



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Chaire UNESCO
de développement
curriculaire



Université
du Québec à Montréal
(Canada)

Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum

Document 2
Note théorique et indicateurs
pour un processus de validation

Programme
Conception, développement curriculaire et apprentissage
Bureau International de l'Éducation de l'UNESCO
Contrat N° 4500264007

Juin 2015

Philippe Jonnaert, Ph.D
Professeur titulaire
Titulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire
Université du Québec à Montréal

Résumé

Ce document conjoint du *Bureau international de l'éducation de l'UNESCO* (BIE) et de la *Chaire UNESCO de développement curriculaire* (CUDC) achève un premier rapport qui présente le cadre théorique et la méthodologie du projet de définition d'indicateurs et de critères pour évaluer un curriculum se développant dans une perspective holistique. Une vingtaine d'indicateurs sont retenus et précisés dans ce second rapport. Ils ont été travaillés et validés avec les chercheurs de la CUDC et une quarantaine d'agents ministériels habilités à travailler sur le curriculum de leur pays. Ces indicateurs sont proposés dans ce document avec la description de leurs degrés de mise en œuvre dans un curriculum. Le curriculum de référence est conçu dans une perspective holistique.

Ce travail s'inscrit dans le programme intitulé *Conception, développement curriculaire et apprentissage* du BIE, [contrat n°4500264007]. L'auteur du rapport, le professeur Ph. Jonnaert, Ph. D., remercie la Directrice du BIE, Dr M. Marope pour la confiance qu'elle place dans l'équipe de la CUDC à Montréal. Il remercie également monsieur R. Opertti, spécialiste senior de programme au BIE et madame L. Ji, assistante spécialiste de programme au BIE, pour leur appui et leur aide dans la construction et la mise en oeuvre de ce projet et de ce document.

Contact

Monsieur Philippe Jonnaert, Ph. D.
Professeur et titulaire de la Chaire
Université du Québec à Montréal
Département de mathématiques
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada
Tél. : (514) 987-3000 poste 5689
Cell. : (514) 451-0013
Courriel : jonnaertp@gmail.com
Site : <http://www.cudc.uqam.ca/>

Sigles et acronymes

[Liste non exhaustive]

ACDI/CIDA :	Agence canadienne pour le développement international
ACSA :	Australian Curriculum Studies Association
AERA :	American Educationnel Research Association
AFEC :	Association francophone d'éducation comparée
BIE :	Bureau international de l'éducation
CC :	Core curriculum
CIEP :	Centre international d'études pédagogique de Sèvres
CITÉ :	Classification internationale type de l'éducation
COC :	Cadre d'orientation curriculaire
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie
CUDC :	Chaire UNESCO de développement curriculaire
EPT :	Éducation pour tous
GTO :	Groupe de travail ouvert
IGEN :	Inspecteur/inspection générale de l'éducation nationale (en Côte d'Ivoire)
IPE :	Institut international de planification de l'éducation
IRDP :	Institut de recherche et de documentation pédagogique (Neuchâtel, Suisse)
ISU :	Institut de statistique de l'UNESCO
LMP :	Learning Metrics Partnership
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économique
OMD :	Objectifs du millénaire pour le développement
OWG :	Open working group
PAC :	Pré acquis cognitif
PASEC :	Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN
PME :	Partenariat mondial pour l'éducation
PISA :	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
SABER :	Systems approach for better education
SACMEQ :	Southern African consortium for monitoring educational quality
TIMMS :	Trends in international mathematics and science study
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF :	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UQAM :	Université du Québec à Montréal

Sommaire

Résumé	2
Sigles et acronymes.....	3
Introduction.....	6
Des objectifs.....	11
Replacer le concept de curriculum dans sa dimension historique.....	13
Situer le curriculum	24
Modéliser un curriculum.....	32
Indicateurs pour l'évaluation globale de la qualité dans un curriculum holistique	44
Indicateurs	47
Conclusion	62
Bibliographie	63

Annexes

Variables susceptibles d'agir sur l'efficacité du système éducatif	70
Questions permettant d'orienter une politique éducative	73
Validation des indicateurs – Échelle Likert	75
Échelle Likert.....	76
Narratif du processus d'élaboration de la grille d'indicateurs d'un curriculum construit dans une perspective holistique et orienté vers la qualité.....	82
Application de la grille d'indicateurs à un curriculum	84
Conclusion	103

Liste des encadrés

Encadré 1	6
Encadré 2	10
Encadré 3	11
Encadré 4	13
Encadré 5	15
Encadré 6	16
Encadré 7	24
Encadré 8	25
Encadré 9	32
Encadré 10	44

Liste des tableaux

Tableau 1 : Croisements des formats du curriculum et des cadres de la trame conceptuelle d'un curriculum	40
Tableau 2 : Interactions, au sein d'un curriculum holistique, entre politiques éducatives, processus curriculaires et pratiques pédagogiques, jusqu'aux résultats des apprentissages	42

Liste des figures

Figure 1 : D'un curriculum fermé jusqu'à un curriculum ouvert.	22
Figure 2 : Processus de transposition curriculaire : des politiques à l'action éducative.....	29
Figure 3 : Trame conceptuelle du concept de curriculum.....	35

Encadré 1

Le bulletin scolaire de la planète n'est pas bon

« Le bulletin scolaire de la planète n'est pas bon. « Quelques progrès, mais doit beaucoup mieux faire », pourrait écrire l'UNESCO, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, dans son rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous (EPT) 2015, présenté jeudi 9 avril. Les six objectifs de l'éducation pour tous fixés à Dakar en avril 2000 ne sont pas atteints. À un mois du prochain Forum mondial sur l'éducation qui se tiendra du 19 au 22 mai prochain, à Incheon (République de Corée), un tiers seulement des 140 pays qui ont renseigné l'UNESCO ont atteint l'ensemble des objectifs (...) ».

Barroux (2015)¹

Le contexte général des réformes curriculaires contemporaines est décrit dans cette introduction. Il établit un constat sur l'éducation à travers le monde qui nécessite une mise à la disposition des responsables des systèmes éducatifs, comme des chercheurs en éducation, d'une assise théorique dans le champ curriculaire qui soit solide et validée. Cette introduction campe ainsi le décor.

Un contexte en mouvance. De nombreux systèmes éducatifs se retrouvent actuellement à un tournant de leur histoire. Ils vivent des refondations parfois radicales de leurs offres de formation, tant au niveau de l'éducation de base que des enseignements secondaire et supérieur, ou encore technique et professionnel. Les pressions sur les systèmes éducatifs sont fortes. Elles émanent autant des organismes internationaux et des grands bailleurs de fonds, que de groupes de pression nationaux comme des gouvernements des États. Ces pressions émanent de différents horizons.

Les grandes enquêtes sur les acquis cognitifs des élèves. Les résultats des grandes enquêtes internationales (PISA² ; PASEC³ ; SACMEQ⁴ ; PIRLS⁵ ; TIMMS⁶ ; etc.) à la suite d'une analyse des acquis cognitifs d'échantillons d'élèves questionnent les systèmes éducatifs. Bien plus, au départ de classements de ces systèmes éducatifs par pays, ces enquêtes suscitent des comparaisons et une certaine compétition entre les États. De ce fait, ces grandes enquêtes ne sont pas étrangères aux mouvements curriculaires contemporains.

¹ Barroux, R. (2015). *L'éducation pour tous reste un objectif lointain*. Le Monde.fr, du 9 avril 2015, document en ligne : http://www.lemonde.fr/planete/article/2015/04/09/l-education-pour-tous-reste-un-objectif-lointain_4612488_3244.html?xtmc=rapport_mondial_sur_l_education_unesco&xtcr=2

² PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (pays de l'OCDE).

³ PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN.

⁴ SACMEQ : Southern African consortium for monitoring educational quality.

⁵ PIRLS : Progress in international reading literacy study.

⁶ TIMMS : Trends in international mathematics and science study.

Les débats sur les cibles post 2015 pour l'éducation. D'autre part, les États sont attentifs aux résultats des débats actuels sur la définition des cibles post 2015 pour atteindre une éducation universelle de qualité pour tous. Les grandes orientations qui s'en dégagent, les cibles post 2015, leurs critères et leurs indicateurs, ont un impact sur les politiques éducatives. L'*Institut de statistique de l'UNESCO* (ISU) a proposé une série d'indicateurs pour les cibles post 2015 pour l'éducation. L'ISU a ensuite organisé une consultation publique sur ces indicateurs⁷. Une équipe de la CUDC a participé à cette consultation Jonnaert (2015)⁸. Un groupe consultatif technique analyse les données de cette consultation, dont les résultats participent aux échanges au cours du *Forum mondial sur l'éducation* à Incheon en République de Corée (mai 2015). Déjà, l'*Accord de Mascate* (UNESCO, 2014)⁹ ou encore les premières réponses du *Groupe de travail ouvert* (GTO/OWG)¹⁰ reflètent une volonté actuelle d'accorder une place de choix à la *qualité* de l'éducation. L'évolution du discours international sur l'éducation se traduit ainsi, selon Tawil et al. (2012)¹¹, par un souci accru d'améliorer la qualité de l'éducation dans le cadre des réformes éducatives. Ces auteurs y perçoivent une véritable mutation au niveau des politiques éducatives. Le rapport mondial de 2014 de suivi sur l'éducation pour tous (EPT¹²) de l'UNESCO, place la qualité au cœur des réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage. La qualité semble désormais première, alors que dans les années 1990, le discours international privilégiait plutôt l'élargissement de l'accès. Des publications actuelles se font l'écho de ce courant. Par exemple la *Lettre d'information de l'IIPPE* [vol. XXVIII (3)], de septembre à décembre 2010 a pour thématique '*En quête de qualité : les données parlent*'. Ou encore le numéro 2 de mars 2012 des *Contributions thématiques* de la cellule *Recherche et perspectives en éducation* de l'UNESCO s'intitule '*Au-delà du labyrinthe conceptuel : La notion de qualité en éducation*'. Des textes et des documents de travail sur la qualité émergent : Marope (2011)¹³ ; Bianco (2007)¹⁴ ; Tikly et coll. (2007)¹⁵ ; Tawil et coll. (2012)¹⁶ ; etc.

Même si, finalement, l'atteinte des objectifs de l'EPT reste mitigée et est inégale d'un pays à l'autre et d'un Continent à l'autre, force est de constater, malgré tout que plus d'enfants sont scolarisés. Cependant, la qualité n'a pas suivi la même progression :

⁷ <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/post-2015-education-indicatorsFR.aspx>

⁸ Jonnaert, Ph. (2015). *Post – 2015 education targets : focus on quality. Quality brief filed by the UNESCO Chair in curriculum development*. Montreal : UNESCO Chair in Curriculum Development. Document en ligne :

http://cude.uqam.ca/upload/files/Memoire_sur_la_qualite_version_angl.1.pdf

⁹ UNESCO (2014a). *Réunion mondiale sur l'éducation pour tous, UNESCO, Mascate, Oman, 12 – 14 mai 2014. Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2014. Accord de Mascate*. Document en ligne :

<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014FR.pdf>

¹⁰ United Nations (2014). *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*. Document A/68/970, en ligne : <http://undocs.org/A/68/970>

¹¹ Tawil, S., Akkari, A. et Macedo, B. (2012). *Au – delà du labyrinthe conceptuel : la notion de qualité en éducation*. Contributions thématiques, Recherche et prospective en éducation, UNESCO, mars 2012, n°2.

¹² UNESCO (2014b). *Rapport mondial de suivi de l'EPT. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Paris : Éditions de l'UNESCO. Document en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

¹³ Marope, M. (2011). *General Education Quality Diagnostic/ Analysis and Monitoring Framework. Note conceptuelle*. Paris : Unesco.

¹⁴ Bianco, R. (2007). *Quality Education for All : A Human Rights Issue*. Santiago : Bureau régional de l'UNESCO en Amérique latine et dans les Caraïbes.

¹⁵ Tikly, L., Barrett, A.M. (2007). *Education quality. Research priorities and approaches in the global era*. Bristol : Université de Bristol.

¹⁶ Tawil et al. (2012), op. cit.

« (...) Beaucoup de pays qui ont accompli de nets progrès en matière d'accès n'ont pas fait progresser dans les mêmes proportions l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans certains pays qui ont élargi l'accès à l'éducation, les acquis de l'apprentissage restent très inégaux (...). Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils équilibrer élargissement de l'accès et l'amélioration de la qualité de l'apprentissage ? », UNESCO (2013b : 5)¹⁷. Cependant, les différentes recommandations de l'Agenda international pour le développement de l'après 2015 (18th Conference of Commonwealth Education Ministers, 2012 ; UNESCO, 2013a¹⁸, 2013b¹⁹ ; UNESCO, BIE, BREDa et GTZ, 2009²⁰ ; Tawil et al. 2012²¹ ; etc.), reste les cibles vers lesquelles tendent les réformes actuelles des systèmes éducatifs.

Une crise mondiale de l'apprentissage. Le récent rapport du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage²² et plus récemment le rapport du Learning Metrics Partnership²³ (LMP) (2014) constatent que ces quinze dernières années, grâce notamment aux Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) d'une éducation de base universelle, de grands progrès ont été réalisés au niveau de l'inscription de millions d'enfants dans les écoles du monde entier. Malgré ces progrès, les niveaux d'acquisition des élèves restent beaucoup trop faibles. Ces groupes d'experts n'hésitent plus à évoquer une véritable *crise mondiale de l'apprentissage*. En ce sens, parmi l'ensemble des recommandations formulées dans le rapport du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage, la première de celle-ci sollicite un véritable *changement de paradigme* qui appelle un passage un accès universel à l'éducation à un *accès plus* une éducation de qualité, ce que Comité nomme désormais 'accès plus'.

Des constats alarmants sur l'état de l'éducation dans le monde. De toute part émanent des constats alarmants sur l'état de l'éducation dans le monde :

- Même si l'éducation a fait des bonds quantitatifs considérables depuis Jomtien et Dakar, les participants à la Réunion mondiale sur l'Éducation pour tous tenue à Mascate en mai 2014²⁴, reconnaissent que près de 57 millions d'enfants et 69 millions d'adolescents n'ont toujours pas accès à une éducation de base efficace.
- Même si les données actuelles de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et de l'UNICEF démontrent dans un rapport récent²⁵ que le nombre d'enfants non scolarisés a chuté de 42 % en général et de 47 % pour les filles, et ce malgré une croissance démographique importante, la situation de la scolarisation des

17 UNESCO (2013a). Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013. Enseigner et apprendre pour le développement. Paris: Publications de l'UNESCO.

18 UNESCO (2013b). Unesco Principles on Education for Development Beyond 2015. UNESCO Education Research and Foresight (March 2013). Paris: Publications de l'UNESCO.

19 UNESCO, (2013b), op. cit.

20 UNESCO, BIE, BREDa & GTZ, (2009). The Basic Education in Africa Programme (BEAP): A policy Paper - Responding to demands for access, quality, relevance and equity. Eschborn: BREDa / IBE-UNESCO / GTZ.

21 Tawil et al., (2012), op. cit.

22 Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Center for Universal Education at Brookings (2013). Vers l'apprentissage universel. Recommandations du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO et Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution, Réf : UIS/2013/ED/TD/07.

23 Learning Metric Partnership, (2014). A capacity support and policy strengthening initiative to develop and use common learning metrics for mathematics and reading. Montreal : Institut de statistique de l'UNESCO.

24 UNESCO (2014), op. cit.

25 Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF (2015). Réaliser les promesses non tenues de l'éducation pour tous. Résultats de l'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Résumé. Paris : éditions de l'UNESCO. Document en ligne : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci-global-exsum-fr.pdf>

enfants à travers le monde reste préoccupante : « *Le rapport révèle que malgré les progrès accomplis quant à l'inscription au primaire, 58 millions d'enfants d'âge primaire (d'environ 6 à 11 ans) sont non scolarisés à l'échelle mondiale. Si la tendance actuelle se maintient, les deux cinquièmes de ces enfants, ou 15 millions de filles et 10 millions de garçons risquent de ne jamais mettre les pieds dans une classe. En effet, près de 30 millions d'enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne n'iront jamais à l'école* » ISU, et, UNICEF (2015)²⁶.

- Des données actuelles sur l'éducation [ISU et UNICEF (2015)]²⁷; il apparaît que les enfants abandonnent l'école, alors qu'ils ne se sont pas encore construits les connaissances et les compétences de base nécessaires en lecture, écriture et calcul pour affronter la vie productive dans leur communauté.
- *Le Rapport mondial de suivi de l'EPT, 2012*²⁸, montre que :
 - plus de 120 millions d'enfants n'ont jamais été à l'école ou l'ont quittée avant la quatrième année ;
 - à travers le monde, environ 250 millions d'enfants en âge d'enseignement primaire ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer ;
 - environ 200 millions d'adolescents à travers le monde, y compris ceux qui ont achevé des études secondaires ne disposent pas des compétences nécessaires pour aborder la vie et le monde de l'emploi.

Le curriculum dans la turbulence des systèmes éducatifs. C'est dans ce contexte mondial de réflexions majeures sur l'éducation que se retrouve ballotté le concept de curriculum. Les systèmes éducatifs contemporains sont ainsi confrontés à des situations complexes qui nécessitent dans de nombreux États au minimum certains ajustements et des adaptations, et dans d'autres des réformes curriculaires d'une ampleur considérable. Il s'agit de doter les systèmes éducatifs d'un *cadre de référence curriculaire* validé et opérationnel. Ce dernier devrait permettre de réaliser les changements que les États jugent nécessaires pour optimiser leurs systèmes éducatifs. Ce sont là les défis auxquels contribue le projet décrit en ces lignes. Le curriculum est au cœur de ces débats et de ces défis imposés aux systèmes éducatifs : « (...), *les pédagogues reconnaissent que le curriculum est la pierre angulaire de toute réforme de l'éducation* (...). » BIE (2013 : 3)²⁹.

Des lignes qui précèdent, force est de constater que les systèmes éducatifs sont confrontés à de nombreux défis :

- le constat d'une *atteinte mitigée des objectifs du millénaire* pour l'accès à une éducation universelle de qualité pour tous en 2015 ;
- la définition de nouvelles *cibles post 2015* pour l'éducation ;
- la nécessité de viser une *éducation pour tous 'plus'*, qui cible autant l'accès universel qu'une éducation de qualité ;
- le constat d'une *crise mondiale de l'apprentissage* qui oblige à réviser les standards traditionnels de l'apprentissage scolaire ;
- *l'extension de l'éducation de base* passant en moyenne à 9 années de scolarité de base dans de nombreux pays ;
- *l'éducation des filles* reste une problématique majeure dans de nombreux pays ;

26 Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF (2015), op. cit.

27 ISU et UNICEF, (2015) : op. cit.

28 UNESCO (2012). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail. Paris : Éditions de l'UNESCO. Document en ligne :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf>

29 BIE, (2013b). L'apprentissage dans l'agenda pour l'éducation et le développement post 2015. Genève : BIE – UNESCO.

- l'intégration des TIC de plus en plus généralisée ;
- la mondialisation des offres de formation en enseignement supérieur ;
- etc.

Comment s'assurer qu'un curriculum d'un système éducatif ou d'un ensemble d'offres de formations soit suffisamment opérationnel pour aborder les *problématiques contemporaines d'optimisations des systèmes éducatifs* dans cette perspective post 2015 d'améliorer la qualité ?

Encadré 2

Avoir droit à une éducation de qualité

« Avoir droit à une éducation de qualité, c'est avoir droit à des apprentissages pertinents et adaptés aux besoins. Mais, dans ce monde marqué par la diversité, les besoins d'apprentissage varient d'une communauté à l'autre. Par conséquent, pour être qualifiés de pertinents, les apprentissages doivent refléter ce que chaque culture, chaque groupe humain définissent comme les conditions nécessaires pour vivre dignement. Il nous faut accepter l'existence d'une multitude de façons différentes de définir la qualité de vie et, partant, d'une extrême diversité de façons de définir ce que doit être le contenu des apprentissages. »

UNESCO (2015 : 34)³⁰

³⁰ UNESCO (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?* Paris : UNESCO.

Encadré 3

De quelle définition du curriculum parlons – nous ?

«*The contemporary absence of meaningful definitions of curriculum from the work of schools has implication for curriculum scholars and practionners alike. With this in mind, the signifiance of the field's experience – based definitions (or more importantly, the lack thereof) is far more important to ponder at this point in the field's maturation than the multiplicity of curriculum definitions per se.*»

Breault et Marshall (2010 : 180 – 181)³¹.

Un objectif général

L'objectif général de ce projet consiste à *définir un ensemble d'indicateurs pour évaluer un curriculum*. Le concept de curriculum lui-même, comme ses différentes composantes, devient ainsi les *objets centraux* de ce document. Traiter de l'évaluation d'un curriculum nécessite, d'entrée de jeu une série de préalables définis dans les objectifs spécifiques qui suivent.

Des objectifs spécifiques

1. Replacer le concept de curriculum dans sa dimension historique

Le concept de curriculum passe au cours des temps à travers des courants et des tendances variés. Il est important de le repositionner dans sa *dimension historique* afin de comprendre les fondements d'un curriculum. Sans être exhaustif, il est utile dans le cadre d'une étude sur le curriculum pris comme *objet de recherche et de réflexion*, de passer en revue un certain nombre de tendances qui l'ont orienté à travers l'histoire des courants en éducation.

2. Situer le curriculum

Un curriculum est nécessairement situé en aval des *politiques éducatives* et en *amont des actions* quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe. De ce fait, un curriculum est en quelque sorte l'*interface* entre les grandes orientations définies par les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les salles de classe. Un curriculum exerce ainsi une fonction de *passeur* des politiques éducatives vers la pratique pédagogique. Il s'agit là d'une métaphore qui illustre bien le processus de *transposition curriculaire*. C'est à travers ce processus particulier que cheminent les prescrits des politiques éducatives jusqu'aux actions quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe d'un système éducatif.

3. Modéliser le curriculum

Appréhender un curriculum, quel qu'il soit, pour l'évaluer, nécessite d'abord un retour sur le concept de curriculum lui-même. Bien plus, une *modélisation* du concept de *curriculum* est indispensable. Mal défini, un curriculum, comme tout

31 Breault, D.A., Marshall, D. (2010). Definitions of Curriculum, In C., Kridel, (Ed.). Encyclopedia of Curriculum Studies, (p. 179 – 181). London: Sage Publications Inc.

autre objet d'évaluation, ne peut être que mal évalué. Dans toute démarche d'évaluation, le chercheur modélise préalablement l'objet à évaluer. Sans modèle, une évaluation ne dispose pas de référence et ne peut donc être validée, Laveault (2007)³². Le concept de *curriculum* n'échappe pas à cette règle. Aussi, pour atteindre l'objectif général de cette étude, une *modélisation* du concept de curriculum est nécessaire. Cette modélisation est adaptée de travaux antérieurs synthétisés dans Depover et Jonnaert (2014)³³. C'est sur la base de cette modélisation que des critères et des indicateurs peuvent ensuite être précisés pour évaluer ce type de curriculum.

4. Définir et valider des indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum dans une perspective holistique

Afin de pouvoir évaluer un curriculum, des *indicateurs* sont définis. Ceux-ci permettent de vérifier dans quelle mesure un curriculum atteint un certain niveau d'opérationnalité dans un système éducatif dans une perspective holistique. Pour revenir à la métaphore utilisée dans les lignes qui précèdent, il s'agit de comprendre dans quelle mesure un curriculum joue effectivement son rôle de *passer des politiques éducatives* vers la pratique pédagogique dans les salles de classe, tout en intégrant dans son développement autant les dimensions de politique éducative que celles de la pratique pédagogique : un curriculum holistique est global et inclusif.

³² Laveault, D. (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation, in L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (éds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, (p. 27 – 50). Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa.

³³ Depover, C., Jonnaert, Ph. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. Bruxelles : De Boeck université.

Encadré 4

Les premières apparitions du concept de curriculum

«It was in 17th century Europe that the concepts of curriculum and didactics were first used to denote educational phenomena. Didactics was linked to Wolfgang Ratke's (1571 – 1635) 'Methodus didactica' and to Johan Amos Comenius's (1592 -1670) 'Didactica magna'. The use of the term curriculum may be linked to Daniel Georgius Morhof (1639 – 1691), professor in Rostok³⁴ from 1660. From this century on, traditions developed in with the expression didactics became the usual one on the continent, while the term curriculum was the one adhered to in the English – speaking Western world. One may say that there exist two mains traditions : the Anglo – American tradition of curriculum studies and the Continental and Northern European tradition of didactics. (...)

Gunden (2009 : 354)³⁵

Un concept en lente émergence. Étymologiquement, le terme *curriculum* a une origine latine : il signifie « course de la vie ». Si le terme 'curriculum' apparaît pour la première fois au XVIIe siècle dans le champ de l'éducation³⁶, ce n'est que bien plus tard que les premières véritables conceptualisations à son propos se révèlent. Quatre œuvres fondatrices assurent les premières assises du concept de curriculum : Bobbitt (1918 et 1924)³⁷ et Dewey (1899 et 1902)³⁸ :

«Curriculum is the entire range of experiences, both directed and undirected, concerned in unfolding the abilities of the individual». Bobbitt (1918 : 43)³⁹

«Curriculum is a continuous reconstruction, moving from the child's present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies (...) the various studies (...) are themselves experience – they are that of the race». Dewey (1902 : 11 – 12)⁴⁰

dès le début du XXe siècle, Dewey (1902)⁴¹, en rapprochant les univers académiques et publics à travers le mot *curriculum*, montre combien l'empan de celui-ci peut être large. Selon ce précurseur, un *curriculum* concerne, à travers les débats académiques et publics, autant l'école que la société, les élèves que leurs parents et leurs enseignants, leur environnement social, culturel, économique, mais aussi administratif et politique, etc. La complexité d'un curriculum apparaît d'entrée de jeu et rend son approche difficile, certes, mais globale et sans doute déjà avec une prémonition *holistique*. Cette

³⁴ L'université de Rostok est située dans le Land de Mecklembourg – Poméranie occidentale en Allemagne. Il s'agit d'une des plus anciennes universités d'Europe du Nord. Fondée le 18 février 1419 par le pape Martin V grâce aux Ducs de Mecklembourg et à l'évêque de Scwerin, son ouverture a eu lieu le 12 novembre 1419.

³⁵ Gunden, B. B. (2009). European curriculum studies, Continental overview, in C. Kridel, (Eds.). *Encyclopedia of curriculum studies*, vol. 1, (p. 354 – 358). London : Sage Publications.

³⁶ Conseil supérieur de l'éducation, (2014). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012 – 2014. Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation, www.cse.gouv.qc.ca

³⁷ Bobbitt, J.F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Bobbitt, J.F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

³⁸ Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

³⁹ Bobbitt, J.F. (1918), op. cit.

⁴⁰ Dewey, J. (1902), op. cit.

⁴¹ Dewey, J. (1902), op. cit.

complexité explique au moins partiellement la lente émergence de ce concept, comme la faiblesse de ses assises théoriques.

Pour de Landsheere (1992)⁴² cependant, la première formulation moderne d'une *théorie du curriculum* se situe dans les travaux de Tyler (1949)⁴³. Dans le même sens, Pinar (2009)⁴⁴ rappelle que Tyler est le premier à avoir suggéré une conceptualisation de la notion de curriculum : «*The culminating event of the first paradigmatic moment was the appearance, in 1949, of what has been termed the bible of curriculum development : Ralph W. Tyler's Basics Principles of Curriculum and Instruction*» (Pinar, 2009 : 267)⁴⁵.

La réflexion relative au développement curriculaire remonte donc à plus d'un demi-siècle en Amérique du Nord voire beaucoup plus loin encore si l'on considère les travaux de pionniers tels Bobbitt (1918)⁴⁶ et Dewey (1902)⁴⁷.

Dès 1949, Tyler⁴⁸ pose quatre questions à la base de tout *développement curriculaire* :

- (1) Quelles sont les *finalités* éducatives de l'école ?
- (2) Par quelles *expériences éducatives* peut-on atteindre ces finalités ?
- (3) Comment *développer ces expériences* éducatives ?
- (4) Comment *vérifier* si les résultats escomptés sont atteints ?

Le curriculum, au-delà des programmes éducatifs. Tyler, tel un visionnaire, allait déjà au-delà du concept de *programme éducatif* qui, jusqu'alors, se suffisait à lui-même pour orienter les activités scolaires. Si traditionnellement, un programme éducatif décrit des énoncés organisés de contenus de 'matières scolaires' à enseigner en fonction de la durée des formations, il ne suffit plus pour répondre aux questions curriculaires de Tyler. John Dewey (1902)⁴⁹ et Bobbit (1918)⁵⁰ avaient déjà élargi la notion de programme éducatif en faisant référence aux expériences de l'apprenant, tant dans le cadre de l'école qu'en dehors de ses enceintes.

⁴² De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: Presses universitaires de France.

⁴³ Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

⁴⁴ Pinar, W.F. (2009). Curriculum Theory. In C. Kridel, (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, (p. 267-270). London: Sage Publications Inc.

⁴⁵ Pinar, W.F. (2009), op. cit.

⁴⁶ Bobbitt, J.F. (1918), op. cit.

⁴⁷ Dewey, J. (1902), op. cit.

⁴⁸ Tyler, R. W. (1949), op. cit.

⁴⁹ Dewey, J. (1902), op. cit.

⁵⁰ Bobbitt, J. F. (1918), op. cit.

Encadré 5

... Vous avez dit 'programme éducatif' ?

« (...). Les programmes éducatifs présentent des informations utiles à l'organisation d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation cohérentes avec les prescrits du curriculum. C'est à travers les programmes éducatifs qu'un curriculum devient opérant dans les classes. Il y a en général un certain nombre de programmes éducatifs dans un curriculum, mais il ne devrait y avoir qu'un seul curriculum pour un système éducatif. »

Jonnaert et Ettayebi (2007 : 24 – 25)⁵¹.

La *Classification internationale type de l'éducation* (CITÉ) (2011), utilise l'expression 'programme éducatif' comme standard.

Dimensions et empan variables d'un curriculum. Actuellement, dans le champ de l'éducation, le concept de curriculum adopte des dimensions et un empan vastes, mais variables en fonction du courant dans lequel il s'inscrit. En ce sens, Schiro (2008)⁵² définit quatre grands courants curriculaires qu'il nomme *The Curriculum Ideologies*:

(1) *The Scholar Academic Ideology* : une idéologie basée sur la nécessité pour les jeunes d'accéder aux savoirs accumulés à travers les siècles et organisés en disciplines académiques.

(2) *The Social Efficiency Ideology* : une idéologie orientée vers la préparation des jeunes générations à devenir des membres à part entière de la société, capables d'en assurer la pérennité.

(3) *The Learner Centered Ideology* : une idéologie orientée vers le développement de la personne dans toutes ses dimensions.

(4) *The Social Reconstruction Ideology* : une idéologie considérant l'éducation comme étant un moyen pour construire une société équitable pour tous ses membres.

À chacune de ces idéologies correspondent des fondements épistémologiques contrastés (Jonnaert, 2001)⁵³, mais aussi un empan et des dimensions variables. Ces courants curriculaires s'appuient sur des fondements théoriques parfois très différents. Allan et coll. (2012 : 94)⁵⁴ établissent une distinction des théories curriculaires en quatre catégories :

1. Structured – oriented theories are concerned primarily with analysing the component of the curriculum and their interrelationships. Structured – oriented theories tend to be descriptive and explanatory in intent.

2. Value – oriented theories are concerned primarily with analysing the values and assumptions of curriculum makers and their products. Value – oriented theories tend to be critical in nature.

⁵¹ Jonnaert, Ph. Et Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement : dynamique et complexité, in L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (Dir.), *Observer les réformes en éducation*, (p. 15 – 32). Québec : Presses de l'université du Québec.

⁵² Schiro, M.S. (2007). *Curriculum theory : conflicting visions and enduring*. London : Sage Publications Inc.

⁵³ Jonnaert, Ph. (2001). La thèse socio – constructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe – l'œil épistémologique ? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 1(2), pp 223 – 230.

⁵⁴ Allan, A., Boschee, F., Whiteread, B.M. et Boschee, B.F. (2012). *Curriculum leadership. Stratégies for development and implementation*. London : Sage publications Inc.

3. Content – oriented theories are concerned primarily with determining the content of the curriculum. Content – oriented theories tend to be prescriptive in nature.

4. Process – oriented theories are concerned primarily with describing how curricula are developed or recommending how they should be developed. Some process – oriented theories are descriptive in nature ; others are more prescriptive.

Le curriculum passe au fil des années d'une approche techniciste et d'un modèle rationnel (Tyler, 1949)⁵⁵ vers une approche de plus en plus large et ouverte du curriculum qui permet aujourd'hui de parler du *curriculum en contexte* (Luke, 2008)⁵⁶. Le concept de curriculum évolue ainsi vers un courant abordant le curriculum dans sa totalité : le *curriculum holistique* (Opertti et Duncombe, 2011)⁵⁷ .

