

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Outils de formation pour le développement
du curriculum

Banque de ressources



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



Bureau international
d'éducation

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Outils de formation pour le développement
du curriculum

Banque de ressources



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



Bureau international
d'éducation

Les informations contenues dans le matériel de formation et les études de cas ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'UNESCO-BIE. Les dénominations employées ainsi que la présentation des éléments, y compris les cartes géographiques, ne correspondent pas à l'expression d'une quelconque opinion de la part de l'UNESCO-BIE en ce qui concerne le statut juridique d'un pays, territoire, ville ou zone géographique donnée, ou en ce qui concerne les autorités d'un pays, le tracé de ses frontières ou limites.

Les utilisateurs sont autorisés à reproduire ou à traduire de courts passages, à condition que la source soit citée. Ils sont également autorisés à imprimer des exemplaires à des fins d'usage personnel, à condition qu'il n'en découle aucun profit d'ordre personnel ou commercial. L'UNESCO-BIE ne peut en aucun cas endosser la responsabilité pour toute utilisation ultérieure du document, ni pour l'exactitude de l'information qu'il contient. L'UNESCO-BIE recommande fortement d'établir des liens hypertextes vers ce document au lieu de l'utiliser et de le mettre à disposition sur d'autres sites Internet, et n'encourage pas le téléchargement de versions en format PDF de ce document sur d'autres sites Internet en l'absence d'un accord préalable.

Les liens hypertextes vers d'autres sites Internet sont indiqués pour que l'utilisateur dispose d'un accès pratique vers des références externes. L'UNESCO-BIE ne contrôle ni ne garantit l'exactitude, la pertinence, ou le caractère complet de ces informations externes. L'indication de liens hypertextes vers d'autres sites Internet n'a pas pour but de refléter leur importance, ni de valider les opinions qui y sont exprimées ou les produits ou services qui sont offerts sur ces sites ou par des organisations ayant pour responsabilité de gérer ces sites. De plus, la description succincte de l'information et des services fournis par ces sites externes n'est pas exhaustive et ne représente pas une évaluation de ces derniers par l'UNESCO-BIE.



La version 2013 de la *Banque de ressources* a été rendue possible grâce au généreux soutien financier du Prix UNESCO-Hamdan bin Rashid Al-Maktoum récompensant des pratiques et des performances exemplaires pour améliorer l'efficacité des enseignants (UNESCO-Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Prize for Outstanding Practice and Performance in Enhancing the Effectiveness of Teachers).

Publié à Genève, février 2014, par :

UNESCO-BIE

Case postale 199

1211 Genève 20

Suisse

Tél. : +41.22.917.78.00

Fax : +41.22.917.78.01

Email : ibe.training@unesco.org

<http://www.ibe.unesco.org/fr.html>

Réf: UNESCO/IBE/2013/OP/CD/01

Outils de formation pour le développement du curriculum : banque de ressources

©UNESCO Bureau international d'éducation (UNESCO-BIE), 2014.



UNESCO-BIE

Le Bureau international d'éducation (BIE) est le plus ancien de tous les instituts de l'UNESCO. Il a été fondé en 1925 et est devenu la première organisation intergouvernementale dans le domaine de l'éducation en 1929. Complètement rattaché à l'UNESCO depuis 1969, le BIE est l'institut de l'UNESCO spécialisé dans le curriculum et les questions qui y sont liées. La perspective internationale et comparée du curriculum offerte par le BIE, combinée à son expertise technique, son expérience, sa portée et ses réseaux, en font un acteur unique parmi les institutions œuvrant dans ce domaine.

La vision promue par le BIE en tant que Centre d'excellence en matière de curriculum peut se résumer par la formule suivante : *En qualité d'institut de l'UNESCO spécialisé dans le domaine du curriculum, le BIE est reconnu tant pour son expertise, ses compétences et ses réseaux que pour les services d'appui qu'il offre aux États membres de l'UNESCO, notamment à travers la mise à disposition d'informations probantes récentes et d'assistance pratique.* Ceci signifie également que les activités et initiatives du BIE sont mises en œuvre de manière efficace et que ses résultats sont mesurés selon des modalités fiables et appropriées.

De par son statut de Centre d'excellence, le BIE a pour mission de soutenir les États membres dans leurs efforts en vue d'améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves, principalement à travers des initiatives et activités programmées dans le cadre de trois axes clés d'intervention : i) renforcement des capacités des institutions et des individus ainsi que soutien technique et conseil ; ii) accès à la connaissance, à l'expérience et à l'expertise en lien avec le curriculum ; et iii) implication des parties prenantes dans le dialogue politique fondé sur des données probantes.

Pour la période 2012-2017, l'objectif général du BIE consiste à améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves à travers la promotion et le soutien de l'excellence dans le domaine des processus et produits curriculaires.

Table des matières

UNESCO-BIE	3	
Acronymes et sigles	8	
Remerciements	9	
Avant-propos	10	
Introduction	12	
<i>Banque de ressources</i>	17	
Les icônes de la <i>Banque de ressources</i>	22	
MODULE 1	Dialogue politique et formulation des politiques	26
ACTIVITÉ 1	Les acteurs et le contexte du changement	29
ACTIVITÉ 2	Organiser un processus de consultation	31
ACTIVITÉ 3	Soutien des autorités éducatives	35
ACTIVITÉ 4	Thèmes sensibles	37
Liste de ressources pour le MODULE 1		42
Références		43
MODULE 2	Changement du curriculum	48
ACTIVITÉ 1	Les tendances internationales dans le domaine du changement du curriculum	50
ACTIVITÉ 2	Identifier les raisons de promouvoir le changement	53
ACTIVITÉ 3	Le changement pour l'amélioration de la qualité	55
Liste de ressources pour le MODULE 2		59
Références		59

		• • • • • • •
MODULE 3	Conception du curriculum	64
ACTIVITÉ 1	La structure et les composants d'un cadre curriculaire	66
ACTIVITÉ 2	Définir ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire	68
ACTIVITÉ 3	Définir les domaines d'apprentissage et l'allocation du temps	74
ACTIVITÉ 4	Les approches de l'intégration du curriculum	77
ACTIVITÉ 5	Les programmes d'études et autres façons d'organiser les contenus	83
	Liste de ressources pour le MODULE 3	86
	Références	88
MODULE 4	Gestion et gouvernance du système	94
ACTIVITÉ 1	Équilibre entre les besoins et les intérêts nationaux et locaux	96
ACTIVITÉ 2	Adaptation du curriculum au contexte local : défis et opportunités	99
ACTIVITÉ 3	Développement du curriculum centré sur l'école	103
ACTIVITÉ 4	Le rôle de la supervision et de l'inspection dans le suivi du curriculum	105
	Liste de ressources pour le MODULE 4	111
	Références	112

MODULE 5	Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage _____	116
ACTIVITÉ 1	Élaboration, approvisionnement et évaluation des manuels scolaires _____	117
ACTIVITÉ 2	Enseignement à distance et livres numériques _____	122
ACTIVITÉ 3	Matériels supplémentaires d'enseignement et d'apprentissage _____	124
ACTIVITÉ 4	L'enseignant en tant que développeur de matériels curriculaires _____	125
	Liste de ressources pour le MODULE 5 _____	127
	Références _____	128

MODULE 6	Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum _____	132
ACTIVITÉ 1	Approches du renforcement des capacités _____	133
ACTIVITÉ 2	Modèles pour le développement professionnel des enseignants _____	137
ACTIVITÉ 3	Autres acteurs requérant le renforcement de capacités _____	144
ACTIVITÉ 4	Opportunités de renforcement des capacités en formation initiale et continue _____	146
	Liste de ressources pour le MODULE 6 _____	150
	Références _____	151

MODULE 7	Processus de mise en œuvre du curriculum	158
ACTIVITÉ 1	Modèles de mise à l'essai	159
ACTIVITÉ 2	Conception de l'étude pilote	163
ACTIVITÉ 3	L'intégration de l'innovation	166
	Liste de ressources pour le MODULE 7	170
	Références	171
MODULE 8	Évaluation du curriculum et des élèves	176
ACTIVITÉ 1	Évaluation règlementaire de l'élève	177
ACTIVITÉ 2	Évaluation des résultats de l'apprentissage dans des domaines curriculaires spécifiques	181
ACTIVITÉ 3	Évaluation du curriculum au niveau national	185
ACTIVITÉ 4	Évaluation du curriculum au niveau des écoles	187
	Liste de ressources pour le MODULE 8	192
	Références	193
	Liste des activités et des exercices	197
	Liste des tableaux	208
	Bibliographie	210
	<i>Outils de formation pour le développement du curriculum : banque de ressources (2013)-Questionnaire d'évaluation</i>	225

Acronymes et sigles

BIE	Bureau international d'éducation
COG	Connected Outcomes Group [Groupe de résultats connexes]
COP	Communauté de pratique en développement curriculaire
EDD	Éducation au développement durable
ELT	English Language Teaching [Apprentissage de la langue anglaise]
EPG	Enseignement primaire gratuit
EPT	Éducation pour tous
EST	Enseignement des sciences et de la technologie
NAP	Núcleos de aprendizajes prioritarios [Noyaux d'apprentissage prioritaires]
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ONG	Organisation non gouvernementale
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality [Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le suivi de la qualité de l'éducation]
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquise
SMART	Specific, measurable, achievable, realistic and time-scaled [Spécifiques, mesurables, réalisables, réalistes et comportant une contrainte de temps]
TALIS	Teaching and Learning International Survey [Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage]
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study [Étude internationale sur les mathématiques et les sciences]
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine



Remerciements

Cette édition de la *Banque de ressources* fait largement usage de matériels élaborés auparavant dans le cadre du projet « Innovation curriculaire dans l'enseignement de base », initiative conjointe du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation pour l'Asie et le Pacifique, projet financé par le Japanese Funds-in-Trust et le Bureau international d'éducation (BIE), situé à Genève. Ces matériels sont exclusivement disponibles sous formats CD-Rom et électronique pour les participants du réseau Asie-Pacifique.

Nous souhaitons exprimer reconnaissance à Renato Operti (coordinateur) et à Hugo Labate (consultant principal) pour leurs contributions dans l'élaboration de cette édition, par la mise à jour et l'édition des huit modules et des ressources qui y sont associées.

Nous souhaitons également adresser nos remerciements à Clementina Acedo et Massimo Amadio qui ont partagé leurs connaissances et leurs expériences, ainsi que pour le soutien constant qu'ils ont apporté dans leur rôle d'éditeurs.

De nombreux auteurs ont partagé des études de cas et des documents pertinents, nous permettant ainsi de mettre à disposition dans cette *Banque de ressources* une variété de perspectives provenant de toutes les régions de l'UNESCO. Nous souhaitons remercier les personnes suivantes pour leurs contributions: Oliver Amwayi, Edith Betty Alfaro Palacios, R. Bajracharya, H. Bajracharya, Rosalía Barcos, Javier Baten López, Angela Cara, N. S. Cho, Philippe de Castro, Danilo De La Cruz, Rosabel Etcheverry, Lani Florian, Dakmara Georgescu, Michele Gonçalves dos Ramos, L. Gregorio, M. Goto, Heidi Holder, Lili Ji, Kadyrbek Kaldybaev, Angela Katabaro, J. H. Kim, P. Luisoni, María del Carmen Malbrán, Larisa Marchenko, Asako Maruyama, E. Mazeyrac-Audigier, Mahmoud Mehrmohammadi, Grace Nandutu, Mina Navvab Safavi, José Pineda Ocaña, Florence Ssereo, Jennifer Spratt, S. I. Ton, Silvia Trias, Francisco Varela, E. Yulaelawati, Iouri Zagoumenov, Ihar Zahumionau, N. Zhou et M. Zhu.

Merci à ceux qui ont collaboré à l'édition précédente de la *Banque de ressources*: Ruth Creamer pour la révision, les recherches bibliographiques, la compilation d'articles et de références internet, ainsi qu'à Matthias Ruest, Bonnie Han, Leana Duncombe et Mariana Cruz pour leur soutien technique. Notre profonde gratitude va aussi à Andrea Brito, Pratima Narayan, Cyrille Leroy, Lili Ji, Hanen Aidoudi, Noël Christe, Hanspeter Geisseler, Estelle Fontaine et Amanda Pellissier pour leur assistance concernant la révision, la traduction et la production de cette publication.

Merci à Marta Godino Rodríguez pour la gestion efficace et la révision tout au long du processus éditorial.

Enfin, nous tenons à remercier notre partenaire, le Prix Hamdan bin Rashid Al-Maktoum récompensant des pratiques et des performances exemplaires pour améliorer l'efficacité des enseignants (Hamdan Bin Rashid Al-Maktoum Prize for Outstanding Practice and Performance in Enhancing the Effectiveness of Teachers), pour son généreux soutien financier.

Si nous avons malencontreusement omis de mentionner d'autres personnes ayant collaboré à cette publication, nous nous en excusons et leur exprimons notre sincère gratitude pour leur précieuse collaboration.

Avant-propos

Le document intitulé « *Outils de formation pour le développement du curriculum: banque de ressources* » a pour objectif de soutenir les spécialistes et les praticiens impliqués dans le processus de réforme curriculaire. En tant qu'institut de l'UNESCO spécialisé dans le domaine du curriculum, le Bureau international d'éducation (BIE) met l'accent sur le rôle clé joué par des processus de développement curriculaire de qualité dans la promotion de l'excellence, de la pertinence et de l'équité dans l'éducation.

En comparaison avec la première édition parue en 2010, la *Banque de ressources* de 2013 a connu plusieurs améliorations conceptuelles et enrichissements afin d'inclure un large éventail d'activités d'apprentissage et plus de cent quatre-vingt études de cas et ressources en provenance de toutes les régions du monde. Cet outil offre une perspective comparative internationale avec l'ambition de permettre une compréhension plus approfondie de la théorie et de la pratique du changement curriculaire. Les huit modules de la *Banque de ressources* couvrent un éventail de facteurs et de dimensions à prendre en considération dans l'amélioration des processus et des produits du développement curriculaire.

La *Banque de ressources* a été testée comme ressource de formation en Afrique (République-Unie de Tanzanie), en Amérique latine (Uruguay) et en Asie (Bhoutan). Après avoir été révisée sur la base des résultats de l'évaluation des trois formations pilotes, la *Banque de ressources* a été retravaillée pour en faire un outil permettant d'offrir une formation à long terme de niveau post-licence dans le domaine de la conception et du développement du curriculum, en partenariat avec des universités locales dans plusieurs régions du monde. A ce jour, trois éditions du Diplôme en conception et développement du curriculum ont été dispensées avec succès en Uruguay (de 2010 à 2012), et deux éditions se sont déroulées en Afrique subsaharienne, en République-Unie de Tanzanie (2011 et 2012). Ces cours ont représenté une formidable opportunité de collecter des contributions et des commentaires additionnels de la part de décideurs politiques, de développeurs de curriculum, de chercheurs, de formateurs d'enseignants, d'inspecteurs, de directeurs d'établissements et d'enseignants. Les formations pilotes ont aussi permis d'approfondir notre connaissance des processus de réforme curriculaire, des éléments préalables et des défis rencontrés, en particulier concernant la nécessité de renforcer les capacités des développeurs de curriculum et d'encourager la création de communautés de pratique pouvant partager l'expertise et l'expérience accumulées et ainsi contribuer au développement de politiques et de pratiques efficaces.

Par conséquent, la *Banque de ressources* est l'instrument essentiel utilisé par le BIE dans diverses régions du monde et dans plusieurs langues, en vue de renforcer les compétences d'une masse critique de parties prenantes impliquées à diverses étapes des processus de développement et de réforme du curriculum, à l'échelle nationale et au sein des systèmes éducatifs. Le Diplôme fait la promotion d'une approche internationale et comparative des synergies entre les politiques éducatives et les différentes orientations du curriculum, et leur mise en œuvre effective dans chaque école et dans chaque classe. Le Diplôme facilite l'intégration d'idées, de concepts et d'outils améliorant la qualité de l'offre éducative en tenant compte de la diversité des profils, des attentes et des besoins des élèves.

Le BIE s'efforce de personnaliser son offre d'outils de formation pour répondre aux besoins de contextes spécifiques et de catégories particulières de professionnels. À ce jour, la *Banque de ressources* est disponible en anglais, en espagnol et en français. Il est aussi prévu de la traduire dans d'autres langues très prochainement.

De nouveaux modules de formation ont été élaborés en collaboration avec d'autres agences, ces modules couvrent des thèmes importants tels que l'éducation au développement durable (EDD), l'éducation pour l'inclusion, la formation des enseignants, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation, et les approches par compétences.

Le BIE considère que l'élaboration conjointe de modules de formation avec des instituts d'enseignement supérieur et de formation des enseignants (initiale et continue) locaux et régionaux est prioritaire pour combler le fossé actuel entre les approches et les stratégies curriculaires de l'enseignement de base et de la formation des enseignants.

Le format numérique de la *Banque de ressources* est un outil de travail intuitif et innovant pour le renforcement des capacités. *Banque de ressources*, en plus de permettre la consultation individuelle, peut s'adapter pour être utilisée aisément dans le cadre de diverses activités de groupe et à différents niveaux du système éducatif.

Au travers de sa Communauté de pratique en développement curriculaire (COP), le BIE continuera d'enrichir la *Banque de ressources* et contribuera à l'élargir ainsi qu'à en diversifier l'usage. La COP constitue un environnement idéal pour le développement et l'amélioration des perspectives comparatives interrégionales par la dissémination d'études de cas sur les processus de changement et de développement curriculaires.

Je souhaite exprimer ici notre sincère gratitude aux nombreux spécialistes, chercheurs et acteurs publics qui nous ont autorisés à intégrer leurs articles, conclusions et travaux de recherche dans la *Banque de ressources*. Nous encourageons aussi les suggestions et commentaires additionnels qui permettront au BIE de continuer à améliorer et développer sa collection d'outils de renforcement des capacités.

Je souhaite que la *Banque de ressources* devienne un outil de référence pour assister les professionnels ayant une mission éducative, en contribuant à renouveler les visions, à diversifier les stratégies mises en œuvre et à améliorer les pratiques en vue d'atteindre une éducation de qualité pour tous (EPT).



Clementina Acedo
Directrice
UNESCO-BIE

Introduction

La *Banque de ressources* répond aux besoins des décideurs politiques dans le domaine de l'éducation, du personnel des institutions éducatives, des spécialistes et des développeurs de curriculum et d'autres utilisateurs concernés par les questions curriculaires. Ces intervenants peuvent ainsi bénéficier d'une perspective internationale comparative pour appréhender les nouvelles tendances dans le domaine du curriculum ainsi et analyser les processus de prise de décision.

Les tendances évoquées ci-dessus ainsi que les études de cas utilisées pour illustrer des concepts clés font référence à :

- *La planification et le développement des curricula* : les objectifs et les cadres curriculaires, les modèles de processus de développement du curriculum, la définition d'objectifs et de buts, la stratégie de sélection des méthodes d'enseignement et d'évaluation, et la mise en œuvre et l'évaluation des réformes.
- *L'administration et la gestion du curriculum* : mener le changement, le développement du curriculum centré sur l'école, et procéder à l'évaluation de l'école et du curriculum.
- *Perspectives concernant l'enseignement et l'apprentissage* : des évaluations valides, un enseignement centré sur l'élève, la définition des résultats attendus, et le développement d'un curriculum inclusif.
- *Une participation collaborative dans les processus curriculaires* : implication d'institutions diverses et d'intervenants individuels, ainsi que le renforcement des capacités, nécessaires pour accompagner ces processus.

Les dynamiques entre les produits et les processus curriculaires

Traditionnellement, les spécialistes du curriculum envisageaient le curriculum de façon restrictive, comme un ensemble de produits – des documents décrivant ou prescrivant le contenu. Selon cette approche, ils envisageaient la production curriculaire comme une tâche technique, le curriculum étant conçu et produit pour encadrer et guider le système éducatif et étant souvent déconnecté des besoins et des attentes de la société.

Plus récemment, les responsables du développement du curriculum ont accordé une attention croissante aux processus conduisant à des produits curriculaires de qualité. Par conséquent, ils ont élaboré des modèles au sein desquels le curriculum est élaboré dans un contexte de dialogue constant avec un éventail diversifié de parties prenantes, tenant ainsi compte de ce qui se produit réellement dans les écoles et les salles de classe.

Selon ce paradigme, le curriculum est perçu comme un produit à la fois éducatif, politique et social, cultivé par les institutions et les acteurs à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif.

Voici certaines questions posées explicitement ou implicitement par les processus curriculaires :

- *La question épistémologique* : qu'est-ce que le savoir ? Que considère-t-on comme savoir légitime ? Pourquoi est-il important d'apprendre certains concepts plutôt que d'autres ?
- *La question de l'équité* : qui a accès aux connaissances, et à quel type de connaissances ? Qui contrôle la sélection et la distribution du savoir ?
- *La question systémique* : de quelles manières les diverses composantes du curriculum devraient-elles interagir afin de constituer un produit cohérent ?
- *La question pédagogique* : de quelles manières peut-on rendre les connaissances accessibles et utiles pour les élèves ?
- *La question du sens* : comment peut-on lier la connaissance du curriculum et ce qui est porteur de sens pour le vécu des élèves et pour la société ?

Les processus de développement du curriculum qui posent ces questions et tentent de parvenir à des réponses en s'appuyant sur le consensus peuvent engendrer des produits curriculaires de grande qualité qui mettent à profit les ressources et les contributions de manière optimale et qui permettent aux étudiants d'atteindre des résultats élevés. Le tableau suivant met l'accent sur des exemples de certains de ces produits et processus :

Tableau 0.1. Les processus et les produits curriculaires

Processus	Produits
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue politique et formulation du curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> • Documents de politique éducative • Cadre curriculaire national
<ul style="list-style-type: none"> • Conception du curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> • Normes curriculaires • Programmes d'études/curriculum par discipline • Curricula adaptés au contexte local • Examens nationaux
<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration de matériels d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Manuels scolaires • Logiciels éducatifs • Règlements pour l'approvisionnement et l'utilisation des matériels d'enseignement et d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation et adoption des manuels scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Lignes directrices pour le développement et l'évaluation des manuels scolaires • Lignes directrices pour la sélection de produits TIC
<ul style="list-style-type: none"> • Formation des enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • Curriculum de la formation des enseignants • Programmes de formation continue • Manuels ou guides pour les enseignants
<ul style="list-style-type: none"> • Gestion du curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports d'inspection • Lignes directrices pour l'élaboration de curriculum adapté au contexte local
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation du curriculum 	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats de l'évaluation du curriculum • Rapports de recherche sur la mise en œuvre du curriculum, et les résultats d'apprentissage, etc.

Source : UNESCO-BIE (2003).

Le domaine des décisions sur le curriculum

Un ensemble de décisions influence les processus curriculaires décrits dans le tableau 0.1 aux niveaux technique et politique. Certaines de ces décisions sont associées à divers éléments de nos pratiques quotidiennes, par exemple les normes de district, les statuts, les réglementations, les programmes d'études, les manuels scolaires et les examens. D'autres décisions sont de nature moins « tangible », ou alors, le processus historique dont elles sont issues a été oublié. Ces décisions prennent alors une forme répétitive; phénomène ancré dans les habitudes sociales et les pratiques qui n'ont pas été remises en question (par exemple, la façon d'organiser l'espace scolaire, le temps scolaire, l'assignation des enseignants à un groupe particulier d'élèves, les modalités d'interaction en classe privilégiées).

Quels sont les attributs principaux qui gouvernent cette matrice décisionnelle ?

- Les déterminants des processus dynamiques agissent-ils selon des rythmes différents et ces processus sont-ils issus de l'interaction de nombreux acteurs ayant des intentions, des compréhensions, des positions et des intérêts différents concernant le savoir, la culture, l'enseignement et l'apprentissage ?
- Comment les décisions sont-elles prises, quelles sont les contraintes définissant ce qui est possible et ce qui ne l'est pas ? Certaines de ces contraintes peuvent être de nature matérielle, mais certaines sont aussi de nature sociale, culturelle et politique.
- Cette matrice décisionnelle peut-elle être considérée comme le résultat d'une évolution historique lente et irrégulière ? Comprendrait-elle, à l'image d'un terrain accidenté, des « monts » imperméables au changement, des « plateaux » où prévalent tensions, conflits et compromis, et quelques « vallées » immuables formées d'hypothèses et de préjugés ?
- Est-elle systémique ? Les interactions entre les acteurs, les contraintes et les conditions rendent-elles les conséquences des décisions nouvelles et des résultats du changement attendu difficiles à prévoir ?

Le rôle du spécialiste du curriculum

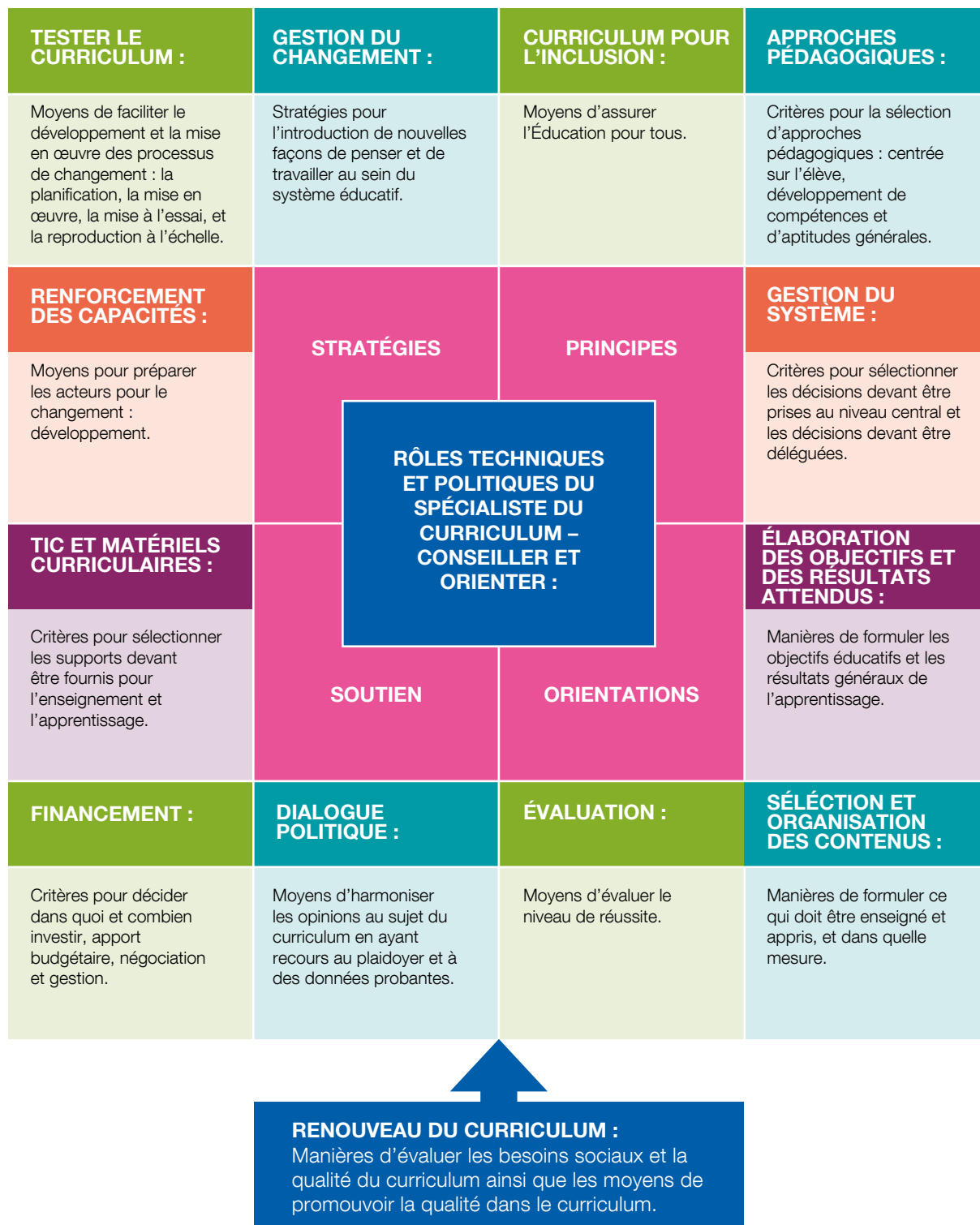
Le spécialiste du curriculum doit devenir un praticien capable qui réfléchit, délibère et participe aux processus curriculaires en considérant un éventail de décisions possibles pour permettre d'atteindre des résultats éducatifs pertinents et efficaces, et pour aider les élèves à développer des compétences utiles pour le présent et l'avenir, tout en respectant la culture et l'identité propre à chaque société.

Selon cette perspective, un spécialiste du curriculum doit remplir les quatre rôles suivants en ce qui concerne les processus curriculaires :

- 1.** mener, diriger, concevoir ou mettre en œuvre le dialogue avec les parties prenantes afin de recevoir et de proposer des idées nouvelles ;
- 2.** mener ou participer à la définition du « curriculum écrit » : ce qui doit être appris, comment les résultats sont-ils formulés et comment évalue-t-on les résultats des processus d'apprentissage ;
- 3.** diriger ou orienter les processus par lesquels le curriculum écrit se concrétise en pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; et
- 4.** concevoir en matériel de base, celui qui permet au curriculum d'être mis en application et en approvisionner les acteurs.

Parfois, les spécialistes du curriculum devront aussi participer à des processus de renouvellement du curriculum et à la recherche de solutions pour relever les défis posés dans différents contextes régionaux ou nationaux.

Les différentes options de décisions possibles sont représentées dans le schéma suivant :



La tradition prédominante dans de nombreux pays occidentaux durant les temps modernes et le XX^e siècle a mis l'accent sur des méthodologies rationnelles et scientifiques et sur l'usage des technologies afin de contrôler la nature. Cette tendance a évolué parallèlement au développement des bureaucraties hiérarchiques responsables de la prise de décision et engagées dans une quête pour la progression sociale au travers de l'adoption systématique de solutions rationnelles. Aujourd'hui, les spécialistes du curriculum héritent de cette tradition et font l'expérience de ce moment où les sociétés entrent dans une phase ou condition nouvelle (les décisions y sont plus diffuses et leur portée s'est complexifiée). Dans ce contexte d'incertitude, les systèmes éducatifs ne peuvent pas être perçus selon un modèle mécanique, mais doivent plutôt être appréhendés comme un système ouvert. En effet, les processus doivent être conçus de manière à tenir compte de la complexité et du manque de clarté concernant la manière de procéder lorsqu'il s'agit de sélectionner dans une multitude d'options.

Développement du curriculum

Le curriculum représente en effet une composante cruciale de tout processus éducatif. À l'aube du XXI^e siècle, les systèmes éducatifs sont confrontés à des défis engendrés par le marché mondial et l'économie de la connaissance, alors même qu'ils requièrent d'être soutenus dans la promotion des cultures locales en vue de forger la cohésion sociale nécessaire pour entretenir le sentiment d'appartenance identitaire.

Les autorités éducatives nationales à travers le monde sont de plus en plus confrontées au défi de produire des curricula qui répondent à des demandes nouvelles et complexes concernant le développement de compétences et d'aptitudes appropriées aux besoins locaux et mondiaux. Malgré certaines différences d'approche, ces autorités examinent généralement de nouvelles solutions pour améliorer la qualité des résultats de l'apprentissage sur la base d'un curriculum qui tient compte d'une variété de critères, d'approches et de stratégies pour l'enseignement et l'apprentissage.

Face à ces défis, les pays ou les régions doivent intégrer les besoins spécifiques et pertinents par rapport aux processus de développement curriculaires, tels que la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, la promotion de la cohésion sociale et l'éducation pour le développement durable, tout en gardant à l'esprit que l'éducation a une influence complexe, quoiqu'évidente, sur les processus sociaux qui provoquent ces fléaux.

Le développement du curriculum est envisagé comme la définition des politiques guidant les processus dont l'objectif est de faire en sorte que le savoir nécessaire soit appris et enseigné. Il s'agit d'un concept qui implique de dépasser la notion traditionnelle du curriculum comme un programme d'études composé de contenus prescrits. En effet, il est recommandé d'ajuster en permanence les contenus éducatifs, les méthodes et les structures (temps, espace physique, ressources humaines et *leadership*) en fonction des évolutions dans les domaines de la science, de la culture, de l'économie et des rapports sociaux.

En outre, du fait des comparaisons internationales entre pays, notamment par le biais de leur participation à des évaluations ayant trait aux connaissances et compétences acquises par les élèves, le curriculum et ses processus de développement sont questionnés publiquement. Ceci contraint les autorités à revoir et à ajuster leurs systèmes éducatifs et leurs curricula, et à adopter de « bonnes » politiques, pratiques et normes internationales comme points de référence. Il y a un besoin généralisé de davantage de dialogue politique et de partage d'expérience, non dans l'intention de promouvoir un modèle particulier mais plutôt pour apprendre à la fois des échecs et des succès, et de profiter des expériences et des traditions du contexte local.

Banque de ressources

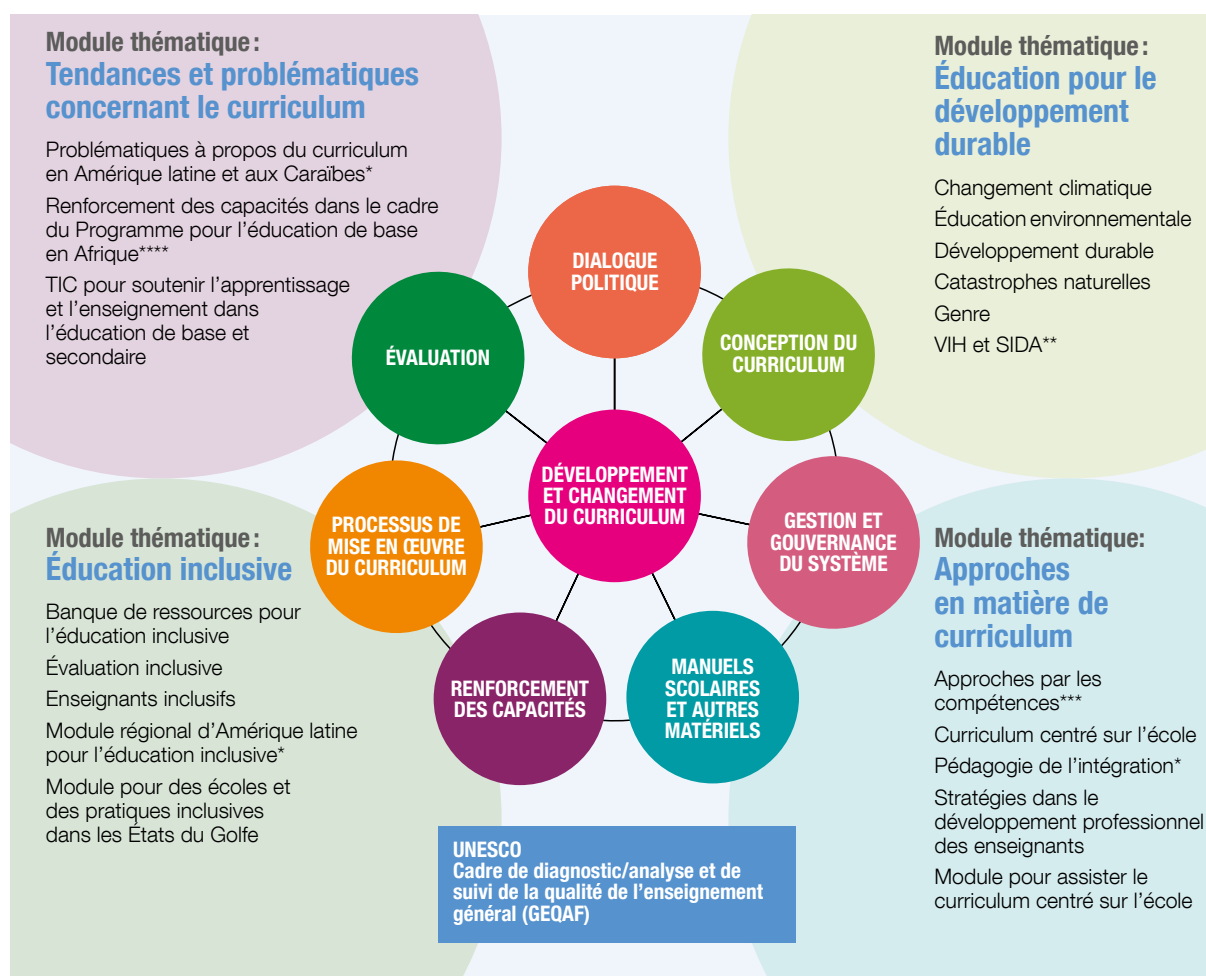
Objectif et structure

Ainsi que le mentionnait l'introduction, l'objectif des *Outils de formation pour le développement du curriculum* est de contribuer au renforcement des capacités des spécialistes, praticiens et décideurs politiques dans la conception, la gestion et la mise en œuvre de processus d'élaboration du curriculum visant la qualité et l'inclusion.

Au lieu d'imposer des modèles prédéfinis ou des solutions prescrites selon une approche universelle, le BIE facilite l'accès à une gamme d'expériences et assiste les spécialistes du curriculum ainsi que les parties prenantes en offrant l'accès à des perspectives nouvelles sur des questions complexes afin qu'ils puissent prendre des décisions éclairées en évaluant les avantages et les inconvénients des diverses options au regard de leurs propres contextes et besoins.

La *Banque de ressources* comprend une présentation et une discussion des concepts-clés du curriculum, un ensemble d'activités de formation soutenant la production du curriculum et des échanges concernant les questions curriculaires, ainsi qu'une série de documents analytiques et d'études de cas en provenance de diverses régions du monde et incluant une variété d'approches, de stratégies et de pratiques.

L'UNESCO-BIE, ses *Outils de formation pour le développement du curriculum* et les thèmes associés :



Source : UNESCO-BIE (2013). *Disponible en espagnol **Disponible en français ***Disponible en anglais et en espagnol ****Disponible en anglais et en français

De nombreux thèmes du curriculum sont traités dans les sections conceptuelles par le biais d'une série de documents et d'études de cas ayant pour but de stimuler la réflexion et la discussion.

Une série d'activités divisées en exercices spécifiques aideront également les responsables du développement du curriculum à visualiser les processus contemporains de développement du curriculum, en tenant en compte des éléments suivants :

- Concepts liés à la qualité et à la pertinence dans l'éducation et leurs implications pour le changement du curriculum.
- Le changement du curriculum comme processus complexe et dynamique impliquant diverses parties prenantes dans la production d'une série de résultats.
- Les tendances en matière de changement du curriculum pour :
 - la formulation des politiques ;
 - la conception du curriculum, notamment la structure du cadre d'orientation ;
 - les allocations en termes de temps et d'espace ;
 - la gestion des systèmes éducatifs, y compris la gestion des ressources ;
 - l'élaboration de manuels scolaires, ainsi que d'autres matériels d'apprentissage et supports technologiques ;
 - l'évaluation ;
 - la formation des enseignants et le développement professionnel ; et
 - les processus de mise en œuvre et d'évaluation du curriculum.

La structure de la *Banque de ressources* a été élaborée autour des différentes dimensions « organiques » du curriculum. Ces dimensions sont présentées ici sous la forme de différents modules qui peuvent être lus séparément ou dans une séquence circulaire, en commençant par n'importe quel module : « Dialogue politique et formulation des politiques » ; « Changement du curriculum » ; « Conception du curriculum » ; « Gestion et gouvernance du système » ; « Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage » ; « Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum » ; « Processus de mise en œuvre du curriculum » ; et « Évaluation du curriculum et des élèves ».

Les ressources comprises dans ce document cherchent à renforcer la compréhension du développement du curriculum et à apprécier de la nature, la philosophie et les principes du changement du curriculum en tant que processus dynamique et continu. Ces ressources abordent les dimensions variées du changement du curriculum selon une approche qui met en lumière leur relation interconnectée et propose une vision holistique du curriculum.

Étant donné que ces outils sont conçus pour être utilisés de manière flexible au sein d'un éventail de contextes, les produits et processus identifiés ci-dessus peuvent s'avérer utiles à la fois dans des circonstances particulières et dans la plupart des situations communes de développement du curriculum.

Enfin, cette *Banque de ressources* n'est pas un manuel qui prescrit une séquence d'étapes à suivre, car il n'existe pas de solution unique pouvant être mise en œuvre de la même manière dans des contextes différents. Cet outil sert plutôt à présenter des orientations concrètes utiles pour le travail en cours, en n'imposant pas de modèles particuliers, mais en proposant des pistes et des contributions afin que les responsables du développement du curriculum et d'autres parties prenantes puissent s'en inspirer.



Aspects méthodologiques de la Banque de ressources

Les attributs principaux de la *Banque de ressources* sont :

- Le développement d'une perspective internationale comparative, faisant un large usage des études de cas.
- Une invitation qui se veut ouverte à l'interprétation que les lecteurs peuvent proposer au sujet des lectures, des cas et des exemples en relation avec leur propre contexte.
- La mise à disposition d'informations ajournées, de documents et d'analyses de politiques relatives à des questions curriculaires, de tendances et de sujets particuliers.
- Des opportunités pour le renforcement des capacités à travers l'utilisation de simulations et d'adaptation de l'apprentissage au contexte local.
- Des contributions requises pouvant se révéler pertinentes pour dans les activités quotidiennes de l'utilisateur.

Aperçu – Présentation du contenu des modules

MODULE 1

Dialogue politique et formulation des politiques : ce module explore les contextes du changement de politiques, tout d'abord en examinant les déclencheurs potentiels et les justifications pour ces changements, et en mettant ensuite à disposition des outils pour l'analyse des forces et des faiblesses dans les contextes locaux. Il insiste également sur la manière d'identifier les parties prenantes impliquées au sein du système éducatif et concernées par le changement. Enfin, ce module identifie le niveau d'implication des parties prenantes potentielles dans le dialogue politique et la formulation des politiques, ainsi que les causes possibles de résistance au changement de politiques.

MODULE 2

Changement du curriculum : ce module propose une approche complète du changement du curriculum en tant que processus dynamique devant garantir la pertinence de l'enseignement par rapport aux transformations sociales et mondiales. Il s'agit aussi de mettre à jour les connaissances sélectionnées pour le curriculum en tenant compte des interprétations que les écoles font du curriculum lorsqu'ils le mettent en œuvre, tout en gardant à l'esprit les objectifs du curriculum.

MODULE 3

Conception du curriculum : ce module présente une structure générique des cadres curriculaires et se penche sur la relation entre les divers éléments constitutifs. Il fournit un aperçu des différentes approches du processus de définition de ce que les apprenants doivent apprendre et de ce qu'ils devraient être capables de faire à la fin des divers cycles d'enseignement sur la base de la formulation d'objectifs, de compétences et de normes. Chacune de ces approches a des conséquences en termes de structuration du contenu d'apprentissage, de temps et d'espace alloués à l'école, ainsi qu'en termes de méthodologies d'enseignement et d'apprentissage et de méthodes d'évaluation.

MODULE 4

Gestion et gouvernance du système : ce module identifie plusieurs justifications et modalités pour la gestion et la gouvernance des processus curriculaires, en tenant compte du besoin de conserver un équilibre entre la centralisation et la décentralisation pour la gestion efficace et le *leadership* à l'échelle nationale, régionale et de l'école. Ce module explore les questions liées à l'adaptation au contexte local du curriculum aux niveaux nationaux et locaux spécifiques comme moyen de formuler une réponse plus adéquate aux réalités et besoins locaux.

MODULE 5

Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage : ce module explore les tendances actuelles dans le domaine des politiques et des processus d'élaboration de matériels curriculaires et présente une variété de modèles pour les responsables de l'élaboration du curriculum. Il indique les rôles possibles des diverses parties prenantes, y compris des autorités éducatives nationales, dans la production et la distribution des matériels d'enseignement et d'apprentissage. Les utilisateurs sont invités à réfléchir aux cadres qui s'appliquent le mieux à leur contexte.



MODULE 6

Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum: ce module décrit le renforcement des capacités dans le contexte du changement du curriculum comme un processus de développement des connaissances, des compétences et de la compréhension des individus et des groupes impliqués dans le changement du curriculum et comme un moyen de les habiliter à s'engager dans la formulation des politiques et à prendre des décisions éclairées pour la gestion, l'évaluation et le renouvellement du curriculum. Le renforcement des capacités pour le changement du curriculum est envisagé dans le contexte des nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage, et de l'importance des technologies de l'information et de la communication. Ce module met l'accent sur le besoin d'actions de renforcement de capacités soigneusement ciblées et sur l'importance de définir les domaines prioritaires pour l'habilitation des parties prenantes ciblées.

MODULE 7

Processus de mise en œuvre du curriculum: ce module a pour objectif d'examiner et de clarifier les modèles possibles de mise en œuvre du curriculum. Il envisage une gamme de questions relatives à la mise en œuvre, y compris sa planification. Le processus de mise à l'essai des nouveaux curricula et des rôles possibles pour la direction à l'échelle régionale ou de l'école dans leur introduction est aussi examiné.

MODULE 8

Évaluation du curriculum et des élèves: ce module présente l'évaluation des élèves et son impact sur l'évaluation du curriculum en tant que source importante de changement politique, et le besoin de réactions et de commentaires pour l'adaptation du curriculum durant le processus de mise en œuvre. Il identifie également les composantes du curriculum qui peuvent être évaluées préalablement aux résultats individuels des élèves. Dans ce module, on procède également à l'évaluation des processus et des techniques. Par exemple, on aborde successivement les questions relatives à qui devrait évaluer, quelles sont les personnes dont l'opinion importe, quels types de données qualitatives et quantitatives peuvent être utiles, comment les collecter et que faire avec celles-ci.

Les icônes de la *Banque de ressources*

Les icônes se trouvant dans la marge de gauche des *Outils de formation pour le développement du curriculum* ont été conçus pour vous aider à identifier les activités ou les matériels introduits ici pour faciliter votre apprentissage. Les ressources en rapport avec chaque exercice sont fournies sur le format interactif numérique de la *Banque de ressources*, laquelle est disponible à tous les participants des cours de formation du BIE. Pour de plus amples informations à propos des cours de formation du BIE, veuillez s'il vous plaît contacter le bureau directement.

La liste suivante donne une explication des différents icônes utilisés tout au long des *Outils de formation pour le développement du curriculum* :



ACTIVITÉ

Indique que les participants prendront part à une série d'exercices qui nécessite un travail individuel ou en groupe. Ces activités peuvent être complétées par des lectures ou des études de cas. Elles ont pour but de mettre en lumière les thèmes principaux de chaque module.



LECTURES

Fait référence à la liste complète de documents, d'études de cas et de fiches de travail incluse à la fin de chaque module, ainsi qu'à la liste des références citées dans les *Outils de formation pour le développement du curriculum*.



DOCUMENT

Indique que le participant utilisera une ressource supplémentaire écrite ou publiée par un auteur individuel ou une institution. Ces documents visent à faire ressortir les difficultés liées aux politiques et pratiques en matière de développement de curriculum.



ÉTUDE DE CAS

Indique que les participants utiliseront une ressource supplémentaire qui a été fournie par un ancien étudiant du Diplôme en conception et développement du curriculum ou par la Communauté de pratique en développement curriculaire du BIE. Ces études de cas visent à refléter les expériences de diverses parties prenantes à travers le monde en matière de conception et développement du curriculum.



FICHE D'EXERCICES

Indique que les participants utiliseront un document distribué qui a été conçu pour encourager le développement d'idées, la planification et la résolution des problèmes.



PRODUIT ATTENDU

Indique que les participants produiront un résultat concret à partir d'une activité spécifique.



PORTFOLIO

Indique que les participants produiront un résultat concret qui reflètera l'ensemble d'une série d'activités.



NOTES

Fait référence à la partie située à la fin de chaque module dans laquelle les participants peuvent inscrire leurs idées et pensées personnelles à partir de(s) cours de formation et des ressources supplémentaires.



NOTES

A series of horizontal dotted lines for writing notes.



MODULE

1



Dialogue politique et formulation des politiques



MODULE 1

Dialogue politique et formulation des politiques

Ce module porte sur le dialogue politique autour du processus de formulation des politiques publiques relatives au curriculum. Ce processus implique la consultation et la participation des parties prenantes légitimes pour formuler les politiques qui détermineront les paramètres de travail des professionnels du développement du curriculum.

Les activités de ce module visent à guider les professionnels du curriculum à travers les étapes de la formulation des politiques relatives au curriculum :

1. Les acteurs et le contexte du dialogue. Développer l'analyse du contexte du système éducatif et de son environnement au sens large.
2. Les processus de consultation. Comment identifier les parties prenantes ayant un intérêt légitime dans la formulation du curriculum et comment les impliquer dans le dialogue et les consultations politiques.
3. Plaider en faveur du changement auprès des autorités éducatives : comment les spécialistes du curriculum peuvent-ils maintenir un dialogue productif avec les décideurs gouvernementaux afin d'obtenir leur soutien et leur *leadership* durant le processus de changement du curriculum ?
4. Les questions sensibles : comment différents pays du monde ont-ils traité certaines questions politiques et culturelles sensibles soulevées par les politiques relatives au curriculum afin de préserver et de promouvoir les objectifs et les intérêts nationaux ?

Ces activités sont suivies d'une section de ressources qui contient une liste de documents et d'études de cas auxquelles les activités font référence, ainsi qu'une liste de lectures supplémentaires.

Réflexions à propos du dialogue politique

La formulation des politiques éducatives et, en particulier, des politiques relatives au curriculum, requiert une analyse attentive des cadres et des contextes permettant d'identifier les problèmes et évolutions susceptibles de se produire, et ainsi d'évaluer les possibilités d'introduire des changements viables. Afin de légitimer les interventions de l'État en matière de curriculum, il est également nécessaire de parvenir à articuler le travail de différents acteurs pour la définition des politiques et stratégies relatives au curriculum de manière à coordonner, à harmoniser et à équilibrer des questions de nature potentiellement conflictuelle.

Le degré de consensus social atteint en ce qui concerne la nécessité des changements éducatifs détermine en partie la viabilité des réformes ainsi que leurs portées. Dans les cas où il n'existe pas de consensus fort entre les acteurs étatiques et non-étatiques qui interviennent sur la scène éducative, il faudra dépenser du temps et une énergie institutionnelle considérables ainsi que d'importantes ressources financières pour gérer les tensions et conflits que suscite chaque domaine faisant l'objet de politiques publiques.

Dans les processus de conception et développement du curriculum, il est fréquent d'être confronté à des tensions et frictions provenant de causes variées, telles que :

1. Le curriculum est considéré comme un moyen d'influencer les mentalités : il fixe en grande partie les objectifs des étudiants, des enseignants, des parents, des employeurs et d'autres parties prenantes intéressées par les résultats éducatifs, en leur fournissant un cadre conceptuel pour les contenus et l'importance donnée à certaines idées. Les acteurs impliqués dans le

processus de développement du curriculum partent du principe que si les étudiants sont exposés à un même curriculum, ils développeront des représentations mentales similaires qui détermineront quelles connaissances ont de la valeur, quelle hiérarchie existe entre les domaines du savoir et quelles conceptions et croyances spécifiques il faut développer dans chacun de ces domaines.

2. Le développement du curriculum est un processus de débat social entre les différentes parties prenantes de la communauté éducative aux niveaux local, régional et national puisqu'en tant qu'arène potentielle de confrontation idéologique et de lutte politique, le curriculum reflète, entre autres, les intérêts idéologiques, religieux, professionnels, économiques, corporatifs et académiques.
3. L'éducation est considérée comme un secteur stratégique pour l'économie car elle permet l'amélioration de la compétitivité. Une corrélation est souvent établie dans les discours politiques entre le rôle des évaluations internationales et les résultats éducatifs d'une part, et la compétitivité du pays au sein du marché mondial et les intérêts nationaux d'autre part.
4. Les décisions en matière de curriculum déterminent l'utilisation des ressources : ceci s'illustre par la pression exercée sur le développement du curriculum au travers de l'ajout de contenus nouveaux, dans les aptitudes et domaines de connaissances promus par différents groupes cherchant à mobiliser davantage de temps d'apprentissage en classe, par davantage de ressources et matériels d'apprentissage et par la mobilisation accrue de ressources humaines, tout ceci dans le but de générer davantage de reconnaissance sociale et de gains économiques. Néanmoins, le temps et l'espace curriculaires disponibles ne sont pas infinis ; au contraire, les restrictions financières dans de nombreux pays, limitent de facto l'investissement et les dépenses en matière d'éducation.

Ces sources de tensions peuvent aller de pair avec des divergences idéologiques, des conflits d'intérêts et des processus complexes de formation du consensus qui influencent non seulement les dimensions macro-politiques de la conception et du développement du curriculum, mais aussi les dimensions micro-politiques de chaque communauté scolaire et de leur personnel enseignant. Dans un établissement éducatif, le curriculum devient alors un espace de délibération au sein duquel les parties intéressées tentent de parvenir à un consensus autour des décisions qu'elles doivent prendre, et entrent parfois en conflit ouvert ; c'est en cela que la conception et le développement du curriculum constituent un processus cyclique, évolutif et dépendant des situations.

Moreno (2007) estime que ce mouvement entre conflits et consensus peut apparaître dans les cas où davantage de changement est recherché, ou lorsque l'on tente de maintenir le contrôle :

Tableau 1.1. Mouvement entre conflits et consensus

	Changement	Contrôle
Consensus	<ul style="list-style-type: none"> • Situations qui émergent lorsque les initiatives de réformes du curriculum sont associées à des changements simultanés dans le processus de construction et de définition de nouvelles identités nationales dans un pays ou une communauté. • Modèles généraux conduisant à un curriculum de plus en plus uniforme et cohérent : <ul style="list-style-type: none"> • Consensus concernant les diverses aptitudes et compétences considérées cruciales pour la socialisation des individus et pour la compétitivité des nations au XXI^e siècle. • Introduction aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les écoles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus de développement du curriculum impliquant plus de responsabilité et résultant des réformes en faveur de la décentralisation et d'une plus grande autonomie des écoles. • Incitation à un contrôle plus localisé et institutionnel du curriculum au sein d'un cadre général fixé par l'État. • Dans ces cas, il s'agit de développer des projets curriculaires institutionnels résultant du consensus professionnel des enseignants, avec la participation d'acteurs locaux tels que les parents, les employeurs et en certaines occasions, les élèves eux-mêmes.
Conflit	<ul style="list-style-type: none"> • Attention portée à la diversité et à l'utilisation du curriculum comme outil pour combattre l'exclusion sociale en veillant à inclure les connaissances et les caractéristiques culturelles des groupes marginalisés. • Conflits concernant les manuels scolaires proposant des points de vue alternatifs de l'histoire, de la société ou des sciences, tel que cela a été le cas avec l'interdiction d'inclure la théorie de l'évolution dans les manuels scolaires de certains États des États-Unis d'Amérique. • Efforts visant à réduire la surcharge du curriculum, considérée comme un facteur d'exclusion provoquant l'échec et l'abandon des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution vers les standards comme preuves d'une pression croissante exercée pour les résultats de la scolarité ainsi qu'une réduction de l'attention publique et politique portée aux variables telles que les <i>produits entrants</i> et les processus. • Examens nationaux utilisés par les autorités éducatives comme sources d'informations pour la fermeture d'écoles, pour licencier des chefs d'établissements et des enseignants, pour justifier l'embauche de plus d'inspecteurs et de cadres moyens, ou pour modifier les textes selon des approches curriculaires plus conventionnelles traduisant un « retour aux principes de base ».

Source : texte adapté de Moreno, J.M. (2007, pp. 195-209).

Il convient d'établir une distinction entre les « décideurs politiques » et les « parties prenantes ». Les décideurs politiques désignent des individus ou groupes qui, en fonction de leur statut ou position professionnelle, sont en mesure de prendre des décisions spécifiques concernant ce qui doit être enseigné, quand, comment et pourquoi. Quelques exemples évidents incluent les fonctionnaires du système éducatif, les directeurs et proviseurs d'établissement scolaires et les enseignants directeurs (ou enseignants principaux). Toutefois, il existe d'autres exemples tels que les auteurs de manuels scolaires et les agences d'évaluation, d'accréditation et de certification des élèves. En revanche, les parties prenantes désignent des individus ou groupes de personnes ayant voix au chapitre dans l'élaboration des programmes scolaires. Dans beaucoup de cas, ils détiennent l'autorité nécessaire pour s'assurer que leurs apports et leurs directives sont mises en œuvre. Dans d'autres cas, ils ne jouissent pas nécessairement d'un pouvoir officiel, mais possèdent des moyens de persuasion, comme c'est le cas des groupes de parents d'élèves ou des médias.

