

LES ENJEUX DE LA REFORME DU CURRICULUM A L'ERE DU NUMERIQUE

Cyrile MOUKOKO KIBAMBA

*Doctorant, ICT University, Yaoundé Cameroun
mokokocyr430@gmail.com*

Flore MANTSOUNGA

*Doctorante, ICT University, Yaoundé Cameroun
florementsounga17@gmail.com*

Résumé

Cet article s'inscrit dans le cadre du mouvement d'homogénéisation et de réforme des politiques éducatives à l'ère du numérique, dans un monde de plus en plus fluide et en réseau où les possessions durables, les produits censés être appropriés une fois pour toutes et jamais remplacés, ont perdu leur attraction passée. Se pose alors le problème du changement ou non du paradigme éducatif mieux de la réforme ou non du curriculum. La méthode utilisée dans le cadre de ce travail est à la fois quantitative et qualitative parce qu'elle entend questionner les répondants et recueillir leur avis sur les enjeux de la réforme du curriculum dans le tourbillon des mutations générées par les TIC dans la société actuelle. Les principaux résultats montrent que la réforme du curriculum s'impose avec acuité aux systèmes éducatifs comme facteur déterminant de l'éducation de qualité. Les décideurs politiques, de concert avec les autres acteurs, sont invités à reconfigurer et travailler à l'implantation des curricula en lien avec les TIC, en se focalisant sur l'approche participative, l'élaboration du plan d'actions et l'acquisition des ressources minimales.

Mots clés : *enjeux, réforme, curriculum, ère du numérique*

Abstract

This article deals with the state of current educational practices and is part of the vast movement of homogenization and reform of educational policies in the digital age, in an increasingly fluid and networked world where Enduring possessions, products meant to be appropriated once and never replaced, have lost their past appeal. The problem then arises of whether or not to change the educational paradigm better whether or not to reform the curriculum. The method used in this work is both quantitative and qualitative because it intends to question the respondents and collect their opinion on the challenges of curriculum reform in the whirlwind of changes generated by ICTs in today's society. The main results show that the reform of the curriculum imposes itself with acuity on the educational systems as a determining factor of quality education. Political decision-makers, together with other actors, are invited to reconfigure and work on the implementation of curricula in connection with ICT, focusing on the participatory approach, the development of the action plan and the acquisition appropriate minimum resources.

Keywords: *issues, reform, curriculum, digital age*

Introduction

En investissant tous les domaines de la société, les TIC sont devenus à la fois langage, outil, science et patrimoine universel. Les pouvoirs publics ont, eux aussi, saisi les opportunités technologiques qu'offrent les TIC en termes d'efficacité dans la gestion et la communication de leurs fichiers. Le problème que pose notre étude est celui de l'intégration pédagogique des TIC dans le curriculum, de la numérisation du système de formation. Se pose alors la question de savoir comment renforcer l'acquisition et l'intégration des compétences TIC ? Comment adapter l'offre de formation à la future structure des emplois et aux exigences de qualification qui y sont associées ? Comment profiter du potentiel des TIC en pédagogie ? Comment actualiser le contenu de programmes d'enseignement ? Mieux, que faire pour adapter les compétences requises dans les plans d'études afin de les arrimer aux changements induits par les TIC ? L'intérêt de cette étude est qu'il s'agit en fait d'une démarche épistémologique qui entend répondre à la question comment mettre les TIC au service d'un véritable projet pédagogique. Cette étude est une contribution intéressante en ce qu'elle souligne incontestablement que les modes d'apprentissage basés sur l'utilisation des TIC, en rendant le processus d'apprentissage indépendant de l'heure et de l'endroit, sont de plus en plus efficaces même quand les écoles physiques sont fermées et permettent d'atteindre les personnes les plus désavantagées et celles susceptibles d'être exclues. Pour y arriver, notre étude a le privilège d'attirer l'attention des décideurs qu'ils ne sont plus les seules parties prenantes à considérer dans le changement de curriculum.