Encadré 6

Un curriculum holistique

« (...). De nos jours on s'accorde de plus en plus sur une vision plus globale du curriculum, inspirée de la nécessité de créer des systèmes éducatifs inclusifs à tous les niveaux, depuis leur conception jusqu'à leur mise en œuvre. Cette vision holistique vise en fait à démocratiser les opportunités d'apprentissage, en intégrant les différents aspects des politiques éducatives qui traitent de l'accès, mais aussi des résultats. L'interdépendance entre l'équité et la qualité dans l'éducation est un élément clé, et l'inclusion et les relations transversales sont au cœur de cette vision qui relie curricula, les écoles et les enseignants. »

Opertti et Duncombe (2011 : 102)⁵⁸.

Aborder un curriculum holistique, c'est-à-dire pris dans sa totalité, nécessite aujourd'hui une *vision systémique* du curriculum. Paraphrasant de Rosnay (1975)⁵⁹, un curriculum peut dès lors être considéré comme *un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction de finalités à visée éducative dans une société et un contexte déterminés*. Mais cette évolution du curriculum n'est pas linéaire et des courants différents cohabitent aujourd'hui encore et souvent à l'intérieur d'un même système éducatif. En outre, cette progression fut lente avec des temps de latence parfois importants. Après une période de repli (Wraga et Hlebowitsh, 2003)⁶⁰, voire de perte d'influence (Kliebard, 1995)⁶¹, les études curriculaires connaissent aujourd'hui une véritable renaissance. Toutefois des courants contrastés persistent.

Deux courants contrastés. Le curriculum, dans toutes ses dimensions et sa complexité, devient un moteur essentiel pour la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et l'ajustement des réformes des systèmes éducatifs. C'est ainsi que les recherches et les travaux curriculaires contemporains se constituent progressivement

⁵⁵ Tyler, R.W. (1949), op. cit.

⁵⁶ Luke, A. (2008). Curriculum in context. In F.M. Connely, M.F. He et J. Fillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction*, (p. 145 – 150). London : Sage publications Inc.

⁵⁷ Opertti, R. et Duncombe, L. (2011). Vision du curriculum. Perspective d'ensemble et débats contemporains, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), avril 2011, 101 – 110.

⁵⁸ Opertti et Duncombe (2011), op. cit.

⁵⁹ De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Éditions du Seuil.

⁶⁰ Wraga, W.G., et Hlebowitsh, P.S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.

⁶¹ Kliebard, H.M. (1995). *The struggle of the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge Falmer.

en un champ disciplinaire de plus en plus autonome, développé dans des départements universitaires ou des facultés indépendantes dans les pays anglo-saxons et nord-américains. Ce champ disciplinaire reste toutefois timide dans l'espace franco-européen, même si depuis peu, il apparaît au cœur de certains travaux francophones en éducation (Perrenoud, 1985⁶²; D'Hainaut, 1981⁶³, 1988⁶⁴; Depover et Noël, 2005⁶⁵; Audigier et coll., 2008⁶⁶; Malet, 2010⁶⁷; Gauthier, 2011⁶⁸; Rey, 2010⁶⁹; etc.) ou en sociologie du curriculum (Forquin, 2008)⁷⁰.

Le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain. Le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain offre au concept de curriculum une vision qui dépasse celle de *programme éducatif*. La réflexion curriculaire s'y développe depuis plus de neuf décennies (Bobbitt, 1918, 1924⁷¹; Dewey, 1899, 1902⁷²; etc.), jusqu'aux recherches et publications les plus actuelles (Connelly et coll., 2008⁷³; Jackson, 1992⁷⁴; Keeves, 1992⁷⁵; Pinard, 2009⁷⁶; etc.). Dans la perspective de ces chercheurs, un curriculum présente une dimension *systemique* et structure un système éducatif par des plans d'action pédagogiques larges et inclusifs. Un curriculum, dans la logique de cette vision, comprend certes un certain nombre de programmes éducatifs dans les différents domaines d'apprentissage, mais il ne s'y substitue ni ne s'y réduit. Un curriculum se positionne nécessairement en amont des *programmes éducatifs* qu'il oriente. Bien sûr, un curriculum ne se limite pas à l'orientation des seuls programmes éducatifs. À travers *un plan d'action pédagogique* :

- il suggère les lignes directrices pour les activités d'enseignement et d'apprentissage ;
- il fournit des indications relatives au matériel didactique, aux manuels scolaires, aux guides pédagogiques, etc. ;
- il régit le régime pédagogique ;
- il régit le régime linguistique ;
- il détermine les axes de la formation des enseignants ;
- il suggère des stratégies éducatives à mettre en place pour atteindre les orientations précisées dans le curriculum ;
- il définit une série de directives pour l'évaluation, autant des acquis des élèves que des enseignements, voire de l'ensemble du curriculum lui-même ;

⁶² Perrenoud, Ph. (1985). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.

⁶³ D'Hainaut, L. (1981). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs*. Bruxelles : Labor.

⁶⁴ D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Labor.

⁶⁵ Depover, C., Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.

⁶⁶ Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N., Haeberli, P. (Éd.), (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

⁶⁷ Mallet, R. (Dir.), (2010). *Écoles, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck.

⁶⁸ Gauthier, R.-F. (2011). Une autre façon de penser l'éducation. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 31-40.

⁶⁹ Rey, B. (2010). *Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? Veilles scientifique et technologique*. Dossier d'actualité n°53 – avril 2010. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

⁷⁰ Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

⁷¹ Bobbitt, J. F. (1918), (1924), op. cit.

⁷² Dewey, J. (1899), (1902), op. cit.

⁷³ Connelly, M.F., He et J., Fillion (Éd.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. London : Sage Publications Inc.

⁷⁴ Jackson, P.W., (1992). Conception of curriculum and curriculum specialists, in P.W., Jackson (Éd.). *Handbook of research on curriculum : A project of the American Educational Research Association* (3-40). New York : Macmillan.

⁷⁵ Keeves, J. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*. London : Pergamon Press.

⁷⁶ Pinar, W.F. (2009). Curriculum Theory. In C. Kridel, (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studio* (pp. 267-270). London: Sage Publications Inc.

- etc.

Par ailleurs pour opérationnaliser ce plan d'action pédagogique, le curriculum définit en outre un *plan d'action administratif* pour la mise en œuvre de l'ensemble de ces éléments. Dans une telle vision, le curriculum dépasse largement les questions technicistes d'analyse, de hiérarchisation et de codification de savoirs, d'écriture d'objectifs ou de formalisation de compétences dans des programmes éducatifs, ces derniers n'étant que des *moyens* pour la mise en œuvre des orientations précisées dans le curriculum. Ce courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain a en outre le souci de la fonctionnalité des apprentissages. La référence aux expériences de vie des apprenants et au pragmatisme de Dewey (1938)⁷⁷ est perceptible dans les curriculums en Amérique du Nord.

Inscrit dans une société à un moment donné de son histoire, le curriculum, tel que perçu dans cette perspective, est imprégné de dimensions culturelles, sociales et historiques. Produit local, un curriculum s'inscrivant dans ce courant est peu exportable. Contextualisé dans un environnement clairement circonscrit, il reste cependant ouvert au monde à travers les standards internationaux qu'il tente d'arrimer aux contenus de ses programmes éducatifs, comme aux orientations synthétisées dans un document-*cadre d'orientation curriculaire* (COC).

C'est dans cette perspective que le curriculum devient un des outils essentiels pour permettre à un système éducatif de s'adapter aux besoins en matière d'éducation et de formation d'une société. C'est en ce sens que, plutôt que de parler de réformes, les spécialistes des questions curriculaire, dans cette perspective, évoquent surtout le *curriculum en développement* (Jonnaert et Ettayebi, 2007⁷⁸ ; Lafortune, Ettayebi et Jonnaert, 2007⁷⁹ ; BIE, 2013⁸⁰ ; Tedesco, Operti et Amadio, 2013⁸¹) et traitent d'*adaptation curriculaire*. Le curriculum devient alors un véritable *outil de régulation des systèmes éducatifs* et de leurs offres de formation.

Le courant curriculaire franco-européen. Le courant curriculaire franco-européen contemporain offre une image peu du concept de curriculum de plus en plus stabilisée. Même si ce concept fut confus dans son utilisation, dans son utilisation jusqu'à récemment, une analyse de la littérature francophone contemporaine en éducation permet de constater l'introduction de plus en plus précise du concept de *curriculum*. Utilisée dans une perspective beaucoup plus programmatique et orientée vers les contenus des apprentissages scolaires, cette perspective complète certaine le courant décrit dans les lignes qui précèdent.

« (...) on entend par programmation didactique le processus de planification temporelle des contenus d'enseignements d'une discipline. Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire : c'est le curriculum qu'on peut définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires ; (...) le curriculum désigne la programmation des contenus d'enseignement tout au long de

⁷⁷ Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Collier Books.

⁷⁸ Jonnaert et Ettayebi (2007), op. cit.

⁷⁹ Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, P. (Dir.), (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

⁸⁰ BIE (2013), op. cit.

⁸¹ Tedesco, J.-C., Operti, R., Amadio, M. (2013). The curriculum debate: why it is important. *IBE Working Papers on Curriculum Issues n°10*. Genève : Unesco - International Bureau of Education.

la scolarité (...).» Reuter et coll. (2007 : 185)⁸². Cette définition du curriculum reflète un des aspects de la logique curriculaire franco-européenne qui considère un curriculum comme un ensemble de *programmes éducatifs* construits sur des bases disciplinaires. Le curriculum désigne dans ce contexte : « (...) *des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement* (...). » Danvers (1992 : 68)⁸³.

Dans cette littérature franco-européenne, curriculum et programmes éducatifs se complètent. Ils traitent prioritairement de savoirs, de matières et de disciplines scolaires, de contenus d'apprentissage, de leurs fondements épistémologiques, de leur programmation, de leur structuration, de leur organisation et de leur évaluation.

Quelques concepts spécifiques observés dans le courant curriculaire franco-européen :

1. Curriculum formel et curriculum réel. Perrenoud (1985)⁸⁴ a introduit une distinction entre *curriculum formel* ou *officiel* et *curriculum réel* tels qu'ils sont évoqués par Forquin (2008)⁸⁵. Perrenoud (1984) a une vision de précurseur par rapport au niveau de Keeves (1992)⁸⁶ qui font autorité jusqu'à ce jour : le *curriculum officiel* (intended curriculum), le *curriculum implanté* dans les salles de classe (implemented curriculum) et le *curriculum maîtrisé par les élèves* (achieved curriculum). Bien plus, Perrenoud (1984)⁸⁷ évoque un niveau curriculaire non abordé par Keeves (1992)⁸⁸, le *curriculum caché*, qui évoque les intentions non exprimées par les acteurs du curriculum, des politiques et des fonctionnaires chargés de l'élaboration du curriculum jusqu'à l'enseignant chargé de sa mise en œuvre dans les salles de classe.

2. Transposition didactique. Dans la lignée des travaux du sociologue Verret (1975)⁸⁹, les didacticiens des sciences et des mathématiques (Chevallard et Joshua, 1982⁹⁰ ; Chevallard, 1985⁹¹) analysent les mécanismes de cheminement des *savoirs* depuis les 'savoirs savants' ou les 'pratiques sociales de référence' (Martinand, 1986⁹², 2001⁹³), jusqu'à leur codification dans les programmes éducatifs et leur adaptation dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Pour parler de ce processus, ils évoquent le concept de *transposition didactique*. Leurs travaux portent essentiellement, voire exclusivement, sur des disciplines scolaires et des transformations progressives de savoirs. Cependant, l'analyse du processus de *transposition didactique* d'un savoir codifié dans un programme éducatif permet d'attribuer à ce dernier sa véritable dimension, épistémologique et historique.

⁸² Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (Éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

⁸³ Danvers, F. (1992). *700 mots-clés pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.

⁸⁴ Perrenoud (1985), op. cit.

⁸⁵ Forquin (2008), op. cit.

⁸⁶ Keeves (1992), op. cit.

⁸⁷ Perrenoud (1984), op. cit.

⁸⁸ Keeves (1992), op. cit.

⁸⁹ Verret, M. (1975). *Le temps des études*, (vol. 1 et 2). Lille : Atelier de reproduction des thèses.

⁹⁰ Chevallard, Y. et Joshua, M.-A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3(2), 159-239.

⁹¹ Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

⁹² Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.

⁹³ Martinand, J.-L., (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, in A. Terrisse, (Éd.), *Didactique des disciplines, les références au savoir*, (17-24). Bruxelles : De Boeck.

3. Objectif obstacle. La notion d'*objectif obstacle* introduit dans le champ curriculaire par Martinand (1986⁹⁴, 2001⁹⁵), est déjà présente dans les premiers travaux de D'Hainaut (1970⁹⁶, 1971⁹⁷). D'Hainaut, (1971)⁹⁸, tel un précurseur, introduit la notion de *pré acquis cognitif* (PAC) dans l'élaboration des items d'un cours programmé afin de présenter aux étudiants en sciences, les conceptions qu'il a observées chez d'autres étudiants abordant la même notion. Ce PAC est ensuite travaillé sous d'autres appellations en didactique des sciences et des mathématiques (représentation, conception, préconception, déjà-là, etc.), particulièrement durant les années quatre-vingt. Par l'introduction de ces PAC, D'Hainaut (1970)⁹⁹ déstabilise le savoir strictement codifié dans les programmes éducatifs, et, finalement, humanise quelque peu ces savoirs généralement présentés pour eux-mêmes aux étudiants. Ces notions de PAC ou d'objectif obstacle sont puissantes, car elles déstabilisent une vision monolithique des savoirs en introduisant une référence aux *connaissances préalables* des élèves (Jonnaert, 1988)¹⁰⁰. Elles introduisent le *relativisme* dans la construction européenne des programmes éducatifs. Mais leur impact sur la réflexion curriculaire franco-européenne quant à la détermination et la codification des savoirs scolaires dans des *programmes éducatifs* reste marginal.

Ces trois dimensions, *curriculum caché*, *transposition didactique* et *objectif obstacle* ont contribué à introduire une forme de *relativisme* dans la réflexion curriculaire et sans doute déjà une *vision humaniste* du curriculum. Cependant, dans cette perspective franco-européenne, puisqu'un *programme éducatif* peut aussi être un curriculum, une même offre de formation dans un système éducatif donné pourrait présenter autant de curriculums qu'il y aurait de domaines de formation voire de disciplines scolaires. Dès lors, et en toute logique, il pourrait exister autant de formats d'organisation des *programmes éducatifs* que de disciplines scolaires, puisque ces programmes éducatifs, dans ce courant, sont dirigés par ces mêmes disciplines. Cette superposition, *curriculum* versus *programmes éducatifs*, pose nécessairement un problème de logique. En effet, dans ce courant, l'enveloppe générique, le curriculum, qui normalement inclut l'enveloppe spécifique, les *programmes éducatifs*, est confondu avec l'enveloppe spécifique, renversant par là un rapport d'inclusion hiérarchique : *le curriculum inclut les programmes éducatifs qu'il oriente et non l'inverse*. Ce rapport, lorsqu'il est inversé, suscite des difficultés majeures telles celles décrites par Tehio (2010)¹⁰¹ et Gauthier (2013)¹⁰². Même lorsque des auteurs s'en défendent, les savoirs scolaires et les compétences restent centraux dans leurs réflexions curriculaires franco - européennes :

« (...) nous avons retenu le terme curriculum de préférence à ceux de programme ou de plan d'études, afin de situer la réflexion dans une perspective large sur les

⁹⁴ Martinand (1986), op. cit.

⁹⁵ Martinand (2001), op. cit.

⁹⁶ D'Hainaut, L. (1970). Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, *Enseignement programmé*, 11, 21-38.

⁹⁷ D'Hainaut, L. (1971). *L'enseignement des concepts scientifiques et techniques à l'aide de cours programmés*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, (ULB), dissertation doctorale.

⁹⁸ D'Hainaut (1971), op. cit.

⁹⁹ D'Hainaut (1970), op. cit.

¹⁰⁰ Jonnaert, Ph., (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck.

¹⁰¹ Tehio, V. (Éd.) (2010). *Politiques publiques en éducation, l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : CIEP¹⁰¹.

¹⁰² Gauthier (2013), op. cit.

*savoirs scolaires*¹⁰³, allant de leur définition à leur mise en œuvre et leur évaluation, ne réduisant pas nos interrogations aux seuls textes officiels strictement liés à telles ou telles discipline ou matière scolaire (...) », Audigier et coll. (2008 : 17)¹⁰⁴.

Conclusion. Le champ curriculaire est vaste et contrasté. Des courants et des cadres théoriques variés se côtoient, s'opposent parfois et se complètent. Le concept même de curriculum peut prendre des significations très différentes en fonction du courant dans lequel il est véhiculé. Depuis l'apparition du concept de curriculum au XVIIe siècle jusqu'à aujourd'hui, l'évolution d'un cadre théorique curriculaire est lente et parsemée de longues périodes de latence. Très longtemps l'entrée dans un curriculum a été limitée aux contenus des apprentissages scolaires et ceux-ci réduits à certains domaines disciplinaires. Une progression apparaît cependant et le curriculum se dégage des seuls contenus des apprentissages pour offrir une vision plus large, voire holistique dans certains systèmes éducatifs. Une perspective de plus en plus ouverte du curriculum apparaît pour voir émerger progressivement une *vision holistique* du concept de curriculum.

¹⁰³ Souligné par les auteurs du présent ouvrage.

¹⁰⁴ Audigier et al. (2008), op. cit.

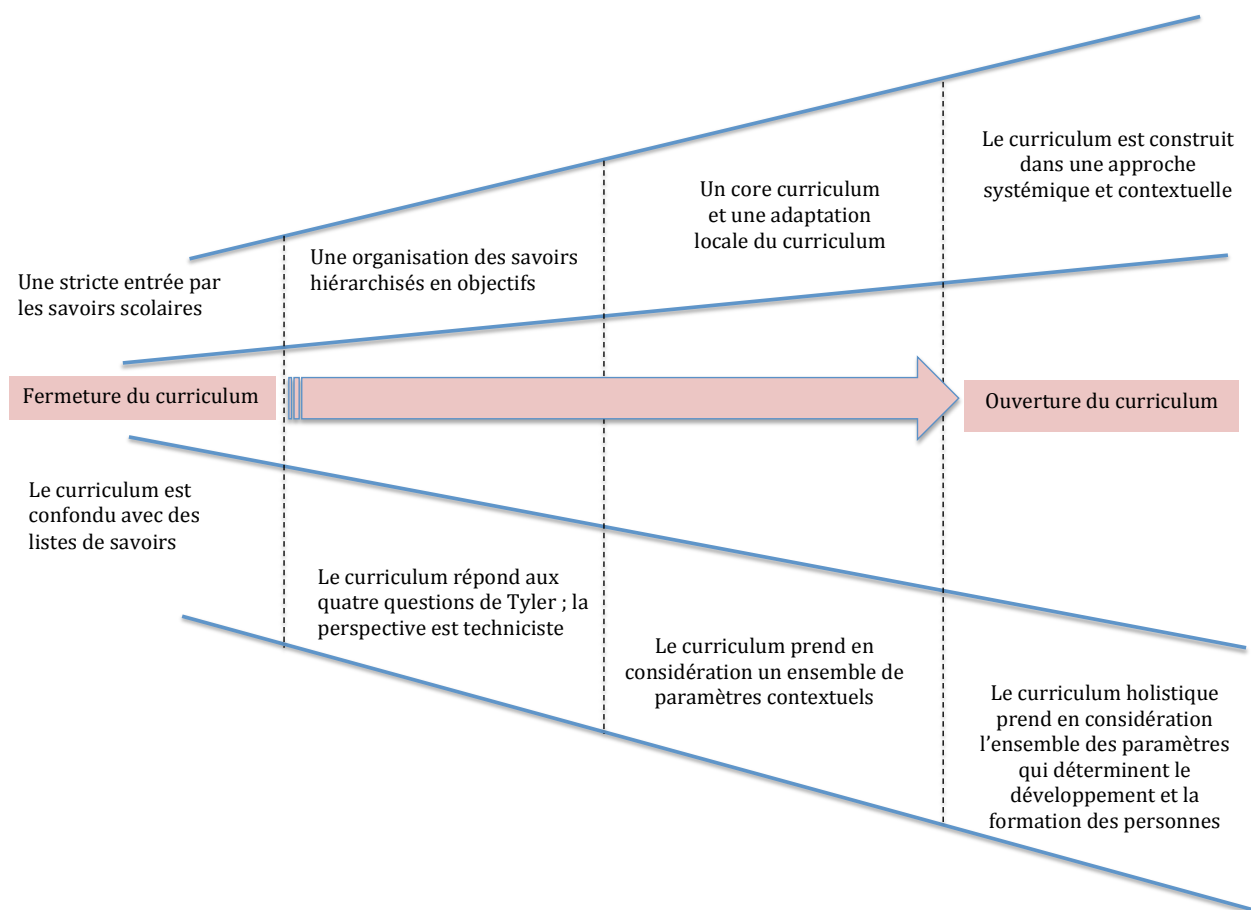


Figure 1 : D'un curriculum fermé jusqu'à un curriculum ouvert.

À ce stade de la réflexion, une adaptation de la définition du concept de curriculum suggérée par Jonnaert et coll. (2009)¹⁰⁵ peut être retenue : un curriculum *holistique* est un *système global* constitué d'un ensemble de composantes à visée éducative. Articulées entre elles, ces composantes permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs. Un curriculum holistique est ancré dans les réalités contextuelles, historiques, sociales, linguistiques, politiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité.

¹⁰⁵ Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

Au terme de ce cheminement historique émerge progressivement une *vision holistique du curriculum*, Opertti et Duncombe (2011)¹⁰⁶. Un curriculum holistique est global et inclusif. Il permet d'aborder l'ensemble des expériences éducatives et de formation que vit un apprenant au cours de son développement, tant au cours de sa scolarité, qu'à l'extérieur de l'école. Cette vision globale permet d'éviter de cantonner le curriculum à une seule de ses dimensions, comme c'est le cas lorsqu'il est confondu avec les *programmes éducatifs*. Un curriculum holistique se dégage par définition de ce type de confusions. Il est toutefois majeur d'éviter de réduire le curriculum à un fourre-tout. Un curriculum holistique est nécessairement abordé dans une perspective *systémique*. Chacune de ses dimensions est en interactions avec les autres dimensions du système, y compris la gouvernance et les politiques éducatives, l'évaluation des apprentissages, la formation des enseignants, etc. jusqu'à la pratique pédagogique dans les salles de classe et les apprentissages scolaires. Elles sont interdépendantes les unes des autres et du contexte particulier dans lequel s'inscrit le système éducatif régi par le curriculum.

¹⁰⁶ Opertti et Duncombe (2011), op. cit.

Encadré 7

La complexité d'un curriculum

«(...) At first glance the concept may seem to be too broad-a concept too inclusive to rule accounts in and out as being either curricular or not and therefore unhelpful to curricular scholarship. But the opposite is the case. The curriculum, in this view, is a way to entwine the disparate and fragmented lines that make up modern educational world of scholarship. Curriculum is a way of integrating disparate lines of inquiry around the broad idea of experience in the relationships among teachers, students, subject matter, and milieu. Curriculum (...) is never easy because curriculum ideas and concepts are always in relationship to others.»

Connelly et Xu (2008 : 519)¹⁰⁷.

Le curriculum : en aval des politiques éducatives. Le curriculum d'une ou de plusieurs offres de formation dans un système éducatif particulier, voire de tout un système éducatif, se situe nécessairement en *aval des politiques éducatives*. Il prend la relève des politiques éducatives nationales, régionales, locales et des agendas internationaux en matière d'éducation. Il précise les modalités qui permettent de rendre opérationnelles ces politiques éducatives à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs. Toute approche curriculaire s'appuie nécessairement sur une analyse préalable des politiques éducatives définies en amont des métiers du curriculum.

Les politiques éducatives sont donc premières. En amont du curriculum, elles en constituent le *matériau de base*. Il s'agit de l'*input* du travail des métiers du curriculum. Une erreur consisterait à superposer le concept de curriculum avec celui de politique éducative ou encore à placer les définitions des politiques éducatives dans le champ du travail curriculaire. Tout travail curriculaire commence par un décodage et une analyse fine des politiques éducatives et des tendances internationales dans le champ de l'éducation. Mais décoder, clarifier, analyser et reformuler ne consiste pas à définir les politiques éducatives. Le travail curriculaire consiste plutôt, à la suite de ces analyses, à traduire ces politiques en orientations qui guideront les autres facettes du travail curriculaire, depuis la conception des *programmes éducatifs* jusqu'à la définition de démarches d'évaluation. Ces politiques étant multiples, un curriculum se situe le plus souvent au cœur de *tensions* entre les attentes locales et les politiques éducatives aux niveaux régional, national et international.

Tout curriculum gère ainsi des attentes diverses, parfois même contradictoires. Il met en place des stratégies pour rendre opérationnels des dispositifs de formation en réponse à des politiques éducatives comme à des besoins sociétaux et des agendas internationaux. Ces besoins sociétaux en éducation et en formation sont spécifiques et sont définis à un niveau local ou régional, alors que les politiques éducatives sont plus globales et les standards internationaux se situent à un niveau plus général encore. Le travail curriculaire, après le décodage et l'analyse des politiques éducatives et leur

¹⁰⁷ Connelly, F.M., Xu, S. (2008). The landscape of curriculum and instruction. Diversity and instruction, in F.M., Connelly, M.F., He et J., Fillion (Éd.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, (514-533). London : Sage Publications Inc.

traduction dans des *cadres d'orientation curriculaire* (COC) ou des *core curriculum* (CC), consiste à articuler le général et le particulier, le local et le national, les situations endogènes et les standards internationaux.

Encadré 8

Vous avez dit 'core curriculum' ?

Core curriculum : de façon littérale, le concept de *core curriculum* peut se traduire par *tronc commun*. Il est cependant plus large que cela puisqu'il précise également les grandes orientations que les programmes éducatifs doivent adopter, comme les connaissances et les compétences que les élèves doivent développer au terme de leur éducation de base, avant que les programmes éducatifs n'intègrent des dimensions endogènes plus spécifiques aux différentes régions du pays. En d'autres termes, un *core curriculum* intègre autant le *cadre d'orientation curriculaire* qu'un *tronc commun* pour les *programmes éducatifs*.

Le système éducatif finlandais, mais d'autres États adoptent la même structure curriculaire, s'appuie sur des politiques éducatives qui, au niveau curriculaire, sont traduites dans un *core curriculum* (CC), (Halinen, 2006¹⁰⁸, 2011¹⁰⁹). Ce CC est ensuite adapté au niveau régional, voire même au niveau des établissements scolaires, en *programmes éducatifs* inscrits dans les réalités locales. Les enseignants finlandais sont directement impliqués dans l'élaboration des programmes éducatifs locaux en intégrant les données du CC. Ce passage du CC aux *programmes éducatifs* se réalise dans un dialogue permanent entre les spécialistes du curriculum, les enseignants et les autres partenaires de l'éducation.

Les documents-cadres d'orientation du curriculum. Les COC et les CC constituent les documents-cadres qui traduisent les politiques éducatives en *orientations* et assurent la cohérence de l'ensemble des activités curriculaire. Ces documents d'orientation sont essentiels. Les textes de politiques éducatives sont variés et dispersés. Tous ne concordent pas quant aux orientations à donner à l'éducation et à la formation des citoyens d'un pays ou d'une région. L'analyse des textes de politique éducative se réalise dans une perspective diachronique, en appuyant les textes actuels sur l'histoire de l'État et de son système éducatif, comme sur son contexte contemporain aux niveaux politique, social, culturel, économique, etc. Tout travail curriculaire commence par l'analyse et le décodage des politiques éducatives pour produire ensuite les documents-cadres d'orientation du curriculum. Ce premier volet du travail curriculaire permet de baliser de façon cohérente les étapes suivantes de l'élaboration d'un curriculum.

Dans un travail curriculaire, les spécialistes des ministères de l'Éducation rassemblent des textes politiques, des éléments de la Loi-cadre du système éducatif, des discours d'intention, des Décrets, des études sur certaines dimensions du système éducatif, des sections de la Constitution du pays relatif à l'éducation, etc. Ils les analysent, les confrontent, rencontrent les responsables politiques actuels du système éducatif, font des synthèses et articulent les politiques entre elles pour bâtir un texte-cadre cohérent,

¹⁰⁸ Halinen, I. (2006). The Finish Curriculum Process, in A. Crissan (Éd.). *Current and future challenges in curriculum development ; Policies, practices and networking for ghange*, (62-78). Bucarest : Center Education 2000 and BIE/UNESCO, Humanitas Educational.

¹⁰⁹ Halinen, I. (2011). Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l'éducation. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 77-88. [Article traduit de l'anglais par Roger – François Gauthier et Robert Elban].

qui sert de référence à la construction curriculaire du système éducatif. En d'autres termes, un COC et un CC proposent une architecture autour de laquelle le travail curriculaire définit des plans d'action pédagogiques et administratifs afin de rendre ces politiques effectives dans les salles de classe.

Un curriculum s'il se situe en aval des politiques éducatives, est également à l'écoute des besoins en matière d'éducation et de formation exprimés par des milieux contrastés. Les uns demandent à l'école de reproduire des modèles ancestraux. Les autres souhaitent qu'elle prépare les jeunes à s'adapter aux évolutions de la société et d'y être des agents de changement. Par-là, tel un nœud au cœur de tensions et de contradictions, un curriculum présente souvent un ensemble de compromis, voire de contradictions. En ce sens, un curriculum peut être décrit comme étant une construction historique et sociale qui implique des perspectives de changement social tout en plaçant le curriculum dans des tensions entre la *reproduction* et la *transformation* d'une société. Mais, dans ce cas, suffit-il de préciser des politiques éducatives et de les traduire dans des *Cadres d'orientation curriculaire* (COC) ou des *Core curriculums* (CC) pour assurer la cohérence des offres de formation dans un système éducatif ?

L'environnement socioculturel et politique : la facette peu rationnelle d'un curriculum. Pour comprendre un curriculum, le chercheur le positionne dans son environnement social et culturel avec les implications qui résultent de cette insertion dans une société donnée : «(...). *Mon métier d'ethnologue, l'étude directe ou indirecte de sociétés très différentes de la nôtre et différentes entre elles, m'a fait comprendre qu'aucune société réelle ou même possible ne peut jamais accéder à la transparence rationnelle. On ne fait pas une société à partir d'un système. Une société quelconque est d'abord faite de son passé, de ses mœurs, de ses usages : ensemble de facteurs irrationnels contre quoi les idées théoriques, qu'on prétend rationnelles, s'acharnent (...).*», C. Lévi-Strauss (Enthoven et Burguière, 2009)¹¹⁰.

Un curriculum, par son inscription dans une société donnée, est nécessairement confronté aux facettes moins rationnelles de cette dernière. Cette situation aporétique explique en partie les difficultés rencontrées lors de l'analyse d'un curriculum. Tout curriculum se situe dans un tel paradoxe : *défini par des systèmes rationnels, il évolue dans l'irrationalité d'une société donnée.*

Une part plus ou moins importante des curriculums analysés affiche toujours des zones d'ombre qui restent peu accessibles aux chercheurs. Même si les politiques éducatives sont en amont du travail curriculaire, tout curriculum s'inscrit dans la complexité et adopte, à travers ces COC et ses CC, des compromis parfois difficiles, voire même peu ou pas du tout rationnels (Jonnaert, 2001)¹¹¹.

Les lignes qui suivent inscrivent le travail et les métiers du curriculum dans cette complexité. Elles présentent cependant une certaine rationalisation qui n'est, il ne faut pas s'en cacher, qu'illusion si le curriculum n'est pas replacé dans son contexte et son historicité. Un curriculum n'existe pas dans l'absolu. Repositionné dans son

¹¹⁰ Interview de Claude Lévy-Strauss réalisée en 1980 pour le *Nouvel Observateur* et reprise dans le numéro 74 de 2009 du *Nouvel Observateur*, hors série consacré à Claude Lévy-Strauss ; Enthoven, J.-P., Burguière, A. (2009). Un artisan, pas un maître penseur. Ce que je suis, par Claude Lévi-Strauss, interview au *Nouvel Observateur* en 1980. *Nouvel Observateur Hors-Série*, Novembre-décembre 2009, 31, 30-36.

¹¹¹ Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), 223-230.

environnement social et culturel, il est toujours un produit unique d'une société à un moment donné de son histoire et l'objet de compromis. Un changement de gouvernement peut susciter des modifications majeures au niveau des politiques éducatives et avoir un impact sur l'ensemble du système éducatif, voire même déstabiliser ce dernier. De telles situations ne sont pas rares.

