

EVALUATION DE LA QUALITE DU CURRICULUM DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU CAMEROUN.

TAMO WAGNE Eddie Roland

Université Yaoundé 1

NJOYA SOULE

Université Yaoundé 1

FONKOUA PIERRE

ICT Cameroun

Résumé

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

Mot clés : curriculum, évaluation, système éducatif, politiques éducatives, enseignement supérieur.

Abstract

Before evaluating a curriculum, theirs indicators should be defined. These indicators enable us to verify if the curriculum reach a certain operationalizing level in an educative system in a holistic perspective. We are here to understand if a curriculum effectively play his function of tools of educative policies to a pedagogical practice in the classroom, within integrating his development, his political educative dimension and the pedagogical practice: a curriculum should be global and inclusive.

Keys words; curriculum, evaluation, educative system, educative policies, higher education.

Introduction

Différents travaux (Tehio, 2010 ; Gauthier, 2013) relatent les résultats d'évaluations de réformes curriculaires vécues dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. Ils mettent en évidence un certain nombre de difficultés. Par exemple, plusieurs pays présentent leur réforme curriculaire comme étant achevés, alors même que leur implantation n'y était pas finalisée lors de son évaluation. D'autres évoquent un processus complet de réforme curriculaire alors que celle-ci, dans ce pays, se réduit à une réécriture des programmes éducatifs. D'autres difficultés apparaissent au terme de ces évaluations. Enfin, dans ces évaluations, il est impossible de préciser ce qui, finalement, a réellement été évalué au niveau curriculaire. Toutes ne sont le reflet que d'appréhensions partielles du curriculum et de glissements sémantiques entre les différents cadres de celui-ci, voire une confusion entre curriculum et politiques éducatives ou entre curriculum et pratiques pédagogiques, ou encore l'absence de définition du format du curriculum analysé. Ces réformes partielles négligent l'ensemble des cadres d'un curriculum pour n'en privilégier qu'un seul, le plus souvent celui relatif aux cadres d'opérationnalisation et, dans ce cadre, n'y accordent une attention qu'aux seuls programmes éducatifs. De telles réductions, superpositions et confusions effacent les formats du curriculum et empêchent toute possibilité de compréhension de ce curriculum en tant que système dynamique, c'est-à-dire prenant différents formats au cours de l'histoire de son propre développement. Tout se passe comme si les différents formats d'un même curriculum disparaissent, n'importe quelle fonction peut alors être attribuée à la seule dimension du curriculum retenue, le plus souvent les programmes éducatifs.

Pour agir efficacement sur un curriculum et l'évaluer, le chercheur doit en disposer une vision globale, complète et systémique. En repositionnant chacun des formats d'un curriculum à l'intérieur des trois cadres de la trame conceptuelle

d'un curriculum, il devient possible de préciser le type d'action qui peut être posé à chaque moment du développement d'un curriculum, et par là de disposer d'outils pour évaluer ce curriculum quant aux produits de ces actions

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

Globalement, un curriculum holistique est flexible, adaptable, ouvert et présente des compromis : Flexibilité et adaptation d'un curriculum. (BIE, 2013)

Placer le concept de curriculum dans une trame conceptuelle, ainsi que dans différents tableaux ou schémas, en le modélisant progressivement, ne rime pas avec rigidité. Au contraire, la tendance mondiale consiste à introduire dans le curriculum plus de flexibilité afin de prendre en compte les spécificités locales et contextuelles. En effet, une des fonctions d'un curriculum est de favoriser l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions des besoins d'une société donnée en matière d'éducation et de formation. Un curriculum est donc flexible et oriente un système éducatif vers des réponses adaptées aux questions suscitées par les besoins sociétaux actuels. Ces besoins sollicitent le plus souvent des réponses éducatives novatrices. Un curriculum fermé, replié sur des valeurs et des savoirs inappropriés, risque d'être un facteur de désadaptation de l'école aux évolutions actuelles de la société.

Pour apporter les réponses à ces questions, le curriculum doit s'octroyer une certaine marge de manœuvre. Un curriculum doit s'adapter aux réalités contextuelles et aux besoins sociétaux actuels en matière d'éducation et de formation. Flexibilité et adaptation sont deux caractéristiques essentielles d'un curriculum. Ouverture. Un curriculum n'est donc jamais fermé. Il s'ouvre aux évolutions perceptibles d'une société. Il a une fonction de projection des politiques éducatives dans l'action éducative et vers l'avenir des élèves et des étudiants. Le monde

est en mouvement. Les systèmes éducatifs préparent les personnes à leur adaptation à ces mouvements. À défaut, l'école devient elle-même facteur de désadaptation. Elle est alors remise en cause par les acteurs sociaux qui l'assimilent à une sorte de musée des valeurs perdues. Compromis. Les curriculums présentent en général un courant, ou une idéologie (Schiro, 2008), qui domine l'ensemble des orientations et un amalgame des autres tendances. Par exemple, de nombreux curriculums sont fortement centrés sur les savoirs à acquérir par les élèves et les étudiants, mais ne négligent pas pour autant les apprenants et les besoins de la société. D'une manière générale, les curriculums se présentent comme des 'hybrides' de ces tendances avec une 'majeure' qui donne le ton à l'ensemble des propositions formulées dans le curriculum. Le potentiel d'adaptabilité d'un curriculum et sa flexibilité sont donc relatifs et fortement dépendants des courants et des idéologies dans lesquels sont enclavées les politiques éducatives qui le déterminent.