Il existe tant de groupes influençant les processus de prise de décision en matière de curriculum agissant de manières différentes qu'il est impossible de retracer avec précision le réseau d'interactions et les effets de levier que chacun exerce à différents niveaux du système éducatif. Il est toutefois possible de faire la liste des groupes détenant davantage d'influence :

Tableau 1.2. De nombreux groupes d'influence dans la prise de décisions en matière de curriculum

Parties directement intéressées	Influence indirecte
<ul style="list-style-type: none"> ● Les politiques (ministres, secrétaires d'État) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Associations professionnelles d'enseignants
<ul style="list-style-type: none"> ● Surintendants, directions générales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Auteurs de manuels scolaires
<ul style="list-style-type: none"> ● Conseils nationaux d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ● Médias
<ul style="list-style-type: none"> ● Corporations / syndicats d'enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> ● Consultants en éducation
<ul style="list-style-type: none"> ● Conseils scolaires ou de parents d'élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ● Groupes de pression
<ul style="list-style-type: none"> ● Directeurs / provideurs 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pouvoir judiciaire
<ul style="list-style-type: none"> ● Élèves 	<ul style="list-style-type: none"> ● Centres de recherche et de développement
<ul style="list-style-type: none"> ● Universitaires 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sponsors commerciaux
<ul style="list-style-type: none"> ● Employeurs 	<ul style="list-style-type: none"> ● Organisations non gouvernementales, organisations internationales

Mots clés : analyse des points forts, des points faibles, opportunités et menaces, collaboration, conflit, analyse du contexte, consultation, prise de décision, décentralisation, politique linguistique, enjeux multiculturels, dialogue politique, formulation des politiques, mise en œuvre des politiques, logiques du changement, résistance, cohésion sociale, parties prenantes, valeurs.

ACTIVITÉ 1 Les acteurs et le contexte du changement

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

Les États promeuvent, articulent et, en certaines occasions, dirigent et déterminent durablement les nouvelles régulations et configurations des systèmes éducatifs tandis que les entrepreneurs, les responsables de syndicats et d'autres acteurs font preuve de moins de continuité dans leur action: à certains moments, ils se préoccupent de l'éducation et s'y investissent, puis, durant des périodes prolongées, ils ne s'en soucient plus et délèguent les initiatives en matière d'éducation à l'État.

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés visent à aider les participants à : i) acquérir une compréhension profonde de l'environnement éducatif, de la structure et des relations (formelles et informelles) entre les éléments du système éducatif ; ii) développer une meilleure appréciation de l'histoire, des points forts et faibles du curriculum et du système éducatif actuels ; et iii) identifier les parties prenantes et les relations entre elles.



EXERCICE 1 Activité individuelle

Procédez à une analyse contextuelle de votre propre système éducatif en utilisant la fiche d'exercices intitulée « Dialogue politique et formulation des politiques : une analyse contextuelle » [Policy dialogue and formulation: a contextual scan]. Répondez brièvement à chacune des questions figurant dans la fiche d'exercices.



EXERCICE 2 Travail en petits groupes

Un des participants présente l'étude de cas intitulée « Analyse des points forts et points faibles du contexte curriculaire en Corée du Sud » [Analysis of strengths and weaknesses of the curriculum context in South Korea].

En groupe, essayez de répondre aux questions en adoptant la perspective des sud-coréens, et vérifiez que toutes les questions soient traitées.

EXERCICE 3 Discussion en plénière

Identifiez les points d'apprentissage clés à partir de l'activité en permettant à chaque participant de présenter ses apports en commençant ainsi : « Après cet exercice, j'ai appris / découvert / prêté plus d'attention à ... ».



EXERCICE 4 Activité individuelle

Lisez et examinez l'étude de cas intitulée « La République du Kirghizistan : une analyse contextuelle » [Republic of Kyrgyzstan – a contextual scan] et celle intitulée « Analyse du contexte égyptien » [Analysis of the context of Egypt]. Identifiez les similitudes et les différences avec le cas sud-coréen.

EXERCICE 5 Activité individuelle

Considérez dans quelle mesure ces analyses reflètent les circonstances de votre contexte et élaborer une version révisée de votre propre analyse.



PRODUIT ATTENDU

Analyse contextuelle



EXERCICE 6 Réflexion individuelle

Lisez le document intitulé « Tendances vers une plus grande implication des parties prenantes en Asie » [Trends towards broader stakeholder involvement in Asia].

EXERCICE 7 Travail en petits groupes

Cet exercice peut être effectué individuellement mais sera davantage mis à profit s'il est effectué en groupes composés de participants provenant d'institutions et de niveaux différents du système éducatif.

Le modérateur distribue à chaque groupe un jeu de cartes indiquant les divers éléments du système éducatif. Les groupes sont invités à organiser les cartes de façon logique – aucune instruction supplémentaire ne leur est fournie et chaque groupe peut décider de sa propre logique organisationnelle. Une fois l'organisation décidée, les groupes doivent coller les cartes sur un tableau d'affichage papier en indiquant les connections avec des flèches simples ou doubles pour indiquer si l'influence des éléments est mutuelle ou à sens unique.

EXERCICE 8 Discussion en plénière, non interactive

1. Les tableaux des groupes sont affichés au mur et l'ensemble du groupe est invité à les lire en silence et à prendre des notes.
2. Tour à tour, un porte-parole de chaque groupe explique la logique organisationnelle de son tableau.



PRODUIT ATTENDU

Collection de tableaux indiquant les relations diverses entre les différents éléments du système éducatif

ACTIVITÉ 2



Organiser un processus de consultation

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

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

1. définir clairement le rôle des acteurs engagés dans le processus ;
2. choisir le moment opportun pour effectuer la consultation ;
3. développer des mécanismes de communication efficaces ; et
4. incorporer des stratégies de soutien aux changements politiques prévus.

Selon la logique rationaliste des théories de la décision publique, les processus de décision se présentent souvent sous la forme d'une séquence linéaire : ¹

1. identification des problèmes ;
2. transformation de ces problèmes en « question publique » ;
3. inclusion de ces questions à l'agenda politique selon un jeu complexe entre divers acteurs publics et privés ; et
4. prise de décision.

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

¹ BRASLAVSKY, C., COSSE, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones [Les réformes éducatives actuelles en Amérique latine: quatre acteurs, trois logiques et huit sources de tensions] (en espagnol). REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4, 2e.

1. La *temporalité politique* dépend des objectifs et des stratégies du gouvernement ou du Ministre de l'éducation, des relations entre forces politiques, des nécessités de consolider ou d'établir les positions du gouvernement qui en découlent en prenant en compte les actions des autres acteurs politiques et les tensions générées par les intérêts privés des entreprises. La temporalité politique est assujettie à des calendriers étrangers au processus de réforme et de transformation éducative et elle est fondamentalement associée aux agendas électoraux.
2. La *temporalité technico-professionnelle* peut être définie comme la période nécessaire à la construction d'un produit curriculaire spécifique appuyé par des données et arguments empiriques pertinents qui renforcent sa légitimité et sa cohérence. Cette période n'a, à première vue, pas grand-chose à voir avec les agendas électoraux ou, plus généralement, avec la temporalité politique.
3. La *temporalité bureaucratique* peut être définie comme la période nécessaire pour accomplir les procédures prévues par la loi, afin d'éviter toutes anomalies administratives ou juridiques susceptibles de découler du changement.
4. La *temporalité pédagogique* peut être définie comme la période nécessaire aux acteurs travaillant quotidiennement dans les écoles pour traiter et reconcevoir les politiques éducatives, et pour reconfigurer et promouvoir de réelles innovations allant bien au-delà de la simple mise en œuvre formelle de nouvelles normes. Cette période est généralement la plus longue de toutes mais elle est celle qui est le moins prise en compte dans les processus décisionnels des États.

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à définir les rôles des parties prenantes, à organiser des consultations aux moments opportuns et à développer des stratégies de soutien et de communication efficaces en faveur du changement politique. Les participants pourront également développer des stratégies pour la gestion des conflits et des résistances potentiels.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Lisez le document intitulé « La résistance dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique » [Resistance in policy formulation and implementation].

EXERCICE 2 Activité individuelle ou travail en petits groupes

En vous basant sur le travail effectué au cours de ce module, et sur les connaissances de votre propre contexte, réfléchissez aux questions suivantes. Vos réponses doivent être présentées en référence à votre propre contexte.

- A quelle(s) étape(s) du processus d'élaboration de politiques ou de changements curriculaires les conflits et mouvements de résistance sont-ils le plus susceptibles de survenir ?
- D'après vous, quelle pourrait être la cause de cette opposition ? Existe-il des stratégies pour minimiser de telles réactions tout en traitant les préoccupations sous-jacentes ?
- Quelles sont les stratégies les plus appropriées, réalisables et utiles dans votre cas ?
- Un processus de consultation pour recueillir les opinions ?
- Une participation efficace de toutes les parties prenantes dans le processus de prise de décisions ?
- Quelles attentes pourraient résulter de la participation dans le processus de consultation ?
- Quelles sont les parties prenantes qui devraient être consultées et quelle est l'étendue de la consultation ?
- Quels seraient les mécanismes de consultation ? De quelles sortes de réactions les décideurs politiques ont-ils besoin ou recherchent-ils ?
- Quelles pourraient être les implications des mécanismes de consultation en termes de capacités institutionnelles et financières ?

4.3 En groupes :

Groupe 1 : préparer quelques lignes des discours que prononceront tous les membres, par exemple, « je suis employeur et je porte un intérêt légitime à la réforme du curriculum scolaire puisque... » ou « mes principales aspirations et inquiétudes quant au nouveau curriculum concernent... ».

Groupe 2 : préparer une série de questions que vous voudriez poser à certains membres du groupe 1 dans le cadre de la consultation pour le renouvellement du curriculum.

4.4 Panel de consultation :

Mettre en place un panel de consultation à l'image de ce qui pourrait être mis en place lors de consultations réelles. Les membres du panel (groupe 1) débudent la discussion en expliquant tour à tour leur intérêt pour le curriculum. Les membres du groupe 2 posent des questions aux membres du panel.

4.5 À la fin de la session, le journaliste présente un bref rapport rendant compte du contenu et du ton de la discussion. Le rapport de presse a pour objectif de donner une idée de la façon dont les médias, d'autres acteurs et les acteurs à la périphérie ou en dehors du processus perçoivent la nature du discours et l'approche globale autour du curriculum.



PRODUIT ATTENDU

Liste de questions possibles



PRODUIT ATTENDU

Perception de l'observateur extérieur



EXERCICE 5 **Réflexion individuelle**

Lisez l'étude de cas intitulée « Construction politique des réformes curriculaires : le cas du Chili dans les années 90 » [Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa] et l'étude de cas intitulée « Analyse des points forts et points faibles du contexte curriculaire en Corée du Sud » [Analysis of strengths and weaknesses of the curriculum context in South Korea]. En lisant, réfléchissez individuellement à ces questions pour partager vos idées avec un collègue lors de l'exercice suivant :

- Quels sont les avantages et les inconvénients d'un processus de prise de décisions centralisé ?
- Comment pourrait-on éviter la résistance des enseignants ?
- Dans votre cas, pourquoi les enseignants sont-ils souvent les plus susceptibles de résister aux changements ?
- Quelle est la meilleure façon de soutenir les enseignants lors de périodes de changements ?
- Quelles approches donnent aux enseignants un sentiment plus fort d'appropriation du changement et stimulent ainsi leur adhésion ?

EXERCICE 6 **Travail en petits groupes**

En groupe, discutez et faites une liste des principes stratégiques (ce qu'il faut faire et ne pas faire) pour réduire la résistance au changement, qui pourraient être valables dans votre cas.



PRODUIT ATTENDU

Liste des principes stratégiques



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Pour vous donner un cadre de référence, lisez les documents suivants : « Debout sur les épaules de géants : un agenda pour la réforme éducative aux États-Unis » [Standing on the shoulders of giants: an American agenda for education reform]; « L'apprentissage pour tous : investir dans l'acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement (Banque Mondiale) » [Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development (World Bank)].²

Faites une liste d'arguments possibles en faveur de l'introduction de changements dans le curriculum dans le but de convaincre les autorités éducatives.

EXERCICE 2 Travail en petits groupes de quatre participants maximum

Vous et votre groupe êtes invités à donner une présentation au/à la Ministre de l'éducation sur la manière dont le processus de réforme curriculaire pourrait se faire dans votre contexte national ou local. En vous servant des connaissances que vous avez acquises au cours du processus de consultation et de l'analyse contextuelle de votre système éducatif, préparez un exposé au/à la Ministre, dans lequel vous présentez quelques idées préliminaires et quelques questions qui pourraient être prises en considération dans le cadre du processus de changement curriculaire dans votre contexte.

Au cours de la préparation de votre exposé, prenez en compte :

- les objectifs de l'exposé et les stratégies pour les atteindre ;
- la réponse possible du/de la Ministre ;
- les problèmes que le/la Ministre pourrait identifier ;
- les questions que le/la Ministre pourrait poser ;
- les informations sur lesquelles vous devriez pouvoir compter lors de la réunion ; et
- les manières dont vous pourriez encourager ou persuader le/la Ministre.

EXERCICE 3 Travail en petits groupes de quatre participants maximum

Préparation de l'exposé :

1. Le groupe se met d'accord sur :
 - le nombre de diapositives ;
 - le thème/l'idée principal de chaque diapositive ; et
 - l'ordre des idées/diapositives.
2. Chaque membre assume la responsabilité de présenter une partie des diapositives.
3. Travail individuel sur chaque diapositive en utilisant un brouillon.
4. Élaboration d'une présentation contenant toutes les diapositives préparées avec l'aide d'un facilitateur dans les technologies de l'information.

EXERCICE 4 Travail en petits groupes de quatre participants maximum

Répétition de la présentation :

1. Un autre participant joue le rôle de ministre et le reste du groupe désigne un porte-parole pour faire l'exposé.
2. L'ensemble de l'équipe peut répondre aux questions du/de la Ministre.



PRODUIT ATTENDU

Arguments convaincants à discuter avec le/la Ministre de l'éducation

² Ce résumé analytique accompagne le rapport complet intitulé « Groupe de la Banque Mondiale, Stratégie 2020 pour l'éducation, L'apprentissage pour tous : investir dans l'acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement » [World Bank Group Education Strategy 2020, Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development], accessible en ligne à : www.worldbank.org/educationstrategy2020.

ACTIVITÉ 4

Thèmes sensibles



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

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité devrait permettre aux participants d'examiner de plus près des thématiques potentiellement porteuses de conflits qu'il s'agit de résoudre dans des situations délicates.

A. POLITIQUE LINGUISTIQUE

EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Lisez l'extrait suivant :

L'approche de l'UNESCO face à la problématique des langues et de l'éducation repose sur trois principes :

- Encourager l'enseignement dans la langue maternelle en tant qu'outil d'amélioration de la qualité de l'éducation à partir du savoir et de l'expérience des apprenants et des enseignants.
- Encourager l'éducation bilingue et/ou multilingue à tous les niveaux de l'éducation, en vue de promouvoir l'égalité sociale et entre les sexes, et en tant qu'élément essentiel de sociétés linguistiquement diverses.
- Encourager la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux.

La langue n'est pas seulement un outil de communication et de transmission des connaissances, elle est aussi un attribut fondamental de l'identité et de la reconnaissance culturelle. Respecter les langues de ceux qui appartiennent à d'autres communautés linguistiques à travers l'enseignement initial en langue maternelle, la promotion du pluralisme et de l'éducation interculturelle, bilingue ou multilingue, l'accès à d'autres systèmes de valeurs et le partage du savoir à travers les frontières culturelles sont donc des éléments essentiels pour une coexistence pacifique au XXI^e siècle.

Dans de nombreux pays du monde, l'éducation se déroule dans un contexte multilingue. La plupart des sociétés multilingues ont chacune leur manière propre d'équilibrer et de respecter au quotidien, l'emploi des différentes langues.

Dans la perspective de ces sociétés et des communautés linguistiques elles-mêmes, le multilinguisme est davantage un mode de vie qu'un problème à résoudre. Pour les systèmes éducatifs, le défi consiste à s'adapter à ces réalités complexes et à dispenser une éducation de qualité qui tienne compte des besoins des apprenants, ainsi que des exigences politiques. Si, dans des sociétés plurielles, l'uniformité peut fournir des solutions plus simples du point de vue de l'administration et de la gestion, de telles solutions font peu de cas des risques qu'elles induisent, tant en termes de résultats scolaires que de perte de diversité linguistique et culturelle.³



EXERCICE 2 Réflexion individuelle

Lisez le document intitulé « Les contextes multilingues : un défi pour les systèmes éducatifs » [Multilingual contexts: the challenges for education systems]. Les questions suivantes peuvent vous être utiles et guider votre réflexion :

- Qu'entendez-vous par les termes suivants ?
- société plurilingue ;
- langue minoritaire/majoritaire ;
- langue officielle/nationale ;
- langue d'enseignement ; et
- enseignement en langue maternelle
- Quels défis présentent les situations multilingues pour les systèmes éducatifs ?
- Quels sont les droits linguistiques des individus et des groupes ? Certains de ces droits sont-ils contestés dans votre pays ?



EXERCICE 3 Réflexion individuelle

1. Lisez le document intitulé « Développer l'intégration sociale par l'enseignement bilingue et en langue maternelle » [Building social integration through bilingual and mother-tongue education].
2. Lisez le document intitulé « La langue facteur d'optimisation de l'éducation en Afrique » [The language factor in optimising African education].
3. Lisez l'étude de cas intitulée « L'introduction des langues nationales dans le système éducatif angolais » [A introdução das línguas nacionais no sistema educativo angolano].

EXERCICE 4 Travail en petits groupes

Discutez avec vos collègues et élaborer une liste de principes à prendre en compte lors de la prise de décisions relatives aux langues d'enseignement. Pour préparer cette liste, inspirez-vous des questions suivantes :

- Quels sont les conséquences et les défis que présente l'enseignement en langue autre que la langue maternelle ?
- Indiquez les implications politiques et de gestion pour un système qui accepte plusieurs langues d'enseignement ?

³ (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013. Document d'orientation.

- Quels sont les défis les plus importants ?
- Comment sont-ils traités actuellement ?
- Quelles sont les conséquences positives et négatives de l'approche actuelle ?
- Comment les politiques actuelles pourraient-elles être modifiées afin d'améliorer les résultats en matière de besoins éducatifs ou de cohésion sociale ?



PRODUIT ATTENDU

Rapport sur la politique linguistique

EXERCICE 8 Discussion en plénière

Le porte-parole de chaque petit groupe présente le rapport à la séance plénière et les participants posent des questions.

B. COHÉSION SOCIALE

EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Lisez l'extrait suivant et préparez une liste de mots clés :

La cohésion sociale est un concept cadre ou un prisme utile pour l'analyse des questions de politiques complexes telles que la réforme curriculaire. Les liens entre l'éducation et les conflits sont de plus en plus visibles au fur et à mesure de l'émergence de ce thème comme l'un des points focaux des études internationales. La politique et les pratiques éducatives peuvent intensifier les divisions sociales en encourageant la suspicion, l'hostilité, et l'intolérance ethnique, ce qui peut éventuellement mener à la violence. Un défi de plus en plus important pour les décideurs politiques en matière de curriculum est de « contribuer au sentiment commun d'identité nationale et de citoyenneté qui inclut et respecte les identités » (Tawil et Harley 2004). En situations de conflit ethnique ou dans les pays qui connaissent des changements rapides dus à la mondialisation, les processus de changement éducatif doivent être sensibles au rôle de l'éducation dans la formation et la transmission d'identités collectives, de mémoire, d'un destin commun et d'un sentiment de citoyenneté.⁴



EXERCICE 2 Réflexion individuelle

Lisez l'étude de cas intitulée « L'éducation morale et spirituelle dans l'enseignement pré-universitaire en Moldavie » [The school subject moral-spiritual education in pre-university education – Republic of Moldova] et l'étude de cas intitulée « Le développement de l'éducation morale et spirituelle en République du Kazakhstan » [Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan] et réfléchissez aux questions suivantes :

- Identifiez ce que vous croyez être les valeurs principales que la Moldavie et le Kazakhstan s'efforcent de promouvoir avec la mise en œuvre de nouvelles matières.
- Quelles politiques de consultation ont-elles été choisies pour concevoir et mettre en œuvre le nouveau curriculum dans chaque cas ?
- Quels pré-requis sont à prévoir pour la mise en œuvre du curriculum proposé ?
- Dans quelle mesure les processus adoptés pour la conception et la mise en œuvre du nouveau curriculum représentent-ils un modèle utile et pratique dans votre situation ?

⁴ UNESCO (2004). *Education, Conflict and Social Cohesion* [Education, conflit et cohésion sociale] (en anglais). In : TAWIL, S. et HARLEY, A. (éds). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.



EXERCICE 3 Réflexion individuelle

Lisez l'étude de cas intitulée «Le curriculum communautaire pour développer la confiance en soi : l'enseignement interethnique et la prévention de la violence en Bélarus» [Community-based curriculum for confidence-building : inter-ethnic education and violence prevention in Belarus] et l'étude de cas intitulée «Éducation à la citoyenneté en Irlande du Nord : comment diriger l'innovation» [Citizenship education in Northern Ireland : piloting innovation] et réfléchissez aux questions suivantes :

- Quelles stratégies ont été utilisées pour concevoir un programme d'éducation à la citoyenneté susceptible d'être accepté ?
- La citoyenneté locale et mondiale est désormais opérationnelle dans la plupart des écoles en Irlande du Nord. Quels sont les principaux obstacles pratiques à sa mise en œuvre ?
- Quel est le rôle de la communauté dans la conception du projet de la Bélarus ? Pouvez-vous imaginer un processus semblable dans votre propre situation ?
- Quelles différences y a-t-il entre l'approche adoptée en Irlande du Nord et celle de la Bélarus ?
- Quels sont les défis que présentent les situations en Irlande du Nord et en Bélarus pour la conception de programmes d'études acceptables en matière d'éducation à la citoyenneté ?

EXERCICE 4 Travail en petits groupes

Avec un collègue ou en petit groupe, discutez vos réponses aux questions suivantes :

- Quels sont les problèmes relatifs à la cohésion sociale qui présentent des défis dans votre situation ?
- Est-ce que l'éducation a un impact positif et/ou négatif sur la gestion de ces défis ?
- Ces défis sont-ils traités à travers le curriculum ?
- D'après vous, quels sont les facteurs clés pour développer un curriculum qui a un impact positif sur les défis de la cohésion sociale ?
- Quels défis politiques et pratiques sont susceptibles de se présenter au cours du développement de ces approches ?



PRODUIT ATTENDU

Questions clés à prendre en compte lors de la révision du curriculum du point de vue de la cohésion sociale



LE PORTFOLIO DEVRA INCLURE UNE NOTE D'APPRENTISSAGE PERSONNELLE :

Qu'ai-je appris ? Quels concepts utiles ai-je découverts ?



Liste de ressources pour le MODULE 1

Dialogue politique et formulation des politiques

Documents

- Tendances vers une plus grande implication des parties prenantes en Asie [Trends towards broader stakeholder involvement in Asia].
- La résistance dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique [Resistance in policy formulation and implementation].
- Debout sur les épaules de géants: un agenda pour la réforme éducative aux États-Unis [Standing on the shoulders of giants: an American agenda for education reform].
- L'apprentissage pour tous: investir dans l'acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement (Banque Mondiale) [Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development (World Bank)].
- Les contextes multilingues: un défi pour les systèmes éducatifs [Multilingual contexts: the challenges for education systems].
- Développer l'intégration sociale par l'enseignement bilingue et en langue maternelle [Building social integration through bilingual and mother-tongue education].
- La langue facteur d'optimisation de l'éducation en Afrique [The language factor in optimising African education].

Études de cas

- Analyse des points forts et points faibles du contexte curriculaire en Corée du Sud [Analysis of strengths and weaknesses of the curriculum context in South Korea].
- La République du Kirghizistan: une analyse contextuelle [Republic of Kyrgyzstan – a contextual scan].
- Analyse du contexte égyptien [Analysis of the context of Egypt].
- Construction politique des réformes curriculaires: le cas du Chili dans les années 90 [Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa].
- Résistance des enseignants à la mise en œuvre du 7e curriculum révisé en Corée du Sud [Teachers' resistance to the implementation of the 7th Revised Curriculum in Korea].
- L'introduction des langues nationales dans le système éducatif angolais [A introdução das línguas nacionais no sistema educativo angolano].
- Changement des paradigmes curriculaires au Guatemala: de l'assimilation à l'éducation interculturelle et multilingue [Shifting curriculum paradigms in Guatemala: from assimilation to intercultural and multilingual education].
- La situation linguistique au Mozambique [The language situation in Mozambique].
- Le curriculum de formation initiale des enseignants pour l'enseignement bilingue et interculturel au Guatemala [El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala].
- L'éducation morale et spirituelle dans l'enseignement pré-universitaire en Moldavie [The school subject moral-spiritual education in pre-university education – Republic of Moldova].

- Le développement de l'éducation morale et spirituelle en République du Kazakhstan [Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan].
- Le curriculum communautaire pour développer la confiance en soi : l'enseignement interethnique et la prévention de la violence en Bélarus [Community-based curriculum for confidence-building : inter-ethnic education and violence prevention in Belarus].
- Éducation à la citoyenneté en Irlande du Nord : comment diriger l'innovation [Citizenship education in Northern Ireland : piloting innovation].

Fiches d'exercices

- Dialogue politique et formulation des politiques : une analyse contextuelle [Policy dialogue and formulation: a contextual scan].
- Plan d'un document d'orientation politique [Outline of a policy document].

Références

- ARLOW, M. (2004). Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland [Education à la citoyenneté au sein d'une société divisée: le cas de l'Irlande du Nord] (en anglais). In : TAWIL, S. et HARLEY, A. (éds). *Education, conflict and social cohesion* [Education, conflit et cohésion sociale]. Études d'éducation comparée. Genève: UNESCO Bureau international de l'éducation, pp.255-314. En ligne http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249, consulté le 13 septembre 2013.
- ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA (ADEA), GERMAN TECHNICAL COOPERATION AGENCY (GTZ) AND UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION (UIE) (2006). Final report of the *Proceedings of the Regional Conference and Expert Meeting on Bilingual Education and the Use of Local Languages*. Windhoek, Namibia, 3–5 August 2005 [Rapport final des actes de la Conférence régionale et de la Réunion d'experts en matière d'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales Windhoek, Namibie, du 3 au 5 août 2005] (en anglais). Windhoek : Ministère de l'éducation de Namibie. En ligne http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B3_1+Rapport%20Windhoek_en.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- BANQUE MONDIALE (2011). Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development [L'apprentissage pour tous : investir dans l'acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement] (en anglais). Washington, D.C. : Banque Mondiale.
- BATENLÓPEZ, J. (2011). El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala [Le curriculum de formation initiale des enseignants pour l'enseignement bilingue et interculturel au Guatemala] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- BRASLAVSKY, C., COSSE, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones [Les réformes éducatives actuelles en Amérique latine : quatre acteurs, trois logiques et huit sources de tensions] (en espagnol). *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4, 2e.
- CARA, A. (2007). The school subject moral-spiritual education in pre-university education. [L'éducation morale et spirituelle dans l'enseignement pré-universitaire] (en anglais). Institute of Educational Sciences of the Republic of Moldova. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- CHO, N.S. (2003). Analysis of strengths and weaknesses of curriculum context in Korea [Analyse des points forts et points faibles du contexte curriculaire en République de Corée] (en anglais). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.

- (2003). Teachers' resistance to the implementation of the 7th Revised Curriculum in Korea [Résistance des enseignants à la mise en œuvre du 7^e curriculum révisé en République de Corée] (en anglais). Séoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- COX, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa [Construction politique des réformes curriculaires : Le cas du Chili dans les années 1990] (en espagnol). *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. Grenade: Universidad de Granada. En ligne <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- DE CASTRO, P. (2011). A introdução das línguas nacionais no sistema de ensino angolano [L'introduction des langues nationales dans le système éducatif angolais] (en portugais). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- GREGORIO, L.C., TAWIL, S. (2002). Conflicts and resistance in curriculum policy formulation [Conflits et résistance dans la formulation des politiques relatives au curriculum] (en anglais). *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar*, Vientiane, Lao People's Democratic Republic, 9–13 September 2002 [Renforcer les capacités des spécialistes du curriculum pour la réforme éducative: rapport final du séminaire régional, du 9 au 13 septembre 2002, Vientiane, République démocratique populaire lao]. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- (2002). Trends towards broader stakeholder involvement [Tendances vers une plus grande implication des parties prenantes] (en anglais). *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar*, Vientiane, Laos People's Democratic Republic, 9–13 September 2002 [Renforcer les capacités des spécialistes du curriculum pour la réforme éducative: rapport final du séminaire régional, Vientiane, Laos, du 9 au 13 septembre 2002]. Bangkok: Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique.
- JUMABAEVNA, D.M. (2007). Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan [Le développement de l'éducation morale et spirituelle en République du Kazakhstan] (en anglais). Institute for Harmonious Development of the Individual – The 'Bobek' National Research, Education and Health Improving Centre, Kazakhstan. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- KALDYBAEV, K.A., MARCHENKO, L.Y. (2007). Development of national curriculum at the Kyrgyz Republic [Développement du Curriculum national en Kirghizistan] (en anglais). Kyrgyz Academy of Education. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- KOZMA, R.B. (2004). Technology, economic development, and education reform: global changes and Egyptian response – Report and recommendations submitted to the Ministry of Education, Arab Republic of Egypt and Partners for a Competitive Egypt [Technologie, développement économique et réforme éducative: transformations mondiales et réponse égyptienne – Rapport et recommandations soumis au Ministre de l'Éducation de la République arabe d'Égypte et aux partenaires pour une Égypte compétitive] (en anglais). Dubaï: Pal-Tech, Inc.
- LOPES, A.J. (1998). The language situation in Mozambique [La situation linguistique au Mozambique] (en anglais). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19, 5 et 6. En ligne <http://www.multilingual-matters.net/jmmd/019/0440/jmmd0190440.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- MORENO, J.M. (2007). The dynamics of curriculum design and development: scenarios for curriculum evolution [Les dynamiques de la conception et du développement du curriculum: scénarios d'évolution du curriculum] (en anglais). In: BENAÏOT, A. et BRASLAVSKY, C. (éds). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* [Les connaissances scolaires selon une perspective historique et comparative]. Hong Kong: CERC/Springer, pp. 195-209.



MODULE

2



Changement du curriculum



MODULE 2

Changement du curriculum

Ce module aborde les nombreux facteurs qui doivent être pris en compte lors de l'analyse des politiques de changement du curriculum. Les activités contenues dans ce module sont destinées à appuyer les professionnels du curriculum dans l'analyse :

1. Des tendances internationales en termes de changement du curriculum, afin d'envisager les principales orientations des réformes actuelles et de réfléchir à ce que celles-ci peuvent apporter dans un contexte donné ;
2. Des raisons qui sous-tendent la nécessité de changements dans le but de mobiliser le soutien des parties prenantes ; et
3. De l'argumentaire sur l'amélioration de la qualité de l'éducation comme principale raison de promouvoir le changement.

Ces activités sont suivies d'une section de ressources qui contient une liste de documents et d'études de cas auxquelles les activités font référence, ainsi qu'une liste de lectures supplémentaires.

Réflexions sur le changement du curriculum

Si le curriculum peut être envisagé comme un accord politique, il s'agit également d'un accord technique relatif à une politique publique qui prend en compte les attentes et les besoins locaux, nationaux et globaux, et reflète un modèle de société développé à travers des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le curriculum est un instrument de grande portée qui prend effet à travers deux dimensions complémentaires : i) le soutien et le développement de politiques éducatives dans une vision à long-terme ; et ii) l'assistance aux enseignants pour le développement efficace du processus d'apprentissage.

Le curriculum est souvent perçu comme le point de départ de vastes réformes éducatives, telles que la redéfinition d'éléments de base relatifs aux objectifs et contenus éducatifs développés à travers une gamme élargie de processus d'enseignement et d'apprentissage. Les processus de développement du curriculum sont largement intégrés aux politiques éducatives, et impliquent des débats publics, des discussions et des consultations tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du système éducatif.

Dans une perspective comparative internationale, quelques-uns des thèmes actuels liés aux visées de l'éducation et au curriculum ont trait à :

1. L'ambition de mettre en place un curriculum inclusif répondant aux attentes et aux besoins de tous les élèves au sein d'environnements d'apprentissage hétérogènes ;
2. La restructuration du curriculum afin qu'il soit mieux adapté aux besoins de la société ;
3. Le renouvellement des approches curriculaires pour que les élèves participent efficacement au processus d'apprentissage, et pour l'amélioration des résultats d'apprentissage ;
4. Le rôle du curriculum dans le processus de démocratisation des opportunités d'apprentissage et de la société en général ;
5. L'identification des thèmes transversaux tels que l'éducation à la citoyenneté, aux droits humains, au genre, et l'éducation en vue du développement durable (EDD), comme éléments majeurs pour l'organisation des programmes scolaires ; et
6. L'adaptation du curriculum au contexte local tout en garantissant l'existence d'un cadre curriculaire national commun.

L'amplitude et la complexité des processus de développement du curriculum, comprenant le dialogue politique et l'évaluation des résultats d'apprentissage ainsi que les défis et problèmes concernant le « quoi » et le « comment » enseigner, requièrent d'élargir la perspective et de développer de nouvelles capacités chez les décideurs, les éducateurs, les spécialistes du curriculum et les formateurs d'enseignants. Ces nouvelles capacités impliquent, entre autres, de promouvoir une perspective internationale solide et élargie des différents thèmes, tendances et stratégies relatifs au curriculum. Elles impliquent également de préparer les éducateurs de manière adéquate au développement d'un curriculum de qualité pour l'inclusion.

Signification du changement du curriculum

Le *changement* est un terme générique qui englobe un ensemble de concepts tels que l'innovation, le développement et l'adoption, qu'ils soient initialement planifiés ou non (modifications intentionnelles, spontanées ou accidentelles). Lorsque l'on parle de changements planifiés du curriculum, on fait référence à des innovations, tant aux niveaux des classes et des écoles qu'aux niveaux des réformes et reconstructions de tout ou d'une partie du système éducatif d'un pays. L'innovation peut être définie comme l'adoption, par un groupe, un individu ou une organisation, d'un nouvel objet, ou de nouvelles idées et pratiques. Actuellement, l'innovation peut être comprise comme un processus par lequel des objectifs et moyens novateurs ou différents sont introduits dans les classes, les établissements scolaires et le système éducatif pour améliorer l'efficacité de toutes les parties prenantes.

Une des principales caractéristiques des systèmes éducatifs réside dans leur caractère conservateur. Les structures des systèmes éducatifs cherchent à maintenir le *statu quo* et, face à toute tentative de changement, adoptent soit une position défensive, soit consentent à une acceptation superficielle du changement ou, dans le meilleur des cas, à une adoption limitée et à court terme. On peut en grande partie attribuer cette inertie au processus de sélection utilisé pour recruter les enseignants et au processus de socialisation que mettent en place les établissements scolaires, ainsi qu'aux normes relativement stables qui régissent le système éducatif. Face à cette situation, de nombreux décideurs perçoivent le changement davantage comme un produit et négligent le processus de construction de nouveaux sens qui permettent de le produire. Toutefois, le coût considérable nécessaire pour produire un changement est généralement sous-estimé. On estime qu'une entité du secteur privé peut dépenser près de 20% de ses ressources pour introduire des changements substantiels au sein de son organisation tandis que dans le domaine de l'éducation, il est rare que plus de 1% des ressources soit investi pour appuyer les efforts consacrés au changement. En outre, on attend des enseignants qu'ils consacrent du temps supplémentaire de travail non rémunéré pour appuyer ces efforts.

Tableau 2.1. Étapes du processus de changement éducatif

<ul style="list-style-type: none"> ● Orientation ou diagnostic des besoins 	<ul style="list-style-type: none"> ● Une insatisfaction, une inquiétude ou un besoin est perçu et un ou plusieurs individus l'expriment au travers de questions telles que : Quel est le problème faisant l'objet de notre inquiétude ? Comment et pourquoi est-il survenu ? Est-il si important qu'il faille agir pour tenter de le régler ? Souhaitons-nous prendre les mesures nécessaires pour répondre à ce problème ?
<ul style="list-style-type: none"> ● Initiation ou adoption 	<ul style="list-style-type: none"> ● Certains programmes et activités sont initiés et promus. Les principales questions qui émergent lors de cette phase sont : Que devons-nous faire ? Sur quel aspect doit porter la modification ? Qu'est-ce que cela implique-t-il pour nous ?
<ul style="list-style-type: none"> ● Mise en œuvre ou utilisation initiale 	<ul style="list-style-type: none"> ● Les enseignants tentent d'appliquer le programme ou l'activité et cela est susceptible de mener à divers résultats (entre succès et échec total). Les questions principales qui émergent lors de cette phase sont : Suis-je en train de faire une bonne application du programme ? De qui puis-je solliciter de l'aide ? Quel effet cela a-t-il sur les élèves ?
<ul style="list-style-type: none"> ● Institutionnalisation ou continuité 	<ul style="list-style-type: none"> ● Le but de cette phase est de s'assurer que les structures et modes de conduite de l'action soient établis de manière à ce que le processus d'innovation perdure au cours du temps. Pour l'établissement scolaire, les questions qui émergent sont les suivantes : Comment s'assurer que l'innovation se poursuive ? A qui donner la responsabilité de garantir que le processus continue d'opérer de manière adéquate ?

Source : adapté de Marsh, C.J. (2009, pp. 116-117).

De manière générale, il existe trois perspectives relatives au changement (House, 1979; Hargreaves et al., 2001; cités dans Marsh, 2009). Chacune d'entre elles propose des éléments valables pour identifier les clés du succès des processus de changements éducatifs :

- *La perspective technique* : une bonne planification ainsi qu'une approche rationnelle de la mise en œuvre permettent de trouver des solutions aux problèmes rencontrés par les enseignants.
- *La perspective culturelle* : les croyances et les valeurs des parties prenantes déterminent ce qu'il se passe réellement dans les salles de classe. Une mise en œuvre réussie sous-entend un changement culturel.
- *La perspective politique* : les individus n'adoptent pas toujours un comportement rationnel; ce qui détermine le succès du changement est l'équilibre des pouvoirs entre les parties prenantes.

L'opportunité d'innover émerge de la convergence entre la décision politique de produire un changement et l'utilisation qui est faite du savoir mis à disposition par les spécialistes du curriculum. Pour autant, aucun de ces facteurs ne suffit pour assurer que le changement perdure dans le temps puisqu'il faudra répondre aux tensions et conflits, et à leurs coûts organisationnel et politique, en fonction des relations entre forces sociales et politiques de chaque pays dans des situations spécifiques.

Mots-clés : réforme, révision et renouvellement du curriculum, processus curriculaire, conception et développement du curriculum, logiques du changement, accès, qualité, pertinence, équité, droits, inclusion, tendances régionales et internationales, enseignement et apprentissage, normes, objectifs, buts et compétences curriculaires.

ACTIVITÉ 1



Les tendances internationales dans le domaine du changement du curriculum

Introduction

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

Accroissement des consultations avec les parties prenantes

Le développement du curriculum contemporain constitue, dans la majeure partie des cas, un processus dynamique impliquant de nombreux individus, souvent porteurs de priorités, de besoins et d'intérêts différents. Dans la pratique, le développement du curriculum était généralement quasi exclusivement centré sur les documents curriculaires et n'impliquait pas la participation des enseignants, des administrateurs des écoles et des élèves. Pourtant, la discussion sur les objectifs des différents niveaux du système éducatif entend faire participer d'autres acteurs que les techniciens du curriculum dans le processus de redéfinition des contenus et des domaines du savoir, dans la mesure où les changements affectent leur travail quotidien.

Mettre l'accent sur la pertinence

Une formulation efficace de la politique curriculaire, une conception appropriée et une mise en œuvre réussie du curriculum nécessitent une compréhension :

- de ce qui est pertinent pour l'apprenant ;
- de ce qui est pertinent par rapport au projet politique national ;
- de ce qui est pertinent du point de vue des tendances internationales ; et
- de ce qui est pertinent pour d'autres acteurs : les employeurs, les chercheurs, etc.

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

Le rôle changeant des autorités éducatives

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

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

Objet de l'activité

Cette activité a pour but de familiariser les participants avec une série de tendances internationales en termes de changement du curriculum et d'approches d'enseignement et d'apprentissage. Les participants explorent ces tendances et conduisent une investigation en vue de savoir dans quelle mesure elles sont déjà une réalité, sont désirables et sont possibles dans leur propre contexte. Les implications pour la prise de décision, la conception, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du curriculum sont prises en compte.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

1. Lisez l'extrait suivant :

Les tendances suivantes ont émergé et continuent d'être développées dans la plupart des systèmes éducatifs (voir le tableau 2.2). Il est important de comprendre que les caractéristiques présentées dans chaque colonne du tableau ci-dessous ne sont pas opposées ou mutuellement exclusives. Elles représentent les extrêmes d'un changement d'orientation. Dans la pratique, tout enseignement et apprentissage et tout processus de changement du curriculum représente une combinaison de ces caractéristiques ou un équilibre entre ces deux pôles. Il est important de souligner, par exemple, que quel que soit le changement d'approches d'enseignement ou d'apprentissage, le rôle de l'enseignant reste central.

Chaque tendance a des implications importantes pour les concepteurs de curriculum. Les tendances sont introduites ici et seront explorées plus en détail dans les modules suivants.

Tableau 2.2. Tendances internationales en matière de changement du curriculum

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

Source : UNESCO-BIE (2013).

2. Parcourez les documents intitulés « Vision du curriculum et des débats curriculaires : une perspective inter-régionale » [The vision of curriculum and curricular debates: an interregional perspective] et « Discussions inter-régionales autour du curriculum pour l'inclusion et des enseignants à la lumière de la 48^e Conférence Internationale de l'Éducation (CIE 2008) » [Interregional discussions around inclusive curriculum and teachers in light of the 48th session International Conference on Education].
3. Ajoutez des notes personnelles au tableau reflétant les idées additionnelles que vous avez rencontrées concernant les tendances curriculaires et réalisez votre propre version du tableau.



PRODUIT ATTENDU

Tableau de tendances



EXERCICE 2 Activité individuelle

Considérez chacune des tendances relatives aux approches d'enseignement et d'apprentissage et au changement du curriculum présentées ci-dessus, et répondez aux questions suivantes en utilisant la fiche d'exercices « Les tendances internationales du changement du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage » [International trends in curriculum change, teaching and learning] :

- Dans quelle mesure chaque tendance est-elle déjà une réalité dans votre situation ?
- Dans quelle mesure cette tendance est-elle désirable dans votre situation ?
- Dans quelle mesure est-il possible de mettre en œuvre cette tendance dans votre situation ?
- Dans votre situation, quelles sont les implications de chaque tendance pour (ce qui doit être fait, est-ce que cela semble réalisable ou difficile, etc.) :
- L'élaboration des politiques ?
- La conception du curriculum ?
- La mise en œuvre ?
- Le suivi et l'évaluation ?

EXERCICE 3 Travail en petits groupes

Partagez et expliquez votre fiche de réactions avec un partenaire ou un petit groupe. Ecoutez les opinions et reconsidérez vos réponses précédentes.

EXERCICE 4 Travail en petits groupes

1. Réfléchissez à la question suivante :
 - Quels sont les occasions et les obstacles principaux à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans votre situation ?
2. Rédigez une liste des réformes possibles pour surmonter ces obstacles.

EXERCICE 5 Discussion en plénière

Partagez la liste des réformes avec un groupe plus large de participants et faites un examen critique de ces réformes. Est-il possible de parvenir à une vision commune ?



PRODUIT ATTENDU

Liste de réformes potentielles

ACTIVITÉ 2 Identifier les raisons de promouvoir le changement

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

Le changement du curriculum est généralement dû par la nécessité ou le désir des nations d'affirmer leur identité ou leur héritage culturel et de poursuivre leurs propres buts et aspirations sociopolitiques et économiques. Il peut également résulter de la conviction que ce qui s'enseignait par le passé ne permet désormais plus de préparer les jeunes à la vie future et que cela nécessite d'améliorer la qualité et la pertinence du curriculum. Le changement répond également à la tendance selon laquelle les nations sont de plus en plus soumises à des logiques supranationales, dont les règles (économiques et éducatives, entre autres) orienteraient la définition de modèles curriculaires normalisés, tendant vers l'homogénéité. Pour autant, cela n'empêche pas les pays de penser que leurs modèles curriculaires découlent, d'une part de leurs traditions et d'autre part, des possibilités du contexte (économiques et en termes de ressources humaines, entre autres aspects pertinents).

Objet de l'activité

Cette activité a pour objectif d'aider les participants à identifier l'ensemble des raisons possibles de promouvoir le changement des politiques éducatives à tous les niveaux, ainsi que d'évaluer le degré de pertinence et de sensibilité des raisons choisies en tenant compte des points de vue des autres participants.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Lisez les ressources suivantes : résumé du chapitre 9, « Éducation » [Education], du livre intitulé « Développement et liberté : une introduction à la théorie et à la pratique du développement humain » [Development and Freedom. An Introduction to the Theory and Practice of Human Development] et « Neuroscience et éducation » [Neuroscience and education].

EXERCICE 2 Discussion en plénière

Lisez l'extrait suivant. Les participants disposent de leur propre copie imprimée pour suivre la lecture du texte.

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

Parmi les raisons les plus fréquemment utilisées pour justifier le changement du curriculum figurent :

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



EXERCICE 3 Travail en binôme

1. Lisez l'étude de cas intitulée « Le cas de la réforme du curriculum de 2003 du deuxième cycle de l'éducation secondaire en Uruguay » [El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay]. Analysez les raisons potentielles du changement du curriculum énumérées ci-dessus :

- Lesquelles de ces raisons peuvent s'appliquer au contexte uruguayen ?
- Lesquelles de ces raisons peuvent s'appliquer à la situation de votre propre pays ?
- Quelles autres raisons peuvent se révéler importantes dans votre propre situation ? (par exemple, les raisons découlant de perspectives religieuses, morales, culturelles ou liées aux droits humains).

2. En vous référant à la fiche d'exercice intitulée « Les raisons possibles de la réforme du curriculum » [Possible rationales for curriculum reform] :

- lisez la liste des raisons possibles ;
- ajoutez les raisons additionnelles que vous pouvez identifier par rapport à votre contexte sur des fiches cartonnées vierges ;
- énumérez les raisons trouvées par ordre d'importance ou de pertinence en relation avec les changements curriculaires en cours ou proposés dans votre pays ; et
- énumérez les raisons trouvées selon leur degré de sensibilité dans votre propre contexte.

EXERCICE 4 Travail en petits groupes

1. Rapport : chaque binôme explique au groupe l'ordre dans lequel sont énumérées les raisons pour son propre contexte.
2. Le groupe choisit une des listes et l'analyse tout en évitant d'exclure immédiatement des éléments.

EXERCICE 5 Discussion en plénière, non interactive

Présentation du panel : les listes choisies sont exposées sur un mur et le groupe est invité à les examiner en silence en prenant des notes.

EXERCICE 6 Travail en petits groupes

Chaque groupe revoit la liste des raisons proposées.



PRODUIT ATTENDU

Proposition de justifications possibles pour une réforme, revue et corrigée par le groupe

ACTIVITÉ 3



Le changement pour l'amélioration de la qualité

La qualité en éducation est perçue de différentes manières. Cette activité offre un cadre selon lequel sont considérées les définitions actuelles de la qualité en éducation, tant au niveau local qu'international, les défis propres à votre contexte et les moyens possibles de les relever seront aussi examinés.

La qualité de l'apprentissage est désormais clairement reconnue comme un facteur fondamental pour atteindre une participation universelle à l'éducation. Le sixième objectif du Cadre d'action de Dakar (2000) souligne le besoin d' « améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables - notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ». ¹ Ainsi, la qualité de l'éducation est conçue comme étant directement liée à la question de l'accès à l'éducation pour tous. L'UNESCO a identifié le curriculum comme une des dix dimensions de la qualité en éducation ². Bien que le concept de qualité soit compris de différentes manières, le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous de 2005 ³ identifie trois principes qui influencent de plus en plus le contenu et les processus éducatifs. Ces principes sont résumés sous la forme de trois nécessités :

- Plus de pertinence ;
- Une plus grande équité en termes d'accès et de résultats ;
- Un respect effectif des droits individuels.

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

¹ UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar – L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26-28 avril 2000. Paris, UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

² UNESCO (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous: l'exigence de qualité*. Paris: UNESCO, pp.30-37. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

³ UNESCO (2012). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences: l'éducation au travail*. Paris: UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

D'une manière générale, le curriculum définit ce qui doit être enseigné et appris. Les professionnels en matière de développement du curriculum devraient porter un jugement sur la pertinence du curriculum en considérant :

- La vie personnelle présente et future des élèves ;
- Le contexte culturel et social dans lequel les élèves vivent, y compris le respect des traditions, de la langue, de la religion et des valeurs ;
- La société, en vue de promouvoir la stabilité et la cohésion interne, ainsi que sa contribution au bien-être mondial ;
- L'économie qui exige des connaissances et des compétences pour l'amélioration de la productivité, la prospérité et les possibilités ; et
- Une série de préoccupations mondiales qui nécessitent une attention urgente, notamment les thèmes relatifs au domaine de la santé (comme le VIH et SIDA et les autres pandémies), la résolution des conflits et la responsabilité environnementale.

Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) exigent également de manière implicite :

- La réalisation du droit à l'éducation de base pour tous, et
- Le respect des droits sociaux et culturels des autres à travers l'éducation.

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

Objet de l'activité

Cette activité vise à aider les participants à prendre en compte la compréhension locale et internationale actuelle de la qualité de l'éducation, à enquêter sur les défis posés dans chaque contexte particulier et les moyens possibles de les aborder.

EXERCICE 1 **Réflexion collective**

Identifiez les facteurs majeurs qui affectent la qualité de l'éducation dans votre pays. Réalisez un schéma énumérant ces différents facteurs.

EXERCICE 2 **Travail en petits groupes**

Identifiez trois éléments par lesquels le curriculum actuel contribue à atteindre une éducation de qualité et trois éléments par lesquels il n'y contribue pas.

EXERCICE 3 **Discussion en plénière**

Les groupes présentent leurs résultats, et élaborent une liste générale des caractéristiques contribuant à la qualité du curriculum



**PRODUIT
ATTENDU**

**Liste des caractéristiques contribuant positivement
et négativement à la qualité du curriculum**



EXERCICE 4 Réflexion individuelle

1. Lisez le document intitulé «Les cinq enjeux en matière de qualité de l'éducation en Europe» [Five challenges of achieving quality education in Europe] et «Vers la définition d'un indice de qualité de l'éducation» [Towards an index of quality education].
2. En une phrase courte, décrivez la nature de chacun des cinq défis à la qualité de l'éducation identifiés par la Commission européenne pour cette région :
 - le défi des connaissances ;
 - le défi de la décentralisation ;
 - le défi des ressources ;
 - le défi de l'inclusion sociale ; et
 - le défi des données et de la comparabilité.
3. En un court paragraphe, décrivez les cinq dimensions clés de la qualité de l'éducation, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage dans le cadre de la perspective basée sur les droits, selon les éléments avancés par le document :
 - l'identification des élèves ;
 - l'apport des élèves ;
 - les contenus ;
 - les processus ; et
 - l'environnement d'apprentissage.

Dans quelle mesure ces défis sont-ils pertinents pour votre situation/région ?
4. Citez jusqu'à cinq défis relatifs au curriculum pertinents pour votre contexte.
5. Citez les défis que vous avez identifiés et les parties prenantes qu'il serait intéressant d'inviter pour en discuter.

EXERCICE 5 Discussion en plénière

Présentez un rapport verbal à tous les participants, cinq minutes sont allouées par groupe. Identifiez les défis communs, les approches, solutions et les possibilités de coopérations existantes qui pourraient permettre de faire progresser la qualité.



EXERCICE 6 Réflexion individuelle

- Lisez le document intitulé «Les dix dimensions de la qualité dans l'éducation» [The 10 dimensions of quality in education] et considérez les questions suivantes :
- Pourquoi le thème de la qualité de l'éducation est-il devenu un enjeu d'une telle importance ?
 - Que veut dire l'expression «l'éducation fondée sur les droits» ?
 - Quelles sont les cinq dimensions clés d'une éducation de qualité au niveau de l'apprenant ?
 - Quelles sont les cinq dimensions clés d'une éducation de qualité au niveau du système ?
 - Qu'identifiez-vous comme le défi le plus important posé par l'éducation fondée sur les droits pour le changement du curriculum ?



EXERCICE 7 Réflexion individuelle

1. Lisez le document intitulé «Évolution de la conceptualisation de la qualité à l'UNESCO: un cadre pour comprendre, suivre et améliorer la qualité de l'éducation» [UNESCO's conceptualization of quality: a framework for understanding, monitoring and improving education quality]. Dans chacune des dimensions suivantes, identifiez les facteurs-clés qui peuvent avoir un impact sur la qualité de l'éducation :
 - les caractéristiques de l'apprenant ;
 - le contexte ;
 - l'ouverture aux contributions externes ;
 - l'enseignement et l'apprentissage ; et
 - les résultats
2. Dans votre situation, le cadre de qualité de l'UNESCO peut-il être utilisé comme un outil pour améliorer la qualité de l'éducation ? Pourquoi ?

EXERCICE 8 Travail en petits groupes

En utilisant les informations que vous avez examinées, avec un partenaire ou en petit groupe, développez une liste courte comprenant ce que vous considérez être les éléments principaux pour proposer une éducation de qualité dans votre pays. Chaque point doit inclure un titre et un bref paragraphe expliquant pourquoi vous considérez cet élément comme central.



PRODUIT ATTENDU

Liste des éléments principaux pour une éducation de qualité dans un contexte particulier

EXERCICE 9 Discussion en plénière

Partagez votre liste avec les autres participants. Identifiez les traits communs et les différences. Essayez d'arriver à un consensus sur les éléments principaux nécessaires à une éducation de qualité dans votre pays ou région.



LE PORTFOLIO DEVRA INCLURE UNE NOTE D'APPRENTISSAGE PERSONNELLE :

Qu'ai-je appris ? Quels concepts utiles ai-je découverts ?



Liste de ressources pour le MODULE 2 Changement du curriculum

Documents

- Vision du curriculum et des débats curriculaires : une perspective inter-régionale [The vision of curriculum and curricular debates: an interregional perspective].
- Discussions inter-régionales autour du curriculum pour l'inclusion et des enseignants à la lumière de la 48^e Conférence Internationale de l'Éducation (CIE 2008) [Interregional discussions around inclusive curriculum and teachers in light of the 48th session International Conference on Education].
- « Éducation » [Education], du livre intitulé « Développement et liberté : une introduction à la théorie et à la pratique du développement humain » [Development and Freedom. An Introduction to the Theory and Practice of Human Development].
- Neurosciences et éducation [Neuroscience and education].
- Les cinq enjeux en matière de qualité de l'éducation en Europe [Five challenges of achieving quality education in Europe].
- Vers la définition d'un indice de qualité de l'éducation [Towards an index of quality education].
- Évolution de la conceptualisation de la qualité à l'UNESCO : un cadre pour comprendre, suivre et améliorer la qualité de l'éducation [UNESCO's conceptualization of quality: a framework for understanding, monitoring and improving education quality].

Études de cas

- Le cas de la réforme du curriculum de 2003 du deuxième cycle de l'éducation secondaire en Uruguay [El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay].

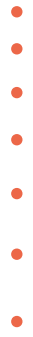
Fiches d'exercices

- Les tendances internationales du changement du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage [International trends in curriculum change, teaching and learning].
- Les raisons possibles de la réforme du curriculum [Possible rationales for curriculum reform].

Références

- BARCOS, R. TRÍAS, S. (2007). El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay [Le cas de la réforme du curriculum de 2003 du deuxième cycle de l'éducation secondaire en Uruguay] (en espagnol). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en conception et développement du curriculum.
- COMMISSION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (2001). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire : seize indicateurs de qualité*. Luxembourg : Commission européenne.
- GOSWAMI, U. (2004). Neuroscience and education [Neuroscience et éducation] (en anglais). *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1, pp. 1-14.