La transposition curriculaire : un outil d'analyse du cheminement d'un curriculum, depuis les politiques éducatives jusqu'à l'action pédagogique dans la salle de classe. L'ensemble des modifications que subissent des politiques éducatives, jusqu'à leurs adaptations à travers les démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe, constitue un processus de *transposition* proche de celui défini pour les didactiques des disciplines par Chevallard (1985)¹¹² à la suite des travaux de Verret (1975)¹¹³. La transposition curriculaire analyse le cheminement des prescrits et des recommandations des politiques éducatives vers les programmes éducatifs, ensuite de ces programmes jusqu'à l'action éducative.

Chevallard (1985)¹¹⁴ cadre la transposition à l'intérieur de perspectives didactiques et disciplinaires. Il retrace certaines déformations vécues par des savoirs scolaires en mathématiques, depuis leur milieu originel jusqu'à leur transposition dans la salle de classe. Martinand (2001)¹¹⁵ accepte une pluralité de références pour un objet d'apprentissage. Cette transposition didactique est devenue un outil d'analyse intéressant pour comprendre les cheminements multiples d'un savoir à travers ses codifications dans les programmes éducatifs d'offres de formation dans un curriculum donné. Codifié, le savoir écrit dans un programme éducatif ne constitue qu'un texte officiel. Son chemin est encore long avant d'aboutir à la construction de connaissances par des élèves qui le déforment pour l'adapter et ensuite le construire sous une forme qui leur est propre. Martinand (2001)¹¹⁶, Jonnaert (1988)¹¹⁷ et Chevallard (1985)¹¹⁸ conçoivent la *transposition didactique* comme un outil d'analyse du cheminement curriculaire de *savoirs codifiés* dans des programmes d'études. Cette transposition se présente aussi comme un outil *curriculaire*. En effet, cette transposition analyse la transformation d'un objet de savoir dans son *cheminement curriculaire*. Le passage du concept de transposition didactique à celui de *transposition curriculaire* est intéressant.

La *transposition curriculaire* permet de poser un regard sur les différents processus qui modifient les politiques éducatives, depuis leurs énoncés, jusqu'à leur effet sur les pratiques pédagogiques. Finalement, cette *transposition curriculaire* permet d'analyser le travail de *passeur* de politiques éducatives qu'est celui des différents métiers du curriculum.

Il s'agit là d'un **premier outil d'évaluation d'un curriculum**. La *transposition curriculaire* est un moyen utilisé pour décoder les transformations que subissent les politiques éducatives dans leur cheminement jusqu'à leur interprétation dans les salles de classe.

Un rapport d'inclusion hiérarchique. La transposition curriculaire met en évidence un *rapport d'inclusion hiérarchique* qui définit la relation qui existe entre un curriculum

¹¹² Chevallard (2015), op. cit.

¹¹³ Verret (1975), op. cit.

¹¹⁴ Chevallard (1975), op. cit.

¹¹⁵ Martinand (2001), op. cit.

¹¹⁶ Martinand (2001), op. cit.

¹¹⁷ Jonnaert (1988), op. cit.

¹¹⁸ Chevallard (1985), op. cit.

et les *programmes éducatifs*, comme de différentes autres composantes d'un curriculum. Le curriculum oriente la forme et le contenu des programmes éducatifs et donc également l'action éducative dans les offres de formation d'un système éducatif. Ce travail d'orientation se concrétise à l'aide d'outils curriculaires tels un cadre d'orientation curriculaire ou un core curriculum. Grâce à ces derniers, le curriculum inscrit les *programmes éducatifs* dans les perspectives et les lignes de conduite prescrites dans les politiques éducatives et le *cadre légal* du système éducatif¹¹⁹. Le rapport entre le curriculum au sens large et ses composantes est plus complexe qu'un simple positionnement en amont : le curriculum inclut ses composantes dans un rapport strict d'***inclusion hiérarchique***. Ce rapport ne peut être inversé. C'est à travers un processus de *transposition curriculaire* qu'une analyse du cheminement des *prescrits des politiques éducatives* et des recommandations des standards internationaux jusqu'à l'*action éducative* dans les salles de classe et l'apprentissage, peut être réalisée. L'analyse du rapport qui régit les liens qui existent entre un curriculum et ses composantes est majeure. Une telle analyse permet d'identifier dans quelle mesure le rapport d'inclusion hiérarchique existe réellement entre le curriculum et ses composantes, et de voir dans quelle mesure il est inversé ou non.

¹¹⁹ D'une manière générale, le cadre légal d'un système éducatif est précisé dans une *Loi cadre* spécifiant la tranche d'âge couverte par l'obligation scolaire, la structure du système scolaire, son régime linguistique, les caractéristiques du personnel éducatif, les critères de diplomation, le régime pédagogique, etc.

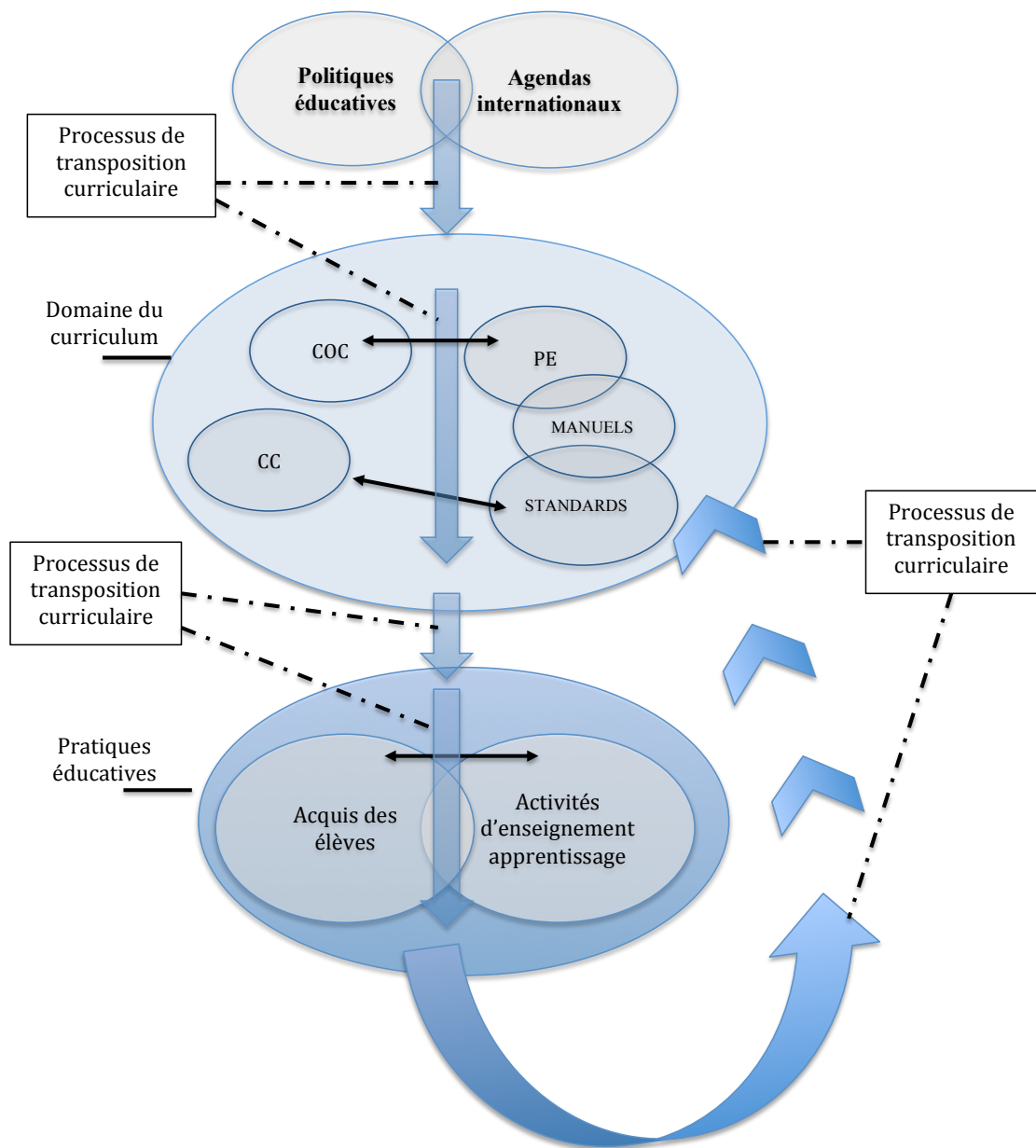


Figure 2 : Processus de transposition curriculaire : des politiques à l'action éducative.

Légende : COC : cadre d'orientation curriculaire ; CC : core curriculum ; PE : programmes éducatifs.

L'analyse du processus de transposition curriculaire permet de répondre aux questions suivantes :

- Quel *cheminement* les politiques éducatives ont-elles suivi dans le curriculum analysé ?
- Quelles *transformations* ces politiques éducatives ont-elles subies ?

- Ce cheminement et ces transformations permettent-ils au curriculum de jouer réellement son rôle de *porteur des politiques éducatives* ?
- Quel type de rapport existe-t-il entre les différentes composantes du curriculum et le curriculum lui-même ?

Conclusion. Toute la problématique curriculaire holistique se situe dans les rapports d'*inclusion hiérarchique* qui définissent le positionnement des composantes du curriculum par rapport au curriculum lui-même. Elle se situe également dans la dynamique du processus de *transposition curriculaire*.

Des difficultés apparaissent tout autant lorsque le rapport d'inclusion hiérarchique est soit inversé, soit annulé, que lorsque le processus de transposition curriculaire est ignoré.

Par exemple, lorsque le rapport d'inclusion hiérarchique entre le curriculum et les programmes éducatifs est *inversé*, ce sont les programmes éducatifs qui orientent les formations et non les documents-cadres d'orientation curriculaire (le COC ou le CC). Dans ce cas, le risque est grand de voir un ou deux domaines d'apprentissage prendre le pas sur les autres domaines et orienter l'ensemble d'une offre de formation, marginalisant d'office certains domaines d'apprentissage. Par exemple, dans plusieurs offres de formation générale au niveau de l'enseignement secondaire, définies exclusivement à travers des programmes éducatifs disciplinaires, des domaines entiers d'apprentissage comme ceux qui relèvent des arts, des sciences sociales ou encore de l'éducation physique et sportive sont marginalisés alors que les domaines des mathématiques, des sciences et des technologies ainsi que les domaines des langues prennent toute la place et orientent l'ensemble de l'offre de formation. Dans ce cas, le curriculum n'a pratiquement aucune autre fonction que d'affirmer quelques principes généraux, sans plus. Il n'a qu'une *fonction de décorum*. Les COC ou les CC sont quasi inexistantes ou sont des documents pratiquement ignorés.

Lorsque le rapport d'inclusion hiérarchique est *annulé*, les programmes éducatifs se substituent directement au curriculum et il n'y a pas, à proprement parler, de curriculum. Il y a, dans ce cas de figure, autant de curriculums qu'il y a de programmes éducatifs, puisque ces derniers se superposent aux premiers. Il existe alors pratiquement le même nombre d'orientations pédagogiques et didactiques qu'il y a de domaines d'apprentissage. Souvent la logique de la discipline domine et prime sur les autres aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. Bien souvent également dans ce type de situation, les chercheurs n'observent que peu ou pas de concertation entre les domaines d'apprentissage. Le degré d'incohérence *inter programmes éducatifs* dans une même offre de formation atteint alors un seuil très élevé. Les domaines d'apprentissage sont, dans ce cas de figure, des silos dans lesquels s'isolent les professeurs par domaine. Dans une telle situation, il y a autant de *transpositions didactiques* qu'il y a de programmes éducatifs et donc de disciplines scolaires. Mais il n'y a pas de *transposition curriculaire*. Les programmes éducatifs se substituent au cadre d'orientation curriculaire et la *transposition didactique* à la *transposition curriculaire*. Ce type d'offres de formation est éclaté en autant d'éléments isolés les uns des autres qu'il y a de programmes éducatifs et de disciplines scolaires. Le risque d'incohérence y atteint un taux d'alerte maximal.

Le curriculum : un porteur de politiques éducatives. Qu'il s'agisse d'un curriculum et de sa transposition curriculaire, des programmes éducatifs et de leur transposition didactique respective, chacune de ces dimensions assure dans un curriculum holistique des fonctions distinctes et complémentaires. Ignorer une de ces dimensions ou la superposer avec une autre, provoque automatiquement des incohérences

curriculaires qui se traduisent par des difficultés vécues dans les salles de classe lors de l'implantation du curriculum. La *transposition curriculaire* permet de comprendre le cheminement des politiques éducatives placées, au départ, en amont du curriculum, jusqu'au domaine de la pratique pédagogique. Le rapport d'*inclusion hiérarchique* entre un curriculum et ses composantes permet de préciser pour les différentes composantes d'un curriculum les mêmes orientations issues des politiques éducatives.

Encadré 9

Genèse d'un modèle

« (...) Le calendrier est un système de division du temps en années, en mois et en jours (...). Comment ce modèle des jours d'une année a-t-il vu le jour ? Les astronomes de Babylone ont tout d'abord observé que, dans un an, il y avait douze pleines lunes. Quoi de plus naturel alors que de diviser l'année en douze parties de 30 jours ! D'autant plus que ce modèle est compatible avec le très important modèle du cercle, lui-même plein de significations mystiques : il y aura 360 jours dans une année comme il y a 360 degrés dans un cercle. Au fil des ans, d'autres astronomes plus malins se rendent bien compte qu'une année comporte plus de 12 pleines lunes et donc plus de 360 jours. Ceux-ci calculent qu'il y a en fait 365 jours et $\frac{1}{4}$ dans une année : c'est le modèle de l'année bissextile, le modèle julien (de Caius Julius César). Chaque cycle de quatre ans comportera donc trois années de 365 jours et une année de 366 jours. Pratiquement, cette mesure revient aujourd'hui à ajouter une journée au mois de février (le 29) pour les années qui sont des multiples de quatre comme 1984, 1988, 1992, 1996. Est-ce bien le modèle que nous connaissons aujourd'hui ? Eh bien non ! Des astronomes de la cour du pape Grégoire XIII montrèrent en effet, dès le XVI^e siècle, qu'il n'y avait pas 365 jours et $\frac{1}{4}$ dans une année, mais un peu moins, etc. En fait, les calculs montrèrent qu'il y avait effectivement 365 jours, 5 heures et 48 secondes dans une année : c'est le modèle grégorien. Il y aura donc comme pour le calendrier julien, des années bissextiles (de 366 jours) tous les quatre ans, sauf pour les années centaines qui ne sont pas des multiples de 400. L'an 2000, par exemple, est une année bissextile puisque 2000 est un multiple de 400, mais l'an 2100 ne sera pas une année bissextile : même si 2100 est bel et bien un multiple de 4, c'est une année centaine qui n'est pas un multiple de 400. »

Bertrand et Blais (2004 : 12)¹²⁰

Un modèle. Un modèle peut être considéré comme une représentation simplifiée d'un objet, d'une situation, d'un phénomène, d'une réalité ou encore d'un système, dont on peut se servir pour mieux appréhender l'objet, la situation, le phénomène, la réalité ou encore le système que l'on souhaite étudier ou évaluer. La modélisation d'un objet est préalable à un processus de son évaluation. Bertrand et Balis (2004)¹²¹ nous rappellent quelques caractéristiques d'un modèle :

- il doit être *précis* et reproduire la réalité de la façon la plus fidèle possible ;
- il doit être une *représentation simplifiée* de la réalité ;
- il doit être construit afin de *faciliter les activités et les observations* du chercheur sur le phénomène analysé.

Le modèle de curriculum proposé a été construit pour articuler différentes dimensions de celui-ci en un modèle unique afin de pouvoir l'évaluer. Partant du

¹²⁰ Bertrand, R. et Blais, J.-G. (2004). *Modèles de mesure. L'apport de la théorie des réponses aux items*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

¹²¹ Bertrand et Blais (2004), op. cit.

constat qu'un curriculum présente un ensemble de composantes souvent disparates et peu articulées entre lui, une trame conceptuelle est proposée. Cette trame permet de visualiser les liens entre les différents cadres constitutifs d'un curriculum. Ceux-ci sont ensuite, dans la logique de la transposition curriculaire et du modèle de Keeves (1992), redistribués en fonction des différents moments du développement d'un curriculum. C'est sur la base de ce travail d'articulation et de croisement des principaux cadres constitutifs d'un curriculum et les moments de son développement qu'un modèle curriculaire est construit pour son évaluation.

Les composantes d'un curriculum. D'une manière générale, un curriculum est un système global constitué d'un ensemble de composantes à visée éducative, celles-ci sont le plus souvent peu organisées entre elles.

Composantes habituellement observées lors de l'Analyse du développement d'un curriculum :

- un cadre d'orientation curriculaire (COC) ;
- un core curriculum (CC) ;
- des socles communs de contenus d'apprentissage ;
- le type de contenus pour les apprentissages ;
- les profils d'entrée et de sortie des offres de formations ;
- des modalités de structuration des programmes éducatifs ;
- une conception de l'apprentissage ;
- les rôles et les statuts du personnel scolaire ;
- les programmes éducatifs ;
- une politique d'évaluation des résultats des apprentissages ;
- des mesures concernant la sanction des études ;
- les orientations à donner au contenu et à la forme des ensembles didactiques ;
- une stratégie d'implantation d'un nouveau curriculum ;
- le régime linguistique des études ;
- le régime pédagogique ;
- une stratégie de communication ;
- la carte scolaire ;
- etc.

Il s'agit là des principales composantes d'un curriculum. Cette liste n'est cependant pas limitative. Elle varie d'une région à une autre en fonction des priorités que se donne le pays ou la région en matière d'éducation. Une certaine variabilité s'observe d'un pays à un autre, il s'agit cependant des éléments les plus constants dans les curriculums analysés. Une des premières tâches du travail curriculaire consiste à réaliser l'inventaire de ces composantes. Avant de les analyser et de vérifier où elles situent à l'intérieur du processus de transposition curriculaire et de vérifier quel rapport elles établissent avec le curriculum lui-même et les politiques éducatives, encore faut-il les organiser et les regrouper en catégories.

Mais comment organiser entre elles les composantes d'un curriculum en d'autres termes peut-elle s'inscrire à l'intérieur d'un modèle général du curriculum ?

Une trame conceptuelle pour modéliser le concept de curriculum. La trame conceptuelle présentée dans la figure 3 met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum holistique. Elle est le résultat d'un travail de modélisation de ce concept, et devient ainsi un outil d'analyse et d'évaluation d'un

curriculum. Ce modèle n'est pas rigide. Au contraire, dynamique, il se distribue sur les différentes étapes du développement d'un curriculum et change régulièrement de format. Les composantes du curriculum peuvent être regroupées en trois grandes catégories :

- la catégorie relative au *cadre d'orientation* qui rassemble toutes les composantes du curriculum qui font référence aux politiques éducatives ;
- la catégorie relative au *cadre d'opérationnalisation* qui rassemble, d'une part les composantes qui concernent un plan d'action pédagogique et celles qui d'autre part font référence à un plan d'action administratif; ce sont ces deux sous-catégories de composantes qui, articulées entre elles, permettent l'opérationnalisation d'un curriculum ;
- la catégorie relative au *cadre d'évaluation* rassemble toutes les composantes du curriculum qui font autant référence à l'évaluation des apprentissages des élèves que celles qui traitent de l'évaluation et de la régulation du curriculum lui-même.

Le tableau qui suit la trame conceptuelle illustre ce dynamisme. Cette trame correspond à la *matrice* d'un curriculum. Cette trame conceptuelle, après l'inventaire des composantes du curriculum, permet de vérifier dans quelle mesure celles-ci sont organisées à l'intérieur des trois cadres qui structurent un curriculum et de constater si ces cadres sont suffisamment complets que pour rendre opérationnel un curriculum. Il s'agit là d'un **second niveau d'analyse d'un curriculum**. Mais, il n'est pas suffisant, encore faudra-t-il préciser quel *format de curriculum* est analysé et à quel moment de l'évolution d'un curriculum il l'est.

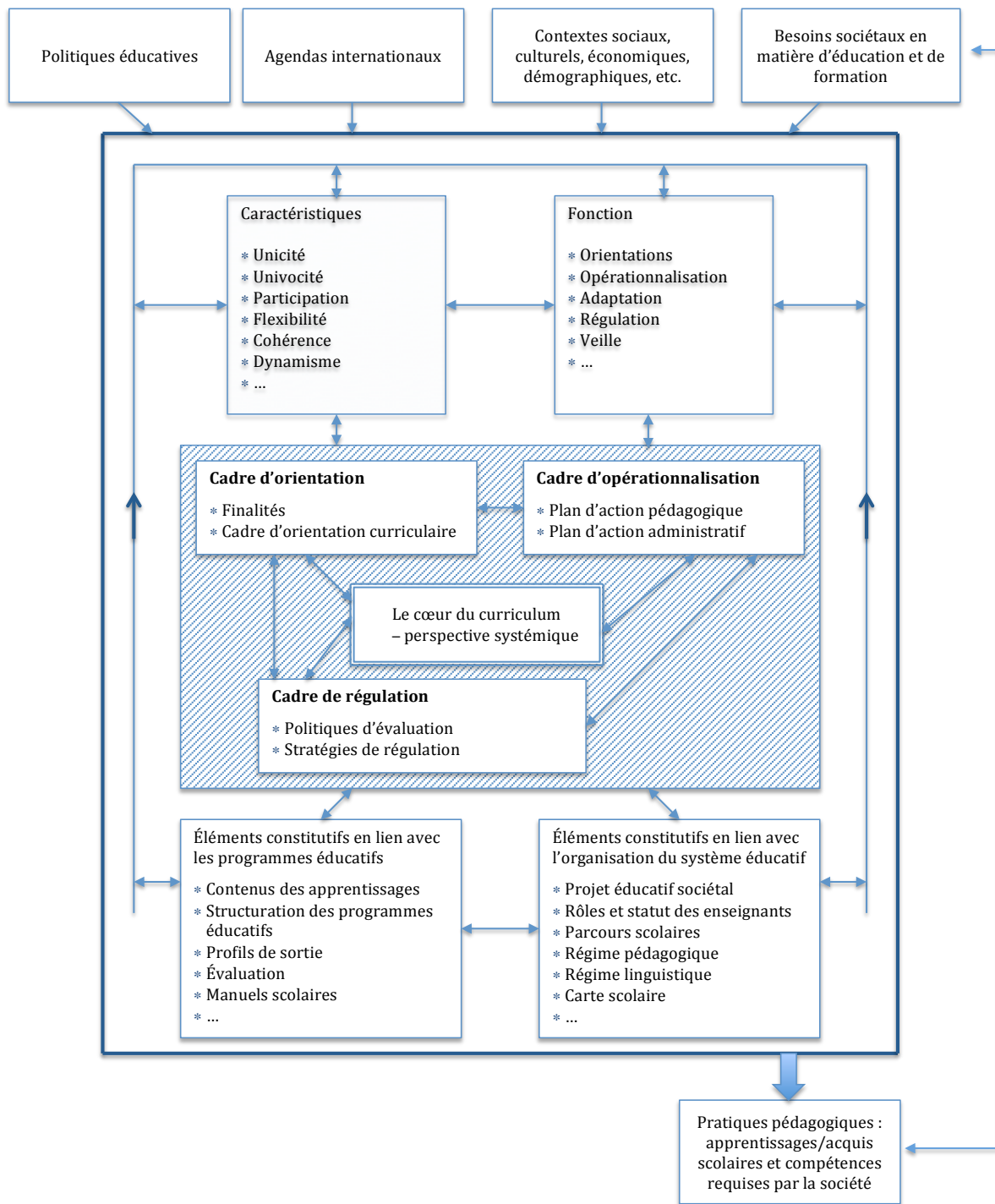


Figure 3 : Trame conceptuelle du concept de curriculum

Légende :

- **Cadre d'orientation :** ce cadre contient un document intitulé *Cadre d'orientation curriculaire* (COC) qui précise les grandes orientations des politiques éducatives qui servent de référence et de balises au travail curriculaire et aux pratiques pédagogiques; un core curriculum (CC) peut compléter le COC en précisant les apprentissages indispensables que

toute personne doit réaliser au cours de scolarité pour être un citoyen responsable et opérationnel dans sa communauté et sa société; ce cadre rassemble en outre tous les documents relatifs à la politique éducative qui permettent de préciser les grandes orientations du système éducatif.

- **Cadre d'opérationnalisation** : ce cadre rassemble tous les documents qui permettent de préciser les différentes actions curriculaires organisant des *plans d'action pédagogiques et administratifs* afin de rendre opérationnelles les orientations curriculaires dans les salles de classe.
- **Cadre de régulation** : ce cadre rassemble différentes *politiques d'évaluation* : qu'il s'agisse de l'évaluation des apprentissages des élèves, de l'évaluation de l'enseignement, des programmes éducatifs, des manuels scolaires, etc. ; permettent d'assurer l'adaptation du système éducatif à travers des processus de régulation.

Les trois cadres au cœur de la trame conceptuelle (cadres d'*orientation*, d'*opérationnalisation* et de *régulation*) sont ensuite croisés avec les différents *formats* que peut prendre un curriculum dans son cheminement. Par *format*, il faut comprendre l'aspect que prend un curriculum en fonction de l'utilisation qui en est faite : un curriculum peut être *objet*, *processus*, *produit*, *cadre de référence* ou encore *moyen*. Alors que la trame conceptuelle approche de façon très générale le concept de curriculum, le format du curriculum analysé le replace dans son strict contexte d'utilisation.

Les formats d'un curriculum. Un curriculum adopte successivement, parfois même simultanément, le *format* d'un objet d'études, celui d'un processus, celui d'un produit de ce processus, ou encore celui d'un cadre de référence, voire celui d'un objet d'adaptation ou même celui d'un moyen de régulation. Ces différents formats peuvent être ceux d'un même curriculum qui chemine progressivement, à travers le processus de transposition curriculaire, jusqu'aux résultats des apprentissages scolaires, voire au-delà. La prise en considération de ces formats d'un curriculum aux différents moments de son évolution est majeure pour éviter les confusions telles la superposition souvent observée entre curriculum et programme éducatif. Les formats d'un curriculum :

- à un niveau *théorique* ou *empirique* ;

format du curriculum : les travaux théoriques ou empiriques sur *le curriculum pris comme **objet d'études*** ;

- à un niveau de *développement curriculaire* ;

format du curriculum : les étapes de l'élaboration d'un curriculum et les catégories d'actions qui permettent d'y arriver, le cours d'action du développement curriculaire, etc. ; *le curriculum est considéré comme **processus*** ;

- au niveau de *l'ensemble des résultats de ce processus* ;

format du curriculum : des textes de finalités, un cadre d'orientation du curriculum, des profils d'entrée et de sortie, des programmes éducatifs, une politique d'évaluation, etc. ; *le curriculum est analysé comme **produit*** ;

- au niveau de l'*implantation d'un curriculum* ;

format du curriculum : les processus progressifs de mise en place du curriculum, ses ajustements, etc. ; le curriculum est pris comme **cadre de référence** pour introduire un changement ;

- au niveau de la *régulation du curriculum lui-même* ;

format du curriculum : l'analyse, l'évaluation, l'adaptation du curriculum pris comme **objet d'adaptation** ;

- au niveau de la *régulation d'un système éducatif* ;

format du curriculum : le curriculum est pris comme **moyen de régulation** de tout un système éducatif.

Croisement des cadres de la trame conceptuelle du concept de curriculum avec différents formats que peut prendre curriculum. Il est majeur de préciser à quel moment de sa progression un curriculum est évalué. Le processus de *transposition curriculaire complété* par l'identification des formats du curriculum analysé, permet de répondre à la question: *quel est son format à ce moment et dans quel cadre de la trame se situe-t-il ?*

Différents travaux (Tehio, 2010¹²² ; Gauthier, 2013¹²³) relatent les résultats d'évaluations de réformes curriculaires vécues dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. Ils mettent en évidence un certain nombre de difficultés. Par exemple, plusieurs pays présentent leur réforme curriculaire comme étant achevée, alors même que leur implantation n'y était pas finalisée lors de son évaluation. D'autres évoquent un processus *complet* de réforme curriculaire alors que celle-ci, dans ce pays, se réduit à une réécriture des programmes éducatifs. D'autres difficultés apparaissent au terme de ces évaluations. Enfin, dans ces évaluations, il est impossible de préciser ce qui, finalement, a réellement été évalué au niveau curriculaire. Toutes ne sont le reflet que d'appréhensions partielles du curriculum et de glissements sémantiques entre les différents cadres de celui-ci, voire une confusion entre curriculum et politiques éducatives ou entre curriculum et pratiques pédagogiques, ou encore l'absence de définition du format du curriculum analysé.

Ces réformes partielles négligent l'ensemble des cadres d'un curriculum pour n'en privilégier qu'un seul, le plus souvent celui relatif aux cadres d'opérationnalisation et, dans ce cadre, n'y accordent une attention qu'aux seuls programmes éducatifs. De telles réductions, superpositions et confusions effacent les formats du curriculum et empêchent toute possibilité de compréhension de ce curriculum en tant que système dynamique, c'est-à-dire prenant différents formats au cours de l'histoire de son propre développement. Tout se passe comme si les différents formats d'un même curriculum disparaissent, n'importe quelle fonction peut alors être attribuée à la seule dimension du curriculum retenue, le plus souvent les programmes éducatifs.

Pour agir efficacement sur un curriculum et l'évaluer, le chercheur doit en disposer une vision globale, complète et systémique. En repositionnant chacun des formats

¹²² Tehio (2010), op.cit.

¹²³ Gauthier, R.-F. (2013). The competency – based approach to curriculum reform in five African countries : What can we learn from the 2008 – 2009 evaluation ? In P. Jonnaert & G. Therriault (Eds.). Curriculum reforms : In search of innovative models for dynamic education system, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 43(4), 429 – 421.

d'un curriculum à l'intérieur des trois cadres de la trame conceptuelle d'un curriculum, il devient possible de préciser le type d'action qui peut être posé à chaque moment du développement d'un curriculum, et par là de disposer d'outils pour évaluer ce curriculum quant aux produits de ces actions. En complément des outils précédent, transposition curriculaire et trame conceptuelle, il s'agit d'un **autre outil d'évaluation d'un curriculum**.


Le tableau 1 présente le *croisement entre les formats d'un curriculum et les trois cadres essentiels de la trame conceptuelle* générale d'un curriculum. Chacune des cases issues de ce croisement correspond à un moment particulier sur l'échelle temporelle du développement d'un curriculum.

Formats du curriculum	Cadres de la trame conceptuelle d'un curriculum		
	a. <i>Cadre d'orientation</i>	b. <i>Cadre d'opérationnalisation</i>	c. <i>Cadre de régulation</i>
(1) Le curriculum en tant qu' <i>objet d'études</i>	1.a) Recherches théoriques et empiriques sur le cadre d'orientation curriculaire. Exemple : analyse comparative des cadres d'orientation curriculaire de différents systèmes éducatifs dans les huit pays de l'UEMOA ¹²⁴ .	1.b) Recherches théoriques et empiriques sur le cadre d'opérationnalisation d'un curriculum. Exemple : analyse de l'impact d'un plan d'action administratif sur la mise en place d'une réforme curriculaire.	1.c) Recherches théoriques et empiriques sur le cadre de régulation. Exemple : identification des meilleures pratiques de régulation appliquée dans différents systèmes éducatifs sur leur propre curriculum.
(2) Le curriculum en tant que <i>processus de développement curriculaire</i>	2.a) Décoder les finalités et l'agenda international pour préciser un cadre d'orientation curriculaire. Exemple : élaborer le cadre d'orientation curriculaire pour l'éducation de base en République de Madagascar.	2.b) Élaborer des plans d'action pédagogiques et administratifs cohérents avec le cadre d'orientation curriculaire. Exemple : élaborer et hiérarchiser les phases de la planification d'une réforme curriculaire (Jonnaert, Ettayebi et coll., 2009) ¹²⁵ en République de Madagascar.	2.c) Définir des stratégies d'évaluation d'adaptation et de régulation aux différents moments d'un curriculum. Exemple : élaborer une banque d'items pour évaluer les compétences des élèves en fin d'école primaire ¹²⁶ .

¹²⁴ UEMOA : *Union Économique et Monétaire Ouest Africaine*.

¹²⁵ Jonnaert et Ettayebi (2013), op. cit.