Cinq fonctions pour un curriculum.

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

Un curriculum permet : - de traduire les politiques éducatives et les grandes orientations en matière d'éducation pour un pays ou une région donnée dans des documents qui servent de cadre d'orientation (COC, CC) à des offres de formation, des établissements scolaires, un système éducatif, etc.; - d'opérationnaliser des plans d'action pédagogiques, d'évaluation et administratifs au sein d'un système éducatif, de mettre en place des mécanismes de contrôle et de les articuler étroitement entre eux; - d'assurer la cohérence à tous les niveaux

du travail éducatif par rapport à un cadre d'orientation curriculaire et d'un core curriculum; - d'assurer le développement et la formation des personnes en harmonie avec leur environnement social, historique, religieux, culturel, économique, géographique, linguistique et démographique; - d'adapter et de réguler le système éducatif autant par rapport à un projet sociétal local et actualisé en matière d'éducation et de formation, que par rapport à une ouverture de la société et de ses membres sur le monde. Ces fonctions n'enferment pas le curriculum d'un pays ou d'une région dans un carcan rigide. Au contraire elles en assurent toute la flexibilité ainsi que son adaptation continue aux besoins sociétaux sans cesse actualisés en matière d'éducation. C'est par cette capacité d'adaptation qu'un curriculum permet à une société de progresser. Ce sont également ces cinq fonctions qui permettent à un curriculum holistique, c'est à dire qui englobe l'ensemble des composantes d'un système éducatif inscrit dans un contexte déterminé, d'être un réel passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique et le développement des personnes.

Caractéristiques.

Pour remplir ces fonctions, un curriculum présente au minimum les cinq caractéristiques suivantes. Les différents produits curriculaires (COC, CC, programmes éducatifs, régime pédagogique, manuels scolaires, politique d'évaluation, profils de sortie, etc.) à la suite d'une analyse, présentent à des degrés différents ces caractéristiques. (BIE, 2013)

1-Unicité du curriculum : caractérise la mesure selon laquelle le curriculum est unifié ou pas ; l'ensemble des travaux curriculaires et leurs produits réfèrent à un même cadre d'orientation curriculaire.

2. Participation des acteurs au développement et à la mise en œuvre du curriculum : caractérise la mesure selon laquelle il y a, ou non, participation de l'ensemble des parties prenantes de

l'éducation (professionnels de l'éducation, élèves, parents, employeurs, communautés, etc.) au processus de développement du curriculum.

3. Univocité du curriculum : caractérise la mesure selon laquelle le curriculum est univoque, c'est-à-dire qu'il ne multiplie pas sans discernement les orientations pour le système éducatif et les offres de formation et que les orientations proposées aillent toutes dans la même direction. **4. Adaptabilité du curriculum** : caractérise le degré de flexibilité, c'est-à-dire qu'il peut s'adapter à l'évolution des besoins sociétaux en matière d'éducation.

5. Cohérences interne et externe du curriculum : la cohérence interne qualifie le degré de cohérence entre les différentes productions des actions curriculaires au sein d'un même curriculum ; la cohérence externe caractérise le degré d'adéquation du curriculum aux besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation; la cohérence externe implique également la capacité du curriculum à orienter ou à informer les mesures sociétales relatives à l'éducation et à la formation, y compris l'évaluation des apprentissages, la formation des enseignants, mais aussi l'éveil de la petite enfance, la préparation à la vie et au travail, l'investissement dans l'éducation, l'accès à la culture, etc.

Au départ de ces cinq caractéristiques, un ensemble d'indicateurs se dégagent pour mesurer la qualité dans un curriculum. Pour chacun des indicateurs retenus, quatre degrés de réalisation de l'indicateur sont décrits. Le degré 0 décrit l'absence de l'indicateur et le degré 3 sa présence dans le curriculum. Certains indicateurs sont plus techniques, mais sont préalables à ceux qui ciblent strictement la qualité. Par exemple, pour pouvoir analyser une politique éducative, le préalable est que celle-ci soit accessible. Viennent ensuite des indicateurs directement orientés vers la qualité. Les indicateurs sont regroupés en quatre grandes catégories : (a) Les politiques

éducatives ; (b) Le format des orientations curriculaires ; (c) Les caractéristiques du curriculum ; (d) Le curriculum vécu dans les salles de classe. Lorsque le degré de réalisation de l'indicateur apparaît régulièrement, le curriculum tend vers la qualité et une vision holistique.

Méthodologie de la recherche

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

L'échelle utilisée est subdivisée en cinq degrés d'acceptation pour chacune de ces propositions : 5 = Entièrement en accord ; 4 = En accord ; 3 = En désaccord ; 2 = Entièrement en désaccord ; 1 = Ne sais pas/Ne s'applique pas

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

Lire chaque proposition dans la grille. 2. Pour chacune des propositions, choisir un chiffre en vous référant à la grille

d'indicateurs. 3. La numérotation utilisée correspond exactement à celle du tableau des indicateurs. 4. Choisir un chiffre qui correspond à votre degré d'acceptation de la proposition. 5. Encercler le chiffre correspondant à votre choix : n'encercler qu'un seul chiffre par proposition. 6. Écrire éventuellement une remarque dans l'espace approprié à propos de la proposition.