C'est tout l'objet de cet article qui entend faire de la réforme du curriculum un levier majeur de l'évolution des pratiques pédagogiques et de la réussite scolaire. Seule une réforme participative du système éducatif permettra de construire une école réussie et de redonner à l'enseignant ses lettres de noblesse (Fourgous, 2012 :25). Cette étude va de l'hypothèse générale selon laquelle, des actions concrètes sont nécessaires pour implanter un curriculum. Les hypothèses émises vont, d'une part, du postulat que l'implantation d'un nouveau curriculum ne réussira que dans le cadre d'un processus de consultation et de participation des parties prenantes légitimes à la formulation de la politique publique relative au curriculum au 3^e millénaire. Autrement, l'implantation d'un nouveau curriculum impliquera à la fois un dialogue politique et une formulation des politiques éducatives et, en particulier, des politiques relatives au curriculum. D'autre part, l'implantation d'un nouveau

curriculum ne sera possible que sur la base d'un plan d'action curriculaire en cohérence avec le rôle de l'école à l'ère du numérique.

Enfin, l'implantation d'un nouveau curriculum ne sera possible que s'il existe des ressources minimales (matérielles et immatérielles) propres à favoriser l'intégration pédagogiques des TIC. La méthode utilisée est mixte en ce qu'elle nous a permis de rassembler les données statistiques et qualitatives en vue de comprendre de fond en comble les enjeux de la réforme du curriculum à l'ère du numérique. Ce qui n'aurait pas été possible sur la base d'une seule méthode. Sans compter le fait que, par la méthode mixte, il est facile de faire la triangulation des résultats. Les principaux outils quantitatifs utilisés dans le cadre de cette étude est le questionnaire. Quant aux outils qualitatifs, les entretiens individuels semi directifs nous ont permis de recueillir les perceptions des répondants sur le sujet traité. Cette interaction entre répondant et chercheur a été d'un intérêt plausible dans la récolte des données qualitatives. Les principaux résultats indiquent que le développement du curriculum requiert, au siècle du numérique, des ressources minimales appropriées, un plan d'action curriculaire et la nécessité d'une approche d'implémentation participative.

En vue d'en savoir un peu plus, notre démarche s'est organisée dans un premier point, à inscrire l'étude dans son contexte, c'est-à-dire en la situant dans son environnement théorique (revue de la littérature), en expliquant en détail la méthode déployée et en faisant un bref résumé des résultats. S'en est suivi la discussion, au cours de laquelle nous avons évalué les résultats conformément aux hypothèses et à la question de recherche. Bien entendue, il a été nécessaire de souligner les points forts et faibles de l'étude que nous avons réalisée et, pour clore cette partie, entrevoir des perspectives. Après cette phase interviendra la conclusion, au cours de laquelle nous tiendrons à rappeler les grandes lignes des résultats obtenus ainsi les questions suscitées par ceux-ci, ceci dans le but de suggérer de pistes de solutions face aux défis et enjeux de la réforme du curriculum dans les systèmes éducatifs modernes.

Développement

Reformer le curriculum soulève de véritables tensions parmi les scientifiques. De façon caricaturale le problème divise les belligérants en deux champs : les technophiles ou techno enthousiastes et les technophobes. Les premiers fondent leur raisonnement sur la conception néolibérale de l'école. Le point d'ancrage de leur démonstration est de

