

Programme et résultats d'apprentissage escomptés

Curriculum

L'élaboration, la diffusion et la mise en œuvre de programmes pertinents et efficaces et des résultats d'apprentissage escomptés peuvent améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Le cadre curriculaire, qui inclut les résultats d'apprentissage escomptés, indique ce que les enseignants et les apprenants doivent savoir et faire. Le programme décrit ce que les élèves doivent apprendre de façon systématique et intentionnelle, mais aussi pour quelles raisons et de quelle manière ils doivent le faire, et les résultats qu'ils doivent obtenir.(14) Les résultats d'apprentissage escomptés déterminent les informations, les connaissances, la compréhension, les attitudes, les valeurs, les aptitudes, les compétences ou les comportements qu'un apprenant doit maîtriser une fois le programme achevé avec succès.(14) Il est nécessaire de déployer des efforts particuliers pour améliorer la qualité de l'éducation en mettant en adéquation le programme prévu (les orientations officielles), le programme mis en œuvre (ce que les enseignants et les apprenants font réellement) et le programme réalisé (ce que les apprenants apprennent réellement).(14) Une grande quantité de ressources sur les moyens d'améliorer la qualité et la pertinence d'un programme et sur le lien de ce dernier aux processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation est disponible auprès du [Bureau international d'éducation \(BIE-UNESCO\)](#).

L'organisation du programme : les cadres curriculaires reflètent les accords politiques et sociaux en matière d'éducation et visent à orienter la réglementation, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes.(1) Ils peuvent être organisés par compétences, matières disciplinaires, domaines d'apprentissage et sujets interdisciplinaires ou transversaux.(1) Ils définissent également les objectifs d'apprentissage appropriés ou les résultats d'apprentissage escomptés pour les différents niveaux d'apprentissage. Lorsqu'il est axé sur les compétences, le programme s'intéresse surtout à la maîtrise par les apprenants de certaines connaissances, compétences et attitudes étroitement liées. En dehors des compétences propres à une matière, les cadres curriculaires peuvent porter sur des compétences transversales telles que la communication, la collaboration, le raisonnement critique et la créativité, et sur des principes tels

que la personnalisation, les systèmes universels, le développement durable et la justice sociale.(1)

L'élaboration du programme : l'élaboration des programmes et des résultats d'apprentissage escomptés relève d'un processus cyclique dynamique qui nécessite une réévaluation et une adaptation au fil du temps.(5)(11)(23) Ce processus impliquant de déterminer quelles sont les connaissances légitimes et importantes, il peut s'avérer très politique.(26) Dans certains pays, le programme est principalement défini au niveau national, alors que dans d'autres systèmes éducatifs, la question du programme relève davantage d'une décision locale – parfois même prise au niveau des classes –, souvent encadrée par des normes d'apprentissage.(9)(23)(26) Dans le contexte actuel des objectifs éducatifs mondiaux et des évaluations internationales, les questions liées à l'universalité par opposition à la contextualisation revêtent une importance croissante.(3)(5)(7) Si certains objectifs d'apprentissage peuvent être universellement appropriés, il existe aussi des aspects propres à chaque pays, contexte local et minorité dont doit tenir compte le programme. Quel que soit le stade de son élaboration, le programme gagne en pertinence lorsque les enseignants sont mis à contribution – à supposer qu'ils aient la possibilité de développer leurs compétences curriculaires et qu'ils bénéficient des ressources, du temps et des mesures incitatives nécessaires à une réflexion approfondie.(17) Les nouveaux programmes peuvent être testés et perfectionnés à travers la réalisation d'études de faisabilité dans un nombre restreint d'écoles.(13)

Assurer l'efficacité et la pertinence : pour être efficace, un programme doit reposer sur une planification en amont qui commence par la détermination des résultats d'apprentissage souhaités et de la façon de les mesurer, puis définit les expériences d'apprentissage susceptibles de mener à ces résultats.(24) Un débat a longtemps entouré les avantages relatifs des approches didactiques traditionnelles par rapport aux approches constructivistes ou axées sur les élèves en matière de programme. Les travaux de recherche sur l'apprentissage montrent cependant qu'il s'agit d'une fausse dichotomie : pour être efficace, un programme doit inclure un recours équilibré et cohérent à l'apprentissage supervisé par les enseignants, à l'apprentissage actif supervisé par les élèves et à l'apprentissage expérientiel dépendant du contexte général.(18) Pour être pertinent, un programme doit également être relié à la vie quotidienne des apprenants, à leurs intérêts et à leurs motivations, et permettre une différenciation des expériences d'apprentissage pour satisfaire les différents besoins des élèves.(1)(21)(24) En plus de définir ce qui doit être appris, le programme doit donc donner aux enseignants des orientations sur la façon de

structurer les activités d'enseignement et d'apprentissage et d'évaluer les résultats d'apprentissage.(22)