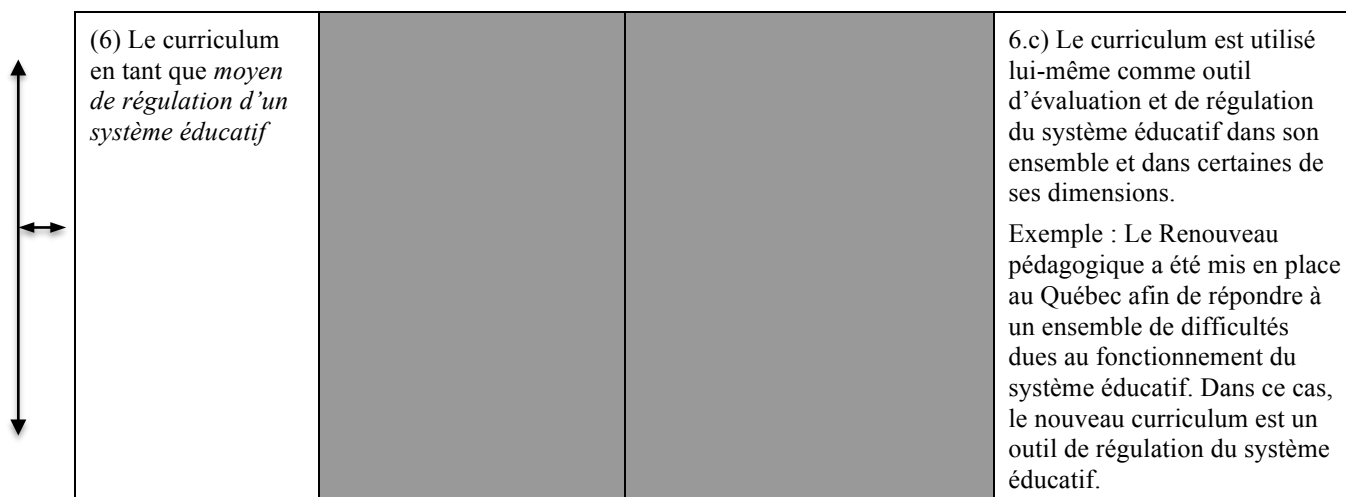
¹²⁶ Furtuna, D. (2013). Developing an item bank for use in testing in Africa : Theory and methodology. In In P., Jonnaert et G., Therriault (Eds.). Curriculum reforms : In search of innovative models for dynamic education system, Prospect *Quartely Review of Comparative Education*, 43(4), 481 – 493.



<p>(3) Le curriculum en tant que <i>produit du processus de développement curriculaire</i></p>	<p>3.a) Un cadre d'orientation curriculaire est mis en place. Exemple : un cadre d'orientation curriculaire est écrit et validé au niveau politique en République de Madagascar, au Niger, en République Démocratique du Congo¹²⁷.</p>	<p>3.b) Les plans d'action pédagogiques et administratifs sont opérationnels. Exemple : une planification de la réécriture des programmes éducatifs est définie et mise en place en République de Madagascar.</p>	<p>3.c) Les différents niveaux de régulation sont opérationnels, de l'évaluation jusqu'à la mise en place de mesures correctives aux différents paliers du système éducatif. Exemple : des profils de sortie sont définis qui permettent une évaluation cohérente des élèves à la fin du premier cycle de l'éducation de base en République de Madagascar.</p>
<p>(4) Le curriculum en tant que <i>cadre de référence d'une réforme</i></p>		<p>4.b) Les plans d'action pédagogiques et administratifs sont mis en place à l'aide de stratégies préalablement définies aux différents paliers du système éducatif pour implanter une réforme. Exemple : lors de la réforme du curriculum de l'éducation de base dans différents pays africains, les chercheurs de la CUDC ont développé une stratégie de formation des enseignants pour implanter certaines dimensions du nouveau curriculum¹²⁸.</p>	<p>4.c) Le processus d'implantation de la réforme est suivi et évalué, des ajustements sont mis en place. Exemple : lors de la mise en place du nouveau régime pédagogique pour l'éducation de base en Côte d'Ivoire, celui-ci a été expérimenté dans un nombre restreint de classes, avant d'être implanté à l'ensemble du système éducatif afin de pouvoir y apporter les ajustements nécessaires.</p>
<p>(5) Le curriculum en tant qu'<i>objet d'adaptation</i></p>			<p>5.c) Le curriculum est lui-même l'objet d'évaluations et de régulations en vue de son adaptation aux besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation. Exemple : depuis son implantation au Québec, la réforme appelée le Renouveau pédagogique subit très régulièrement des ajustements plus ou moins importants.</p>

¹²⁷ Se référer aux travaux des chercheurs de la CUDC dans chacun de ces pays : <http://www.cudc.uqam.ca/>

¹²⁸ Defise, R. (2013). Supporting the implementation of curriculum reform through learning communities and communities of practice. In In P., Jonnaert et G., Therriault (Eds.). Curriculum reforms : In search of innovative models for dynamic education system, *Prospect Quarterly Review of Comparative Education*, 43(4), 473 – 479.



(6) Le curriculum en tant que <i>moyen de régulation d'un système éducatif</i>			<p>6.c) Le curriculum est utilisé lui-même comme outil d'évaluation et de régulation du système éducatif dans son ensemble et dans certaines de ses dimensions.</p> <p>Exemple : Le Renouveau pédagogique a été mis en place au Québec afin de répondre à un ensemble de difficultés dues au fonctionnement du système éducatif. Dans ce cas, le nouveau curriculum est un outil de régulation du système éducatif.</p>
--	--	--	---

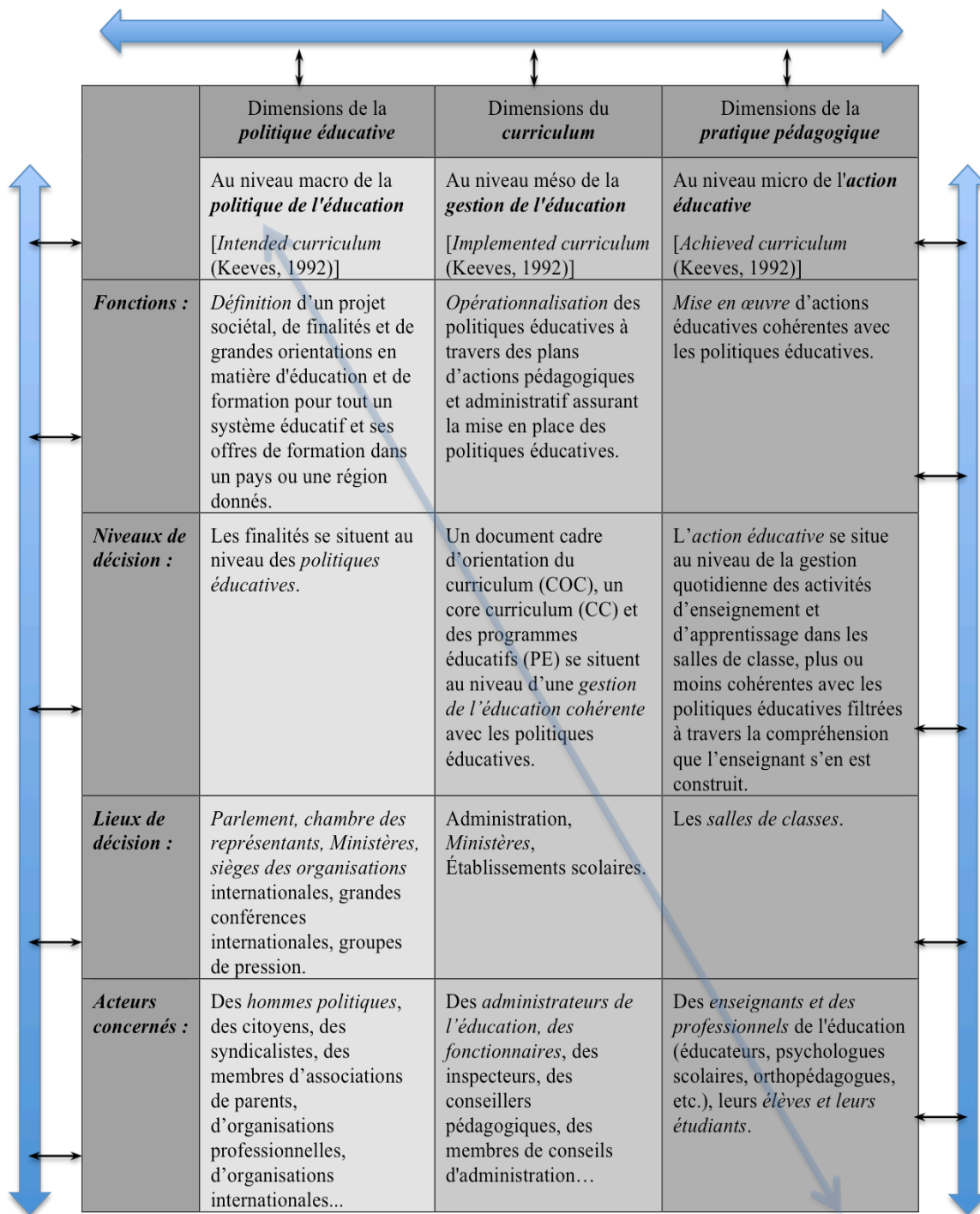
Tableau 1 : Croisements des formats du curriculum et des cadres de la trame conceptuelle d'un curriculum

Les trois niveaux curriculaires de Keeves. Keeves (1992)¹²⁹ décrit trois niveaux curriculaires : le *curriculum officiel* (intended curriculum), le *curriculum implanté* dans les salles de classe (implemented curriculum) et le *curriculum maîtrisé par les élèves* (achieved curriculum). Cette organisation présente un même curriculum dans son *organisation temporelle* : depuis les politiques éducatives jusqu'aux connaissances construites par les élèves dans un système organisé de formation.

Dans un curriculum holistique, global et inclusif, certaines dimensions relèvent des *politiques éducatives*, d'autres relèvent des processus d'opérationnalisation du *curriculum* et d'autres enfin relèvent de l'*action pédagogique* dans les salles de classe. Ces trois dimensions, par leurs fonctions respectives, multiplient les interactions entre elles. Des processus, telle la *transposition curriculaire*, font cheminer les produits des différentes actions menées au niveau de chacune de ces trois dimensions vers les deux autres. Les trois dimensions évoquées présentent des champs d'action, des lieux de décisions, des métiers, des acteurs et des types de produits différents. Les trois dimensions cependant s'emboîtent. Mais cette articulation entre les trois dimensions est complexe, parfois conflictuelle, et les engrenages qui devraient en permettre un fonctionnement efficace sont souvent enrayés par des contingences rarement rationnelles, celles que vit régulièrement toute société humaine. La rationalité du système présentée dans le tableau suivant est celle d'une grille d'analyse. Confrontée à la réalité d'un système éducatif plongé dans la complexité et les irrationalités d'une société donnée, cette grille peut voir ses cadres exploser et sa rationalité mise en cause.

Ce second tableau précise le précédent (tableau 1), il ne peut en tout cas pas être utilisé sans se référer au tableau qui précise le cadre et le format du curriculum d'un niveau de décision. Ce niveau de décision est précisé dans le tableau deux. **Les tableaux 1 et 2 constituent le modèle du curriculum évalué.** Ils permettent de générer un ensemble d'indicateurs pour son évaluation.

¹²⁹ Keeves (1992), op. cit.



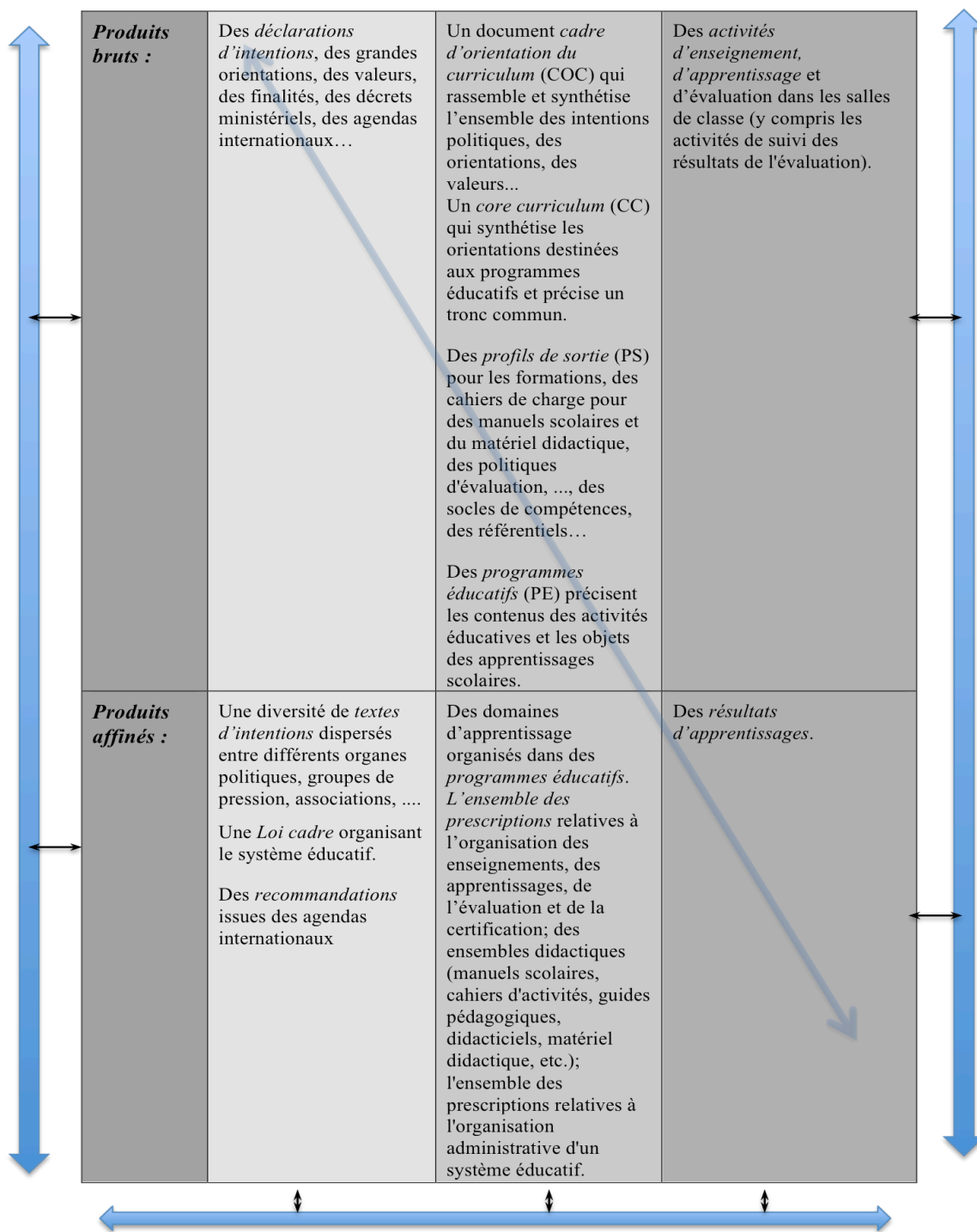


Tableau 2 : Interactions, au sein d'un curriculum holistique, entre politiques éducatives, processus curriculaires et pratiques pédagogiques, jusqu'aux résultats des apprentissages

Conclusion. Modéliser n'est pas tout ! Dans une perspective systémique et une vision holistique, il est important d'établir des liens clairs entre les trois dimensions verticales du tableau 2, tout en reconnaissant à chacune son propre champ d'activités.

Alors que les politiques éducatives peuvent se permettre de ne pas être rationnelles et parfois même de relever de l'utopie, les actions curriculaires s'inscrivent dans la rationalité des organisations pédagogiques, didactiques et administratives des offres de formation dans des établissements scolaires. Un certain pragmatisme est nécessaire afin de permettre aux écoles de fonctionner. De même, c'est dans la pratique pédagogique quotidienne dans les salles de classe que se construit la performance d'un système éducatif. Les actions curriculaires doivent permettre aux établissements scolaires et aux personnels éducatifs de gérer concrètement des problématiques aussi complexes que le décrochage et l'échec scolaires, les difficultés d'apprentissage, la diversité des clientèles scolaires, etc.

Un curriculum inclut l'ensemble des dimensions curriculaires du tableau 2. Ces dimensions doivent être analysées en les repositionnant dans cet ensemble complexe, tout en établissant, comme dans tout système, des liens et des connexions autant avec les politiques qu'avec les pratiques pédagogiques.

Le modèle utilisé pour évaluer un curriculum articule les cadres de la trame conceptuelle du concept de curriculum, aux formats du curriculum et aux niveaux curriculaires de Keeves (1992). Il s'agit de situer chacune des questions posées pour évaluer un curriculum à l'intérieur des différentes dimensions évoquées dans ces tableaux et ce modèle holistique du curriculum qui en assure une appréhension globale.

Les étapes d'une analyse d'un curriculum :

1. Identifier les textes et les documents officiels de politiques éducatives ;
2. Décoder et analyser la politique éducative ;
3. Identifier toutes les composantes du curriculum ;
4. Situer les composantes du curriculum dans les différents cadres de la trame conceptuelle d'un curriculum ;
5. Vérifier dans quelle mesure les différents cadres de la trame conceptuelle sont suffisamment complets que pour rendre le curriculum opérationnel ;
6. Vérifier le cheminement des politiques éducatives et leur transformation à travers les différentes phases de la transposition curriculaire ;
7. Identifier le format du curriculum analysé ;
8. Analyser les données dégagées de ces différentes étapes à l'aide de différents indicateurs.
9. Mesurer l'efficacité du curriculum : ce travail se réalise à très long terme et au-delà de critères et d'indicateurs; pour atteindre cette mesure, l'analyste vérifie l'efficacité interne, l'efficacité pédagogique, l'efficacité externe, l'efficience et l'équité¹³⁰; l'annexe 2 propose une série de questions qui permettent d'orienter une analyse de ce type.

¹³⁰ Voir Depover et Jonnaert (2014), op. cit.

Indicateurs pour l'évaluation globale de la qualité dans un curriculum holistique

Encadré 10

Effets de mode

«*La pédagogie est sensible à la mode : hier on focalisait l'attention des éducateurs sur le développement de l'esprit critique, aujourd'hui on propose de centrer l'action éducative sur la créativité. Dans cette oscillation vers des pôles qui se chassent les uns les autres, les arguments anciens gardent leur force, mais petit à petit ils se ternissent et s'éclipsent devant les lumières du moment et c'est ainsi qu'on négligera demain les bonnes raisons des choix d'aujourd'hui.*

L'enseignant, sollicité par les séductions du jour, qu'il y cède ou qu'il y résiste, risque de limiter la perspective de son action : il faut beaucoup de sagesse et de savoir pour dépasser les suggestions de la mode et les intégrer dans une vision multilatérale et nuancée de l'éducation.»

D'Hainaut (1988 : 99)¹³¹.

Globalement, un curriculum holistique est flexible, adaptable et ouvert et présente des compromis :

Flexibilité et adaptation d'un curriculum. Placer le concept de curriculum dans une trame conceptuelle, ainsi que dans différents tableaux ou schémas, en le modélisant progressivement, ne rime pas avec rigidité. Au contraire, la tendance mondiale consiste à introduire dans le curriculum plus de flexibilité afin de prendre en compte les spécificités locales et contextuelles. En effet, une des fonctions d'un curriculum est de favoriser l'*adaptation* d'un système éducatif aux évolutions des besoins d'une société donnée en matière d'éducation et de formation.

Un curriculum est donc *flexible* et oriente un système éducatif vers des réponses adaptées aux questions suscitées par les besoins sociétaux actuels. Ces besoins sollicitent le plus souvent des réponses éducatives novatrices. Un curriculum fermé, replié sur des valeurs et des savoirs inappropriés, risque d'être un facteur de désadaptation de l'école aux évolutions actuelles de la société. Pour apporter les réponses à ces questions, le curriculum doit s'octroyer une certaine marge de manœuvre.

Un curriculum doit *s'adapter* aux réalités contextuelles et aux besoins sociétaux actuels en matière d'éducation et de formation. Flexibilité et adaptation sont deux caractéristiques essentielles d'un curriculum.

Ouverture. Un curriculum n'est donc jamais fermé. Il s'ouvre aux évolutions perceptibles d'une société. Il a une fonction de projection des politiques éducatives dans l'action éducative et vers l'avenir des élèves et des étudiants. Le monde est en mouvement. Les systèmes éducatifs préparent les personnes à leur adaptation à ces

¹³¹ D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Labor.

mouvements. À défaut, l'école devient elle-même facteur de désadaptation. Elle est alors remise en cause par les acteurs sociaux qui l'assimilent à une sorte de *musée des valeurs perdues*.

Compromis. Les curriculums présentent en général un courant, ou une idéologie (Schiro, 2008)¹³², qui domine l'ensemble des orientations et un amalgame des autres tendances. Par exemple, de nombreux curriculums sont fortement centrés sur les savoirs à acquérir par les élèves et les étudiants, mais ne négligent pas pour autant les apprenants et les besoins de la société. D'une manière générale, les curriculums se présentent comme des 'hybrides' de ces tendances avec une 'majeure' qui donne le ton à l'ensemble des propositions formulées dans le curriculum. Le potentiel d'adaptabilité d'un curriculum et sa flexibilité sont donc relatifs et fortement dépendants des courants et des idéologies dans lesquels sont enclavées les politiques éducatives qui le déterminent.

Cinq fonctions pour un curriculum. Ces grandes caractéristiques d'un curriculum déterminent les caractéristiques fondamentales d'un curriculum. Il est important d'analyser, lors de l'évaluation d'un curriculum, comment ces fonctions peuvent réellement être observées dans le curriculum analysé. Un curriculum permet :

- *de traduire les politiques éducatives et les grandes orientations* en matière d'éducation pour un pays ou une région donnée dans des documents qui servent de *cadre d'orientation* (COC, CC) à des offres de formation, des établissements scolaires, un système éducatif, etc.;
- *d'opérationnaliser des plans d'action pédagogiques, d'évaluation et administratifs* au sein d'un système éducatif, de *mettre en place des mécanismes de contrôle* et de les articuler étroitement entre eux;
- *d'assurer la cohérence* à tous les niveaux du travail éducatif par rapport à un cadre d'orientation curriculaire et d'un core curriculum;
- *d'assurer le développement et la formation* des personnes en harmonie avec leur environnement social, historique, religieux, culturel, économique, géographique, linguistique et démographique;
- *d'adapter* et de *réguler* le système éducatif autant par rapport à un projet sociétal local et actualisé en matière d'éducation et de formation, que par rapport à une ouverture de la société et de ses membres sur le monde.

Ces fonctions n'enferment pas le curriculum d'un pays ou d'une région dans un carcan rigide. Au contraire elles en assurent toute la flexibilité ainsi que son adaptation continue aux besoins sociétaux sans cesse actualisés en matière d'éducation. C'est par cette capacité d'adaptation qu'un curriculum permet à une société de progresser. Ce sont également ces cinq fonctions qui permettent à un curriculum holistique, c'est à dire qui englobe l'ensemble des composantes d'un système éducatif inscrit dans un contexte déterminé, d'être un réel passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique et le développement des personnes.

Caractéristiques¹³³. Pour remplir ces fonctions, un curriculum présente au minimum les cinq caractéristiques suivantes. Les différents produits curriculaires (COC, CC, programmes éducatifs, régime pédagogique, manuels scolaires, politique d'évaluation,

¹³² Schiro (2008), op. cit.

¹³³ Une première version de cette section a été publiée dans Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009). Plusieurs adaptations des critères ont été apportées lors de séminaires de la CUDC à la suite de leur analyse des différents documents curriculaires.

profils de sortie, etc.) à la suite d'une analyse, présentent à des degrés différents ces caractéristiques.

1. *Unicité du curriculum* : caractérise la mesure selon laquelle le curriculum est unifié ou pas ; l'ensemble des travaux curriculaires et leurs produits réfèrent à un même cadre d'orientation curriculaire.
2. *Participation* des acteurs au développement et à la mise en œuvre du curriculum : caractérise la mesure selon laquelle il y a, ou non, participation de l'ensemble des parties prenantes de l'éducation (professionnels de l'éducation, élèves, parents, employeurs, communautés, etc.) au processus de développement du curriculum.
3. *Univocité* du curriculum : caractérise la mesure selon laquelle le curriculum est univoque, c'est-à-dire qu'il ne multiplie pas sans discernement les orientations pour le système éducatif et les offres de formation et que les orientations proposées aillent toutes dans la même direction.
4. *Adaptabilité* du curriculum : caractérise le degré de *flexibilité*, c'est-à-dire qu'il peut s'adapter à l'évolution des besoins sociétaux en matière d'éducation.
5. *Cohérences* interne et externe du curriculum : la cohérence *interne* qualifie le degré de cohérence entre les différentes productions des actions curriculaires au sein d'un même curriculum ; la cohérence externe caractérise le degré d'adéquation du curriculum aux besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; la cohérence externe implique également la capacité du curriculum à orienter ou à informer les mesures sociétales relatives à l'éducation et à la formation, y compris l'évaluation des apprentissages, la formation des enseignants, mais aussi l'éveil de la petite enfance, la préparation à la vie et au travail, l'investissement dans l'éducation, l'accès à la culture, etc.

Au départ de ces cinq caractéristiques, un ensemble d'indicateurs se dégagent pour mesurer la qualité dans un curriculum. Pour chacun des indicateurs retenus, quatre degrés de réalisation de l'indicateur sont décrits. Le degré 0 décrit l'absence de l'indicateur et le degré 3 sa présence dans le curriculum.

Certains indicateurs sont plus techniques, mais sont préalables à ceux qui ciblent strictement la qualité. Par exemple, pour pouvoir analyser une politique éducative, le préalable est que celle-ci soit accessible. Viennent ensuite des indicateurs directement orientés vers la qualité. Les indicateurs sont regroupés en quatre grandes catégories : (a) Les politiques éducatives; (b) Le format des orientations curriculaires; (c) Les caractéristiques du curriculum; (d) Le curriculum vécu dans les salles de classe. Lorsque le degré de réalisation de l'indicateur apparaît régulièrement, le curriculum tend vers la qualité et une vision holistique. Plus il s'en écarte, moins la qualité est présente et moins il est holistique.

A. Les politiques éducatives

Catégorie d'indicateurs qui permettent de vérifier l'organisation des grandes orientations proposées par les politiques éducatives pour le système éducatif.

Concept	Indicateurs	Degrés de réalisation de l'indicateur			
		0	1	2	3
A.1 - Politique éducative : Une <i>politique éducative</i> s'inscrit dans un projet sociétal large, qui dépasse le strict cadre scolaire; les politiques éducatives d'un État précisent les grandes orientations que devrait suivre le système éducatif, des valeurs et une conception du citoyen à préparer pour son développement dans sa communauté et la société en général; les politiques éducatives prennent en considération les propositions des agendas internationaux.	A.1.1. Accessibilité des politiques éducatives : <i>Les textes de politiques éducatives (déclarations d'intention d'un gouvernement, textes politiques, discours, ouvrage d'un homme politique, agendas internationaux auxquels les politiques éducatives font référence, etc.) sont accessibles.</i>	A.110 – Les politiques éducatives <i>ne sont pas accessibles</i> : <i>Les textes de politiques éducatives sont rares ou quasi inexistants dans le discours politique de l'État; l'éducation n'est pas une priorité pour la classe politique.</i>	A.111 – Les politiques éducatives <i>sont dispersées</i> dans des textes et des documents <i>non centralisés</i> : <i>Les textes et les documents évoquant les politiques éducatives existent, mais ne sont pas centralisés; il est difficile d'obtenir l'ensemble des intentions des politiciens à l'égard de l'éducation pour en dégager de façon claire les grandes orientations.</i>	A.112 – Les politiques éducatives existent, sont centralisées, mais ne sont <i>pas organisées</i> : <i>Les textes des politiques éducatives sont centralisés, mais sont peu, voire, pas du tout, organisés; il est difficile d'en dégager de façon synthétique les grandes orientations pour le système éducatif, certains documents sont obsolètes d'autres sont contradictoires entre eux.</i>	A.113 – Les politiques éducatives existent, sont centralisées et les différents documents <i>classés et ordonnés</i> : <i>Les politiques éducatives sont faciles d'accès, un analyste peut facilement en dégager les grandes orientations pour le système éducatif d'un État.</i>
	A.1.2. Existence d'une Loi-Cadre pour le système éducatif : <i>Une Loi-Cadre, orientée par les politiques éducatives, définit le cadre juridique et organisationnel de l'éducation et de la formation des personnes à travers le système éducatif.</i>	A.120 – Absence de Loi-Cadre pour le système éducatif : <i>Le système éducatif fonctionne sur la base de règlements et de décrets non organisés dans une Loi-Cadre ou une Loi d'orientation.</i>	A.121 – Existence d'une <i>Loi-Cadre obsolète</i> : <i>La Loi-Cadre du système éducatif est obsolète et ne permet plus au système éducatif d'être opérationnel.</i>	A.122 – Existence d'une Loi-Cadre <i>en cours de révision</i> : <i>La Loi-Cadre est en cours de révision afin d'être adaptée autant à de nouvelles politiques éducatives qu'à des besoins sociétaux nouveaux en matière d'éducation et de formation.</i>	A.123 – Existence d'une <i>Loi-Cadre opérationnelle</i> : <i>La Loi-Cadre est opérationnelle et assure le cadre juridique et organisationnel du système éducatif.</i>

	<p>A.1.3. Indépendance de la politique éducative :</p> <p><i>Une politique éducative vise l'ensemble de la population d'un État et doit pouvoir concerner chaque personne; une politique éducative se construit indépendamment des actions de certains groupes de pression qu'ils soient politiques, religieux, idéologiques ou économiques afin de concerner le plus grand nombre.</i></p>	<p>A.130 – Absence d'indépendance :</p> <p><i>La politique éducative a clairement des orientations politiques, religieuses, idéologiques ou économiques.</i></p>	<p>A.131 – Existence d'une indépendance relative :</p> <p><i>Il y a un décalage entre le discours politique qui présente une indépendance par rapport aux groupes de pression et la réalité des écoles sur le terrain où, parmi les écoles publiques certaines présentent une allégeance religieuse, idéologique, politique ou économique; par exemple, les écoles confessionnelles bénéficient des mêmes subventions que les écoles publiques.</i></p>	<p>A.132 – Système éducatif morcelé en réseaux :</p> <p><i>À côté du système éducatif public, plusieurs réseaux d'écoles s'affichent avec une allégeance politique, religieuse, idéologique ou économique, mais en n'étant pas subventionnés par l'État; par exemple, une école supérieure orientée vers une certaine idéologie économique pour former des cadres en entreprise. La tolérance de ces réseaux d'éducation, furent-ils privés, entache l'indépendance du système éducatif.</i></p>	<p>A.133 – Système éducatif indépendant :</p> <p><i>la politique éducative est indépendante par rapport à des orientations politiques particulières, religieuses, idéologiques ou économiques; le système éducatif est conçu et organisé pour rejoindre le plus grand nombre; les groupes de personnes chargées de l'élaboration des politiques éducatives sont pluralistes et représentent les différentes catégories sociales, politiques, religieuses, idéologiques ou économiques de l'État.</i></p>
	<p>A.1.4. Définition des options fondamentales qui orientent le système éducatif :</p> <p><i>La politique éducative précise le degré de centration de l'éducation sur l'individu et la société.</i></p>	<p>A.140 – Caractère flou des options fondamentales pour le système éducatif :</p> <p><i>Il est difficile d'identifier les options fondamentales vers lesquelles devrait s'orienter le système éducatif; les acteurs de l'éducation semblent libres d'opter pour une orientation ou une autre, ce qui crée certaines confusions au sein du système éducatif.</i></p>	<p>A.141 – Politiques éducatives orientant le système éducatif vers la reproduction des modèles sociétaux traditionnels :</p> <p><i>L'ensemble des valeurs et des orientations des politiques éducatives vise la reproduction de modèles traditionnels de la société; le système éducatif est orienté vers des modèles du passé d'une société parfois archaïque.</i></p>	<p>A.142 – Politiques éducatives orientant le système éducatif vers le développement des individus :</p> <p><i>Les orientations définies par les textes de politiques éducatives visent essentiellement le développement de la personne; elles sont centrées sur l'individu, son développement personnel et son bien-être.</i></p>	<p>A.143 – Politiques éducatives visant le développement des personnes adaptées à leur communauté et devenant elles-mêmes des agents potentiels pour le développement de la société globale :</p> <p><i>Le développement des personnes est conçu autant en fonction des besoins individuels que des attentes des communautés locales en vue d'un développement durable de la société globale.</i></p>

	<p>A.1.5. Définition de la conception de la connaissance :</p> <p><i>La politique éducative définit la conception de la connaissance qui sous-tend l'action éducative au sein du système éducatif.</i></p>	<p>A.150 – Absence de conception de la connaissance :</p> <p><i>Les politiques éducatives ne précisent aucune conception de la connaissance; les élèves et les étudiants peuvent être confrontés chez leurs enseignants à des conceptions contradictoires de la connaissance.</i></p>	<p>A.151 - Transmission d'un savoir rigide :</p> <p><i>Le savoir est considéré comme une entité rigide et inamovible que l'élève ou l'étudiant doit se contenter de recevoir et de reproduire.</i></p>	<p>A.152 – Construction de connaissances :</p> <p><i>Les connaissances sont considérées comme étant des constructions par les élèves, ces constructions sont sociales et individuelles.</i></p>	<p>A.153 – Construction de connaissances et développement de compétences tout au long de la vie :</p> <p><i>La personne est placée dans une démarche de développement tout au long de sa vie, construisant et adaptant ses connaissances et ses compétences sans dichotomie entre les domaines cognitif, émotionnel, social, éthique aux niveaux local et mondial et dépassant les stricts domaines traditionnels.</i></p>
	<p>A.1.6 Approche holistique des apprentissages:</p> <p><i>Par une approche holistique de l'apprentissage, le curriculum suggère une vision globale dépassant les dichotomies classiques entre les apprentissages scolaires purement cognitifs et les autres formes de développement de la personne, social émotionnel, artistique, culturel et éthique.</i></p>	<p>A.160 – Dichotomie des domaines d'apprentissage :</p> <p><i>L'emphase est sur les domaines d'apprentissage classiques : mathématiques, langues, sciences et technologie; d'autres domaines sont abordés, mais sont dissociés des précédents; les apprentissages se réalisent de façon cloisonnée en silos sans aux interactions entre eux.</i></p>	<p>A.161 – Approches interdisciplinaire s mixtes :</p> <p><i>Les apprentissages sont organisés de façon interdisciplinaire entre certains domaines classiques, mais pas entre tous; d'autres domaines sont introduits, mais restent cloisonnés.</i></p>	<p>A.162 – Développement de projets interdisciplinaires élargis :</p> <p><i>Des projets interdisciplinaires sont réalisés convoquant un certain nombre de domaines classiques abordés avec des domaines moins conventionnels, sociaux, éthiques, culturels, émotionnels; ces projets se réalisent parallèlement à des apprentissages strictement limités aux domaines classiques.</i></p>	<p>A.163 – Apprentissages holistiques :</p> <p><i>Il n'y a ni cloisonnement ni dichotomie entre les domaines d'apprentissage; les apprentissages concernent un ensemble élargi de domaines sans hiérarchie entre eux; les domaines cognitifs intègrent des domaines sociaux, culturels, artistiques, émotionnels, éthiques et vice-versa; la perspective est globale, orientée vers le développement durable et le développement de citoyens responsables dans une société globale.</i></p>

	<p>A.1.7. Équité :</p> <p><i>Les ressources du système éducatif profitent au plus grand nombre, sans discrimination, quelle qu'en soit la nature.</i></p>	<p>A.170 – Absence d'équité :</p> <p><i>Des inégalités importantes sont observées en ce qui concerne l'accès à l'éducation, les conditions d'apprentissage et les acquis scolaires.</i></p>	<p>A.171 – Présence de certaines inégalités :</p> <p><i>Si certaines inégalités sont atténuées, tel l'accès à l'éducation, d'autres inégalités persistent, par exemple une discrimination en fonction du genre.</i></p>	<p>A.172 – Présence d'une stratégie pour atteindre l'équité :</p> <p><i>Une stratégie est définie pour atteindre l'équité en matière d'éducation et est en cours de mise en œuvre; certaines discriminations persistent cependant, mais des démarches sont en cours pour les résorber.</i></p>	<p>A.173 – Système éducatif équitable :</p> <p><i>Les ressources allouées au système éducatif profitent au plus grand nombre; une politique de discrimination positive est mise en place afin d'attribuer des moyens plus importants à certaines catégories de personnes ou d'établissements scolaires présentant des difficultés afin de parvenir à une égalité de résultats en comparaison autres groupes de personnes et aux autres établissements scolaires.</i></p>
--	--	--	--	---	---

B. Le format des orientations curriculaires

Catégorie d'indicateurs qui permettent de vérifier dans quelle mesure le système éducatif est orienté de façon unique par les mêmes orientations définies dans les mêmes documents.