dire que la réforme du curriculum se justifie par le fait qu'au 3^e millénaire, l'entreprise et la concurrence sont devenues les formes sociales de référence. Car, l'essentiel du marché n'est plus dans l'échange marchand. L'homo économique que le néolibéralisme souhaite former n'est plus l'homme de l'échange qui cherche à maximiser son utilité par le travail et l'échange, mais l'homme de l'entreprise et de la concurrence. L'édification d'une véritable société de concurrence à l'intérieur du corps social constitue l'enjeu de la politique néolibérale, qui justifie que les curricula doivent être changés, puisqu'il s'agit de faire du marché, de la concurrence et par voie de conséquence faire que l'entreprise occupe une place concurrentielle durablement défendable. Dans l'idéologie néo-libérale les décideurs politiques doivent intervenir pour pallier aux insuffisances du curriculum existant. La réforme du curriculum doit à ce titre participer à la mise en place de cette nouvelle raison du monde car si le marché est un processus d'apprentissage, si le fait même d'apprendre est un facteur essentiel du processus subjectif de marché, le travail d'éducation réalisé par des économistes peut et doit contribuer à l'auto-formation du sujet apte et se comporter comme un entrepreneur (Crahay et al, 2006 : 63-84). La réforme du curriculum est ici perçue comme l'accès de tous à un bon niveau d'éducation, une condition sine qua non de l'insertion économique, sociale et civique des individus. Ce qui conduit à la démocratisation et l'évaluation de l'enseignement (Lemaître, 2018 :34 ; Maroy et al. 2000 :86 ; De Ketele, 2009 :13) puisqu'elle permet l'adaptation de la force de travail aux fluctuations du marché du travail et aux mutations de l'organisation productive. Ce faisant, l'objectif des politiques éducatives est de favoriser l'adéquation de l'appareil éducatif aux mutations de l'appareil productif et de soumettre l'école aux impératifs du marché du travail. Le développement du potentiel créatif de l'individu ne doit avoir comme unique finalité que de permettre son employabilité (Perrenoud, 1997 :21). Voilà pourquoi l'école doit encourager la créativité, l'esprit d'entreprise, l'initiative et la formation tout au long de la vie que les curricula classiques peinent à satisfaire. Avec un curriculum en lien avec les TIC, la nation évite d'aboutir à ce que les économistes appellent le skills mismatch, c'est à dire l'inadéquation des compétences, la situation où le niveau des compétences disponibles sur le marché du travail est trop faible ou inadapté aux besoins des employeurs. La survie des nations est de plus en plus tributaire de l'appropriation des TIC en éducation. Telle est pour les technophiles la seule option qui reste à l'école du 21^e siècle pour continuer à être une locomotive en vue de la socialisation, la

professionnalisation et l'éducation de qualité de la société numérique. De nombreux auteurs s'accordent à dire que le numérique façonnera toujours davantage les différents aspects de notre vie, même s'il est encore très tôt de décrire à quoi ressemblera précisément notre vie à l'avenir. Ce qui est vrai, c'est le fait que la numérisation n'est pas une tendance passagère, elle constitue le fondement sur lequel l'économie, la science et la société construisent l'avenir. Des indicateurs concordants montrent que la société du 21^e siècle avance dans un circuit fermé qui donne et laisse la part belle des TIC à s'incruster dans les objets du quotidien, les vêtements ou les outils de toute sorte par ses nombreuses applications.

En effet, si hier encore la réflexion, l'imagination et la créativité humaines faisaient la fierté et le charme de nombreux domaines exigeant des compétences sociales particulières, les TIC sont venues tout déboulonner et restreindre les actions humaines, les contrôler dans les domaines économiques, organisationnels et politiques, éthiques et sociaux, techniques et juridiques. En éducation cela constitue une perte de contrôle, de besoins et repères éducatifs. Il est observable que cette évolution invite les politiques sociales à une reconversion et une adaptation permanente dans le but de capter au mieux les changements rapides et réagir. Ces différentes évolutions exposent naturellement aux risques éventuels induits par la numérisation. Ce faisant, penser l'École sur la base d'un enseignement uniformisé et minimaliste des savoirs, c'est courir le risque de méconnaître les besoins d'une société en mutation, c'est perdre de vue les attentes des familles, des élèves et, quelque part, des enseignants. La mission de l'école au 21^e siècle ne peut dorénavant se poursuivre qu'à condition que les principaux acteurs éducatifs acceptent ce prérequis, devenu non négociable, celui de la prise en compte d'une réalité sociale en évolution et du phénomène de la culture numérique. Dans ce contexte, le phénomène technologique fait peser sa notoriété sur les démarches pédagogiques, les fonctions des différents intervenants de sorte que l'usage pédagogique des TIC permet de dépasser les rapports frontaux et une hiérarchie pyramidale de la pédagogie classique. Attali (s.d) pense d'ailleurs qu'internet représente une menace pour ceux qui savent et qui décident parce qu'il donne accès au savoir autrement que par le cursus hiérarchique. Ces propos mettent en lumière le fait que les statuts des acteurs et enjeux de l'École sont en pleine recomposition.