La diffusion : des plans précis doivent être élaborés concernant la diffusion des nouveaux programmes et des résultats d'apprentissage escomptés afin que les éducateurs soient informés de leur existence et des changements qu'ils devront apporter à leurs pratiques d'enseignement. La mise en conformité des manuels et des autres matériels pédagogiques constitue aussi un enjeu spécifique ; la diffusion et l'adoption de tout nouveau matériel ou des matériels révisés doivent être traitées dans le cadre du processus de planification du programme. Les plans de diffusion du programme doivent également prendre en compte le développement des compétences curriculaires au niveau des districts, des écoles et de chaque enseignant.(4)

La mise en œuvre : la mise en œuvre du cadre curriculaire relève d'un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et fait appel à de nombreux mécanismes différents.(10) Certains moyens d'action facilitent la mise en œuvre : la formation des enseignants, l'adoption de mesures incitatives pour les districts scolaires, la mise à disposition de facilitateurs externes pour aider à la mise en œuvre, le soutien aux manifestations et le partage d'idées, d'informations et d'expertise entre éducateurs.(17) Les planificateurs de l'éducation doivent parfois déterminer l'importance relative de la fidélité – application précise du programme dans sa forme originale – par rapport à la réalisation d'adaptations par les enseignants pour répondre aux besoins de leurs élèves.(17) Afin de comprendre comment favoriser le processus, les planificateurs peuvent suivre la mise en œuvre en se posant quatre questions essentielles : que font les enseignants ? Que font les élèves ? Comment est utilisé le matériel ? Et quel type de données doit être collecté pour répondre à ces questions ? Les méthodes potentielles de collecte de données peuvent inclure une observation directe, des listes de points à vérifier, des auto-évaluations et des dossiers d'élèves.(17)

Le perfectionnement professionnel des enseignants : afin que les changements apportés au programme et aux résultats d'apprentissage escomptés soient mis en pratique, le perfectionnement continu des enseignants doit jouer un rôle central dans la politique relative aux programmes. Les enseignants peuvent se montrer prêts ou au contraire réfractaires au changement ; leur volonté dépend de leurs compétences curriculaires, de leurs aptitudes, de leur assurance et du fait que leurs points de vue aient ou non été pris en compte au cours de l'élaboration du programme.(16)(17) Les systèmes de [formation initiale des enseignants](#) devront souvent être révisés pour refléter les nouveaux cadres

curriculaires. [Un perfectionnement professionnel interactif](#) est par ailleurs nécessaire pour favoriser la compréhension des résultats d'apprentissage, du programme et des pratiques d'enseignement tout en permettant des cycles multiples en vue de l'assimilation de connaissances, de pratiques et de réflexions sur les expériences.(16)(20) Les enseignants doivent également apprendre à utiliser les résultats d'apprentissage et les cadres curriculaires pour mettre au point des [évaluations de formation](#) qui peuvent fournir des preuves du niveau de compréhension et de compétence des élèves et permettre aux enseignants d'interpréter ces preuves et de modifier leurs pratiques d'enseignement pour combler l'écart entre le niveau de compréhension souhaité et réel.(2)(12)(25)

La participation des populations autochtones et minoritaires à l'élaboration du programme : les formes contemporaines de l'éducation sont en grande partie basées sur un modèle occidental qui s'est propagé par l'intermédiaire des activités missionnaires et du colonialisme, altérant ou remplaçant bien souvent irrévocablement les modes d'éducation et de socialisation autochtones. Il est important de garder ce passé à l'esprit et de donner aux populations autochtones et minoritaires de nouvelles possibilités de décider quelles connaissances et compétences doivent être valorisées et incluses dans le programme officiel.(19)