Pour élaborer la grille d'indicateurs nous avons opté pour un modèle collaboratif de co-construction des indicateurs et de la grille qui partent des caractéristiques et des fonctions d'un curriculum définies dans Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009). La pertinence de ces caractéristiques et de ces fonctions d'un curriculum a été questionnée à l'aide d'une première échelle Likert par rapport : - aux politiques éducatives du camerounaises telles qu'elles ont préalablement pu être identifiées par les participants, (dont la Loi d'orientation de l'éducation de 1998) ; - au curriculum actuel du pays et à l'ensemble de ses composantes préalablement identifiées par les participants ; - à une définition actuelle de la qualité, (qui a fait l'objet d'une analyse et d'un débat avec les participants) ; - à une vision holistique du curriculum, (voir la proposition de Operti et Duncombe (2011) , qui a également fait l'objet d'une analyse et d'un débat avec les participants). L'échelle Likert suggère une série de propositions autant sur les caractéristiques que sur les fonctions d'un curriculum en demandant aux participants de les confronter à ces quatre dimensions (leurs politiques éducatives ; leur curriculum ; une vision de la qualité ; une vision holistique). Cette échelle Likert a le même format que celle présentée en dans le questionnaire, mais est limitée aux fonctions et aux caractéristiques d'un curriculum. Ces caractéristiques et ses fonctions si elles ont été jugées nécessaires par les participants ne sont pas apparues suffisantes pour envisager la cible de la qualité et une vision holistique. Partant de ce constat, les participants, se sont prononcés sur d'autres indicateurs en prenant pour cadre général quatre grandes catégories : - les

politiques éducatives ; - le format de la présentation des orientations curriculaires ; - les caractéristiques du curriculum ; - le curriculum vécu dans les salles de classe ; Pour chaque concept une série d'indicateurs ont ensuite été précisés. Différents degrés de réalisation de ces indicateurs ont alors été précisés. Une première ébauche de la grille fut ensuite soumise pour validation à plusieurs 5 cadres du système éducatif qui finalement ont suggéré, sur la base des données qui leur ont été fournies, une grille d'indicateurs et l'échelle Likert proposée.

Présentation de l'outil d'analyse des données du travail

Les 10 participants ont reçu la proposition de grille d'indicateurs et l'échelle Likert qu'ils ont appliquée pour valider cette grille. Plusieurs amendements ont ensuite été apportés à la grille d'indicateurs pour l'obtenir dans la version actuelle suggérée dans le présent document. Cette grille dans sa version finale fut à nouveau suggérée aux 15 participants afin qu'ils puissent l'appliquer comme outil d'analyse cette fois pour leur propre curriculum. Il ne s'agissait donc plus de la valider ou de l'amender, mais bien d'entrer dans un processus complexe de définition d'un plan d'actions curriculaires en plusieurs étapes : - établir un état des lieux du curriculum actuel à l'aide de la grille d'indicateurs ; ce travail d'analyse permet de vérifier dans quelle mesure ce curriculum rentre dans une vision holistique et cible la qualité ; - définir des objectifs pour chacune des cellules de la grille d'indicateurs en fonction de l'état des lieux établi du curriculum par cellule de la grille ; - décliner ces objectifs en actions à court, moyen et long termes ; - organiser ces actions dans une matrice d'actions ; - traduire cette matrice d'actions dans un plan d'actions curriculaires.

Population de l'étude

Ce travail de planification curriculaire nécessite beaucoup de rigueur. À ce stade, les participants terminent d'établir l'état des lieux à l'aide de la grille des indicateurs. Mais surtout, par ce travail, les cadres du ministère camerounais se sont progressivement dégagés d'une vision réductrice du curriculum dans laquelle ils étaient engoncés et réduisait toute réforme curriculaire à l'unique réécriture de programmes éducatifs sans que soit posée la question de la pertinence de ce travail par rapport aux politiques éducatives nationales et aux besoins sociétaux locaux en matière d'éducation et de formation.

La grille d'indicateurs proposée dans ce document a été soumise à 90 cadres du système éducatif camerounais donc 15 dans le supérieurs 15 dans l'éducation de base 1 et 2, 15 dans l'enseignement secondaire général, 15 dans l'enseignement technique, 15 dans la formation professionnel et 15 dans les écoles de formation des enseignants. Ils ont appliqué cette grille à leur propre compréhension de leur curriculum dans sa situation actuelle et en fonction de tous les documents accessibles.

La grille présentée ci-dessous est la synthèse de ces travaux. Les cellules correspondent à la vision que ces cadres ont, collectivement, de leur propre curriculum. Cette analyse d'un curriculum s'inscrit dans un processus plus large de définition d'un plan d'action curriculaire

. Après avoir analysé leur curriculum à l'aide de cette grille d'indicateurs, ces cadres sont engagés, par cellule de la grille, dans la définition d'objectifs pour permettre à leur système éducatif de tendre vers la qualité et à leur curriculum d'accéder progressivement à une vision holistique. Au terme de cette déclinaison d'objectifs à court, moyen et long terme, plusieurs matrices d'actions sont définies et finalement traduite dans un premier plan d'actions. Ce travail s'inscrit dans une perspective de réforme curriculaire qui évite que celle-ci ne se réduise qu'à

la seule réécriture de programmes éducatifs, comme ce fut le cas dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne depuis bientôt quatre décennies.