Faire entrer l'école dans l'ère du numérique mieux numériser l'enseignement ne sera possible qu'en révisant les composantes de l'enseignement, ses moyens, ses méthodes, l'espace, le temps dans

lesquels il se déploie puisque l'e-éducation implique tout l'être dans l'appropriation des savoirs. Cette dynamique s'inscrit dans un moment particulier de remise en cause du rôle de l'institution scolaire. Car, le numérique a introduit un monde fluide, caractérisé essentiellement par la volatilité des possessions durables, des produits censés être appropriés une fois pour toutes et jamais remplacés. Cette dynamique est impulsée par le consumérisme d'aujourd'hui qui a favorisé la marchandisation et la privatisation de l'école. Toute l'édifice s'en trouve alors ébranlée de sorte que le plaisir éphémère des ressources TIC enfonce l'éducation dans le tourbillon du changement, la quête de l'usage instantané, du prêt à consommer, à la connaissance prête à utiliser et prête à tomber en désuétude plongeant ainsi l'école dans l'inconnu et dans un dilemme entre l'école de jadis et l'école contemporaine.

L'omniprésence des TIC en éducation fini par créer une diversité de mondes qui oblige les acteurs des politiques à réviser le curriculum. Il s'agit par l'entremise de cette action, satisfaire l'instinct humain de la recherche du nouveau, c'est à dire du moindre indice novateur qui sonne up to date à tous les autres. La prégnance de cette culture a donc donné naissance à plusieurs nouveaux mondes auxquels l'école doit satisfaire mieux préparer les apprenants. Dans ce cas de figure l'auteur distingue le monde de l'entreprise qui se construit sur des nouvelles modalités de mobilité, d'indépendance, d'interconnexions, de synergies d'organisations, le monde de la vie quotidienne métamorphosé dont les Smartphones, les tablettes, les réseaux sociaux, la géolocalisation en sont des vecteurs et marqueurs. A ces deux premiers mondes s'ajoute le monde de la ville avec ses nouvelles connexions et tribalisations et le monde de l'éducation et des savoirs bouleversés par les TIC. Comme le note Serres (2012), dans l'esprit de plusieurs autres études, la connaissance telle qu'enseignée au cours des siècles précédents, se trouve à portée de clic, dans un contexte d'hypermédia. Il ne semble pas téméraire d'affirmer que les digital native habitent le virtuel dans la mesure où l'homo numericus s'informe, joue et achète en ligne, fréquente des cybercafés et est victime des cyber-attaques. Il se fait voler son identité numérique, s'inscrit en masse sur des réseaux sociaux numériques, cherche un conjoint via internet, signe des pétitions en ligne, partage de la musique, travaille à distance mais aussi apprend et enseigne. Une des finalités plus globales des enjeux du curriculum est de favoriser l'adaptation d'un système éducatif aux évolutions des besoins d'une société donnée en matière d'éducation (Depover et Jonnaert 2014 : 260). C'est à ce titre que le curriculum pourra réinventer les systèmes éducatifs

et garantira l'apprentissage partout et à tout moment dans un nouvel ordre d'harmonie mondiale et de développement durable. La réforme du curriculum est de ce point de vue une responsabilité sociale de la génération actuelle sur celle à venir. Ne pas s'y atteler ou hésiter est une fuite de responsabilité un refus de changement.

La faiblesse qu'il faut reconnaître à ce premier courant de pensée est de vouer presque un culte sacré aux TIC qui sont encensées être des vecteurs de l'éducation de qualité, toute en oubliant que l'intégration des TIC ne peut réussir dans des environnements où la maîtrise des sciences et la technologie est faibles, là où la fracture numérique ou fracture d'utilisation est presque permanente et cela sans compter la nécessité de disposer des ressources matérielles et virtuelles appropriées.