Concept	Indicateur	Degré de réalisation de l'indicateur			
		0	1	2	3
<p>B.1 – Cadre d'orientation curriculaire :</p> <p>Le document-cadre d'orientation curriculaire, le Cadre d'orientation curriculaire (COC), se réfère strictement aux politiques éducatives et aux agendas internationaux auxquels les politiques éducatives font référence; les politiques éducatives et les agendas internationaux se trouvent en amont</p>	<p>B.1.1 Document cadre d'orientation curriculaire (COC) unique :</p> <p><i>Un seul COC, se référant strictement aux politiques éducatives et aux agendas internationaux auxquels ces dernières se réfèrent, oriente les différents ordres d'enseignement d'un système éducatif en synthétisant les grandes orientations curriculaires.</i></p>	<p>B.110 – Absence de COC :</p> <p><i>Il n'y a pas de COC qui permettrait de cerner avec précision les grandes orientations curriculaires prescrites par les politiques éducatives; le système éducatif semble fonctionner à l'aveugle comme un vaisseau sans pilote.</i></p>	<p>B.111 – Multiplication des orientations curriculaires :</p> <p><i>Autant d'orientations curriculaires apparaissent qu'il y a de programmes éducatifs; confondu avec le curriculum, chaque programme s'auto-orienté selon la logique du contenu qu'il représente; cette situation provoque de l'incohérence dans le système éducatif.</i></p>	<p>B.112 – Plusieurs COC cohabitent :</p> <p><i>Un COC est défini par ordre d'enseignement, par exemple un COC pour l'éducation de base, un autre pour le secondaire supérieur et un troisième pour l'enseignement supérieur; même si ces COC se réfèrent aux mêmes politiques éducatives et, par là, atténuent le risque d'incohérence, cette situation provoque des ruptures lors du passage des élèves et des étudiants d'un ordre d'enseignement</i></p>	<p>B.113 - Présence d'un COC unique :</p> <p><i>Un document COC unique synthétise les orientations curriculaires pour tout le système éducatif et tous les ordres d'enseignements; le COC se réfère aux politiques éducatives et aux agendas internationaux dont il dégage les éléments qui deviennent prescriptifs pour organiser chaque ordre d'enseignement du système éducatif d'un État.</i></p>

<p>du COC et en sont le matériau de base; le COC précise les principales orientations de la politique éducative d'un État dans un document-cadre pour l'ensemble de son système éducatif.</p>				<p>à un autre.</p>	
<p>B.2 - Core curriculum :</p> <p>Un core curriculum (CC), est plus restrictif qu'un document COC; il décrit un <i>socle commun</i> de savoirs essentiels, de compétences, de savoir-être et de valeurs que tout citoyen doit s'être construit au terme de sa scolarité; c'est par ce socle de savoirs essentiels, de compétences, de valeurs et de savoir-être communs à chaque citoyen, qu'une personne scolarisée peut participer de façon responsable et épanouie au développement durable de sa communauté dans une société globale; le core curriculum complète le COC et fait référence aux mêmes politiques éducatives et aux mêmes agendas internationaux.</p>	<p>B.2.1 Core curriculum (CC) unique :</p> <p><i>Un seul CC définit le socle commun de savoirs essentiels, de compétences, de valeurs et de savoir-être attendus de tout citoyen au terme de sa scolarité pour tous les ordres d'enseignement.</i></p>	<p>B.210 – Absence de CC :</p> <p><i>Il n'y a pas de cc qui permettrait de préciser un socle commun pour tous les ordres d'enseignement.</i></p>	<p>B.211 – Présence de référentiels transversaux par niveau d'enseignement :</p> <p><i>Listes de compétences transversales ou de référentiels de compétences par niveau d'enseignement (primaire, secondaire, etc.); ces compétences peuvent être différentes par niveau ou par discipline; ces listes ou ces référentiels ne correspondent pas à un core curriculum et ont le plus souvent une forte connotation disciplinaire.</i></p>	<p>B.212 – Présence d'un core curriculum par ordre d'enseignement :</p> <p><i>Un core curriculum est défini par ordre d'enseignement (primaire, secondaire, etc.); ce type de cc est le plus souvent redondant avec le profil de sortie attendu au terme de chacun des ordres d'enseignement et s'écarte de la vision d'un socle commun à tous les ordres d'enseignement.</i></p>	<p>B.213 – Présence d'un CC unique pour tous les ordres d'enseignement :</p> <p><i>Un cc unique détermine pour tous les ordres d'enseignement un socle commun de savoirs essentiels, de compétences et de savoir-être que tout citoyen devrait maîtriser au terme de sa scolarité; ce socle de compétence, commun à tous les ordres d'enseignement, est travaillé en spirale d'un ordre d'enseignement à un autre et vise la préparation d'un citoyen épanoui et responsable dans sa communauté et la société globale.</i></p>

C. Les caractéristiques du curriculum

Catégorie d'indicateurs qui permettent de vérifier dans quelle mesure les caractéristiques d'un curriculum holistique sont observées sur le curriculum analysé.

Concept	Indicateur	Degré de réalisation de l'indicateur			
		0	1	2	3
C.1 -Unicité : <i>L'unicité du curriculum</i> précise dans quelle mesure le système éducatif est régi ou non par un seul curriculum.	C.1.1 Curriculum unique : <i>Le système éducatif est régi par un seul curriculum :</i> <i>le curriculum est unique pour tous les ordres d'enseignement.</i>	C.110 - Absence d'unicité : <i>plusieurs curriculums servent de cadre de référence en fonction de l'ordre d'enseignement, voire des offres de formation; dans certains cas les programmes éducatifs eux-mêmes sont confondus avec le curriculum et jouent les fonctions de curriculum.</i>	Remarque : il n'y a pas de position intermédiaire pour cet indicateur, soit le curriculum est unique ou il ne l'est pas.		C.113 - Curriculum unique : <i>Un seul curriculum faisant référence aux mêmes politiques éducatives régit tous les ordres d'enseignement du système éducatif.</i>
	C.1.2 Plans d'action pédagogiques et administratifs coordonnés : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs du système éducatif sont coordonnés pour assurer l'opérationnalisation d'un même curriculum.</i>	C.120 – Absence de coordination : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs ne sont pas coordonnés et ne paraissent pas agir au sein d'un même curriculum.</i>	C.121 – Plans d'action au sein d'un même curriculum, mais non coordonnés : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs travaillent au développement d'un curriculum unique, mais ne sont pas coordonnés entre eux.</i>	C.122 – Plans d'action pédagogiques et administratifs partiellement coordonnés : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs ne sont coordonnés que pour certaines dimensions du développement du curriculum unique.</i>	C.123 – Coordination des plans d'action pédagogiques et administratifs : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs sont coordonnés pour le développement d'un même curriculum global et inclusif.</i>
	C.1.3 Programmes éducatifs : <i>Tous les programmes éducatifs, quel que soit l'ordre d'enseignement, contribuent à rendre opérationnelles les mêmes orientations curriculaires au sein du même curriculum unique.</i>	C.130 – Absence de référence aux orientations curriculaires : <i>les programmes éducatifs fonctionnent de façon cloisonnée sans référence aux orientations d'un curriculum unique; chaque programme éducatif s'autoréférence et fonctionne comme un curriculum; la</i>	C.131 – Références à des orientations émanant de curriculums différents : <i>les programmes éducatifs font référence à des curriculums différents en fonction de l'ordre d'enseignement; cette situation provoque des</i>	C.132 – Références partielles aux orientations d'un même curriculum : <i>les programmes éducatifs font partiellement référence à un curriculum unique; si certains programmes éducatifs se réfèrent aux orientations du curriculum unique, d'autres programmes éducatifs se réfèrent de façon quasi exclusive à la logique de la</i>	C.133 – Références aux orientations du curriculum unique, global et inclusif : <i>Tous les programmes éducatifs, quel que soit l'ordre d'enseignement, se réfèrent aux orientations du curriculum unique, global et inclusif.</i>

		<i>logique disciplinaire des contenus des programmes éducatifs prime sur une logique curriculaire globale.</i>	<i>ruptures entre les ordres d'enseignements et des difficultés; cette situation suscite des difficultés lors des transitions d'un ordre d'enseignement à un autre, par exemple lors du passage du primaire au secondaire.</i>	<i>discipline de leur contenu.</i>	
<p>C.2-Univocité :</p> <p>L'univocité d'un curriculum permet de vérifier dans quelle mesure ce dernier est univoque, c'est-à-dire qu'il ne multiplie pas sans discernement les orientations pour le système éducatif.</p>	<p>C.2.1 Curriculum univoque :</p> <p><i>L'ensemble du curriculum s'appuie sur des orientations cohérentes entre elles et permettant toutes d'aboutir à la réalisation du même projet d'éducation et de formation.</i></p>	<p>C.210 – Absence d'univocité :</p> <p><i>le curriculum n'est pas univoque; des orientations différentes, parfois contradictoires, apparaissent en fonction des ordres d'enseignement et des disciplines enseignées.</i></p>	<p>C.211 – Présence de plusieurs curriculums :</p> <p><i>plusieurs curriculums se côtoient en fonction de l'ordre d'enseignement; ils ne réfèrent pas tous aux mêmes orientations; des divergences existent entre ces curriculums; les programmes éducatifs adoptent des logiques différentes d'un ordre d'enseignement à un autre; ces curriculums ne présentent pas d'univocité entre eux, même si, chaque curriculum peut, de façon individuelle, présenter un degré élevé d'univocité.</i></p>	<p>C.212 – Curriculum univoque, interprétations différentes :</p> <p><i>Même si le curriculum est univoque, différentes interprétations des orientations du curriculum sont véhiculées dans le système éducatif et ont un impact sur les programmes éducatifs.</i></p>	<p>C.213 – Curriculum univoque :</p> <p><i>Un curriculum unique, univoque, global et inclusif est organisé, dans toutes ses composantes, vers une éducation équitable pour un apprentissage de qualité tout au long de la vie.</i></p>

	<p>C.2.2 Cohérence interne :</p> <p><i>Une cohérence existe entre les différentes composantes du curriculum (cadre d'action pédagogique, cadre d'action administratif, régime pédagogique, régime linguistique, profils de sortie, programmes éducatifs, politique d'évaluation, politique de formation initiale et continue des enseignants, etc.)</i></p>	<p>C.220 – Absence de cohérence interne :</p> <p><i>Les différentes composantes du curriculum font chacune référence à des cadres d'orientation et des cadres théoriques différents; une terminologie différente est utilisée pour traiter d'un même concept en fonction de la composante du curriculum qui s'en sert; peu de cohérence entre les composantes du curriculum, par exemple certains programmes éducatifs ne contribuent pas aux objectifs généraux définis dans le profil de sortie de l'offre de formation ou encore les évaluations des apprentissages ne sont pas congruentes avec les apprentissages réalisés.</i></p>	<p>C.221 – Cohérence interne partielle</p> <p><i>La cohérence interne est seulement observée à l'intérieur de certaines composantes du curriculum, mais pas entre les composantes; par exemple il peut exister un canevas commun pour l'élaboration de tous les programmes éducatifs d'un même ordre d'enseignement sans qu'il y ait un rapport entre les contenus des programmes éducatifs et le COC; cette cohérence interne partielle est le plus souvent localisée sur certaines composantes du curriculum et est souvent limitée à un ordre d'enseignement.</i></p>	<p>C.222 – Cohérence interne par ordre d'enseignement :</p> <p><i>Une cohérence interne est observée entre les différentes composantes du curriculum, mais reste localisée à l'intérieur des différents ordres d'enseignement, sans qu'il y ait de réels rapports entre eux.</i></p>	<p>C.223 – Cohérence interne à tous les niveaux du curriculum :</p> <p><i>Une cohérence interne est observée à tous les niveaux du curriculum global et inclusif; toutes les composantes se réfèrent au même cadre d'orientation et au même cadre théorique; une terminologie unique est utilisée pour traiter des mêmes concepts dans tous les textes et à tous les niveaux du curriculum; le système éducatif présente un fort degré de cohérence entre ses différents ordres d'enseignement, par exemple les passages du primaire au secondaire et du secondaire au supérieur se vivent sans rupture pour les élèves et les étudiants; les évaluations des apprentissages et des acquis des élèves et des étudiants présentent un haut niveau de cohérence par rapport aux apprentissages réalisés au cours des formations : il existe un fort degré d'adéquation entre le contenu des évaluations des élèves et des étudiants et les contenus des activités réalisées au cours des formations.</i></p>
--	--	---	---	---	---

	<p>C.2.3 Cohérence externe :</p> <p><i>Tous les produits du travail curriculaire sont réellement adaptés aux besoins et aux projets sociétaux en matière d'éducation et de formation, tant au niveau des communautés locales, qu'à celui de l'État et à celui de la société globale.</i></p>	<p>C.230 - Absence de cohérence externe :</p> <p><i>le curriculum ne permet pas au système éducatif de répondre aux besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; le curriculum n'est pas adapté et est replié sur des valeurs décalées par rapport aux attentes actuelles de la société; l'efficacité externe du système éducatif est très faible : les effets économiques, sociaux et culturels de l'éducation sont très faibles.</i></p>	<p>C.231 – Cohérence externe faible :</p> <p><i>la cohérence externe du système éducatif se limite, par exemple, à certaines offres de formation qui sont adaptées à la demande sociale alors que d'autres offres ne le sont pas; par exemple la création de filières en enseignement supérieur répondant aux besoins socio - économiques de l'État peut afficher un haut degré de cohérence externe alors que d'autres filières ne sont pas adaptées à la demande et forment de jeunes diplômés sans possibilité d'emploi dans leur spécialité; certaines composantes du curriculum peuvent présenter un haut degré de cohérence externe, par exemple la définition de profils de sortie adaptée aux besoins sociétaux, sans que ceux-ci aient nécessairement un impact sur les programmes éducatifs.</i></p>	<p>C.232 – Cohérence externe en cours de développement :</p> <p><i>des stratégies sont mises en place pour assurer une plus grande cohérence externe du système éducatif; par exemple un dialogue social est créé afin de mieux cerner les besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; des enquêtes socio - économiques sont réalisées afin de mieux adapter les offres de formation aux attentes; le curriculum met en place des dispositifs de veille afin de pouvoir s'adapter de façon systématique aux diverses évolutions de la société; ces stratégies sont en processus de mise en place et l'adaptation du curriculum pour une meilleure cohérence externe est encore en recherche de bonnes pratiques pour y parvenir.</i></p>	<p>C.233 – Cohérence externe :</p> <p><i>le curriculum global et inclusif est opérationnel et permet réellement au système éducatif de répondre aux attentes sociétales actuelles en matière d'éducation et de formation; par exemple, il existe une adéquation entre le nombre et la qualification des diplômés et les attentes au niveau du marché d'emploi ou leur adaptation à un ordre supérieur d'enseignement.</i></p>
--	---	--	---	---	--

<p>C.3-Adaptabilité :</p> <p>L'<i>adaptabilité</i> permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum est flexible, c'est-à-dire qu'il peut s'adapter à l'évolution des besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation.</p>	<p>C.3.1 Adaptabilité :</p> <p><i>Le curriculum est flexible; ses composantes s'adaptent aux évolutions de différentes natures de la société; le curriculum offre suffisamment de souplesse pour pouvoir modifier certaines de ses composantes à de nouveaux besoins sans enclencher nécessairement un lourd processus de réforme;</i></p>	<p>C.310 – Curriculum rigide :</p> <p><i>Le curriculum est figé dans des modèles et des approches rigides qui ne permettent pas de réaliser facilement des adaptations de ses composantes sans enclencher un lourd processus de réformes curriculaires.</i></p>	<p>C.311- Curriculum partiellement ouvert :</p> <p><i>Certaines composantes du curriculum présentent un degré d'ouverture suffisant pour en permettre une adaptation facile aux évolutions des besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; toutes les composantes du curriculum ne présentent cependant pas un tel degré d'ouverture qui se limite seulement à certaines d'entre elles.</i></p>	<p>C.312 – Adaptabilité du curriculum en cours de développement :</p> <p><i>Des stratégies sont mises en place pour permettre à toutes les composantes du curriculum de présenter plus de flexibilité et d'être adaptables plus facilement aux évolutions de différentes natures de la société; par exemple des ateliers sont organisés pour permettre aux spécialistes du curriculum et aux partenaires de l'éducation de rencontrer une multitude de réalités sociales différentes auxquelles un curriculum devrait s'adapter; plus de souplesse est introduite dans les modalités à mettre en place pour opérer des changements sur telle ou telle composante du curriculum; une réelle culture du changement est progressivement mise en place afin que chaque partenaire de l'éducation puisse percevoir la pertinence des adaptations curriculaires réalisées.</i></p>	<p>C.313 - Curriculum adaptable :</p> <p><i>Le curriculum global et inclusif présente suffisamment d'ouverture et de flexibilité pour pouvoir sans cesse progresser en s'adaptant aux contraintes contextuelles dans lesquelles évolue le système éducatif; les adaptations apportées aux composantes du curriculum se concrétisent sans enclencher un lourd processus de réforme curriculaire.</i></p>
---	---	--	--	---	--

C4-Participation : Le degré de participation des acteurs et des partenaires de l'éducation à la conception, au développement, à la mise en œuvre, à l'évaluation et à l'ajustement du curriculum permet de vérifier dans quelle mesure il existe une réelle participation de l'ensemble des acteurs et des partenaires de l'éducation au processus complet du développement du curriculum.	C.4.1 Stratégie de consultation : <i>Une stratégie de consultation est mise en place afin de permettre à tous les acteurs et les partenaires de l'éducation d'exprimer leurs besoins et leurs attentes à l'égard du système éducatif.</i>	C.410 – Absence de stratégie de consultation : <i>Aucune stratégie de consultation n'existe pour connaître les attentes et les besoins des acteurs et des partenaires de l'éducation à l'égard du système éducatif.</i>	C.411 – Consultation partielle : <i>Des consultations relatives à certaines composantes du curriculum sont organisées</i>	C.412 – Stratégie de consultation en cours de développement : <i>Une stratégie de consultation est en cours de développement et concerne déjà certaines composantes du curriculum et certaines catégories d'acteurs et de partenaires de l'éducation, mais pas tous.</i>	C.413- Stratégie de consultation : <i>Une stratégie large de consultation est mise en place et est utilisée régulièrement auprès de tous les acteurs et les partenaires de l'éducation.</i>
	C.4.2 Participation : <i>Les acteurs de l'éducation sont mobilisés pour participer, dans une approche collaborative, au développement de certaines composantes du curriculum.</i>	C.420 – Absence de participation : <i>Les acteurs et les partenaires de l'éducation ne sont pas impliqués dans le processus de développement curriculaire.</i>	C.421 – Participation partielle : <i>Seules certaines catégories d'acteurs et de partenaires sont invitées à participer au développement de certaines composantes du curriculum.</i>	C.422 – Stratégie de participation en cours de développement : <i>Une stratégie pour permettre une réelle représentativité des acteurs et des partenaires de l'éducation est en cours de développement, mais ne concerne pas encore tous les acteurs et tous les partenaires de l'éducation ni toutes les composantes du curriculum.</i>	C.423 – Participation : <i>Mobilisation et participation des acteurs et des partenaires de l'éducation à tous les niveaux du développement curriculaire.</i>
	C.4.3 Communication : <i>Une stratégie de communication efficace et permanente est mise en place et suit le processus curriculaire dans tout son développement.</i>	C.430 – Absence de communication : <i>Il n'y a pas de communication entre les agents ministériels ayant en charge le développement du curriculum et les acteurs et les partenaires de l'éducation.</i>	C.431 – Communication partielle : <i>Seules certaines catégories d'acteurs et de partenaires de l'éducation bénéficient d'information sur certaines composantes du curriculum.</i>	C.432 – Stratégie de communication en cours de développement : <i>Une stratégie de communication est en processus de construction; elle atteint déjà certaines catégories d'acteurs et de partenaires de l'éducation, mais pas encore tous; la stratégie est en cours de développement et vise une communication qui, à terme, atteint tous les acteurs et les partenaires de l'éducation.</i>	C.433 – Stratégie de communication : <i>Une stratégie efficace et permanente de communication est mise en place, suit tout le processus curriculaire et permet d'atteindre tous les partenaires de l'éducation.</i>

<p>C5-Innovation :</p> <p>Le degré d'innovation du curriculum permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum se dégage des approches curriculaires classiques; dans cette perspective, le curriculum innove pour optimiser son adaptation aux contraintes de son système éducatif et des attentes sociétales en matière d'éducation et de formation, tout en se plaçant dans une perspective holistique au niveau mondial.</p>	<p>C.5.1 Innovation :</p> <p><i>Une approche innovante apparaît dans les orientations et les plans d'action pédagogiques et administratifs du curriculum pour répondre aux contraintes de nouvelles visions, telle une vision holistique, et de nouvelles demandes sociales tant au niveau communautaire qu'international.</i></p>	<p>C.510 – Absence d'innovation :</p> <p><i>Le curriculum ne présente aucune innovation et se limite à des approches classiques et stéréotypées; le curriculum reproduit certains modèles, soit du passé, soit importés d'autres systèmes éducatifs.</i></p>	<p>C.511 – Innovation partielle :</p> <p><i>Le curriculum présente des innovations partielles, par exemple le passage d'une logique d'objectifs à une logique de compétences pour l'organisation des contenus des programmes éducatifs, sans réaliser d'autres modifications sur les autres composantes du curriculum; par exemple, bien qu'ayant adopté une approche par compétences, les modalités d'évaluation des acquis des élèves continuent à ne mesurer que des niveaux d'acquis de savoirs.</i></p>	<p>C.512 – Innovation en cours de réflexion :</p> <p><i>Une réflexion globale avec l'ensemble des acteurs et des partenaires de l'éducation est lancée pour identifier des innovations à apporter au curriculum afin d'optimiser le système éducatif avec de nouvelles visions et de nouvelles orientations.</i></p>	<p>C.513 - Innovations :</p> <p><i>Le curriculum intègre de façon articulée et systématique des innovations qui lui permettent d'aborder d'une autre façon une vision holistique de l'ensemble du curriculum; le curriculum optimise l'adaptation du système éducatif aux contraintes et aux demandes actuelles en matière d'éducation et de formation pour une société globale.</i></p>
	<p>C.5.2 Mobilisation de la recherche :</p> <p><i>Les spécialistes des métiers du curriculum mobilisent les ressources de la recherche pour les aider à innover et à résoudre certaines questions que pose le curriculum.</i></p>	<p>C.520 – Absence de référence à la recherche :</p> <p><i>Le curriculum fonctionne en vase clos, sans référence à la recherche ni à d'autres types de références pour apporter un éclairage sur des questions ou des problèmes que suscite le curriculum.</i></p>	<p>C.521 – Mobilisation d'une diversité d'expertises externes non coordonnées :</p> <p><i>Les spécialistes des métiers du curriculum mobilisent une diversité d'expertises externes, parfois émanant du champ de la recherche curriculaire, pour les appuyer dans le traitement de certaines questions et de certains</i></p>	<p>C.522 – Mobilisation d'une expertise unique :</p> <p><i>Les métiers du curriculum inscrivent leur réflexion sur un modèle unique et mobilisent un chercheur représentant ce modèle, par exemple l'approche par compétence; plutôt que de s'ouvrir par les apports de la recherche, le curriculum se referme sur un courant ou une école de pensée unique, dans ce cas, l'innovation peut devenir néfaste pour le curriculum.</i></p>	<p>C.523 – Mobilisation de la recherche :</p> <p><i>Les métiers du curriculum s'inscrivent eux-mêmes dans un processus de recherche collaborative avec des professionnels de la recherche pour résoudre de façon globale et systématique des questions et des problèmes que suscite le curriculum.</i></p>

			problèmes relatifs à leur curriculum; ces expertises sont ponctuelles, non coordonnées et parfois même contradictoires entre elles.		
--	--	--	---	--	--

D. Le curriculum vécu dans la salle de classe

Catégorie d'indicateurs qui permettent de vérifier dans quelle mesure la qualité des apprentissages est prise en considération dans le curriculum.

Concept	Indicateur	Degré de réalisation de l'indicateur			
		0	1	2	3
<p>D.1-Centration sur les apprenants :</p> <p>Le degré de centration sur les apprenants permet de vérifier dans quelle mesure les composantes du curriculum prennent réellement en considération les apprenants.</p>	<p>D.1.1 Centration sur les apprenants :</p> <p><i>L'ensemble du curriculum oriente de façon directe ou indirecte et de manière cohérente les actions vers le développement des apprenants; les apprenants sont au cœur de tout le processus curriculaire.</i></p>	<p>D.110 – Curriculum non centré sur les apprenants:</p> <p><i>Le curriculum est orienté vers la transmission de savoirs de façon prioritaire, l'élève et l'étudiant ne sont pas pris en considération, la logique des savoirs prime sur le développement des personnes.</i></p>	<p>C.211 – Curriculum partiellement centré sur les apprenants :</p> <p><i>Certaines dimensions du curriculum sont centrées sur les apprenants, par exemple les programmes éducatifs ou les profils de sortie des offres de formation; d'autres composantes du curriculum sont organisées en perdant complètement de vue les apprenants, par exemple les politiques de formation continue des enseignants ou les plans de carrière de ces derniers.</i></p>	<p>C.212 – Curriculum en processus de réorientation vers les apprenants :</p> <p><i>Le curriculum est mis en débat dans un dialogue avec les différents acteurs et partenaires de l'éducation afin de réorienter l'ensemble du curriculum vers le développement des apprenants; certains volets du plan d'actions pédagogiques sont déjà orientés vers les apprenants, d'autres le sont moins, voire pas du tout; de même, certaines dimensions du plan d'action administratif sont orientées vers les apprenants, d'autres le sont moins, voire pas du tout; le processus de réorientation est en développement.</i></p>	<p>C.213 – Curriculum centré sur les apprenants :</p> <p><i>Toutes les composantes du curriculum sont orientées de façon cohérente vers le développement des apprenants dans une vision holistique des apprentissages (A.1.6).</i></p>

	<p>D.2.1 Centration sur la qualité :</p> <p><i>Les composantes du curriculum visent à mettre en place des stratégies qui ciblent les processus d'apprentissage et de développement des élèves ou des étudiants et leur qualité en s'assurant que différentes conditions sont rencontrées : taille des classes, manuels scolaires, infrastructures scolaires, temps scolaire, langue d'enseignement, recrutement et formation des enseignants, etc. (voir le tableau reprenant les effets de différentes variables susceptibles d'agir sur l'efficacité du système éducatif); la qualité est au centre de toutes les décisions relatives aux variables susceptibles de l'améliorer.</i></p>	<p>D.210 – Curriculum <i>non centré</i> sur la qualité :</p> <p><i>La politique éducative vise l'augmentation de l'accès, vérifie le flux des élèves ou des étudiants en mesurant différents taux, par exemple un taux de déperdition; les acquis des élèves sont mesurés, mais le processus même d'apprentissage et de développement des élèves n'est pas pris en compte.</i></p>	<p>D.211 – Curriculum <i>partiellement</i> centré sur la qualité :</p> <p><i>La qualité n'est abordée qu'en regard de certaines composantes du curriculum, mais pas sur les autres; par exemple un plan d'actions pédagogiques prend en considération une série de variables qui permettent d'assurer la qualité, mais le plan d'action administratif n'en tient pas compte; dans certains cas, les infrastructures ne permettent pas de ce fait la mise en place du plan d'actions pédagogiques; l'approche n'est pas globale et holistique.</i></p>	<p>D.212 - Curriculum en <i>processus de réorientation vers la qualité</i> :</p> <p><i>Un processus de réorientation de toutes les composantes du curriculum vers la qualité est en cours de façon globale et systémique; toutes les composantes ne sont pas encore orientées vers la qualité même si certaines le sont déjà.</i></p>	<p>D.213 – Curriculum <i>centré sur la qualité</i> :</p> <p><i>Tout le curriculum, de façon holistique, est orienté vers la qualité pour le développement de citoyens du monde responsable dans une société globale.</i></p>
<p>D.2-Orientation vers le développement des compétences :</p> <p>Le degré d'orientation vers les compétences permet de vérifier si l'ensemble du curriculum vise le développement de compétences fondamentales, transférables, techniques et professionnelles en prenant en considération les contextes dans lesquelles ces compétences peuvent</p>	<p>D.2.1 Orientation vers le développement des compétences tout au long de la vie :</p> <p><i>Les composantes du curriculum sont orientées vers le développement de compétences par les apprenants tout au long de la vie; les contextes dans lesquels ces</i></p>	<p>D.210 – Absence de compétences :</p> <p><i>Les compétences sont absentes du curriculum; le curriculum est essentiellement orienté vers la transmission de savoirs.</i></p>	<p>D.211 – Compétences <i>partiellement</i> présentes :</p> <p><i>Les formations sont hybrides, certains contenus font référence à des compétences, d'autres pas; l'approche n'est pas globale.</i></p>	<p>D.212 – Curriculum en <i>révision pour l'introduction de compétences</i> :</p> <p><i>Curriculum en révision pour une introduction globale des trois grands types de compétences : les compétences fondamentales, les compétences transférables et les compétences techniques et professionnelles; une</i></p>	<p>D.213 – Orientation du curriculum <i>vers le développement des compétences</i> :</p> <p><i>Le curriculum est orienté vers le développement tout au long de la vie des trois principaux types de compétences : fondamentales, transférables, techniques et professionnelles; les compétences sont abordées dans une</i></p>

<p>être construites; l'apprentissage de ces compétences, bien qu'initié lors de la scolarité des personnes se poursuit tout au long de la vie; la notion de compétence est prise au sens large comme étant l'aptitude à utiliser un ensemble pertinent de ressources pour traiter une situation et répondre à des questions dans un contexte déterminé.</p>	<p><i>compétences peuvent se développer son pris en considération dans l'organisation des apprentissages.</i></p>			<p><i>révision des programmes éducatifs et des approches pédagogiques et didactiques est en cours afin de permettre une vision globale et holistique des compétences.</i></p>	<p><i>perspective holistique (A.1.6), intégrant les compétences non cognitives; les contextes dans lesquels ces compétences peuvent se développer son pris en considération dans l'organisation des apprentissages; par le développement de compétences, les élèves et les étudiants sont de plus en plus aptes à utiliser une diversité de ressources pertinentes pour traiter des situations de manière créative et responsable.</i></p>
<p>D.3-Évaluation :</p> <p>Le degré de prise en compte de l'évaluation permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum intègre dans une démarche globale l'évaluation comme une de ses composantes essentielles; l'adéquation entre le contenu et les formats de l'évaluation et le vécu scolaire des élèves et des étudiants est assurée et permet une plus grande équité au niveau des acquis mesurés;</p>	<p>D.3.1 Prise en considération de l'évaluation :</p> <p><i>L'évaluation, dans toutes ses dimensions (évaluation des apprentissages, des acquis, des enseignants et des enseignements, du curriculum, etc.) est prise en considération de façon globale dans les différentes composantes du curriculum; l'évaluation n'est pas cloisonnée dans des démarches décontextualisées par rapport à l'ensemble des activités d'un élève ou d'un étudiant.</i></p>	<p>D.310 – Absence de prise en considération de l'évaluation de façon globale:</p> <p><i>L'évaluation est considérée comme un processus indépendant, à part, des autres activités de l'élève ou de l'étudiant et apparaît de façon décontextualisée; il existe un écart important entre le contenu des évaluations et ce que l'élève a réellement vécu comme apprentissage en salle de classe.</i></p>	<p>D.311 – Évaluation partiellement intégrée :</p> <p><i>L'évaluation est intégrée et abordée de façon globale pour certains apprentissages, mais pas pour tous; l'élève ou l'étudiant vit parallèlement des formes d'apprentissages différents en fonction des domaines et des disciplines scolaires.</i></p>	<p>D.312 Curriculum en révision pour l'intégration de l'évaluation :</p> <p><i>Curriculum en révision pour une intégration globale de l'évaluation au niveau de l'ensemble de ses composantes; l'évaluation est envisagée comme étant partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage; l'intégration de l'évaluation à ce stade est encore partielle.</i></p>	<p>D.312-Évaluation intégrée :</p> <p><i>L'évaluation est intégrée à l'ensemble du processus global, holistique et inclusif de formation de l'élève et de l'étudiant; l'évaluation n'est pas décalée par rapport au vécu des apprentissages; l'évaluation des enseignements et des enseignants fait partie du processus d'évaluation globale; l'évaluation du curriculum, ses ajustements et ses rééquilibrations s'inscrivent également dans cette dynamique.</i></p>

Conclusion

Ces indicateurs supposent une vision de la *qualité* comme celle d'un curriculum *holistique*. En filigrane, un tel curriculum peut apparaître à travers le degré 3 d'opérationnalisation de tous les indicateurs. La qualité apparaît régulièrement en étant incluse dans cette vision holistique.