- MARSH, C.J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum* [Concepts fondamentaux pour comprendre le curriculum] (en anglais). Londres : Routledge, pp. 116-117.
- OPERTTI, R., BRADY, J., DUNCOMBE, L. (2011). Interregional discussions around inclusive curriculum and teachers in light of the 48th session International Conference on Education [Discussions inter-régionales à propos du curriculum inclusif et des enseignants en vue de la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation] (en anglais). In : FORLIN, C. (éd.). *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective* [Directions futures pour la formation inclusive des enseignants : une perspective internationale]. New York : Routledge, pp. 183-191.
- PIGOZZI, M.J. (2008). *Towards an index of quality education* [Vers la définition d'un indice de qualité de l'éducation] (en anglais). Rapport préparé par le Groupe international de travail sur l'éducation (GITE). Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IPE).
- UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar – L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26-28 avril 2000. Paris, UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité*. Paris : UNESCO, pp.30-37. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- (2012). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- UNTERHALTER, E. (2009). *Education* [Éducation] (en anglais). In: DENEULIN, S. et SHAHANI, L. (éds). *Development and Freedom. An Introduction to the Theory and Practice of Human Development* [Développement et liberté. Une introduction à la théorie et à la pratique du développement humain]. Londres : Earthscan, pp.207-227.



NOTES

A series of horizontal dotted lines for writing notes, spanning the width of the page below the 'NOTES' header.



MODULE

3

Conception du curriculum



MODULE 3

Conception du curriculum

Ce module permet d'examiner les développements actuels en matière de conception du curriculum et de comprendre les concepts fondamentaux soutenant la définition des critères curriculaires nationaux, ainsi que la définition des résultats, des normes, des compétences, des objectifs et du contenu du curriculum. Il explore les critères de sélection des domaines d'apprentissage et l'organisation du temps alloué à l'instruction. Les approches contemporaines liées à la différenciation, la diversification et l'intégration curriculaires sont également analysées.

Les activités de ce module accompagnent les professionnels du curriculum dans l'analyse des éléments qui constituent ensemble les fondations du curriculum:

1. *La structure d'un cadre curriculaire.* Cette activité comprend les composantes typiques des cadres curriculaires qui peuvent être utilisées comme outils d'analyse structurelle.
2. *Définir ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire.* Cette activité aide les participants à analyser et choisir plusieurs alternatives pour définir les résultats attendus de la part des élèves.
3. Définir les domaines d'apprentissage et l'allocation du temps.
4. *Les approches de l'intégration du curriculum.* Cette activité passe en revue les stratégies existantes pour l'intégration du curriculum en utilisant différents points focaux et différents niveaux de profondeur d'analyse.
5. *Les programmes d'études et autres façons d'organiser les contenus.*

Ces activités sont suivies d'une section de ressources qui contient une liste de documents et d'études de cas auxquelles les activités font référence, ainsi qu'une liste de lectures supplémentaires.

Réflexions à propos de la conception du curriculum

De nombreux systèmes éducatifs à travers le monde tentent de renforcer la pertinence du processus éducatif. Dans ce but, les décideurs envisagent des moyens d'organiser le curriculum qui se distinguent de l'approche axée sur les matières traditionnelles selon laquelle tous les élèves apprennent le même contenu en même temps.

Pour ce faire, il est important d'appréhender les nombreuses dimensions du curriculum :

- *Le curriculum prescrit* met l'accent sur les objectifs et les contenus de ce qui doit être enseigné – il s'agit du curriculum tel qu'il est prévu par le cadre curriculaire et autres documents officiels, ayant force de loi.
- *Le curriculum mis en œuvre ou adopté* fait référence à ce qui est effectivement mis en place pour les élèves dans les écoles et peut représenter des interprétations locales de ce qui est requis par les documents curriculaires formels. Ici, le curriculum et l'enseignement sont très étroitement liés.
- *Le curriculum réel* se réfère à l'expérience d'apprentissage formel réellement vécue par les élèves. Ce curriculum se soucie davantage des apprenants, des connaissances et des perspectives qu'ils apportent, ainsi que de leur capacité à apprendre et de leurs interactions avec le curriculum.
- *Le curriculum caché* se réfère à l'expérience des étudiants à l'école au-delà de la structure formelle du curriculum et, en particulier, aux valeurs, croyances, comportements et attitudes communiqués par l'école ou par le système éducatif. Les messages contenus dans le curriculum caché peuvent compléter les curricula prescrits et ceux mis en œuvre ou bien les affaiblir.
- *Le curriculum nul* fait référence à tous les domaines et à toutes les dimensions de l'expérience humaine que le curriculum ne couvre pas et qui ne sont pas abordés par l'enseignement.

Normalement, le cadre curriculaire prescrit et les programmes d'études qui en découlent sont conçus et mis en œuvre, puis évoluent et changent à mesure qu'ils sont interprétés et appliqués à différents niveaux et dans différents contextes.

Un cadre curriculaire est généralement un document unique qui est complété par d'autres documents visant à guider la mise en œuvre de certaines parties du cadre curriculaire. Ceux-ci peuvent fournir des spécifications ou des conseils plus détaillés par année, matière ou domaine d'apprentissage, répondant aux exigences du système scolaire, des écoles et des classes. Ces documents peuvent inclure des programmes d'études, des plans annuels et des plans de leçon.

Ils peuvent être élaborés de manière centralisée, localement ou par des enseignants, et peuvent servir de matériel d'appui ou de documents officiels et doivent être utilisés indépendamment de leur contenu ou de leur statut. Ils devraient aussi être en accord avec le cadre curriculaire.

De plus en plus, le curriculum est structuré de manière à:

- être adapté aux besoins et contextes des régions, et
- répondre plus efficacement aux attentes et aux besoins des élèves.

Un exemple évocateur de ces tendances est la propension à adopter des cadres curriculaires en tant que documents curriculaires ouverts à l'échelle nationale et dont le but est d'établir les paramètres au sein desquels les curricula doivent être développés en s'adaptant à chaque fois aux différentes circonstances du contexte local. Généralement, les cadres curriculaires expriment les objectifs de l'État en matière d'éducation et peuvent également définir les normes minimales de contenu et d'évaluation ainsi que les qualifications des enseignants, les ressources pédagogiques, les matériels d'apprentissage, la gestion des établissements scolaires et les méthodes d'évaluation. De tels cadres sont approuvés par une autorité compétente et servent de base de travail pour le processus de développement du curriculum. Par conséquent, les cadres curriculaires posent les lignes directrices pour les professionnels de l'élaboration des programmes d'études dans des domaines d'apprentissage plus spécifiques et encadrent de manière prescriptive les politiques de développement du curriculum ainsi que les politiques de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants. Ils servent également de cadres de référence pour l'élaboration des manuels scolaires et autres matériels didactiques.

Un autre exemple de l'évolution des structures du curriculum concerne la création d'expériences d'apprentissage dont la caractéristique essentielle réside dans l'intégration et l'articulation de plusieurs domaines de connaissances.

En effet, compartimenter les connaissances en sujets distincts est contraire à la façon dont les élèves vivent et à la façon dont le monde réel fonctionne. Un apprentissage intégré permet aux étudiants d'utiliser et de mettre à profit leurs connaissances et leurs compétences plus facilement dans leur vie quotidienne. À un niveau supérieur, un contenu intégré peut être « internalisé » et se refléter plus rapidement dans le comportement.

Ce module décrit les tendances en matière de développement du curriculum et illustre le concept d'apprentissage intégré à travers des exemples relatifs à la citoyenneté, à la transformation sociale et à l'enseignement des sciences et de la technologie qui peuvent servir de modèles pour d'autres types d'intégration disciplinaire.

Mots-clés : conception du curriculum, normes, structure, domaines d'apprentissage, matières, disciplines, contenu, portée, séquences, intégration du curriculum, offre curriculaire transversale, curriculum intégré, flexibilité du curriculum, diversification, allocation du temps, résultats d'apprentissage, conception fondée sur les quatre piliers de l'apprentissage, développement durable.

ACTIVITÉ 1



La structure et les composants d'un cadre curriculaire

Cette activité examine la nature des cadres curriculaires, les choix effectués dans le processus de leur développement et les caractéristiques qu'ils ont en commun.

Le cadre curriculaire est considéré à la fois comme :

- un outil technique qui définit les paramètres pour le développement d'autres documents curriculaires, tels que les programmes d'études, et
- un document accepté par la société qui définit et énonce les priorités nationales en termes d'éducation et les aspirations concernant l'avenir du pays.

Les cadres curriculaires sont une manière d'énoncer le curriculum prescrit. Le tableau 3.1 illustre quelques éléments qui apparaissent fréquemment dans les cadres curriculaires.

Tableau 3.1. Éléments communs aux cadres curriculaires existants

1. Introduction : contexte actuel	Reflète les résultats d'une analyse contextuelle et décrit l'environnement social et économique dans lequel l'enseignement et l'apprentissage ont lieu
2. Déclarations de politiques éducatives	Décrivent les objectifs du gouvernement en matière d'éducation, comme l'alphabétisation universelle, les compétences arithmétiques de base, le développement de compétences pour la prospérité économique et la création d'une société stable et tolérante
3. Définition générale des objectifs et résultats d'apprentissage, et des normes pour chaque degré ou cycle	Décrit ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire lorsqu'ils terminent leurs études. Les résultats devraient être exprimés différemment selon les domaines pour chaque niveau/cycle et inclure les connaissances, la compréhension, les compétences, les valeurs et les attitudes.
4. Structure du système éducatif	Décrit le système scolaire dans lequel le cadre curriculaire est appliqué, précisant : <ul style="list-style-type: none">• Le nombre d'années de scolarité, incluant l'enseignement obligatoire• Les stades (ou cycles) de scolarité et leur durée• Le nombre de semaines dans une année scolaire et le nombre d'heures ou de périodes d'enseignement par semaine
5. Structure du contenu curriculaire, des domaines d'apprentissage, et des matières	Décrit l'organisation du contenu du cadre curriculaire, des domaines d'apprentissage et des matières et la marge de décision des écoles et des élèves. La structure peut décrire : <ul style="list-style-type: none">• La configuration des matières et des domaines d'apprentissage devant être étudiés à chaque niveau ou cycle (matières principales et facultatives)• Une brève description de chaque matière ou domaine d'apprentissage, indiquant le motif justifiant son intégration dans le curriculum et la façon dont il contribue à atteindre les résultats d'apprentissage définis dans la Section 3• Nombre d'heures consacrées à chaque matière ou domaine d'apprentissage pour chaque niveau ou cycle
6. Les normes concernant les ressources requises pour la mise en œuvre	Décrit les normes concernant : <ul style="list-style-type: none">• Les enseignants – qualifications et charge d'enseignement (nombre de cours par semaine)• Les étudiants – nombre par classe dans chaque matière• Le matériel – manuels scolaires, ordinateurs, autres équipements; aménagements – salles de classe, meubles, accessoires.
7. Méthodes d'enseignement	Décrit une série d'approches pédagogiques qui peuvent être utilisées pour la mise en œuvre du cadre curriculaire
8. Évaluation de la réussite des élèves	Décrit l'importance d'évaluer dans quelle mesure les élèves atteignent les résultats attendus dans chaque matière et recommande ou impose certaines stratégies d'évaluation (comme la démonstration de compétences écrites, orales, pratiques et de performance)

Source : UNESCO-BIE (2013).

Objet de l'activité

L'activité devrait permettre aux participants de comprendre le concept de cadre curriculaire, de découvrir ses principaux composants et les choix auxquels il faut procéder au cours de son élaboration. Elle permet également d'identifier quelles sont généralement les principales caractéristiques des cadres curriculaires.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Lisez le document intitulé « Lignes directrices pour l'élaboration d'un cadre curriculaire pour l'éducation de base » [Guidelines for constructing a curriculum framework for Basic Education].



EXERCICE 2 Travail en petits groupes

1. Les plans de cadres curriculaires suivants ont été élaborés dans plusieurs contextes à des fins analytiques et comparatives. Lisez-les et examinez tour à tour chacun des cas.
 - « Structure du curriculum national en Corée du Sud en 2002 » [Structure of the national curriculum in Korea 2002].
 - « Projet de cadre curriculaire pour le Kosovo en 2002 » [Kosovo Draft Curriculum Framework 2002].
 - « Plan du programme – Québec (Canada) ».
 - « Le Venezuela : la conception du curriculum du système éducatif bolivarien » [Venezuela – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano].
 - « Le modèle conceptuel de la transformation curriculaire du système éducatif du Guatemala » [Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo de Guatemala].
2. Répondez aux questions ci-dessous :
 - Quels sont les éléments communs et distincts dans ces documents ?
 - Sur quel élément l'accent est-il mis dans chaque cadre curriculaire ?
 - Quels sont les éléments qui s'avèrent appropriés ou inappropriés dans votre situation ?

EXERCICE 3 Travail en petits groupes

En petite équipe, élaborez une ébauche de cadre curriculaire pertinent par rapport à votre contexte et présentez les éléments principaux du cadre sur un tableau papier. Dans l'ébauche, indiquez en pourcentage la place que doit prendre chaque élément.

EXERCICE 4 Discussion en plénière

Partagez votre ébauche avec le reste des participants en expliquant les raisons de votre choix :

- des éléments ; et
- de la place relative occupée par chaque élément.



PRODUIT ATTENDU

Ébauche de cadre curriculaire

ACTIVITÉ 2



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

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

Dans les modèles plus récents, l'attention se porte davantage sur le développement du savoir-faire et des capacités de compréhension que sur le fait de connaître une série de contenus. Les élèves doivent se sentir à l'aise dans une variété de contextes pour démontrer les résultats de leur apprentissage. Ceci encourage la pertinence et facilite le transfert des acquis de l'apprentissage au sein d'autres contextes. Par conséquent, les curricula sont élaborés afin d'être plus flexibles, de mieux répondre aux besoins des individus et d'offrir une autonomie significative au niveau local dans le cadre de principes, critères, objectifs d'apprentissage et contenus communs. Pour ce faire, il est recommandé de trouver un équilibre entre l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation pour l'apprentissage.

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

1. L'approche axée sur les contenus est la plus traditionnelle. Elle consiste en la présentation codifiée et formalisée des différents savoirs : les règles, principes, faits, méthodes et procédures qui doivent être enseignés.
2. L'approche axée sur les objectifs a émergé dans les années 1960. Un objectif pédagogique est une intention d'apprentissage formulée en termes de comportements que l'élève doit être en mesure de montrer de manière tangible.
3. L'approche axée sur les compétences est la plus récente. D'une manière générale, une compétence est la capacité à faire face à des situations complexes en mobilisant des connaissances spécifiques et des ressources cognitives et non cognitives.

L'approche axée sur les contenus

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

L'approche axée sur les objectifs

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

En général, les objectifs pédagogiques sont classifiés en domaines et catégories d'apprentissage et présentés sous forme de taxonomie proposant des listes d'objectifs et des exemples de comportements qui leur sont

associés. Parmi les taxonomies d'objectifs qui ont été développées, la plus connue est la classification des objectifs éducatifs de Bloom¹ (Bloom's Taxonomy of Educational Objectives) qui catégorise les objectifs dans des domaines tels que le domaine cognitif et le domaine affectif. D'autres domaines ont ensuite été ajoutés comme le domaine psychomoteur. La taxonomie de Bloom a récemment été mise à jour par divers spécialistes dont Anderson², et continue aujourd'hui d'exercer une grande influence.

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

L'approche axée sur les compétences

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

On distingue deux modes de formulation du curriculum selon cette approche :

Tableau 3.2. Modes de formulation du curriculum

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

Source : UNESCO-BIE (2013).

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

Les normes ou objectifs d'apprentissage comme éléments régissant le curriculum

¹ BLOOM, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain* [Taxonomie des objectifs éducatifs : la classification des objectifs éducatifs; Manuel I : Domaine cognitif] (en anglais). New York : Longmans, Green.

² ANDERSON, L., KRATHWOHL, D.A. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* [Taxonomie pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation : une révision de la taxonomie des objectifs éducatifs de Bloom] (en anglais). New York : Longman, Green.

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

La formulation d'objectifs d'apprentissage est une réponse à plusieurs défis :

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité devrait permettre aux participants de clarifier les concepts relatifs aux diverses alternatives existantes pour la définition des intentions éducatives des pays.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

1. Lisez le document intitulé « Normes éducatives: tendances internationales et implications pour son application en Amérique latine » [Estándares en Educación: Tendencias internacionales e implicancias para su aplicación en América Latina] et « Développement des normes de l'éducation nationale en Allemagne » [Development of National Education Standards – Germany].
2. Définissez brièvement :
 - les critères de contenu, et
 - les critères de performance.

3. Comparez la présentation des NAP – Noyaux d’apprentissage prioritaires (Núcleos de aprendizajes prioritarios) d’Argentine et des critères de performance en Australie de l’Ouest que vous avez découvert en lisant le document intitulé « Développement des normes de l’éducation nationale en Allemagne », et prenez note des similitudes et des différences de ces deux cas.



**PRODUIT
ATTENDU**

**Définition d’objectifs d’apprentissage, normes et comparaison
d’exemples nationaux**

EXERCICE 2 Travail en petits groupes

1. Partagez vos définitions personnelles en suivant les consignes du modérateur.
2. En binômes ou en petits groupes, comparez les références aux normes curriculaires des différents pays énumérés ci-dessous et servez-vous des questions suivantes comme base de discussion à propos des curricula axés sur les normes dans votre propre contexte.
3. Analysez les références mentionnées ci-dessus et discutez les points suivants en groupe :
 - Quelles sont les différences et les similitudes des approches axées sur les normes dans chaque pays ?
 - D’après vous, quels pourraient être les avantages et les inconvénients d’un curriculum axé sur les normes en matière de :
 - structures du curriculum ?
 - résultats d’apprentissage ?
 - mise en œuvre ?
 - qualité de l’éducation ?
 - responsabilité ?
 - Quels sont les défis relatifs au développement d’un curriculum axé sur les normes ? Quelles sont les capacités locales nécessaires pour le développement d’un curriculum axé sur les normes ?
 - Quels sont les principales similitudes et différences entre les approches curriculaires nationales des différents pays ?
 - Quels sont les facteurs nécessaires pour assurer l’équilibre entre les normes internationales, nationales et locales ?

Tableau 3.3. Exemples de définition des objectifs d’apprentissage ou normes nationales

Thaïlande
Les normes curriculaires (objectifs d’apprentissage) sont utilisées comme critères pour définir la qualité de l’apprentissage des apprenants à la fin de l’éducation de base. Les objectifs sont catégorisés en 8 domaines de contenus : mathématiques, langue thaï, sciences, sciences sociales, religion et culture, santé et éducation physique, arts, langues étrangères, et carrière et technologie (Thaïlande – Rungnapa Nutravong).
États-Unis d’Amérique (Conseil national des enseignants des mathématiques)
Les normes pour les mathématiques au niveau des écoles décrivent des objectifs ambitieux et globaux d’apprentissage. Les cinq premières normes présentent les objectifs relatifs au domaine de contenus mathématiques incluant : les calculs et opérations, l’algèbre, la géométrie, les mesures, l’analyse des données et les probabilités. Les cinq normes suivantes décrivent les objectifs des processus de résolution des problèmes, de raisonnement et de preuve, les connections, la communication et la représentation. L’ensemble des objectifs décrit les habilités et les connaissances de base dont les étudiants auront besoin au XXI ^e siècle.

Colombie

Les objectifs en termes de compétences sont des critères publics explicites qui permettent de définir des niveaux de qualité de l'éducation de base auxquels les enfants ont droit, dans l'ensemble du pays, pour tous les domaines du savoir ; c'est pour cette raison qu'ont été établis des objectifs de compétences en mathématiques, langue, sciences naturelles, sciences sociales et citoyenneté.

L'idée n'est pas de chercher les niveaux minimaux mais plutôt d'atteindre une éducation de qualité en définissant à la fois ce qui est fondamental et indispensable pour la réalisation de ce but. Ainsi, les objectifs d'apprentissage présentent un défi mais leur réalisation n'est pas impossible, ils sont exigeants mais réalisables.

Malawi

Bien que le système éducatif du Malawi n'ait aucun document intitulé «Objectifs éducatifs», les objectifs d'apprentissage sont implicitement exprimés dans les différents documents officiels sur l'éducation. Le Cadre des politiques de l'investissement (*Policy Investment Framework*) met l'accent sur une éducation de qualité. La qualité est déterminée par des points de référence spécifiques et prescrits au sein du système éducatif. De tels points de référence décrivent le niveau de réussite à atteindre pour parvenir à une éducation de qualité ; ces points de référence peuvent donc être comparés à des objectifs d'apprentissage.

Indonésie

Loi éducative indonésienne, 2003, Article 35 :

1. Les normes éducatives nationales comprennent les normes de contenu, de processus concernant les résultats des diplômés, le personnel éducatif, les installations et l'équipement, la gestion, le financement et l'évaluation éducative qui doivent être améliorés systématiquement et régulièrement.
2. Les normes éducatives nationales sont utilisées comme principes directeurs pour le développement du curriculum, du personnel éducatif, de la provision des installations et des équipements, de la gestion et du financement.
3. Le développement, le suivi et le compte rendu sur l'accomplissement des normes éducatives nationales sont organisés par un organe d'assurance qualité.

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

Le Cadre curriculaire de base indonésien (2004) : Les normes curriculaires nationales sont destinées à soutenir la réalisation des objectifs éducatifs nationaux et à tenir compte des différentes conditions et différents potentiels des contextes/écoles. Ils sont définis en termes de performance de sortie, de compétences et de contenus.

Source : fondé sur l'information disponible dans les Rapports nationaux publiés par les ministères de l'éducation de chaque pays ou par leurs instances législatives.



EXERCICE 3 Réflexion individuelle et/ou travail en petits groupes

1. Lisez l'extrait suivant.

La taxonomie originale de Bloom proposait une seule dimension, la dimension cognitive. Une étude ultérieure, entreprise par Anderson et al, a en grande partie remplacé Bloom en ajoutant une autre dimension, la dimension du savoir. Selon Anderson, chaque objectif doit contenir un verbe et un substantif. De façon générale, le verbe décrit le processus cognitif envisagé – tiré de la dimension cognitive. Le substantif décrit le savoir que les étudiants doivent acquérir ou construire – tiré de la dimension du savoir. Anderson démontre ceci par l'exemple suivant :

« L'étudiant apprendra à distinguer (processus cognitif) entre les systèmes de gouvernement confédéral, fédéral et unitaire (le savoir) ».

2. En petit groupe, étudiez la fiche d'exercices « La taxonomie des objectifs éducatifs de Bloom : domaine cognitif » [Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain] et la fiche d'exercices « Le tableau de la taxonomie » [The Taxonomy Table]. Lisez les exemples dans chaque dimension et chaque catégorie. Avec un partenaire ou en petit groupe, choisissez un domaine curriculaire que vous connaissez.
3. Rédigez cinq objectifs pour ce domaine curriculaire couvrant différentes catégories du tableau et utilisant le vocabulaire proposé dans le tableau.
4. Placez chaque objectif dans la case appropriée du tableau 1. Par exemple, l'objectif « l'apprenant apprendra comment appliquer l'approche réduire-réutiliser-recycler pour la préservation » contient le verbe « appliquer » et doit donc être placé dans la colonne verticale 3. Le savoir requis est « l'approche réduire-réutiliser-recycler pour la préservation », qui peut être classifié comme connaissance procédurale et sera placé dans la colonne horizontale C.
5. Ajoutez les objectifs écrits à votre portfolio et affichez les à un endroit visible de la salle où se tient la session.



PRODUIT ATTENDU

Exemples d'objectifs

EXERCICE 4 Discussion en plénière

Étudiez les objectifs élaborés par les différents groupes. Servez-vous des questions suivantes comme base de discussion :

- Quel était le degré de difficulté pour élaborer les objectifs dans le domaine curriculaire choisi ?
- Le vocabulaire proposé dans les tableaux est-il adéquat pour décrire toutes les dimensions du domaine curriculaire ?
- Combien d'objectifs faut-il rédiger pour couvrir le domaine curriculaire choisi ?
- Quelle est l'utilité de cette approche pour la conception curriculaire dans votre situation ?

EXERCICE 5 Débat

1. En fonction des informations contenues dans ce module jusqu'à présent, servez-vous des questions suivantes comme base de discussion :
 - Actuellement et dans le passé, quelles ont été les approches adoptées pour définir ce que les étudiants doivent savoir et savoir faire dans votre situation ?
 - D'après vous, quelles sont les approches les plus appropriées dans votre situation et pourquoi ?
2. Un porte-parole prend note de ces points de vue et clos le débat par un résumé des conclusions.



PRODUIT ATTENDU

Résumé des conclusions

ACTIVITÉ 3



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

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

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

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

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

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

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

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

- Les tensions socio-politiques sont associées aux matières comme l’histoire et la géographie et, dans une moindre mesure, aux langues nationales puisqu’elles sont perçues comme formatrices de la pertinence civique de l’apprenant. De son côté, l’enseignement religieux est également lié à la formation de l’identité culturelle de l’apprenant. Un changement du curriculum prévoyant de réduire les espaces dédiés à ces matières peut être perçu comme une menace à l’unité nationale ou à la tradition.
- Les tensions relatives à la sécurité de l’emploi tiennent au fait que le temps alloué aux disciplines scolaires varie peu sur des périodes longues, ce qui conduit à percevoir cette distribution du temps dans l’emploi du temps scolaire comme naturelle. Aussi, les enseignants sont employés afin d’enseigner sur une base horaire stable, et toute proposition visant à modifier leur statut est considérée comme une menace pour leur emploi.

Les décisions concernant l’organisation et la gestion du temps au niveau des écoles, reflétées par les emplois du temps, dépendent des décisions générales du curriculum et aux marges de flexibilité qui permettent à chaque école d’ajuster ses choix en matière d’utilisation du temps.

Les emplois du temps sont des outils administratifs importants basés sur des prises de décision contextuelles qui prennent comme point de référence le curriculum national mais aussi qui rendent compte des caractéristiques et possibilités particulières de chaque école. Les emplois du temps peuvent être cohérents avec les intentions et les orientations du curriculum national, ou peuvent promouvoir des habitudes d’enseignement et d’apprentissage complètement obsolètes par rapport à ces orientations, même quand elles y sont formellement conformes. Par exemple, l’enseignement basé sur des projets ou sur la résolution des problèmes requière un contact long entre un enseignant et ses élèves ce qui peut se révéler impossible dans la pratique puisque l’emploi du temps fragmente les heures de travail de l’enseignant en blocs de courte durée.

Tableau 3.4. Facteurs clés déterminant l’allocation du temps dans l’emploi du temps scolaire

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

Source: UNESCO-BIE (2013).

Objet de l'activité

Cette activité vise à aider les participants à explorer les questions et enjeux relatifs à l'organisation des opportunités d'apprentissage, en termes de sélection et de regroupements de domaines de connaissances et de distribution de plages horaires déterminées à chacun d'entre eux en fonction du temps scolaire disponible.



EXERCICE 1 Travail en binôme

Lisez le document intitulé «Sélection de domaines d'apprentissage : exemples de divers pays» [Choices in learning areas – several countries].

Lisez l'étude de cas intitulée «Une proposition pour réduire le nombre de matières dans l'enseignement secondaire de base en Ouganda» [A proposal to reduce the number of subjects in Basic Secondary Education – Uganda].

En fonction de votre contexte individuel :

1. Schématisez à l'aide d'un diagramme circulaire la distribution des domaines d'apprentissage pour le deuxième cycle de l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans votre pays/école. Quel type de modèle pensez-vous que traduit cette distribution?
2. Analysez l'étude de cas. Est-il possible d'énoncer des critiques similaires relatives à la sélection actuelle des matières dans votre contexte? Quelles seraient ces critiques?
3. Comparez la distribution des domaines d'apprentissage avec les exemples internationaux disponibles dans le document «Sélection de domaines d'apprentissage : exemples de divers pays» et recommandez quatre modifications pour votre situation.

EXERCICE 2 Activité individuelle

En vous référant à votre propre contexte, préparez un bref article répondant aux questions suivantes:

- De quelle époque date la structure curriculaire actuelle (distribution des matières et domaines d'apprentissage)? Quelles sont les origines de cette structure ?
- Quelle est l'efficacité du curriculum actuel concernant sa capacité à aider les étudiants à acquérir les compétences requises ?
- Quel rôle ont joué les tensions relatives à la recherche d'unité nationale et à la compétitivité au niveau international dans la définition de la structure actuelle ?
- Qui sont les parties prenantes et quels types d'intérêts ont-ils pour le changement ou le maintien de la structure curriculaire actuelle ?
- Quelles tendances démographiques ont affecté ou affecteront les écoles dans les prochaines décennies ?
- Quels changements dans le monde du travail affecteront probablement les écoles dans les prochaines décennies ? Quel type de nouvelles activités d'apprentissage faudrait-il incorporer dans les écoles ?

EXERCICE 3 Travail en petits groupes de trois participants maximum et discussion en plénière

Chaque groupe choisit un pays et parcourt les tableaux correspondant présentant la distribution horaire en vigueur pour le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la base de données UNESCO-BIE «Données mondiales de l'éducation» [World Data on Education]³. Organisez l'information sous forme graphique (diagramme ou histogramme) et présentez-la sur une page de votre portfolio ou sur une diapositive.

³ UNESCO. (2013). Données mondiales de l'éducation. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/donnees-mondiales-de-leducation.html>, consulté le 13 septembre 2013.

Présentez l'information en séance plénière, en incluant des idées concernant les aspects suivants :

- « Les aspects positifs sont... » ;
- « Les problèmes que cela pose sont... » ;
- « Leçons pour notre propre contexte ».



EXERCICE 4 Travail en petits groupes de trois participants maximum

1. Lisez le document « Les politiques régissant l'allocation du temps au niveau des écoles: cas de l'expérience internationale » [Policies regulating time allocation at school level: cases from international experience] et « Mécanismes novateurs pour l'allocation du temps scolaire » [Innovative schemes for time allocation].
2. En groupe, discutez de quel genre de flexibilité les écoles dans votre contexte disposent dans l'organisation de leur emploi du temps.
3. Proposez au moins un exemple alternatif d'emploi du temps en respectant les réglementations et les normes en vigueur et en indiquant les avantages et les risques qu'il présente.



PRODUIT ATTENDU

Emploi du temps alternatif

ACTIVITÉ 4



Les approches de l'intégration du curriculum

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

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

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

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité examine les approches disponibles pour sélectionner et structurer les contenus afin de mettre en place un apprentissage plus intégré:

- Intégration par le biais de valeurs interconnectées: citoyenneté, éducation aux valeurs et transformation sociale;
- Intégration par la création de domaines disciplinaires: enseignement des sciences et technologies;
- Intégration fondée sur un impératif social: santé scolaire et prévention du VIH et SIDA;
- Intégration par l'identification de thèmes transversaux: éducation pour le développement durable;
- Intégration par le biais de Groupes de résultats connexes [Connected Outcomes Groups] pour le curriculum de l'enseignement primaire en Nouvelle-Galles du Sud.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

1. Lisez l'étude comparative intitulée « L'intégration de disciplines dans le curriculum de l'enseignement secondaire de base » [Subject integration in lower-secondary curriculum] et l'étude de cas intitulée « Promouvoir une approche holistique et intégratrice pour le curriculum de l'enseignement secondaire au Brésil: Le projet pilote 'Ensino Médio Inovador' » [Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador"].
2. Lisez la fiche d'exercices « Schémas possibles pour l'intégration du curriculum » [Possible schemata for curriculum integration] et proposez un schéma alternatif pour l'intégration du curriculum. Vous pouvez identifier un exemple différent pour chacun des cinq schémas discutés dans le document, ou vous pouvez choisir un schéma différent pertinent à votre contexte. Préparez un texte court pour expliquer les raisons de votre choix.



PRODUIT ATTENDU

Schémas alternatifs pour l'intégration du curriculum

INTÉGRATION PAR LE BIAIS DE VALEURS INTERCONNECTÉES



EXERCICE 2 (A) Réflexion individuelle

1. Lisez le document intitulé « Les leçons apprises concernant le traitement séparé ou intégré et infusé des enjeux de la paix, de la citoyenneté, des droits humains et de la santé préventive dans le curriculum » [Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum] et utilisez les questions suivantes pour orienter la discussion:
 - En quoi ces domaines curriculaires se distinguent-ils des domaines plus traditionnels?
 - Quelles sont les implications de ces différences quant au mode de mise en œuvre dans ces domaines?

- Quelle est la méthode la plus communément utilisée pour intégrer ces domaines dans les curricula actuels ?
 - D'après vous, quelles sont les approches les plus efficaces ?
2. Lisez l'étude de cas intitulée «La citoyenneté locale et mondiale et l'équilibre curriculaire en Irlande du Nord» [Local and global citizenship and curriculum balance in Northern Ireland]. Répondez aux questions suivantes pour orienter la discussion :
- Quelles méthodes ont été mises en place pour tenter de résoudre le problème de la surcharge du curriculum lors de la réforme curriculaire en Irlande du Nord ?
 - Quelles ont été les recommandations de l'étude pilote sur la citoyenneté sur la question d'un curriculum intégré par rapport à un curriculum segmenté par matières et pourquoi ?
 - Comment le débat a-t-il été résolu et pourquoi ?

EXERCICE 2 (B) Travail en petits groupes

Il y a une tension visible entre le mouvement vers des curricula plus intégrés et notamment un curriculum d'éducation à la citoyenneté intégré et un curriculum fragmenté par matières.

- Pourquoi certains pensent-ils que l'éducation à la citoyenneté est un thème particulier qui requière une matière à part entière ?
- Quelle approche est la plus adaptée à votre cas ?
- Quelles sont les implications de l'approche en faveur de curricula intégrés et de l'approche en faveur de curricula fragmentés par matières en termes de conception curriculaire, de formation des enseignants et d'évaluation des résultats ?



PRODUIT ATTENDU

Conclusions des groupes

INTÉGRATION PAR LA CRÉATION DE DOMAINES DISCIPLINAIRES : ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES (EST)



EXERCICE 3 (A) Réflexion individuelle

Lisez le document intitulé «L'enseignement des sciences pour la société contemporaine : problèmes, enjeux et dilemmes» [Science Education for contemporary society: problems, issues and dilemmas] et répondez aux questions suivantes pour orienter la discussion :

- L'auteur affirme que la science est menacée par la méfiance et l'ambivalence publique.
- Pourquoi le public est-il devenu méfiant et ambivalent ?
- Pourquoi ce sentiment représente-t-il une menace pour la science ?
- Quels sont les huit mythes ou normes incontestés concernant la pratique identifiés par Osborne comme obstacle au développement d'une meilleure compréhension de la nature de l'enseignement des sciences ?
- Quels sont les trois problèmes qui doivent être résolus pour entreprendre une réforme curriculaire permettant à l'enseignement des sciences de faire face aux défis du monde moderne ?
- Quelles sont les limites des tentatives d'innovation actuelles dans le contexte du Royaume-Uni ?
- Quels éléments de l'analyse de l'enseignement des sciences présentés par l'auteur sont-ils présents ou applicables dans votre situation ?
- Quelles sont les stratégies actuellement développées dans votre État pour répondre à ces défis ?



PRODUIT ATTENDU

Liste des enjeux relatifs à l'enseignement des sciences dans votre contexte



EXERCICE 3 (B) Réflexion individuelle

Lisez chacune des études de cas suivantes et répondez aux questions ci-dessous :

1. Étude de cas intitulée « L'enseignement scientifique et technologique et le développement national en Corée » [Science and Technology Education and national development in Korea]..
 - Pourquoi le curriculum centralisé ne parvient-il pas à encourager l'intérêt des étudiants pour les sciences et la technologie ?
 - Quelles structures d'appui pourraient faciliter la mise en œuvre effective d'un curriculum scolaire pour les sciences et la technologie et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage correspondantes ?
 - Quelles sont les contraintes potentielles qui pourraient affecter l'efficacité de la mise en œuvre d'un curriculum scolaire en sciences ?
 - Malgré les contraintes mentionnées, quels facteurs contribuent à la réussite des programmes d'enseignement en sciences et technologies en Corée ?
 - Selon votre analyse de la situation, comment le curriculum et les programmes supplémentaires en sciences et technologies ont-ils contribué au succès de la République de Corée en tant que nation émergente en matière économique et industrielle? Quels autres facteurs contribuent-ils à la réussite économique du pays ?
2. Étude de cas intitulée « Apprentissage intégré des sciences au Japon » [Integrated Learning of Science in Japan].
 - Dans le Nouveau programme d'étude de 2002, que signifie l'expression « appétit de vivre » ?
 - Dans le nouveau curriculum, l'organisation des sciences suit la logique d'un « curriculum transversal orienté vers la discipline, l'élève et l'investigation ». Quelle est la valeur potentielle d'un tel curriculum ?
 - Quels défis cette manière de travailler pose-t-elle pour les enseignants ?
 - D'après vous, à quel point cette approche est-elle efficace ?
3. Étude de cas intitulée « L'enseignement des sciences et technologies en Indonésie » [Science and technology education in Indonesia].
 - De quelle manière la mise en place d'un curriculum axé sur les compétences a-t-elle changé l'enseignement des sciences dans les écoles indonésiennes ?
 - Quel est le rôle des objectifs d'apprentissage dans le nouveau curriculum ?



EXERCICE 3 (C) Réflexion individuelle

- Dans l'apprentissage intégré des sciences et technologies en Indonésie, au Japon et en Corée, quels sont les principes curriculaires et pédagogiques qui sous-tendent la conception de l'apprentissage de l'élève ?
- Dans votre contexte, l'apprentissage des sciences et technologies est-il conçu de la même façon ?
- Identifiez les similitudes et différences en utilisant la fiche d'exercices intitulée « Matrice de l'enseignement des sciences et de la technologie » [Science and technology education matrix] en tenant compte des différences en matière de ressources et de niveaux de développement socio-économique.
- D'après votre analyse, quelles caractéristiques de l'apprentissage des sciences et technologies dans ces pays voudriez-vous :
 - appliquer dans votre cas avec certaines modifications ? Pourquoi ?
 - adopter telles qu'elles sont ? Pourquoi ?
 - modifier ? Pourquoi ?

EXERCICE 3 (D) Travail en petits groupes

Établissement des rapports : partagez vos idées avec le groupe sur les avantages d'un apprentissage intégré pour les élèves. Quels sont les défis susceptibles de se présenter aux enseignants s'ils veulent appliquer l'apprentissage intégré dans leurs classes ?



PRODUIT ATTENDU

Enjeux relatifs à la mise en application de l'enseignement intégré des sciences et technologies

INTÉGRATION FONDÉE SUR UN IMPÉRATIF SOCIAL : SANTÉ SCOLAIRE ET PRÉVENTION DU VIH ET SIDA



EXERCICE 4 (A) Réflexion individuelle

Lisez le document intitulé «Le bilan de la réponse curriculaire au défi du VIH et SIDA» [State of the curricular response to the HIV/AIDS challenge] et le document intitulé «Les enjeux liés à l'intégration de l'éducation au VIH et SIDA dans le curriculum officiel» [Issues regarding integration of HIV and AIDS education into the official curriculum] et réfléchissez aux questions suivantes pour orienter votre analyse:

- Quelles approches curriculaires pour l'éducation au VIH et SIDA sont les plus utilisées ?
- Laquelle des quatre approches actuelles est la plus appropriée pour votre situation ?
- Quels sont les principaux défis posés par l'éducation au VIH et SIDA en matière de curriculum ?
- Quelle est la stratégie d'intégration du VIH et SIDA la plus appropriée dans votre situation ?
- Quelles caractéristiques un programme d'éducation à la prévention du VIH et SIDA ou d'éducation sexuelle, culturellement et linguistiquement approprié, présenterait-il dans votre cas ?
- Dans votre cas, l'éducation au VIH et SIDA a-t-elle un statut élevé ou minime? Quels sont les indicateurs de ce statut ?
- Dans votre cas, quels sont les obstacles majeurs à une éducation efficace pour la prévention du VIH et SIDA ?

EXERCICE 4 (B) Travail en petits groupes

En petit groupe, concevez un plan curriculaire pour un programme d'éducation à la prévention du VIH et SIDA. Prenez en compte les éléments de la conception du curriculum examinés dans ce module afin de :

- Proposer des objectifs.
- Suggérer à quel moment et à quel niveau de scolarisation ce programme pourrait être appliqué, et quels matériels curriculaires devraient être supprimés pour permettre la mise en œuvre du programme durant le temps scolaire disponible sur l'année.
- Choisissez une approche du curriculum: autonome, matière principale, transversale, fusion, et expliquez les raisons de votre choix.
- Identifiez les besoins en termes de renforcement des capacités et de mise à disposition de matériels d'apprentissage spécifiques.

EXERCICE 4 (C) Discussion en plénière

Lorsque le plan du curriculum est élaboré, les groupes affichent leurs rapports respectifs sur un mur ou tableau d'affichage. Les participants ont alors l'opportunité d'examiner tous les plans exposés. Une fois que les participants ont terminé la lecture de ces plans, ils peuvent alors poser des questions et entamer un débat. Le modérateur doit identifier et prendre note des points importants des différents plans afin de les mettre en avant lors de la discussion.



PRODUIT ATTENDU

Plan du curriculum

INTÉGRATION PAR L'IDENTIFICATION DE THÈMES TRANSVERSAUX : L'ÉDUCATION EN VUE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE (EDD)



EXERCICE 5 (A) Réflexion individuelle

1. Lisez le document intitulé « Promouvoir l'éducation en vue du développement durable (EDD) dans le curriculum et l'élaboration du matériel pédagogique » [Promoting ESD in the curriculum and the development of teaching-learning materials] et répondez aux questions suivantes pour orienter votre analyse :
 - Quels contenus et structure générale du cadre curriculaire, le document propose-t-il pour l'EDD ?
 - Quelles sont les politiques nationales relatives au contenu du cadre curriculaire ?
 - Quel est le rôle attribué aux technologies de l'information et de la communication en tant qu'outil d'apprentissage dans le développement du cadre curriculaire ?
 - Quelles sont les méthodologies d'enseignement et les théories d'apprentissage actuelles qui pourraient appuyer l'EDD ?
2. Lisez le document intitulé « L'éducation en vue du développement durable » [Education for Sustainable Development].
3. Lisez l'étude de cas intitulée « La Suède - l'éducation en vue du développement durable : les activités au niveau national » [Sweden – Education for sustainable development : activities at the national level].

EXERCICE 5 (B) Travail en petits groupes

1. Examinez un domaine d'apprentissage du curriculum de votre pays et identifiez les éléments relatifs à l'EDD.
2. Suggérez des façons de renforcer les éléments relatifs à l'EDD dans ce domaine d'apprentissage.
3. Si vous ne pouvez identifier aucun élément relatif à l'EDD dans ce domaine d'apprentissage, proposez des manières de les intégrer.

EXERCICE 5 (C) Discussion en plénière

Partagez vos suggestions avec le groupe entier. Rassemblez vos réponses et développez un schéma retraçant l'introduction/le renforcement de l'EDD soit dans tout le curriculum, soit dans des domaines spécifiques du curriculum.



PRODUIT ATTENDU

Schéma pour l'intégration de l'EDD dans le curriculum

INTÉGRATION PAR LE BIAIS DE RÉSULTATS CONNEXES : GROUPES DE RÉSULTATS CONNEXES (CONNECTED OUTCOMES GROUPS COG) POUR LE CURRICULUM DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN NOUVELLE-GALLES DU SUD (AUSTRALIE)



EXERCICE 6 (A) Réflexion individuelle

1. Lisez l'étude de cas intitulée « Exemple d'un groupe de résultats connexes » [Sample of Connected Outcomes Groups (COGs)].
2. Préparez des notes personnelles.

EXERCICE 6 (B) Travail en petits groupes

En groupes, connectez-vous à Internet et trouvez plus d'informations relatives à cette approche d'intégration du curriculum: <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/timetoteach/cogs/index.htm>

EXERCICE 6 (C) Travail en petits groupes

Discutez les fondements et objectifs des COG et déterminez si cette approche est applicable dans votre contexte. Préparez un bref compte rendu de vos conclusions.



PRODUIT ATTENDU

Rapport analysant la pertinence des COG dans votre contexte

ACTIVITÉ 5



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

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

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

Le programme d'études :

- Permet aux enseignants de déterminer la teneur du contenu et les concepts que les élèves doivent apprendre ainsi que le savoir-faire qu'ils doivent développer.
- Détermine les thèmes qui doivent être enseignés à chaque niveau scolaire, les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il faut mener et les résultats d'apprentissage escomptés.

- Sert de point de référence aux enseignants pour déterminer comment, où et quand introduire des matériels d'enseignement appropriés et comment les utiliser.
- Présente les outils d'apprentissage et l'information que les enseignants doivent partager avec les élèves ainsi que le déroulement du cours ou de la matière.
- Pose le cadre d'évaluation en faisant référence au type et nombre de modalités d'évaluation qui seront mobilisées.

Planification du cours et des classes

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

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

Une fois le plan de travail élaboré, il faut prêter attention au plan de chaque leçon ou session individuelle. Le plan de cours décrit l'activité d'enseignement et d'apprentissage qui est menée chaque jour et spécifie la durée de chaque séquence de travail. Comme souvent, il s'agit d'hypothèses de travail de l'enseignant que la réalité peut modifier en cours de route. Certains documents curriculaires commercialisés et certains textes fournissent à l'enseignant des plans de cours étape par étape, mais les documents curriculaires développés en dehors du contexte d'apprentissage réel présument en général l'existence d'un enseignant idéal capable de gérer et contrôler toutes les variables de la classe. Par conséquent, de nombreux détails recommandés par ces textes ne sont pas réalisables dans la pratique.

Objet de l'activité

Cette activité vise à aider les participants à explorer des méthodes alternatives pour communiquer les priorités proposées pour l'apprentissage.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Lisez et comparez les programmes d'études suivants :

- « Le français au collège : le programme de la classe de troisième »;
- « Programme de chimie pour le niveau IV au Kenya » [Kenya Chemistry Syllabus for Form IV];
- « Physique : première année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – Reformulation 2006 » [Física: primer año de bachillerato – reformulación 2006]; et
- « Australie : description du niveau de l'Histoire pour l'Année 7 » [Australia: Year 7 Level Description for History].

Considérez les points suivants pour l'analyse :

- Structure: titres et sous-titres ;
- Prédominance de textes écrits ou de tableaux ;
- La façon dont sont formulés les objectifs éducatifs ; et
- Qui a rédigé le programme ? Qui sont les destinataires du texte ?

Rédigez un texte incluant un bref paragraphe descriptif pour chaque programme et signalant les similitudes et différences entre eux.



PRODUIT ATTENDU

Résumé comparatif

EXERCICE 2 Débat

Discutez les observations faites des cas précédents et réagissez aux affirmations suivantes:

1. Un programme d'études est un instrument qui aide les enseignants à choisir et organiser les contenus.
2. Un programme d'études est un instrument développé par les enseignants pour communiquer les priorités de l'apprentissage aux apprenants.
3. Un programme d'études est un document officiel utilisé pour exprimer les résultats de l'apprentissage escomptés dans une matière déterminée.
4. Les enseignants doivent adapter les programmes d'études au contexte local.
5. Les programmes d'études doivent guider les enseignants sur la façon de réaliser l'évaluation des élèves.
6. Un programme d'études doit préciser les résultats de l'apprentissage escomptés.



EXERCICE 3 Travail en petits groupes

Lisez le document intitulé «Principes directeurs pour l'élaboration de programmes d'études pour l'apprentissage de la langue anglaise (English Language Teaching ELT)» [Guiding principles for the development of syllabuses in ELT].

- Parvenez à un accord sur la distinction conceptuelle entre un curriculum, un cours et un programme d'études;
- Lisez le tableau du point 6.1. et mettez-vous d'accord sur les recommandations de votre groupe concernant la forme que devrait prendre un programme obligatoire national; et
- Discutez le contenu de la section «Cinq aspects de l'organisation d'un cours» [Five aspects of organizing a course]. Mettez-vous d'accord sur lequel de ces cinq aspects pourrait être décentralisé afin que la décision soit prise par les écoles; et par chaque enseignant individuellement.



PRODUIT ATTENDU

Recommandations pour la formulation de programmes d'études



LE PORTFOLIO DEVRA INCLURE UNE NOTE D'APPRENTISSAGE PERSONNELLE :

Qu'ai-je appris ? Quels concepts utiles ai-je découverts ?



Liste de ressources pour le MODULE 3 Conception du curriculum

Documents

- Lignes directrices pour l'élaboration d'un cadre curriculaire pour l'éducation de base [Guidelines for constructing a curriculum framework for Basic Education].
- Normes éducatives: tendances internationales et implications pour son application en Amérique latine [Estándares en Educación: Tendencias internacionales e implicancias para su aplicación en América Latina].
- Développement des normes de l'éducation nationale en Allemagne [Development of National Education Standards – Germany].
- Sélection de domaines d'apprentissage: exemples de divers pays [Choices in learning areas – several countries].
- Les politiques régissant l'allocation du temps au niveau des écoles: cas de l'expérience internationale [Policies regulating time allocation at school level: cases from international experience].
- Mécanismes novateurs pour l'allocation du temps scolaire [Innovative schemes for time allocation].
- Les leçons apprises concernant le traitement séparé ou intégré et infusé des enjeux de la paix, de la citoyenneté, des droits humains et de la santé préventive dans le curriculum [Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum].
- L'enseignement des sciences pour la société contemporaine: problèmes, enjeux et dilemmes [Science Education for contemporary society: problems, issues and dilemmas].
- Le bilan de la réponse curriculaire au défi du VIH et SIDA [State of the curricular response to the HIV/AIDS challenge].
- Les enjeux liés à l'intégration de l'éducation au VIH et SIDA dans le curriculum officiel [Issues regarding integration of HIV and AIDS education into the official curriculum].
- Promouvoir l'éducation en vue du développement durable (EDD) dans le curriculum et l'élaboration du matériel pédagogique [Promoting ESD in the curriculum and the development of teaching-learning materials].
- L'éducation en vue du développement durable [Education for Sustainable Development].
- Le français au collège: le programme de la classe de troisième.
- Programme de chimie pour le niveau IV au Kenya [Kenya Chemistry Syllabus for Form IV].
- Physique: première année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – Reformulation 2006 [Física: primer año de bachillerato – reformulación 2006].
- Australie: description du niveau de l'Histoire pour l'Année 7 [Australia: Year 7 Level Description for History].
- Principes directeurs pour l'élaboration de programmes d'études pour l'apprentissage de la langue anglaise (English Language Teaching ELT) [Guiding principles for the development of syllabuses in ELT].

Études de cas

- Structure du curriculum national en Corée du Sud en 2002 [Structure of the national curriculum in Korea 2002].
- Projet de cadre curriculaire pour le Kosovo en 2002 [Kosovo Draft Curriculum Framework 2002].
- Plan du programme – Québec (Canada).
- Le Venezuela: la conception du curriculum du système éducatif bolivarien [Venezuela – Diseño curricular del sistema educativo bolivariano].
- Le modèle conceptuel de la transformation curriculaire du système éducatif du Guatemala [Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo de Guatemala].
- Développement des normes de l'éducation nationale en Allemagne [Development of National Education Standards – Germany].
- Une proposition pour réduire le nombre de matières dans l'enseignement secondaire de base en Ouganda [A proposal to reduce the number of subjects in Basic Secondary Education – Uganda].
- L'intégration de disciplines dans le curriculum de l'enseignement secondaire de base [Subject integration in lower-secondary curriculum].
- Promouvoir une approche holistique et intégratrice pour le curriculum de l'enseignement secondaire au Brésil: Le projet pilote 'Ensino Médio Inovador' [Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador"].
- La citoyenneté locale et mondiale et l'équilibre curriculaire en Irlande du Nord [Local and global citizenship and curriculum balance in Northern Ireland].
- L'enseignement scientifique et technologique et le développement national en Corée [Science and Technology Education and national development in Korea].
- Apprentissage intégré des sciences au Japon [Integrated Learning of Science in Japan].
- L'enseignement des sciences et technologies en Indonésie [Science and technology education in Indonesia].
- La Suède - l'éducation en vue du développement durable: les activités au niveau national [Sweden – Education for sustainable development: activities at the national level].
- Exemple d'un groupe de résultats connexes [Sample of Connected Outcomes Groups (COGs)].

Fiches d'exercices

- La taxonomie des objectifs éducatifs de Bloom: domaine cognitif [Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain].
- Le tableau de la taxonomie [The Taxonomy Table].
- Schémas possibles pour l'intégration du curriculum [Possible schemata for curriculum integration].
- Matrice de l'enseignement des sciences et de la technologie [Science and technology education matrix].

Références

- ANDERSON, L., KRATHWOHL, D.A. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* [Taxonomie pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation : une révision de la taxonomie des objectifs éducatifs de Bloom] (en anglais). New York : Longman, Green.
- ARLOW, M. (2004). Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland [Education à la citoyenneté au sein d'une société divisée : le cas de l'Irlande du Nord] (en anglais). In : TAWIL, S. et HARLEY, A. (éds). *Education, conflict and social cohesion* [Education, conflit et cohésion sociale]. Études d'éducation comparée. Genève : UNESCO Bureau international de l'éducation, pp. 255-314. En ligne http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249, consulté le 13 septembre 2013.
- AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA) (s.d.). History Year 7 – Level description [Histoire 7^{ème} année] (en anglais). En ligne <http://www.australiancurriculum.edu.au/Year7>, consulté le 13 septembre 2013.
- BÉGIN-CAOQUETTE, O. (2011). Subject integration in lower-secondary curriculum [L'intégration de disciplines dans le curriculum du premier cycle de l'éducation secondaire] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- BLOOM, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain* [Taxonomie des objectifs éducatifs : la classification des objectifs éducatifs; Manuel I : Domaine cognitif] (en anglais). New York : Longmans, Green.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2006). Física: primer año de bachillerato – reformulación 2006 [Physique: première année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – Reformulation 2006] (en espagnol). Montevideo, Uruguay. En ligne <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion2006primerobd/fisica4.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- FERRER, G. (2006). *Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina* [Standards éducatifs : tendances internationales et implications pour leur application en Amérique latine] (en espagnol). Washington, D.C. : Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. En ligne <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\Libros&Archivo=Estandares%20en%20Educacion.FERRER.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- GEORGESCU, D. (2002). Kosovo draft curriculum framework [Projet de cadre curriculaire pour le Kosovo] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en conception et développement du curriculum.
- GONÇALVES DOS RAMOS, M. (2013). Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador" [Promouvoir une approche holistique et intégratrice pour le curriculum de l'enseignement secondaire au Brésil : le projet pilote « Ensino Médio Inovador »] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en conception et développement du curriculum.
- GOTO, M. (2003). Integrated learning of Science in Japan [Apprentissage intégré des sciences au Japon] (en anglais). Département de recherche curriculaire, Institut national pour la recherche en politiques éducatives, Tokyo. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- GREGORIO, L.C, ZHOU, N. (2006). Promoting ESD in the curriculum and development of teaching-learning materials [Promotion de l'éducation en vue du développement durable (EDD) dans le curriculum et élaboration de matériel pédagogique] (en anglais). Ministère de l'éducation de Chine et bureau régional de l'UNESCO à Bangkok pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique. Contribution apportée à la

Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.

- KENYA INSTITUTE OF EDUCATION (s.d.). Kenya Certificate of Secondary Education: Chemistry Syllabus Forms I-IV [Certificat d'enseignement secondaire du Kenya: programme d'étude de chimie, I-IV] (en anglais). Nairobi : Kenya Institute of Education. En ligne http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/Chemistry/Form4/Form%20IV%20-%20Chemistry%20%20Syllabus%20-%20Kenya%20Certificate%20of%20Secondary%20Education.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- KIM, J.H., CHO, N.S. (2003). Science and Technology Education and national development in Korea [Enseignement des sciences et technologies et développement national en République de Corée] (en anglais). Elaboré par le Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE) – Teaching and Learning Centre. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- KLIEME, E. *et al.* (2004). The development of national educational standards [Le développement de standards éducatifs nationaux] (en anglais). Berlin : Ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche.
- KOREA INSTITUTE FOR CURRICULUM AND EVALUATION (KICE) (2013). National Curriculum of Korea. [Curriculum national de République de Corée] (en anglais). Séoul : Korea Institute for Curriculum and Evaluation. En ligne <http://ncic.re.kr/english.index.do>, consulté le 13 septembre 2013.
- LABATE, H.A. (2003). New models in time allocation [Nouveaux modèles pour l'allocation du temps scolaire] (en anglais). Document présenté lors du séminaire pour le Centre de recherche en éducation des États arabes du Golfe (GASERC) élaboré dans le cadre de la collaboration entre le Bureau arabe de l'éducation pour les États du Golfe (ABEGS) et le Bureau international d'éducation (UNESCO-BIE), Manama, Bahreïn, du 10 au 13 mai 2003. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- (2006). Defining time allocation for school subjects: International trends and current challenges for the Gulf States [Détermination de la distribution du temps par matières scolaires: tendances internationales, enjeux actuels et implications pour les pays du Golfe] (en anglais). Elaboré dans le cadre de la collaboration entre le Bureau arabe de l'éducation pour les États du Golfe (ABEGS) et le Bureau international d'éducation (UNESCO-BIE). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. Document de travail.
- MAZEYRAC-AUDIGIER, E., LUISONI, P. (2006). L'éducation en vue du développement durable (document de travail). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). Plan du programme (Canada). Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. En ligne <http://www.mels.gouv.qc.ca/gr-pub/menu-curricu-a.htm>, consulté le 13 septembre 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE FRANÇAIS (2008). Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale français. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- MINISTÈRE DU POUVOIR POPULAIRE POUR L'ÉDUCATION DU VENEZUELA (2007). *Venezuela: diseño curricular del sistema educativo bolivariano* [Venezuela: la conception du curriculum du système éducatif bolivarien] (en espagnol). Caracas : Ministère du pouvoir populaire pour l'éducation. En ligne http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- NANDUTU, G. (2011). Reducing the number of subjects to enhance quality and relevance of basic secondary education in Uganda [Réduire le nombre de matières pour améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement secondaire de base en Ouganda] (en anglais). Diplôme en conception et développement curriculaire (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.