Toutefois certains auteurs (Lemoine-Bresson, 2021 :37) tempèrent l'emballage de cette approche en soulignant qu'une main d'œuvre trop diplômée n'est toujours pas le gage de la performance entrepreneuriale. La littérature nous fournit un important corpus de travaux autour des scientifiques très critiques à l'égard non seulement des TIC mais surtout ceux qui estiment que le curriculum n'est pas un jouet qu'on peut jeter à la poubelle dès qu'il ne sert plus. Plusieurs raisons sont évoquées. Les auteurs qui se sont intéressés aux enjeux de la réforme du curriculum au 21^e siècle ont montré que cela ne consiste pas à placer les équipements dans les classes (King et Palmer, 2012 :5) , encore moins aller au laboratoire quelque fois (Rousseau, 2021 :10) , ni utiliser les ordinateurs comme une feuille d'exercice électronique ou une récompense pour les élèves qui ont terminé leur travail , ni utiliser des logiciels sans but précis (Karsenti et Tchameni ,2009 :89) , non plus enseigner comment utiliser les TIC (Loisy, 2018 : 321). Ce type de discours par la négative, sans vouloir en minimiser la valeur, ne permet pas de définir précisément ce qu'est l'intégration des TIC dans les curricula puisqu'il met plutôt l'emphase sur ce qu'elle n'est pas.

À ce sujet, Oyugi (2016 :42) affirme que l'une des caractéristiques d'un environnement fertile au changement curriculaire est le fait que les initiatives doivent surgir de la base. Or, le fait qu'il s'agisse d'un mouvement d'homogénéisation conduit par la mondialisation et mu par les intérêts économiques hégémoniques de l'occident sur les autres parties du monde, s'employer dans de réforme curriculaire c'est faire exploser tout l'édifice éducatif alors que les états disposent peu de moyens et de marge de manœuvre possible pour s'engager dans une telle course où ils se sentent déjà vaincus. Les obstacles relatifs à la fracture numérique rendent difficile et hasardeux l'implantation de curriculum sous

l'impulsion d'innovations technologique. Il faut rappeler que la fracture numérique est aussi une fracture éducative et sociale. Sa réduction dans le domaine de l'éducation ne se limite donc pas à l'introduction de technologies éducatives. En effet la réforme du curriculum reste un acte politique.

Dans les régimes politiques de nombreux états modernes, la pauvreté, la résistance au progrès, la force des clivages, les difficiles alternances démocratiques et diverses résistances sociales et politiques s'opposent à l'opérationnalisation des réformes curriculaires sous l'égide des TIC. Les études de Unterhalter (2009 :207) affirment que cette campagne exacerbée des TIC exigeant le changement du curriculum omet la réalité de la fracture numérique, elle-même issue de la maîtrise de la science et de la technologie.

Les études réalisées par Hill et Hupe (2014 :34) ; Hudson et *al*, (2019 :45), rappellent que les réformes curriculaires inspirée sous la mouvance des TIC créent dans la plupart des temps un goût d'inachevé. C'est ce qu'il appelle déficit de mise en œuvre ou implémentation gap en anglais. Ces déconvenues ont pour source manque d'attention accordée à la mise en œuvre de la réforme, la pression avec laquelle les initiateurs mènent le processus.

De même qu'elles sont conçues hâtivement, ils sont abandonnés la plupart du temps par le désir de satisfaire et de s'adapter à l'évolution, la seule constance de la vie. Face à cette tendance d'homogénéisation et de marchandisation de l'éducation, Castells (1999 : 773-776) parle quant à lui de l'émergence du capitalisme communicationnel, du capitalisme éducatif, de l'impérialisme cognitif, de la foi libertaire de la Silicon Valley et de la cyberculture largement teintée de capitalisme libéral (Morozov, 2013 :342), de la transition d'une contre-culture libertaire vers une cyberculture largement égoïste. Cette vision véhicule une illusion de prospérité économique et d'harmonie sociale alors qu'en réalité elle est une idéologie au service de la satisfaction des intérêts cupides d'une poignée de grandes nations qui s'arrogent le monopole de décider ce qui est éducativement bien pour tout le monde. Castells (2001 : 290) charge les TIC comme l'incarnation la plus poussée de l'aliénation de l'individu par la technique, une machine impersonnelle servant les intérêts de la bourgeoisie occidentale. Promouvoir la réforme curriculaire pour les intégrer c'est indirectement prêter allégeance et également s'engager dans un même mouvement collectif de la déliaison entre les citoyens du 3^e millénaire.