La dimension hommes-femmes : les résultats d'apprentissage, les programmes, les évaluations et les pratiques d'enseignement doivent être non sexistes ou neutres sur le plan du sexe et non discriminatoires.(8)

Les élèves appartenant à un groupe linguistique minoritaire : fournir une éducation de qualité à tous les élèves signifie accorder une attention particulière aux élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement. Les programmes doivent aider les enseignants à comprendre ces élèves et à mettre en œuvre des pratiques adaptées à leurs besoins. Voir l'article sur [la langue d'enseignement](#).(6)

Exemples de politiques:

- National Curriculum Framework in England [[PDF](#)]
- A National Curriculum Framework for All in Malta [[PDF](#)]
- National Curriculum Framework in Mauritius [[PDF](#)]

Références et Sources

1. Amadio, M. Opertti, R., and Tedesco, J. C. 2015. *The curriculum in debates and in educational reforms to 2030: For a curriculum agenda of the twenty-first century*. Geneva: UNESCO IBE.
2. Black, P. 2001. 'Formative assessment and curriculum consequences.' *Curriculum and Assessment*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
3. Chapman, D.W., Weidman, J., Cohen, M. and Mercer, M. 2005. 'The search for quality: A five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia.' *International Journal of Educational Development*. 25.
4. Chrispeels, J.H. 1997. 'Educational policy implementation in a shifting political climate: The California experience.' *American Educational Research Journal*. 34 (3).
5. DeBoer, G. 2011. 'The globalization of science education.' *Journal of Research in Science Teaching*. 48(8).
6. Echevarria, J., Short, D. and Powers K. 2006. 'School reform and standards-based education: A model for English-Language Learners.' *The Journal of Educational Research*. 99(4).
7. Ertl, H. 2006. 'Educational standards and the changing discourse on education: The reception and consequences of the PISA study in Germany.' *Oxford Review of Education*. 32(5).
8. Essuman, M. A., Osei-Poku, P. 2015. 'Evaluation of Selected Textbooks from Ghanaian Primary Schools.' *International Journal of Innovative Research and Development*. 4(6).
9. Ferrer, G. (2006). *Estándares de currículo: algunas tendencias internacionales e implicancias para su implementación en América Latina*. Lima: PREAL-GTEE.
10. Fullan, M.G. 1982. *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
11. Gysling Caselli, J. (2007): Currículum nacional: desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1 (pp. 335-350).
12. Hunt, E. and Pellegrino, J.W. 2002. 'Issues, examples, and challenges in formative assessment'. *New Directions for Teaching and Learning*. 89.

13. IBE. '[Processes of curriculum implementation.](#)' *Training Tools for Curriculum Development*. UNESCO IBE.
14. IBE. 2013. *IBE [Glossary of Curriculum Terminology](#)*. Geneva: UNCESCO IBE.
15. IBE. '[Training Tools for Curriculum Development](#)'. UNESCO IBE.
16. Maccini, P. and Gagnon, J.C. 2002. 'Perception and application of NCTM standards by special and general education teachers.' *Exceptional Children*. 68 (3).
17. Marsh, C.J. and Willis, G. 2007. *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
18. OECD, 2012. [The nature of learning. Using research to inspire practice. How can the learning science inform the design of the 21st learning environments?](#) Paris: OECD.
19. OEI (2015). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
20. Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R. and Gallagher, L. P. 2007. 'What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation.' *American Educational Research Journal*. 44(4).
21. Renzulli, J.S., Gentry, M. and Reis, S.M. 2004. 'A time and place for authentic learning.' *Educational Leadership*. 62(1).
22. Shavelson, R.J. et al. 2008. 'On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers.' *Applied Measurement in Education*. 21.
23. Tapo, M.F. 2004. *National Standards/Local Implementation: Case Studies of Differing Perceptions of National Education Standards in Papua New Guinea*. Unpublished Dissertation: Queensland University of Technology.
24. Tomlinson, C.A. and McTighe, J. 2006. *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*. Danvers, Massachusetts: Association for Supervision and Curriculum Development.
25. Wiliam, D. 2001. 'An overview of the relationship between assessment and the curriculum.' *Curriculum and Assessment*. Westport, Connecticut: Ablex

Publishing.

26. Wixson, K.K., Dutro, E. and Athan, R.G. 2003. 'The challenge of developing content standards.' Review of Research in Education. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

[print](#)