Présentations et analyses des résultats de l'étude

1. Les politiques éducatives

1.1 - Politique éducative : Une politique éducative s'inscrit dans un projet sociétal large, qui dépasse le strict cadre scolaire ; les politiques éducatives d'un État précisent les grandes orientations que devrait suivre le système éducatif, des valeurs et une conception du citoyen à préparer pour son développement dans sa communauté et la société en général ; les politiques éducatives prennent en considération les propositions des agendas internationaux

1.1.1. Accessibilité des politiques éducatives : Les textes de politiques éducatives (déclarations d'intention d'un gouvernement, textes politiques, discours, ouvrage d'un homme politique, agendas internationaux auxquels les politiques éducatives font référence, etc.) sont accessibles

Degré de réalisation de l'indicateur (2) moyen : 1.112 – Les politiques éducatives existent, sont centralisées, mais ne sont pas organisées : Les textes des politiques éducatives sont centralisés, mais sont peu, voire, pas du tout, organisés ; il est difficile d'en dégager de façon synthétique les grandes orientations pour le système éducatif, certains documents sont obsolètes d'autres sont contradictoires entre eux. (85 % des participants)

1.1.2. Existence d'une Loi-Cadre pour le système éducatif : Une Loi-Cadre, orientée par les politiques éducatives, définit le cadre juridique et organisationnel de l'éducation et de la formation des personnes à travers le système éducatif

1.112 –: Les textes des politiques éducatives sont centralisés, mais sont peu, voire, pas du tout, organisés; il est difficile d'en

dégager de façon synthétique les grandes orientations pour le système éducatif, certains documents sont obsolètes d'autres sont contradictoires entre eux.

Degré de réalisation de l'indicateur (3) moyen 1.123 – Existence d'une Loi-Cadre opérationnelle : La Loi-Cadre est opérationnelle et assure le cadre juridique et organisationnel du système éducatif (87% des participants)

1.1.3. Indépendance de la politique éducative : Une politique éducative vise l'ensemble de la population d'un État et doit pouvoir concerner chaque personne ; une politique éducative se construit indépendamment des actions de certains groupes de pression qu'ils soient politiques, religieux, idéologiques ou économiques afin de concerner le plus grand nombre.

Degré de réalisation de l'indicateur (2) faible 1.132 – Système éducatif morcelé en réseaux : À côté du système éducatif public, plusieurs réseaux d'écoles s'affichent avec une allégeance politique, religieuse, idéologique ou économique, mais en n'étant pas subventionnés par l'État ; par exemple, une école supérieure orientée vers une certaine idéologie économique pour former des cadres en entreprise. La tolérance de ces réseaux d'éducation, furent-ils privés, entache l'indépendance du système éducatif (86 % des participants)

1.1.4. Définition des options fondamentales qui orientent le système éducatif : La politique éducative précise le degré de centration de l'éducation sur l'individu et la société.

Degré de réalisation de l'indicateur (1) faible 1.141 – Politiques éducatives orientant le système éducatif vers la reproduction des modèles sociétaux traditionnels : L'ensemble des valeurs et des orientations des politiques éducatives vise la reproduction de modèles traditionnels de la société ; le système éducatif est orienté vers des modèles du passé d'une société parfois archaïque.

1.1.5. Définition de la conception de la connaissance : La politique éducative définit la conception de la connaissance qui sous-tend l'action éducative au sein du système éducatif

Degré de réalisation de l'indicateur (1) faible 1.151 - Transmission d'un savoir rigide : Le savoir est considéré comme une entité rigide et inamovible que l'élève ou l'étudiant doit se contenter de recevoir et de reproduire.

1.1.6 Approche holistique des apprentissages : Par une approche holistique de l'apprentissage, le curriculum suggère une vision globale dépassant les dichotomies classiques entre les apprentissages scolaires purement cognitifs et les autres formes de développement de la personne, social, émotionnel, artistique, culturel et éthique.

Degré de réalisation de l'indicateur (1) faible 1.160 - Dichotomie des domaines d'apprentissage : L'emphase est sur les domaines d'apprentissage classiques : mathématiques, langues, sciences et technologie ; d'autres domaines sont abordés, mais sont dissociés des précédents ; les apprentissages se réalisent de façon cloisonnée en silos sans interactions entre eux.

1.1.7. Équité : Les ressources du système éducatif profitent au plus grand nombre, sans discrimination, quelle qu'en soit la nature.

Degré de réalisation de l'indicateur (1) faible 1.172 - Présence d'une stratégie pour atteindre l'équité : Une stratégie est définie pour atteindre l'équité en matière d'éducation et est en cours de mise en œuvre ; certaines discriminations persistent cependant, mais des démarches sont en cours pour les résorber.

Remarque : Le système éducatif camerounais analysé est actuellement en voie de révision de ses politiques éducatives. La perspective holistique n'apparaît pas clairement. Elle est mise à mal par les contenus des programmes éducatifs organisés par domaines de formation très disciplinaires et classiques

cloisonnés. L'analyse réalisée permet de mettre en évidence le fait que le travail actuel sur les politiques éducatives dans ce pays ne vont pas encore assez loin, même si elles apportent déjà des améliorations notables, comme l'obligation scolaire inexistante jusqu'à ce jour. Sans remettre en cause le travail déjà réalisé, de nouveaux objectifs seront définis par cellule de la grille pour planifier les actions à venir à court, moyen et long termes.