- NÚÑEZ Y BODEGAS, I.D. (2007). Plan de estudios al diseño de programas: las diferentes etapas para diseñar un programa [Du plan d'études à l'élaboration des programmes : les différentes étapes pour l'élaboration d'un programme scolaire] (en espagnol). Quintana Roo : Universidad de Quintana Roo, Département de langue et d'éducation.
- OSBORNE, J. (2000). *Reform in the teaching of science and technology at primary and secondary level in Asia: comparative references to Europe* [La réforme de l'enseignement des sciences et de la technologie aux niveaux primaires et secondaires en Asie: références comparées avec l'Europe] (en anglais). Pékin : Ministère de l'éducation de la République Populaire de Chine/UNESCO Bureau international d'éducation.
- PANCHAUD, C., PII, J., PONCET, M. (2005). Assessment of Curriculum Response in 35 Countries for the EFA Monitoring Report 2005 [Évaluation de la réponse curriculaire de 35 pays pour le rapport mondial de suivi sur l'EPT] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142301e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- PINEDA OCAÑA, J.F. (2011). Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo guatemalteco [Modèle conceptuel de la transformation curriculaire du système éducatif du Guatemala] (en espagnol). Diplôme en conception et développement curriculaire (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- SINCLAIR, M. (2004). Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum [Les leçons apprises concernant le traitement séparé ou intégré/insufflé des enjeux de la paix, de la citoyenneté, des droits humains et de la santé préventive dans le curriculum] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- STABBACK, P. (2007). Guidelines for constructing a curriculum framework for basic education [Lignes directrices pour la construction d'un cadre curriculaire pour l'éducation de base] (en anglais). Présenté lors de l'Atelier Régional sur l'éducation de base en Afrique, Kigali, Rwanda, 25-28 septembre 2007. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709Kigali/Curriculum_Framework_Guidelines.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- STATE OF NEW SOUTH WALES, DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING (2006). State of New South Wales Department of Education and Training, Curriculum K–12 Directorate: Local environments (A) S2 (en anglais). En ligne http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/timetoteach/cogs/cogs/aconnect/localenv_s2a.doc, consulté le 13 septembre 2013.
- UNESCO-BIE (2004). State of the curricular response – EFA Follow-up Report [Bilan de la réponse curriculaire : EPT Rapport mondial de suivi] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Meetings/efa%20monitoring%20report.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- (2013). Données mondiales de l'éducation. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/donnees-mondiales-de-leducation.html>, consulté le 13 septembre 2013.
- YULAELAWATI, E. (2003). Science and technology education in Indonesia [Enseignement des sciences et technologies en Indonésie] (en anglais). Jakarta, Ministère de l'éducation nationale d'Indonésie, Département de l'éducation communautaire. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.



NOTES

Area with horizontal dotted lines for writing notes.



MODULE

4



Gestion et gouvernance du système



MODULE 4

Gestion et gouvernance du système

Ce module examine des modèles possibles pour la gestion du développement curriculaire dans les systèmes éducatifs, et examine certains facteurs tels que la localisation du curriculum dans les contextes spécifiques en les adaptant aux particularités locales, la gestion du curriculum scolaire ainsi que les processus de décentralisation. Certaines opportunités et certains défis impliquant la participation élargie de diverses parties prenantes (gouvernement local, société civile, parents et communauté locale) dans le développement et la mise en œuvre du curriculum sont aussi examinés.

Les activités comprises dans ce module devraient aider les développeurs de curriculum à approfondir leur compréhension des politiques et des processus en matière de gestion et gouvernance du système éducatif :

1. Équilibre entre les besoins et les intérêts nationaux et locaux. Permet de refléter l'ensemble des besoins et des intérêts aux différents niveaux qui doivent être équilibrés afin de parvenir à une mise en œuvre acceptable du curriculum.
2. Adaptation du curriculum au contexte local: défis et opportunités. Entraîne une réflexion sur les contraintes qui limitent les processus d'adaptation au contexte local et leurs solutions potentielles.
3. Développement du curriculum scolaire. Les processus que chaque école peut mettre en œuvre afin de produire son propre projet curriculaire.
4. Le rôle de la supervision et de l'inspection dans le suivi du curriculum.

Ces activités sont suivies d'une section de ressources qui contient une liste de documents et d'études de cas auxquelles les activités font référence, ainsi qu'une liste de lectures supplémentaires.

Réflexions à propos de la gestion et la gouvernance du système et leur relation avec le curriculum

Le curriculum est un élément fondamental de tout système éducatif, mais son développement et sa mise en œuvre dépendent d'autres éléments d'un système plus large, tels que la formation des enseignants, les ressources disponibles et la supervision des enseignants. Les structures de gestion et de gouvernance de l'éducation et la qualité des systèmes qui y sont associés peuvent donc influencer la qualité du curriculum développé et l'efficacité de sa mise en œuvre.

La gestion du *système* peut être définie comme un processus de planification, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation des différents éléments du système. En éducation, ces éléments peuvent inclure une planification stratégique et opérationnelle, des ressources humaines et financières, la formation et l'accréditation des enseignants, et l'évaluation du curriculum et de l'élève. Traditionnellement, le curriculum est déterminé au niveau central et les autorités centrales s'attendent à ce que tous les élèves apprennent les mêmes concepts, de la même manière et, souvent, au même moment. Bien que cette approche génère un sentiment de contrôle sur la qualité de l'enseignement, elle ne garantit pas la satisfaction des besoins de chaque élève et des communautés locales.

L'interdépendance d'organisations éducatives associées ne peut pas se réduire à une structure hiérarchique, ou être dirigée selon une approche dans laquelle les décisions sont exclusivement prises aux niveaux supérieurs. Au lieu de considérer la structure d'un point de vue strictement administratif, le concept de *gouvernance* repose sur le rôle des communautés et des individus disposant de pouvoirs de décision; le concept de gouvernance se réfère à l'éthique d'une organisation et à la conduite professionnelle de ses employés. Une tendance en développement curriculaire est donc de mieux valoriser les besoins sociaux et économiques des

communautés locales et des groupes d'individus dans une société en décentralisant un curriculum, c'est-à-dire, en permettant aux communautés locales et aux écoles de développer leur propre curriculum. Cette approche présente également des risques, particulièrement lorsqu'il s'agit de :

- garantir la qualité du curriculum ;
- réduire le risque de factionnalisme ; et
- réaliser les objectifs et les priorités nationales d'une manière cohérente.

Si les risques sont bien gérés, une décentralisation du développement curriculaire peut offrir de nombreux avantages. Par exemple, cela peut faciliter la démocratisation de l'éducation en octroyant aux acteurs locaux une plus grande autonomie et stimuler leur participation dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du curriculum, en accord avec les normes et les objectifs nationaux.

Le transfert de l'autorité au niveau régional, provincial ou local dans un système décentralisé peut comprendre :

- un partage plus large des fonctions en termes de gestion et de gouvernance de l'éducation ;
- une participation élargie dans les processus de prise de décision ; ou
- une autonomie locale accrue en matière de gestion et de politique.

Dans certaines situations, cette tendance a entraîné un changement significatif dans la structure bureaucratique des ministères d'éducation. Par exemple, la décentralisation peut entraîner une dévolution des fonctions administratives et des fonctions de mise en œuvre du niveau national vers le niveau régional, provincial et local (décentralisation administrative). La décentralisation peut renforcer le développement de curricula adaptés au contexte local qui s'adressent directement aux diverses réalités locales (sous-nationales), culturelles et socio-économiques. Intervenant comme agent d'équilibre entre ces processus, l'État, à l'échelon national, conserve des prérogatives normatives et de contrôle afin de garantir l'équité. En effet, les différences locales pourraient être à l'origine de processus creusant les inégalités entre les régions.

Les écoles élaborent leurs propres projets en orientant et développant leur vision de l'enseignement en tenant compte du contexte réel de la communauté. Elles font usage de leurs marges d'autonomie décisionnelle quant aux manières d'enseigner et de hiérarchiser les priorités relatives aux contenus et aux moyens d'établir et développer leurs liaisons, en se basant dans l'idéal sur un cadre de collaboration permettant le consensus et définissant des critères d'orientation au sein des équipes scolaires que chaque enseignant(e) intégrera dans son plan de travail.

Un aspect intéressant de ce modèle scolaire réside dans le projet de curriculum centré sur l'école, au sein duquel les enseignants ont un temps de réflexion leur permettant de prendre des décisions en vue d'adapter dans leur contexte le cadre curriculaire centralisé. Dès lors, ils pourront se mettre d'accord sur ce que leurs élèves devront apprendre, sur le pourquoi de ces apprentissages, sur le niveau de performance qu'ils devraient attendre de la part des apprenants pour chaque niveau, sur les directives méthodologiques qui devraient être mises en pratiques, sur les compétences que les apprenants devraient développer, sur le contenu qui devrait être considéré comme prioritaire pour promouvoir ce développement et, enfin, sur la manière dont le niveau des élèves devrait être évalué.

Mots-clés : curriculum pour les communautés ayant une culture particulière, décentralisation, dévolution du pouvoir, gestion de l'éducation, autonomisation, gouvernance, renforcement des capacités locales, adaptation du curriculum au contexte local, participation, pertinence du curriculum.

ACTIVITÉ 1



Équilibre entre les besoins et les intérêts nationaux et locaux

La tendance en faveur d'une plus grande décentralisation de la gestion et de la gouvernance de l'éducation influence de plus en plus les processus de changements curriculaires. Une décentralisation des systèmes éducatifs peut favoriser et renforcer la participation ainsi que l'autonomisation des communautés locales et de leur population, particulièrement en ce qui concerne :

- la prise de décisions ;
- la participation à la formulation de politiques éducatives ; et
- la conception et la mise en œuvre du curriculum.

Diverses raisons techniques, éducatives et politiques sont souvent avancées pour justifier la décentralisation. Ces raisons concernent, entre autres, une gestion efficace, un curriculum de qualité dont le contenu est pertinent par rapport aux réalités culturelles et économiques locales ainsi qu'une légitimité accrue des curricula grâce à une plus grande participation des acteurs dans la formulation des politiques. Dans certains cas, l'autonomisation locale peut encourager les enseignants à redéfinir leurs rôles en tant que chercheurs en éducation et développeurs du curriculum, tout en tenant compte des besoins particuliers de leurs élèves. Cependant, la qualité de ce travail dépend d'un certain nombre de facteurs, y compris du niveau d'expertise local.

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés aident les participants à explorer les tensions entre les perspectives nationale et locale dans les prises de décisions curriculaires.



EXERCICE 1 Travail en binôme

1. Référez-vous au document « Les traits distinctifs de certains systèmes éducatifs » [Distinctive features of some education systems] et choisissez deux pays dont les systèmes éducatifs sont différents. Les comparaisons pourraient se faire entre :
 - la Hongrie et l'Irlande ;
 - l'Italie et le Canada ;

- le Singapour et l'Écosse (Royaume-Uni) ;
 - la Suisse et le Pays de Galles (Royaume-Uni) ; et
 - la France et l'Australie.
2. Résumez les similarités et les différences majeures aux niveaux du contrôle et de l'organisation administrative et comparez-les à votre contexte.



EXERCICE 2 Travail en binôme

1. Lisez le document «Les processus de changement de la politique curriculaire: vers un cadre de décentralisation éducationnelle» [Processes of curriculum policy change: towards a framework of educational decentralization].
2. Utilisez les titres suivants et le tableau dans la fiche d'exercices «Les tendances en matière de décentralisation» [Trends in decentralization] pour identifier les processus et les tendances en matière de centralisation et décentralisation des décisions concernant le curriculum qui s'appliquent à votre contexte:
 - les raisons proposées pour le changement ;
 - la direction du changement : vers la centralisation ou la décentralisation ? ;
 - niveau des consultations ;
 - la participation et la résistance ; et
 - les stratégies de communication et de marketing.

EXERCICE 3 Travail en binôme

En travaillant avec un partenaire, l'un jouant le rôle de journaliste et l'autre de l'interviewé, préparez une analyse et une description personnelle du processus de décision concernant les changements du curriculum au niveau local dans lequel vous êtes ou étiez impliqué.

Considérez les questions suivantes :

- Quelle est ou était la relation entre la nation, la région et les écoles avant et après les changements permettant de prendre des décisions concernant le curriculum au niveau local ?
- Quelles sont ou étaient les responsabilités de la nation, de la région et des écoles avant et après les changements ?
- Comment la notion d'équilibre entre la nation, la région et les écoles pourrait-elle être comprise en cas de décentralisation du curriculum ?
- Quelles sont les politiques et les mesures qui peuvent encourager les régions et les écoles à participer activement dans le développement et la gestion du curriculum ?
- Quelles sont ou étaient les faiblesses les plus importantes parmi celles identifiées dans le curriculum actuel ?
- Comment les décisions curriculaires prises au niveau local pourraient-elles faire partie des solutions qui répondent à ces faiblesses ?
- Durant le processus de changement concernant la prise de décision curriculaire au niveau local, quelles sont les difficultés qui peuvent surgir ou ont surgi ?
- Selon vous, quelles sont les étapes pour sécuriser un meilleur équilibre entre les besoins du ministère de l'éducation, les autorités régionales et les écoles locales ?



PRODUIT ATTENDU

Description personnelle du processus



EXERCICE 4 Réflexion individuelle

1. Lisez le document « L'impact de la décentralisation de l'éducation sur la qualité de l'éducation » [Impact of education decentralization on the quality of education] et faites une liste des raisonnements possibles en faveur de la décentralisation.
2. Lisez le document « Les perspectives de participation dans les écoles publiques décentralisées » [Perspectives of participation in decentralised public schools] et analysez le type de perspectives idéologiques préconisé par le document précédent.



EXERCICE 5 Réflexion individuelle

Choisissez l'une des trois études de cas suivantes à lire, et prenez des notes personnelles à partager avec les autres participants :

- « La décentralisation éducationnelle et l'autonomie scolaire en matière de gestion scolaire en République Dominicaine : défi réalisable ? » [Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿Desafío Posible?];
- « La gestion de la décentralisation de l'éducation en Tanzanie : vers l'identification des besoins de formation » [Management of decentralization of education in Tanzania: towards the identification of training needs]; ou
- « Les effets de la décentralisation sur les ressources scolaires : Suède 1989-2002 » [Effects of decentralization on school resources: Sweden 1989–2002].

EXERCICE 6 Travail en petits groupes

En petits groupes, résumez brièvement vos réactions aux études de cas et complétez vos notes avec les points de vue des autres participants.

EXERCICE 7 Travail en petits groupes

Rédigez un communiqué pour un journal, discutant le pour et le contre de la décentralisation dans votre contexte – cet article ne doit pas dépasser quatre mille mots. Utilisez les questions suivantes comme base de discussion :

- Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients de la décentralisation ?
- Quelles sont les structures de la gestion scolaire ?
- Quels sont les résultats scolaires ?
- Quelles sont les défis de la gestion du curriculum au niveau de l'école ? Quelles sont les compétences et les capacités qui peuvent être impliquées dans la gestion du curriculum au niveau scolaire ?
- Quels sont les facteurs cruciaux pour assurer l'équilibre entre les besoins internationaux, nationaux et locaux en terme de :
 - normes ?
 - prise de décision ?
 - contenu du curriculum ?
 - qualité ?
- Quelles sont les compétences en matière de gestion qu'il serait nécessaire de développer dans votre contexte ?



PRODUIT ATTENDU

Arguments pour et contre une politique de décentralisation

EXERCICE 8 Travail en petits groupes

Concevez un schéma illustrant un processus de décentralisation qui reflète les éléments clés de votre discussion. Ce schéma doit comprendre les partenaires, les actions et les niveaux de contrôle.

EXERCICE 9 Discussion en plénière

Le porte-parole de chaque groupe présentera et décrira brièvement le schéma que vous avez préparé, en soulignant toute polémique qui aurait pu en surgir. Du temps sera alloué pour une discussion générale lorsque toutes les présentations seront terminées.



PRODUIT ATTENDU

Schéma représentant la décentralisation

ACTIVITÉ 2 Adaptation du curriculum au contexte local : défis et opportunités

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

L'adaptation du curriculum au contexte local peut enrichir l'enseignement en le rendant plus pertinent et porteur de sens. Cette adaptation contribue aussi à la formulation de politiques publiques et à l'élaboration de normes pour une réforme curriculaire ayant un impact sur les compétences et les connaissances des enseignants. Cette localisation implique l'utilisation de matériel d'enseignement local, à la fois comme sujet et objet de l'instruction. Ceci implique également de considérer la culture locale comme faisant partie intégrante du curriculum.

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

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

Une adaptation efficace du curriculum au contexte local requiert une articulation claire des politiques publiques ainsi qu'une compréhension complète des exigences nouvelles émanant des individus et des organisations. Cela peut être atteint en :

- développant un cadre curriculaire, comprenant un ensemble de normes curriculaires bien définies au niveau central ;
- assurant une conformité avec ces normes dans les curricula développés au niveau local ou dans les écoles, soit à travers une accréditation ou un processus d'approbation se basant sur un document écrit, ou à travers des processus de suivi (ou les deux) ;

- offrant une formation qui permette aux enseignants d'articuler un cadre de prescriptions centrales avec leur connaissance du contexte local ; et
- assurant une communication claire et transparente entre des autorités centrales et locales.

Tableau 4.1. Exemples de tendances mondiales en matière d'adaptation du curriculum au contexte local

Indonésie	Finlande
<p>Le changement principal lors de la réforme du curriculum de 1994 est l'inclusion du curriculum local en tant que matière d'enseignement indépendante représentant plus de 20% du curriculum. Néanmoins, sa mise en pratique est problématique : une telle matière a tendance à dévaloriser les expériences diverses des apprenants parce que le contexte local n'est pas homogène, parce que le milieu rural est très divers et parce que chaque district a des croyances, des perceptions, des valeurs, des normes et des compétences différentes. Ainsi, il est difficile de décider quelle matière « locale » est la plus pertinente pour tous. Le nouveau curriculum insiste sur une politique unie et une pratique qui reflète la diversité.</p> <p>Le niveau minimum de compétence est décidé au niveau national (unité politique) et le contenu du curriculum, les méthodes et la procédure d'évaluation sont décentralisés (diversité dans la pratique).</p> <p>Ce nouveau curriculum s'attaque au problème d'un curriculum surchargé en favorisant l'intégration, la réduction du temps d'enseignement ainsi que la décentralisation du contenu, des méthodes et des procédures d'évaluation. Ainsi, à l'exception du niveau minimum de compétence et de performance pour compléter le cycle, le nouveau curriculum est complètement adapté au contexte local (au niveau de l'école et de la communauté).</p>	<p>Dans les années 90, la politique éducative de la Finlande entama la décentralisation en accordant plus de pouvoir aux municipalités et aux écoles, avec l'intention d'encourager un apprentissage plus actif et pertinent au niveau local. Selon les directives nationales, chaque école peut avoir une latitude considérable quant à la conception du curriculum local, même si cela doit être confirmé au niveau municipal. Un aspect important de la réforme curriculaire a été de faciliter la transition d'une philosophie didactique centrée sur l'enseignant, typique du curriculum centralisé, à une approche de l'enseignement centrée sur l'apprenant. On pourrait dire que le développement et la mise en œuvre de ce curriculum a influencé d'une manière progressive la perception qu'ont les enseignants des connaissances, de l'apprentissage et de l'éducation. Mais ces changements ne se sont pas toujours reflétés de manière uniforme dans les pratiques d'enseignement de chaque école, soulignant ainsi l'impact que peut avoir le leadership, l'engagement des enseignants envers le curriculum et l'évaluation du curriculum sur le développement d'un curriculum centré sur l'école.</p>
Namibie	Israël
<p>Le plus grand défi pour le processus d'adaptation des curricula de la formation professionnelle au contexte local en Namibie se retrouve dans la préférence qu'ont les praticiens et les éducateurs pour une formation professionnelle plus scientifique, académique, générale et normalisée. Le paradigme traditionnel de l'éducation et de la formation est caractérisé par la trop grande importance que revêtent les exigences académiques générales élevées de l'enseignement secondaire pour accéder à une formation et une qualification ainsi que par un enseignement centré sur l'enseignant et les méthodes et techniques d'évaluation qui, par exemple, vont à l'encontre de la valorisation des compétences liées au travail qui sont essentiellement contextuelles et pertinentes dans leur contexte socio-économique, géographique et physique local.</p> <p>Considérant que la nature de l'industrie locale est basée sur l'utilisation et la transformation des ressources disponibles localement, le Cadre de qualification de la Namibie continue de développer diverses normes et qualifications pour autant qu'elles satisfassent à la fois les directives et les exigences de ce cadre et les différents critères pour chacun de ses niveaux. Cependant, la difficulté de déterminer les besoins en termes de compétences locales et de distinguer les besoins locaux des besoins nationaux ainsi que les complexités liées à la mise en œuvre d'un cadre plus flexible entraînent une centralisation du curriculum et une approche uniforme pour tous.</p>	<p>Le Ministère de l'éducation encourage l'autonomie de l'école afin d'améliorer la qualité de l'éducation offerte par l'école. L'hypothèse de base est que le personnel de l'école est capable de développer et de formaliser une approche éducative et peut ensuite formuler un curriculum centré sur l'école en adaptant les méthodes d'enseignement et d'apprentissage aux conditions locales. Cette plus grande autonomie de l'école a influencé de manière positive la motivation des enseignants et leur sens de l'engagement ainsi que la réussite des écoles à prendre une orientation. Toutefois, seulement quatre pour cent de la variance en termes d'efficacité observée entre les écoles autonomes et celles qui sont moins autonomes peut être expliquée par la gestion au niveau de l'école.</p> <p>Les élèves eux-mêmes devraient avoir plus d'opportunités de prendre des initiatives et participer à la planification de leurs études, tout en maintenant un dialogue avec leurs camarades, enseignants, parents et avec les experts. Le calendrier scolaire est largement centré sur une allocation d'unités de temps flexibles pendant lesquels les élèves étudient différentes matières ou disciplines. L'école est libre de structurer ces unités de temps en fonctions des diverses caractéristiques des élèves.</p> <p>La seule contrainte de l'école quant à l'organisation de l'horaire de classe est que pour chaque élève, le temps alloué à chaque discipline est réparti selon une proportion relative. Celle-ci peut être exprimée en enseignant chaque discipline séparément et/ou par l'enseignement interdisciplinaire en combinant des méthodes de différentes approches.</p>

Australie	Argentine
<p>Le mouvement du développement curriculaire au niveau de l'école qui a commencé dans les pays anglophones pendant les années 70 a rencontré des problèmes à cause de la préparation insuffisante des enseignants, des structures scolaires inchangées et des attentes traditionnelles de la communauté. Avec le curriculum développé au niveau de l'école, et fondé sur une logique similaire, l'évaluation au niveau de l'école a été introduite dans des systèmes éducatifs en parallèle avec, ou intégrée dans, les systèmes d'examen publics au fur et à mesure que le nombre d'apprenants ayant accès aux et continuant leurs études secondaires augmentait. Depuis les années 90, la plupart des états australiens ont décidé de développer des curricula au niveau de l'état comprenant certaines « connaissances de base » afin de réduire la variance de la performance des élèves. Il est supposé qu'en raison de considérations d'équité et de qualité, l'école ne peut pas développer l'ensemble du curriculum.</p>	<p>Les changements qui ont pris place dans le curriculum de l'enseignement secondaire en 1998 ont permis à chaque province de développer son propre modèle curriculaire. Une clause a été introduite afin de permettre à chaque école d'allouer environ 10% des heures d'enseignement disponibles à une « option institutionnelle », à définir au niveau de l'école. Ce changement n'a pas vraiment accru la pertinence du contenu enseigné aux élèves, d'une part à cause du temps limité accordé à l'option institutionnelle, et d'autre part parce que des écoles ont tenté d'utiliser les enseignants existants pour enseigner la nouvelle option, car les écoles ne peuvent pas elles-mêmes recruter de nouveaux enseignants.</p>

Source : tableau reposant sur l'information disponible dans les rapports nationaux publiés par les ministères de l'éducation de chacun des pays respectifs et leur site Internet.

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à discuter du processus d'adaptation du curriculum au contexte local et identifier les défis liés à ce processus.



EXERCICE 1 Activité individuelle et recherche sur Internet

1. Lisez le document « L'élaboration du curriculum centré sur l'école: la redéfinition du concept pour les écoles de Nouvelle-Zélande d'aujourd'hui et de demain » [School-based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow].
2. Effectuez une recherche Internet sur le concept de « curriculum centré sur l'école » et téléchargez deux articles pour votre portfolio.



PRODUIT ATTENDU

Deux articles sur le curriculum centré sur l'école



EXERCICE 2 Réflexion individuelle

Lisez les études de cas « Monténégro: l'introduction de matières facultatives pendant le changement curriculaire » [Montenegro: Introduction of optional subjects during the course of curriculum change] et « Le programme local des compétences pour la vie au Cambodge » [Local life skills program in Cambodia], et considérez les questions suivantes :

- Quels sont les justifications principales qui permettent d'adapter le curriculum au contexte local ?
- Quelles sont les stratégies pour développer et délivrer le curriculum au niveau local ?
- Qu'est ce qui peut être observé concernant le niveau de contrôle de l'autorité centrale dans le cas de Monténégro ?
- Quelle était la réaction initiale des enseignants et des parents face à l'innovation dans le cas du Cambodge ?

EXERCICE 3 Travail en petits groupes

En utilisant les questions ci-dessous, identifiez les défis posés par une adaptation du curriculum dans votre contexte local :

- Quelles sont les leçons qui peuvent être tirées du cas de Monténégro et du Cambodge ?
- Parmi les défis présentés dans les contextes de Monténégro et du Cambodge, lesquels sont également valables dans votre contexte ?
- Lors du processus de développement d'un curriculum centré sur l'école, qu'identifiez-vous comme les défis majeurs dont un professionnel du développement curriculaire ou un décideur devraient être conscient ?
- Quels sont les avantages potentiels ?
- Quelles mesures pourraient être prises pour s'assurer de la réussite du processus ?
- Comment la qualité est-elle assurée au niveau national dans le cadre de l'adaptation du curriculum au contexte local ?
- Quels sont les types de cadres de qualité nationale qui peuvent être utilisés ?

EXERCICE 4 Discussion en plénière

Un groupe présente brièvement les points principaux de sa discussion. Chacun des autres groupes à son tour peut indiquer les points d'accord et de divergence par rapport à son analyse. Il pourrait être utile de discuter des motifs de divergence.



EXERCICE 5 Réflexion individuelle et discussion en plénière

Lisez le document « Les contraintes lors de la mise en œuvre de curricula adaptés aux contextes locaux en Asie » [Constraints in implementing localized curricula in Asia]. En petit groupe, référez-vous à la liste des difficultés potentielles ci-dessus et considérez les questions suivantes dans votre contexte :

- Quelles parties du système éducatif ont besoin d'un soutien supplémentaire pour faciliter la réussite d'un processus d'adaptation du curriculum au contexte local ?
- Quels types d'appui sont nécessaires ?
- Quelles sont les implications financières ou politiques de ce type de soutien ?
- Comment les enseignants pourraient-ils être impliqués efficacement dans le processus ?



PRODUIT ATTENDU

Liste des avantages et des défis liés à l'adaptation du curriculum au contexte local



EXERCICE 6 Réflexion individuelle

Lisez l'étude de cas « Approches novatrices concernant le développement, la documentation et la révision du curriculum » [Innovative approaches to curriculum development, documentation and review]. Considérez les matériels produits pour le programme de qualité de l'enseignant (résumé, résultats, calendrier et schéma) et faites une liste des aspects de la méthodologie qui pourraient être appropriés dans votre contexte.

EXERCICE 7 Simulation en groupe du processus

1. Les participants devraient jouer le rôle de partenaires clés dans le système éducatif dans votre contexte. Des partenaires possibles sont :
 - les fonctionnaires du ministère de l'éducation ;
 - les autorités éducatives locales ;

- les directeurs des écoles ;
 - les enseignants ;
 - les formateurs de maîtres ; et
 - les concepteurs de livres scolaires.
- 2.** Au moins deux participants devraient représenter chaque catégorie. Les participants auront 20 à 30 minutes pour développer un plan d'adaptation du curriculum au contexte local qui comprend, entre autre, la répartition des responsabilités et des fonds, le calendrier, l'étendue et la nature du changement, etc. Deux participants joueront le rôle de journalistes.
- 3.** En commençant par les fonctionnaires du ministère de l'éducation, chaque groupe présente, en bref, les éléments clés de son plan. Dans un deuxième temps, les participants discutent les plans présentés dans le but d'arriver à un consensus sur les stratégies d'adaptation du curriculum au contexte local. Cet exercice peut durer jusqu'à une heure.



**PRODUIT
ATTENDU**

Rapport des discussions

ACTIVITÉ 3



Développement du curriculum centré sur l'école

Dans la pratique, il n'y a pas d'école qui fonctionne en se conformant à cent pour cent aux pratiques et principes établis par le curriculum officiel, puisque chaque école a ses propres besoins et objectifs, lesquels diffèrent de ceux des autres écoles même lorsqu'il s'agit d'écoles de communautés voisines. Ceci peut amener une école ayant une identité forte et mettant la qualité au premier plan à modifier le profil d'enseignement adopté. En conséquence, le développement du curriculum centré sur l'école agit comme un programme d'expériences d'enseignement élaboré par la communauté de l'école en vue de répondre aux besoins spécifiques de la communauté et de l'identité unique de l'école. Dans cette optique, le processus diffère du processus habituel d'adaptation du curriculum lorsque l'enseignement est planifié au niveau central et il présente plusieurs particularités :

- les processus de prise de décision sont collaboratifs ;
- un accent porté sur l'aspect institutionnel, reposant en général sur une vision ou un objectif clairement définis ; et
- un espace de développement créatif, jouant un rôle de catalyseur pour l'innovation et l'utilisation de méthodologies d'enseignement expérimentales.

Les raisons invoquées pour la promotion d'un curriculum centré sur l'école incluent les éléments suivants :

- davantage d'opportunités et d'expériences d'apprentissage correspondant aux besoins, aux préoccupations, aux objectifs et aux intérêts des étudiants et de la communauté scolaire dans son ensemble ;
- l'identification de ressources locales et leur prise en compte au sein des expériences d'apprentissage des étudiants ;
- un curriculum qui s'adapte aux idées nouvelles concernant les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; permettant ainsi aux enseignants d'être plus flexibles et créatifs ; et
- l'introduction de pratiques démocratiques dans les processus de prise de décision de la communauté scolaire.

Certains facteurs influençant la faisabilité du développement du curriculum centré sur l'école sont :

1. *Les objectifs d'éducation nationale et la philosophie éducative*: les écoles doivent produire un curriculum qui reflète le cadre national pour l'éducation ainsi que ses objectifs, ainsi que les philosophies et les idéologies politiques acceptées par la société en général.
2. *Les définitions d'un curriculum centralisé*: en règle générale, les écoles n'ont pas l'autonomie complète d'exclure des sujets qui sont inclus dans le curriculum central, ni de les réorganiser en modifiant le temps alloué officiellement. Ils ne peuvent en outre pas ajouter de sujets et ils doivent tenir compte des ressources additionnelles requises, ce qui n'est habituellement pas possible pour les écoles publiques.
3. *Les ressources disponibles à l'école*: la sélection d'activités dans les systèmes curriculaires centrés sur l'école est limitée par la disponibilité des ressources, y compris des espaces de travail, des matériels d'enseignement et du personnel. Tandis que l'espace de travail fait référence aux laboratoires, bibliothèques et centres de ressources, les matériels d'enseignement se réfèrent aux manuels scolaires, aux divers outils d'apprentissage et autres ordinateurs. Les ressources humaines quant à elles font référence aux enseignants disposant de compétences spécifiques qui correspondent à l'orientation identifiée par le curriculum centré sur l'école, ainsi qu'à la possibilité de bénéficier de coaching et d'activités opportunes de renforcement des capacités.

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient permettre aux participants d'explorer les types de décisions curriculaires pouvant être prises au niveau de l'établissement scolaire.

EXERCICE 1 Travail en binôme

1. Réaliser une recherche sur Internet autour du mot clé « curriculum centré sur l'école ». Explorer trois différents sites Internet et prendre des notes qui pourraient vous aider à élaborer une définition.
2. Sur la base de votre propre contexte, identifiez et listez les décisions curriculaires qui sont faites actuellement au niveau de l'établissement scolaire.
3. Réfléchissez sur les aspects de la culture locale ou du contenu reposant sur le contexte qui sont habituellement inclus dans le curriculum scolaire.



EXERCICE 2 Réflexion individuelle

Lisez les études de cas « Projet d'intégration solidaire: le processus novateur d'une école inclusive en Uruguay » [Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay] et « Université catholique d'Uruguay, Département d'éducation: Document 8 » [Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay: Documento 8].

En utilisant l'extrait suivant portant sur le processus d'élaboration d'un curriculum scolaire, identifiez les processus qui ont été menés dans chacun des cas de figure.

De nombreux chercheurs et éducateurs ont mis en exergue les étapes à suivre pour l'élaboration d'un curriculum centré sur l'école. Pour les besoins de ce module, six processus seront discutés :

Évaluation des besoins

A ce stade, l'équipe responsable détermine les besoins des apprenants et de la communauté scolaire, ainsi que les ressources physiques, matérielles et humaines disponibles. Cette activité est censée permettre à l'équipe d'obtenir une image précise des forces et des faiblesses en présence, ce qui servira de base pour une compréhension commune et permettra à l'équipe de développer des politiques spécifiques, des objectifs et des plans stratégiques.

Objectifs

Les objectifs devraient être décrits en termes spécifiques afin de pouvoir être observables, mesurables et atteignables dans une période donnée ou un temps limité. A ce stade, l'équipe identifie les résultats attendus.

Sélection du contenu

Deux considérations sont importantes à ce stade: i) le contenu sélectionné devrait être lié au curriculum centralisé, et ii) il devrait refléter les objectifs formulés.

Organisation du contenu

Le contenu est organisé de façon à prendre en compte le niveau de l'apprenant. Les concepts doivent se baser sur des connaissances précédemment acquises et être en relation avec des concepts appris antérieurement.

Sélection et organisation des expériences d'apprentissage

Une fois identifiées, les expériences pertinentes des apprenants devraient être organisées suivant un classement progressif de simple à complexe et d'expériences d'apprentissage concrètes à abstraites. Dans cette optique, la responsabilité de recommander tel ou tel sujet en particulier incombe à l'école, de même que le niveau de détail du sujet en question ainsi que la façon dont il devrait être enseigné pour chaque niveau.

Évaluation

Il est crucial pour l'école de déterminer dans quelle mesure les objectifs et résultats attendus ont été atteints. Ainsi, il est indispensable de produire des instruments d'évaluation pour les objectifs formulés à chaque étape du processus de développement du curriculum centré sur l'école et de les tester auprès des étudiants.

EXERCICE 3 Travail en petits groupes

Consulter les sites Internet du Projet des esprits éclairés de l'Association de la société royale [Opening Minds Project of the Royal Society Association]:

- <http://www.thersa.org/projects/education/opening-minds>
- <http://www.thersa.org/projects/education/opening-minds-old/opening-minds-framework>; et
- http://www.thersa.org/_data/assets/pdf_file/0005/2885/opening-minds-education-for-the-21st-century.pdf (voir en particulier le Chapitre 2, page 16 – documents 9 et 10).

1. Identifiez les processus mis en œuvre durant le projet et élaborer une liste de points essentiels.
2. Rédigez un article d'opinion pour un journal local intitulé « Adapter le curriculum scolaire au contexte local ».



**PRODUIT
ATTENDU**

Article d'opinion

ACTIVITÉ 4



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

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

et lorsque un paradigme de décentralisation a été établi et que la plupart des décisions relatives au curriculum sont faites au niveau de l'école, les superviseurs et les inspecteurs jouent un rôle central dans le suivi du curriculum comme faisant partie d'un processus continu de cycles d'inspection.

Les sources d'information habituelles utilisées pour mener à bien cette tâche incluent :

- l'analyse de documents concernant l'école ;
- l'observation en classe ;
- les discussions des groupes de réflexion ; et
- les enquêtes.

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

Le processus de suivi peut être orienté selon différentes approches selon la mise en œuvre du curriculum. Il s'agit par exemple de :

La perspective de la fidélité : mesure le degré de mise en œuvre d'une innovation particulière et identifie les facteurs qui permettent ou empêchent la mise en œuvre.

La perspective de l'adaptation mutuelle : suppose que les spécialistes en charge de développer du curriculum et ceux chargés de sa mise en œuvre doivent opérer des ajustements mutuels.

La perspective de mise en œuvre : repose sur les expériences éducatives développées par l'enseignant et l'élève.

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

Éléments à prendre en compte lors de l'analyse

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

La prochaine étape consiste à analyser dans quelle mesure il y a une corrélation entre le curriculum formel et la façon dont il est mis en œuvre à l'école. Si le contrôle de cet aspect est mis en avant, le suivi adoptera une tendance bureaucratique. En conséquence, les intervenants de l'école pourraient se retrouver contraints de produire des documents qui donnent satisfaction à l'administration. Toutefois, ces documents pourraient

décrire une réalité qui n'est pas celle des pratiques réelles de classe. Afin de mieux comprendre ces pratiques réelles, la procédure d'investigation implique la révision des matériels curriculaires que les enseignants utilisent le plus souvent afin qu'ils soient en adéquation avec les objectifs et la structure du curriculum formel. Cela implique également la révision des matériels curriculaires additionnels qui sont fréquemment disponibles et utilisés par les enseignants.

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

Enfin, et en vue de procéder au suivi du curriculum évalué, l'auditeur peut revoir les tests que les enseignants administrent à leurs élèves, les portfolios des élèves et les réponses que ces derniers donnent lors des épreuves de référence.

Tableau 4.2. Nouvelle Zélande : aspects évalués dans la mise en œuvre du curriculum néo-zélandais

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

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

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

- *Le soutien* reçu par les éducateurs au travers de différents moyens (dans l'école, en dehors de l'école, matériels provenant d'Internet et imprimés) et la valeur assignée à ces mécanismes.
- *La réceptivité* : la valeur accordée par les éducateurs au curriculum, la confiance qu'ils ressentent lorsqu'ils le mettent en œuvre dans leur propre contexte et dans quelle mesure ils perçoivent la mise en œuvre comme étant possible.
- *Compréhension* : la façon dont les éducateurs comprennent les composantes clés du curriculum (par exemple les compétences clé, les valeurs, les principes, la vision, les domaines d'apprentissage) et leurs perspectives concernant la portée des processus de changement.
- *Pratique* : à quel point ils considèrent les pratiques en concordance avec les intentions du nouveau curriculum parmi les enseignants et les chefs d'établissements ou directeurs des écoles.

Source : adaptée de Sinnema, C. (2011).

Utilisations de l'information relative au suivi effectué par les auditeurs

La prise en compte et la consolidation de la responsabilité mutuelle reposent sur l'échange des points de vue au sujet des conclusions, et ce, dans le but de fournir des commentaires et des réactions à l'administration. Les pratiques d'auto-évaluation jouent un rôle important dans la promotion de la responsabilité.

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à explorer plus en profondeur le sens du suivi et de la supervision concernant le curriculum centré sur l'école. Au travers des exercices proposés, les participants identifieront également des stratégies de suivi, ainsi que leurs forces et faiblesses relatives.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Examinez les documents « Tendances internationales dans la conception de l'administration scolaire et ses pratiques dans l'enseignement primaire » [Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria] et « Rendre l'école efficace à travers les réformes de meilleurs mécanismes de responsabilité » [Making Schools work through Accountability Reforms – World Bank].

Prenez des notes préliminaires sur les pratiques de l'inspection qui ont trait au suivi/supervision du curriculum centré sur l'école.



EXERCICE 2 Travail en binôme

1. Lisez les documents « HMI : principes de l'inspection et de la révision » [HMI – Principles of Inspection and Review] et « Dispositions pour l'inspection des écoles en Ecosse » [Arrangements for Inspecting Schools in Scotland], sections 2 et 6.
2. Effectuez l'évaluation critique de la façon dont l'inspection est menée dans votre contexte, signalez toute lacune dans les approches et le processus, et pour lesquels vous considérez qu'ils méritent une révision.
3. Proposez le type de développement des capacités que les inspecteurs peuvent mettre en œuvre afin d'assurer la transmission adéquate du curriculum ainsi que les standards adéquats de la qualité de l'éducation.



PRODUIT ATTENDU

Note d'analyse critique (n'excédant pas une page) et propositions pour le développement des capacités des inspecteurs

EXERCICE 3 Travail en petits groupes

1. Lisez l'extrait suivant :

Tous les protagonistes impliqués dans la conception et la mise en œuvre du curriculum centré sur l'école devraient absolument s'assurer que les stratégies, actions, processus et activités indiqués soient respectées ou mises en œuvre par les personnes concernées, et ce, en faisant l'hypothèse selon laquelle cela permettrait la réalisation des buts et objectifs formulés.

Le suivi et la supervision pourraient être définis comme un ensemble d'actions destinées à aider les personnes impliquées dans le système éducatif (les enseignants, les administrateurs et gestionnaires, les apprenants) à améliorer leur enseignement et les expériences d'apprentissage des élèves en particulier ainsi que le paradigme éducatif dans sa globalité. Toute définition du suivi faisant référence au curriculum centré sur l'école devrait prendre appui sur les idées et considérations suivantes :

- un processus ou une activité continus ;
- une volonté de fournir un aperçu des activités à l'école ;
- une volonté d'améliorer les activités, les connaissances et les compétences des personnes impliquées dans le système éducatif ;
- impliquer tous les individus prenant part à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, et refléter leurs besoins ;
- viser à assurer une bonne transmission du curriculum ; et
- viser à fournir des fondements pour l'école et le développement professionnel du personnel.

Stratégies de suivi

- *Rédaction de rapport*: rapports des responsables d'écoles, des chefs de départements, des enseignants et d'autres personnes identifiées,
- *Observations*: les responsables d'écoles ou des départements rendent visite aux classes de professeurs afin d'observer le déroulement des leçons et interagir avec les enseignants et les apprenants. Une discussion suit généralement le cours,
- *Visites aux écoles*: Conduites par des inspecteurs externes, par exemple les délégations d'écoles conduites par des conseils d'administration, ainsi que le personnel travaillant au niveau du district, régional ou national,
- *Discussions ciblées*: (formelles et informelles) de tous protagonistes impliqués dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école et la participation aux discussions, afin de rester informé des avancées et des développements,
- *Entretiens*: les responsables des départements institutionnels conduisent des entretiens avec des apprenants afin de pouvoir récolter de l'information concernant les développements se produisant à l'intérieur et à l'extérieur de la classe,
- *Inspection physique*: les responsables des départements institutionnels ou leurs représentants procèdent à une inspection physique complète des matériels tels que les cahiers des enseignants, les registres de présence, les cahiers d'exercices des élèves et tout document d'audit de documents financiers, ressources ou archives,
- *Questionnaires/instruments*: utilisés pour collecter de l'information des apprenants et des enseignants afin d'acquérir un aperçu des activités d'enseignement et d'apprentissage, et
- *Réactions*: stratégie importante employée afin de s'assurer que les observations concernant l'atteinte des objectifs sont transmises aux autres protagonistes.

2. Lisez la liste suivante de composantes du système éducatif pouvant être surveillés/contrôlés :

Il serait utile au responsable de l'école, au chef de département, aux spécialistes des matières et aux auditeurs externes de passer en revue les éléments suivants :

Plan de cours ou scénario pédagogique :

- le niveau et la pertinence du contenu sélectionné ;
- le caractère approprié et la pertinence des matériels et des activités d'enseignement et d'apprentissage utilisés ;
- la durée, le *timing* et l'environnement des activités d'enseignement et d'apprentissage ;
- l'affirmation des objectifs des plans de cours – les objectifs doivent être spécifiques, mesurables, réalisables, réalistes et comportant une contrainte de temps (objectifs *SMART* en anglais) ; et
- l'évaluation des activités d'apprentissage, de la notation et des stratégies pour collecter des réactions utilisées.

Calendrier :

- La période prescrite pour chaque matière telle qu'indiquée dans le document de politique,
- Les activités devant être exécutées,
- La durée de la journée scolaire : l'heure de début et de fin des activités journalières et hebdomadaires,
- Le nombre de périodes d'enseignement et de matières offertes,
- La disponibilité des ressources employées pour la mise en œuvre des activités indiquées, et
- Le degré de communication à propos des détails des activités indiquées dans le calendrier.

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et les activités :

- Le caractère approprié des méthodes d'enseignement, les domaines qui requièrent de l'amélioration,
- La pertinence des matériels d'enseignement et d'apprentissage et le degré auquel les apprenants en bénéficient,
- Le bien-fondé des étapes d'enseignement et l'enchaînement des activités, y compris l'évaluation à chaque étape du cours,
- Le degré d'implication des apprenants dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, et
- Le degré d'atteinte des objectifs indiqués.

Les ressources matérielles, humaines, physiques et financières :

- La façon dont les fonds alloués à divers départements ou unités de l'école sont utilisés,
- La qualité et la quantité de livres disponibles et à quel point ces derniers sont utilisés,
- Le caractère approprié des livres utilisés compte tenu du niveau de l'apprenant,
- Les niveaux de qualifications académiques et professionnelles des enseignants,
- L'état des structures physiques et des ressources,
- Le niveau de la contribution à l'école et de l'implication au sein de l'administration de l'enseignant et de l'apprenant,
- L'examen d'autres matériels tels que les registres de présence, les outils d'enregistrement des horaires, et les registres de présence des élèves et la façon dont ils sont utilisés pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage.

L'évaluation :

- Le nombre d'exercices, de quizz, et d'examens administrés aux apprenants qui sont corrigés,
- La pertinence des exercices, quizz, et examens administrés aux apprenants,
- Le caractère approprié des exercices, quizz, et examens administrés aux apprenants au regard des objectifs indiqués et les niveaux de réussite attendus.

3. Imaginez un comité formé par les parents, les enseignants, les inspecteurs et les autorités municipales. Ce comité serait engagé dans le suivi et l'évaluation d'une initiative de curriculum centré sur l'école.

- Attribuez des tâches à chacun des membres du comité en indiquant la responsabilité de chaque membre du groupe, y compris la période et le lieu.
- Quel est la fréquence selon laquelle le suivi devait avoir lieu ?
- De quelle manière le comité devrait-il informer les autorités compétentes de ses conclusions ?



**PRODUIT
ATTENDU**

Faire état des composantes du curriculum centré sur l'école qui sont contrôlées et des rôles spécifiques joués par les protagonistes dans le processus de suivi



LE PORTFOLIO DEVRA INCLURE UNE NOTE D'APPRENTISSAGE PERSONNELLE :

Qu'ai-je appris ? Quels concepts utiles ai-je découverts ?



Liste de ressources pour le MODULE 4 Gestion et gouvernance du système

Documents

- Les traits distinctifs de certains systèmes éducatifs [Distinctive features of some education systems].
- Les processus de changement de la politique curriculaire: vers un cadre de décentralisation éducationnelle [Processes of curriculum policy change: towards a framework of educational decentralization].
- L'impact de la décentralisation de l'éducation sur la qualité de l'éducation [Impact of education decentralization on the quality of education].
- Les perspectives de participation dans les écoles publiques décentralisées [Perspectives of participation in decentralised public schools].
- L'élaboration du curriculum centré sur l'école: la redéfinition du concept pour les écoles de Nouvelle-Zélande d'aujourd'hui et de demain [School-based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow].
- Les contraintes lors de la mise en œuvre de curricula adaptés aux contextes locaux en Asie [Constraints in implementing localized curricula in Asia].
- Tendances internationales dans la conception de l'administration scolaire et ses pratiques dans l'enseignement primaire [Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria].
- Rendre l'école efficace à travers les réformes de meilleurs mécanismes de responsabilité [Making Schools work through Accountability Reforms – World Bank].
- HMI: principes de l'inspection et de la révision [HMI – Principles of Inspection and Review].
- Dispositions pour l'inspection des écoles en Ecosse [Arrangements for Inspecting Schools in Scotland], sections 2 et 6].

Études de cas

- La décentralisation éducationnelle et l'autonomie scolaire en matière de gestion scolaire en République Dominicaine: défi réalisable? [Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿Desafío Posible?].
- La gestion de la décentralisation de l'éducation en Tanzanie: vers l'identification des besoins de formation [Management of decentralization of education in Tanzania: towards the identification of training needs].
- Les effets de la décentralisation sur les ressources scolaires: Suède 1989-2002 [Effects of decentralization on school resources: Sweden 1989–2002].
- Monténégro: l'introduction de matières facultatives pendant le changement curriculaire [Montenegro: Introduction of optional subjects during the course of curriculum change].
- Le programme local des compétences pour la vie au Cambodge [Local life skills program in Cambodia].
- Approches novatrices concernant le développement, la documentation et la révision du curriculum [Innovative approaches to curriculum development, documentation and review].
- Projet d'intégration solidaire: le processus novateur d'une école inclusive en Uruguay [Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay].
- Université catholique d'Uruguay, Département d'éducation: Document 8 [Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica de Uruguay: Documento 8].

Fiches d'exercices

- Les tendances en matière de décentralisation [Trends in decentralization]

Références

- ÅSA, A., MÖRK, E. (2007). Effects of Decentralization on School Resources: Sweden 1989–2002 [Les effets de la décentralisation sur les ressources scolaires: Suède 1989-2002] (en anglais). Document de travail 2007:9. Uppsala: Uppsala University, Département de sciences économiques. En ligne <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-05.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- BABYEGEYA, E. (2001). Perspectives of participation in decentralised public schools [Perspectives de participation dans les écoles décentralisées] (en anglais). *Post-Script*, 2, 1. Melbourne: University of Melbourne.
- BANQUE MONDIALE (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms* [Rendre les écoles efficaces: nouvelles données probantes concernant les réformes relatives à la responsabilité] (en anglais). In: BRUNS, B., FILMER, D. et PATRINOS, H.A. (éds). Washington, D.C.: Banque mondiale. En ligne <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- BOLSTAD, R. (2004). *School-Based Curriculum Development: Redefining the Term for New Zealand Schools Today and Tomorrow* [Développement du curriculum scolaire: redéfinition du terme pour les écoles de Nouvelle-Zélande d'aujourd'hui et de demain] (en anglais). Document présenté lors de la conférence du New Zealand Council for Educational Research [NZCER], Wellington, du 24 au 26 novembre 2004. En ligne <http://www.nzcer.org.nz/system/files/13514.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- GOVERNMENT OF AUSTRALIA QUALITY TEACHER PROGRAMME AND ASSOCIATION OF INDEPENDENT SCHOOLS OF SOUTH AUSTRALIA (AISSA) (2006). Government of Australia Quality Teacher Programme strategic plan [Plan stratégique du programme de la qualité de l'enseignement du gouvernement d'Australie] (en anglais). Canberra: Government of Australia.
- GREGORIO, L.C., TAWIL, S. (2002). Conflicts and resistance in curriculum policy formulation [Conflits et résistance dans la formulation des politiques curriculaires] (en anglais). *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar*, Vientiane, Lao People's Democratic Republic, 9–13 September 2002 [Renforcer les capacités des spécialistes du curriculum pour la réforme éducative: Rapport final du séminaire régional, 9-13 septembre 2002, Vientiane, République démocratique populaire lao]. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- HER MAJESTY'S INSPECTORATE OF EDUCATION (GOVERNMENT OF SCOTLAND) (2011). Arrangements for inspecting schools in Scotland [Dispositions pour l'inspection des écoles en Écosse] (en anglais). Edimbourg: Education Scotland.
- (2011). Principles of inspection and review [Principes d'inspection et d'évaluation] (en anglais). Edimbourg: Education Scotland.
- LILLIS, K. (1990). Management of decentralization of education in Tanzania: towards the identification of training needs [Gestion de la décentralisation de l'éducation en Tanzanie: vers une identification des besoins en formation] (en anglais). *International Review of Education*, 36, 4, pp. 417-440.
- O'DONNELL, S. (2004). Comparative tables and factual summaries [Tableaux comparatifs et résumés factuels] (en anglais). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*, 14^e édition. Londres: Autorité en charge des qualifications et du curriculum et fondation nationale pour la recherche éducative. En ligne <http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- OPENING MINDS PROJECT OF THE ROYAL SOCIETY ASSOCIATION (2013). Page de menu (en anglais). Londres: Royal society association. En ligne <http://www.rsaopeningminds.org.uk/>, consulté le 13 septembre 2013.

- PASCAL, P.E., CABRERO, B.G. (2008). Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria [Tendances internationales relatives à la conception et à la pratique de la supervision à l'école primaire] (en espagnol). In: AGUILAR, M.A. et TAPIA, S.A. (éds). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* [Vers un nouveau modèle de supervision scolaire dans les écoles primaires du Mexique]. Mexico: Instituto nacional para la evaluación de la educación, pp.221-279.
- PERIC, S. (2006). Montenegro: optional subjects – Expectations and difficulties [Montenegro: matières optionnelles – Attentes et difficultés]. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs dans le développement du curriculum: politiques, pratiques et réseautage pour le changement] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). Bucarest: Editura Educatia 2000+ Humanitas / UNESCO Bureau international d'éducation.
- SANTELISES, A. (2003). Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿desafío posible? [Décentralisation et autonomie scolaire dans l'administration du système éducatif en République dominicaine: est-ce réalisable?] (en espagnol). Saint Domingue: Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana et Bureau de l'UNESCO de Saint Domingue. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137466so.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- SINNEMA, C. (2011). *Monitoring and Evaluating Curriculum Implementation – Final Evaluation Report on the Implementation of the New Zealand Curriculum 2008-2009* [Suivi et évaluation de la mise en œuvre du curriculum: rapport d'évaluation finale sur la mise en œuvre du curriculum 2008-2009 de Nouvelle-Zélande] (en anglais). Auckland: University of Auckland.
- TON, S.I. (2003). Local life skills program in Cambodia – Ministry of Education, Youth and Sports, Department of Research (Phnom Pehn) [Programme local des compétences de la vie courante au Cambodge – Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, Département de la recherche (Phnom Penh)] (en anglais). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- UNESCO-BIE et BUREAU RÉGIONAL DE L'UNESCO À BANGKOK POUR L'ÉDUCATION EN ASIE ET DANS LE PACIFIQUE (2003). Constraints in implementing localized curricula in Asia [Contraintes liées à la mise en œuvre du curriculum contextualisé en Asie] (en anglais). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- UNESCO-BIE (2010). Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay: documento 8 [Étude de cas portant sur la Universidad Católica del Uruguay: document 8] (en espagnol). Outils de formation pour le développement du curriculum; module relatif au curriculum centré sur l'école. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- VARELA, F. (2011). Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay [Projet d'intégration solidaire: le processus novateur d'une école inclusive en Uruguay] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- WINKLER, D.R., YAO, B. (2007). Identifying the impact of education decentralization on the quality of education [Identifier de l'impact de la décentralisation de l'éducation sur la qualité de l'éducation] (en anglais). Washington, D.C.: United States Agency for International Development. En ligne http://www.equip123.net/docs/e2-DecentQuality_WP.pdf, consulté le 13 septembre 2013. Document de travail.



MODULE

5

Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage



MODULE 5

Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage

Ce module explore le rôle des ministères de l'éducation dans la mise à disposition de manuels scolaires accessibles et de qualité, le rôle des médias et des technologies en tant qu'apport ou substitut aux matériels scolaires imprimés, la production et la bonne utilisation de ressources pour l'enseignement à l'école et au sein de la communauté.