Paraphrasant l'UNESCO (2015 : 30)¹³⁴ et pour les propos de ce texte, nous retenons que la qualité est *au cœur* d'un curriculum holistique. Elle permet à chaque individu, sans exclusion, d'avoir accès à des apprentissages pertinents et adaptés à ses besoins. La diversité de ces besoins d'apprentissage varie ainsi d'une communauté à l'autre, mais aussi à l'intérieur même d'une communauté, d'une catégorie de personnes à une autre. C'est en ce sens qu'un curriculum holistique est *inclusif* : chaque personne a droit à un apprentissage de qualité c'est-à-dire, qui répond à ses besoins tout en lui permettant de devenir une personne responsable dans la société globale.

Par conséquent, pour être qualifiés de pertinents, les apprentissages doivent refléter ce que chaque culture, chaque groupe humain et chaque catégorie de personnes au sein de ces groupes humains, définit elle-même comme les conditions nécessaires pour vivre dignement. Un curriculum holistique accepte, de ce fait, l'existence d'une multitude de façons différentes de définir la qualité de vie et, partant, il s'appuie sur une diversité de façons de définir ce que doit être le contenu des apprentissages. Le dialogue politique, avec toutes les parties prenantes de l'éducation et toutes les catégories de personnes et de communautés, est une des conditions pour le développement d'un curriculum orienté vers la qualité.

À la complexité d'un curriculum holistique, global et inclusif, la qualité ajoute une autre dimension, celle de l'acceptation de la diversité des approches de l'apprentissage lui-même comme des contenus des apprentissages. En ce sens, un curriculum est toujours unique et adapté à des besoins locaux tout en s'inscrivant dans la perspective d'une société globale.

¹³⁴ Voir encadré 2.

Bibliographie

(Références citées ou consultées)

Acedo, C. (2013). Contributing to the debate on learning in the post – 2015 education and development agenda. *Prospects*, 43(3), pp. 265-268.

Allan, A., Boschee, F., Whiteroad, B.M. et Boschee, B.F. (2012). *Curriculum leadership. Strategies for development and implementation*. London : Sage publications Inc.

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N., Haeblerli, P. (Éd.), (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

Barroux, R. (2015). *L'éducation pour tous reste un objectif lointain*. Le Monde.fr, du 9 avril 2015, document en ligne :

http://www.lemonde.fr/planete/article/2015/04/09/l-education-pour-tous-reste-un-objectiflointain_4612488_3244.html?xtmc=rapport_mondial_sur_l_education_unesco&xtcr=2

Bertalanffy (von), R. (1968). *General system theory*. New York : G. Braziller Inc.

Bertrand, R. et Blais, J.-G. (2004). *Modèles de mesure. L'apport de la théorie des réponses aux items*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bianco, R. (2007). *Quality Education for All : A Human Rights Issue*. Santiago : Bureau régional de l'UNESCO en Amérique latine et dans les Caraïbes.

BIE (2013a). *Glossary of curriculum terminology*. Genève : BIE – UNESCO.

BIE (2013b). *L'apprentissage dans l'agenda pour l'éducation et le développement post 2015*. Genève : BIE – UNESCO.

Bobbitt, J.F. (1918). *Curriculum*. Boston : Houghton-Mifflin.

Bobbitt, J.F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston : Houghton-Mifflin.

Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée (AFEC¹³⁵), [conférence prononcée aux journées internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation (20 pages)].

Breault, D.A., Marshall, D. (2010). Definitions of Curriculum, in C., Kridel, (Ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*, (p. 179 – 181). London: Sage Publications Inc.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3(2),159-239.

¹³⁵ AFEC : Association francophone d'éducation comparée.

Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné avec un exemple de transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Connelly, F.M., Xu, S. (2008). The landscape of curriculum and instruction. Diversity and instruction, in F.M., Connelly, M.F., He et J., Fillion (Éd.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (514-533). London : Sage Publications Inc.

Connelly, M.F., He et J., Fillion (Éd.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. London : Sage Publications Inc.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012 – 2014. Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation, www.cse.gouv.qc.ca

Crahay, M., Audigier, F., Dolz, J. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? In F., Audigier, M., Crahay et J., Dolz (Éd.). *Curriculum, enseignement et pilotage* (7-37). Bruxelles : De Boeck.

Crissan, A. (Éd.). *Current and future challenges in curriculum development ; Policies, practices and networking for change*. Bucarest : [Center Education 2000 and BIE/UNESCO], Humanitas Educational.

Danvers, F. (1992). *700 mots-clés pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Defise, R. (2013). Supporting the implementation of curriculum reform through learning communities and communities of practice. In P., Jonnaert et G., Therriault (Eds.). Curriculum reforms : In search of innovative models for dynamic education system, *Prospect Quarterly Review of Comparative Education*, 43(4), 473 – 479.

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : Presses universitaires de France.

Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.

Depover C. et Jonnaert P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut*. Bruxelles : De Boeck.

Depover, C. et Strebelle (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif, in L.-O. Pochon et A. Blanchet (Dir.). *L'ordinateur et l'école : de l'introduction à l'intégration* (p. 73 – 98). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Éditions du Seuil.

Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago : University of Chicago Press.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago : University of Chicago Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Collier Books.

D'Hainaut, L. (1970). Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, *Enseignement programmé*, 11, 21-38.

D'Hainaut, L. (1971). *L'enseignement des concepts scientifiques et techniques à l'aide de cours programmés*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles (ULB), dissertation doctorale.

D'Hainaut, L. (1981). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs, un cadre conceptuel*. Bruxelles : Labor.

D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Labor.

Enthoven, J.-P., Burguière, A. (2009). Un artisan, pas un maître penseur. Ce que je suis, par Claude Lévi-Strauss, interview au Nouvel Observateur en 1980. *Nouvel Observateur Hors-Série*, Novembre-décembre 2009, 31, 30-36.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, *Revue française de sociologie*, 25(2), 213-139.

Furtuna, D. (2013). Developing an item bank for use in testing in Africa : Theory and methodology. In P., Jonnaert et G., Therriault (Eds.). Curriculum reforms : In search of innovative models for dynamic education system, *Prospect Quarterly Review of Comparative Education*, 43(4), 481 – 493.

Gauthier, R.-F. (2011). Une autre façon de penser l'éducation. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 31-40.

Gauthier, R.-F. (2013). The competency – based approach to curriculum reform in five African countries : What can we learn from the 2008 – 2009 evaluation ? In P. Jonnaert & G. Therriault (Eds.). Curriculum reforms : In search of innovative models for dynamic education system, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 43(4), 429 – 421.

Gunden, B. B. (2009). European curriculum studies, Continental overview, in C. Kridel, (Eds.). *Encyclopedia of curriculum studies*, vol. 1, (p. 354 – 358). London : Sage Publications.

Halinen, I. (2011). Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l'éducation. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 77-88. [Article traduit de l'anglais par Roger – François Gauthier et Robert Elban].

Halinen, I. (2006). The Finish Curriculum Process, in A. Crissan (Éd.). *Current and future challenges in curriculum development ; Policies, practices and networking for ghange*, (62-78). Bucarest : Center Education 2000 and BIE/UNESCO, Humanitas Educational.

Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et Center for Universal Education at Brookings (2013). *Vers l'apprentissage universel. Recommandations du Comité de réflexion sur la métrique de l'apprentissage*. Montréal : Institut de statistique de

l'UNESCO et Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution, Réf : UIS/2013/ED/TD/07.

Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF (2015). *Réaliser les promesses non tenues de l'éducation pour tous. Résultats de l'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Résumé*. Paris : éditions de l'UNESCO. Document en ligne : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci-global-exsum-fr.pdf>

Jackson, P.W. (1992). Conception of curriculum and curriculum specialists, in P.W., Jackson (Éd.). *Handbook of research on curriculum : A project of the American Educational Research Association* (3-40). New York : Macmillan.

Jonnaert, Ph. (2015). *Post – 2015 education targets : focus on quality. Quality brief filed by the UNESCO Chair in curriculum development*. Montreal : UNESCO Chair in Curriculum Development. Document en ligne : http://cudc.uqam.ca/upload/files/Memoire_sur_la_qualite_version_angl.1.pdf

Jonnaert, P., Therriault, G. (2013). Curricula and curricular analysis : Some pointers for a debate. In P., Jonnaert et G., Therriault (Eds.). *Curriculum reforms : In search of innovative models for dynamic education system*, *Prospect Quarterly Review of Comparative Education*, 43(4), 397 – 419.

Jonnaert, P. (2012). Postface, in P., Charland, C., Daviau, A., Simbagoye et C., Stéphane (Dir.). *Écoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives* (221-232). Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, P., Charland, P., Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Furtuna, D., Sambote, J.S., Simbagoye, A. et Tahirou, K. (2011). *Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations*. Cahier de la CUDC n°5, Montréal, UQAM.

Jonnaert, P., (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés, *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 135-145.

Jonnaert, P. (2011b). Des programmes d'études endogènes articulés aux standards internationaux en République du Niger, *ACDI-CIDA*¹³⁶, *Education Newsletter*, 3, 4-5.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck (traduit en portugais aux éditions ARTMED et en roumain aux éditions ASCR).

Jonnaert, P. et Vanderborght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck (3^e édition, 1^{re} édition en 1998 ; traduction en portugais aux éditions Artmed).

Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, P. et Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement. Un processus dynamique et complexe, in L., Lafortune, M., Ettayebi et P., Jonnaert (Dir.). *Observer les réformes en éducation* (15-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

¹³⁶ ACDI – CIDA : Agence Canadienne pour le Développement International.

Jonnaert, P. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe-l'œil épistémologique? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(2), 223-230.

- Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Kartovaara, E. (Éd.), (2007). *Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmaudistus (Réforme du core curriculum de 2004 pour l'éducation de base)*. Helsinki : Opetushallitus.
- Keeves, J. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*. London : Pergamon Press.
- Kliebard, H.M. (1995). *The struggle of the American curriculum, 1893-1958*. New York : Routledge Falmer.
- Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, P. (Dir.), (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laveault, D. (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation, in L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (Dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (27-50). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Le Moigne, J.-L. (1987). Systémographie de l'entreprise, *Revue Internationale de Systémique*, 1(4), 499-531.
- Luke, A. (2008). Curriculum in context, in F.M., Connelly, M.F., He et J., Fillion (Éd.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (145-150). London : Sage Publications.
- Mallet, R. (Dir.) (2010). *Écoles, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. et Mangez, C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance? *Revue française de pédagogie*, en ligne : <http://www.rfp.revues.org/2136>
- Martinand, J.-L., (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, in A. Terrisse (Éd.), *Didactique des disciplines, les références au savoir* (17-24). Bruxelles : De Boeck.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Marope, M. (2011). *General Education Quality Diagnostic/ Analysis and Monitoring Framework. Note conceptuelle*. Paris : UNESCO.
- Nieto, S., Bode, P., Kang, E. et Raible, J. (2008). Identity, Community and Diversity. Rethorizing Multicultural Curriculum for the Postmodern Era, in F. M., Connelly, M. F., He and J., Phillion (Éd.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (179-197). London : Sage Publications.
- Opertti, R. et Duncombe, L. (2011). Vision curriculaire. Perspective d'ensemble et débats contemporains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 101 – 110.
- Peraya, D., Jacaz, B. (2004). Analyser, soutenir et piloter l'innovation : un modèle 'ASPI'. *Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et de l'industrie* (p. 283 – 289). Compiègne : Université de technologie de Compiègne. Document en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000705>

- Perrenoud, P. (1985). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Pinar, W.F. (2009). Curriculum Theory, in C. Kridel, (Éd.), *Encyclopedia of Curriculum Studio* (267-270). London : Sage Publications.
- Pinar, W.F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W.F. (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (Éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2010). *Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? Veilles scientifique et technologique*. Dossier d'actualité n°53 – avril 2010. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Schiro, M.S. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring*. London : Sage Publications.
- Schriren, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Chicago : Rand McNally (AERA¹³⁷ Monograph Series on Curriculum Evaluation).
- Tawil, S. (2012). *Beyond 2015: Perspectives for the Future of Education*. Paris: UNESCO.
- Tawil, S., Akkari, A. et Macedo, B. (2012). *Au – delà du labyrinthe conceptuel : la notion de qualité en éducation*. Contributions thématiques, Recherche et prospective en éducation, UNESCO, mars 2012, n°2.
- Tedesco, J.-C., Opertti, R., Amadio, M. (2013). The curriculum debate: why it is important. *IBE Working Papers on Curriculum Issues n°10*. Genève : UNESCO - International Bureau of Education.
- Tikly, L., Barrett, A.M. (2007). *Education quality. Research priorities and approaches in the global era*. Bristol : Université de Bristol.
- Tehio, V. (Éd.) (2010). *Politiques publiques en éducation, l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : CIEP¹³⁸.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- United Nations (2014). *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*. Document A/68/970, en ligne : <http://undocs.org/A/68/970>
- UNESCO (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?* Paris : UNESCO
- UNESCO (2014b). *Rapport mondial de suivi de l'EPT. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Paris : Éditions de l'UNESCO. Document en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

¹³⁷ AERA : American Educational Research Association ; www.aera.net/

¹³⁸ CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres, France ; <http://www.ciep.fr>

UNESCO (2014a). *Réunion mondiale sur l'éducation pour tous, UNESCO, Mascate, Oman, 12 – 14 mai 2014. Déclaration finale de la Réunion mondiale sur l'EPT 2014. Accord de Mascate.* Document en ligne :

<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014FR.pdf>

UNESCO (2013a). *Unesco Principles on Education for Development Beyond 2015.* UNESCO Education Research and Foresight (March 2013). Paris: Publications de l'UNESCO.

UNESCO (2013b). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013. Enseigner et apprendre pour le développement.* Paris: Publications de l'UNESCO.

UNESCO, BIE, BREDA & GTZ, (2009). *The Basic Education in Africa Programme (BEAP): A policy Paper - Responding to demands for access, quality, relevance and equity.* Eschborn: BREDA / IBE-UNESCO / GTZ.

Verret, M. (1975). *Le temps des études* (vol. 1 et 2). Lille : Atelier de reproduction des thèses.

Wraga, W.G., et Hlebowitsh, P.S. (2003). Tolard a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.

Annexe 1 : Variables susceptibles d’agir sur l’efficacité du système éducatif¹³⁹

Effets de différentes variables susceptibles d’agir sur l’efficacité du système éducatif	
Enseignants	
Formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • L’effet de la formation continue sur les performances des élèves est généralement positif (transnational). • La formation continue des enseignants peut avoir un impact négatif sur les résultats scolaires lorsque les enseignants ne sont pas remplacés (transnational). • L’impact du niveau de formation générale des maîtres sur les acquisitions des élèves est relativement faible (transnational). • Une formation professionnelle courte (6 à 9 mois) complétée par une année de pratique encadrée a un effet positif sur les scores aux tests standardisés (transnational). • Le nombre d’années d’expérience de l’enseignant et son niveau de compétence réel par rapport aux matières enseignées ont un effet positif sur les résultats scolaires (transnational).
Recrutement	<ul style="list-style-type: none"> • Le recrutement d’enseignants en grand nombre avec des salaires réduits a un effet négatif sur le niveau de qualification (transnational). • Le recrutement d’enseignants contractuels peut avoir un impact positif sur les dépenses, mais celui-ci est limité dans le temps (transnational).
Conditions d’exercice Répartition des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Le recours à des enseignants recrutés localement améliore l’intégration de l’enseignant dans la communauté et a un effet positif sur les résultats des élèves (transnational).
Incitants	<ul style="list-style-type: none"> • L’octroi d’une bonification liée au nombre de jours de présence en classe permet de réduire fortement l’absentéisme de l’enseignant (Inde).
Conditions de scolarisation	
Tailles des classes	<ul style="list-style-type: none"> • La taille des classes n’a un effet délétère sur les résultats scolaires qu’au-delà de 50-60 élèves. Pour obtenir une amélioration significative des résultats, il faut atteindre un ratio de l’ordre de 15 élèves par classe (transnational).
Manuels scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • La dotation en manuels scolaires a un effet positif sur l’efficacité des apprentissages et conduit également à un rapport coût-efficacité très favorable (transnational). • L’effet de la présence de manuels sur les résultats scolaires n’est observé que pour autant qu’un minimum de 50 % des élèves en est doté (Afrique du Sud).
Infrastructures scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • La qualité des infrastructures scolaires n’a pas un lien direct avec les résultats scolaires excepté lorsque celles-ci conduisent à limiter le temps d’apprentissage notamment lors de fortes pluies (Ghana). • La présence de toilettes séparées pour les filles conduit à une augmentation significative du recrutement (Malawi).
La distance entre lieu de résidence et de scolarisation	<ul style="list-style-type: none"> • La distance à parcourir pour se rendre à l’école a un effet négatif sur les résultats scolaires (Tunisie). • Les élèves habitant loin de l’école sont scolarisés à un âge plus tardif (Sénégal). • La distance entre le lieu de résidence et de scolarisation est plus pénalisante pour les filles (transnational).

¹³⁹ Depover et Jonnaert, op. cit., 147-159.

Variables d'apprentissage	
Temps scolaire	<ul style="list-style-type: none"> La double vacation ainsi que les classes multigrades ont tendance à réduire le temps scolaire effectif (transnational).
Langue d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Les résultats scolaires sont meilleurs lorsque les enfants ont l'occasion de pratiquer la langue d'enseignement à la maison (transnational). L'utilisation conjointe du français et d'une langue locale (enseignement bilingue) améliore les résultats scolaires (Burkina Faso).
Préprimaire	<ul style="list-style-type: none"> La scolarisation préprimaire a un effet bénéfique sur l'équité (transnational). Les élèves qui ont fréquenté un enseignement préprimaire se caractérisent par un niveau de développement cognitif et langagier supérieur lorsqu'ils sont dans le primaire (Madagascar).
Santé	
Nutrition	<ul style="list-style-type: none"> La présence d'une cantine scolaire augmente la fréquentation scolaire ainsi que les performances des élèves (transnational). La fourniture de repas complets ou de collations a un effet positif à la fois sur la fréquentation et sur les résultats (Kenya).
Prévention des maladies	<ul style="list-style-type: none"> Il existe une relation étroite entre santé et fréquentation scolaire (Kenya). Le traitement préventif des vers intestinaux permet de réduire l'absentéisme scolaire (Kenya). Le niveau d'éducation de la mère réduit les risques de décès prématuré chez l'enfant (transnational). Le niveau d'éducation de la mère a un effet positif sur la sensibilisation aux risques du Sida (transnational).
Aides financières à la scolarisation	
Suppression des frais de scolarité	<ul style="list-style-type: none"> La suppression des droits de scolarité au primaire conduit à un accroissement important du taux d'admission (Burundi). La suppression des frais de scolarité au premier cycle du secondaire conduit à un accroissement important des effectifs (Rwanda) et plus particulièrement en ce qui concerne la scolarisation des filles (Ouganda). La suppression des frais de scolarité a un effet plus marqué auprès des enfants issus des familles pauvres (Ouganda). Les programmes de soutien financier aux familles ont un effet plus important pour le secondaire que pour le primaire (transnational).
Bourses, allocations d'étude	<ul style="list-style-type: none"> Le versement d'allocations aux familles a un effet plus important sur la réduction du redoublement et de l'abandon lorsqu'il est conditionné à la fréquentation régulière de l'école (transnational). Le versement d'une allocation non conditionnelle aux familles a un effet sur la fréquentation scolaire uniquement auprès des familles qui doivent supporter des coûts élevés pour scolariser leurs enfants ou qui habitent à plus de deux kilomètres de l'école (Kenya). Le versement de bourses aux filles en fonction de leurs résultats a permis d'améliorer de manière substantielle les performances scolaires (Kenya).
Vouchers – chèque éducation	<ul style="list-style-type: none"> Les vouchers ou les chèques éducation sont surtout utilisés dans les pays où le privé est important et où il existe une véritable concurrence en matière d'éducation. Les effets sur les résultats et sur la fréquentation scolaire ne sont pas démontrés (transnational).

Genre	
Politique générale	<ul style="list-style-type: none"> • La parité en matière de genre constitue une priorité des politiques éducatives à travers le monde (transnational). • Il existe un lien entre développement économique et parité dans l'enseignement en particulier au niveau du supérieur (transnational).
Actions spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> • La mobilisation des communautés locales, la fourniture de matériel scolaire et l'installation de sanitaires réservés aux filles ont un effet positif sur la fréquentation scolaire (transnational). • La présence de personnel féminin a un effet positif sur la scolarisation des filles (transnational). • Un enseignant masculin conduit à des résultats scolaires supérieurs chez les garçons (transnational). • On observe une fréquentation scolaire plus élevée pour les enfants dont les mères ont été scolarisées (transnational).
Gouvernance	
Décentralisation	<ul style="list-style-type: none"> • Le renforcement de l'autonomie locale peut aller à l'encontre des objectifs visant à réduire les inégalités (Tanzanie). • Le fait de donner plus d'autonomie en matière de gestion aux écoles a un effet positif sur les résultats scolaires (transnational).
Gestion des établissements, direction	<ul style="list-style-type: none"> • Le fait de donner plus d'autonomie en matière de gestion aux écoles a un effet positif sur les résultats scolaires (transnational). • Le fait que le chef d'établissement a une pleine autorité pour embaucher et licencier les enseignants a un effet positif sur les performances scolaires des élèves fréquentant l'établissement (transnational).
Participation des parents et de la collectivité	<ul style="list-style-type: none"> • L'implication des parents s'avère généralement efficace pour autant qu'on leur permette de jouer un rôle actif dans la gestion de l'établissement (transnational).
Lutte contre la corruption	<ul style="list-style-type: none"> • Un programme de lutte contre la corruption a permis de faire passer le taux de fuite des financements destinés à l'éducation de 87 à 10 % (Ouganda).

Liste de questions permettant d'orienter l'analyse d'une politique éducative

- 1)** Quelle est l'autorité qui est chargée de fixer la politique éducative ? Comment cette autorité est-elle désignée ?
- 2)** Quel est le degré d'indépendance des autorités chargées de fixer la politique éducative par rapport au pouvoir politique, religieux, économique ?
- 3)** Quelle place l'éducation religieuse et idéologique occupe-t-elle dans le curriculum d'enseignement ?
- 4)** La politique éducative fait-elle référence à une volonté de promouvoir l'égalité d'accès à l'éducation ? Si c'est le cas, quels sont les aspects qui sont mis en avant à ce niveau (genre, origine sociale, aptitudes individuelles...) ? Constate-t-on des différences entre ce qui est proposé au niveau de la politique éducative déclarée et effective ?
- 5)** L'égalité en matière de genre est-elle rencontrée en ce qui concerne les principaux indicateurs de l'éducation ? Quelles sont les dispositions prises pour favoriser ou pour maintenir l'égalité des genres à tous les niveaux du système éducatif ?
- 6)** Quelle est la prégnance des modèles éducatifs internationaux sur l'organisation scolaire ? Observe-t-on des dysfonctionnements liés à cette prégnance ?
- 7)** Le niveau socio-économique de la famille a-t-il un effet sur les conditions de scolarisation ou sur les indicateurs ? Certaines mesures ont-elles été adoptées en vue de limiter les effets des différences de niveaux socio-économiques ?
- 8)** Existe-t-il des systèmes d'aide à la scolarisation ? Ces aides sont-elles ciblées sur certains publics ?
- 9)** Comment les politiques en matière d'accès à l'éducation se concrétisent-elles sur le terrain, en particulier en ce qui concerne les objectifs de l'EPT ?
- 10)** Quelles sont les options déclarées en ce qui concerne la gestion des flux d'étudiants ? Privilégie-t-on une politique centrée sur la sélection ou sur le soutien scolaire ? Cette politique est-elle équitable ?
- 11)** Existe-t-il des éléments non-fonctionnels (nomadisme, minorités, violence, conflits) qui conditionnent l'accès à certaines filières de scolarisation ?
- 12)** L'accès à l'éducation varie-t-il selon le lieu de résidence (milieu urbain versus rural, régions enclavées...) ?
- 13)** Quelle est la place de l'éducation non-formelle dans la scolarisation des enfants, des jeunes et des adultes ?
- 14)** Quelle est la politique en matière d'équité ? Constate-t-on des différences en ce qui concerne l'allocation des ressources éducatives selon le niveau scolaire ?
- 15)** Quelles sont les conceptions dominantes en matière de réussite scolaire ? Le système éducatif se caractérise-t-il par une volonté de sélectivité ou plutôt par le souci de promouvoir la réussite ?
- 16)** Les informations relatives aux principaux indicateurs d'efficacité interne sont-elles disponibles ?

¹⁴⁰ Depover et Jonnaert, op. cit., 118-119

- 17)** Les flux d'écoulement sont-ils réguliers ou constate-t-on des blocages à certains niveaux ?
- 18)** Les taux de redoublements et d'abandons sont-ils compatibles avec un bon niveau d'efficacité du système éducatif ? Si ce n'est pas le cas, existe-t-il des mesures en vue de promouvoir la réussite et de limiter les taux d'abandons ?
- 19)** La politique éducative prévoit-elle des mesures permettant de contrôler l'efficacité pédagogique du système éducatif ? La politique éducative prévoit-elle la participation à des enquêtes internationales d'évaluation du rendement scolaire ?
- 20)** Les résultats de ces enquêtes sont-ils en accord avec les objectifs fixés au niveau de la politique éducative ?
- 21)** Quelles sont les articulations qui existent entre le système éducatif et le marché de l'emploi ? Constate-t-on des dysfonctionnements majeurs à ce niveau qui conduiraient à freiner le développement économique ?
- 22)** Le système éducatif prend-il en charge correctement le développement social, culturel et politique du citoyen ?
- 23)** Quelles sont les priorités en matière d'allocation des ressources entre les différents sous-secteurs ? (préprimaire, primaire, secondaire, universitaire), au sein du secteur éducatif ? Les choix en matière d'allocation des ressources peuvent-ils être considérés comme équitables ?
- 24)** Quelle est la part du privé (en particulier des ménages) dans le financement de l'éducation ?
- 25)** Dispose-t-on de données relatives à l'efficacité du système éducatif ? Des obstacles à l'efficacité ont-ils été identifiés ? A-t-on prévu des mesures permettant de limiter ces obstacles ?
- 26)** Quelles sont les options retenues en ce qui concerne le degré d'ouverture ? Quelles sont les modalités d'accès prévues pour chacun des sous-systèmes ?
- 27)** Existe-t-il des blocages qui limitent l'accès à certains sous-systèmes ? Si c'est le cas, quelle est la nature de ces blocages ?
- 28)** Quel est le niveau de centralisation des décisions en matière de politique éducative en ce qui concerne le curriculum, les évaluations, la gestion administrative ?
- 29)** La politique éducative prévoit-elle certaines formes de décentralisation-déconcentration en ce qui concerne le curriculum, l'évaluation, la gestion administrative, la prise en charge des frais de scolarisation ?
- 30)** Quels effets ces mesures de décentralisation-déconcentration ont-elles eues sur le fonctionnement du système éducatif ?
- 31)** Quelle marge de liberté la politique éducative accorde-t-elle aux initiatives en matière d'enseignement et de formation ?
- 32)** Existe-t-il une volonté de responsabiliser les principaux acteurs de l'éducation ? Les enseignants ont-ils des comptes à rendre en ce qui concerne leurs prestations pédagogiques ou leurs résultats ?
- 33)** Quelles sont les mesures prises en vue de garantir la bonne utilisation des fonds destinés au fonctionnement du système éducatif ? Existe-t-il des dispositions en vue de lutter contre la corruption ?

Annexe 3 : Validation des indicateurs – Échelle Likert

1. Présentation de l'échelle

Pour *valider* les indicateurs d'un curriculum holistique, une échelle de type *Lykert* est utilisée.

Les échelles Likert sont des échelles numériques utilisées dans des questionnaires pour vérifier le *degré d'accord* des participants à une *proposition* ou à un *ensemble de propositions*. Les propositions de l'échelle utilisée dans ce travail de validation sont organisées en 4 catégories correspondant aux catégories d'indicateurs retenus actuellement pour vérifier dans quelle mesure un curriculum holistique est orienté vers la qualité. Ces catégories rassemblent des propositions qui correspondent à l'énoncé de l'indicateur. Il y a donc 25 propositions réparties dans 4 catégories. Les participants à cette activité sont invités à se prononcer sur chacune de ces propositions en ayant sous les yeux l'ensemble des indicateurs.

L'échelle utilisée est subdivisée en cinq degrés d'acceptation pour chacune de ces propositions :

5 = Entièrement en accord ; 4 = En accord ; 3 = En désaccord ;
2 = Entièrement en désaccord ; 1 = Ne sais pas/Ne s'applique pas

2. Consignes

Après avoir pris connaissance du document présentant l'ensemble des indicateurs permettant de vérifier dans quelle mesure un curriculum holistique est orienté vers la qualité, il est suggéré aux participants de cette activité de compléter l'échelle Likert en respectant les consignes :

1. *Lire* chaque proposition dans la grille.
2. Pour chacune des propositions, choisir un chiffre en *vous référant à la grille d'indicateurs*.
3. *La numérotation utilisée correspond exactement à celle du tableau des indicateurs*.
4. *Choisir* un chiffre qui correspond à votre degré d'acceptation de la proposition.
5. *Encercler* le chiffre correspondant à votre choix : n'encercler qu'un seul chiffre par proposition.
6. *Écrire* éventuellement une remarque dans l'espace approprié à propos de la proposition.