2. Le format des orientations curriculaires

2.1 – Cadre d'orientation curriculaire : Le document-cadre d'orientation curriculaire, le Cadre d'orientation curriculaire (COC), se réfère strictement aux politiques éducatives et aux agendas internationaux auxquels les politiques éducatives font référence; les politiques éducatives et les agendas internationaux se trouvent en amont du COC et en sont le matériau de base; le COC précise les principales orientations de la politique éducative d'un État dans un document-cadre pour l'ensemble de son système éducatif

2.1.1 Document cadre d'orientation curriculaire (COC) unique : Un seul COC, se référant strictement aux politiques éducatives et aux agendas internationaux auxquels ces dernières se réfèrent, oriente les différents ordres d'enseignement d'un système éducatif en synthétisant les grandes orientations curriculaires.

Degré de réalisation de l'indicateur (1) faible 2.112 – Plusieurs COC cohabitent : Un COC est défini par ordre d'enseignement, par exemple un COC pour l'Éducation de Base, un autre pour le Secondaire et un troisième pour l'Enseignement Supérieur ; même si ces COC se réfèrent aux mêmes politiques éducatives et, par-là, atténuent le risque d'incohérence, cette situation provoque des ruptures lors du passage des élèves et des étudiants d'un ordre d'enseignement à un autre.

2.2 - Core curriculum : Un core curriculum (CC), est plus restrictif qu'un document COC; il décrit un socle commun de savoirs essentiels, de compétences, de savoir-être et de valeurs que tout citoyen doit s'être construit au terme de sa scolarité; c'est par ce socle de savoirs essentiels, de compétences, de valeurs et de savoir-être communs à chaque citoyen, qu'une personne scolarisée peut participer de façon responsable et épanouie au développement durable de sa communauté dans une société globale; le core curriculum complète le COC et fait référence aux mêmes politiques éducatives et aux mêmes agendas internationaux.

2.2.1 Core curriculum (CC) unique : Un seul CC définit le socle commun de savoirs essentiels, de compétences, de valeurs et de savoir-être attendus de tout citoyen au terme de sa scolarité pour tous les ordres d'enseignement.

Degré de réalisation de l'indicateur (1) faible 2.211 – Présence de référentiels transversaux par niveau d'enseignement : Listes de compétences transversales ou de référentiels de compétences par niveau d'enseignement (primaire, secondaire, etc.) ; ces compétences peuvent être différentes par niveau ou par discipline ; ces listes ou ces référentiels ne correspondent pas à un core curriculum et ont le plus souvent une forte connotation disciplinaire.

Remarque : Le système éducatif camerounais analysé présente des documents cadre d'orientation curriculaire multiples. Ces documents COC sont proposés par les Ministères concernés ayant en charge l'Éducation de base, l'Enseignement Secondaire, Technique, Professionnel, la formation des enseignants du primaire et l'Enseignement Supérieur. Ce document COC ne couvre pas l'enseignement supérieur.

3. Les caractéristiques du curriculum

3.1 –Unicité : L'unicité du curriculum précise dans quelle mesure le système éducatif est régi ou non par un seul curriculum.

3.1.1 Curriculum unique : Le système éducatif est régi par un seul curriculum : le curriculum est unique pour tous les ordres d'enseignement.

Degré de réalisation de l'indicateur (0) nul 3.110 - Absence d'unicité : plusieurs curriculums servent de cadre de référence en fonction de l'ordre d'enseignement, voire des offres de formation ; dans certains cas les programmes éducatifs eux-mêmes sont confondus avec le curriculum et jouent les fonctions de curriculum.

3.1.2 Plans d'actions pédagogiques et administratives coordonnés : Les plans d'action pédagogiques et administratifs du système éducatif sont coordonnés pour assurer l'opérationnalisation d'un même curriculum

Degré de réalisation de l'indicateur (0) nul 3.120 – Absence de coordination : Les plans d'action pédagogiques et administratifs ne sont pas coordonnés et ne paraissent pas agir au sein d'un même curriculum

3.1.3 Programmes éducatifs : Tous les programmes éducatifs, quel que soit l'ordre d'enseignement, contribuent à rendre opérationnelles les mêmes orientations curriculaires au sein du même curriculum unique.

Degré de réalisation de l'indicateur (1) faible 3.132 – Références partielles aux orientations d'un même curriculum : les programmes éducatifs font partiellement référence à un curriculum unique ; si certains programmes éducatifs se réfèrent aux orientations du curriculum unique, d'autres programmes éducatifs se réfèrent de façon quasi exclusive à la logique de la discipline de leur contenu.

3.2-Univocité : L'univocité d'un curriculum permet de vérifier dans quelle mesure ce dernier est univoque, c'est-à-dire qu'il ne multiplie pas sans discernement les orientations pour le système éducatif.

Degré de réalisation de l'indicateur (1) faible 3.211 – Présence de plusieurs curriculums : plusieurs curriculums se côtoient en fonction de l'ordre d'enseignement; ils ne réfèrent pas tous aux mêmes orientations; des divergences existent entre ces curriculums; les programmes éducatifs adoptent des logiques différentes d'un ordre d'enseignement à un autre; ces curriculums ne présentent pas d'univocité entre eux, même si, chaque curriculum peut, de façon individuelle, présenter un degré élevé d'univocité.