Les activités comprises dans ce module permettent aux spécialistes du curriculum de développer leur compréhension des politiques et des démarches liées au développement des manuels scolaires et d'autres matériels d'enseignement et d'apprentissage en examinant :

1. La gestion des politiques publiques. Des options générales pour la conception d'une politique pour l'élaboration, l'évaluation et l'approbation des manuels scolaires.
2. Les décisions concernant la mise en œuvre de l'enseignement à distance (cours en ligne). L'accent est mis sur certains points particuliers devant être pris en compte lors de la planification de la mise en œuvre des stratégies d'enseignement à distance.
3. Les matériels additionnels d'enseignement et d'apprentissage. Cela permet la discussion autour du sujet plus large des matériels d'enseignement à produire ou à acquérir.
4. L'enseignant en tant que développeur de matériels curriculaires. Il s'agit de discuter des efforts des enseignants pour produire des matériels curriculaires « sensibles » aux conditions locales.

Ces activités sont suivies d'une section de ressources qui contient une liste de documents et d'études de cas auxquelles les activités font référence, ainsi qu'une liste de lectures supplémentaires.

Réflexions à propos du développement des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage

L'accès équitable à une éducation de base de qualité est un objectif clé de la politique éducative pour tous les pays. Dans ce cadre, des matériels d'enseignement et d'apprentissage de qualité devraient être disponibles pour tous les élèves.

Ce module examine les tendances et les processus de développement de manuels scolaires. Par conséquent, ce module examine les obstacles que les maisons d'édition, les ministères d'éducation et d'autres partenaires travaillant dans ce domaine peuvent rencontrer lorsqu'ils tentent de rendre accessible des manuels scolaires de haute qualité.

Un manuel scolaire est une des ressources essentielles dans beaucoup de contextes. Dans les pays en voie de développement, les manuels scolaires constituent de facto les programmes d'étude et constituent le support le plus important, à l'exception de l'enseignant, pour l'acquisition des connaissances et des compétences. Dans certains cas, ils peuvent également être la seule ressource d'information sur le curriculum pour l'enseignant, les seuls livres disponibles aux enfants à la maison, et leur source principale de lecture.

Idéalement, les enseignants devraient disposer de ressources d'enseignement et d'apprentissage en plus des manuels scolaires. L'accès à l'Internet offre des opportunités énormes en termes de matériels supplémentaires et pour enrichir l'environnement d'apprentissage. Pourtant, la disponibilité de ces nouveaux matériels présente également un défi pour les approches traditionnelles d'évaluation et d'approbation des ressources d'enseignement et d'apprentissage.

Quand un nouvel outil technologique apparaît, au début les utilisateurs ont tendance à l'utiliser de la même façon qu'ils employaient les outils précédents, avec lesquels ils sont familiers. C'est ce qui s'est produit avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) lors de leur introduction en classe pour des buts d'enseignement et d'évaluation. Lorsque les enseignants de nombreux pays explorent la façon la plus efficace d'intégrer les TIC dans le curriculum, leur style d'enseignement se modifie, par exemple, lorsque les étudiants peuvent avoir accès aux référentiels globaux d'information à travers des outils TIC, il devient moins fréquent pour eux de s'aider des manuels scolaires suggérés par leurs enseignants, et ils peuvent être ainsi plus responsables de leur auto-formation. Ceci induit un changement du rôle des enseignants, devenant une sorte de guide, de conseiller, qui fournit un soutien et une orientation pour rechercher l'information et l'organiser de façon cohérente.

Mots-clés : détection de préjugés, critères pour l'évaluation de manuels scolaires, distribution, formation en ligne, tendances, matériels non-imprimés, production, programme de location, spécifications techniques, adoption de manuels scolaires, approbation de manuels scolaires, développement de manuels scolaires.

ACTIVITÉ 1

Élaboration, approvisionnement et évaluation des manuels scolaires

Dans la mesure du possible, les manuels scolaires fournis aux écoles doivent contenir des données correctes et être à jour. Afin d'assurer que les ressources sont utilisées de manière efficiente et de garantir un produit de haute qualité, différents enjeux liés à la planification et à la politique doivent être examinés en détail avant d'adopter de nouveaux manuels scolaires. Le tableau 5.1 liste ces enjeux en fonction des étapes du processus de développement.

Tableau 5.1. Enjeux relatifs à la planification et aux politiques devant être examinés

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

Source : Askerud, P. (1997).

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

Dans le cas où les initiatives de développement de manuels scolaires sont financées par des bailleurs de fonds, il est possible que ceux-ci insistent sur un appel d'offre international. Il convient de noter que ceci peut avoir des effets néfastes en termes de d'acheminement des fonds pour les manuels scolaires en dehors du pays bénéficiaire.

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

Tendances politiques en matière de développement de manuels scolaires

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

Les tendances politiques en matière de développement de manuels scolaires reflètent une évolution vers des systèmes privés et influencés par le marché de la publication de manuels scolaires. Dans certains pays, la responsabilité pour le développement, la production et la distribution des manuels scolaires incombe au secteur privé, qui base ses livres sur les programmes d'étude. Dans ces circonstances, le rôle du gouvernement pourrait consister à :

- en partant du cadre curriculaire, préparer des directives claires et détaillées pour orienter l'élaboration des manuels scolaires et d'autres matériels d'enseignement et d'apprentissage ; rendre ces derniers disponibles pour l'élaboration des manuels scolaires ;
- établir des standards minimaux de qualité et les utiliser afin de mener un processus objectif d'évaluation et d'approbation des manuels scolaires ; et
- décider des procédures devant être mises en place pour le financement et la distribution des manuels dans les écoles.

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

Évaluation et approbation de manuels scolaires

Afin d'évaluer les manuels scolaires de manière équitable, les ministères d'éducation reconnaissent le besoin d'établir des comités d'évaluation indépendants. Ces comités sont plus responsables que les comités internes, qui sont souvent une simple extension des services curriculaires du ministère.

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

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

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

- Aux Philippines, les maisons d'éditions se plaignaient de l'incohérence de l'évaluation. Selon l'une d'elles, certains livres ont obtenu une approbation conditionnelle, alors qu'ils ne traitaient pas de tous les éléments exigés par le curriculum, tandis que d'autres ont été rejetés à cause d'une seule illustration ou d'exercice spécifiques.
- Au Kenya, le gouvernement est accusé de favoriser l'ancienne maison d'édition de l'État.
- En Roumanie, les autorités éducatives peuvent élaborer des manuels scolaires concurrents, entraînant des possibilités de conflits d'intérêt et d'influence sur les subalternes.

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient permettre aux participants d'explorer des questions de planification et de politique qui influencent la disponibilité des nouveaux manuels scolaires appropriés et actualisés et qui pourraient assurer que les ressources soient utilisées de façon efficace.



EXERCICE 1 Activité individuelle ou travail en petits groupes

1. Lisez le document « Contrôle et fourniture des manuels scolaires dans les pays sélectionnés » [Control and supply of school textbooks in selected countries] et trouvez un exemple qui est similaire à votre contexte et un autre exemple qui diffère sensiblement de votre contexte. Expliquez pourquoi ce dernier exemple serait difficile à mettre en œuvre dans votre contexte et pourquoi il pourrait être intéressant de l'appliquer.
2. Lisez le document « Tableaux comparatifs des politiques de fourniture de manuels scolaires en Amérique Latine » [Cuadros comparativos de las políticas de provisión de libros de texto en América Latina].
3. Décrivez un programme dans votre contexte en indiquant qui est responsable de la publication, l'impression, la distribution et du financement.



EXERCICE 2 Réflexion individuelle

1. Lisez l'étude de cas « Programme de fourniture de manuels scolaires au Brésil » [Textbook provision scheme in Brazil].
2. Utilisez les questions suivantes comme cadre d'analyse :
 - Quelle est la différence entre les politiques centralisées et celle qui sont décentralisées pour la fourniture de manuels ?
 - Quelles sont les similarités et les différences entre les parties prenantes et les processus impliqués pour le cas du Brésil et ceux dans votre cas ?
 - Établissez une courte liste des agences participatives, en indiquant la fonction de chacune de ces agences.

EXERCICE 3 Travail en petits groupes

1. Partagez les idées que vous avez pu tirer de l'exemple brésilien avec vos collègues. Discutez les idées qui pourraient s'appliquer à votre situation.
2. Créez un schéma qui montre les étapes majeures dans la fourniture de manuels scolaires.



PRODUIT ATTENDU

Schéma



EXERCICE 4 Travail en binôme

1. Avec votre partenaire, lisez le document «Aperçu des processus de développement des manuels scolaires: les conditions et les caractéristiques de la fourniture efficace des manuels scolaires» [Overview of textbook development processes: conditions for, and characteristics of, effective textbook provision].
2. Préparez une présentation PowerPoint de sept diapositives sur le processus du développement de manuels scolaires dans votre contexte. Aspects à considérer :
 - Identifiez les paramètres généraux de la gestion du développement de manuels scolaires appropriés à votre contexte. Utilisez l'étude de cas du Brésil ainsi que les informations sur la politique de votre pays. Les domaines d'étude incluront probablement, mais ne devraient pas être limités à, ce qui suit :
 - la sélection des matières qui ont besoin des manuels scolaires ;
 - l'usage des langues nationales et locales dans l'enseignement et dans les manuels scolaires ;
 - le calendrier des réformes et révisions curriculaires ;
 - les ressources requises pour la production des manuels scolaires ; et
 - la procédure d'évaluation et d'approbation des manuels scolaires.
 - Référez-vous aux questions suivantes pour guider votre analyse des politiques du développement de manuels scolaires dans votre contexte :
 - Quelles sont les matières qui ont besoin de manuels scolaires et de guides pour les enseignants ?
 - Différentes langues sont-elles utilisées dans les manuels scolaires disponibles et dans les activités d'instruction ?
 - Qui fait partie de votre équipe de développement des manuels scolaires ?
 - Quelle est la fréquence des révisions de vos manuels scolaires et guides pour les enseignants ?
 - Qui approuve les manuels scolaires et les guides pour les enseignants ?
 - Y a-t-il uniquement un manuel scolaire approuvé pour chaque matière ou y en a-t-il plusieurs ?
 - Quel est le ratio manuel scolaire/élève ?
 - Comment les manuels scolaires sont-ils mis à disposition des écoles, des enseignants et des élèves ?



PRODUIT ATTENDU

Présentations PowerPoint



EXERCICE 5 Travail en petits groupes

1. Lisez les cas suivants. Notez les différents aspects de la production et de la distribution des manuels scolaires décrits dans chaque cas. Discutez des points les plus intéressants avec votre groupe.
 - Étude de cas « Le développement des manuels scolaires pour l'éducation de base en Ouzbékistan » [Uzbekistan basic education textbook development].

- Étude de cas «Projet de prêt des manuels scolaires : l'ex-République yougoslave de Macédoine» [Textbook rental scheme: Macedonia].
 - Document «Programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires : soutien à l'éducation de base en Iraq (partie I)» [Textbook Quality Improvement Programme – support to basic education in Iraq (Part I)].
 - Étude de cas «Principes et procédures pour la publication de manuels scolaires et leur conformité avec les standards : le cas de Singapour» [Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore].
- 2.** Utilisez les questions suivantes pour guider votre analyse :
- Quels mécanismes existent actuellement pour la production et la distribution des manuels scolaires ?
 - Quels sont les obstacles principaux à la fourniture adéquate des manuels scolaires dans votre contexte ?
 - Quels principes prendriez-vous en compte pour le l'élaboration de manuels scolaires ?
 - Quelles sont les prochaines étapes requises afin de renforcer la capacité pour une production et une distribution efficaces et économiques des manuels scolaires ?
- 3.** Créez une affiche pour résumer les enjeux relatifs à la production et la distribution des manuels scolaires. L'affiche devrait mesurer environ 80 x 60 centimètres et traitera du mécanisme actuel, des contraintes et des recommandations.



PRODUIT ATTENDU

Affiche



EXERCICE 6 Activité individuelle

- 1.** Lisez les études de cas «L'évaluation des manuels scolaires à travers les indicateurs de qualité : le cas du Pakistan» [Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan (pp. 9–11)], «Critères pour l'évaluation des manuels scolaires : Azerbaïdjan» [Criteria for textbook evaluation: Azerbaijan] et «Critères pour l'évaluation de la qualité technique des manuels scolaires en Roumanie» [Criteria for evaluation of technical quality of textbooks in Romania].
- 2.** Utilisez les questions suivantes pour guider votre analyse :
- Quels sont les facteurs pour l'évaluation des manuels scolaires compris dans chaque cas ?
 - Quels sont les facteurs communs ?
 - Comment ces facteurs sont-ils évalués ?
- 3.** Sur la base de votre propre contexte, réfléchissez à d'autres facteurs d'évaluation des manuels scolaires qui ne sont pas inclus dans les cas ci-dessus.
- 4.** Formulez une série des critères pour l'évaluation des manuels scolaires. Écrivez-les sur un tableau à feuilles.



EXERCICE 7 Discussion en plénière

- 1.** Lisez les études de cas «Les questions de genre dans les manuels scolaires polonais» [Gender issues in Polish school textbooks] et «Les critères pour détecter les préjugés dans les manuels scolaire : Sri Lanka» [Bias detection criteria for textbooks: Sri Lanka], et le document «Programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires : soutien à l'éducation de base en Iraq».
- 2.** Révisez vos critères pour vérifier si une méthode de détection des biais et préjugés y est incluse et discutez-en avec le groupe.

EXERCICE 8 Discussion en plénière

Rejoignez un groupe et discutez les critères d'évaluation des manuels scolaires. Discutez également les obstacles politiques, structurels ou pratiques qui existent dans votre pays et, comment ceux-ci pourraient être abordés. Formulez une série de critères unifiés, acceptés à l'unanimité dans votre groupe, en considérant les possibilités d'attribuer du « poids » à chaque critère. Chaque critère doit inclure une échelle d'évaluation avec un nombre adéquat de niveaux, par exemple « bien – assez bien – médiocre » ou « présent – absent » ou une formulation qui décrit chaque niveau, par exemple, « le contenu scientifique est exact – quelques paragraphes contiennent du contenu erroné – il y a plusieurs erreurs importantes ».



**PRODUIT
ATTENDU**

Rapport sur les critères utilisés pour l'évaluation des manuels scolaires et des guides pour les enseignants

EXERCICE 9 Activité individuelle

1. Obtenez un exemplaire de n'importe quel manuel scolaire et/ou guide pour enseignant utilisé dans votre matière.
2. Évaluez le manuel scolaire et/ou guide en utilisant les critères développés dans l'exercice 8 ci-dessus.
3. Utilisez les questions suivantes pour guider votre analyse :
 - Est-ce que les manuels scolaires et/ou guides répondent aux conditions d'approbation ?
 - Quels aspects du matériel auraient besoin d'amélioration selon les critères ?
 - Quelles sont les révisions ou modifications nécessaires pour améliorer les matériels ?
4. En utilisant un format de tableau, préparez un bref rapport sur le matériel analysé.



**PRODUIT
ATTENDU**

Rapport d'évaluation des manuels scolaires

ACTIVITÉ 2



Enseignement à distance et livres numériques

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

Voici certaines possibilités d'apprentissage rendues possibles par l'utilisation des TIC :

- des exercices répétitifs pour développer les compétences de faible niveau, avec appréciations immédiates ;
- l'inclusion de photographies, d'extraits audio et vidéo dans les tâches scolaires ;
- la recherche d'informations en utilisant les bases de données multimédia ;
- les tâches visant la communication à travers les blogs, les courriers électroniques et le chat ;
- l'enseignement programmé à distance utilisant Internet, après les horaires d'école ;

- l'utilisation de jeux et de simulateurs ;
- l'utilisation d'applications de capture de données pour les activités d'expérimentation ; et
- l'évaluation informatisée, les portfolios virtuels, les enquêtes en ligne.

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

Selon cette vision, ces décisions impliquent :

- d'adapter ou développer des plans de cours pour les activités de formation en ligne en accord avec le curriculum ;
- de développer les instruments spécifiques d'évaluation, de suivi et d'analyse des compétences des élèves ;
- de planifier et faciliter le développement professionnel des enseignants en matière de TIC et leur mise en œuvre dans des contextes de formation en ligne ;
- de soutenir les écoles pour qu'elles intègrent les supports d'apprentissage reposant sur les TIC dans les dynamiques de l'école au quotidien ;
- de choisir entre les matériels disponibles gratuitement ou acheter des matériels protégés par des droits d'auteur ; et
- de développer une politique pour réglementer l'utilisation des TIC par les élèves afin d'éviter la circulation de matériel inapproprié.

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

Objet de l'activité

Cette activité devrait aider les participants à conceptualiser la formation en ligne et analyser les défis et les impacts de l'utilisation d'outils d'apprentissage liés aux TIC.



EXERCICE 1 Activité individuelle

1. Lisez le document « Le curriculum et la connaissance à l'ère digitale » [Curriculum and knowledge in the digital era] et sélectionnez six déclarations provoquant débat pour une discussion approfondie. Lisez également les études de cas « Enseignement à distance au Japon » [E-learning in Japan] et « Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire » [Study on the use of ICT in school education].
2. Utilisez les questions suivantes comme cadre d'analyse :
 - Qu'implique l'avènement d'une « ère digitale » pour les usages « traditionnels » des manuels scolaires ?
 - Quels sont les caractéristiques de l'enseignement à distance ?
 - Quelles sont les leçons apprises à travers chacune des études de cas ?
 - Quelles conditions en vigueur dans votre pays pourraient vous permettre ou vous empêcher d'avoir recours à l'enseignement à distance ?
 - Quelles alternatives sont disponibles dans votre pays pour parvenir à une éducation de qualité sans passer par l'enseignement à distance ?
 - Comment ces alternatives sont-elles mises en œuvre dans les écoles ?

3. Lisez le document « Directives pour la qualité des contenus de l'enseignement à distance et leur application pratique » [Quality guidelines for educational online content and its practical applicability].
4. Sélectionnez une ressource électronique éducative intéressante et utilisez les critères suggérés dans le document « Directives pour la qualité des contenus de l'enseignement à distance et leur application pratique » pour évaluer la faisabilité de l'utilisation de cette ressource au sein de votre contexte.

EXERCICE 2 Discussion en plénière

Deux groupes feront des présentations. Un groupe présentera les difficultés pratiques liées à la mise en œuvre de l'enseignement à distance et l'autre discutera les opportunités diverses résultant de l'usage de l'enseignement à distance.

EXERCICE 3 Activité individuelle

1. Choisissez un domaine particulier du curriculum pour lequel vous pensez que la mise en œuvre d'un plan de cours faisant un usage intensif des TIC est réalisable.
2. Supposant que vous disposez d'un pouvoir de décision pour mettre en œuvre un plan de cours dans un certain nombre d'écoles, réfléchissez aux questions suivantes :
 - Préférez-vous utiliser un logiciel commercial ou un logiciel spécial personnalisé ?
 - Votre plan inclurait-il l'utilisation des pages Internet ou du courrier électronique ?
 - Envisageriez-vous d'inclure l'utilisation des pages Internet ou du courrier électronique ? Planifieriez-vous une politique pour la sécurité des élèves accédant à Internet ?
 - Quelles pratiques pourraient permettre d'évaluer le processus d'apprentissage ?

EXERCICE 4 Travail en binôme

1. Expliquez à votre partenaire les décisions que vous avez prises dans l'exercice précédent et demandez-lui sa réaction.
2. Reconsidérez vos décisions précédentes en tenant compte des commentaires de votre partenaire et produisez une brève déclaration de votre proposition qui sera incluse dans votre portfolio.



**PRODUIT
ATTENDU**

**Proposition visant à mettre en œuvre un plan de cours
basé sur les TIC**

ACTIVITÉ 3



Matériels supplémentaires d'enseignement et d'apprentissage

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à examiner les choix possibles de matériels d'enseignement et d'apprentissage additionnels et à développer des critères pour les évaluer et recommander leur emploi.



EXERCICE 1 Travail en petits groupes

1. Lisez l'étude de cas « Les matériels d'apprentissage non-imprimés en Indonésie » [Non-print learning materials in Indonesia].
2. Lisez le document « Les objets d'apprentissage et la théorie de l'apprentissage » [Learning objects and learning theory].
3. Utilisez les questions suivantes pour guider votre analyse :
 - Quels sont les avantages d'utiliser des matériels non-imprimés et électroniques pour introduire les sujets ?
 - Comment ces matériels peuvent-ils être utilisés dans l'activité d'enseignement et d'apprentissage ?
 - Quelles sont les conditions dans votre pays qui pourraient favoriser ou empêcher l'usage des matériels non-imprimés et électroniques dans l'enseignement ?
 - Quels sont les recommandations et les critères de qualité qui peuvent être pris en compte ?
4. Dressez une liste des opportunités pour l'inclusion de matériels autres que les manuels scolaires dans une matière particulière de votre contexte.



PRODUIT ATTENDU

Liste des opportunités

ACTIVITÉ 4



L'enseignant en tant que développeur de matériels curriculaires

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité ainsi que les exercices proposés devraient aider les participants à conceptualiser le rôle de l'enseignant dans le développement de l'appropriation d'une ressource curriculaire spécifique.

EXERCICE 1 **Activité individuelle**

1. Choisissez un échantillon d'un type de matériel d'enseignement supplémentaire que vous voulez développer (par exemple une affiche, une bande dessinée, des jeux ou un guide d'expérimentation).
2. Suivant les caractéristiques de l'échantillon que vous avez choisi, développez votre propre matériel supplémentaire en utilisant un thème pertinent dans votre situation.
3. Utilisez les critères pour développer des matériels d'enseignement et d'apprentissage, traités dans les exercices précédents, pour vous aider à élaborer votre matériel supplémentaire.



PRODUIT ATTENDU

Brouillon du matériel d'enseignement

EXERCICE 2 **Activité individuelle**

1. Choisissez un thème dans votre curriculum. Examinez comment les manuels scolaires et les guides pour enseignants discutent du sujet.
2. Observez votre environnement familial et scolaire. Quelle situation peut aider à expliquer ce thème, et à développer des compétences dans ce domaine?
3. Réécrivez la leçon en l'adaptant à la situation locale.



PRODUIT ATTENDU

Leçon adaptée au contexte

EXERCICE 3 **Exposé et discussion en plénière**

1. Une exposition des matériels développés dans l'exercice 1 ou 2 est installée dans la salle de conférence. Les participants examinent les matériels et une séance de questions et de commentaires est menée.
2. Une discussion de clôture est tenue concernant une situation pratique où les participants aident une équipe d'enseignants et leur apprennent comment produire des matériels curriculaires adaptés aux besoins de leurs étudiants.
3. Faites une liste de vos réflexions y compris des types des recommandations que vous leur feriez (concernant la planification, la sélection du matériel de démarrage, l'identification de ressources, les mises en garde, l'assurance qualité).



PRODUIT ATTENDU

Conseils pratiques d'encadrement



LE PORTFOLIO DEVRA INCLURE UNE NOTE D'APPRENTISSAGE PERSONNELLE :

Qu'ai-je appris ? Quels concepts utiles ai-je découverts ?



Liste de ressources pour le MODULE 5 Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage

Documents

- Contrôle et fourniture des manuels scolaires dans les pays sélectionnés [Control and supply of school textbooks in selected countries].
- Tableaux comparatifs des politiques de fourniture de manuels scolaires en Amérique Latine [Cuadros comparativos de las políticas de provisión de libros de texto en América Latina].
- Aperçu des processus de développement des manuels scolaires : les conditions et les caractéristiques de la fourniture efficace des manuels scolaires [Overview of textbook development processes: conditions for, and characteristics of, effective textbook provision].
- Programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires : soutien à l'éducation de base en Iraq (partie I) [Textbook Quality Improvement Programme – support to basic education in Iraq (Part I)].
- Le curriculum et la connaissance à l'ère digitale [Curriculum and knowledge in the digital era].
- Directives pour la qualité des contenus de l'enseignement à distance et leur application pratique [Quality guidelines for educational online content and its practical applicability].
- Les objets d'apprentissage et la théorie de l'apprentissage [Learning objects and learning theory].

Études de cas

- Programme de fourniture de manuels scolaires au Brésil [Textbook provision scheme in Brazil].
- Le développement des manuels scolaires pour l'éducation de base en Ouzbékistan [Uzbekistan basic education textbook development].
- Projet de prêt des manuels scolaires : l'ex-République yougoslave de Macédoine [Textbook rental scheme: Macedonia].
- Principes et procédures pour la publication de manuels scolaires et leur conformité avec les standards : le cas de Singapour [Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore].
- L'évaluation des manuels scolaires à travers les indicateurs de qualité : le cas du Pakistan [Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan (pp. 9–11)].
- Critères pour l'évaluation des manuels scolaires : Azerbaïdjan [Criteria for textbook evaluation: Azerbaijan].
- Critères pour l'évaluation de la qualité technique des manuels scolaires en Roumanie [Criteria for evaluation of technical quality of textbooks in Romania].
- Les questions de genre dans les manuels scolaires polonais [Gender issues in Polish school textbooks].
- Les critères pour détecter les préjugés dans les manuels scolaires : Sri Lanka [Bias detection criteria for textbooks: Sri Lanka].
- Enseignement à distance au Japon [E-learning in Japan].
- Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire [Study on the use of ICT in school education].
- Les matériels d'apprentissage non-imprimés en Indonésie [Non-print learning materials in Indonesia].

Références

- ASIAN DEVELOPMENT BANK (2005). *Project Completion Report: Basic Education Textbook Development Project (Loans 1594-UZB and 1595-UZB [SF]) in Uzbekistan* [Rapport final de projet: projet de développement des manuels scolaires pour l'enseignement primaire (Prêts 1594-UZB et 1595-UZB [SF]) en Ouzbékistan] (en anglais). Manille: Asian Development Bank. En ligne <http://www.adb.org/Documents/PCRs/UZB/pcr-uzb-29664.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ASKERUD, P. (1997). *A Guide to Sustainable Textbook Provision* [Guide pour l'approvisionnement durable de manuels scolaires] (en anglais). Paris: UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110638eo.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- BAUTISTA VALLEJO, J.M., CAMACHO DOMÍNGUEZ, S.A. (2011). Le curriculum et la connaissance dans l'ère digitale. [Curriculum and knowledge in the digital era] (en anglais). *Sapientia*, 2, 2, 2^e édition. En ligne <http://revistasapientia.inf.br/edicao2/arquivos/Cvknw-04.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- FAN, L. (2010). Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore [Principes et processus pour la publication de manuels scolaires et alignement avec les standards: le cas de Singapour] (en anglais). Papier présenté lors de la Conférence APEC sur la reproduction des pratiques exemplaires dans l'enseignement des mathématiques, Koh Samui, Thaïlande, du 7 au 12 mars 2010. En ligne http://publications.apec.org/publication-detail.php?pub_id=1047, consulté le 13 septembre 2013.
- GOTO, M. (2003). E-learning in Japan [Apprentissage en ligne au Japon] (en anglais). Department for Curriculum Research, National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER), Tokyo. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- HORNUNG-PRÄHAUSER, V., MAYRINGER, H. (2006). How to assess the quality of online learning and teaching material? Quality guidelines for educational online content and its practical applicability illustrated with a current case study: evaluation of Austrian e-content collections [Comment évaluer la qualité du matériel d'apprentissage et d'enseignement en ligne? Directives pour la qualité du matériel d'enseignement en ligne et leur application illustrée par une étude de cas actuelle: évaluation du contenu électronique des collections autrichiennes] (en anglais). Conférence du Réseau européen d'enseignement à distance (EDEN), Vienne, 2006. En ligne <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.3636&rep=rep1&type=pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- HUNT, T. (2006). Five case histories of textbook development [Cinq études de cas portant sur l'élaboration de manuels scolaires] (en anglais). In: BRASLASVKY C. et HALIL K. (éds). *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences* [Les manuels scolaires et l'enseignement de qualité pour tous: quelques leçons tirées des expériences internationales]. Genève: UNESCO Bureau international de l'éducation.
- JANSEN, R., FRANKE, N., NAUMANN, J. (2006). State of the art, research findings on textbooks and Education for All [État des connaissances, conclusions de recherche sur les manuels scolaires et l'Education pour tous] (en anglais). In: BRASLASVKY, C. et HALIL, K. (éds). *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences* [Les manuels scolaires et la qualité de l'enseignement pour tous: quelques leçons apprises des expériences internationales]. Genève: UNESCO Bureau international de l'éducation.
- MAHMOOD, K. IQBAL, M.Z., SAEED, M. (2009). Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan [Évaluation des manuels scolaires à travers des indicateurs de qualité: le cas du Pakistan] (en anglais). *Bulletin of Education and Research*, 31, 2, pp. 1-27.
- MAZURKIEWICZ, G. (2006). Gender issues in textbooks and class activities – The Polish case [Problématiques relatives à la question du genre dans les manuels scolaires et les activités en classe: L'exemple de la Pologne] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs dans le développement du

curriculum : politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest : Editura Educatia 2000+/
Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.

O'DONNELL, S. (2004). Comparative tables and factual summaries [Tableaux comparatifs et résumés factuels] (en anglais). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*, 14^e édition. Londres : Qualifications and Curriculum Authority and National Foundation for Educational Research. En ligne <http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, FRANCE (2006). Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire. Paris : Ministère de l'éducation nationale. En ligne http://www.educnet.education.fr/chrge/Etude_Usages_TICE2006.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

SMITH NASH, S. (2005). Learning objects, learning object repositories, and learning theory: preliminary best practices for online courses [Objets d'apprentissage, référentiels d'objets d'apprentissage et théorie de l'apprentissage : les meilleures pratiques préliminaires pour l'enseignement en ligne] Os). *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 1. En ligne <http://ijklo.org/Volume1/v1p217-228Nash.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

UNESCO (2005). Textbook quality improvement programme: support to basic education in Iraq (final report) [Programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires : soutien à l'enseignement de base en Iraq (rapport final)] (en anglais). Paris : UNESCO.

URIBE, R. (2006). Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina [Programmes, approvisionnements officiels et fourniture de manuels scolaires en Amérique latine] (en espagnol). Bogota : Colombie, Centre régional de l'UNESCO pour la promotion du livre en Amérique latine et dans les Caraïbes. En ligne http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

WICKREMA, A., COLENZO, P. (2003). Respect for diversity in educational publication – the Sri Lankan experience [Respect pour la diversité au sein des publications éducatives : l'expérience srilankaise] (en anglais). Washington, D.C. : Banque mondiale. En ligne http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/Paper_Final.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

YULAEAWATI, E. (2003). Non-print learning materials in Indonesia [Les matériels d'enseignement sous format non imprimé en Indonésie] (en anglais). Direction du développement de l'éducation communautaire, Ministère de l'éducation nationale, Indonésie. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.



NOTES

MODULE

6



Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum



MODULE 6

Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum

Ce module examine les démarches faisant la promotion du processus de révision curriculaire et des stratégies qui encouragent de nouvelles approches d'enseignement et d'apprentissage, y compris l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Des modèles tels que la formation centrée sur l'école et la formation des enseignants sont aussi envisagés en tant que moyens de renforcer les compétences d'enseignement pour une meilleure mise en œuvre du curriculum.

Les activités comprises dans ce module permettent aux spécialistes du curriculum de développer leur compréhension des enjeux principaux liés au renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum, en examinant :

1. Les approches du renforcement des capacités en tant qu'aspect permanent du développement professionnel.
2. Les modèles de développement professionnel des enseignants.
3. Le renforcement des capacités des développeurs du curriculum en tant que prérequis pour la réforme.
4. Développer des opportunités d'apprentissage pour les enseignants durant leur formation initiale et leur formation continue qui soient cohérentes avec la réforme curriculaire.

Ces activités sont suivies d'une section de ressources qui contient une liste de documents et d'études de cas auxquelles les activités font référence, ainsi qu'une liste de lectures supplémentaires.

Réflexions à propos du renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum

Bien que le curriculum puisse être conceptualisé de différentes manières, les notions de curriculum « prescrit » et « mis en œuvre » sont très utiles pour les développeurs du curriculum.

Le curriculum prescrit (ou « officiel ») est exprimé au travers de documents politiques précisant les cadres curriculaires ou lignes directrices, les cadres et normes d'évaluation, les programmes d'études, des manuels scolaires et autres matériels pédagogiques qui définissent clairement la structure, le contenu et les méthodes d'enseignement prévues. Ce curriculum prescrit se concrétise dans l'interaction entre des enseignants et des étudiants au sein des écoles. Le curriculum mis en œuvre (ou « réel ») forme les expériences d'apprentissage des élèves et détermine les résultats d'apprentissage.

Le changement curriculaire est un processus dynamique et reste un défi important. Son succès dépend de la participation de toutes les parties prenantes ayant la capacité de développer ou d'adopter une vision partagée, des attitudes positives et faisant preuve d'engagement. Par ailleurs, il s'agit de renforcer les compétences professionnelles nécessaires aux divers aspects du changement curriculaire.

Le renforcement des capacités est défini ici comme le processus visant à aider un individu ou un groupe à identifier les connaissances et les expériences requises pour résoudre des problèmes et introduire des changements. Cela signifie donner les moyens aux individus et aux groupes engagés dans la réforme curriculaire en les responsabilisant et en développant leurs connaissances et leurs compétences dans des domaines tels que la formulation de politiques, l'élaboration du curriculum, le développement de manuels scolaires et leur évaluation ainsi que le pilotage, l'innovation, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du curriculum.

Le renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum a trois dimensions importantes :

- améliorer les compétences et les attitudes positives ;
- développer des approches et des modèles pédagogiques novateurs ; et
- attirer la participation et les ressources de la communauté.

Ceux qui sont impliqués dans la mise en œuvre du curriculum doivent être exposés à une variété d'activités de renforcement des capacités. Les ateliers de formation, les activités de suivi et les initiatives de renforcement des capacités des écoles doivent faire partie des programmes personnalisés de développement professionnel. L'accent devrait être mis sur le renforcement des compétences au lieu d'identifier ce que des gens n'ont pas ou ce dont ils ont besoin. Il s'agit d'un éloignement du modèle du déficit de formation qui met l'accent sur les faiblesses au lieu de ce que des gens sont capables de faire. Les individus doivent avoir la possibilité d'apprendre les uns des autres, et ainsi améliorer les capacités de chacun.

Pour les enseignants, le développement d'un réseau de soutien des enseignants dans chaque école pour un appui continu contribuera à réduire l'isolement des enseignants et facilitera le processus d'adoption ou d'adaptation au changement curriculaire. Par ailleurs, un réseau de collègues apprenant les uns des autres et se soutenant permet non seulement de développer une communauté de pratique mais également de faciliter le processus de changement.

Mots-clés : renforcement des capacités, communauté de pratique, intégration des TIC, formation continue, enseignement multigrade et multi-classe, formation centrée sur l'école, formation basée sur les besoins, formation initiale, développement professionnel, réseau de soutien des enseignants, enseignement et apprentissage, approche globale de l'école.

ACTIVITÉ 1



Approches du renforcement des capacités

Dans n'importe quel contexte, le processus de changement curriculaire nécessite le développement, parmi les parties prenantes, de visions partagées et d'une compréhension commune des buts et des objectifs curriculaires. Ces compréhensions communes doivent répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves ainsi qu'aux objectifs nationaux du développement socio-économique et culturel. Le renforcement des capacités est un élément central du développement de ces compréhensions communes.

Les systèmes éducatifs sont des organisations larges et complexes qui exigent différentes compétences de leurs employés. Beaucoup d'activités de renforcement des capacités peuvent être génériques. Pourtant, les besoins spécifiques des individus et des groupes doivent être adressés à travers des activités ciblées basées sur des cas pertinents, des histoires de réussite prouvées et des activités d'apprentissage basées sur l'expérience.

Les groupes ayant besoin d'un renforcement des capacités comprennent les décideurs politiques nationaux du secteur de l'éducation, les décideurs politiques locaux du secteur de l'éducation, les experts du curriculum, les enseignants et les formateurs d'enseignants. Ces groupes auront souvent besoin de soutien pour développer les capacités nécessaires pour jouer les rôles suivants :

Tableau 6.1. Besoins en matière de renforcement des capacités

Décideurs politiques nationaux du secteur de l'éducation	Décideurs politiques locaux du secteur de l'éducation
<ul style="list-style-type: none"> • Développer des cadres curriculaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre les normes curriculaires nationales dans les contextes locaux
<ul style="list-style-type: none"> • Définir des objectifs curriculaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Développer un curriculum pertinent au du contexte local
<ul style="list-style-type: none"> • Établir un environnement politique favorable 	<ul style="list-style-type: none"> • Accorder un soutien technique au processus de changement curriculaire au sein des zones touchées par la pauvreté
<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des ressources et guider leur utilisation stratégique 	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter et accorder un soutien professionnel au développement des écoles
<ul style="list-style-type: none"> • Prendre et appliquer des décisions 	
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer et contrôler la qualité des curricula 	
Les experts du curriculum	Enseignants et formateurs d'enseignants
<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir un contenu curriculaire holistique pertinent par rapport au développement des élèves et relatif aux dimensions cognitives, affectives, morales, éthiques, esthétiques et physiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre leurs nouveaux rôles dans le contexte d'un changement curriculaire
<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer des thèmes transversaux et faciliter l'enseignement et l'apprentissage interdisciplinaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les objectifs curriculaires et les normes curriculaires nationales
<ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur les forces des curricula traditionnels et faire preuve d'innovation 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser la matière et les compétences pédagogiques afin d'enseigner le contenu spécifique d'une matière
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la pertinence par rapport aux questions curriculaires sensibles 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une attitude positive envers le changement curriculaire et être un agent du changement
<ul style="list-style-type: none"> • S'engager dans la recherche et le développement professionnel d'une manière continue 	<ul style="list-style-type: none"> • Éliminer l'isolation et développer un esprit d'équipe
	<ul style="list-style-type: none"> • S'engager dans la formation et le développement professionnel continu

Source : UNESCO-BIE et le Réseau Asie-Pacifique des développeurs de curriculum.

Dans de nombreux contextes, le développement professionnel des enseignants se divise en trois phases :

- formation préparatoire ou initiale, avant d'enseigner dans les écoles ;
- induction, pendant les premières années d'enseignement, souvent les trois premières années ; et
- formation continue qui se déroule tout au long d'une carrière d'enseignement.

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

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés sont axés sur le développement des approches de renforcement des capacités des enseignants pour qu'ils puissent relever efficacement les défis du changement curriculaire. Les activités proposées ont pour but d'aider les participants à discuter des stratégies alternatives pour le développement des capacités appropriées dans des situations et contextes spécifiques.

EXERCICE 1 Discussion en plénière

Considérez les questions suivantes :

- Selon vous, quels sont les défis les plus importants pour les enseignants en termes du processus d'enseignement et d'apprentissage résultant de la nouvelle façon de penser au curriculum et à la pédagogie ?
- Quel rôle les enseignants peuvent-ils jouer dans le processus de changement curriculaire ?
- Dans ce nouveau contexte, quels sont les caractéristiques d'un enseignant efficace ?
- De quel type de soutien les enseignants ont-ils besoin pour répondre aux attentes qui les concernent ?

Travail en binôme : écrivez une histoire ou une lettre (une page) du point de vue d'un enseignant dans un contexte de réforme curriculaire. Donnez-lui une dimension personnelle, incluant ses sentiments provoqués par le changement (crainte, colère, impuissance contentement, soulagement) et terminez-la avec un manifeste « S'ils veulent que j'enseigne différemment, ils devraient... ».



PRODUIT ATTENDU

Histoire personnelle



EXERCICE 2

Travail en petits groupes

Lisez la présentation « Construire une profession enseignante de haute qualité : leçons du monde entier (OCDE) » [Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world (OECD)]. Sélectionner cinq diapositives de la présentation mettant l'accent sur les arguments en faveur du développement professionnel des enseignants, en particulier au sein de l'environnement international.

Modifiez les diapositives pour créer une présentation pour le Ministre de l'éducation, les décideurs et les responsables politiques de premier plan. La présentation comprendra une page de garde, au moins trois diapositives sélectionnées par le groupe et un titre accrocheur et provoquant la réflexion.



PRODUIT ATTENDU

Présentation



EXERCICE 3

Réflexion individuelle

1. Lisez l'étude de cas « Le développement de la formation permanente pour les enseignants au Mexique » [El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio]. Considérez les questions suivantes :
 - Quelle est la différence conceptuelle entre l'actualisation, le renforcement des capacités et l'amélioration/développement professionnel ?
 - Comment ces distinctions s'appliquent-elles dans votre contexte ?
 - Quelle est la pertinence de ces définitions du point de vue du changement curriculaire ?

2. Lisez le document «Le renforcement des capacités et la gestion du savoir» [Capacity-building and knowledge management].
3. Lisez le document «Les technologies pour la mise en œuvre de l'éducation ouverte à distance avec les enseignants» [Technologies for implementing open and distance learning with teachers].
4. Examinez chacune des stratégies suivantes pour le renforcement des capacités : les ateliers, les cercles des enseignants, les activités d'apprentissage à distance, indiquant les obstacles et les possibilités pour chacune des stratégies dans votre contexte. Ajoutez au moins une stratégie de plus à la liste, en indiquant également ses obstacles et son potentiel.
5. Préparez une affiche pour présenter vos idées au reste des participants.
6. Présentation en groupe.



PRODUIT ATTENDU

Affiche



EXERCICE 4 Réflexion individuelle

N.B : Bien que le document suivant fasse référence spécifique aux TIC, les leçons pourraient être adaptées à n'importe quel domaine d'apprentissage du développement professionnel de l'enseignant.

1. Lisez le document «Les approches de renforcement des capacités: développement des capacités pour poursuivre la formation de l'enseignant dans le renouvellement du curriculum» [Approaches to capacity-building: developing capacity for continuing teacher development in renewing curriculum], le document «Développement professionnel en matière de TIC pour les enseignants, les organisations, les régions et les pays» [ICT professional development for teacher educators, organisations, regions and countries] et l'étude de cas «Forum de discussion en ligne des enseignants en Arabie Saoudite» [Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia].
2. Trois différents participants préparent un bref exposé pour le groupe.

EXERCICE 5 Travail en petits groupes

Suite aux présentations, le reste du groupe ajoute sa contribution et une liste de conclusions est préparée sous le titre: «Les conditions nécessaires pour utiliser les approches basées sur les TIC dans votre contexte».

Comme guide de discussion, considérez les questions suivantes :

- Quelles approches de renforcement des capacités sont identifiées comme pratiques efficaces ?
- Douze principes directeurs et stratégies pour le renforcement des capacités basées sur les TIC sont énumérés dans le document. Selon vous, quelles sont les quatre plus importantes dans votre contexte et pourquoi ?
- Une formation de suivi est considérée comme une démarche importante. Quelles sont les recommandations pour maintenir le contact ?
- Quels est le potentiel des TIC pour contribuer au renforcement des capacités dans votre contexte ?
- Quels pourraient être les possibilités et les inconvénients des forums d'enseignants en ligne pour le renforcement des capacités ?
- Quel est le rôle des réseaux d'appui pour les enseignants ou des communautés professionnelles de pratique dans le renforcement des capacités ?
- Pour un renforcement des capacités réussi dans votre domaine, quels devraient être les cinq caractéristiques du développement professionnel ?

EXERCICE 6 Travail en petits groupes

Choisissez un domaine curriculaire avec lequel vous êtes familier. En faisant référence à ce domaine et sur la base de votre contexte personnel, préparez un bref rapport à discuter avec vos collègues.

- Comment les principes et les caractéristiques soulignés ci-dessus pourraient-ils s'appliquer au domaine curriculaire que vous avez choisi dans votre contexte ?
- Quelles approches devraient être utilisées et quelles seraient les plus importantes ?



PRODUIT ATTENDU

Rapport sur les opportunités de renforcement des capacités pour votre domaine curriculaire

ACTIVITÉ 2



Modèles pour le développement professionnel des enseignants

Afin d'améliorer la qualité de l'éducation, renforcer le curriculum ne suffit pas. En revanche, agir à la fois sur l'amélioration du curriculum et le développement professionnel des enseignants contribuera efficacement à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour y parvenir, des politiques mettant en avant le développement professionnel à long terme des enseignants paraissent nécessaires. Considérer les enseignants comme des sujets actifs de leur développement a permis de réorienter les objectifs des programmes de formation continue et de les focaliser vers la mise en œuvre de stratégies facilitant la construction de la connaissance pratique des enseignants et de leurs compétences à travers la systématisation, la documentation et l'échange de leurs expériences d'enseignement et de leurs meilleures pratiques.

Plusieurs raisons sous tendant ce changement ont été avancées :

- 1.** Les connaissances relatives à l'enseignement, utiles pour faire face à la complexité, aux dimensions multiples et au caractère spontané de ce qui se produit en classe; ainsi que les processus d'enseignement et d'apprentissage sont le fruit d'une construction sociale, enracinée dans l'institution scolaire.
- 2.** Les stratégies traditionnelles de développement des capacités ont donné de faibles résultats si l'on mesure l'aptitude à renouveler les stratégies d'enseignement, à tenir compte de la diversité parmi les étudiants, à améliorer la qualité de l'apprentissage, à faciliter la compréhension et le retraitement de la connaissance et de la culture populaire au sein des écoles, à promouvoir les valeurs démocratiques en cultivant une citoyenneté responsable et en favorisant l'inclusion.
- 3.** Les variables et cultures institutionnelles sont reconnues comme étant des facteurs facilitant ou entravant le changement des pratiques profondément ancrées chez les enseignants.
- 4.** La création de nouveaux modèles de structures organisationnelles scolaires reposant sur des groupes travaillant en collaboration et qui peuvent exécuter des projets à l'échelle de l'école. Ces projets sont développés en vue d'atteindre d'un consensus sur une série de critères pédagogiques concernant différents domaines d'apprentissage et sur des valeurs partagées concernant l'éducation.

Le modèle instrumentaliste de renforcement des capacités qui a évolué en parallèle des réformes curriculaires des dernières décennies envisageait le développement professionnel des enseignants sur le modèle de la transmission du savoir, et reposait fréquemment sur la présupposition selon laquelle les enseignants ignoraient le contenu et la pédagogie. Au travers de l'utilisation d'une méthode de renforcement des capacités centralisée, ce modèle a eu recours à des formations uniformes, à court terme, et de masse qui ne prévoyaient pas de soutien pour le suivi ou la mise en œuvre, lequel aurait pu pérenniser les changements promus. Pour les enseignants, de telles formations impliquaient des mises à jour en ce qui concerne les matières d'enseignement et la pédagogie. Concernant l'administration et la gouvernance, les formations amélioraient la communication et la gestion du conflit entre les directeurs des écoles et les inspecteurs. Ce modèle repose sur l'intervention d'un formateur, expert externe dont la mission est de transférer des connaissances standard et des recommandations pratiques aux enseignants.

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

Le tableau 6.2 présente quelques méthodologies pour le développement professionnel avec l'indication des méthodologies prédominantes pour chaque modèle :

Tableau 6.2. Méthodologies de développement professionnel

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

Source : Villegas-Reimers, E. (2003).

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

- Les universités d'été ou cours de développement professionnel organisés par les universités ou les instituts de formation des enseignants, par enseignement à distance ou sessions présentielles.
- Les associations sont des groupes professionnels regroupés selon les matières et les disciplines et créent des réseaux ayant pour but de partager l'information sur les meilleures pratiques, les connaissances relatives aux contenus et aux l'innovation des méthodes d'enseignement.
- D'autres formes de coopération interinstitutionnelle à travers lesquelles des universités ou des instituts de formation des enseignants signent un accord ou protocole d'entente pour travailler en collaboration au soutien d'une variété de méthodes de développement professionnel (par exemple, la recherche orientée vers l'action, la collecte de données, la pratique des enseignants, la supervision, l'apprentissage par les pairs).
- Des accords de partenariat entre des institutions et des ONG, des syndicats d'enseignants et des partenaires publics et privés du domaine de l'éducation.
- Des réseaux formels et non formels d'écoles et d'enseignants.

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

- Une intervention simultanée visant plusieurs dimensions du système éducatif, y compris la coordination, les politiques, et la gestion de la formation et le déploiement des enseignants, une mise à disposition d'équipement suffisante, de matériels, de personnel, de curriculum et de structures organisationnelles d'institutions responsables des enseignants, de leurs conditions de service, de leur motivation, de leur statut professionnel, de leur reconnaissance et leurs salaires doivent motiver les enseignants à rester dans la profession.
- Des opportunités de suivi continu qui évitent l'usage du renforcement des capacités comme un autre moyen de contrôler la mise en œuvre de stratégies d'enseignement novatrices ou de ressources.
- Le nombre de formateurs ou de consultants qui entreprendront des activités de suivi. Le développement professionnel centré sur l'école exige un nombre de formateurs assez important pour un nombre donné d'enseignants. Ces ressources humaines doivent recevoir une préparation par les agences adéquates au préalable le cas échéant, des enseignants et éducateurs devraient être recrutés. Le temps et le coût requis pour cet effort doivent être pris en compte.
- Les matériels comportant des suggestions et des plans de cours séquentiels représentent des mécanismes de soutien incontestablement utiles, en particulier dans le cas des enseignants ayant de faibles niveaux de formation professionnelle formelle. Les matériels devraient toutefois être accompagnés d'une explication approfondie de leur logique afin de permettre aux enseignants de produire leurs propres matériels à l'avenir et de les aider à sélectionner les méthodes et les ressources les plus utiles pour leur objectifs pédagogiques et pour leurs classes.
- Des conditions institutionnelles qui encouragent les chefs d'établissement à soutenir les activités de formation professionnelle continue, ainsi que la mise en œuvre concrète de l'innovation curriculaire en classe.

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient encourager les participants à conceptualiser le développement professionnel des enseignants et à envisager les stratégies possibles, tout en reconnaissant les différents modèles mis en œuvre dans des pays variés afin de pouvoir promouvoir l'adoption d'un type de modèle en particulier.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

1. Lisez le document «Créer des environnements adéquats pour un enseignement et un apprentissage de qualité : premiers résultats de TALIS (chapitre 1)» [Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS (Chapter 1)]. L'enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS en anglais) fournit une perspective internationale comparée sur les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage à travers l'analyse des expériences d'enseignants et chefs d'établissements du premier cycle du secondaire des pays participants. Lisez également le document «Le développement professionnel des enseignants (chapitre 3)» [The professional development of teachers (Chapter 3)].
2. Prenez des notes personnelles concernant le concept de développement professionnel des enseignants.

EXERCICE 2 Travail en petits groupes

1. Au sein de votre contexte local, qu'entend-on par «développement professionnel des enseignants»? Rédigez un court paragraphe comportant une définition personnelle (n'excédant pas cinq lignes). Un graphique illustrant les relations entre les différentes idées peut être incorporé.
2. À l'aide des idées identifiées, élaborer une liste des aspects clés du développement professionnel des enseignants, et réalisez un schéma ou une affiche.



PRODUIT ATTENDU Schéma ou affiche



EXERCICE 3 Travail en petits groupes

1. Lisez l'étude de cas présentée dans le document «Cadre stratégique pour l'éducation des enseignants et développement professionnel au Pakistan» [Strategic Framework for Teacher Education and Professional Development in Pakistan].
2. Examinez de quelles façons les questions et les recommandations identifiées dans l'étude de cas reflètent la réalité et les circonstances de votre contexte.



EXERCICE 4 Réflexion individuelle

Lisez le document «Développement professionnel des enseignants : une revue de la littérature internationale (chapitre 4)» [Teacher professional development: an international review of literature (Chapter 4)]. Utilisez le tableau 6.3 pour analyser la lecture et sélectionner au moins deux modèles pertinents pour votre contexte.

EXERCICE 5 Travail en binôme

- Évaluez les pour et les contre de chacun des deux modèles identifiés par vous et par votre partenaire.
- Déterminez si les modèles sont mutuellement exclusifs ou s'ils peuvent être combinés.
- Préparez une synthèse des modèles identifiés sur un tableau papier ou un poster.

Tableau 6.3. Modèles et autres formes de développement professionnel des enseignants

Modèles de partenariat organisationnel	Modèles individuels ou pour les petits groupes
Ecoles de développement professionnel	Supervision traditionnelle et clinique
Partenariats université-école	Evaluations de la performance des élèves
Coopération interinstitutionnelle	Ateliers, séminaires, cours etc.
Réseaux d'écoles	Etudes de cas
Réseaux d'enseignants	Développement autonome
Enseignement à distance	Développement coopératif ou collégial
	Observation de pratique d'excellence
	Postulats des enseignants sur les nouveaux rôles
	Modèles de développement des compétences
	Modèle réflexif
	Modèle par projet
	Portfolios
	Recherche-action
	Utilisation des récits des enseignants
	Modèle générationnel ou en cascade
	Coaching et aide de mentors

Source : Villegas-Reimers, E. (2003).



**PRODUIT
ATTENDU**

Page de tableau papier illustrant des modèles de développement professionnel des enseignants adéquats pour votre contexte

EXERCICE 6 Travail en petits groupes

En tant que consultant et expert dans le domaine de la formation des enseignants, vous avez été invité à faire un discours au sujet de «deux caractéristiques des initiatives de développement professionnel des enseignants réussies». Envisagez les idées suivantes comme point de départ :

Les facteurs les plus répandus ayant un impact sur l'organisation et la mise en œuvre d'activités réussies de développement professionnel des enseignants sont :

- *Série d'activités continues et intensives* : les activités de développement professionnel qui sont correctement exécutées et maintenues sur une longue période de temps ont plus de chance de promouvoir les initiatives de réformes curriculaires.
- *Coût* : des fonds suffisants devraient être mis à disposition de la part des autorités au niveau national, local et de l'école, et investis dans des expériences de développement professionnel qualitatif. Lorsque les fonds fournis au niveau national ne sont pas suffisants, les écoles et les régions doivent trouver des méthodes de financement alternatives. Un manque de fonds suffisants pour soutenir les activités affectera assurément l'organisation et la mise en œuvre d'activités de développement professionnel.
- *Expériences de l'enseignant alignées avec le curriculum scolaire* : les activités qui sont liées à l'expérience de l'enseignant et en accord avec le curriculum scolaire devraient encourager une participation collective et active, ce qui a pour effet d'améliorer les connaissances et les compétences et les changements dans la salle de classe.
- *Processus et système de distribution* : pour que les enseignants et les administrateurs soient sérieusement engagés dans la réforme curriculaire, les activités définies doivent reconnaître les besoins locaux, les difficultés potentielles et leurs solutions.

- *Leadership à l'échelle locale*: le soutien continu aux responsables d'établissements est crucial pour le programme de toute réforme curriculaire. De plus, le succès de tout programme de réforme dépend largement de la créativité, et de l'ingénuité des responsables scolaires au niveau régionale ou au niveau de l'école.
- *Politiques et les besoins des enseignants*: les politiques et les activités définies devraient répondre aux besoins des enseignants et appréhender les changements requis pour leurs carrières professionnelles.
- *Planification adéquate et à long terme*: une planification à long terme devrait être instituée et impliquer toutes les parties prenantes.
- *Structure institutionnelle pour le suivi et l'évaluation*: cette structure devrait être instituée pour assurer la prise de responsabilités et le perfectionnement.
- *Temps alloué à la pratique et au suivi*: tandis qu'il est nécessaire d'instaurer un éventail d'opportunités clairement définies pour que les enseignants puissent mettre en pratique leurs nouvelles connaissances et compétences, du temps devrait être alloué en suffisance pour un suivi et un soutien continus.
- *Niveau des capacités de l'enseignement*: des politiques adéquates concernant le personnel sont cruciales pour la mise en œuvre efficace de programmes de développement professionnel.
- *Carrière*: une structure de carrière au sein de laquelle la démonstration de compétences avérées mènerait à un niveau supérieur de promotion ou à l'attribution de primes ou avantages motiverait les enseignants à être performant.
- *Soutien parental continu*.

Un développement professionnel des enseignants efficace comporte un certain nombre de caractéristiques listées ci-après :

- Un soutien continu qui se prolonge tout au long de la carrière d'un enseignant ;
- Un enracinement dans la culture professionnelle ;
- Une participation collective ;
- Une approche centrée sur l'école et collaborative ;
- Suffisamment de temps pour les expériences, la réflexion et le suivi ;
- La reconnaissance des enseignants comme apprenants adultes et actifs ;
- Des opportunités pour la réflexion des enseignants sur leurs expériences anciennes et nouvelles ;
- L'attention portée aux besoins essentiels identifiés et aux objectifs du curriculum prescrit ;
- Une approche constructiviste de l'apprentissage ;
- La mise en œuvre du curriculum assure une connaissance, une expérience, des attitudes et des compétences améliorées ;
- La conception au sein des politiques nationales et scolaires ;
- La reconnaissance de l'importance du leadership à l'échelle de l'école et des groupes ou agences externes ;
- L'intégration des besoins et des croyances du développement professionnel individuel de l'enseignant ;
- La reconnaissance des expériences d'apprentissage précédentes des enseignants ; et
- Que le développement professionnel soit une condition d'emploi pour tous les enseignants.