Annexe 4 : Échelle Likert

A. Politique éducative

Propositions	Échelle					Remarques et suggestions
A.1 - Politique éducative : Une <i>politique éducative</i> s'inscrit dans un projet sociétal large, qui dépasse le strict cadre scolaire ; les politiques éducatives d'un État précisent les grandes orientations que devrait suivre le système éducatif, des valeurs et une conception du citoyen à préparer pour son développement dans sa communauté et la société en general ; les politiques éducatives prennent en considération les propositions des agendas internationaux.						
A.1.1. Accessibilité des politiques éducatives : <i>Les textes de politiques éducatives (déclarations d'intention d'un gouvernement, textes politiques, discours, ouvrage d'un homme politique, agendas internationaux auxquels les politiques éducatives font référence, etc.) sont accessibles</i>	1	2	3	4	5	
A.1.2. Existence d'une Loi-Cadre pour le système éducatif : <i>Une Loi-Cadre, orientée par les politiques éducatives, définit le cadre juridique et organisationnel de l'éducation et de la formation des personnes à travers le système éducatif.</i>	1	2	3	4	5	
A.1.3. Indépendance de la politique éducative : <i>Une politique éducative vise l'ensemble de la population d'un État et doit pouvoir concerner chaque personne ; une politique éducative se construit indépendamment des actions de certains groupes de pression qu'ils soient politiques, religieux, idéologiques ou économiques afin de concerner le plus grand nombre.</i>	1	2	3	4	5	
A.1.4. Définition des options fondamentales qui orientent le système éducatif : <i>La politique éducative précise le degré de centration de l'éducation sur l'individu et la société.</i>	1	2	3	4	5	
A.1.5. Définition de la conception de la connaissance : <i>La politique éducative définit la conception de la connaissance qui sous-tend l'action éducative au sein du système éducatif.</i>	1	2	3	4	5	
A.1.6 Approche holistique des apprentissages: <i>Par une approche holistique de l'apprentissage, le curriculum suggère une vision globale dépassant les dichotomies classiques entre les apprentissages scolaires purement cognitifs et les autres formes de développement de la personne, social émotionnel, artistique, culturel et éthique.</i>	1	2	3	4	5	
A.1.7. Équité : <i>Les ressources du système éducatif profitent au plus grand nombre, sans discrimination, quelle qu'en soit la nature.</i>	1	2	3	4	5	

Vos suggestions :

B. Format des orientations curriculaires

Propositions	Échelle					Remarques et suggestions
B.1 – Cadre d’orientation curriculaire :						
Le document-cadre d’orientation curriculaire, le <i>Cadre d’orientation curriculaire</i> (COC), se réfère strictement aux politiques éducatives et aux agendas internationaux auxquels les politiques éducatives font référence ; les politiques éducatives et les agendas internationaux se trouvent en amont du COC et en sont le matériau de base ; le COC précise les principales orientations de la politique éducative d’un État dans un <i>document-cadre</i> pour l’ensemble de son système éducatif.						
B.1.1 Document cadre d’orientation curriculaire (COC) unique : <i>Un seul COC, se référant strictement aux politiques éducatives et aux agendas internationaux auxquels ces dernières se réfèrent, oriente les différents ordres d’enseignement d’un système éducatif en synthétisant les grandes orientations curriculaires.</i>	1	2	3	4	5	
B.2 - Core curriculum :						
Un core curriculum (CC), est plus restrictif qu’un document COC ; il décrit un <i>socle commun</i> de savoirs essentiels, de compétences, de savoir-être et de valeurs que tout citoyen doit s’être construit au terme de sa scolarité ; c’est par ce socle de savoirs essentiels, de compétences, de valeurs et de savoir-être communs à chaque citoyen, qu’une personne scolarisée peut participer de façon responsable et épanouie au développement durable de sa communauté dans une société globale ; le core curriculum complète le COC et fait référence aux mêmes politiques éducatives et aux mêmes agendas internationaux.						
B.2.1 Core curriculum (CC) unique : <i>Un seul CC définit le socle commun de savoirs essentiels, de compétences, de valeurs et de savoir-être attendus de tout citoyen au terme de sa scolarité pour tous les ordres d’enseignement.</i>	1	2	3	4	5	

Vos suggestions :

C. Caractéristiques du curriculum

Propositions	Échelle					Remarques et suggestions
C.1 -Unicité :						
<i>L'unicité du curriculum précise dans quelle mesure le système éducatif est régi ou non par un seul curriculum.</i>						
C.1.1 Curriculum unique : <i>Le système éducatif est régi par un seul curriculum : le curriculum est unique pour tous les ordres d'enseignement.</i>	1	2	3	4	5	
C.1.2 Plans d'action pédagogiques et administratifs coordonnés : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs du système éducatif sont coordonnés pour assurer l'opérationnalisation d'un même curriculum.</i>	1	2	3	4	5	
C.1.3 Programmes éducatifs : <i>Tous les programmes éducatifs, quel que soit l'ordre d'enseignement, contribuent à rendre opérationnelles les mêmes orientations curriculaires au sein du même curriculum unique.</i>	1	2	3	4	5	
C.2-Univocité :						
<i>L'univocité d'un curriculum permet de vérifier dans quelle mesure ce dernier est univoque, c'est-à-dire qu'il ne multiplie pas sans discernement les orientations pour le système éducatif.</i>						
C.2.1 Curriculum univoque : <i>L'ensemble du curriculum s'appuie sur des orientations cohérentes entre elles et permettant toutes d'aboutir à la réalisation du même projet d'éducation et de formation.</i>	1	2	3	4	5	
C.2.2 Cohérence interne : <i>Une cohérence existe entre les différentes composantes du curriculum (cadre d'action pédagogique, cadre d'action administratif, régime pédagogique, régime linguistique, profils de sortie, programmes éducatifs, politique d'évaluation, politique de formation initiale et continue des enseignants, etc.)</i>	1	2	3	4	5	
C.2.3 Cohérence externe : <i>Tous les produits du travail curriculaire sont réellement adaptés aux besoins et aux projets sociétaux en matière d'éducation et de formation, tant au niveau des communautés locales, qu'à celui de l'État et à celui de la société globale.</i>	1	2	3	4	5	

C.3-Adaptabilité :						
L' <i>adaptabilité</i> permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum est flexible, c'est-à-dire qu'il peut s'adapter à l'évolution des besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation.						
C.3.1 Adaptabilité : <i>Le curriculum est flexible ; ses composantes s'adaptent aux évolutions de différentes natures de la société ; le curriculum offre suffisamment de souplesse pour pouvoir modifier certaines de ses composantes à de nouveaux besoins sans enclencher nécessairement un lourd processus de réforme.</i>	1	2	3	4	5	
C4-Participation :						
Le degré de <i>participation</i> des acteurs et des partenaires de l'éducation à la conception, au développement, à la mise en œuvre, à l'évaluation et à l'ajustement du curriculum permet de vérifier dans quelle mesure il existe une réelle participation de l'ensemble des acteurs et des partenaires de l'éducation au processus complet du développement du curriculum.						
C.4.1 Stratégie de consultation : <i>Une stratégie de consultation est mise en place afin de permettre à tous les acteurs et les partenaires de l'éducation d'exprimer leurs besoins et leurs attentes à l'égard du système éducatif.</i>	1	2	3	4	5	
C.4.2 Participation : <i>Les acteurs de l'éducation sont mobilisés pour participer, dans une approche collaborative, au développement de certaines composantes du curriculum.</i>	1	2	3	4	5	
C.4.3 Communication : <i>Une stratégie de communication efficace et permanente est mise en place et suit le processus curriculaire dans tout son développement.</i>	1	2	3	4	5	
C5-Innovation :						
Le degré d' <i>innovation</i> du curriculum permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum se dégage des approches curriculaires classiques; dans cette perspective, le curriculum innove pour optimiser son adaptation aux contraintes de son système éducatif et des attentes sociétales en matière d'éducation et de formation, tout en se plaçant dans une perspective holistique au niveau mondial.						
C.5.1 Innovation : <i>Une approche innovante apparaît dans les orientations et les plans d'action pédagogiques et administratifs du curriculum pour répondre aux contraintes de nouvelles visions, telles une vision holistique et de nouvelles demandes sociales tant au niveau communautaire qu'international.</i>	1	2	3	4	5	
C.5.2 Mobilisation de la recherche : <i>Les spécialistes des métiers du curriculum mobilisent les ressources de la recherche pour les aider à innover et à résoudre certaines questions que pose le curriculum.</i>	1	2	3	4	5	

Vos suggestions :

D. Le curriculum dans la salle de classe

Propositions	Échelle					Remarques et suggestions
D.1-Centration sur les apprenants : Le degré de centration sur les apprenants permet de vérifier dans quelle mesure les composantes du curriculum prennent réellement en considération les apprenants.						
D.1.1 Centration sur les apprenants : <i>L'ensemble du curriculum oriente de façon directe ou indirecte et de manière cohérente les actions vers le développement des apprenants ; les apprenants sont au cœur de tout le processus curriculaire.</i>	1	2	3	4	5	
D.2.1 Centration sur la qualité : <i>Les composantes du curriculum visent à mettre en place des stratégies qui ciblent les processus d'apprentissage et de développement des élèves ou des étudiants et leur qualité en s'assurant que différentes conditions sont rencontrées : taille des classes, manuels scolaires, infrastructures scolaires, temps scolaire, langue d'enseignement, recrutement et formation des enseignants, etc. (voir le tableau reprenant les effets de différentes variables susceptibles d'agir sur l'efficacité du système éducatif) ; la qualité est au centre de toutes les décisions relatives aux variables susceptibles de l'améliorer.</i>	1	2	3	4	5	
D.2-Orientation vers le développement des compétences : Le degré d'orientation vers les compétences permet de vérifier si l'ensemble du curriculum vise le développement de compétences fondamentales, transférables, techniques et professionnelles en prenant en considération les contextes dans lesquelles ces compétences peuvent être construites ; l'apprentissage de ces compétences, bien qu'initié lors de la scolarité des personnes se poursuit tout au long de la vie ; la notion de compétence est prise au sens large comme étant l'aptitude à utiliser un ensemble pertinent de ressources pour traiter une situation et répondre à des questions dans un contexte déterminé.						
D.2.1 Orientation vers le développement des compétences tout au long de la vie : <i>Les composantes du curriculum sont orientées vers le développement de compétences par les apprenants tout au long de la vie ; les contextes dans lesquels ces compétences peuvent se développer sont pris en considération dans l'organisation des apprentissages.</i>	1	2	3	4	5	

D.3-Évaluation :

Le degré de prise en compte de l'évaluation permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum intègre dans une démarche globale l'évaluation comme une de ses composantes essentielles; l'adéquation entre le contenu et les formats de l'évaluation et le vécu scolaire des élèves et des étudiants est assurée et permet une plus grande équité au niveau des acquis mesurés.

D.3.1 Prise en considération de l'évaluation :

L'évaluation, dans toutes ses dimensions (évaluation des apprentissages, des acquis, des enseignants et des enseignements, du curriculum, etc.) est prise en considération de façon globale dans les différentes composantes du curriculum ; l'évaluation n'est pas cloisonnée dans des démarches décontextualisées par rapport à l'ensemble des activités d'un élève ou d'un étudiant.

1**2****3****4****5****Vos suggestions :**

Annexe 5 : Narratif du processus d'élaboration de la grille d'indicateurs d'un curriculum construit dans une perspective holistique et orienté vers la qualité

Pour élaborer la grille d'indicateurs suggérée dans les pages précédentes, les chercheurs de la CUDC ont opté pour une *démarche collaborative de co-construction* des indicateurs et de la grille. Lors de différents ateliers sur le développement curriculaire avec 40 cadres du *Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement technique* (MENET) d'un pays francophone d'Afrique subsaharienne, ils sont partis des *caractéristiques* et des *fonctions* d'un curriculum définies dans Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009)¹⁴¹. La pertinence de ces caractéristiques et de ces fonctions d'un curriculum a été questionnée à l'aide d'une première échelle Likert par rapport :

- aux *politiques éducatives* du pays telles qu'elles ont préalablement pu être identifiées par les participants, (dont la Loi cadre actuellement en révision) ;
- au *curriculum* actuel du pays et à l'ensemble de ses composantes préalablement identifiées par les participants ;
- à une définition actuelle de la *qualité*, (voir l'encadré 2 qui a fait l'objet d'une analyse et d'un débat avec les participants) ;
- à une *vision holistique* du curriculum, (voir l'encadré 6 et la proposition de Opertti et Duncombe (2011)¹⁴², qui a également fait l'objet d'une analyse et d'un débat avec les participants).

L'échelle Likert suggère une série de propositions autant sur les caractéristiques que sur les fonctions d'un curriculum en demandant aux participants de les confronter à ces quatre dimensions (leurs politiques éducatives ; leur curriculum ; une vision de la qualité ; une vision holistique). Cette échelle Likert a le même format que celle présentée en annexe 4, mais est limitée aux fonctions et aux caractéristiques d'un curriculum.

Ces caractéristiques et ses fonctions si elles ont été jugées nécessaires par les participants ne sont pas apparues suffisantes pour envisager la *cible de la qualité* et une *vision holistique*. Partant de ce constat, les participants, en ateliers, ont recherché une série d'autres indicateurs en prenant pour cadre général quatre grandes catégories :

- les politiques éducatives ;
- le format de la présentation des orientations curriculaires ;
- les caractéristiques du curriculum ;
- le curriculum vécu dans les salles de classe.

Après une séance de mise en commun des travaux en atelier, un certain nombre de concepts ont été retenus et définis. Pour chaque concept une série d'indicateurs ont ensuite été précisés. Différents degrés de réalisation de ces indicateurs ont alors été précisés. Une première ébauche de la grille fut ensuite soumise pour validation à plusieurs experts de la CUDC qui finalement ont suggéré, sur la base des données qui leur ont été fournies, une grille d'indicateurs et l'échelle Likert proposée en annexe 4.

¹⁴¹ Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009), op. cit.

¹⁴² Opertti et Duncombe (2011), op. cit.

Les 40 participants aux ateliers ont reçu la proposition de grille d'indicateurs et l'échelle Likert qu'ils ont appliquée pour valider cette grille. Plusieurs amendements ont ensuite été apportés à la grille d'indicateurs pour l'obtenir dans la version actuelle suggérée dans le présent document.

Cette grille dans sa version finale fut à nouveau suggérée aux 40 participants afin qu'ils puissent l'appliquer comme outil d'analyse cette fois pour leur propre curriculum.

Il ne s'agissait donc plus de la valider ou de l'amender, mais bien d'entrer dans un processus complexe de *définition d'un plan d'actions curriculaires triennal* en plusieurs étapes :

- établir un **état des lieux du curriculum actuel** à l'aide de la grille d'indicateurs ; ce travail d'analyse permet de vérifier dans quelle mesure ce curriculum rentre dans une vision holistique et cible la qualité ;
- définir des **objectifs** pour chacune des cellules de la grille d'indicateurs en fonction de l'état des lieux établi du curriculum par cellule de la grille ;
- décliner ces objectifs en **actions** à court, moyen et long termes ;
- organiser ces actions dans une **matrice d'actions** ;
- traduire cette matrice d'actions dans un **plan d'actions curriculaires triennal**.

Ce travail de planification curriculaire est long et nécessite beaucoup de rigueur. À ce stade, les participants à cet atelier terminent d'établir l'état des lieux à l'aide de la grille des indicateurs. L'annexe 6 présente une première synthèse de ce travail. Sur cette base, pour chacune des cellules de la grille, une série d'objectifs sont déclinés. Mais surtout, par ce travail, les cadres du ministère de ce pays se sont progressivement dégagés d'une vision réductrice du curriculum dans laquelle ils étaient engoncés et réduisait toute réforme curriculaire à l'unique réécriture de programmes éducatifs sans que soit posée la question de la pertinence de ce travail par rapport aux politiques éducatives nationales et aux besoins sociétaux locaux en matière d'éducation et de formation.

L'annexe 6 présente le résultat de l'application de la grille d'indicateurs au curriculum du système éducatif de ce pays, à l'exclusion de l'enseignement supérieur, ce dernier relevant d'un autre Ministère.

Annexe 6 : Application de la grille d'indicateurs à un curriculum

La grille d'indicateurs proposée dans ce document a été soumise à un groupe de 40 cadres supérieurs de l'éducation nationale (éducation de base 1 et 2, enseignement secondaire, technique et professionnel et formation des enseignants) d'un pays francophone d'Afrique de l'Ouest en processus de révision curriculaire. En ateliers et en petits groupes, ils ont appliqué cette grille à leur propre compréhension de leur curriculum dans sa situation actuelle et en fonction de tous les documents accessibles. Cette analyse a fait l'objet de plusieurs débats entre eux en séance plénière. La grille présentée ci-dessous est la synthèse de ces travaux. Les cellules colorées correspondent à la vision que ces cadres ont, collectivement, de leur propre curriculum.

Cette analyse d'un curriculum s'inscrit dans un *processus plus large de définition d'un plan d'action curriculaire triennal*. Après avoir analysé leur curriculum à l'aide de cette grille d'indicateurs, ces cadres sont engagés, *par cellule de la grille*, dans la définition d'objectifs pour permettre à leur système éducatif de tendre vers la *qualité* (voir la définition élargie de la qualité dans l'encadré 2) et à leur curriculum d'accéder progressivement à une vision holistique. Au terme de cette déclinaison d'objectifs à court, moyen et long termes, plusieurs *matrices d'actions* sont définies et finalement traduites dans un premier *plan d'actions triennal*.

Ce travail en cours, s'inscrit dans une perspective de réforme curriculaire qui évite que celle-ci ne se réduise qu'à la seule réécriture de programmes éducatifs, comme ce fut le cas dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne depuis bientôt deux décennies.

A. Les politiques éducatives

Concept	Indicateurs	Degrés de réalisation de l'indicateur			
		0	1	2	3
<p>A.1 - Politique éducative :</p> <p>Une <i>politique éducative</i> s'inscrit dans un projet sociétal large, qui dépasse le strict cadre scolaire; les politiques éducatives d'un État précisent les grandes orientations que devrait suivre le système éducatif, des valeurs et une conception du citoyen à préparer pour son développement dans sa communauté et la société en général; les politiques éducatives prennent en considération les propositions des agendas internationaux.</p>	<p>A.1.1. Accessibilité des politiques éducatives :</p> <p><i>Les textes de politiques éducatives (déclarations d'intention d'un gouvernement, textes politiques, discours, ouvrage d'un homme politique, agendas internationaux auxquels les politiques éducatives font référence, etc.) sont accessibles.</i></p>	<p>A.110 – Les politiques éducatives <i>ne sont pas accessibles</i> :</p> <p><i>Les textes de politiques éducatives sont rares ou quasi inexistant dans le discours politique de l'État; l'éducation n'est pas une priorité pour la classe politique.</i></p>	<p>A.111 – Les politiques éducatives <i>sont dispersées</i> dans des textes et des documents <i>non centralisés</i> :</p> <p><i>Les textes et les documents évoquant les politiques éducatives existent, mais ne sont pas centralisés; il est difficile d'obtenir l'ensemble des intentions des politiciens à l'égard de l'éducation pour en dégager de façon claire les grandes orientations.</i></p>	<p>A.112 – Les politiques éducatives existent, sont centralisées, mais ne sont <i>pas organisées</i> :</p> <p><i>Les textes des politiques éducatives sont centralisés, mais sont peu, voire, pas du tout, organisés; il est difficile d'en dégager de façon synthétique les grandes orientations pour le système éducatif, certains documents sont obsolètes d'autres sont contradictoires entre eux.</i></p>	<p>A.113 – Les politiques éducatives existent, sont centralisées et les différents documents <i>classés et ordonnés</i> :</p> <p><i>Les politiques éducatives sont faciles d'accès, un analyste peut facilement en dégager les grandes orientations pour le système éducatif d'un État.</i></p>
	<p>A.1.2. Existence d'une Loi-Cadre pour le système éducatif :</p> <p><i>Une Loi-Cadre, orientée par les politiques éducatives, définit le cadre juridique et organisationnel de l'éducation et de la formation des personnes à travers le système éducatif.</i></p>	<p>A.120 – Absence de Loi-Cadre pour le système éducatif :</p> <p><i>Le système éducatif fonctionne sur la base de règlements et de décrets non organisés dans une Loi-Cadre ou une Loi d'orientation.</i></p>	<p>A.121 – Existence d'une <i>Loi-Cadre obsolète</i> :</p> <p><i>La Loi-Cadre du système éducatif est obsolète et ne permet plus au système éducatif d'être opérationnel.</i></p>	<p>A.122 – Existence d'une Loi-Cadre <i>en cours de révision</i> :</p> <p><i>La Loi-Cadre est en cours de révision afin d'être adaptée autant à de nouvelles politiques éducatives qu'à des besoins sociétaux nouveaux en matière d'éducation et de formation.</i></p>	<p>A.123 – Existence d'une <i>Loi-Cadre opérationnelle</i> :</p> <p><i>La Loi-Cadre est opérationnelle et assure le cadre juridique et organisationnel du système éducatif.</i></p>

	<p>A.1.3. Indépendance de la politique éducative :</p> <p><i>Une politique éducative vise l'ensemble de la population d'un État et doit pouvoir concerner chaque personne; une politique éducative se construit indépendamment des actions de certains groupes de pression qu'ils soient politiques, religieux, idéologiques ou économiques afin de concerner le plus grand nombre.</i></p>	<p>A.130 – Absence d'indépendance :</p> <p><i>La politique éducative a clairement des orientations politiques, religieuses, idéologiques ou économiques.</i></p>	<p>A.131 – Existence d'une indépendance relative :</p> <p><i>Il y a un décalage entre le discours politique qui présente une indépendance par rapport aux groupes de pression et la réalité des écoles sur le terrain où, parmi les écoles publiques certaines présentent une allégeance religieuse, idéologique, politique ou économique; par exemple, les écoles confessionnelles bénéficient des mêmes subventions que les écoles publiques.</i></p>	<p>A.132 – Système éducatif morcelé en réseaux :</p> <p><i>À côté du système éducatif public, plusieurs réseaux d'écoles s'affichent avec une allégeance politique, religieuse, idéologique ou économique, mais en n'étant pas subventionnés par l'État; par exemple, une école supérieure orientée vers une certaine idéologie économique pour former des cadres en entreprise. La tolérance de ces réseaux d'éducation, furent-ils privés, entache l'indépendance du système éducatif.</i></p>	<p>A.133 – Système éducatif indépendant :</p> <p><i>la politique éducative est indépendante par rapport à des orientations politiques particulières, religieuses, idéologiques ou économiques; le système éducatif est conçu et organisé pour rejoindre le plus grand nombre; les groupes de personnes chargées de l'élaboration des politiques éducatives sont pluralistes et représentent les différentes catégories sociales, politiques, religieuses, idéologiques ou économiques de l'État.</i></p>
	<p>A.1.4. Définition des options fondamentales qui orientent le système éducatif :</p> <p><i>La politique éducative précise le degré de centration de l'éducation sur l'individu et la société.</i></p>	<p>A.140 – Caractère flou des options fondamentales pour le système éducatif :</p> <p><i>Il est difficile d'identifier les options fondamentales vers lesquelles devrait s'orienter le système éducatif; les acteurs de l'éducation semblent libres d'opter pour une orientation ou une autre, ce qui crée certaines confusions au sein du système éducatif.</i></p>	<p>A.141 – Politiques éducatives orientant le système éducatif vers la reproduction des modèles sociétaux traditionnels :</p> <p><i>L'ensemble des valeurs et des orientations des politiques éducatives vise la reproduction de modèles traditionnels de la société; le système éducatif est orienté vers des modèles du passé d'une société parfois archaïque.</i></p>	<p>A.142 – Politiques éducatives orientant le système éducatif vers le développement des individus :</p> <p><i>Les orientations définies par les textes de politiques éducatives visent essentiellement le développement de la personne; elles sont centrées sur l'individu, son développement personnel et son bien-être.</i></p>	<p>A.143 – Politiques éducatives visant le développement des personnes adaptées à leur communauté et devenant elles-mêmes des agents potentiels pour le développement de la société globale :</p> <p><i>Le développement des personnes est conçu autant en fonction des besoins individuels que des attentes des communautés locales en vue d'un développement durable de la société globale.</i></p>

	<p>A.1.5. Définition de la conception de la connaissance :</p> <p><i>La politique éducative définit la conception de la connaissance qui sous-tend l'action éducative au sein du système éducatif.</i></p>	<p>A.150 – Absence de conception de la connaissance :</p> <p><i>Les politiques éducatives ne précisent aucune conception de la connaissance; les élèves et les étudiants peuvent être confrontés chez leurs enseignants à des conceptions contradictoires de la connaissance.</i></p>	<p>A.151 - Transmission d'un savoir rigide :</p> <p><i>Le savoir est considéré comme une entité rigide et inamovible que l'élève ou l'étudiant doit se contenter de recevoir et de reproduire.</i></p>	<p>A.152 – Construction de connaissances :</p> <p><i>Les connaissances sont considérées comme étant des constructions par les élèves, ces constructions sont sociales et individuelles.</i></p>	<p>A.153 – Construction de connaissances et développement de compétences tout au long de la vie :</p> <p><i>La personne est placée dans une démarche de développement tout au long de sa vie, construisant et adaptant ses connaissances et ses compétences sans dichotomie entre les domaines cognitif, émotionnel, social, éthique aux niveaux local et mondial et dépassant les stricts domaines traditionnels.</i></p>
	<p>A.1.6 Approche holistique des apprentissages:</p> <p>Par une approche holistique de l'apprentissage, le curriculum suggère une vision globale dépassant les dichotomies classiques entre les apprentissages scolaires purement cognitifs et les autres formes de développement de la personne, social émotionnel, artistique, culturel et éthique.</p>	<p>A.160 – Dichotomie des domaines d'apprentissage :</p> <p><i>L'emphase est sur les domaines d'apprentissage classiques : mathématiques, langues, sciences et technologie; d'autres domaines sont abordés, mais sont dissociés des précédents; les apprentissages se réalisent de façon cloisonnée en silos sans aux interactions entre eux.</i></p>	<p>A.161 – Approches interdisciplinaires mixtes :</p> <p><i>Les apprentissages sont organisés de façon interdisciplinaire entre certains domaines classiques, mais pas entre tous; d'autres domaines sont introduits, mais restent cloisonnés.</i></p>	<p>A.162 – Développement de projets interdisciplinaires élargis :</p> <p><i>Des projets interdisciplinaires sont réalisés convoquant un certain nombre de domaines classiques abordés avec des domaines moins conventionnels, sociaux, éthiques, culturels, émotionnels; ces projets se réalisent parallèlement à des apprentissages strictement limités aux domaines classiques.</i></p>	<p>A.163 – Apprentissages holistiques :</p> <p><i>Il n'y a ni cloisonnement ni dichotomie entre les domaines d'apprentissage; les apprentissages concernent un ensemble élargi de domaines sans hiérarchie entre eux; les domaines cognitifs intègrent des domaines sociaux, culturels, artistiques, émotionnels, éthiques et vice-versa; la perspective est globale, orientée vers le développement durable et le développement de citoyens responsables dans une société globale.</i></p>

	<p>A.1.7. Équité :</p> <p><i>Les ressources du système éducatif profitent au plus grand nombre, sans discrimination, quelle qu'en soit la nature.</i></p>	<p>A.170 – Absence d'équité :</p> <p><i>Des inégalités importantes sont observées en ce qui concerne l'accès à l'éducation, les conditions d'apprentissage et les acquis scolaires.</i></p>	<p>A.171 – Présence de certaines inégalités :</p> <p><i>Si certaines inégalités sont atténuées, tel l'accès à l'éducation, d'autres inégalités persistent, par exemple une discrimination en fonction du genre.</i></p>	<p>A.172 – Présence d'une stratégie pour atteindre l'équité :</p> <p><i>Une stratégie est définie pour atteindre l'équité en matière d'éducation et est en cours de mise en œuvre; certaines discriminations persistent cependant, mais des démarches sont en cours pour les résorber.</i></p>	<p>A.173 – Système éducatif équitable :</p> <p><i>Les ressources allouées au système éducatif profitent au plus grand nombre; une politique de discrimination positive est mise en place afin d'attribuer des moyens plus importants à certaines catégories de personnes ou d'établissements scolaires présentant des difficultés afin de parvenir à une égalité de résultats en comparaison autres groupes de personnes et aux autres établissements scolaires.</i></p>
--	--	--	--	---	---

Remarque :

Le système éducatif du pays d'Afrique francophone de l'Ouest analysé est actuellement en révision de ses politiques éducatives. La perspective holistique n'apparaît pas clairement. Elle est mise à mal par les contenus des programmes éducatifs organisés par domaines de formation très disciplinaires et classiques cloisonnés.

L'analyse réalisée permet de mettre en évidence le fait que le travail actuel sur les politiques éducatives dans ce pays ne vont pas encore assez loin, même si elles apportent déjà des améliorations notables, comme l'obligation scolaire inexistante jusqu'à ce jour dans ce pays.

Sans remettre en cause le travail déjà réalisé, de nouveaux objectifs seront définis par cellule de la grille pour planifier les actions à venir à court, moyen et long termes.

B. Le format des orientations curriculaires

Concept	Indicateur	Degré de réalisation de l'indicateur			
		0	1	2	3
<p>B.1 – Cadre d'orientation curriculaire :</p> <p>Le document-cadre d'orientation curriculaire, le Cadre d'orientation curriculaire (COC), se réfère strictement aux politiques éducatives et aux agendas internationaux auxquels les politiques éducatives font référence; les politiques éducatives et les agendas internationaux se trouvent en amont du COC et en sont le matériau de base; le COC précise les principales orientations de la politique éducative d'un État dans un document-cadre pour l'ensemble de son système éducatif.</p>	<p>B.1.1 Document cadre d'orientation curriculaire (COC) unique :</p> <p><i>Un seul COC, se référant strictement aux politiques éducatives et aux agendas internationaux auxquels ces dernières se réfèrent, oriente les différents ordres d'enseignement d'un système éducatif en synthétisant les grandes orientations curriculaires.</i></p>	<p>B.110 – Absence de COC :</p> <p><i>Il n'y a pas de COC qui permettrait de cerner avec précision les grandes orientations curriculaires prescrites par les politiques éducatives; le système éducatif semble fonctionner à l'aveugle comme un vaisseau sans pilote.</i></p>	<p>B.111 – Multiplication des orientations curriculaires :</p> <p><i>Autant d'orientations curriculaires apparaissent qu'il y a de programmes éducatifs; confondu avec le curriculum, chaque programme s'auto-oriente selon la logique du contenu qu'il représente; cette situation provoque de l'incohérence dans le système éducatif.</i></p>	<p>B.112 – Plusieurs COC cohabitent :</p> <p><i>Un COC est défini par ordre d'enseignement, par exemple un COC pour l'éducation de base, un autre pour le secondaire supérieur et un troisième pour l'enseignement supérieur; même si ces COC se réfèrent aux mêmes politiques éducatives et, par là, atténuent le risque d'incohérence, cette situation provoque des ruptures lors du passage des élèves et des étudiants d'un ordre d'enseignement à un autre.</i></p>	<p>B.113 - Présence d'un COC unique :</p> <p><i>Un document COC unique synthétise les orientations curriculaires pour tout le système éducatif et tous les ordres d'enseignements; le COC se réfère aux politiques éducatives et aux agendas internationaux dont il dégage les éléments qui deviennent prescriptifs pour organiser chaque ordre d'enseignement du système éducatif d'un État.</i></p>
<p>B.2 - Core curriculum :</p> <p>Un core curriculum (CC), est plus restrictif qu'un document COC; il décrit un socle commun de savoirs essentiels, de compétences, de savoir-être et de valeurs que tout citoyen doit s'être construit au terme de sa scolarité; c'est par ce socle de savoirs essentiels, de compétences, de valeurs et de savoir-être communs à chaque citoyen,</p>	<p>B.2.1 Core curriculum (CC) unique :</p> <p><i>Un seul CC définit le socle commun de savoirs essentiels, de compétences, de valeurs et de savoir-être attendus de tout citoyen au terme de sa scolarité pour tous les ordres d'enseignement.</i></p>	<p>B.210 – Absence de CC :</p> <p><i>Il n'y a pas de cc qui permettrait de préciser un socle commun pour tous les ordres d'enseignement.</i></p>	<p>B.211 – Présence de référentiels transversaux par niveau d'enseignement :</p> <p><i>Listes de compétences transversales ou de référentiels de compétences par niveau d'enseignement (primaire, secondaire, etc.); ces compétences peuvent être différentes par niveau ou par discipline; ces listes ou ces référentiels ne correspondent</i></p>	<p>B.212 – Présence d'un core curriculum par ordre d'enseignement :</p> <p><i>Un core curriculum est défini par ordre d'enseignement (primaire, secondaire, etc.); ce type de cc est le plus souvent redondant avec le profil de sortie attendu au terme de chacun des ordres d'enseignement et s'écarte de la vision d'un socle commun à tous les ordres d'enseignement.</i></p>	<p>B.213 – Présence d'un CC unique pour tous les ordres d'enseignement :</p> <p><i>Un cc unique détermine pour tous les ordres d'enseignement un socle commun de savoirs essentiels, de compétences et de savoir-être que tout citoyen devrait maîtriser au terme de sa scolarité; ce socle de compétence, commun à tous les ordres d'enseignement, est travaillé en spirale d'un ordre d'enseignement à un</i></p>

<p>qu'une personne scolarisée peut participer de façon responsable et épanouie au développement durable de sa communauté dans une société globale; le core curriculum complète le COC et fait référence aux mêmes politiques éducatives et aux mêmes agendas internationaux.</p>			<p><i>pas à un core curriculum et ont le plus souvent une forte connotation disciplinaire.</i></p>		<p><i>autre et vise la préparation d'un citoyen épanoui et responsable dans sa communauté et la société globale.</i></p>
--	--	--	--	--	--

Remarque :

Le système éducatif du pays d'Afrique francophone de l'Ouest analysé présente un document *cadre d'orientation curriculaire* unique. Ce document COC est proposé par le Ministère de l'éducation ayant en charge l'éducation de base (1 et 2), l'enseignement secondaire, technique et professionnel ainsi que la formation des enseignants du primaire. L'enseignement supérieur relève d'un autre ministère. Ce document COC ne couvre pas l'enseignement supérieur.