3.1.2 Plans d'actions pédagogiques et administratives coordonnés : Les plans d'action pédagogiques et administratifs du système éducatif sont coordonnés pour assurer l'opérationnalisation d'un même curriculum

Degré de réalisation de l'indicateur (nul): .120 – Absence de coordination : Les plans d'action pédagogiques et administratifs ne sont pas coordonnés et ne paraissent pas agir au sein d'un même curriculum

3.1.3 Programmes éducatifs : Tous les programmes éducatifs, quel que soit l'ordre d'enseignement, contribuent à rendre opérationnelles les mêmes orientations curriculaires au sein du même curriculum unique.

Degré de réalisation de l'indicateur (faible): 3.131 – Références à des orientations émanant de curriculums différents : les programmes éducatifs font référence à des curriculums différents en fonction de l'ordre d'enseignement ; cette situation provoque des ruptures entre les ordres d'enseignements et des difficultés ; cette situation suscite des difficultés lors des transitions d'un ordre d'enseignement à un autre, par exemple lors du passage du primaire au secondaire.et même au supérieur

3.2-Univocité : L'univocité d'un curriculum permet de vérifier dans quelle mesure ce dernier est univoque, c'est-à-dire qu'il ne multiplie pas sans discernement les orientations pour le système éducatif.

3.2.1 Curriculum univoque : L'ensemble du curriculum s'appuie sur des orientations cohérentes entre elles et permettant toutes d'aboutir à la réalisation du même projet d'éducation et de formation.

Degré de réalisation de l'indicateur : 3.211 – Présence de plusieurs curriculums : plusieurs curriculums se côtoient en fonction de l'ordre d'enseignement; ils ne réfèrent pas tous aux mêmes orientations; des divergences existent entre ces curriculums; les programmes éducatifs adoptent des logiques différentes d'un ordre d'enseignement à un autre; ces curriculums ne présentent pas d'univocité entre eux, même si, chaque curriculum peut, de façon individuelle, présenter un degré élevé d'univocité.

3.2.2 Cohérence interne : Une cohérence existe entre les différentes composantes du curriculum (cadre d'action pédagogique, cadre d'action administratif, régime pédagogique, régime linguistique, profils de sortie, programmes éducatifs, politique d'évaluation, politique de formation initiale et continue des enseignants, etc.)

Degré de réalisation de l'indicateur : 3.220 – Absence de cohérence interne : Les différentes composantes du curriculum font chacune référence à des cadres d'orientation et des cadres théoriques différents; une terminologie différente est utilisée pour traiter d'un même concept en fonction de la composante du curriculum qui s'en sert; peu de cohérence entre les composantes du curriculum, par exemple certains programmes éducatifs ne contribuent pas aux objectifs généraux définis dans le profil de sortie de l'offre de formation ou encore les évaluations des apprentissages ne sont pas congruentes avec les apprentissages réalisés.

3.2.3 Cohérence externe : Tous les produits du travail curriculaire sont réellement adaptés aux besoins et aux projets sociétaux en matière d'éducation et de formation, tant au niveau des communautés locales, qu'à celui de l'État et à celui de la société globale.

Degré de réalisation de l'indicateur : 3.230 - Absence de cohérence externe : le curriculum ne permet pas au système éducatif de répondre aux besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation ; le curriculum n'est pas adapté et est replié sur des valeurs décalées par rapport aux attentes actuelles de la société ; l'efficacité externe du système éducatif est très faible : les effets économiques, sociaux et culturels de l'éducation sont très faibles.

3.3-Adaptabilité : L'adaptabilité permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum est flexible, c'est-à-dire qu'il peut s'adapter à l'évolution des besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation.

3.3.1 Adaptabilité : Le curriculum est flexible ; ses composantes s'adaptent aux évolutions de différentes natures de la société ; le curriculum offre suffisamment de souplesse pour pouvoir modifier certaines de ses composantes à de nouveaux besoins sans enclencher nécessairement un lourd processus de réforme ;

Degré de réalisation de l'indicateur : 3.310 – Curriculum rigide : Le curriculum est figé dans des modèles et des approches rigides qui ne permettent pas de réaliser facilement des adaptations de ses composantes sans enclencher un lourd processus de réformes curriculaires.

3.4-Participation : Le degré de participation des acteurs et des partenaires de l'éducation à la conception, au développement, à la mise en œuvre, à l'évaluation et à l'ajustement du curriculum permet de vérifier dans quelle mesure il existe une réelle participation de l'ensemble des acteurs et des partenaires de

l'éducation au processus complet du développement du curriculum.

3.4.1 Stratégie de consultation : Une stratégie de consultation est mise en place afin de permettre à tous les acteurs et les partenaires de l'éducation d'exprimer leurs besoins et leurs attentes à l'égard du système éducatif

Degré de réalisation de l'indicateur : 3.412 – Stratégie de consultation en cours de développement : Une stratégie de consultation est en cours de développement et concerne déjà certaines composantes du curriculum et certaines catégories d'acteurs et de partenaires de l'éducation, mais pas tous

3.4.2 Participation : Les acteurs de l'éducation sont mobilisés pour participer, dans une approche collaborative, au développement de certaines composantes du curriculum.