1. Organisez ces facteurs par ordre de priorité dans l'organisation et la mise en œuvre réussies des activités de développement professionnel des enseignants dans votre contexte.
2. Préparez une courte présentation de quatre diapositives et présentez vos idées. La présentation devrait contenir une page de titre, deux diapositives expliquant vos idées et une conclusion présentant vos recommandations.



PRODUIT ATTENDU

Présentation



EXERCICE 7 Travail en petits groupes

Lisez l'étude de cas « Programme d'enseignement en ligne pour le soutien du développement professionnel en Chine » [Web-based learning program to support professional development in China] et discutez les questions suivantes au sein de votre groupe :

- Quelle est la pertinence et l'utilité de ce modèle dans votre contexte ?
- Y-a-t-il des éléments qui ne sont pas pertinents dans votre contexte ?
- Y-a-t-il des éléments qui devraient être introduits dans votre contexte ?
- Dans quelle mesure le renforcement des capacités pour l'enseignement et l'apprentissage dans votre contexte offre-t-il déjà ce type de formation ?



EXERCICE 8

Travail en petits groupes (le groupe doit sélectionner un exercice décrit ci-dessous)

1. *Le développement professionnel des enseignants et l'éducation inclusive* : lisez les études de cas « Projet d'éducation inclusive à l'Université d'Aberdeen, Faculté d'éducation » [The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education] et « Formation des enseignants pour la diversité : un système hybride dans la province de Santa Fe (Argentine) » [Formación docente para la diversidad: un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina)]. Fournissez un exemple d'activité pouvant être utilisée pour développer les capacités des enseignants pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive dans votre contexte.
2. *Le développement professionnel des enseignants et l'éducation pour le développement durable* : lisez le document « Directives et recommandations pour la prise en compte du développement durable dans la formation des enseignants (UNESCO) (section 3) » [Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability (UNESCO) (Section 3, pp. 17–28)], comme exemple de développement professionnel des enseignants axé sur une question contemporaine transversale. Choisissez certaines des initiatives mentionnées qui pourraient être adaptées à votre contexte pour renforcer les capacités des enseignants à mettre en œuvre l'éducation pour le développement durable.
3. *Le développement professionnel des enseignants et l'éducation au VIH et SIDA* : lisez l'étude de cas « La formation des enseignants et le VIH et SIDA : stratégies comparées dans trois pays africains » [Teacher training and HIV and AIDS: comparative strategies in three African countries]. Faites une recherche Internet pour collecter des informations complémentaires sur les indicateurs nationaux et les structures des systèmes de formation d'enseignants dans ces pays. En tenant compte de la discussion des modèles pour le développement professionnel des enseignants, proposez des idées pour un projet intergouvernemental de formation continue des enseignants sur la prévention du VIH et SIDA qu'il serait possible de mettre en œuvre dans ces trois pays.
4. *Le développement professionnel des enseignants et l'enseignement dans les classes multigrades* : lisez l'étude de cas « Classes multigrades et enseignement des classes multiples au Népal » [Multi-Grade and Multi-Class Teaching Practices in Nepal] et le document « Enseignement multigrade : situation comparative dans quelques pays en développement » [Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries]. Initiez une discussion de groupe sur la base de la question suivante :
 - Quels sont les critères utiles lors de l'élaboration d'activités de renforcement des capacités pour les enseignants responsables des classes multigrades ?

5. *Le développement professionnel des enseignants et l'éducation pour apprendre à vivre ensemble* : lisez le document « Programmes pour apprendre à vivre ensemble : leçons apprises sur le processus d'enseignement et d'apprentissage » [Programs for learning to live together: lessons learned regarding the teaching/learning process] et discutez les points suivants :

- Pourquoi l'approche de l'école dans sa globalité est-elle recommandée ?
- Quels sont les défis rencontrés lors de la mise en œuvre de l'approche de l'école dans sa globalité au niveau du renforcement des capacités des enseignants, des chefs d'établissement et des superviseurs ?

EXERCICE 9 Discussion en plénière

1. Identifiez des situations qui requièrent des stratégies particulières pour le renforcement des capacités des enseignants (par exemple en ce qui concerne les enfants porteurs de handicaps, les populations migrantes, les enfants qui ne parlent pas la langue dominante, les enfants déplacés par la guerre).
2. Elaborez un tableau comparant les situations mentionnées ci-dessus ainsi que les besoins en renforcement des capacités des enseignants généraux, des chefs d'établissement, des superviseurs et des parents, identifiez les besoins spécifiques à chaque catégorie et dans chacun des cas.



**PRODUIT
ATTENDU**

**Tableau des besoins en renforcement des capacités
de divers groupes cibles**

ACTIVITÉ 3



Autres acteurs requérant le renforcement de capacités

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

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

Un groupe de travail sur le curriculum peut bénéficier de l'expertise d'autres professionnels que les spécialistes du curriculum. Les processus de conception, de mise à l'essai, d'évaluation et de mise en pratique du curriculum nécessitent des compétences en matière de gestion et de négociation et il est difficile de trouver des experts du curriculum ayant déjà atteint un niveau de compétence dans ces domaines. Néanmoins,

une trop grande dépendance envers des consultants externes pourrait empêcher le développement des capacités des équipes d'experts existantes. Ainsi, il est conseillé de trouver des opportunités de consultation qui comprennent des activités de renforcement des capacités pour les experts du curriculum qui constituent l'équipe principale.

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

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

Objet de l'activité

Cette activité se concentre sur l'analyse de la nécessité des activités de renforcement des capacités au niveau technique et des professionnels de l'éducation pour garantir un solide processus de réforme curriculaire.



EXERCICE 1 Travail en petits groupes

Le facilitateur distribue plusieurs exemplaires de la fiche d'exercice «Le système éducatif: cartes de système» [The education system – system cards] au groupe. Le groupe est invité à réviser les cartes, en identifiant les professionnels de l'administration publique impliqués dans le processus de réforme. Le facilitateur anime une séance de brainstorming en vue de préparer une liste des connaissances et des compétences dont chaque professionnel a besoin pour participer au processus de réforme curriculaire.



EXERCICE 2 Réflexion individuelle

1. Lisez l'étude de cas «Koweït: une brève histoire de la réforme éducative» [Kuwait: a brief history of educational reform].
2. Identifiez les professionnels auxquels l'étude de cas fait référence, explicitement ou implicitement, et les besoins de renforcement des capacités associés aux lacunes identifiées dans l'étude de cas.

EXERCICE 3 Travail en petits groupes

La moitié du groupe jouera le rôle du Comité consultatif; l'autre moitié jouera le rôle des représentants du Ministère de l'éducation du Koweït. En considérant les lacunes présentées dans l'étude de cas, les conseillers proposeront une liste des dix activités les plus importantes pour le renforcement des capacités au niveau du Ministère, y compris quelles personnes devraient être impliquées et quelles compétences il faudrait développer lors d'une année préparatoire. Les représentants du Ministère discuteront avec eux des activités sélectionnées et choisiront les cinq activités jugées les plus importantes pour développer le processus de réforme curriculaire.



PRODUIT ATTENDU

Liste d'activités

ACTIVITÉ 4



Opportunités de renforcement des capacités en formation initiale et continue

Les enseignants sont très importants pour une action efficace dans le cadre d'un changement en éducation. Leur participation dépend de trois facteurs :

- leur formation ;
- leurs conditions de travail et de vie ; et
- leur reconnaissance dans la société.

Même lorsque les deux derniers facteurs dépassent la portée des décisions curriculaires, ils doivent toutefois être pris en compte lorsqu'un programme de renforcement des capacités est élaboré.

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

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à acquérir une compréhension approfondie des lacunes existantes entre la préparation des enseignants, leurs rôles professionnels et les attentes dont ils font l'objet. Cette activité devrait permettre d'examiner des modalités potentielles pour rendre la formation initiale des enseignants plus cohérente en tenant compte du développement de leur carrière individuelle.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Lisez une des études de cas présentées dans le document « Directives de la formation des enseignants : l'utilisation de l'apprentissage ouvert et à distance » [Teacher education guidelines: using open and distance learning]. Déterminez quelle approche de la formation des enseignants est utilisée, en vous référant à la liste suivante :

L'éventail suivant d'approches de la formation des enseignants et du développement professionnel continu ont été introduites par divers auteurs et chercheurs :

- *L'école de développement professionnel* : Ce modèle met l'accent sur l'enseignement pratique sous la supervision d'un mentor. Dans la préparation initiale des enseignants, plus de temps est passé en classe, dans un environnement professionnel formel. Il implique une structure organisationnelle collaborative entre les enseignants, les administrateurs et les membres des universités et facultés impliquées dans la formation d'enseignants.

- *La professionnalisation de l'enseignant* : Ce modèle consiste à fournir aux enseignants stagiaires les connaissances relatives à la matière enseignée, au savoir-faire professionnel, aux compétences d'enseignement et aux concepts concernant la psychologie de l'apprenant.
- *Développement personnel* : Ce modèle insiste sur le fait que les futurs enseignants peuvent être plus efficaces et meilleurs dans leur rôle s'ils ont une meilleure compréhension d'eux-mêmes (connaissance de soi). Ainsi, ce modèle met en avant le développement de qualités qui rendent les enseignants plus réfléchis et attentifs.
- *Socialisation au sein de la culture professionnelle* : Ce modèle souligne l'influence de la culture scolaire et des politiques publiques sur les croyances, idées, pratiques et valeurs du futur enseignant. Par conséquent, ce modèle insiste sur les processus de socialisation dans le développement professionnel et renforce la nature collaborative de la préparation de l'enseignant. Il reconnaît l'objectif commun de soutenir les enseignants stagiaires dans la salle de classe, l'école et la profession.
- *Connaissances techniques et compétences* : Afin de soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage, les enseignants stagiaires doivent acquérir des connaissances et des compétences dans de multiples domaines, comprenant les méthodes d'enseignement, les connaissances relatives, entre autres, à la (aux) matière(s) enseignée(s), à la gestion de la classe, à l'usage des technologies dans l'éducation, à la mise en œuvre du curriculum, aux processus d'apprentissage des enfants et aux stratégies pour un apprentissage efficace.

Il est important de garder à l'esprit que, quelque soit le modèle adopté, le contenu des programmes de formation des enseignants comprend habituellement des cours sur le fondement de l'éducation, le développement de l'enfant et les études professionnelles.

EXERCICE 2 Activité individuelle

1. Lequel des modèles identifiés s'applique à votre situation et dans quelle mesure a-t-il été utilisé pour promouvoir une préparation efficace des enseignants ?
2. Suggérez des raisons d'utiliser ce modèle particulier de formation initiale dans votre contexte ?
3. Choisissez un modèle alternatif qui est différent de celui utilisé dans votre contexte. Quelles sont les implications politiques, économiques, curriculaires et pratiques pour la mise en œuvre de ce modèle alternatif dans votre situation particulière ?
4. Produisez un rapport succinct résumant vos conclusions.



PRODUIT ATTENDU

Rapport de synthèse

EXERCICE 3 Travail en petits groupes

Examinez votre propre contexte de formation initiale des enseignants et réfléchissez aux défis généraux associés à la préparation initiale des enseignants. Indiquez dans quelle mesure ces défis ont soutenu un développement professionnel des enseignants efficace.

Réfléchissez aux idées contenues dans le passage suivant :

Le niveau de connaissance des enseignants affecte largement le degré auquel le curriculum scolaire peut être mis en œuvre avec succès et, en fin de compte, la réalisation des objectifs attendus. Les enseignants peuvent mettre à jour et à niveau leurs connaissances et compétences afin de mieux mettre en œuvre des réformes éducatives à travers l'une des modalités suivantes ou une combinaison de celles-ci :

- *Technologie à sens unique et à double sens*
 - Imprimés
 - Radio
 - Vidéo interactive
 - Cassettes audio et vidéo
 - Télévision
 - Téléconférence
 - Ordinateurs et communication par ordinateur
- *Conférences*
- *Ateliers et séminaires*
- *Expérience pratique des enseignants*
 - Leçons de démonstrations
 - Partage d'expériences
 - *Coaching*
 - Discussions en ligne
 - Consultations
 - Ecriture et révision d'articles dans des revues professionnelles
 - Recherche-action
 - Travail d'équipe autour de tâches spécifiques
 - Enseignement direct entre pairs
 - Cercles d'études
 - Activités d'éducation et de formation continues centrées sur l'école
- *Formations courtes*
- *Séminaires de suivi*
- *Groupes informels et réunions informelles*
- *Projets*
- *Brainstorming de groupe*
- *Programmes d'échange*

En vous servant de vos lectures et de vos expériences personnelles :

1. Identifiez des stratégies possibles à mettre en œuvre qui pourraient être introduites au sein de votre formation continue actuelle pour aider vos pairs à acquérir des connaissances et renforcer leurs capacités en vue de soutenir la mise en œuvre du curriculum scolaire et renforcer leur pratique professionnelle.
2. Exposez quelques initiatives qui devraient être adoptées pendant la phase de formation continue des enseignants afin que celle-ci soit en adéquation avec la formation initiale des enseignants.



EXERCICE 4 Travail en petits groupes

Examinez les modèles de compétence proposés par :

- Perrenoud dans le document « Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage ».
- Marcelo dans le document « L'apprentissage des enseignants pour une société basée sur la connaissance : revue de la littérature » [Teachers learning for a learning society – literature review].

Elaborez une affiche illustrant un modèle simple de ces compétences requises pour enseigner.



PRODUIT ATTENDU

Affiche



EXERCICE 5

Activité individuelle

Choisissez deux des quatre études de cas ci-dessous :

- « Recherche-action dans les classes d'université : l'observation systématique comme entraînement en vue d'améliorer la pédagogie » [La investigación-acción en el aula universitaria. La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica].
- « La participation d'enseignants stagiaires à une expérience de soutien scolaire en Uruguay reposant sur l'utilisation des TIC » [Participación de estudiantes de formación docente en una experiencia basada en TIC para el apoyo escolar en Uruguay].
- « Le curriculum pour la formation initiale des enseignants en éducation bilingue et en éducation interculturelle au Guatemala » [El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala].
- « La formation continue des enseignants dans des contextes multiculturels et bilingues au Pérou » [Formación en servicio de profesores en contextos interculturales y bilingües en Perú].

Pour les études de cas sélectionnées, prenez des notes personnelles en ce qui concerne :

1. Le type de compétences d'enseignement qui sont développées
2. Les aspects clés qui pourraient être mis en œuvre dans l'actuelle formation initiale des enseignants dans votre contexte



LE PORTFOLIO DEVRA INCLURE UNE NOTE D'APPRENTISSAGE PERSONNELLE :

Qu'ai-je appris ? Quels concepts utiles ai-je découverts ?



Liste de ressources pour le **MODULE 6** **Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum**

Documents

- Construire une profession enseignante de haute qualité : leçons du monde entier (OCDE) [Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world (OECD)].
- Le renforcement des capacités et la gestion du savoir [Capacity-building and knowledge management].
- Les technologies pour la mise en œuvre de l'éducation ouverte à distance avec les enseignants [Technologies for implementing open and distance learning with teachers].
- Les approches de renforcement des capacités : développement des capacités pour poursuivre la formation de l'enseignant dans le renouvellement du curriculum [Approaches to capacity-building: developing capacity for continuing teacher development in renewing curriculum].
- Développement professionnel en matière de TIC pour les enseignants, les organisations, les régions et les pays [ICT professional development for teacher educators, organisations, regions and countries].
- Créer des environnements adéquats pour un enseignement et un apprentissage de qualité : premiers résultats de TALIS (chapitre 1) [Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS (Chapter 1)].
- Le développement professionnel des enseignants (chapitre 3) [The professional development of teachers (Chapter 3)].
- Développement professionnel des enseignants : une revue de la littérature internationale (chapitre 4) [Teacher professional development: an international review of literature (Chapter 4)].
- Directives et recommandations pour la prise en compte du développement durable dans la formation des enseignants (UNESCO) (section 3) [Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability (UNESCO) (Section 3, pp. 17–28)].
- Enseignement multigrade : situation comparative dans quelques pays en développement [Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries].
- Programmes pour apprendre à vivre ensemble : leçons apprises sur le processus d'enseignement et d'apprentissage [Programs for learning to live together: lessons learned regarding the teaching/learning process].
- Directives de la formation des enseignants : l'utilisation de l'apprentissage ouvert et à distance [Teacher education guidelines: using open and distance learning].
- Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage.
- L'apprentissage des enseignants pour une société basée sur la connaissance : revue de la littérature [Teachers learning for a learning society – literature review].

Études de cas

- Le développement de la formation permanente pour les enseignants au Mexique [El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio].
- Forum de discussion en ligne des enseignants en Arabie Saoudite [Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia].
- Cadre stratégique pour l'éducation des enseignants et développement professionnel au Pakistan [Strategic Framework for Teacher Education and Professional Development in Pakistan].
- Programme d'enseignement en ligne pour le soutien du développement professionnel en Chine [Web-based learning program to support professional development in China].
- Projet d'éducation inclusive à l'Université d'Aberdeen, Faculté d'éducation [The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education].
- Formation des enseignants pour la diversité : un système hybride dans la province de Santa Fe (Argentine) [Formación docente para la diversidad: un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina)].
- La formation des enseignants et le VIH et SIDA : stratégies comparées dans trois pays africains [Teacher training and HIV and AIDS: comparative strategies in three African countries].
- Classes multigrades et enseignement des classes multiples au Népal [Multi-Grade and Multi-Class Teaching Practices in Nepal].
- Koweït : une brève histoire de la réforme éducative [Kuwait: a brief history of educational reform].
- Recherche-action dans les classes d'université : l'observation systématique comme entraînement en vue d'améliorer la pédagogie [La investigación-acción en el aula universitaria. La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica].
- La participation d'enseignants stagiaires à une expérience de soutien scolaire en Uruguay reposant sur l'utilisation des TIC [Participación de estudiantes de formación docente en una experiencia basada en TIC para el apoyo escolar en Uruguay].
- Le curriculum pour la formation initiale des enseignants en éducation bilingue et en éducation interculturelle au Guatemala [El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala].
- La formation continue des enseignants dans des contextes multiculturels et bilingues au Pérou [Formación en servicio de profesores en contextos interculturales y bilingües en Perú].

Fiches d'exercices

- Le système éducatif : cartes de système [The education system – system cards].

Références

- ALFARO PALACIOS, E.B. (2003). La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica [Recherche-action au sein des salles de classes d'université. L'observation systématique comme formation pour l'amélioration des pratiques pédagogiques] (en espagnol). Lima, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- AL-JARF, R. (2006). Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia [Forums de discussion en ligne pour enseignants en Arabie Saoudite]. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, juillet 2006.

- AL-SARRAF, Q. (2005). Educational reform in Kuwait [La réforme éducative au Koweït] (en arabe). In : EL-AMINE, A. (éd.). *Reform of General Education in the Arab Countries* [Réforme de l'enseignement général dans les pays arabes]. Beirut, Bureau régional de l'UNESCO pour les états arabes, pp.123-144. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001407/140702mb.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ARNAUT, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México: continuidad, reforma y cambio [Le système de formation des enseignants au Mexique. Continuité, réforme et changement] (en espagnol). (Document de travail). Mexico: Secretaría de Educación Pública. En ligne <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- BAJRACHARYA, R., BAJRACHARYA, H. (2003). Multi-grade and multi-class teaching practices in Nepal [Pratiques de l'enseignement à années et à classes multiples au Népal] (en anglais). Research Centre for Educational Innovation and Development (CERID) of Tribhuvan University. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- BATENLÓPEZ, J. (2011). El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala [Le curriculum de formation initiale des enseignants pour l'enseignement bilingue et interculturel au Guatemala] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- BERRY, C. (2000). Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries [Enseignement dans les classes à années multiples: situation comparée dans certains pays en développement] (en anglais). Institute of Education, University of London. Document présenté à l'atelier régional du Secrétariat du Commonwealth sur l'enseignement dans les classes à années multiples, Gaborone, du 19 au 21 juillet 2000. En ligne <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextBerry.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- DE LA CRUZ, D. (2011). Formación en servicio de profesores en contextos interculturales y bilingües en Perú [Formation initiale des enseignants dans un contexte multiculturel et bilingue au Pérou] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- ETCHEVERRY, R. (2011). Una experiencia de apoyo tecnológico para ayudar a escolares a mejorar la producción de textos en Uruguay [Utiliser la technologie pour aider les élèves à améliorer la production de textes en Uruguay] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- FLORIAN, L., SPRATT, J. (2011). The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education [Le projet d'éducation inclusive à l'University of Aberdeen, Faculté d'éducation] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en conception et développement du curriculum.
- MALBRÁN, M. (2011). Formación docente para la diversidad: un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina) [Formation des enseignants pour la diversité: un système hybride pour la province de Sante Fe (Argentine)] (en espagnol). Universidad de Buenos Aires, Argentine. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- MARCELO, C. (2005). Teachers learning for a learning society – literature review. Learning to teach in the knowledge society [L'apprentissage des enseignants pour une société d'apprenants: revue de la littérature. Apprendre à enseigner dans la société de la connaissance] (en anglais). In: MORENO, J.M. (éd.). Rapport final. Séville: Réseau du développement humain de la Banque mondiale. En ligne http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

- OGIOGIO, G. (2005). Knowledge and capacity building in Africa [Savoir et renforcement des capacités en Afrique] (en anglais). Papier présenté lors de la conférence du séminaire sur le renforcement des capacités pour le secteur de l'éducation en Afrique, organisé par le Ministère des affaires étrangères norvégien, la Banque mondiale et le groupe de référence du Fonds norvégien d'affectation spéciale pour l'éducation en Afrique, Oslo, 13 et 14 octobre 2005. En ligne <http://www.lins.no/events/NETFsem05Presentations/Ogiogio.doc>, consulté le 13 septembre 2013.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (2009). The professional development of teachers [Le développement professionnel des enseignants]. *Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS* [Créer des environnements pour un enseignement et un apprentissage efficaces : premiers résultats de TALIS] (en anglais). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). En ligne <http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- PERRENOUD, P. (2007). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*, 5^e édition. Paris, ESF.
- SCHLEICHER, A. (2011). Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world [Développer un corps enseignant hautement compétent : leçons tirées d'expériences à travers le monde] (en anglais). Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Document présenté au Sommet international sur la profession d'enseignant, New York, du 16 au 17 mars 2011.
- SINCLAIR, M. et al. (2008). *Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights* [Apprendre à vivre ensemble : élaboration, suivi et évaluation de l'éducation pour les compétences de la vie courante, à la citoyenneté, à la paix et aux droits humains] (en anglais). Eschborn: German Agency for Technical Cooperation (GTZ). En ligne <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- UNESCO (2002). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Guía de planificación* [Les technologies de l'information et de la communication dans la formation des enseignants : un guide de planification] (en anglais). In: RESTA, P. (éd.). Paris: UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- (2002). Teacher education guidelines: using open and distance learning. Technology – Curriculum – Cost – Evaluation [Lignes directrices pour la formation des enseignants : l'utilisation de l'apprentissage ouvert et en ligne. Technologie, curriculum, coût et évaluation] (en anglais). In: KVATERNIK, R. (éd.). Paris, UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
 - (2006). HIV and AIDS education: teacher training [and teaching. A Web-based desk study of 10 African countries [Education au VIH et SIDA : la formation des enseignants et l'enseignement. Une analyse documentaire de dix pays africains à l'aide de l'outil internet] (en anglais). Paris: UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001436/143607E.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- UNESCO-USAID (2006). Strategic framework for teacher education and professional development in Pakistan [Cadre stratégique pour la formation et le développement professionnel des enseignants au Pakistan] (en anglais). Paris: UNESCO. En ligne <http://www.unesco.org.pk/education/documents/step/StrategicFramework-forTeacherEducationandProfessionalDevelopment.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- UNITWIN, UNESCO, INTERNATIONAL NETWORK OF TEACHER EDUCATION INSTITUTIONS (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability [Lignes directrices et recommandations pour réorienter la formation des enseignants afin qu'elle inclue la durabilité] (en anglais). Document technique No 2. Paris: UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

- VEZUB, L.F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias* [Le développement professionnel des enseignants centré sur l'école: idéologies, politiques et expériences] (en espagnol). Buenos Aires : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP).
- VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher Professional Development: an International Review of Literature* [Le développement professionnel des enseignants: une revue de la littérature internationale] (en anglais). Paris : UNESCO, UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP). En ligne http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/133010e.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- WANG, Y., LIU, B. (2007). Problem-orientation as decisive principle for web-based learning to support professional development (Asia Pacific Knowledge Base on Open and Distance Learning) [La problématisation comme principe déterminant pour l'apprentissage basé sur internet pour accompagner le développement professionnel (socle de connaissances de l'Asie Pacifique sur l'enseignement à distance ouvert)] (en anglais). Beijing : UNESCO et Open University of Malaysia. En ligne <http://asiapacific-odl2.oum.edu.my/C15/F568.doc>, consulté le 13 septembre 2013.
- ZHOU, N.Z., SHINOHARA, F., MAJUMDAR, S. (2005). *Regional Guidelines on Teacher Development for Pedagogy – Technology Integration* [Lignes directrices sur le développement professionnel des enseignants pour une meilleure intégration de la pédagogie et de la technologie] (en anglais). Bangkok : Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140577e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.



NOTES

Area with horizontal dotted lines for writing notes.



MODULE

7



Processus de mise en œuvre du curriculum



MODULE 7

Processus de mise en œuvre du curriculum

Ce module examine les processus de mise en œuvre du curriculum dans un modèle pilote, et par la suite, dans le système tout entier. Les modèles pilotes seront discutés, ainsi que les problèmes et les défis relatifs à la transition d'une initiative pilote à une mise en œuvre plus large et générale.

Les activités de ce module offrent des opportunités pour les développeurs du curriculum de renforcer leur compréhension des approches concernant la mise en œuvre séquentielle du curriculum.

1. Modèles de mise à l'essai. Analyse de plusieurs modèles qui pourraient être sélectionnés pour concevoir et mener une étude pilote.
2. Conception des études pilotes. Permet d'analyser les variables à prendre en considération pendant la mise à l'essai.
3. De l'étude pilote à la politique: l'intégration de l'innovation. Permet aux participants d'identifier les problèmes possibles dans le processus de transfert d'expériences pilotes à l'ensemble du système éducatif.

Ces activités sont suivies d'une section de ressources qui contient une liste de documents et d'études de cas auxquelles les activités font référence, ainsi qu'une liste de lectures supplémentaires.

Réflexions à propos du processus de mise en œuvre du curriculum

La mise en œuvre du changement du curriculum est souvent précédée par une période d'expérimentation durant laquelle le curriculum est testé au sein d'un environnement contrôlé, dans le but d'identifier ses forces et ses faiblesses et d'évaluer sa probabilité de réussite dans le système en général.

Parfois, les autorités souhaitent accélérer les processus de changement du curriculum en conduisant des réformes radicales. Toutefois, de nombreux risques accompagnent une telle action car les défis initiaux et les incompréhensions peuvent provoquer des réactions négatives parmi les diverses parties prenantes, principalement les enseignants, mais également à d'autres niveaux de la communauté par l'entremise des médias de masse. Lorsque les changements du curriculum sont introduits sans avoir bénéficiés d'une mise à l'essai, la légitimité de la réforme risque d'être remise en question, la résistance peut augmenter et la mise en œuvre finale s'en trouver compromise.

Puisque les décideurs politiques préfèrent allouer le temps nécessaire à des projets de petite envergure ayant une faible visibilité politique, un projet pilote efficace offrant un curriculum opérationnel et un modèle de mise en œuvre représente une option attrayante. Les décideurs politiques peuvent par la suite promouvoir son extension au reste du système en s'appuyant sur une gamme d'acteurs ayant testé les avantages des nouvelles propositions.

En tant qu'outil crucial pour le développement du curriculum, un processus pilote peut offrir des bénéfices importants à différents niveaux car il :

- aide les développeurs du curriculum à déterminer la faisabilité d'une proposition de changement du curriculum ;
- fournit une preuve empirique des chances de réussite du curriculum ;
- illustre la pertinence d'un curriculum pour les différents contextes choisis ;
- développe de nouveaux curricula dans des contextes réalistes ;
- encourage l'expérimentation et la créativité ;

- promeut ou influence les processus de changement de politique ;
- identifie les différents obstacles au changement ;
- construit un consensus autour du changement de politique proposé ; et
- développe des modèles ou des capacités de mise en œuvre.

Habituellement, les études pilotes sur les questions liées au curriculum sont commissionnées par les autorités gouvernementales, mais elles peuvent également être menées par des universités, des organisations non gouvernementales (ONG) ou des écoles.

Une mise à l'essai réussie dépend du choix d'un modèle approprié et d'une planification stratégique. La sélection des groupes pilotes et des méthodes d'évaluation sont souvent les enjeux clés mais le développement de partenariats forts avec les parties prenantes et la diffusion efficace des résultats sont probablement tout aussi importants.

La participation aux études pilotes permet également un développement professionnel et personnel important et mène à une appropriation du changement proposé. Les leçons tirées de l'étude pilote peuvent offrir des indications importantes, contribuant à façonner la pensée, à contester des hypothèses, ainsi qu'à l'amélioration de la pratique et au développement de la recherche et de théories. Cependant, les études pilotes sont souvent des projets à petite échelle, et les défis liés à une mise en œuvre générale à partir de l'étude pilote novatrice peuvent seulement être surmontés par le biais d'une planification collaborative et d'un engagement à long terme des décideurs politiques.

Mots-clés : étude pilote collaborative, étude de faisabilité, essais sur le terrain, innovation, mise en œuvre, essais en laboratoire, intégration, étude pilote au niveau micro, mise à l'essai, essais de l'étude pilote.

ACTIVITÉ 1

Modèles de mise à l'essai

La mise à l'essai est un terme au sens large qui peut être utilisé à la fois dans le cadre du développement du curriculum ou d'une évaluation de curriculum, malgré le fait qu'elle a lieu un peu tôt dans le processus de changement du curriculum. Les mises à l'essai dans le processus de changement du curriculum peuvent avoir des portées et objectifs différents, tels que les suivants :

- une mise à l'essai pour évaluer la faisabilité du curriculum proposé ;
- une mise à l'essai pour évaluer le curriculum à différents stades de son développement ; et
- une mise à l'essai en tant qu'outil pour promouvoir la créativité et l'innovation dans le processus de changement du curriculum.

Études de faisabilité

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

Les études de faisabilité peuvent être informelles ou des exercices d'évaluation hautement structurés, qui analysent les propositions en détail et recherchent les points de vues des parties prenantes au sein et au-delà du système éducatif.

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

Mise à l'essai et évaluation

Ces dernières décennies ont vu une demande croissante de données empiriques pour justifier un nouveau curriculum avant sa mise en œuvre à grande échelle. Cette demande est notamment liée aux coûts financiers élevés nécessaires au développement et à la mise en œuvre du curriculum. Il est important de recueillir des preuves empiriques pour démontrer la qualité du curriculum, tester son aspect pratique et son utilité dans la réalité. La mise à l'essai est donc une dimension de l'évaluation du curriculum.

Lewy¹ a identifié trois phases de la mise à l'essai du curriculum; chaque phase utilise des méthodes d'évaluation de plus en plus formelles afin de fournir des résultats plus fiables :

1. Essai en laboratoire: la première phase peut commencer sous forme d'évaluation formative très tôt dans le processus de développement du curriculum. Ici, les éléments du curriculum peuvent être testés avec des individus ou des petits groupes. Les réponses des apprenants sont observées et des modifications aux matériels curriculaires peuvent être suggérées.
2. Essai de l'étude pilote: un essai de l'étude pilote peut avoir lieu dans le cadre de l'école dès qu'une version complète, bien que souvent préliminaire, d'un cours est disponible. Les membres de l'équipe de développement du curriculum peuvent jouer le rôle de l'enseignant. Le but de cette phase est de voir s'il est possible de mettre en œuvre le curriculum, si des changements sont nécessaires, et quelles sont les conditions requises pour réussir.
3. Essai sur le terrain: Lorsqu'une version révisée selon les résultats de l'essai de l'étude pilote est prête, des essais peuvent être menés par les enseignants dans leurs salles de classe sans l'implication directe de l'équipe de développement. Cet exercice vise à vérifier si le programme peut être utilisé sans un soutien continu de l'équipe et à démontrer les mérites du programme aux utilisateurs potentiels.

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

Selon un processus collaboratif ou « ascendant », une mise à l'essai en tant que stratégie pour promouvoir l'innovation curriculaire offre des bénéfices potentiels importants à différents niveaux.

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

¹ LEWY, A. (1990). Curriculum tryout [Epreuves test du curriculum] (en anglais). In : WALBERG, H.J. et HAERTEL, G.H. (éds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford : Pergamon Press, pp.203-205.

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

Mise à l'essai et innovation

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à délibérer au sujet des formats de projets pilotes, de la taille et de la portée de ceux-ci au sein des processus de rénovation du curriculum, en examinant la nature d'une mise à l'essai en tant qu'élément de l'évaluation et du développement du curriculum.



EXERCICE 1 Travail en binôme

Lisez le document « Les leçons tirées du processus d'innovation » [Lessons learned regarding the process of innovation] et les études de cas « La réaction des enseignants à la mise en œuvre du curriculum au Portugal » [Reaction of teachers to curriculum implementation in Portugal] et « Recherche et développement des programmes scolaires au Japon » [Research and development of school programs (R&D) in Japan].

EXERCICE 2 Travail en binôme

1. Discutez vos opinions avec votre partenaire, en tenant compte des questions suivantes :
 - Dans quelle mesure les écoles et les enseignants sont-ils généralement ouverts à l'innovation ?
 - Qu'identifiez-vous comme des éléments clés dans la promotion de l'innovation au sein du changement pédagogique ?
 - A quelles similarités vous attendez-vous entre votre situation et le cas du Portugal ?

2. Transposez les idées principales du document et vos réflexions personnelles dans un bref exposé électronique à utiliser dans le cadre d'une rencontre avec un comité en charge du processus de mise en œuvre du curriculum.



PRODUIT ATTENDU

Exposé



EXERCICE 3 Réflexion individuelle

1. Lisez l'étude de cas « Géorgie : les premières leçons tirées de la mise en œuvre initiale du curriculum » [Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned)] et considérez les questions suivantes :
 - Quels types de risques ont été pris lors de la mise en œuvre ?
 - Comment l'opinion de l'enseignant a-t-elle influencé les mesures prises pour la mise en œuvre ?
 - Quel impact le processus de la mise en œuvre a-t-il eu sur le travail des enseignants et des directeurs ?
 - A partir de l'expérience décrite dans l'étude de cas, quelles seraient les implications pour votre contexte si un processus similaire devait avoir lieu ?
2. Lisez l'étude de cas « L'éducation à la citoyenneté en Irlande du Nord : mise à l'essai de l'innovation » [Citizenship education in Northern Ireland: piloting innovation], qui constitue un exemple d'un processus de développement du curriculum collaboratif ou « de bas en haut ». Lisez aussi l'étude de cas « Algérie : suivi et évaluation de la mise œuvre de la réforme du système éducatif » [Algeria: monitoring and evaluation of the implementation of education system reform]. Considérez les questions suivantes :
 - Pourquoi chaque modèle de mise à l'essai a-t-il été adopté ?
 - Quels étaient les éléments majeurs de la méthodologie de mise à l'essai ?
 - Comment et pourquoi un modèle d'opération à petite échelle de la mise en œuvre du curriculum est-il utile dans le cadre du processus de changement ?
 - Quels sont les points forts et les points faibles que vous pouvez identifier dans cette approche ?

EXERCICE 4 Travail en petits groupes

1. Travaillant en binôme ou en petits groupes, utilisez les questions suivantes comme base de discussion :
 - Quel rôle la mise à l'essai joue-t-elle ou devrait-elle jouer dans votre contexte ?
 - Quels modèles de mise à l'essai sont utilisés ou ne sont pas utilisés et pourraient être utilisés ?
 - Quelles approches ou méthodes pourraient ajouter de la valeur au processus de changement du curriculum dans votre contexte ?
 - Quels défis pourraient surgir si ces approches ou méthodes étaient utilisées ?
 - Quelles étapes nécessitent d'être prises en compte lors de la planification ou la mise en œuvre pour faire le meilleur usage possible de la mise à l'essai dans votre contexte ?
2. Chaque groupe prépare un bref rapport sur la discussion précédente, en identifiant et en énumérant les idées et les points d'action possibles sous la forme d'une liste à puces sur un tableau papier.



PRODUIT ATTENDU

Liste des points importants à prendre en compte dans la sélection d'une stratégie de mise à l'essai

ACTIVITÉ 2



Conception de l'étude pilote

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

Certains facteurs devraient être pris en compte lors de l'élaboration d'une étude pilote :

1. les types d'écoles et d'enseignants qui participeront,
2. les types de participation attendue de la part des participants, et
3. les approches évaluatives qui seront employées.

Sélection des écoles et des enseignants pilotes

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

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

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

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

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

Les modalités de participation des parties prenantes

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

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

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

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

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

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

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

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

Évaluation et recherche

L'évaluation est traitée plus en détail dans le module 8, mais certaines questions relatives à l'évaluation et à la recherche sont évoquées ici séparément.

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

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

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à examiner les décisions à prendre lors de l'élaboration d'une étude pilote.



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Lisez l'étude de cas « Les nouvelles écoles au Qatar » [New schools in Qatar] et considérez les questions suivantes :

- Trois étapes d'une mise à l'essai sont identifiées dans ce cas. Quelles sont les activités principales menées dans chacune de ces étapes ?
- Quels sont les éléments majeurs de la planification d'une mise à l'essai ?
- Quels était le volume de l'échantillon utilisé pour la mise à l'essai ?
- Comment les informations générées par la mise à l'essai ont-elles été analysées ?
- Quel était le résultat de la mise à l'essai en termes des actions prises, des recommandations faites, ou des publications produites ?



EXERCICE 2 Travail en petits groupes

Analysez l'étude de cas «Le Pays des Galles – le pays de l'apprentissage : étape initiale 3-7 du Plan d'action» [Wales – The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan] et le document «Plan curriculaire pour le district autonome d'Eustace» [Curriculum plan for the independent school district of Eustace] et identifiez les actions qui forment l'étape de mise à l'essai et l'horaire correspondant dans le plan d'action global.

EXERCICE 3 Travail en petits groupes

Le groupe se réunit en tant que comité de planification chargé de présenter un plan de mise à l'essai à l'autorité ministérielle responsable du curriculum. Un membre du groupe jouera le rôle de rapporteur, prenant note des aspects majeurs de la discussion. Un autre membre peut jouer le rôle de facilitateur, aidant à garder la discussion centrée sur le sujet et à identifier les points d'accords et de désaccords.

Considérez les questions suivantes avec votre groupe. Pour une mise à l'essai conçue pour promouvoir une innovation particulière dans votre contexte :

- Quel serait la taille du groupe pilote ?
- Pour s'assurer que le groupe soit représentatif, qui doit être inclus dans le groupe ?
- Quelles autres parties prenantes devraient être incluses dans la mise à l'essai et comment devraient-ils être impliqués ?
- Quelles sont les activités principales à mener ?
- Quels sont les dispositions à prendre pour l'évaluation de la mise à l'essai ?
- Dans votre contexte, quelles sont les questions d'équité qui nécessitent d'être examinées dans le cadre d'une évaluation (par exemple, les préjugés liés au genre, à l'ethnie et à la religion) ?
- Quels preuves ou résultats devraient découler de la mise à l'essai ?
- Quelles sont les actions que vous anticipez à la suite de la mise à l'essai ?
- Ces attentes sont-elles concrètes si l'on tient compte de votre système éducatif et des coûts probables de la mise à l'essai ?

EXERCICE 4 Discussion en plénière

1. Utilisez les notes prises par le rapporteur pour préparer un plan de mise à l'essai adapté au processus de changement du curriculum dans votre contexte.
2. Présentez votre conception aux autres participants. Comparez les modèles avec ce que les autres ont élaboré. En tenant compte des différentes solutions évoquées pour répondre à des défis spécifiques, réviser et améliorer, en groupe, votre plan de mise à l'essai.



PRODUIT ATTENDU

Plan de mise à l'essai d'un changement du curriculum

ACTIVITÉ 3



L'intégration de l'innovation

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

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

Généralement, la réussite de la mise en œuvre dépend de :

- la nature du changement proposé ;
- la clarté avec laquelle le changement est formulé ;
- la volonté et la capacité du système éducatif et des individus au sein de ce système à adopter le changement ; et
- le degré et la qualité du soutien offert à travers la formation, les manuels scolaires et autres matériels didactiques, les ressources financières etc.

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

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

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés visent à identifier les défis et les moyens potentiels de résoudre les problèmes liés au processus de la mise en œuvre d'un système d'innovation généralisé qui a déjà été mis à l'essai ou qui a été élaboré comme un changement de politique affectant le système dans son ensemble mise à l'essai préalable.



EXERCICE 1 Discussion en plénière

1. Sélectionnez l'une des deux études de cas suivantes :
 - « Turquie : gestion et mise en œuvre du changement curriculaire » [Turkey: management of curriculum change and implementation].
 - « Processus de changement du curriculum en Ethiopie » [An account of curriculum process in Ethiopia].
2. Analysez la liste suivante au sein de votre groupe et identifiez les paragraphes indiquant de manière explicite ou implicite les éléments suivants :
 - Processus
 - Produits

Tableau 7.1. Processus et produits

Processus	Produits
Dialogue politique et formulation des politiques du curriculum	<ul style="list-style-type: none"> • Documents de politique éducative • Cadre curriculaire national
Développement curriculaire	• Standards curriculaires
	• Matières d'enseignement, programmes d'études
	• Curricula contextualisés
	• Examens nationaux
Développement de matériels d'apprentissage	• Matériels d'enseignement et d'apprentissage
Evaluation et validation du curriculum	• Notes d'orientation, directives et spécifications pour le développement et l'évaluation de manuels scolaires
Formation des enseignants	• Curriculum de formation des enseignants
Evaluation du curriculum	• Objectifs d'évaluation du curriculum
	• Rapports de recherche sur la mise en œuvre du curriculum, les acquis de l'apprentissage etc.
	• Rapports d'inspection



EXERCICE 2 Réflexion individuelle

1. Passez en revue le document « Mises en œuvre du curriculum : facteurs de limitation et de facilitation » [Curriculum implementation – limiting and facilitating factors] en particulier le tableau du schéma 5.
2. Analysez les études de cas « Mise en œuvre du curriculum en Hongrie » [Curriculum implementation in Hungary], « Développement et mise en œuvre d'un nouveau curriculum de niveau élémentaire en arts en République islamique d'Iran » [Development and implementation of a new elementary Art curriculum in I.R. Iran] et « La promotion de l'intégration sociale dans les écoles primaires de Trinidad et Tobago, 1972-2000 : le rôle des enseignants dans la mise en œuvre du curriculum » [Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972–2000: the role of teachers in curriculum implementation].

Réfléchissez aux questions suivantes :

- Quel est le niveau du risque pris en compte lors de la mise en œuvre ?
- Comment l'opinion de l'enseignant a-t-elle influencé les mesures prises pour la mise en œuvre ?
- Quel impact le changement de politique a-t-il eu sur :
 - les enseignants,
 - les élèves, et
 - les directeurs des écoles.
- Quelles sont les leçons tirées ?
- D'après l'expérience tirée de ces cas, quelles implications pouvez-vous déduire pour la conception de la mise à l'essai et la mise en œuvre dans votre contexte ?

EXERCICE 3 Discussion en plénière

Utilisez les questions suivantes comme base de discussion :

- Quels éléments clés sont essentiels pour une stratégie de mise en œuvre pour votre contexte ?
- Quels systèmes de soutien à la mise en œuvre sont possibles dans votre contexte pour faire face aux limitations possibles imposées par les circonstances pédagogiques et socio-économiques ?

EXERCICE 4 Activité individuelle

En vous appuyant sur les observations concernant l'innovation, la mise à l'essai et la mise en œuvre présentées dans ce module, élaborer un plan de mise en œuvre d'un changement curriculaire dans votre contexte spécifique. Le plan devrait inclure les objectifs stratégiques pour la mise à l'essai (si pertinents), un plan des stratégies de mise en œuvre, des étapes du processus, des structures de support, des dispositifs possibles pour une évaluation et des sources potentielles de financement.



PRODUIT ATTENDU

Plan préliminaire de mise en œuvre

EXERCICE 5 Discussion en plénière

Partagez votre plan avec votre groupe. Le groupe joue le rôle de comité d'orientation afin d'identifier les points forts et les points faibles dans chaque plan présenté. Si possible, parvenez à un accord sur les éléments communs d'une stratégie de mise en œuvre souhaitable et réalisable.



LE PORTFOLIO DEVRA INCLURE UNE NOTE D'APPRENTISSAGE PERSONNELLE :

Qu'ai-je appris ? Quels concepts utiles ai-je découverts ?



Liste de ressources pour le MODULE 7 Processes of curriculum implementation

Documents

- Les leçons tirées du processus d'innovation [Lessons learned regarding the process of innovation].
- Plan curriculaire pour le district autonome d'Eustace [Curriculum plan for the independent school district of Eustace].
- Mises en œuvre du curriculum: facteurs de limitation et de facilitation [Curriculum implementation – limiting and facilitating factors].

Études de cas

- La réaction des enseignants à la mise en œuvre du curriculum au Portugal [Reaction of teachers to curriculum implementation in Portugal].
- Recherche et développement des programmes scolaires au Japon [Research and development of school programs (R&D) in Japan].
- Géorgie: les premières leçons tirées de la mise en œuvre initiale du curriculum [Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned)].
- L'éducation à la citoyenneté en Irlande du Nord: mise à l'essai de l'innovation [Citizenship education in Northern Ireland: piloting innovation].
- Algérie: suivi et évaluation de la mise œuvre de la réforme du système éducatif [Algeria: monitoring and evaluation of the implementation of education system reform].
- Les nouvelles écoles au Qatar [New schools in Qatar].
- Le Pays des Galles – le pays de l'apprentissage: étape initiale 3-7 du Plan d'action [Wales – The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan].
- Turquie: gestion et mise en œuvre du changement curriculaire [Turkey: management of curriculum change and implementation].
- Processus de changement du curriculum en Ethiopie [An account of curriculum process in Ethiopia].
- Mise en œuvre du curriculum en Hongrie [Curriculum implementation in Hungary].
- Développement et mise en œuvre d'un nouveau curriculum de niveau élémentaire en arts en République islamique d'Iran [Development and implementation of a new elementary Art curriculum in I.R. Iran].
- La promotion de l'intégration sociale dans les écoles primaires de Trinidad et Tobago, 1972-2000: le rôle des enseignants dans la mise en œuvre du curriculum [Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972–2000: the role of teachers in curriculum implementation].

Références

- ALTRICHTER, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors [Mise en œuvre du curriculum: facteurs de limitation et de facilitation] (en anglais). In: NENTWIG, P. et WADDINGTON, D. (éds). *Context-Based Learning of Science* [Apprentissage de la science centré sur le contexte]. Munster: Waxmann, pp.35-62.
- ARLOW, M. (2004). Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland [Education à la citoyenneté au sein d'une société divisée: le cas de l'Irlande du Nord] (en anglais). In: TAWIL, S. et HARLEY, A. (éds). *Education, conflict and social cohesion* [Education, conflit et cohésion sociale]. Études d'éducation comparée. Genève: UNESCO Bureau international de l'éducation, pp.255-314. En ligne http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249, consulté le 13 septembre 2013.
- BOGNÁR, M. (2006). Curriculum changes in Hungary – Challenges of continuous learning [Changements curriculaires en Hongrie: Défis de la formation continue] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change* [Défis actuels et futurs dans le développement curriculaire: politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.
- BREWER, D.J. et al. (2007). *Education for a New Era – Design and Implementation of K–12 Education Reform in Qatar* [Education pour une ère nouvelle: élaboration et mise en œuvre de la réforme éducative de la maternelle à la fin du secondaire (K-12) au Qatar] (en anglais). Qatar: RAND/Qatar SEC. En ligne http://www.rand.org/pubs/monographs/2007/RAND_MG548.sum.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- FLORES, M.A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges [Les opinions des enseignants concernant les changements curriculaires récents: tensions et défis] (en anglais). *The Curriculum Journal*, 16, 3, septembre 2005, pp.401-413.
- HOLDER, H. (2011). Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972–2000: the role of teachers in curriculum implementation [Promouvoir une intégration sociale dans les écoles primaires de Trinidad et Tobago, 1972-2000: le rôle des enseignants dans la mise en œuvre du curriculum] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- INDEPENDENT SCHOOL DISTRICT OF EUSTACE (s.d.). Curriculum Plan for Eustace ISD. [Plan curriculaire d'Eustace ISD] (en anglais). Eustace, États-Unis d'Amérique. En ligne <http://www.eustaceisd.net/pdf/Curriculum%20Plan.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- JANASHIA, S. (2006). Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned) [Géorgie: initier la mise en œuvre du curriculum (premières leçons apprises)] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs dans le développement curriculaire: politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.
- KARIP, E. (2006). Turkey: management of curriculum change and implementation [Turquie: gestion du changement curriculaire et de la mise en œuvre du curriculum] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs dans le développement curriculaire: politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.
- LEWY, A. (1990). Curriculum tryout [Epreuves test du curriculum] (en anglais). In: WALBERG, H.J. et HAERTEL, G.H. (éds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press, pp.203-205.

- MARUYAMA, A. (2011). Programa de escuelas sobre investigación y desarrollo (I y D) en Japón [Recherche et développement de programmes scolaires au Japon] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- MEHRMOHAMMADI, M., NAVVAB SAFAVI, M. (2011). New Elementary Art Curriculum in I.R. Iran [Nouveau curriculum en arts en éducation primaire en République islamique d'Iran] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NAfW) (2001). Wales – The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan [Le Pays de Galles, pays d'apprentissage: Plan d'action de la phase de fondation 3-7] (en anglais). Cardiff, Assemblée nationale du Pays de Galles. En ligne http://new.wales.gov.uk/docrepos/40382/4038232/4038211/learning_pathways2/Action_Plan_-_English_-_Nov1.pdf?lang=en, consulté le 13 septembre 2013.
- SECHOUANI, A (2005). Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif: vers un dispositif de pilotage (Ministère de l'éducation nationale – Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif –PARE–). In: TOUALBI-THAÂLIBI, N. et TAWIL, S. (éds). *La refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation*. Rabat: Bureau de l'UNESCO à Rabat. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- SINCLAIR, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first Century* [Apprendre à vivre ensemble: construire les compétences, valeurs et attitudes du XXI^e siècle: études comparatives en éducation] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc_1_48_Learning_to_Live_Together.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- SSEREO, F.E. 2011. An account of curriculum process in Ethiopia [Un compte rendu des processus curriculaires en Ethiopie] (en anglais). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.



NOTES

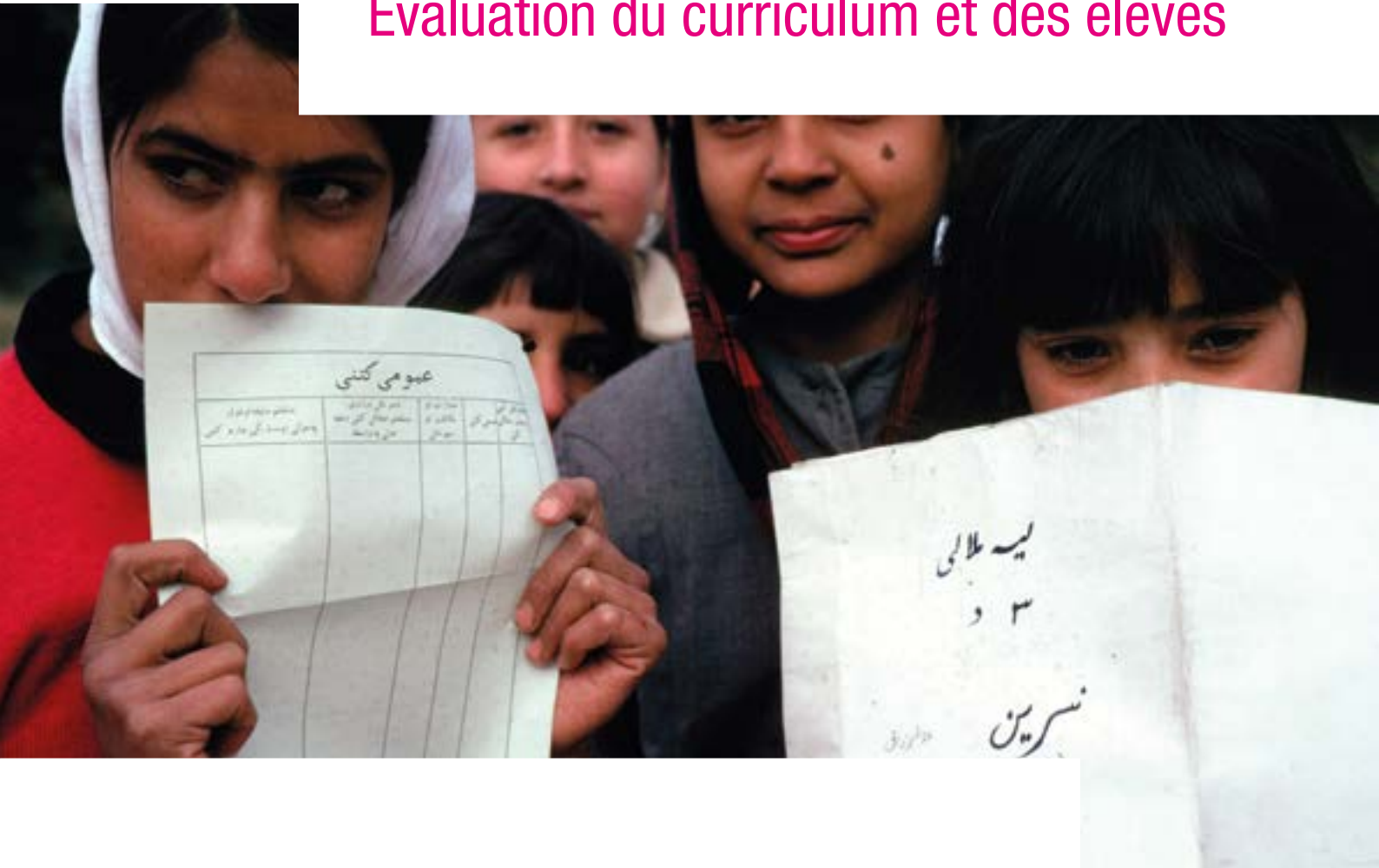
A series of horizontal dotted lines for writing notes.



MODULE

8

Évaluation du curriculum et des élèves



MODULE 8

Évaluation du curriculum et des élèves

Ce module examine les tendances internationales et régionales dans le domaine de l'évaluation du curriculum et de l'évaluation de l'apprentissage des élèves. Il aborde également diverses méthodes d'évaluation du curriculum et de l'apprentissage des élèves ainsi que certaines approches concernant la restructuration des systèmes d'évaluation (et de diagnostic).

Les activités de ce module proposent aux développeurs du curriculum des opportunités de renforcer leur compréhension des politiques relatives à l'évaluation du curriculum et de l'apprentissage des élèves :

1. L'évaluation de l'élève. Les participants examinent les éléments relatifs à l'évaluation de l'élève qui sont régulièrement inclus dans les matériels curriculaires.
2. L'évaluation des résultats d'apprentissage dans des domaines curriculaires spécifiques. Les stratégies et les modalités spécifiques d'évaluations des résultats d'apprentissages sont analysées pour les domaines curriculaires récemment introduits dans le curriculum.
3. L'évaluation du curriculum au niveau national est mesurée selon un schéma analytique afin de permettre la planification de l'évaluation des curricula.
4. L'évaluation du curriculum au niveau de l'école est utilisée à des fins d'examen minutieux des aspects de la mise en œuvre du curriculum au regard des pratiques d'enseignement réelles.

Ces activités sont suivies d'une section de ressources qui contient une liste de documents et d'études de cas auxquelles les activités font référence, ainsi qu'une liste de lectures supplémentaires.

Réflexions à propos de l'évaluation de l'élève et l'évaluation du curriculum

L'évaluation du curriculum est un élément nécessaire et important de tout système éducatif national. L'évaluation est à la base des décisions concernant les politiques curriculaires, les retours d'informations relatifs aux ajustements continus du curriculum et les processus de mise en œuvre du curriculum.