Il n'y a pas de *core curriculum*, mais un référentiel de compétences est en cours d'élaboration pour les programmes de formation des enseignants du primaire.

L'apparition d'un nombre important de *collèges de proximité* dans une série de municipalités éloignées en région dans ce pays, nécessitera la définition de *core curriculums* et la possibilité d'adaptation des *programmes éducatifs* en fonction de la diversité des réalités locales.

C. Les caractéristiques du curriculum

Concept	Indicateur	Degré de réalisation de l'indicateur			
		0	1	2	3
C.1 - Unicité : <i>L'unicité du curriculum</i> précise dans quelle mesure le système éducatif est régi ou non par un seul curriculum.	C.1.1 Curriculum unique : <i>Le système éducatif est régi par un seul curriculum : le curriculum est unique pour tous les ordres d'enseignement.</i>	C.110 - Absence d'unicité : <i>plusieurs curriculums servent de cadre de référence en fonction de l'ordre d'enseignement, voire des offres de formation; dans certains cas les programmes éducatifs eux-mêmes sont confondus avec le curriculum et jouent les fonctions de curriculum.</i>	Remarque : il n'y a pas de position intermédiaire pour cet indicateur, soit le curriculum est unique ou il ne l'est pas.		C.113 - Curriculum unique : <i>Un seul curriculum faisant référence aux mêmes politiques éducatives régit tous les ordres d'enseignement du système éducatif.</i>
	C.1.2 Plans d'action pédagogiques et administratifs coordonnés : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs du système éducatif sont coordonnés pour assurer l'opérationnalisation d'un même curriculum.</i>	C.120 - Absence de coordination : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs ne sont pas coordonnés et ne paraissent pas agir au sein d'un même curriculum.</i>	C.121 - Plans d'action au sein d'un même curriculum, mais non coordonnés : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs travaillent au développement d'un curriculum unique, mais ne sont pas coordonnés entre eux.</i>	C.122 - Plans d'action pédagogiques et administratifs partiellement coordonnés : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs ne sont coordonnés que pour certaines dimensions du développement du curriculum unique.</i>	C.123 - Coordination des plans d'action pédagogiques et administratifs : <i>Les plans d'action pédagogiques et administratifs sont coordonnés pour le développement d'un même curriculum global et inclusif.</i>
	C.1.3 Programmes éducatifs : <i>Tous les programmes éducatifs, quel que soit l'ordre d'enseignement, contribuent à rendre opérationnelles les mêmes orientations curriculaires au sein du même curriculum unique.</i>	C.130 - Absence de référence aux orientations curriculaires : <i>les programmes éducatifs fonctionnent de façon cloisonnée sans référence aux orientations d'un curriculum unique; chaque programme éducatif s'autoréférence et fonctionne comme un curriculum; la logique disciplinaire des contenus des programmes</i>	C.131 - Références à des orientations émanant de curriculums différents : <i>les programmes éducatifs font référence à des curriculums différents en fonction de l'ordre d'enseignement; cette situation provoque des ruptures entre les ordres d'enseignements</i>	C.132 - Références partielles aux orientations d'un même curriculum : <i>les programmes éducatifs font partiellement référence à un curriculum unique; si certains programmes éducatifs se réfèrent aux orientations du curriculum unique, d'autres programmes éducatifs se réfèrent de façon quasi exclusive à la logique de la discipline de leur contenu.</i>	C.133 - Références aux orientations du curriculum unique, global et inclusif : <i>Tous les programmes éducatifs, quel que soit l'ordre d'enseignement, se réfèrent aux orientations du curriculum unique, global et inclusif.</i>

		<i>éducatifs prime sur une logique curriculaire globale.</i>	<i>et des difficultés; cette situation suscite des difficultés lors des transitions d'un ordre d'enseignement à un autre, par exemple lors du passage du primaire au secondaire.</i>		
<p>C.2-Univocité :</p> <p>L'univocité d'un curriculum permet de vérifier dans quelle mesure ce dernier est univoque, c'est-à-dire qu'il ne multiplie pas sans discernement les orientations pour le système éducatif.</p>	<p>C.2.1 Curriculum univoque :</p> <p><i>L'ensemble du curriculum s'appuie sur des orientations cohérentes entre elles et permettant toutes d'aboutir à la réalisation du même projet d'éducation et de formation.</i></p>	<p>C.210 – Absence d'univocité :</p> <p><i>le curriculum n'est pas univoque; des orientations différentes, parfois contradictoires, apparaissent en fonction des ordres d'enseignement et des disciplines enseignées.</i></p>	<p>C.211 – Présence de plusieurs curriculums :</p> <p><i>plusieurs curriculums se côtoient en fonction de l'ordre d'enseignement; ils ne réfèrent pas tous aux mêmes orientations; des divergences existent entre ces curriculums; les programmes éducatifs adoptent des logiques différentes d'un ordre d'enseignement à un autre; ces curriculums ne présentent pas d'univocité entre eux, même si, chaque curriculum peut, de façon individuelle, présenter un degré élevé d'univocité.</i></p>	<p>C.212 – Curriculum univoque, interprétations différentes :</p> <p><i>Même si le curriculum est univoque, différentes interprétations des orientations du curriculum sont véhiculées dans le système éducatif et ont un impact sur les programmes éducatifs.</i></p>	<p>C.213 – Curriculum univoque :</p> <p><i>Un curriculum unique, univoque, global et inclusif est organisé, dans toutes ses composantes, vers une éducation équitable pour un apprentissage de qualité tout au long de la vie.</i></p>

	<p>C.2.2 Cohérence interne :</p> <p><i>Une cohérence existe entre les différentes composantes du curriculum (cadre d'action pédagogique, cadre d'action administratif, régime pédagogique, régime linguistique, profils de sortie, programmes éducatifs, politique d'évaluation, politique de formation initiale et continue des enseignants, etc.)</i></p>	<p>C.220 – Absence de cohérence interne :</p> <p><i>Les différentes composantes du curriculum font chacune référence à des cadres d'orientation et des cadres théoriques différents; une terminologie différente est utilisée pour traiter d'un même concept en fonction de la composante du curriculum qui s'en sert; peu de cohérence entre les composantes du curriculum, par exemple certains programmes éducatifs ne contribuent pas aux objectifs généraux définis dans le profil de sortie de l'offre de formation ou encore les évaluations des apprentissages ne sont pas congruentes avec les apprentissages réalisés.</i></p>	<p>C.221 – Cohérence interne partielle</p> <p><i>La cohérence interne est seulement observée à l'intérieur de certaines composantes du curriculum, mais pas entre les composantes; par exemple il peut exister un canevas commun pour l'élaboration de tous les programmes éducatifs d'un même ordre d'enseignement sans qu'il y ait un rapport entre les contenus des programmes éducatifs et le COC; cette cohérence interne partielle est le plus souvent localisée sur certaines composantes du curriculum et est souvent limitée à un ordre d'enseignement.</i></p>	<p>C.222 – Cohérence interne par ordre d'enseignement :</p> <p><i>Une cohérence interne est observée entre les différentes composantes du curriculum, mais reste localisée à l'intérieur des différents ordres d'enseignement, sans qu'il y ait de réels rapports entre eux.</i></p>	<p>C.223 – Cohérence interne à tous les niveaux du curriculum :</p> <p><i>Une cohérence interne est observée à tous les niveaux du curriculum global et inclusif; toutes les composantes se réfèrent au même cadre d'orientation et au même cadre théorique; une terminologie unique est utilisée pour traiter des mêmes concepts dans tous les textes et à tous les niveaux du curriculum; le système éducatif présente un fort degré de cohérence entre ses différents ordres d'enseignement, par exemple les passages du primaire au secondaire et du supérieur se vivent sans rupture pour les élèves et les étudiants; les évaluations des apprentissages et des acquis des élèves et des étudiants présentent un haut niveau de cohérence par rapport aux apprentissages réalisés au cours des formations : il existe un fort degré d'adéquation entre le contenu des évaluations des élèves et des étudiants et les contenus des activités réalisées au cours des formations.</i></p>
--	--	---	---	---	---

	<p>C.2.3 Cohérence externe :</p> <p><i>Tous les produits du travail curriculaire sont réellement adaptés aux besoins et aux projets sociétaux en matière d'éducation et de formation, tant au niveau des communautés locales, qu'à celui de l'État et à celui de la société globale.</i></p>	<p>C.230 - Absence de cohérence externe :</p> <p><i>le curriculum ne permet pas au système éducatif de répondre aux besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; le curriculum n'est pas adapté et est replié sur des valeurs décalées par rapport aux attentes actuelles de la société; l'efficacité externe du système éducatif est très faible : les effets économiques, sociaux et culturels de l'éducation sont très faibles.</i></p>	<p>C.231 – Cohérence externe faible :</p> <p><i>la cohérence externe du système éducatif se limite, par exemple, à certaines offres de formation qui sont adaptées à la demande sociale alors que d'autres offres ne le sont pas; par exemple la création de filières en enseignement supérieur répondant aux besoins socio-économiques de l'État peut afficher un haut degré de cohérence externe alors que d'autres filières ne sont pas adaptées à la demande et forment de jeunes diplômés sans possibilité d'emploi dans leur spécialité; certaines composantes du curriculum peuvent présenter un haut degré de cohérence externe, par exemple la définition de profils de sortie adaptée aux besoins sociétaux, sans que ceux-ci aient nécessairement un impact sur les programmes éducatifs.</i></p>	<p>C.232 – Cohérence externe en cours de développement :</p> <p><i>des stratégies sont mises en place pour assurer une plus grande cohérence externe du système éducatif; par exemple un dialogue social est créé afin de mieux cerner les besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; des enquêtes socio-économiques sont réalisées afin de mieux adapter les offres de formation aux attentes; le curriculum met en place des dispositifs de veille afin de pouvoir s'adapter de façon systématique aux diverses évolutions de la société; ces stratégies sont en processus de mise en place et l'adaptation du curriculum pour une meilleure cohérence externe est encore en recherche de bonnes pratiques pour y parvenir.</i></p>	<p>C.233 – Cohérence externe :</p> <p><i>le curriculum global et inclusif est opérationnel et permet réellement au système éducatif de répondre aux attentes sociétales actuelles en matière d'éducation et de formation; par exemple, il existe une adéquation entre le nombre et la qualification des diplômés et les attentes au niveau du marché d'emploi ou leur adaptation à un ordre supérieur d'enseignement.</i></p>
--	---	--	---	---	--

<p>C.3-Adaptabilité :</p> <p>L'adaptabilité permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum est flexible, c'est-à-dire qu'il peut s'adapter à l'évolution des besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation.</p>	<p>C.3.1 Adaptabilité :</p> <p><i>Le curriculum est flexible; ses composantes s'adaptent aux évolutions de différentes natures de la société; le curriculum offre suffisamment de souplesse pour pouvoir modifier certaines de ses composantes à de nouveaux besoins sans enclencher nécessairement un lourd processus de réforme;</i></p>	<p>C.310 – Curriculum rigide :</p> <p><i>Le curriculum est figé dans des modèles et des approches rigides qui ne permettent pas de réaliser facilement des adaptations de ses composantes sans enclencher un lourd processus de réformes curriculaires.</i></p>	<p>C.311- Curriculum partiellement ouvert :</p> <p><i>Certaines composantes du curriculum présentent un degré d'ouverture suffisant pour en permettre une adaptation facile aux évolutions des besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; toutes les composantes du curriculum ne présentent cependant pas un tel degré d'ouverture qui se limite seulement à certaines d'entre elles.</i></p>	<p>C.312 – Adaptabilité du curriculum en cours de développement :</p> <p><i>Des stratégies sont mises en place pour permettre à toutes les composantes du curriculum de présenter plus de flexibilité et d'être adaptables plus facilement aux évolutions de différentes natures de la société; par exemple des ateliers sont organisés pour permettre aux spécialistes du curriculum et aux partenaires de l'éducation de rencontrer une multitude de réalités sociales différentes auxquelles un curriculum devrait s'adapter; plus de souplesse est introduite dans les modalités à mettre en place pour opérer des changements sur telle ou telle composante du curriculum; une réelle culture du changement est progressivement mise en place afin que chaque partenaire de l'éducation puisse percevoir la pertinence des adaptations curriculaires réalisées.</i></p>	<p>C.313 - Curriculum adaptable :</p> <p><i>Le curriculum global et inclusif présente suffisamment d'ouverture et de flexibilité pour pouvoir sans cesse progresser en s'adaptant aux contraintes contextuelles dans lesquelles évolue le système éducatif; les adaptations apportées aux composantes du curriculum se concrétisent sans enclencher un lourd processus de réforme curriculaire.</i></p>
---	---	--	--	---	--

C4-Participation : Le degré de participation des acteurs et des partenaires de l'éducation à la conception, au développement, à la mise en œuvre, à l'évaluation et à l'ajustement du curriculum permet de vérifier dans quelle mesure il existe une réelle participation de l'ensemble des acteurs et des partenaires de l'éducation au processus complet du développement du curriculum.	C.4.1 Stratégie de consultation : <i>Une stratégie de consultation est mise en place afin de permettre à tous les acteurs et les partenaires de l'éducation d'exprimer leurs besoins et leurs attentes à l'égard du système éducatif.</i>	C.410 – Absence de stratégie de consultation : <i>Aucune stratégie de consultation n'existe pour connaître les attentes et les besoins des acteurs et des partenaires de l'éducation à l'égard du système éducatif.</i>	C.411 – Consultation partielle : <i>Des consultations relatives à certaines composantes du curriculum sont organisées</i>	C.412 – Stratégie de consultation en cours de développement : <i>Une stratégie de consultation est en cours de développement et concerne déjà certaines composantes du curriculum et certaines catégories d'acteurs et de partenaires de l'éducation, mais pas tous.</i>	C.413- Stratégie de consultation : <i>Une stratégie large de consultation est mise en place et est utilisée régulièrement auprès de tous les acteurs et les partenaires de l'éducation.</i>
	C.4.2 Participation : <i>Les acteurs de l'éducation sont mobilisés pour participer, dans une approche collaborative, au développement de certaines composantes du curriculum.</i>	C.420 – Absence de participation : <i>Les acteurs et les partenaires de l'éducation ne sont pas impliqués dans le processus de développement curriculaire.</i>	C.421 – Participation partielle : <i>Seules certaines catégories d'acteurs et de partenaires sont invitées à participer au développement de certaines composantes du curriculum.</i>	C.422 – Stratégie de participation en cours de développement : <i>Une stratégie pour permettre une réelle représentativité des acteurs et des partenaires de l'éducation est en cours de développement, mais ne concerne pas encore tous les acteurs et tous les partenaires de l'éducation ni toutes les composantes du curriculum.</i>	C.423 – Participation : <i>Mobilisation et participation des acteurs et des partenaires de l'éducation à tous les niveaux du développement curriculaire.</i>
	C.4.3 Communication : <i>Une stratégie de communication efficace et permanente est mise en place et suit le processus curriculaire dans tout son développement.</i>	C.430 – Absence de communication : <i>Il n'y a pas de communication entre les agents ministériels ayant en charge le développement du curriculum et les acteurs et les partenaires de l'éducation.</i>	C.431 – Communication partielle : <i>Seules certaines catégories d'acteurs et de partenaires de l'éducation bénéficient d'information sur certaines composantes du curriculum.</i>	C.432 – Stratégie de communication en cours de développement : <i>Une stratégie de communication est en processus de construction; elle atteint déjà certaines catégories d'acteurs et de partenaires de l'éducation, mais pas encore tous; la stratégie est en cours de développement et vise une communication qui, à terme, atteint tous les acteurs et les partenaires de l'éducation.</i>	C.433 – Stratégie de communication : <i>Une stratégie efficace et permanente de communication est mise en place, suit tout le processus curriculaire et permet d'atteindre tous les partenaires de l'éducation.</i>

<p>C5-Innovation :</p> <p>Le degré d'innovation du curriculum permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum se dégage des approches curriculaires classiques; dans cette perspective, le curriculum innove pour optimiser son adaptation aux contraintes de son système éducatif et des attentes sociétales en matière d'éducation et de formation, tout en se plaçant dans une perspective holistique au niveau mondial.</p>	<p>C.5.1 Innovation :</p> <p><i>Une approche innovante apparaît dans les orientations et les plans d'action pédagogiques et administratifs du curriculum pour répondre aux contraintes de nouvelles visions, telle une vision holistique, et de nouvelles demandes sociales tant au niveau communautaire qu'international.</i></p>	<p>C.510 – Absence d'innovation :</p> <p><i>Le curriculum ne présente aucune innovation et se limite à des approches classiques et stéréotypées; le curriculum reproduit certains modèles, soit du passé, soit importés d'autres systèmes éducatifs.</i></p>	<p>C.511 – Innovation partielle :</p> <p><i>Le curriculum présente des innovations partielles, par exemple le passage d'une logique d'objectifs à une logique de compétences pour l'organisation des contenus des programmes éducatifs, sans réaliser d'autres modifications sur les autres composantes du curriculum; par exemple, bien qu'ayant adopté une approche par compétences, les modalités d'évaluation des acquis des élèves continuent à ne mesurer que des niveaux d'acquis de savoirs.</i></p>	<p>C.512 – Innovation en cours de réflexion :</p> <p><i>Une réflexion globale avec l'ensemble des acteurs et des partenaires de l'éducation est lancée pour identifier des innovations à apporter au curriculum afin d'optimiser le système éducatif avec de nouvelles visions et de nouvelles orientations.</i></p>	<p>C.513 - Innovations :</p> <p><i>Le curriculum intègre de façon articulée et systématique des innovations qui lui permettent d'aborder d'une autre façon une vision holistique de l'ensemble du curriculum; le curriculum optimise l'adaptation du système éducatif aux contraintes et aux demandes actuelles en matière d'éducation et de formation pour une société globale.</i></p>
	<p>C.5.2 Mobilisation de la recherche :</p> <p><i>Les spécialistes des métiers du curriculum mobilisent les ressources de la recherche pour les aider à innover et à résoudre certaines questions que pose le curriculum.</i></p>	<p>C.520 – Absence de référence à la recherche :</p> <p><i>Le curriculum fonctionne en vase clos, sans référence à la recherche ni à d'autres types de références pour apporter un éclairage sur des questions ou des problèmes que suscite le curriculum.</i></p>	<p>C.521 – Mobilisation d'une diversité d'expertises externes non coordonnées :</p> <p><i>Les spécialistes des métiers du curriculum mobilisent une diversité d'expertises externes, parfois émanant du champ de la recherche curriculaire, pour les appuyer dans le traitement de certaines questions et de certains</i></p>	<p>C.522 – Mobilisation d'une expertise unique :</p> <p><i>Les métiers du curriculum inscrivent leur réflexion sur un modèle unique et mobilisent un chercheur représentant ce modèle, par exemple l'approche par compétence; plutôt que de s'ouvrir par les apports de la recherche, le curriculum se referme sur un courant ou une école de pensée unique, dans ce cas, l'innovation peut devenir néfaste pour le curriculum.</i></p>	<p>C.523 – Mobilisation de la recherche :</p> <p><i>Les métiers du curriculum s'inscrivent eux-mêmes dans un processus de recherche collaborative avec des professionnels de la recherche pour résoudre de façon globale et systémique des questions et des problèmes que suscite le curriculum.</i></p>

			<i>problèmes relatifs à leur curriculum; ces expertises sont ponctuelles, non coordonnées et parfois même contradictoires entre elles.</i>	
--	--	--	--	--

Remarque :

Le système éducatif du pays d'Afrique francophone de l'Ouest analysé ne présente pas encore suffisamment de caractéristiques qui permettraient d'affirmer que ce curriculum tend vers une vision holistique. L'enseignement supérieur n'est pas intégré dans l'analyse réalisée, cela ne devrait pas autoriser d'affirmer que le curriculum est unique. Par ailleurs, l'enseignement supérieur vit actuellement une réforme de type LMD qui se construit sans document COC ou toute autre référence curriculaire nationale. Cette réforme de type LMD se construit en référence à un standard international et non à des questions curriculaire locales.

La participation des partenaires de l'éducation est partielle et n'englobe pas encore l'ensemble de la communauté éducative. De même, si une stratégie de communication se met progressivement en place, elle ne cible que des événements ponctuels comme des ateliers nationaux ou des cérémonies officielles, mais il n'y a pas, ou trop peu, de communication sur le processus même de réforme et son contenu.

Le degré d'innovation et de recherche de moyens originaux et adapté aux besoins du pays et toute sa population reste timide.

Le travail curriculaire est en processus dans ce pays, suite à cette analyse des ajustements seront nécessaires.

D. Le curriculum vécu dans la salle de classe

Concept	Indicateur	Degré de réalisation de l'indicateur			
		0	1	2	3
<p>D.1-Centration sur les apprenants :</p> <p>Le degré de centration sur les apprenants permet de vérifier dans quelle mesure les composantes du curriculum prennent réellement en considération les apprenants.</p>	<p>D.1.1 Centration sur les apprenants :</p> <p><i>L'ensemble du curriculum oriente de façon directe ou indirecte et de manière cohérente les actions vers le développement des apprenants; les apprenants sont au cœur de tout le processus curriculaire.</i></p>	<p>D.110 – Curriculum non centré sur les apprenants:</p> <p><i>Le curriculum est orienté vers la transmission de savoirs de façon prioritaire, l'élève et l'étudiant ne sont pas pris en considération, la logique des savoirs prime sur le développement des personnes.</i></p>	<p>C.211 – Curriculum partiellement centré sur les apprenants :</p> <p><i>Certaines dimensions du curriculum sont centrées sur les apprenants, par exemple les programmes éducatifs ou les profils de sortie des offres de formation; d'autres composantes du curriculum sont organisées en perdant complètement de vue les apprenants, par exemple les politiques de formation continue des enseignants ou les plans de carrière de ces derniers.</i></p>	<p>C.212 – Curriculum en processus de réorientation vers les apprenants :</p> <p><i>Le curriculum est mis en débat dans un dialogue avec les différents acteurs et partenaires de l'éducation afin de réorienter l'ensemble du curriculum vers le développement des apprenants; certains volets du plan d'actions pédagogiques sont déjà orientés vers les apprenants, d'autres le sont moins, voire pas du tout; de même, certaines dimensions du plan d'action administratif sont orientées vers les apprenants, d'autres le sont moins, voire pas du tout; le processus de réorientation est en développement.</i></p>	<p>C.213 – Curriculum centré sur les apprenants :</p> <p><i>Toutes les composantes du curriculum sont orientées de façon cohérente vers le développement des apprenants dans une vision holistique des apprentissages (A.1.6).</i></p>

	<p>D.2.1 Centration sur la qualité :</p> <p><i>Les composantes du curriculum visent à mettre en place des stratégies qui ciblent les processus d'apprentissage et de développement des élèves ou des étudiants et leur qualité en s'assurant que différentes conditions sont rencontrées : taille des classes, manuels scolaires, infrastructures scolaires, temps scolaire, langue d'enseignement, recrutement et formation des enseignants, etc. (voir le tableau reprenant les effets de différentes variables susceptibles d'agir sur l'efficacité du système éducatif); la qualité est au centre de toutes les décisions relatives aux variables susceptibles de l'améliorer.</i></p>	<p>D.210 – Curriculum <i>non centré</i> sur la qualité :</p> <p><i>La politique éducative vise l'augmentation de l'accès, vérifie le flux des élèves ou des étudiants en mesurant différents taux, par exemple un taux de déperdition; les acquis des élèves sont mesurés, mais le processus même d'apprentissage et de développement des élèves n'est pas pris en compte.</i></p>	<p>D.211 – Curriculum <i>partiellement</i> centré sur la qualité :</p> <p><i>La qualité n'est abordée qu'en regard de certaines composantes du curriculum, mais pas sur les autres; par exemple un plan d'actions pédagogiques prend en considération une série de variables qui permettent d'assurer la qualité, mais le plan d'action administratif n'en tient pas compte; dans certains cas, les infrastructures ne permettent pas de ce fait la mise en place du plan d'actions pédagogiques; l'approche n'est pas globale et holistique.</i></p>	<p>D.212 - Curriculum en <i>processus de réorientation vers la qualité</i> :</p> <p><i>Un processus de réorientation de toutes les composantes du curriculum vers la qualité est en cours de façon globale et systémique; toutes les composantes ne sont pas encore orientées vers la qualité même si certaines le sont déjà.</i></p>	<p>D.213 – Curriculum <i>centré sur la qualité</i> :</p> <p><i>Tout le curriculum, de façon holistique, est orienté vers la qualité pour le développement de citoyens du monde responsable dans une société globale.</i></p>
<p>D.2-Orientation vers le développement des compétences :</p> <p>Le degré d'orientation vers les compétences permet de vérifier si l'ensemble du curriculum vise le développement de compétences fondamentales, transférables, techniques et professionnelles en prenant en considération les contextes dans lesquelles ces compétences peuvent</p>	<p>D.2.1 Orientation vers le développement des compétences tout au long de la vie :</p> <p><i>Les composantes du curriculum sont orientées vers le développement de compétences par les apprenants tout au long de la vie; les contextes dans lesquels ces</i></p>	<p>D.210 – Absence de compétences :</p> <p><i>Les compétences sont absentes du curriculum; le curriculum est essentiellement orienté vers la transmission de savoirs.</i></p>	<p>D.211 – Compétences <i>partiellement</i> présentes :</p> <p><i>Les formations sont hybrides, certains contenus font référence à des compétences, d'autres pas; l'approche n'est pas globale.</i></p>	<p>D.212 – Curriculum en <i>révision pour l'introduction de compétences</i> :</p> <p><i>Curriculum en révision pour une introduction globale des trois grands types de compétences : les compétences fondamentales, les compétences transférables et les compétences techniques et professionnelles; une</i></p>	<p>D.213 – Orientation du curriculum <i>vers le développement des compétences</i> :</p> <p><i>Le curriculum est orienté vers le développement tout au long de la vie des trois principaux types de compétences : fondamentales, transférables, techniques et professionnelles; les compétences sont abordées dans une</i></p>

être construites; l'apprentissage de ces compétences, bien qu'initié lors de la scolarité des personnes se poursuit tout au long de la vie; la notion de compétence est prise au sens large comme étant l'aptitude à utiliser un ensemble pertinent de ressources pour traiter une situation et répondre à des questions dans un contexte déterminé.	<i>compétences peuvent se développer son pris en considération dans l'organisation des apprentissages.</i>			<i>révision des programmes éducatifs et des approches pédagogiques et didactiques est en cours afin de permettre une vision globale et holistique des compétences.</i>	<i>perspective holistique (A.1.6), intégrant les compétences non cognitives; les contextes dans lesquels ces compétences peuvent se développer son pris en considération dans l'organisation des apprentissages; par le développement de compétences, les élèves et les étudiants sont de plus en plus aptes à utiliser une diversité de ressources pertinentes pour traiter des situations de manière créative et responsable.</i>
D.3-Évaluation : Le degré de prise en compte de l'évaluation permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum intègre dans une démarche globale l'évaluation comme une de ses composantes essentielles; l'adéquation entre le contenu et les formats de l'évaluation et le vécu scolaire des élèves et des étudiants est assurée et permet une plus grande équité au niveau des acquis mesurés;	D.3.1 Prise en considération de l'évaluation : <i>L'évaluation, dans toutes ses dimensions (évaluation des apprentissages, des acquis, des enseignants et des curriculum, etc.) est prise en considération de façon globale dans les différentes composantes du curriculum; l'évaluation n'est pas cloisonnée dans des démarches décontextualisées par rapport à l'ensemble des activités d'un élève ou d'un étudiant.</i>	D.310 – Absence de prise en considération de l'évaluation de façon globale: <i>L'évaluation est considérée comme un processus indépendant, à part, des autres activités de l'élève ou de l'étudiant et apparait de façon décontextualisée; il existe un écart important entre le contenu des évaluations et ce que l'élève a réellement vécu comme apprentissage en salle de classe.</i>	D.311 – Évaluation partiellement intégrée : <i>L'évaluation est intégrée et abordée de façon globale pour certains apprentissages, mais pas pour tous; l'élève ou l'étudiant vit parallèlement des formes d'apprentissages différents en fonction des domaines et des disciplines scolaires.</i>	D.312 Curriculum en révision pour l'intégration de l'évaluation : <i>Curriculum en révision pour une intégration globale de l'évaluation au niveau de l'ensemble de ses composantes; l'évaluation est envisagée comme étant partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage; l'intégration de l'évaluation à ce stade est encore partielle.</i>	D.312-Évaluation intègre : <i>L'évaluation est intégrée à l'ensemble du processus global, holistique et inclusif de formation de l'élève et de l'étudiant; l'évaluation n'est pas décalée par rapport au vécu des apprentissages; l'évaluation des enseignements et des enseignants fait partie du processus d'évaluation globale; l'évaluation du curriculum, ses ajustements et ses rééquilibrations s'inscrivent également dans cette dynamique.</i>

Remarque :

Le système éducatif du pays d'Afrique francophone de l'Ouest analysé est encore trop peu centré sur les apprenants. Bien qu'orienté vers le développement de compétences par les apprenants, cette orientation reste trop fragile. Des banques de situations apparaissent progressivement mais ne sont pas généralisées.

Les évaluations certificatives sont organisées aux niveaux national et international (PASEC) 1 et ne peuvent tenir compte de la réalité des apprentissages effectivement réalisés. On ne peut encore affirmer que la qualité soit au rendez-vous dans ce pays, bien que cela devienne progressivement une des cibles de la politique éducative.

Conclusion

L'analyse du curriculum réalisée par une quarantaine de cadres supérieurs de l'éducation nationale (pour l'éducation de base 1 et 2, l'enseignement secondaire technique et professionnel et la formation des enseignants du primaire, dans ce pays francophone d'Afrique de l'Ouest, a enclenché une réflexion sur la définition d'objectifs correspondant à chacune des cellules du tableau précédent. Chaque cellule génère plusieurs objectifs à atteindre à court, moyen et long termes. Ils permettent la mise en œuvre d'un vaste chantier pour la révision d'un plan d'action curriculaire national qui vise à recentrer le curriculum de ce pays vers une vision holistique et la qualité. Une réflexion est également enclenchée pour rapprocher l'enseignement supérieur des réflexions curriculaires menées aux autres ordres d'enseignement.

L'analyse réalisée par les cadres de l'éducation eux-mêmes est implacable et met rapidement en évidence autant les forces actuelles du système que les dimensions qui nécessitent encore un travail parfois important. Il s'agit là d'un outil intéressant de prise de conscience de l'état d'un curriculum par rapport à une perspective holistique orientée vers la qualité. Toutefois, cet outil reste relatif. D'autres indicateurs peuvent être apportés et des ajustements aux indicateurs actuels pourront encore améliorer son opérationnalité. Il se montre cependant déjà à un degré élevé d'opérationnalité. Son application à d'autres systèmes éducatifs devra permettre de disposer progressivement d'un outil de plus en plus opérationnel.