Degré de réalisation de l'indicateur : 3.422 – Stratégie de participation en cours de développement : Une stratégie pour permettre une réelle représentativité des acteurs et des partenaires de l'éducation est en cours de développement, mais ne concerne pas encore tous les acteurs et tous les partenaires de l'éducation ni toutes les composantes du curriculum

3.4.3 Communication : Une stratégie de communication efficace et permanente est mise en place et suit le processus curriculaire dans tout son développement.

Degré de réalisation de l'indicateur : 3.432 – Stratégie de communication en cours de développement : Une stratégie de communication est en processus de construction ; elle atteint déjà certaines catégories d'acteurs et de partenaires de l'éducation, mais pas encore tous ; la stratégie est en cours de développement et vise une communication qui, à terme, atteint tous les acteurs et les partenaires de l'éducation.

3. 5-Innovation : Le degré d'innovation du curriculum permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum se dégage des

approches curriculaires classiques ; dans cette perspective, le curriculum innove pour optimiser son adaptation aux contraintes de son système éducatif et des attentes sociétales en matière d'éducation et de formation, tout en se plaçant dans une perspective holistique au niveau mondial.

3.5.1 Innovation : Une approche innovante apparaît dans les orientations et les plans d'action pédagogiques et administratifs du curriculum pour répondre aux contraintes de nouvelles visions, telle une vision holistique, et de nouvelles demandes sociales tant au niveau communautaire qu'international.

Degré de réalisation de l'indicateur : 3.5.1.1 – Innovation partielle : Le curriculum présente des innovations partielles, par exemple le passage d'une logique d'objectifs à une logique de compétences pour l'organisation des contenus des programmes éducatifs, sans réaliser d'autres modifications sur les autres composantes du curriculum; par exemple, bien qu'ayant adopté une approche par compétences, les modalités d'évaluation des acquis des élèves continuent à ne mesurer que des niveaux d'acquis de savoirs.

3.5.2 Mobilisation de la recherche : Les spécialistes des métiers du curriculum mobilisent les ressources de la recherche pour les aider à innover et à résoudre certaines questions que pose le curriculum.

Degré de réalisation de l'indicateur : 3.5.2.2 – Mobilisation d'une expertise unique : Les métiers du curriculum inscrivent leur réflexion sur un modèle unique et mobilisent un chercheur représentant ce modèle, par exemple l'approche par compétence ; plutôt que de s'ouvrir par les apports de la recherche, le curriculum se referme sur un courant ou une école de pensée unique, dans ce cas, l'innovation peut devenir néfaste pour le curriculum.

Remarque : Le système éducatif camerounais analysé ne présente pas encore suffisamment de caractéristiques qui

permettraient d'affirmer que ce curriculum tend vers une vision holistique. L'enseignement supérieur n'est pas intégré dans l'analyse réalisée, cela ne devrait pas autoriser d'affirmer que le curriculum est unique. Par ailleurs, l'enseignement supérieur vit actuellement une réforme de type LMD qui se construit sans document COC ou toute autre référence curriculaire nationale. Cette réforme de type LMD se construit en référence à un standard international et non à des questions curriculaire locales. La participation des partenaires de l'éducation est partielle et n'englobe pas encore l'ensemble de la communauté éducative. De même, si une stratégie de communication se met progressivement en place, elle ne cible que des événements ponctuels comme des ateliers nationaux ou des cérémonies officielles, mais il n'y a pas, ou trop peu, de communication sur le processus même de réforme et son contenu. Le degré d'innovation et de recherche de moyens originaux et adapté aux besoins du pays et toute sa population reste timide. Le travail curriculaire est en processus dans ce pays, suite à cette analyse des ajustements seront nécessaires.

4-Le curriculum vécu dans la salle de classe

4.1-Centration sur les apprenants : Le degré de centration sur les apprenants permet de vérifier dans quelle mesure les composantes du curriculum prennent réellement en considération les besoins des apprenants.

4.1.1 Centration sur les apprenants : L'ensemble du curriculum oriente de façon directe ou indirecte et de manière cohérente les actions vers le développement des apprenants ; les apprenants sont au cœur de tout le processus curriculaire.

Degré de réalisation de l'indicateur : 4.1.1.2 – Curriculum en processus de réorientation vers les apprenants : Le curriculum est mis en débat dans un dialogue avec les différents acteurs et partenaires de l'éducation afin de réorienter l'ensemble du curriculum vers le développement des apprenants; certains

volets du plan d'actions pédagogiques sont déjà orientés vers les apprenants, d'autres le sont moins, voire pas du tout; de même, certaines dimensions du plan d'action administratif sont orientées vers les apprenants, d'autres le sont moins, voire pas du tout; le processus de réorientation est en développement.

4.1.2 centration sur la qualité : Les composantes du curriculum visent à mettre en place des stratégies qui ciblent les processus d'apprentissage et de développement des élèves ou des étudiants et leur qualité en s'assurant que différentes conditions sont rencontrées : taille des classes, manuels scolaires, infrastructures scolaires, temps scolaire, langue d'enseignement, recrutement et formation des enseignants, etc.); la qualité est au centre de toutes les décisions relatives aux variables susceptibles de l'améliorer.

Degré de réalisation de l'indicateur : 4.2.1.2 - Curriculum en processus de réorientation vers la qualité : Un processus de réorientation de toutes les composantes du curriculum vers la qualité est en cours de façon globale et systémique ; toutes les composantes ne sont pas encore orientées vers la qualité même si certaines le sont déjà.