Les préoccupations fondamentales liées à l'évaluation du curriculum concernent :

- l'efficacité avec laquelle la politique éducative du gouvernement est traduite en pratique;
- le statut des contenus et des pratiques du curriculum dans le contexte des préoccupations mondiales, nationales et locales; et
- la réalisation des objectifs et buts des programmes d'éducation.

La qualité de l'apprentissage de l'élève est un indicateur fondamental du caractère réussi d'un curriculum. Savoir dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs indiqués dans le curriculum est crucial pour l'amélioration de l'enseignement et de l'évaluation du curriculum. Dès lors, l'évaluation de l'élève est un aspect important de l'évaluation du curriculum. Elle facilite aussi la compréhension de l'impact et des objectifs des programmes éducatifs, et met en lumière la pertinence du curriculum dans son estimation de quels apprentissages peuvent être atteints dans les délais définis.

L'évaluation du curriculum

Généralement, le terme évaluation implique un jugement de valeur. En éducation, le terme *évaluation* fait référence aux opérations associées aux curricula, aux programmes, aux interventions, aux méthodes d'enseignement et aux facteurs d'organisation. L'évaluation du curriculum a pour but d'examiner l'impact du curriculum qui a été mis en œuvre sur la réussite de l'élève (l'apprentissage), afin que le curriculum officiel puisse être révisé si nécessaire. L'évaluation du curriculum établit :

- les points forts et les points faibles spécifiques du curriculum et de sa mise en œuvre;
- les informations nécessaires pour améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement.

L'évaluation du curriculum peut être une activité ou un processus interne mené par les différents groupes au sein du système éducatif pour leurs propres fins. Ces groupes peuvent comprendre les ministères nationaux d'éducation, les autorités éducatives régionales, les systèmes de contrôle institutionnel, les départements d'éducation, les écoles et les communautés.

L'évaluation du curriculum peut également consister en un processus d'examen externe ou commandité. Ces processus peuvent être menés de façon régulière par des comités ou des groupes de travail spéciaux sur le curriculum, ou il peut s'agir d'études basées sur la recherche portant sur l'état et l'efficacité des différents éléments du curriculum et de sa mise en œuvre. Ces processus d'évaluation permettent d'examiner, par exemple, l'efficacité du contenu curriculaire, les pédagogies existantes, les pédagogies, la formation des enseignants, les manuels scolaires et les matériels didactiques.

L'évaluation de l'élève

L'objectif principal de l'évaluation du curriculum est de s'assurer que celui-ci est efficace au vu de la promotion d'une meilleure qualité de l'apprentissage de l'élève. L'évaluation de l'élève est donc associée à l'évaluation de son apprentissage. L'évaluation de l'apprentissage de l'élève a toujours eu un impact important sur la façon dont les enseignants enseignent, ainsi que sur le contenu de leurs enseignements. Cette évaluation représente donc une source importante de retour d'informations sur la mise en œuvre appropriée du contenu curriculaire.

La réalisation des différents objectifs en termes de diagnostic, de certification et de responsabilité exige différents types d'instruments et de stratégies. L'évaluation de l'apprentissage des élèves peut être sommative ou formative, et il existe différents types d'épreuves pour répondre à différents besoins tels que les tests normalisés, les tests basés sur la performance, les tests d'aptitude et les tests d'intelligence.

Mots-clés : évaluation, instruments et outils d'évaluation, impact, résultats d'apprentissage, évaluation du curriculum, performance, efficacité, décentralisation, responsabilité, évaluation interne, évaluation externe.

ACTIVITÉ 1 Évaluation règlementaire de l'élève

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

Cette section passe en revue les types d'évaluation visant à améliorer l'éducation au niveau de la classe, qui peuvent être formative ou sommative (tableau 8.1).

Tableau 8.1. Évaluations sommatives et formatives

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

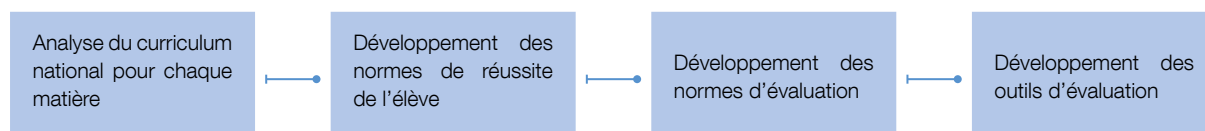
Source: adapté de Harlen, W. et James, M. (1997, pp.195-209); Black, P. J. et al (2004).

Comme l'ont proposé par Black et al. (2004), les évaluations nationales et internationales sont sommatives. L'évaluation faite par les enseignants au niveau de la salle de classe peut être sommative ou formative. L'évaluation formative examine comment chaque élève apprend et les problèmes auxquels il fait face, afin que les enseignants puissent modifier leur façon d'enseigner pour améliorer les résultats des élèves. L'expérience montre qu'en donnant un retour d'information aux élèves, l'évaluation formative peut améliorer leur apprentissage et leur performance (Black et William, 1998). Lorsque cela est possible, il convient également de s'appuyer sur l'auto-évaluation, qui peut encourager les apprenants à évaluer leurs propres progrès et à réfléchir sur la façon dont ils pourraient améliorer leur propre apprentissage.

Une évaluation sommative est généralement utilisée afin de déterminer si les élèves sont prêts à passer au niveau d'éducation supérieur, ou reçoivent leur certificat ou diplôme. Cet exercice consiste souvent en un seul examen. Cependant, les ministères de l'éducation choisissent de plus en plus une forme d'évaluation continue qui combine les évaluations sommatives et formatives. Certains pays comme le Sri Lanka, l'Afrique du sud et le Ghana ont introduit de tels systèmes pour compléter l'examen national. Il s'agit de faciliter une appréciation plus globale du progrès et des réussites des apprenants et de réduire l'incitation à «l'enseignement pour l'examen».

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

Les processus généraux de développement des compétences de l'élève sont les suivants :



Source: adapté de UNESCO (2005, pp.30-37)

L'évaluation de l'apprentissage de l'élève génère des informations utiles à plusieurs titres :

À l'échelle du curriculum :

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

À l'échelle de l'école :

1. Rendre les enseignants et les élèves capables de suivre l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage ;
2. Réviser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et développer des méthodes d'instruction et des pédagogies appropriées ;
3. Permettre la progression au sein du système scolaire ou la sélection des modalités d'apprentissage offertes.

À l'échelle des décideurs nationaux :

1. Assumer une responsabilité sociale liée aux résultats scolaires, tout en comblant les attentes des employeurs et des différentes parties prenantes ; et
2. Permettre aux autorités de l'éducation de surveiller la progression et de comparer les performances des écoles et des systèmes éducatifs.

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à identifier les modèles et les processus d'évaluation de l'élève et à discuter les risques et les bénéfices de pratiques d'examens comportant un enjeu important.



EXERCICE 1 Discussion en plénière

1. Lisez le document « Cinq stratégies d'évaluation règlementaire : Alberta (Canada), Allemagne, Italie, Massachusetts (États-Unis d'Amérique) et Nouvelle Zélande » [Five strategies of statutory assessment: Alberta (Canada), Germany, Italy, Massachusetts (USA) and New Zealand].
2. Créez un tableau comparatif qui présente les informations pertinentes des cinq cas.

EXERCICE 2 Travail en petits groupes

Utilisez les questions suivantes comme cadre de discussion :

- Actuellement, y a-t-il une politique d'évaluation nationale des élèves dans votre contexte ?
- Quelles sont les questions ou les problèmes identifiés relatifs à l'évaluation de l'élève ?
- Quels sont les conséquences de ces questions ou problèmes pour l'évaluation de l'élève ?
- Quels sont les changements qui ont été proposés ?



EXERCICE 3 Activité individuelle

1. Lisez l'étude de cas « Les normes en matière d'éducation : une étude de la situation en Italie » [Standards in education – Study of the situation in Italy].
2. Parcourez le site web : <http://www.invalsi.it>
3. Lisez l'étude de cas « Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences : la situation en Communauté française de Belgique ».
4. Rédigez une liste des défis liés aux processus d'évaluation et comparez-les avec les défis auxquels vous êtes confronté dans votre contexte.



PRODUIT ATTENDU

Liste détaillant les défis de l'évaluation



EXERCICE 4 Discussion en plénière

1. Lisez l'étude de cas « Révision curriculaire du niveau supérieur de l'enseignement secondaire en Tanzanie » [Curriculum review of Advanced Level Secondary Education in Tanzania].
2. Discutez de la façon dont les idées clé du document « Repenser l'évaluation en classe avec un objectif en vue » [Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind] sont conçus dans dans le cadre de la stratégie proposée par l'étude de cas (section 1).

Idées clés :

- Les pratiques d'évaluation en classe sont ancrées dans les attentes sociales.
 - L'évaluation en classe joue un rôle majeur sur la façon dont les élèves apprennent, sur leur motivation à apprendre et sur la façon dont les enseignants enseignent.
 - Les questions de qualité (fiabilité, points de référence, validité et tenue à jour des dossiers et registres) sont importantes dans toute évaluation en classe.
 - Identifier l'objectif de n'importe quelle évaluation en classe est crucial pour que l'évaluation soit productive et efficace.
 - Planifier une évaluation en classe pertinente assure sa cohérence et son efficacité.
 - Les enseignants peuvent mettre en œuvre des stratégies et des outils divers et nombreux pour l'évaluation en classe et peuvent les adapter en fonction des objectifs et besoins individuels des élèves.
3. Discutez la manière dont les quatre conclusions proposées dans le document « L'évaluation formative et l'évaluation sommative (OCDE) » [Integrating formative and summative assessment (OECD)] sont exposées dans la stratégie proposée par l'étude de cas. Ces conclusions incluent :
 - L'utilisation de l'évaluation formation pour accumuler des connaissances sur les meilleures pratiques et politiques publiques,
 - Promouvoir le professionnalisme des enseignants,
 - Assurer des coûts économiques compétitifs en développant des approches plus efficaces concernant l'évaluation, et
 - Traiter les lacunes dans la recherche et le développement



EXERCICE 5 Travail en binôme

1. Lisez les sections pertinentes des documents « Le rôle de l'évaluation dans la promotion du développement des compétences de l'élève » [The role of assessment in promoting the development of student competencies], défis clés numéro 1 et 2, et « Les examens scolaires dont l'enjeu est important et leur effet sur l'enseignement : état de la recherche » [High-stakes testing and effects on instruction: research review].
2. Ecrivez un court paragraphe ou listez les arguments de nature conservatrice que les parents et les enseignants pourraient avancer pour le maintien des stratégies actuelles d'évaluation, des échelles de notation et les politiques faisant la promotion de l'évaluation pour la sélection.
3. Ecrivez des contre-arguments que vous pourriez utiliser lors d'un débat.



PRODUIT ATTENDU

Paragraphe ou liste d'arguments et contre-arguments



EXERCICE 6 **Activité individuelle ou travail en binôme**

- Lisez les parties pertinentes de l'étude de cas « Processus de réforme de l'évaluation de l'élève dans les cycles primaire et secondaire inférieur en Chine » et les parties pertinentes du document « Le rôle de l'évaluation dans la promotion du développement des compétences de l'élève », défis clés numéro 3 et 10.
- Décrivez les caractéristiques d'une procédure de formation pour le renforcement des capacités des enseignants qui pourrait être utilisé dans votre contexte afin de renforcer les compétences des enseignants pour au moins deux des stratégies d'évaluation mentionnées. Votre proposition devra concerner dix écoles et s'étendre sur une période de six mois. Votre formation devra intégrer les éléments présentés dans le tableau « Stratégies et pratiques de tenue de registres pour l'évaluation des compétences » [Strategies And Record-Keeping Practices For Competency Assessment] (défi clé numéro 3).



PRODUIT ATTENDU

Proposition d'une procédure de formation



EXERCICE 7 **Travail en petits groupes de trois participants maximum**

- Lisez les parties pertinentes du document « Le rôle de l'évaluation dans la promotion du développement des compétences de l'élève », défis clés numéro 5 et 6, et la partie sur l'évaluation de l'étude de cas « Défis posés par l'initiative de 2003 sur l'Enseignement primaire gratuit (EPG) au Kenya » [Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) initiative in Kenya].
- Endossez le rôle d'un spécialiste du curriculum et écrivez une note de plaidoyer pour le journal dans lequel vous défendez le concept d'un processus équilibré, consistant à cinquante pourcent d'évaluation externe et cinquante pourcent d'évaluation formative centrée sur l'école. Votre note devra expliquer en quoi une approche équilibrée serait plus représentative de la compétence de l'élève qu'une évaluation externe complète.



PRODUIT ATTENDU

Article de journal

ACTIVITÉ 2



Évaluation des résultats de l'apprentissage dans des domaines curriculaires spécifiques

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

Cette activité examine les approches pour évaluer le contenu à travers deux exemples :

- Apprendre à vivre ensemble ;
- Enseignement des sciences et de la technologie.

Apprendre à vivre ensemble

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

Enseignement des sciences et de la technologie (EST)

En ce nouveau millénaire, les connaissances, la technologie et l'information changent constamment. Ces changements nous apprennent à vivre et à travailler de manière durable au sein d'une société tournée vers la science, la technologie et l'information. Il faut donc s'assurer que le curriculum des sciences et de la technologie répond aux demandes et aux besoins des individus dans une telle société.

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

Objet de l'activité

Cette activité vise à réexaminer les meilleures pratiques, pensées et idées concernant l'évaluation de deux thèmes importants : « Apprendre à vivre ensemble » et « Enseignement de la science et de la technologie (EST) ».

ÉVALUATION DU THÈME « APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE »



EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Lisez le document « Apprendre à vivre ensemble » [Learning to Live Together] qui présente une discussion utile en termes de contenu, des méthodes, des modes de mise en œuvre, de l'évaluation et de critères possible pour une bonne pratique dans ce domaine.

Considérez les questions suivantes :

- Quels éléments du thème « Apprendre à vivre ensemble » sont les plus importants pour votre contexte ?
- Y a-t-il une attente que l'éducation dans votre contexte concernant de telles questions ou sont-elles susceptibles d'être controversées ?
- Quel type d'impact voudriez-vous que le curriculum ait sur le thème « Apprendre à vivre ensemble » et à quels niveaux ?
- Selon vous, qu'est-ce qui rendrait un curriculum sur ce thème efficace ?
- Comment peut-on évaluer les résultats des élèves ?



EXERCICE 2 Travail en binôme

Examinez le document « Liste de contrôle pour l'évaluation des initiatives sous le thème "Apprendre à vivre ensemble" » [Checklist for the assessment of Learning to Live Together initiatives]. Avec un partenaire, répondez au plus de questions possibles concernant un curriculum pour apprendre à vivre ensemble avec lequel vous êtes familier :

- Dans quelle mesure la liste de contrôle offre-t-elle une structure utile pour l'évaluation ?
- Y a-t-il des domaines qui demandent plus d'attention ou y a-t-il des éléments qui n'ont rien à voir avec votre contexte ?



EXERCICE 3 Travail en petits groupes

1. Les participants sont divisés en deux groupes. Chaque groupe lira l'une des études de cas suivantes :

- « Éducation à la citoyenneté expérimentale en Roumanie » [Experimental civics education in Romania].
- « Les leçons tirées des évaluations internes et externes d'un projet novateur d'éducation en Irlande du Nord » [Lessons learned from the internal and external evaluations of an innovatory education project in Northern Ireland].

2. Identifiez les modèles utiles ou les pratiques efficaces pour votre contexte. Les points d'apprentissage importants devraient être énumérés pour être ensuite partagés avec le groupe principal.



PRODUIT ATTENDU

Liste de pratiques efficaces et inefficaces

EXERCICE 4 Discussion en plénière

Discutez en groupe en utilisant les questions suivantes comme référence :

- Quelles sont les informations dont vous avez besoin concernant un curriculum sur le thème « Apprendre à vivre ensemble » afin de pouvoir juger son impact et sa valeur ?
- Quelles sont les implications ?
 - Planifier un processus de renouvellement du curriculum ?
 - Développer un curriculum ?
 - Planifier un processus de suivi et d'évaluation du curriculum ?

ÉVALUATION EN « ENSEIGNEMENT EN SCIENCE ET EN TECHNOLOGIE »

EXERCICE 1 Réflexion individuelle

Considérez les questions directrices suivantes :

- Comment les résultats des étudiants sont-ils évalués en science et en technologie dans votre contexte ? Quels sont les pratiques et les instruments actuels d'évaluation ?
- Quels sont les aspects des pratiques d'évaluation dans ce domaine que vous jugez être plus ou moins efficaces ?
- Quelles sont les informations dont vous auriez besoin au sujet d'un curriculum dans le domaine de l'EST pour pouvoir juger son impact et sa valeur ?



EXERCICE 2 Travail en binôme

1. Lisez le document « Évaluation en science et en technologie » [Assessment in Science and Technology] et vérifiez son contenu à l'aide du tableau suivant :

Éléments d'un cadre d'évaluation en EST

- Attitude, intérêt, préoccupation
- Pensée scientifique
- Curiosité
- Connaissance et compréhension
- Communication
- Intendance et action

2. Avec un partenaire, répondez aux questions suivantes dans le contexte d'un curriculum en EST avec lequel vous êtes familier :

- Quels sont les éléments d'une évaluation de l'EST auxquels vous attribuez plus d'importance dans votre contexte ?
- Y a-t-il actuellement quelques domaines qui demandent plus ou moins d'attention ?
- Réexaminez avec votre partenaire le tableau précédent des éléments d'un cadre d'évaluation en EST. Parvenez à un accord en ajoutant ou en changeant des éléments.

EXERCICE 3 Discussion en plénière

1. Examinez le Cadre d'évaluation de l'OCDE-PISA (Organisation de coopération et de développement économiques – Programme international pour le suivi des acquis des élèves).

**Cadre d'évaluation de l'OCDE-PISA
(Organisation de coopération et de développement économiques –
Programme international pour le suivi des acquis des élèves)**

Les domaines d'évaluation de l'OCDE-PISA en Sciences (trois domaines) :

- La connaissance scientifique : évaluée par l'application à des matières spécifiques.
- Les processus scientifiques : impliquant la connaissance des sciences.
- Les situations ou les contextes : (en tant que domaines d'application) dans lesquels la connaissance et les processus sont évalués et qui prennent la forme de questions scientifiques.

Alphabétisme scientifique au sein de l'OCDE-PISA.

L'alphabétisme scientifique, comme il est identifié ici, attribue une plus grande priorité à l'usage des connaissances scientifiques pour « tirer des conclusions basées sur la preuve » qu'à la capacité de récolter des preuves pour soi-même. La capacité de lier les preuves ou les données aux déclarations et aux conclusions est vue comme un point central à ce que tous les citoyens ont besoin afin de juger les aspects de leurs vies qui sont influencés par la science. Il s'ensuit que chaque citoyen a besoin de savoir quand la connaissance scientifique est pertinente, distinguant entre les questions auxquelles la science peut et ne peut pas répondre. Chaque citoyen doit être capable de juger quand la preuve est valide, à la fois en termes de sa pertinence et la manière dont elle a été récoltée. Cependant, le plus important de tout est que chaque citoyen soit capable de lier la preuve aux conclusions basées sur celle-ci et de peser les arguments pour et contre certaines actions particulière qui affectent la vie au niveau personnel, social et général. (Source : OCDE, L'apprentissage pour le monde de demain, 2004).

Source : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2004).

2. Considérez les questions suivantes :
 - Comment l'alphabétisme scientifique est-il défini ou compris dans votre contexte ?
 - Quelle est la relation entre vos normes curriculaires nationales et les normes d'évaluation de l'OCDE-PISA ?
3. Préparez une liste de puces en deux colonnes :

La Science selon notre curriculum actuel	La définition d'alphabétisme scientifique selon PISA



**PRODUIT
ATTENDU**

Liste de comparaison des approches de l'alphabétisme scientifique selon PISA et dans votre contexte

ACTIVITÉ 3 Évaluation du curriculum au niveau national

En termes de curriculum, l'évaluation implique l'évaluation d'une partie ou de l'ensemble du curriculum. La nature de l'évaluation du curriculum dépend souvent du public et de son but. Le public se compose, entre autres, de :

- décideurs politiques et autres parties prenantes (administrateurs, enseignants, élèves, parents, communautés) – pour informer l'action future ;
- des bailleurs de fond – pour attirer les fonds ou rendre compte sur l'utilisation des fonds ;
- des chercheurs – pour une comparaison internationale et l'identification des pratiques efficaces ;

L'évaluation des curricula s'intéresse généralement :

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

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à évaluer les stratégies d'identification des forces et faiblesses du curriculum.



EXERCICE 1 Travail en petits groupes

1. Lisez et discutez, en groupe, le document «Questions d'orientation pour l'évaluation du curriculum» [Guiding questions for curriculum evaluation] et les conclusions du document «Les effets négatifs des curricula trop ambitieux dans les pays en développement» [The negative consequences of overambitious curricula in developing countries] et réfléchissez aux questions suivantes :
 - Quelle contribution ces études et recherches apportent-elles au processus de développement curriculaire ?
 - Comment les points forts et les points faibles du curriculum scolaire peuvent-ils être évalués ?
 - Quels facteurs conduisent à des écarts entre les prescriptions curriculaires et les capacités d'apprentissage des étudiants ?
 - Quels critères devrait-on utiliser pour évaluer le curriculum ?
 - Quelles stratégies pourraient être utilisées pour réduire les écarts entre les lignes directrices générales et les lignes directrices spécifiques de chaque matière ?
 - Quels sont les facteurs qui font obstacles au processus de développement curriculaire ?
2. Faites un bref rapport de vos discussions en groupe.



PRODUIT ATTENDU

Rapport des discussions en groupe



EXERCICE 2 Réflexion individuelle

1. Lisez l'étude de cas « Histoire abrégée et étapes majeures du développement curriculaire en Finlande » [Short history and main steps of curriculum development in Finland].
2. Lisez l'étude de cas « Politique, sous-politique et gestion de la réforme: le cas du changement curriculaire en mathématiques en Lituanie » [Politics, sub-politics and the management of reform: the case of Mathematics curriculum change in Lithuania].
3. Lisez l'étude de cas « Processus de réforme de l'évaluation de l'élève dans les cycles primaire et secondaire inférieur en Chine ». En utilisant les catégories de l'approche chinoise, essayez d'identifier quelle sorte d'évaluation du curriculum est ou était pratiquée dans chaque cas.
4. Lisez les études de cas « Liban187: une expérience de l'évaluation du curriculum » [Lebanon – an experience on curriculum evaluation] et « Révision curriculaire du niveau supérieur de l'enseignement secondaire en Tanzanie », et le document « Rapport de l'équipe de soutien pour l'évaluation de la mise en œuvre de la déclaration sur le curriculum national (Afrique du Sud) » [Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the National Curriculum Statement (South Africa)].
5. Créez votre propre tableau à colonnes, en indiquant sur les trois premières colonnes quelles sont les problématiques curriculaires évaluées dans chaque étude, et dans la quatrième colonne quels aspects de ces problématiques pourraient être évalués dans votre pays.

EXERCICE 3 Travail en binôme

Élaborez un document intitulé « Les perspectives et les approches à l'évaluation du curriculum » qui sera utilisé comme document de discussion pour promouvoir l'évaluation du curriculum dans votre contexte.



PRODUIT ATTENDU

Document sur l'évaluation du curriculum

EXERCICE 4 Travail en petits groupes

En utilisant les études de cas ci-dessus, rédigez un plan d'évaluation du curriculum dans votre contexte, en détaillant les étapes du processus, les questions majeures et la méthodologie. Cet exercice peut être fait individuellement, en paire ou en petits groupes, puis partagez vos idées avec le groupe principal.



PRODUIT ATTENDU

Plan d'évaluation du curriculum

ACTIVITÉ 4



Évaluation du curriculum au niveau des écoles

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

L'évaluation à l'école peut générer de l'information concernant la mise en œuvre du curriculum et sa pertinence pour les situations et contextes particuliers, lorsqu'elle :

1. est basée sur des données collectées de façon systématique ;
2. fait usage de méthodologies pour interpréter les données, car les indices sont généralement ambigus ;
3. énonce des jugements de valeur à propos de la relation entre ce qui est enseigné et ce qui est appris et concernant les effets futurs de l'apprentissage ; et
4. aide à orienter l'action, promouvoir les meilleures pratiques et les politiques au sein de l'école et améliorer le système dans son ensemble.

Certains matériels qui peuvent fournir des indices sur la façon dont la mise en œuvre du curriculum et ses effets sont renseignés à l'école incluent :

- des listes de vérification, des auto-évaluations et des barèmes et échelles d'évaluation par les pairs ;
- rapports non scientifiques ;
- entretiens avec les enseignants, les élèves et les anciens élèves ;
- enquêtes et questionnaires ;
- les plans de travail de l'enseignant ;
- l'assiduité et les taux de promotion des élèves ;
- l'observation informelle, l'enregistrement audio et vidéo dans les classes ;
- les tests objectifs ou standardisés ; et
- les photographies.

Les évaluations internes et externes peuvent être combinées de plusieurs manières :

- *L'évaluation parallèle* : les systèmes d'évaluation externes et internes sont indépendants, chacun d'entre eux a un ensemble spécifique de protocoles, procédures, critères et points d'observation.
- *L'évaluation séquentielle* : les évaluateurs externes utilisent le rapport d'auto-évaluation de l'école comme point de départ.
- *L'évaluation coopérative* : les évaluateurs externes collaborent avec l'équipe de l'école pour développer une approche commune de l'évaluation.

L'évaluation parallèle peut être utile lorsqu'il y a un besoin de rassembler de l'information à propos du curriculum à travers un grand nombre d'écoles en vue de conduire une analyse plus approfondie et d'en tirer des conclusions qui constitueront la base pour de nouveaux processus de développement ou d'amélioration. Les évaluations séquentielles et coopératives peuvent permettre des interventions plus ciblées et adéquates au sein de certaines écoles lorsqu'une amélioration est nécessaire.

Objet de l'activité

Cette activité et les exercices proposés devraient aider les participants à acquérir une meilleure compréhension de l'évaluation du curriculum scolaire comme moyen de mesurer la conformité entre le curriculum prescrit et le curriculum mis en œuvre.



EXERCICE 1 Réflexion et activité individuelles

1. Lisez le document « Evaluation scolaire pour l'amélioration de la qualité » [School evaluation for quality improvement] qui inclut les politiques d'évaluation d'écoles en Indonésie, au Népal et aux Philippines¹;
2. Identifiez les aspects du curriculum qui sont évalués et les rôles que jouent les diverses parties prenantes dans le processus d'évaluation de chaque pays.
3. Réfléchissez aux pratiques d'évaluation qui pourraient être adaptées à votre propre contexte et rédigez une liste les regroupant.



PRODUIT ATTENDU

Liste des pratiques d'évaluation du curriculum scolaire



EXERCICE 2 Travail en petits groupes de trois participants maximum

Lisez l'extrait suivant :

L'alignement curriculaire peut être défini comme le degré auquel le curriculum prescrit (standards et plans d'étude) et le curriculum mis en œuvre (instruction, enseignement et évaluation) sont en cohérence l'un avec l'autre. Le degré d'alignement peut varier, selon l'école et le cours. Ceci est dû au fait que le processus de planification et d'enseignement intervient à travers une série d'interprétations du curriculum à divers niveaux au sein de l'école, au sein de la faculté et parmi enseignants. Les enseignants eux-mêmes personnalisent souvent le curriculum prescrit dans le processus de planification et de mise en œuvre du curriculum, en réponse à leurs priorités. Ils privilégient le contenu qui leur semble refléter les besoins de leurs étudiants.

Afin de conduire un *audit du curriculum*, vous pourriez avoir besoin d'identifier des sources de données au niveau de l'école et sélectionner des méthodes adéquates pour collecter l'information.

Identification des sources de données: déterminez **quoi** et auprès de **qui** vous devriez collecter les données utiles :

- les administrateurs de districts ;
- les membres du conseil d'administration de l'école ;
- les administrateurs de l'école ;
- le personnel du bureau central ;
- les enseignants ;
- les parents et les autres membres de la communauté ;
- les élèves ; et
- les documents (tels que les rapports de notes d'examens, les ouvrages et les livres de politiques publique).

¹ ASIAN NETWORK OF TRAINING AND RESEARCH INSTITUTIONS IN EDUCATIONAL PLANNING (2002). School Evaluation for Quality Improvement [Évaluation de l'école pour l'amélioration de la qualité] (en anglais). In : DE GRAUWE, A. et NAIDOO, J. (éds). Document présenté lors de la réunion du Réseau asiatique d'institutions de formation et de recherche en planification de l'éducation (ANTRIEP), Kuala Lumpur, du 2 au 4 juillet 2002. Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP). En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

Les méthodes de collecte de données pour vérifier l'alignement curriculaire comprennent, entre autres, l'observation directe, les entretiens (pré- et post-observation), l'enregistrement audio des cours et l'analyse de documents. Les données peuvent être analysées selon des critères explicites, définissant aussi dans quelle mesure ces critères sont atteints.

Choisissez les méthodes de collecte de l'information : déterminez **comment** vous collecteriez les données.

- Entretien
- Observation
- Enquête
- Analyse de document

Question relative au curriculum	Entretien	Enquête	Observation	Analyse de document
La planification est en accord avec le curriculum				Plans de cours des enseignants
Les manuels scolaires sélectionnés sont appropriés et adéquats		30 enseignants		
Le contenu autorisé est enseigné				Examens des élèves et cahiers d'exercices
La méthodologie d'enseignement est adéquate	Responsable d'établissement		10 enseignants	
Respect des standards nationaux	5 enseignants			Examens des élèves

Analysez le document « Outil d'audit AISSA – Curriculum australien – Niveaux 6-8 de mathématiques » [AISSA Audit Tool – Australian Curriculum – Mathematics 6-8] et décrivez les questions évaluées utilisant l'outil et la méthodologie mise en œuvre. L'Association des écoles indépendantes d'Australie (acronyme anglais: AISSA) est considérée comme l'organisation principale du secteur des écoles indépendantes en Australie du Sud.

Elaborez un plan pour évaluer l'alignement curriculaire dans un domaine d'apprentissage spécifique (par exemple les mathématiques ou les sciences sociales) pour le niveau primaire dans un district composé de trente-cinq écoles. Fournissez les détails des questions que vous examinerez et le type de données probantes que vous collecteriez.



**PRODUIT
ATTENDU**

Rédigez un plan pour l'évaluation du curriculum scolaire



EXERCICE 3 Activité individuelle

1. Passez en revue les documents « Repenser l'évaluation en classe avec un objectif en vue » et « Sur quels objets évaluer des compétences ? ».
2. Lisez les parties pertinentes du document « Le rôle de l'évaluation dans la promotion du développement des compétences de l'élève », défis clés numéro 7 et 8.
 - Analysez un extrait concret d'examen et produisez un bref rapport concernant les types de compétences évaluées. Joignez l'extrait d'examen à votre devoir. Analysez un extrait concret d'examen et produisez un bref rapport concernant les types de compétences évaluées. Joignez l'extrait d'examen à votre devoir.
 - Comparez l'extrait d'examen au curriculum prescrit pour le niveau scolaire correspondant, et prenez connaissance des aspects du curriculum formel qui sont abordés.
 - Formulez une recommandation à un enseignant responsable de l'enseignement en langue nationale (niveau 7) concernant le temps qui devrait être alloué à l'enseignement et à l'évaluation formative et sommative dans un cours composé de quarante-cinq élèves qui se réunissent durant deux périodes d'instruction de quarante-cinq minutes par semaine pendant trente-cinq semaines.



PRODUIT ATTENDU

Extrait d'examen comportant les commentaires et les recommandations pour l'enseignant



LE PORTFOLIO DEVRA INCLURE UNE NOTE D'APPRENTISSAGE PERSONNELLE :

Qu'ai-je appris ? Quels concepts utiles ai-je découverts ?



Liste de ressources pour le MODULE 8 Évaluation du curriculum et des élèves

Documents

- Cinq stratégies d'évaluation réglementaire : Alberta (Canada), Allemagne, Italie, Massachusetts (États-Unis d'Amérique) et Nouvelle Zélande [Five strategies of statutory assessment: Alberta (Canada), Germany, Italy, Massachusetts (USA) and New Zealand].
- Repenser l'évaluation en classe avec un objectif en vue [Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind].
- L'évaluation formative et l'évaluation sommative (OCDE) [Integrating formative and summative assessment (OECD)].
- Le rôle de l'évaluation dans la promotion du développement des compétences de l'élève [The role of assessment in promoting the development of student competencies].
- Les examens scolaires dont l'enjeu est important et leur effet sur l'enseignement : état de la recherche [High-stakes testing and effects on instruction: research review].
- Apprendre à vivre ensemble [Learning to Live Together].
- Liste de contrôle pour l'évaluation des initiatives sous le thème « Apprendre à vivre ensemble » [Checklist for the assessment of Learning to Live Together initiatives].
- Évaluation en science et en technologie [Assessment in Science and Technology].
- Questions d'orientation pour l'évaluation du curriculum [Guiding questions for curriculum evaluation].
- Les effets négatifs des curricula trop ambitieux dans les pays en développement [The negative consequences of overambitious curricula in developing countries].
- Rapport de l'équipe de soutien pour l'évaluation de la mise en œuvre de la déclaration sur le curriculum national (Afrique du Sud) [Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the National Curriculum Statement (South Africa)].
- Évaluation scolaire pour l'amélioration de la qualité [School evaluation for quality improvement].
- Outil d'audit AISSA – Curriculum australien – Niveaux 6-8 de mathématiques [AISSA Audit Tool – Australian Curriculum – Mathematics 6-8].
- Sur quels objets évaluer des compétences ?

Études de cas

- Les normes en matière d'éducation : une étude de la situation en Italie [Standards in education – Study of the situation in Italy].
- Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences : la situation en Communauté française de Belgique.
- Révision curriculaire du niveau supérieur de l'enseignement secondaire en Tanzanie [Curriculum review of Advanced Level Secondary Education in Tanzania].
- Processus de réforme de l'évaluation de l'élève dans les cycles primaire et secondaire inférieur en Chine [Primary and Lower Secondary Student Assessment reform process in China].
- Défis posés par l'initiative de 2003 sur l'Enseignement primaire gratuit (EPG) au Kenya [Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) initiative in Kenya].

- Éducation à la citoyenneté expérimentale en Roumanie [Experimental civics education in Romania].
- Les leçons tirées des évaluations internes et externes d'un projet novateur d'éducation en Irlande du Nord [Lessons learned from the internal and external evaluations of an innovatory education project in Northern Ireland].
- Histoire abrégée et étapes majeures du développement curriculaire en Finlande [Short history and main steps of curriculum development in Finland].
- Politique, sous-politique et gestion de la réforme : le cas du changement curriculaire en mathématiques en Lituanie [Politics, sub-politics and the management of reform: the case of Mathematics curriculum change in Lithuania].
- Liban : une expérience de l'évaluation du curriculum [Lebanon – an experience on curriculum evaluation].

Références

- AMWAYI, O. (2011). Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) initiative in Kenya [Les défis posés par l'initiative Enseignement primaire gratuit, lancée en 2003 au Kenya] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en matière de développement curriculaire.
- ANDREWS, C. *et al.* (2007). Compulsory assessment systems in the INCA countries: Thematic probe [Systèmes d'évaluation obligatoires dans les pays INCA : une enquête thématique] (en anglais). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*. Londres : School Curriculum and Assessment Authority and National Foundation for Educational Research. En ligne http://www.inca.org.uk/pdf/Compulsory_assessment_systems.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- ASIAN NETWORK OF TRAINING AND RESEARCH INSTITUTIONS IN EDUCATIONAL PLANNING (2002). *School Evaluation for Quality Improvement* [Évaluation de l'école pour l'amélioration de la qualité] (en anglais). In : DE GRAUWE, A. et NAIDOO, J. (éds). Document présenté lors de la réunion du Réseau asiatique d'institutions de formation et de recherche en planification de l'éducation (ANTRIEP), Kuala Lumpur, du 2 au 4 juillet 2002. Paris : UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP). En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ASSOCIATION OF INDEPENDENT SCHOOLS OF SOUTH AUSTRALIA (AISSA) (s.d.). *AISSA Audit Tool – Australian Curriculum – Mathematics 6-8* [Outils d'évaluation de l'AISSA : curriculum australien – mathématiques 6-8 ans] (en anglais). Canberra : Gouvernement australien. En ligne <http://www.aisa.edu.au/teaching-learning/australian-curriculum#56515>, consulté le 13 septembre 2013.
- BLACK, P.J. *et al.* (2004). *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom* [Travailler à l'intérieur de la boîte noire : évaluation de l'apprentissage en classe] (en anglais). Londres : nferNelson.
- BUDIENE, V. (2006). Education reform, management of uncertainty [Réforme de l'éducation, gestion de l'incertitude] (en anglais). In : CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs du développement curriculaire : politiques, pratiques et réseaux pour le changement]. Bucarest : Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/ UNESCO Bureau international d'éducation.
- DADA, F. *et al.* (2009). Report of the task team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement (South Africa) [Rapport du Groupe de travail pour la révision de la mise en œuvre du Cadre curriculaire national (Afrique du Sud)] (en anglais). Pretoria : Ministère de l'éducation d'Afrique du Sud. En ligne <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123634>, consulté le 13 septembre 2013.
- EL-AMINE, A., JURDAK, M. (2005). Reform of general education – Study of the Lebanese curriculum reform [Réforme de l'enseignement général : étude de la réforme curriculaire libanaise] (en arabe). In : EL-AMINE, A. (éd.). *Reform of general education in the Arab countries* [Réforme de l'enseignement général dans les pays arabes]. Paris : UNESCO, pp.55-76.

- GEORGESCU, D. (2004). Experimental civics education in Romania [Éducation civique expérimentale en Roumanie] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en matière de développement curriculaire.
- HALINEN, I. (2006). Finland – The Finnish curriculum development process [Finlande: le processus de développement curriculaire finlandais] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. [Défis actuels et futurs du développement curriculaire: politiques, pratiques et réseaux pour le changement]. Bucarest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.
- HARLEN, W., JAMES, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment [Évaluation et apprentissage: différences et liens entre l'évaluation formative et sommative]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4, 3, pp. 365-379.
- JENKINS, E.W. (2003). *Guidelines for Policy-making in Secondary School Science and Technology Education* [Lignes directrices en matière d'élaboration des politiques relatives à l'enseignement des sciences et des technologies dans l'enseignement secondaire] (en anglais). Paris: UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132002e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- Jl, L. (2011). Primary and lower secondary student assessment reform process in China [Processus de réforme de l'évaluation des élèves dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire en Chine] (en anglais). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010/2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- JONNAERT, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences? In: *Éducation & Formation – e-296 – Décembre 2011*. En ligne <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12&idRes=106>, consulté le 13 septembre 2013).
- KATABARO, A. (2011). Curriculum review of advanced level secondary education in Tanzania [Révision du curriculum du niveau supérieur de l'enseignement secondaire en Tanzanie] (en anglais). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010/2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- LABATE, H.A. (2010). The role of assessment in promoting the development of student's competencies [Le rôle de l'évaluation dans la promotion du développement des compétences des élèves] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en matière de développement curriculaire, e-forum annuel. En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/E-Forum/Discussion_paper_En.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- LOONEY, J.W. (2011). *Integrating formative and summative assessment, OECD* [L'intégration de l'évaluation formative et sommative, OCDE] (en anglais). Paris: éditions OCDE (document de travail, No 58). En ligne <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>, consulté le 13 septembre 2013.
- MITCHELL, R. (2006). High-stakes testing and effects on instruction: Research review [Évaluation rigoureuse et effets sur l'enseignement: étude de la recherche] (en anglais). Alexandria (Virginie) : Center for Public Education. En ligne <http://www.centerforpubliceducation.org/>, consulté le 13 septembre 2013.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2004). *Informe PISA 2003: aprender para el mundo del mañana* [Enquête PISA 2003 – Apprendre aujourd'hui, réussir demain] (en espagnol). Espagne: Santillana Educación S. L. / éditions OCDE.
- PRITCHETT, L., BEATTY, A. (2012). The negative consequences of overambitious curricula in developing countries [Les conséquences négatives des curricula surchargés dans les pays en développement] (en anglais). Washington, D.C. : Center For Global Development (CGD). (Document de travail, No 293).

- REY, B., CARETTE, V. (2006). Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences : la situation en Communauté française de Belgique. In : *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*. Genève: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) (document de travail). En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- SINCLAIR, M. et al. (2008). *Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights* [Apprendre à vivre ensemble: conception, suivi et évaluation de l'éducation aux compétences de la vie, à la citoyenneté, à la paix et aux droits de l'homme] (en anglais). Eschborn: German Agency for Technical Cooperation (GTZ). En ligne <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- TAMAGNI BERNASCONI, K. (2006). Les standards en éducation : étude de la situation italienne. In : BEHRENS, M. (éd). *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système*. Genève: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), pp.111-122. En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRDP.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- UNESCO (2005). Textbook quality improvement programme: support to basic education in Iraq (final report) [Programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires en Iraq: soutien à l'éducation de base (rapport final)]. Paris: UNESCO (en anglais).
- UNESCO-BIE (1995-2013). Learning to live together – How do we assess it? [Apprendre à vivre ensemble: comment l'évaluons-nous ?] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular_themes/learning-to-live-together/related/how-do-we-assess-it.html, consulté le 13 septembre 2013.
- (1995-2013). Learning to live together – The concept [Apprendre à vivre ensemble : le concept]. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular_themes/learning-to-live-together/related/the-concept.html (en anglais), consulté le 13 septembre 2013.
- (1995-2013). Learning to live together – What to teach and how? [Apprendre à vivre ensemble: que faut-il enseigner et comment] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular-themes/learning-to-live-together/related/what-to-teach-and-how.html>, consulté le 13 septembre 2013.
- WATLING, R., ARLOW, M. (2002). Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education Project in Northern Ireland [Voeux pieux: leçons des évaluations internes et externes d'un Projet éducatif novateur en Irlande du Nord] (en anglais). *Evaluation & Research in Education*, 16, 3. En ligne <http://www.multilingual-matters.net/erie/016/0166/erie0160166.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning* [Repenser l'évaluation en classe avec un objectif en vue: l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage] (en anglais). Manitoba: Manitoba Education, Citizenship and Youth Cataloguing in Publication Data. En ligne <http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ZHU, M. (2003). Chinese perspectives and approaches to curriculum evaluation [Perspectives chinoises et approches de l'évaluation du curriculum] (en anglais). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.



NOTES

A series of horizontal dotted lines for writing notes, spanning the width of the page. A small '+' sign is located at the end of the 20th line from the top.

Liste des activités

MODULE 1		Dialogue politique et formulation des politiques _____	26
ACTIVITÉ 1		Les acteurs et le contexte du changement _____	29
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1		Activité individuelle _____	30
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2		Travail en petits groupes _____	30
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3		Discussion en plénière _____	30
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4		Activité individuelle _____	30
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5		Activité individuelle _____	30
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU			
<input type="checkbox"/> EXERCICE 6		Analyse contextuelle _____	30
<input type="checkbox"/> EXERCICE 7		Réflexion individuelle _____	30
<input type="checkbox"/> EXERCICE 8		Travail en petits groupes _____	30
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU		Discussion en plénière, non interactive _____	31
		Collection de tableaux indiquant les relations diverses entre les différents éléments du système éducatif _____	31
ACTIVITÉ 2		Organiser un processus de consultation _____	31
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1		Réflexion individuelle _____	32
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2		Activité individuelle ou travail en petits groupes _____	32
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3		Travail en petits groupes _____	33
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU			
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4		Projet de document d'orientation politique _____	33
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU		Simulation en groupe d'un processus de consultation _____	33
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU			
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5		Liste de questions possibles _____	34
<input type="checkbox"/> EXERCICE 6		Perception de l'observateur extérieur _____	34
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU		Réflexion individuelle _____	34
<input type="checkbox"/> EXERCICE 7		Travail en petits groupes _____	34
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU			
<input type="checkbox"/> EXERCICE 8		Liste des principes stratégiques _____	34
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU		Travail en petits groupes _____	35
		Problèmes clés à prendre en compte lors de la planification d'une consultation _____	35
<input type="checkbox"/> EXERCICE 8		Travail en petits groupes _____	35

ACTIVITÉ 3	Soutien des autorités éducatives _____	35
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	36
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en petits groupes de quatre participants maximum _____	36
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en petits groupes de quatre participants maximum _____	36
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en petits groupes de quatre participants maximum _____	36
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Arguments convaincants à discuter avec le/la Ministre de l'éducation _	36
ACTIVITÉ 4	Thèmes sensibles _____	37
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	37
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Réflexion individuelle _____	38
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Réflexion individuelle _____	38
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en petits groupes _____	38
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste de principes _____	39
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5	Réflexion individuelle _____	39
<input type="checkbox"/> EXERCICE 6	Travail en petits groupes _____	39
<input type="checkbox"/> EXERCICE 7	Travail en petits groupes _____	39
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Rapport sur la politique linguistique _____	40
<input type="checkbox"/> EXERCICE 8	Discussion en plénière _____	40
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	40
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Réflexion individuelle _____	40
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Réflexion individuelle _____	41
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en petits groupes _____	41
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Questions clés à prendre en compte lors de la révision du curriculum du point de vue de la cohésion sociale _____	41
<input type="checkbox"/> PORTFOLIO	_____	41
MODULE 2	Changement du curriculum _____	48
ACTIVITÉ 1	Les tendances internationales dans le domaine du changement du curriculum _____	50
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	51
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Tableau de tendances _____	52
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Activité individuelle _____	52
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en petits groupes _____	53
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en petits groupes _____	53
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5	Discussion en plénière _____	53
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste de réformes potentielles _____	53

ACTIVITÉ 2	Identifier les raisons de promouvoir le changement _____	53
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	54
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Discussion en plénière _____	54
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en binôme _____	54
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en petits groupes _____	55
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5	Discussion en plénière, non interactive _____	55
<input type="checkbox"/> EXERCICE 6	Travail en petits groupes _____	55
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Proposition de justifications possibles pour une réforme, revue et corrigée par le groupe _____	55
ACTIVITÉ 3	Le changement pour l'amélioration de la qualité _____	55
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion collective _____	56
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en petits groupes _____	56
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Discussion en plénière _____	56
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste des caractéristiques contribuant positivement et négativement à la qualité du curriculum _____	56
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Réflexion individuelle _____	57
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5	Discussion en plénière _____	57
<input type="checkbox"/> EXERCICE 6	Réflexion individuelle _____	57
<input type="checkbox"/> EXERCICE 7	Réflexion individuelle _____	58
<input type="checkbox"/> EXERCICE 8	Travail en petits groupes _____	58
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste des éléments principaux pour une éducation de qualité dans un contexte particulier _____	58
<input type="checkbox"/> EXERCICE 9	Discussion en plénière _____	58
<input type="checkbox"/> PORTFOLIO	_____	58

MODULE 3

Conception du curriculum _____ 64

ACTIVITÉ 1	La structure et les composants d'un cadre curriculaire _____	66
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	67
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en petits groupes _____	67
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en petits groupes _____	67
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Discussion en plénière _____	67
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Ébauche de cadre curriculaire _____	67

ACTIVITÉ 2	Définir ce que les élèves devraient savoir et être capables de faire _____	68
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	70
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Définition d'objectifs d'apprentissage, normes et comparaison d'exemples nationaux _____	71
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en petits groupes _____	71
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Réflexion individuelle et/ou travail en petits groupes _____	73
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Exemples d'objectifs _____	73
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Discussion en plénière _____	73
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5	Débat _____	73
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Résumé des conclusions _____	73
ACTIVITÉ 3	Définir les domaines d'apprentissage et l'allocation du temps _____	74
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Travail en binôme _____	76
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Activité individuelle _____	76
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en petits groupes de trois participants maximum et discussion en plénière _____	76
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en petits groupes de trois participants maximum _____	77
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Emploi du temps alternatif _____	77
ACTIVITÉ 4	Les approches de l'intégration du curriculum ____	77
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	78
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Schémas alternatifs pour l'intégration du curriculum _____	78
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2(A)	Réflexion individuelle _____	78
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2(B)	Travail en petits groupes _____	79
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Conclusions des groupes _____	79
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3(A)	Réflexion individuelle _____	79
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste des enjeux relatifs à l'enseignement des sciences dans votre contexte _____	80
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3(B)	Réflexion individuelle _____	80
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3(C)	Réflexion individuelle _____	80
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3(D)	Travail en petits groupes _____	81
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Enjeux relatifs à la mise en application de l'enseignement intégré des sciences et technologies _____	81

<input type="checkbox"/>	EXERCICE 4(A)	Réflexion individuelle _____	81
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 4(B)	Travail en petits groupes _____	81
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 4(C)	Discussion en plénière _____	81
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Plan du curriculum _____	82
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 5(A)	Réflexion individuelle _____	82
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 5(B)	Travail en petits groupes _____	82
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 5(C)	Discussion en plénière _____	82
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Schéma pour l'intégration de l'EDD dans le curriculum _____	82
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 6(A)	Réflexion individuelle _____	83
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 6(B)	Travail en petits groupes _____	83
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 6(C)	Travail en petits groupes _____	83
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Rapport analysant la pertinence des COG dans votre contexte _____	83
ACTIVITÉ 5		Les programmes d'études et autres façons d'organiser les contenus _____	83
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	84
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Résumé comparatif _____	85
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 2	Débat _____	85
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 3	Travail en petits groupes _____	85
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Recommandations pour la formulation de programmes d'études _____	85
<input type="checkbox"/>	PORTFOLIO	_____	85
MODULE 4		Gestion et gouvernance du système _____	94
ACTIVITÉ 1		Équilibre entre les besoins et les intérêts nationaux et locaux _____	96
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 1	Travail en binôme _____	96
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 2	Travail en binôme _____	97
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 3	Travail en binôme _____	97
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Description personnelle du processus _____	97
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 4	Réflexion individuelle _____	98
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 5	Réflexion individuelle _____	98
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 6	Travail en petits groupes _____	98
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 7	Travail en petits groupes _____	98

<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Arguments pour et contre une politique de décentralisation	98
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 8	Travail en petits groupes	99
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 9	Discussion en plénière	99
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Schéma représentant la décentralisation	99
ACTIVITÉ 2		Adaptation du curriculum au contexte local : défis et opportunités	99
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 1	Activité individuelle et recherche sur Internet	101
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Deux articles sur le curriculum centré sur l'école	101
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 2	Réflexion individuelle	101
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 3	Travail en petits groupes	102
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 4	Discussion en plénière	102
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 5	Réflexion individuelle et discussion en plénière	102
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Liste des avantages et des défis liés à l'adaptation du curriculum au contexte local	102
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 6	Réflexion individuelle	102
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 7	Simulation en groupe du processus	102
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Rapport des discussions	103
ACTIVITÉ 3		Développement du curriculum centré sur l'école	103
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 1	Travail en binôme	104
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 2	Réflexion individuelle	104
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 3	Travail en petits groupes	105
ACTIVITÉ 4		Le rôle de la supervision et de l'inspection dans le suivi du curriculum	105
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 1	Réflexion individuelle	108
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 2	Travail en binôme	108
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Note d'analyse critique et propositions pour le développement des capacités des inspecteurs	108
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 3	Travail en petits groupes	108
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Faire état des composantes du curriculum centré sur l'école qui sont contrôlées et des rôles spécifiques joués par les protagonistes dans le processus de suivi	110
<input type="checkbox"/>	PORTFOLIO		110

MODULE 5

Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage _____ 116

ACTIVITÉ 1

Élaboration, approvisionnement et évaluation des manuels scolaires _____ 117

<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Activité individuelle ou travail en petits groupes _____	119
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Réflexion individuelle _____	119
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en petits groupes _____	120
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Schéma _____	120
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en binôme _____	120
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Présentations PowerPoint _____	120
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5	Travail en petits groupes _____	120
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Affiche _____	121
<input type="checkbox"/> EXERCICE 6	Activité individuelle _____	121
<input type="checkbox"/> EXERCICE 7	Discussion en plénière _____	121
<input type="checkbox"/> EXERCICE 8	Discussion en plénière _____	122
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Rapport sur les critères utilisés pour l'évaluation des manuels scolaires et des guides pour les enseignants _____	122
<input type="checkbox"/> EXERCICE 9	Activité individuelle _____	122
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Rapport d'évaluation des manuels scolaires _____	122

ACTIVITÉ 2

Enseignement à distance et livres numériques _____ 122

<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Activité individuelle _____	123
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Discussion en plénière _____	124
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Activité individuelle _____	124
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en binôme _____	124
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Proposition visant à mettre en œuvre un plan de cours basé sur les TIC _____	124

ACTIVITÉ 3

Matériels supplémentaires d'enseignement et d'apprentissage _____ 124

<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Travail en petits groupes _____	125
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste des opportunités _____	125

ACTIVITÉ 4	L'enseignant en tant que développeur de matériels curriculaires _____	125
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Activité individuelle _____	126
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Brouillon du matériel d'enseignement _____	126
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Activité individuelle _____	126
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Leçon adaptée au contexte _____	126
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Exposé et discussion en plénière _____	126
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Conseils pratiques d'encadrement _____	126
<input type="checkbox"/> PORTFOLIO	_____	126

MODULE 6

Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum 132

ACTIVITÉ 1	Approches du renforcement des capacités _____	133
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Discussion en plénière _____	135
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Histoire personnelle _____	135
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en petits groupes _____	135
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Présentation _____	135
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Réflexion individuelle _____	135
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Affiche _____	136
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Réflexion individuelle _____	136
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5	Travail en petits groupes _____	136
<input type="checkbox"/> EXERCICE 6	Travail en petits groupes _____	137
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Rapport sur les opportunités de renforcement des capacités pour votre domaine curriculaire _____	137

ACTIVITÉ 2	Modèles pour le développement professionnel des enseignants _____	137
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	140
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en petits groupes _____	140
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Schéma ou affiche _____	140
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en petits groupes _____	140
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Réflexion individuelle _____	140

<input type="checkbox"/>	EXERCICE 5	Travail en binôme _____	140
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Page de tableau papier illustrant des modèles de développement professionnel des enseignants adéquats pour votre contexte _____	141
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 6	Travail en petits groupes _____	141
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Présentation _____	143
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 7	Travail en petits groupes _____	143
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 8	Travail en petits groupes _____	143
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 9	Discussion en plénière _____	144
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Tableau des besoins en renforcement des capacités de divers groupes cibles _____	144
	ACTIVITÉ 3	Autres acteurs requérant le renforcement de capacités _____	144
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 1	Travail en petits groupes _____	145
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 2	Réflexion individuelle _____	145
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 3	Travail en petits groupes _____	145
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Liste d'activités _____	145
	ACTIVITÉ 4	Opportunités de renforcement des capacités en formation initiale et continue _____	146
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	146
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 2	Activité individuelle _____	147
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Rapport de synthèse _____	147
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 3	Travail en petits groupes _____	147
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 4	Travail en petits groupes _____	148
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Affiche _____	149
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 5	Activité individuelle _____	149
<input type="checkbox"/>	PORTFOLIO	_____	149
	MODULE 7	Processus de mise en œuvre du curriculum	158
	ACTIVITÉ 1	Modèles de mise à l'essai _____	159
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 1	Travail en binôme _____	161
<input type="checkbox"/>	EXERCICE 2	Travail en binôme _____	161
<input type="checkbox"/>	PRODUIT ATTENDU	Exposé _____	162

<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Réflexion individuelle _____	162
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en petits groupes _____	162
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste des points importants à prendre en compte dans la sélection d'une stratégie de mise à l'essai _____	162
ACTIVITÉ 2	Conception de l'étude pilote _____	163
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	165
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en petits groupes _____	166
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en petits groupes _____	166
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Discussion en plénière _____	166
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Plan de mise à l'essai d'un changement du curriculum _____	166
ACTIVITÉ 3	L'intégration de l'innovation _____	166
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Discussion en plénière _____	167
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Réflexion individuelle _____	168
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Discussion en plénière _____	169
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Activité individuelle _____	169
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Plan préliminaire de mise en œuvre _____	169
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5	Discussion en plénière _____	169
<input type="checkbox"/> PORTFOLIO	_____	169
MODULE 8	Évaluation du curriculum et des élèves _____	176
ACTIVITÉ 1	Évaluation règlementaire de l'élève _____	177
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Discussion en plénière _____	179
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en petits groupes _____	179
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Activité individuelle _____	179
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste détaillant les défis de l'évaluation _____	179
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Discussion en plénière _____	180
<input type="checkbox"/> EXERCICE 5	Travail en binôme _____	180
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Paragraphe ou liste d'arguments et contre-arguments _____	180
<input type="checkbox"/> EXERCICE 6	Activité individuelle ou travail en binôme _____	181
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Proposition d'une procédure de formation _____	181
<input type="checkbox"/> EXERCICE 7	Travail en petits groupes de trois participants maximum _____	181
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Article de journal _____	181