4.2-Orientation vers le développement des compétences : Le degré d'orientation vers les compétences permet de vérifier si l'ensemble du curriculum vise le développement de compétences fondamentales, transférables, techniques et professionnelles en prenant en considération les contextes dans lesquelles ces compétences peuvent être construites; l'apprentissage de ces compétences, bien qu'initié lors de la scolarité des personnes se poursuit tout au long de la vie; la notion de compétence est prise au sens large comme étant l'aptitude à utiliser un ensemble pertinent de ressources pour traiter une situation et répondre à des questions dans un contexte déterminé.

4.2.1 Orientation vers le développement des compétences tout au long de la vie : Les composantes du curriculum sont orientées vers le développement de compétences par les apprenants tout

au long de la vie ; les contextes dans lesquels ces compétences peuvent se développer sont pris en considération dans l'organisation des apprentissages.

Degré de réalisation de l'indicateur : 4.210 – Absence de compétences : Les compétences sont absentes du curriculum ; le curriculum est essentiellement orienté vers la transmission de savoirs.

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

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

Degré de réalisation de l'indicateur : 4.3.1.0 – Absence de prise en considération de l'évaluation de façon globale : L'évaluation est considérée comme un processus indépendant, à part, des autres activités de l'élève ou de l'étudiant et apparaît de façon décontextualisée ; il existe un écart important entre le contenu des évaluations et ce que l'élève a réellement vécu comme apprentissage en salle de classe.

Remarque : Le système éducatif camerounais analysé est encore trop peu centré sur les apprenants. Bien qu'orienté vers le développement de compétences par les apprenants, cette orientation reste trop fragile. Des banques de situations apparaissent progressivement mais ne sont pas généralisées. Les

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

Conclusion

L'analyse du curriculum réalisée par 90 cadres supérieurs de l'enseignement et formation (pour l'éducation de base, l'enseignement secondaire technique et professionnel et la formation des enseignants du primaire, au Cameroun, a enclenché une réflexion sur la définition d'objectifs correspondant à chacune des indicateurs précédents. Chaque indicateur génère plusieurs objectifs à atteindre à court, moyen et long terme. Ils permettent la mise en œuvre d'un vaste chantier pour la révision d'un plan d'action curriculaire national qui vise à recentrer le curriculum du Cameroun vers une vision holistique et la qualité. Une réflexion est également enclenchée pour rapprocher l'enseignement supérieur des réflexions curriculaires menées aux autres ordres d'enseignement. L'analyse réalisée par les cadres de l'éducation eux-mêmes est implacable et met rapidement en évidence autant les forces actuelles du système que les dimensions qui nécessitent encore un travail parfois important. Il s'agit là d'un outil intéressant de prise de conscience de l'état d'un curriculum par rapport à une perspective holistique orientée vers la qualité. Toutefois, cet outil reste relatif. D'autres indicateurs peuvent être apportés et des ajustements aux indicateurs actuels pourront encore améliorer son opérationnalité. Il se montre cependant déjà à un degré élevé d'opérationnalité. Son application à d'autres systèmes éducatifs devra permettre de disposer progressivement d'un outil de plus en plus opérationnel.

Références bibliographiques

Acedo, C. (2013). Contributing to the debate on learning in the post – 2015 *education and development agenda. Prospects*, vol.43, n.3, p. 265-268. <http://www.researchgate.net/2021/04/09/13:37>

Allan, A., Boschee, F., Whiteread, B.M. et Boschee, B.F. (2012). *Curriculum leadership. Stratégies for development and implementation*. London: Sage publications Inc.326 p.

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N., Haeberli, P. (Éd.), (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck. 216p.

Barroux, R. (2015). *L'éducation pour tous reste un objectif lointain*. Le Monde.fr, du 9 avril 2015, document en ligne : http://www.lemonde.fr/planete/article/2021/04/09/1-education-pour-tous-reste-unobjectiflointain_4612488_3244.html?xtmc=rapport_mondial_sur_l_education_unesco&xtcr=2

Bertalanffy, R. (1968). *General system theory*. New York: G. Braziller Inc. 189 p.

Bertrand, R. et Blais, J.-G. (2004). *Modèles de mesure. L'apport de la théorie des réponses aux items*. Québec : Presses de l'Université du Québec.328 p.

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

BIE (2013a). *Glossary of curriculum terminology*. Genève : BIE – UNESCO. <http://www.researchgate.net/2011/04/09/10:27>

BIE (2013b). *L'apprentissage dans l'agenda pour l'éducation et le développement post 2015*. Genève: BIE – UNESCO. <http://www.researchgate.net/2020/04/09/16:37>

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

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

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

Breault, D.A., Marshall, D. (2010). Definitions of Curriculum, in C., Kridel, (Ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*, (p. 179 – 181). London: Sage Publications Inc. 368p.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.233p.

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

Connelly, M.F., He et J., Fillion (Éd.). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. London : Sage Publications Inc.245p ;

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

Crahay, M., Audigier, F., Dolz, J. (2006). *Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?* In F., Audigier, M., Crahay et J., Dolz (Éd.). *Curriculum, enseignement et pilotage (7-37)*. Bruxelles: De Boeck. 277p.

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

Danvers, F. (1992). *700 mots-clés pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille. 134p.