ACTIVITÉ 2	Évaluation des résultats de l'apprentissage dans des domaines curriculaires spécifiques _____	181
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	182
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en binôme _____	183
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en petits groupes _____	183
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste de pratiques efficaces et inefficaces _____	183
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Discussion en plénière _____	183
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion individuelle _____	184
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en binôme _____	184
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Discussion en plénière _____	184
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste de comparaison des approches de l'alphabétisme scientifique selon PISA et dans votre contexte _____	185
ACTIVITÉ 3	Évaluation du curriculum au niveau national _____	185
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Travail en petits groupes _____	186
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Rapport des discussions en groupe _____	186
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Réflexion individuelle _____	187
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Travail en binôme _____	187
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Document sur l'évaluation du curriculum _____	187
<input type="checkbox"/> EXERCICE 4	Travail en petits groupes _____	187
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Plan d'évaluation du curriculum _____	187
ACTIVITÉ 4	Évaluation du curriculum au niveau des écoles _____	187
<input type="checkbox"/> EXERCICE 1	Réflexion et activité individuelles _____	189
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Liste des pratiques d'évaluation du curriculum scolaire _____	189
<input type="checkbox"/> EXERCICE 2	Travail en petits groupes de trois participants maximum _____	189
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Rédigez un plan pour l'évaluation du curriculum scolaire _____	190
<input type="checkbox"/> EXERCICE 3	Activité individuelle _____	191
<input type="checkbox"/> PRODUIT ATTENDU	Extrait d'examen comportant les commentaires et les recommandations pour l'enseignant _____	191
<input type="checkbox"/> PORTFOLIO	_____	191

Liste des tableaux

INTRODUCTION

TABLEAU 0.1	Les processus et les produits curriculaires _____	13
-------------	---	----

MODULE 1

Dialogue politique et formulation des politiques

TABLEAU 1.1	Mouvement entre conflits et consensus _____	28
-------------	---	----

TABLEAU 1.2	De nombreux groupes d'influence dans la prise de décisions en matière de curriculum _____	29
-------------	---	----

MODULE 2

Changement du curriculum

TABLEAU 2.1	Étapes du processus de changement éducatif _____	49
-------------	--	----

TABLEAU 2.2	Tendances internationales en matière de changement du curriculum _____	52
-------------	--	----

MODULE 3

Conception du curriculum

TABLEAU 3.1	Éléments communs aux cadres curriculaires existants _____	66
-------------	---	----

TABLEAU 3.2	Modes de formulation du curriculum _____	69
-------------	--	----

TABLEAU 3.3	Exemples de définition des objectifs d'apprentissage ou normes nationales _____	71
-------------	---	----

TABLEAU 3.4	Facteurs clés déterminant l'allocation du temps dans l'emploi du temps scolaire _____	75
-------------	---	----

MODULE 4

Gestion et gouvernance du système

TABLEAU 4.1	Exemples de tendances mondiales en matière d'adaptation du curriculum au contexte local _____	100
-------------	---	-----

TABLEAU 4.2	Nouvelle Zélande : aspects évalués dans la mise en œuvre du curriculum néo-zélandais _____	107
-------------	--	-----

MODULE 5

Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage

TABLEAU 5.1	Enjeux relatifs à la planification et aux politiques devant être examinés _____	117
-------------	---	-----

MODULE 6

Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum

TABLEAU 6.1	Besoins en matière de renforcement des capacités _____	134
TABLEAU 6.2	Méthodologies de développement professionnel _____	138
TABLEAU 6.3	Modèles et autres formes de développement professionnel des enseignants _____	141

MODULE 7

Processus de mise en œuvre du curriculum

TABLEAU 7.1	Processus et produits _____	168
-------------	-----------------------------	-----

MODULE 8

Évaluation du curriculum et des élèves

TABLEAU 8.1	Évaluations sommatives et formatives _____	178
-------------	--	-----

Bibliographie

- ALFARO PALACIOS, E.B. (2003). La observación sistemática como herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica [Recherche-action au sein des salles de classes d'université. L'observation systématique comme formation pour l'amélioration des pratiques pédagogiques] (en espagnol). Lima, Universidad Católica Sedes Sapientiae. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- AL-JARF, R. (2006). Teachers' online discussion forums in Saudi Arabia [Forums de discussion en ligne pour enseignants en Arabie Saoudite]. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, juillet 2006.
- AL-SARRAF, Q. (2005). Educational reform in Kuwait [La réforme éducative au Koweït] (en arabe). In: EL-AMINE, A. (éd.). *Reform of General Education in the Arab Countries* [Réforme de l'enseignement général dans les pays arabes]. Beirut, Bureau régional de l'UNESCO pour les états arabes, pp.123-144. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001407/140702mb.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ALTRICHTER, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors [Mise en œuvre du curriculum: facteurs de limitation et de facilitation] (en anglais). In: NENTWIG, P. et WADDINGTON, D. (éds). *Context-Based Learning of Science* [Apprentissage de la science centré sur le contexte]. Munster: Waxmann, pp.35-62.
- AMWAYI, O. (2011). Challenges posed by the 2003 Free Primary Education (FPE) initiative in Kenya [Les défis posés par l'initiative Enseignement primaire gratuit, lancée en 2003 au Kenya] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en matière de développement curriculaire.
- ANDERSON, L., KRATHWOHL, D.A. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* [Taxonomie pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation: une révision de la taxonomie des objectifs éducatifs de Bloom] (en anglais). New York: Longman, Green.
- ANDREWS, C. *et al.* (2007). Compulsory assessment systems in the INCA countries: Thematic probe [Systèmes d'évaluation obligatoires dans les pays INCA: une enquête thématique] (en anglais). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*. Londres: School Curriculum and Assessment Authority and National Foundation for Educational Research. En ligne http://www.inca.org.uk/pdf/Compulsory_assessment_systems.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- ARLOW, M. (2004). Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland [Education à la citoyenneté au sein d'une société divisée: le cas de l'Irlande du Nord] (en anglais). In: TAWIL, S. et HARLEY, A. (éds). *Education, conflict and social cohesion* [Education, conflit et cohésion sociale]. Études d'éducation comparée. Genève: UNESCO Bureau international de l'éducation, pp.255-314. En ligne http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249, consulté le 13 septembre 2013.
- ARLOW, M. (2004). Citizenship education in a divided society: the case of Northern Ireland [Education à la citoyenneté au sein d'une société divisée: le cas de l'Irlande du Nord] (en anglais). In: TAWIL, S. et HARLEY, A. (éds). *Education, conflict and social cohesion* [Education, conflit et cohésion sociale]. Études d'éducation comparée. Genève: UNESCO Bureau international de l'éducation, pp.255-314. En ligne http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249, consulté le 13 septembre 2013.
- ARNAUT, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México: continuidad, reforma y cambio [Le système de formation des enseignants au Mexique. Continuité, réforme et changement] (en espagnol). (Document de travail). Mexico: Secretaría de Educación Pública. En ligne <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ÅSA, A., MÖRK, E. (2007). Effects of Decentralization on School Resources: Sweden 1989–2002 [Les effets de la décentralisation sur les ressources scolaires: Suède 1989-2002] (en anglais). Document de travail 2007:9. Uppsala: Uppsala University, Département de sciences économiques. En ligne <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2005/wp05-05.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

- ASIAN DEVELOPMENT BANK (2005). *Project Completion Report: Basic Education Textbook Development Project (Loans 1594-UZB and 1595-UZB [SF]) in Uzbekistan* [Rapport final de projet: projet de développement des manuels scolaires pour l'enseignement primaire (Prêts 1594-UZB et 1595-UZB [SF]) en Ouzbékistan] (en anglais). Manille: Asian Development Bank. En ligne <http://www.adb.org/Documents/PCRs/UZB/pcr-uzb-29664.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ASIAN NETWORK OF TRAINING AND RESEARCH INSTITUTIONS IN EDUCATIONAL PLANNING (2002). *School Evaluation for Quality Improvement* [Évaluation de l'école pour l'amélioration de la qualité] (en anglais). In: DE GRAUWE, A. et NAIDOO, J. (éds). Document présenté lors de la réunion du Réseau asiatique d'institutions de formation et de recherche en planification de l'éducation (ANTRIEP), Kuala Lumpur, du 2 au 4 juillet 2002. Paris: UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP). En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139804e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ASKERUD, P. (1997). *A Guide to Sustainable Textbook Provision* [Guide pour l'approvisionnement durable de manuels scolaires] (en anglais). Paris: UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110638eo.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ASSOCIATION FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA (ADEA), GERMAN TECHNICAL COOPERATION AGENCY (GTZ) AND UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION (UIE) (2006). *Final report of the Proceedings of the Regional Conference and Expert Meeting on Bilingual Education and the Use of Local Languages*. Windhoek, Namibia, 3–5 August 2005 [Rapport final des actes de la Conférence régionale et de la Réunion d'experts en matière d'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales Windhoek, Namibie, du 3 au 5 août 2005] (en anglais). Windhoek: Ministère de l'éducation de Namibie. En ligne http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial-2006/doc/document/B3_1+Rapport%20Windhoek_en.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- ASSOCIATION OF INDEPENDENT SCHOOLS OF SOUTH AUSTRALIA (AISSA) (s.d.). *AISSA Audit Tool – Australian Curriculum – Mathematics 6-8* [Outils d'évaluation de l'AISSA: curriculum australien – mathématiques 6-8 ans] (en anglais). Canberra: Gouvernement australien. En ligne <http://www.ais.sa.edu.au/teaching-learning/australian-curriculum#56515>, consulté le 13 septembre 2013.
- AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA) (s.d.). *History Year 7 – Level description* [Histoire 7ème année] (en anglais). En ligne <http://www.australiancurriculum.edu.au/Year7>, consulté le 13 septembre 2013.
- BABYEGEYA, E. (2001). *Perspectives of participation in decentralised public schools* [Perspectives de participation dans les écoles décentralisées] (en anglais). *Post-Script*, 2, 1. Melbourne: University of Melbourne.
- BAJRACHARYA, R., BAJRACHARYA, H. (2003). *Multi-grade and multi-class teaching practices in Nepal* [Pratiques de l'enseignement à années et à classes multiples au Népal] (en anglais). Research Centre for Educational Innovation and Development (CERID) of Tribhuvan University. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- BANQUE MONDIALE (2011). *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development* [L'apprentissage pour tous: investir dans l'acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement] (en anglais). Washington, D.C.: Banque Mondiale.
- (2011). *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms* [Rendre les écoles efficaces: nouvelles données probantes concernant les réformes relatives à la responsabilité] (en anglais). In: BRUNS, B., FILMER, D. et PATRINOS, H.A. (éds). Washington, D.C.: Banque mondiale. En ligne <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1298568319076/makingschoolswork.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- BARCOS, R., TRÍAS, S. (2007). *El caso de la reforma curricular de la educación media superior en el año 2003 en Uruguay* [Le cas de la réforme du curriculum de 2003 du deuxième cycle de l'éducation secondaire en Uruguay] (en espagnol). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en conception et développement du curriculum.

- BATEN LÓPEZ, J. (2011). El currículo de formación inicial docente bilingüe intercultural en Guatemala [Le curriculum de formation initiale des enseignants pour l'enseignement bilingue et intercultural au Guatemala] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- BAUTISTA VALLEJO, J.M., CAMACHO DOMÍNGUEZ, S.A. (2011). Le curriculum et la connaissance dans l'ère digitale. [Curriculum and knowledge in the digital era] (en anglais). *Sapientia*, 2, 2, 2e édition. En ligne <http://revistasapientia.inf.br/edicao2/arquivos/Cvknw-04.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- BÉGIN-CAOQUETTE, O. (2011). Subject integration in lower-secondary curriculum [L'intégration de disciplines dans le curriculum du premier cycle de l'éducation secondaire] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- BERRY, C. (2000). Multigrade teaching: comparative situation in some developing countries [Enseignement dans les classes à années multiples: situation comparée dans certains pays en développement] (en anglais). Institute of Education, University of London. Document présenté à l'atelier régional du Secrétariat du Commonwealth sur l'enseignement dans les classes à années multiples, Gaborone, du 19 au 21 juillet 2000. En ligne <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextBerry.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- BLACK, P.J. et al. (2004). *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom* [Travailler à l'intérieur de la boîte noire: évaluation de l'apprentissage en classe] (en anglais). Londres: nferNelson.
- BLOOM, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals; Handbook I: Cognitive Domain* [Taxonomie des objectifs éducatifs: la classification des objectifs éducatifs; Manuel I: Domaine cognitif] (en anglais). New York: Longmans, Green.
- BOGNÁR, M. (2006). Curriculum changes in Hungary – Challenges of continuous learning [Changements curriculaires en Hongrie: Défis de la formation continue] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and future challenges in curriculum development: policies, practices and networking for change* [Défis actuels et futurs dans le développement curriculaire: politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.
- BOLSTAD, R. (2004). *School-Based Curriculum Development: Redefining the Term for New Zealand Schools Today and Tomorrow* [Développement du curriculum scolaire: redéfinition du terme pour les écoles de Nouvelle-Zélande d'aujourd'hui et de demain] (en anglais). Document présenté lors de la conférence du New Zealand Council for Educational Research [NZCER], Wellington, du 24 au 26 novembre 2004. En ligne <http://www.nzcer.org.nz/system/files/13514.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- BRASLAVSKY, C., COSSE, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones [Les réformes éducatives actuelles en Amérique latine: quatre acteurs, trois logiques et huit sources de tensions] (en espagnol). *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4, 2e.
- BREWER, D.J. et al. (2007). *Education for a New Era – Design and Implementation of K–12 Education Reform in Qatar* [Education pour une ère nouvelle: élaboration et mise en œuvre de la réforme éducative de la maternelle à la fin du secondaire (K-12) au Qatar] (en anglais). Qatar: RAND/Qatar SEC. En ligne http://www.rand.org/pubs/monographs/2007/RAND_MG548.sum.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- BUDIENE, V. (2006). Education reform, management of uncertainty [Réforme de l'éducation, gestion de l'incertitude] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs du développement curriculaire: politiques, pratiques et réseaux pour le changement]. Bucarest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.
- CARA, A. (2007). The school subject moral-spiritual education in pre-university education. [L'éducation morale et spirituelle dans l'enseignement pré-universitaire] (en anglais). Institute of Educational Sciences of the Republic of Moldova. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.

- CHO, N.S. (2003). Analysis of strengths and weaknesses of curriculum context in Korea [Analyse des points forts et points faibles du contexte curriculaire en République de Corée] (en anglais). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- (2003). Teachers' resistance to the implementation of the 7th Revised Curriculum in Korea [Résistance des enseignants à la mise en œuvre du 7e curriculum révisé en République de Corée] (en anglais). Séoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- COMMISSION EUROPÉENNE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE (2001). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire: seize indicateurs de qualité*. Luxembourg: Commission européenne.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2006). Física: primer año de bachillerato – reformulación 2006 [Physique: première année du deuxième cycle de l'enseignement secondaire – Reformulation 2006] (en espagnol). Montevideo, Uruguay. En ligne <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion2006primerobd/fisica4.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- COX, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa [Construction politique des réformes curriculaires: Le cas du Chili dans les années 1990] (en espagnol). *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. Grenade: Universidad de Granada. En ligne <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- DADA, F. *et al.* (2009). Report of the task team for the review of the implementation of the National Curriculum Statement (South Africa) [Rapport du Groupe de travail pour la révision de la mise en œuvre du Cadre curriculaire national (Afrique du Sud)] (en anglais). Pretoria: Ministère de l'éducation d'Afrique du Sud. En ligne <http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=123634>, consulté le 13 septembre 2013.
- DE CASTRO, P. (2011). A introdução das línguas nacionais no sistema de ensino angolano [L'introduction des langues nationales dans le système éducatif angolais] (en portugais). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- DE LA CRUZ, D. (2011). Formación en servicio de profesoras en contextos interculturales y bilingües en Perú [Formation initiale des enseignants dans un contexte multiculturel et bilingue au Pérou] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- EL-AMINE, A., JURDAK, M. (2005). Reform of general education – Study of the Lebanese curriculum reform [Réforme de l'enseignement général: étude de la réforme curriculaire libanaise] (en arabe). In: EL-AMINE, A. (éd.). *Reform of general education in the Arab countries* [Réforme de l'enseignement général dans les pays arabes]. Paris: UNESCO, pp.55-76.
- ETCHEVERRY, R. (2011). Una experiencia de apoyo tecnológico para ayudar a escolares a mejorar la producción de textos en Uruguay [Utiliser la technologie pour aider les élèves à améliorer la production de textes en Uruguay] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- FAN, L. (2010). Principles and processes for publishing textbooks and alignment with standards: a case in Singapore [Principes et processus pour la publication de manuels scolaires et alignement avec les standards: le cas de Singapour] (en anglais). Papier présenté lors de la Conférence APEC sur la reproduction des pratiques exemplaires dans l'enseignement des mathématiques, Koh Samui, Thaïlande, du 7 au 12 mars 2010. En ligne http://publications.apec.org/publication-detail.php?pub_id=1047, consulté le 13 septembre 2013.

- FERRER, G. (2006). *Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina* [Standards éducatifs: tendances internationales et implications pour leur application en Amérique latine] (en espagnol). Washington, D.C.: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. En ligne <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Preal%20Publicaciones\Libros&Archivo=Estandares%20en%20Educacion.FERRER.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- FLORES, M.A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges [Les opinions des enseignants concernant les changements curriculaires récents: tensions et défis] (en anglais). *The Curriculum Journal*, 16, 3, septembre 2005, pp. 401-413.
- FLORIAN, L., SPRATT, J. (2011). The Inclusive Practice Project (IPP) at the University of Aberdeen, School of Education [Le projet d'éducation inclusive à l'University of Aberdeen, Faculté d'éducation] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en conception et développement du curriculum.
- GEORGESCU, D. (2002). Kosovo draft curriculum framework [Projet de cadre curriculaire pour le Kosovo] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en conception et développement du curriculum.
- (2004). Experimental civics education in Romania [Éducation civique expérimentale en Roumanie] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en matière de développement curriculaire.
- GONÇALVES DOS RAMOS, M. (2013). Fostering a holistic and integrative approach for Brazilian secondary education curriculum: the pilot project "Ensino Médio Inovador" [Promouvoir une approche holistique et intégratrice pour le curriculum de l'enseignement secondaire au Brésil: le projet pilote « Ensino Médio Inovador »] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en conception et développement du curriculum.
- GOSWAMI, U. (2004). Neuroscience and education [Neuroscience et éducation] (en anglais). *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1, pp. 1-14.
- GOTO, M. (2003). E-learning in Japan [Apprentissage en ligne au Japon] (en anglais). Department for Curriculum Research, National Institute for Educational Policy Research of Japan (NIER), Tokyo. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- (2003). Integrated learning of Science in Japan [Apprentissage intégré des sciences au Japon] (en anglais). Département de recherche curriculaire, Institut national pour la recherche en politiques éducatives, Tokyo. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- GOVERNMENT OF AUSTRALIA QUALITY TEACHER PROGRAMME AND ASSOCIATION OF INDEPENDENT SCHOOLS OF SOUTH AUSTRALIA (AISSA) (2006). Government of Australia Quality Teacher Programme strategic plan [Plan stratégique du programme de la qualité de l'enseignement du gouvernement d'Australie] (en anglais). Canberra: Government of Australia.
- GREGORIO, L.C., TAWIL, S. (2002). Conflicts and resistance in curriculum policy formulation [Conflits et résistance dans la formulation des politiques relatives au curriculum] (en anglais). *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar*, Vientiane, Lao People's Democratic Republic, 9–13 September 2002 [Renforcer les capacités des spécialistes du curriculum pour la réforme éducative: rapport final du séminaire régional, du 9 au 13 septembre 2002, Vientiane, République démocratique populaire lao]. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- (2002). Trends towards broader stakeholder involvement [Tendances vers une plus grande implication des parties prenantes] (en anglais). *Building the Capacities of Curriculum Specialists for Educational Reform: Final Report of the Regional Seminar*, Vientiane, Laos People's Democratic Republic, 9–13 September 2002

- [Renforcer les capacités des spécialistes du curriculum pour la réforme éducative : rapport final du séminaire régional, Vientiane, Laos, du 9 au 13 septembre 2002]. Bangkok : Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique.
- GREGORIO, L.C., ZHOU, N. (2006). Promoting ESD in the curriculum and development of teaching-learning materials [Promotion de l'éducation en vue du développement durable (EDD) dans le curriculum et élaboration de matériel pédagogique] (en anglais). Ministère de l'éducation de Chine et bureau régional de l'UNESCO à Bangkok pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- HALINEN, I. (2006). Finland – The Finnish curriculum development process [Finlande : le processus de développement curriculaire finlandais] (en anglais). In : CRISAN, A. (éd.), *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. [Défis actuels et futurs du développement curriculaire : politiques, pratiques et réseaux pour le changement]. Bucarest : Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.
- HARLEN, W., JAMES, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment [Évaluation et apprentissage : différences et liens entre l'évaluation formative et sommative]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4, 3, pp.365-379.
- HER MAJESTY'S INSPECTORATE OF EDUCATION (GOVERNMENT OF SCOTLAND) (2011). Arrangements for inspecting schools in Scotland [Dispositions pour l'inspection des écoles en Écosse] (en anglais). Edimbourg : Education Scotland.
- (2011). Principles of inspection and review [Principes d'inspection et d'évaluation] (en anglais). Edimbourg : Education Scotland.
- HOLDER, H. (2011). Promoting social integration in Trinidad and Tobago's primary schools, 1972–2000: the role of teachers in curriculum implementation [Promouvoir une intégration sociale dans les écoles primaires de Trinidad et Tobago, 1972-2000 : le rôle des enseignants dans la mise en œuvre du curriculum] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- HORNUNG-PRÄHAUSER, V., MAYRINGER, H. (2006). How to assess the quality of online learning and teaching material? Quality guidelines for educational online content and its practical applicability illustrated with a current case study: evaluation of Austrian e-content collections [Comment évaluer la qualité du matériel d'apprentissage et d'enseignement en ligne? Directives pour la qualité du matériel d'enseignement en ligne et leur application illustrée par une étude de cas actuelle: évaluation du contenu électronique des collections autrichiennes] (en anglais). Conférence du Réseau européen d'enseignement à distance (EDEN), Vienne, 2006. En ligne <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.3636&rep=rep1&type=pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- HUNT, T. (2006). Five case histories of textbook development [Cinq études de cas portant sur l'élaboration de manuels scolaires] (en anglais). In: BRASLASVKY C. et HALIL K. (éds). *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences* [Les manuels scolaires et l'enseignement de qualité pour tous : quelques leçons tirées des expériences internationales]. Genève : UNESCO Bureau international de l'éducation.
- INDEPENDENT SCHOOL DISTRICT OF EUSTACE (s.d.). Curriculum Plan for Eustace ISD. [Plan curriculaire d'Eustace ISD] (en anglais). Eustace, États-Unis d'Amérique. En ligne <http://www.eustaceisd.net/pdf/Curriculum%20Plan.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- JANASHIA, S. (2006). Georgia: starting curriculum implementation (first lessons learned) [Géorgie: initier la mise en œuvre du curriculum (premières leçons apprises)] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs dans le développement curriculaire : politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest : Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.

- JANSEN, R., FRANKE, N., NAUMANN, J. (2006). State of the art, research findings on textbooks and Education for All [État des connaissances, conclusions de recherche sur les manuels scolaires et l'Education pour tous] (en anglais). In: BRASLASVKY, C. et HALIL, K. (éds). *Textbooks and Quality Learning for All: Some Lessons Learned from International Experiences* [Les manuels scolaires et la qualité de l'enseignement pour tous: quelques leçons apprises des expériences internationales]. Genève: UNESCO Bureau international de l'éducation.
- JENKINS, E.W. (2003). *Guidelines for Policy-making in Secondary School Science and Technology Education* [Lignes directrices en matière d'élaboration des politiques relatives à l'enseignement des sciences et des technologies dans l'enseignement secondaire] (en anglais). Paris: UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132002e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- Ji, L. (2011). Primary and lower secondary student assessment reform process in China [Processus de réforme de l'évaluation des élèves dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire en Chine] (en anglais). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010/2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- JONNAERT, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences? In: *Éducation & Formation – e-296 – Décembre 2011*. En ligne <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12&idRes=106>, consulté le 13 septembre 2013).
- JUMABAEVNA, D.M. (2007). Development of moral-spiritual education in the Republic of Kazakhstan [Le développement de l'éducation morale et spirituelle en République du Kazakhstan] (en anglais). Institute for Harmonious Development of the Individual – The 'Bobek' National Research, Education and Health Improving Centre, Kazakhstan. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- KALDYBAEV, K.A., MARCHENKO, L.Y. (2007). Development of national curriculum at the Kyrgyz Republic [Développement du Curriculum national en Kirghizistan] (en anglais). Kyrgyz Academy of Education. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- KARIP, E. (2006). Turkey: management of curriculum change and implementation [Turquie: gestion du changement curriculaire et de la mise en œuvre du curriculum] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs dans le développement curriculaire: politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.
- KATABARO, A. (2011). Curriculum review of advanced level secondary education in Tanzania [Révision du curriculum du niveau supérieur de l'enseignement secondaire en Tanzanie] (en anglais). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010/2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- KENYA INSTITUTE OF EDUCATION (s.d.). Kenya Certificate of Secondary Education: Chemistry Syllabus Forms I-IV [Certificat d'enseignement secondaire du Kenya: programme d'étude de chimie, I-IV] (en anglais). Nairobi: Kenya Institute of Education. En ligne http://www.elimu.net/Secondary/Kenya/KCSE_Student/Chemistry/Form4/Form%20IV%20-%20Chemistry%20%20Syllabus%20-%20Kenya%20Certificate%20of%20Secondary%20Education.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- KIM, J.H., CHO, N.S. (2003). Science and Technology Education and national development in Korea [Enseignement des sciences et technologies et développement national en République de Corée] (en anglais). Elaboré par le Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE) – Teaching and Learning Centre. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- KLIEME, E. *et al.* (2004). The development of national educational standards [Le développement de standards éducatifs nationaux] (en anglais). Berlin: Ministère fédéral allemand de l'éducation et de la recherche.

- KOREA INSTITUTE FOR CURRICULUM AND EVALUATION (KICE) (2013). National Curriculum of Korea. [Curriculum national de République de Corée] (en anglais). Séoul: Korea Institute for Curriculum and Evaluation. En ligne <http://ncic.re.kr/english/index.do>, consulté le 13 septembre 2013.
- KOZMA, R.B. (2004). Technology, economic development, and education reform: global changes and Egyptian response – Report and recommendations submitted to the Ministry of Education, Arab Republic of Egypt and Partners for a Competitive Egypt [Technologie, développement économique et réforme éducative: transformations mondiales et réponse égyptienne – Rapport et recommandations soumis au Ministre de l'Éducation de la République arabe d'Égypte et aux partenaires pour une Égypte compétitive] (en anglais). Dubaï: Pal-Tech, Inc.
- LABATE, H.A. (2003). New models in time allocation [Nouveaux modèles pour l'allocation du temps scolaire] (en anglais). Document présenté lors du séminaire pour le Centre de recherche en éducation des États arabes du Golfe (GASERC) élaboré dans le cadre de la collaboration entre le Bureau arabe de l'éducation pour les États du Golfe (ABEGS) et le Bureau international d'éducation (UNESCO-BIE), Manama, Bahreïn, du 10 au 13 mai 2003. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- (2006). Defining time allocation for school subjects: International trends and current challenges for the Gulf States [Détermination de la distribution du temps par matières scolaires: tendances internationales, enjeux actuels et implications pour les pays du Golfe] (en anglais). Élaboré dans le cadre de la collaboration entre le Bureau arabe de l'éducation pour les États du Golfe (ABEGS) et le Bureau international d'éducation (UNESCO-BIE). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. Document de travail.
- (2010). The role of assessment in promoting the development of student's competencies [Le rôle de l'évaluation dans la promotion du développement des compétences des élèves] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en matière de développement curriculaire, e-forum annuel. En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2010/E-Forum/Discussion_paper_En.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- LEWY, A. (1990). Curriculum tryout [Epreuves test du curriculum] (en anglais). In: WALBERG, H.J. et HAERTEL, G.H. (éds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press, pp.203-205.
- LILLIS, K. (1990). Management of decentralization of education in Tanzania: towards the identification of training needs [Gestion de la décentralisation de l'éducation en Tanzanie: vers une identification des besoins en formation] (en anglais). *International Review of Education*, 36, 4, pp.417-440.
- LOONEY, J.W. (2011). *Integrating formative and summative assessment, OECD* [L'intégration de l'évaluation formative et sommative, OCDE] (en anglais). Paris: éditions OCDE (document de travail, No 58). En ligne <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>, consulté le 13 septembre 2013.
- LOPES, A.J. (1998). The language situation in Mozambique [La situation linguistique au Mozambique] (en anglais). *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19, 5 et 6. En ligne <http://www.multilingual-matters.net/jmmd/019/0440/jmmd0190440.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- MAHMOOD, K. IQBAL, M.Z., SAEED, M. (2009). Textbook evaluation through quality indicators: the case of Pakistan [Evaluation des manuels scolaires à travers des indicateurs de qualité: le cas du Pakistan] (en anglais). *Bulletin of Education and Research*, 31, 2, pp.1-27.
- MALBRÁN, M. (2011). Formación docente para la diversidad: un sistema semipresencial de la provincia de Santa Fe (Argentina) [Formation des enseignants pour la diversité: un système hybride pour la province de Sante Fe (Argentine)] (en espagnol). Universidad de Buenos Aires, Argentine. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- MARCELO, C. (2005). Teachers learning for a learning society – literature review. Learning to teach in the knowledge society [L'apprentissage des enseignants pour une société d'apprenants: revue de la littérature. Apprendre à enseigner dans la société de la connaissance] (en anglais). In: MORENO, J.M. (éd.). Rapport final. Séville: Réseau du développement humain de la Banque mondiale. En ligne http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

- MARSH, C.J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum* [Concepts fondamentaux pour comprendre le curriculum] (en anglais). Londres : Routledge, pp. 116-117.
- MARUYAMA, A. (2011). Programa de escuelas sobre investigación y desarrollo (I y D) en Japón [Recherche et développement de programmes scolaires au Japon] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- MAZEYRAC-AUDIGIER, E., LUISONI, P. (2006). L'éducation en vue du développement durable (document de travail). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- MAZURKIEWICZ, G. (2006). Gender issues in textbooks and class activities – The Polish case [Problématiques relatives à la question du genre dans les manuels scolaires et les activités en classe : L'exemple de la Pologne] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change* [Défis actuels et futurs dans le développement du curriculum : politiques, pratiques et réseautage pour le changement]. Bucharest: Editura Educatia 2000+/Humanitas Educational/UNESCO Bureau international d'éducation.
- MEHRMOHAMMADI, M., NAVVAB SAFAVI, M. (2011). New Elementary Art Curriculum in I.R. Iran [Nouveau curriculum en arts en éducation primaire en République islamique d'Iran] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE FRANÇAIS (2008). Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*. Paris : Ministère de l'éducation nationale français. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). Plan du programme (Canada). Québec, Canada: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. En ligne <http://www.mels.gouv.qc.ca/gr-pub/menu-curricu-a.htm>, consulté le 13 septembre 2013.
- MINISTÈRE DU POUVOIR POPULAIRE POUR L'ÉDUCATION DU VENEZUELA (2007). *Venezuela: diseño curricular del sistema educativo bolivariano* [Venezuela: la conception du curriculum du système éducatif bolivarien] (en espagnol). Caracas: Ministère du pouvoir populaire pour l'éducation. En ligne http://www.oei.es/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- MITCHELL, R. (2006). High-stakes testing and effects on instruction: Research review [Évaluation rigoureuse et effets sur l'enseignement : étude de la recherche] (en anglais). Alexandria (Virginie) : Center for Public Education. En ligne <http://www.centerforpubliceducation.org/>, consulté le 13 septembre 2013.
- MORENO, J.M. (2007). The dynamics of curriculum design and development: scenarios for curriculum evolution [Les dynamiques de la conception et du développement du curriculum: scénarios d'évolution du curriculum] (en anglais). In: BENAVIDES, A. et BRASLAVSKY, C. (éds). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* [Les connaissances scolaires selon une perspective historique et comparative]. Hong Kong: CERC/Springer, pp. 195-209.
- NANDUTU, G. (2011). Reducing the number of subjects to enhance quality and relevance of basic secondary education in Uganda [Réduire le nombre de matières pour améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement secondaire de base en Ouganda] (en anglais). Diplôme en conception et développement curriculaire (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NAfW) (2001). Wales – The Learning Country: Foundation Phase 3-7 Action Plan [Le Pays de Galles, pays d'apprentissage: Plan d'action de la phase de fondation 3-7] (en anglais). Cardiff, Assemblée nationale du Pays de Galles. En ligne http://new.wales.gov.uk/docrepos/40382/4038232/4038211/learning_pathways2/Action_Plan_-_English_-_Nov1.pdf?lang=en, consulté le 13 septembre 2013.

- NÚÑEZ Y BODEGAS, I.D. (2007). Plan de estudios al diseño de programas: las diferentes etapas para diseñar un programa [Du plan d'études à l'élaboration des programmes : les différentes étapes pour l'élaboration d'un programme scolaire] (en espagnol). Quintana Roo: Universidad de Quintana Roo, Département de langue et d'éducation.
- O'DONNELL, S. (2004). Comparative tables and factual summaries [Tableaux comparatifs et résumés factuels] (en anglais). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks*, 14e édition. Londres: Autorité en charge des qualifications et du curriculum et fondation nationale pour la recherche éducative. En ligne <http://www.inca.org.uk/pdf/comparative.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- OGIOGIO, G. (2005). Knowledge and capacity building in Africa [Savoir et renforcement des capacités en Afrique] (en anglais). Papier présenté lors de la conférence du séminaire sur le renforcement des capacités pour le secteur de l'éducation en Afrique, organisé par le Ministère des affaires étrangères norvégien, la Banque mondiale et le groupe de référence du Fonds norvégien d'affectation spéciale pour l'éducation en Afrique, Oslo, 13 et 14 octobre 2005. En ligne <http://www.lins.no/events/NETFsem05Presentations/Ogiogio.doc>, consulté le 13 septembre 2013.
- OPENING MINDS PROJECT OF THE ROYAL SOCIETY ASSOCIATION (2013). Page de menu (en anglais). Londres: Royal society association. En ligne <http://www.rsaopeningminds.org.uk/>, consulté le 13 septembre 2013.
- OPERTTI, R., BRADY, J., DUNCOMBE, L. (2011). Interregional discussions around inclusive curriculum and teachers in light of the 48th session International Conference on Education [Discussions inter-régionales à propos du curriculum inclusif et des enseignants en vue de la 48e session de la Conférence internationale de l'éducation] (en anglais). In: FORLIN, C. (éd.). *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective* [Directions futures pour la formation inclusive des enseignants: une perspective internationale]. New York: Routledge, pp. 183-191.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (2009). The professional development of teachers [Le développement professionnel des enseignants]. *Creating environments for effective teaching and learning: First results of TALIS* [Créer des environnements pour un enseignement et un apprentissage efficaces: premiers résultats de TALIS] (en anglais). Paris: Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). En ligne <http://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- (2004). *Informe PISA 2003: aprender para el mundo del mañana* [Enquête PISA 2003 – Apprendre aujourd'hui, réussir demain] (en espagnol). Espagne: Santillana Educación S. L. / éditions OCDE.
- OSBORNE, J. (2000). *Reform in the teaching of science and technology at primary and secondary level in Asia: comparative references to Europe* [La réforme de l'enseignement des sciences et de la technologie aux niveaux primaires et secondaires en Asie: références comparées avec l'Europe] (en anglais). Pékin: Ministère de l'éducation de la République Populaire de Chine/UNESCO Bureau international d'éducation.
- PANCHAUD, C., PII, J., PONCET, M. (2005). Assessment of Curriculum Response in 35 Countries for the EFA Monitoring Report 2005 [Évaluation de la réponse curriculaire de 35 pays pour le rapport mondial de suivi sur l'EPT] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142301e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- PASCAL, P.E., CABRERO, B.G. (2008). Tendencias internacionales en la concepción y práctica de la supervisión escolar en la educación primaria [Tendances internationales relatives à la conception et à la pratique de la supervision à l'école primaire] (en espagnol). In: AGUILAR, M.A. et TAPIA, S.A. (éds). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* [Vers un nouveau modèle de supervision scolaire dans les écoles primaires du Mexique]. Mexico: Instituto nacional para la evaluación de la educación, pp. 221-279.
- PERIC, S. (2006). Montenegro: optional subjects – Expectations and difficulties [Montenegro: matières optionnelles – Attentes et difficultés]. *Current and Future Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices*

and Networking for Change [Défis actuels et futurs dans le développement du curriculum: politiques, pratiques et réseautage pour le changement] (en anglais). In: CRISAN, A. (éd.). Bucarest: Editura Educatia 2000+ Humanitas / UNESCO Bureau international d'éducation.

PERRENOUD, P. (2007). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*, 5e édition. Paris, ESF.

PIGOZZI, M.J. (2008). Towards an index of quality education [Vers la définition d'un indice de qualité de l'éducation] (en anglais). Rapport préparé par le Groupe international de travail sur l'éducation (GITE). Paris: UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP).

PINEDA OCAÑA, J.F. (2011). Modelo conceptual de la transformación curricular del sistema educativo guatemalteco [Modèle conceptuel de la transformation curriculaire du système éducatif du Guatemala] (en espagnol). Diplôme en conception et développement curriculaire (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.

PRITCHETT, L., BEATTY, A. (2012). The negative consequences of overambitious curricula in developing countries [Les conséquences négatives des curricula surchargés dans les pays en développement] (en anglais). Washington, D.C.: Center For Global Development (CGD). (Document de travail, No 293).

PROTOCOLE DE L'OUEST ET DU NORD CANADIENS DE COLLABORATION CONCERNANT L'ÉDUCATION (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning* [Repenser l'évaluation en classe avec un objectif en vue: l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage] (en anglais). Manitoba: Manitoba Education, Citizenship and Youth Cataloguing in Publication Data. En ligne <http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

REY, B., CARETTE, V. (2006). Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences : la situation en Communauté française de Belgique. In : *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*. Genève: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) (document de travail). En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRD.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

SALAZAR T. et al. (2004). Curriculum change and social cohesion in multicultural Guatemala [Changement curriculaire et cohésion sociale au Guatemala] (en anglais). In: TAWIL, S. et HARLEY, A. (éds). *Education, Conflict and Social Cohesion* [Education, conflit et cohésion sociale]. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, pp. 85-158. *Études d'éducation comparée*.

SANTELISES, A. (2003). Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿desafío posible? [Décentralisation et autonomie scolaire dans l'administration du système éducatif en République dominicaine: est-ce réalisable?] (en espagnol). Saint Domingue: Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana et Bureau de l'UNESCO de Saint Domingue. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137466so.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

SCHLEICHER, A. (2011). Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world [Développer un corps enseignant hautement compétent: leçons tirées d'expériences à travers le monde] (en anglais). Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Document présenté au Sommet international sur la profession d'enseignant, New York, du 16 au 17 mars 2011.

SECHOUANI, A. (2005). Suivi et évaluation de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif: vers un dispositif de pilotage (Ministère de l'éducation nationale – Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif –PARE–). In: TOUALBI-THAÂLIBI, N. et TAWIL, S. (éds). *La refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation*. Rabat: Bureau de l'UNESCO à Rabat. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, FRANCE (2006). Étude sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire. Paris: Ministère de l'éducation nationale. En ligne http://www.educnet.education.fr/chrgt/Etude_Usages_TICE2006.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

- SINCLAIR, M. (2004). Lessons learned regarding separateness or integration/infusion of peace, citizenship, human rights, preventive health interventions in the curriculum [Les leçons apprises concernant le traitement séparé ou intégré/insufflé des enjeux de la paix, de la citoyenneté, des droits humains et de la santé préventive dans le curriculum] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-first Century* [Apprendre à vivre ensemble : construire les compétences, valeurs et attitudes du XXIe siècle: études comparatives en éducation] (en anglais). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/doc_1_48_Learning_to_Live_Together.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- SINCLAIR, M. et al. (2008). *Learning to Live Together: Design, Monitoring and Evaluation of Education for Life Skills, Citizenship, Peace and Human Rights* [Apprendre à vivre ensemble : élaboration, suivi et évaluation de l'éducation pour les compétences de la vie courante, à la citoyenneté, à la paix et aux droits humains] (en anglais). Eschborn : German Agency for Technical Cooperation (GTZ). En ligne <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/rus/CD%20SECT%205%20EVAL/PR%20SEC%205/UNESCO%20Learning%20to%20Live%20Together.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- SINNEMA, C. (2011). *Monitoring and Evaluating Curriculum Implementation – Final Evaluation Report on the Implementation of the New Zealand Curriculum 2008-2009* [Suivi et évaluation de la mise en œuvre du curriculum : rapport d'évaluation finale sur la mise en œuvre du curriculum 2008-2009 de Nouvelle-Zélande] (en anglais). Auckland : University of Auckland.
- SMITH NASH, S. (2005). Learning objects, learning object repositories, and learning theory: preliminary best practices for online courses [Objets d'apprentissage, référentiels d'objets d'apprentissage et théorie de l'apprentissage : les meilleures pratiques préliminaires pour l'enseignement en ligne] (Os). *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 1. En ligne <http://ijklo.org/Volume1/v1p217-228Nash.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- SSEREO, F.E. 2011. An account of curriculum process in Ethiopia [Un compte rendu des processus curriculaires en Ethiopie] (en anglais). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- STABBACK, P. (2007). Guidelines for constructing a curriculum framework for basic education [Lignes directrices pour la construction d'un cadre curriculaire pour l'éducation de base] (en anglais). Présenté lors de l'Atelier Régional sur l'éducation de base en Afrique, Kigali, Rwanda, 25-28 septembre 2007. Genève : UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709Kigali/Curriculum_Framework_Guidelines.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- STATE OF NEW SOUTH WALES, DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING (2006). State of New South Wales Department of Education and Training, Curriculum K–12 Directorate: Local environments (A) S2 (en anglais). En ligne http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/timetoteach/cogs/cogs/aconnect/localenv_s2a.doc, consulté le 13 septembre 2013.
- TAMAGNI BERNASCONI, K. (2006). Les standards en éducation : étude de la situation italienne. In : BEHRENS, M. (éd). *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système*. Genève : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD), pp.111-122. En ligne http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/Further_Reading/LitAnalysisIRD.pdf, consulté le 13 septembre 2013.
- TON, S.I. (2003). Local life skills program in Cambodia – Ministry of Education, Youth and Sports, Department of Research (Phnom Pehn) [Programme local des compétences de la vie courante au Cambodge – Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, Département de la recherche (Phnom Penh)] (en anglais). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
- TUCKER, M. (2011). Standing on the shoulders of giants: an American agenda for education reform [Debout sur les épaules de géants: un agenda pour la réforme éducative aux États-Unis] (en anglais). Washington, D.C. : National Center on Education and the Economy.

- UNESCO (2000). Building social integration through bilingual and mother-tongue education [Développer l'intégration sociale par l'enseignement bilingue et en langue maternelle] (en anglais). Paris : UNESCO. En ligne www.unesco.org/education/efa/wef_2000/strategy_sessions/session_III-3.shtml, consulté le 13 septembre 2013. Préparé pour le Forum mondial de l'Éducation, Dakar, 26-28 avril 2000.
- (2000). Cadre d'action de Dakar – L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 26-28 avril 2000. Paris, UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
 - (2002). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Guía de planificación* [Les technologies de l'information et de la communication dans la formation des enseignants : un guide de planification] (en anglais). In: RESTA, P. (éd.). Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
 - (2002). Teacher education guidelines: using open and distance learning. Technology – Curriculum – Cost – Evaluation [Lignes directrices pour la formation des enseignants : l'utilisation de l'apprentissage ouvert et en ligne. Technologie, curriculum, coût et évaluation] (en anglais). In: KVATERNIK, R. (éd.). Paris, UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
 - (2003). *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013. Document d'orientation.
 - (2004). *Education, Conflict and Social Cohesion* [Education, conflit et cohésion sociale] (en anglais). In: TAWIL, S. et HARLEY, A. (éds). Genève : UNESCO Bureau international d'éducation.
 - (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous: l'exigence de qualité*. Paris : UNESCO, pp.30-37. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
 - (2005). Textbook quality improvement programme: support to basic education in Iraq (final report) [Programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires : soutien à l'enseignement de base en Iraq (rapport final)] (en anglais). Paris : UNESCO.
 - (2006). HIV and AIDS education: teacher training and teaching. A Web-based desk study of 10 African countries [Education au VIH et SIDA : la formation des enseignants et l'enseignement. Une analyse documentaire de dix pays africains à l'aide de l'outil internet] (en anglais). Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001436/143607E.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
 - (2012). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2012. Jeunes et compétences : l'éducation au travail*. Paris : UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- UNESCO-BIE (1995-2013). Learning to live together – How do we assess it? [Apprendre à vivre ensemble: comment l'évaluons-nous?] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular_themes/learning-to-live-together/related/how-do-we-assess-it.html, consulté le 13 septembre 2013.
- (1995-2013). Learning to live together – The concept [Apprendre à vivre ensemble: le concept]. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular_themes/learning-to-live-together/related/the-concept.html (en anglais), consulté le 13 septembre 2013.
 - (1995-2013). Learning to live together – What to teach and how? [Apprendre à vivre ensemble: que faut-il enseigner et comment] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne http://www.ibe.unesco.org/en/themes/curricular_themes/learning-to-live-together/related/what-to-teach-and-how.html, consulté le 13 septembre 2013).
 - (2004). State of the curricular response – EFA Follow-up Report [Bilan de la réponse curriculaire: EPT Rapport mondial de suivi] (en anglais). Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Meetings/efa%20monitoring%20report.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

- (2010). Caso del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay: documento 8 [Etude de cas portant sur la Universidad Católica del Uruguay: document 8] (en espagnol). Outils de formation pour le développement du curriculum; module relatif au curriculum centré sur l'école. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- (2013). Données mondiales de l'éducation. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation. En ligne <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/donnees-mondiales-de-leducation.html>, consulté le 13 septembre 2013.

UNESCO-BIE et BUREAU RÉGIONAL DE L'UNESCO À BANGKOK POUR L'ÉDUCATION EN ASIE ET DANS LE PACIFIQUE (2003). Constraints in implementing localized curricula in Asia [Contraintes liées à la mise en œuvre du curriculum contextualisé en Asie] (en anglais). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.

UNESCO-USAID (2006). Strategic framework for teacher education and professional development in Pakistan [Cadre stratégique pour la formation et le développement professionnel des enseignants au Pakistan] (en anglais). Paris: UNESCO. En ligne <http://www.unesco.org.pk/education/documents/step/StrategicFramework-forTeacherEducationandProfessionalDevelopment.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

UNITWIN, UNESCO, INTERNATIONAL NETWORK OF TEACHER EDUCATION INSTITUTIONS (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability [Lignes directrices et recommandations pour réorienter la formation des enseignants afin qu'elle inclue la durabilité] (en anglais). Document technique No 2. Paris: UNESCO. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.

UNTERHALTER, E. (2009). Education [Éducation] (en anglais). In: DENEULIN, S. et SHAHANI, L. (éds). *Development and Freedom. An Introduction to the Theory and Practice of Human Development* [Développement et liberté. Une introduction à la théorie et à la pratique du développement humain]. Londres: Earthscan, pp. 207-227.

URIBE, R. (2006). Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina [Programmes, approvisionnements officiels et fourniture de manuels scolaires en Amérique latine] (en espagnol). Bogota: Colombie, Centre régional de l'UNESCO pour la promotion du livre en Amérique latine et dans les Caraïbes. En ligne http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/Textos_Escolares.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

VARELA, F. (2011). Proyecto de Integración Solidaria: proceso de innovación de un centro en clave inclusiva en Uruguay [Projet d'intégration solidaire: le processus novateur d'une école inclusive en Uruguay] (en espagnol). Diplôme en conception et développement du curriculum (BIE/UCU/OREALC), promotion 2010-2011. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.

VEZUB, L.F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias* [Le développement professionnel des enseignants centré sur l'école: idéologies, politiques et expériences] (en espagnol). Buenos Aires: UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP).

VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher Professional Development: an International Review of Literature* [Le développement professionnel des enseignants: une revue de la littérature internationale] (en anglais). Paris: UNESCO, UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIEP). En ligne http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/133010e.pdf, consulté le 13 septembre 2013.

WANG, Y., LIU, B. (2007). Problem-orientation as decisive principle for web-based learning to support professional development (Asia Pacific Knowledge Base on Open and Distance Learning) [La problématisation comme principe déterminant pour l'apprentissage basé sur internet pour accompagner le développement professionnel (socle de connaissances de l'Asie Pacifique sur l'enseignement à distance ouvert)] (en anglais). Beijing: UNESCO et Open University of Malaysia. En ligne <http://asiapacific-odl2.oum.edu.my/C15/F568.doc>, consulté le 13 septembre 2013.

- WATLING, R., ARLOW, M. (2002). Wishful thinking: Lessons from the internal and external evaluations of an innovatory education Project in Northern Ireland [Voeux pieux: leçons des évaluations internes et externes d'un Projet éducatif novateur en Irlande du Nord] (en anglais). *Evaluation & Research in Education*, 16, 3. En ligne <http://www.multilingual-matters.net/erie/016/0166/erie0160166.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- WICKREMA, A., COLENSO, P. (2003). Respect for diversity in educational publication – the Sri Lankan experience [Respect pour la diversité au sein des publications éducatives: l'expérience srilankaise] (en anglais). Washington, D.C.: Banque mondiale. En ligne http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1126807073059/Paper_Final.pdf, consulté le 13 septem-bre 2013.
- WINKLER, D.R., YAO, B. (2007). Identifying the impact of education decentralization on the quality of education [Identifier de l'impact de la décentralisation de l'éducation sur la qualité de l'éducation] (en anglais). Washington, D.C.: United States Agency for International Development. En ligne http://www.equip123.net/docs/e2-DecentQuality_WP.pdf, consulté le 13 septembre 2013. Document de travail.
- YULAELAWATI, E. (2003). Non-print learning materials in Indonesia [Les matériels d'enseignement sous format non imprimé en Indonésie] (en anglais). Direction du développement de l'éducation communautaire, Ministère de l'éducation nationale, Indonésie. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- (2003). Science and technology education in Indonesia [Enseignement des sciences et technologies en Indonésie] (en anglais). Jakarta, Ministère de l'éducation nationale d'Indonésie, Département de l'éducation communautaire. Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.
- ZAGOUMENNOV, I. ZAHUMIONAU, I. (2007). Community-based curriculum for confidence-building: inter-ethnic education and violence prevention in Belarus [Le curriculum communautaire pour développer la confiance en soi: l'enseignement interethnique et la prévention de la violence en Bélarus] (en anglais). *Handbook on International Studies in Education* [Manuel d'études internationales en éducation. Institut national d'éducation]. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation, Communauté de pratique en développement curriculaire.
- ZHOU, N.Z., SHINOHARA, F., MAJUMDAR, S. (2005). *Regional Guidelines on Teacher Development for Pedagogy – Technology Integration* [Lignes directrices sur le développement professionnel des enseignants pour une meilleure intégration de la pédagogie et de la technologie] (en anglais). Bangkok: Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique. En ligne <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001405/140577e.pdf>, consulté le 13 septembre 2013.
- ZHU, M. (2003). Chinese perspectives and approaches to curriculum evaluation [Perspectives chinoises et approches de l'évaluation du curriculum] (en anglais). Contribution apportée à la Banque de ressources pour le renforcement des capacités en matière de développement curriculaire de l'Asie et du Pacifique. Genève: UNESCO Bureau international d'éducation.wv



Outils de formation pour le développement du curriculum : banque de ressources (2013)

Questionnaire d'évaluation

Le BIE de l'UNESCO apprécie grandement tout retour d'informations et serait très reconnaissant si vous preniez un moment pour évaluer ce manuel de formation en répondant à ces quelques questions.

1. Veuillez évaluer l'utilité des informations fournies dans ce manuel :

- Très utile
- Plutôt utile
- Pas utile

Commentaires :

2. Comment pensez-vous utiliser ce manuel ? Cochez toutes les cases pertinentes.

- Élaboration de politiques
- Écriture de compte rendus/de discours
- Recherche
- Conception de projets/de programmes
- Formation/ateliers
- Conférences
- Ouvrage de référence au travail
- Salle de classe/enseignement
- Promotion
- Don à une bibliothèque
- Autre: _____

Veuillez fournir des exemples précis de l'utilisation que vous pensez en faire :

Commentaires :

3. Veuillez cocher la catégorie qui représente au mieux le domaine d'action de votre organisation :

- Éducation
- Jeunes
- Religion
- VIH et SIDA
- Questions concernant les femmes
- Activités économiques/travail
- Économie/planification/développement



<input type="checkbox"/> Santé/bien-être familial	
<input type="checkbox"/> Médias	
<input type="checkbox"/> Population/planification familiale	
<input type="checkbox"/> Autre : _____	
<i>Commentaires :</i>	
4. Combien de collaborateurs de votre organisation environ verront ce manuel ?	
5. Parmi ces collaborateurs, combien environ l'utiliseront pour leur travail ?	
6. Quels changements pourraient accroître l'utilité de ce manuel ?	
Pour recevoir des copies supplémentaires, veuillez indiquer le nombre de copies demandées dans l'espace ci-dessous. Si vous avez besoin de plus de cinq copies, veuillez aussi préciser l'utilisation que vous en ferez.	
..... copies	
<i>Utilisation prévue :</i>	
Nous vous remercions de votre coopération. Veuillez encore nous préciser quelques renseignements sur vous :	
Nom :	Téléphone :
Titre :	Fax :
Organisation :	E-mail :
Adresse :	Pays et ville :
Veuillez ajouter un timbre à ce formulaire et le plier, le mettre dans une enveloppe et l'envoyer par la poste à l'adresse mentionnée plus bas. Vous pouvez aussi l'envoyer par fax au +41 22 917 78 01 ou par e-mail à ibe.training@unesco.org .	

**Organisations des Nations Unies pour
l'éducation, la science et la culture (UNESCO)**
Bureau international d'éducation
Adresse postale :
C.P. 199 | 1211 Genève 20 | Suisse



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



Bureau international
d'éducation



NOTES

A series of horizontal dotted lines for writing notes.



NOTES

A series of horizontal dotted lines for writing notes, spanning the width of the page.

Outils de formation pour le développement du curriculum

Banque de ressources

Le document intitulé *Outils de formation pour le développement curriculaire : banque de ressources* a pour objectif de soutenir les spécialistes et les praticiens impliqués dans le processus de réforme du curriculum. En tant qu'institut de l'UNESCO spécialisé dans le domaine du curriculum, le Bureau international d'éducation (BIE) met l'accent sur le rôle clé joué par des processus de développement curriculaire de qualité dans la promotion de l'excellence, de la pertinence et de l'équité dans l'éducation.

Les concepts clés abordés sont les suivants :

- Module 1 : Dialogue politique et formulation des politiques
- Module 2 : Changement du curriculum
- Module 3 : Conception du curriculum
- Module 4 : Gestion et gouvernance du système
- Module 5 : Élaboration des manuels scolaires et des matériels d'enseignement et d'apprentissage
- Module 6 : Renforcement des capacités pour la mise en œuvre du curriculum implementation
- Module 7 : Processus de mise en œuvre du curriculum
- Module 8 : Évaluation du curriculum et des élèves

Annexes :



– Ressources, outils, exemples et informations complémentaires.

En tant que centre mondial dans le domaine du développement du curriculum et en tant qu'institut spécialisé soutenant l'action de l'UNESCO destinée à atteindre une Éducation de qualité pour tous, l'UNESCO-BIE offre également un soutien et du matériel dans les domaines thématiques suivants :

- Tendances et problématiques concernant le curriculum
- Éducation pour le développement durable
- Éducation inclusive
- Approches en matière de curriculum
- Éducation à la citoyenneté

Pour plus d'informations, veuillez nous contacter.



UNESCO-BIE
Case postale 199
1211 Genève 20
Suisse

Tél.: +41.22.917.78.00
Fax: +41.22.917.78.01
www.ibe.unesco.org



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



Bureau international
d'éducation