Abordant le problème des évaluations des systèmes éducatif, Felouzis et Hanhart (2011 : 212) s'indignent du fait que ce mouvement est un holdup méprisable, le destructeur par excellence de cultures sous l'égide de la mondialisation, conduisant à la perte de repère et à la création des individus iconoclastes. Cette tendance vers une standardisation universelle des objectifs éducatifs finit, par voie de conséquence, à déposséder les principaux acteurs éducatifs de toute la démarche d'appropriation de la transposition didactique et surtout à casser les cultures dans un mouvent d'uniformisation sous les auspices de la mondialisation. Cette opinion, qui découle sans doute de l'image quelque peu caricaturale de la réforme du curriculum au 3^e millénaire va s'adosser au postulat selon lequel si l'on considère une réforme comme un changement planifié par une autorité centrale et adressé à tous les professionnels dépendant de cette autorité, la réforme du curriculum doit avant être au cœur de leur agenda politique pour qu'elle voie le jour et puisse réussir à s'implanter. Or, la réforme n'est pas une révolution tant du point de vue du temps de sa réalisation que de celui de la nature et du rythme du changement qu'elle doit opérer. Il n'y a pas de meilleure façon de faire. Peut-être une solution est-elle alors à chercher dans la révolution des conséquences en matière d'action publique. Il en ressort qu'une réforme éducative réussie n'est pas impossible, à condition de chausser les bonnes lunettes pour l'apprécier. Et cela sans oublier que les réformes des systèmes éducatifs s'inscrivent dans des contextes culturels et économiques différents, dans la mesure où les questions de financement sont devenues centrales dans la conception et l'évaluation des réformes en ce sens qu'elles sont l'objet même de la réforme et/ou être pensées comme conditions d'implantation de la réforme. Là également, les principaux travaux indiquent soit la tempérance soit le refus du changement de curriculum, soit prétextent des préalables à remplir auparavant.

S'inscrivant dans la typologie de recherche en sciences sociales, notre étude postule pour la méthode exploratoire en ce sens qu'elle fournira quelques repères importants aux futures recherches participatives. En ce sens, elle constitue un préalable essentiel à toutes actions sur l'implantation de la réforme du curriculum à l'ère du numérique. En effet, ce type d'enquête s'applique sur l'étude des phénomènes peu étudiés et ne repose pas tant sur la théorie que sur la collecte des données permettant d'identifier et d'expliquer des représentations sociales du phénomène étudié. A ce titre, cette étude favorisera l'émergence de l'innovation, la formulation de pistes de réflexion pertinente sur la base

d'hypothèses d'actions. Elle nous paraît mieux indiquée et indispensable pour pouvoir réaliser une étude préalable avant d'en réaliser d'autres qui pourraient entraîner un coût plus élevé. Sa spécificité est qu'elle cherche, d'une part, à aborder des phénomènes nouveaux en l'occurrence les enjeux du changement curriculaires au 3^e millénaire, d'autre part, elle n'impose pas de structure prédéterminée.

Ensuite, elle nous permettra d'utiliser les méthodes d'observation et qualitatives, telles que des avis des répondants sur la question posée. Enfin, dans cette recherche, ce qui est recherché, c'est précisément de découvrir les enjeux soulevés par la question pour y répondre dans des analyses futures. De fait, la contribution de cette méthode est qu'elle aide le chercheur à trouver des informations appropriées devant lui permettre d'émettre des hypothèses qui seront utilisées par la suite. En d'autres termes, les conclusions qui en sortent sont le point de départ d'autres enquêtes plus approfondies.

Rappelons que cette étude est une contribution à l'identification des indicateurs d'un curriculum de qualité à l'ère du numérique. Plus précisément, notre intention est de déceler les indicateurs qui formalisent et définissent au mieux la qualité du curriculum au 3^e millénaire afin, le cas échéant, prescrire la réforme du curriculum de la faculté de droit de Brazzaville. Nous nous appuyons sur une approche méthodologique mixte combinant à la fois l'aspect quantitatif et l'aspect qualitatif. Cette approche méthodologique détient plusieurs avantages scientifiques en ce sens qu'elle permet au chercheur de recueillir et d'analyser de manière pertinente et rigoureuse les données qualitatives et quantitatives de l'étude. Cette combinaison offre ainsi une alternative intéressante aux démarches méthodiques traditionnelles faisant appel à une simple méthode d'étude. La méthode mixte a aussi pour vertu de permettre au chercheur d'être créatif. Ce qui lui permet d'utiliser toutes les formes de collectes de données expérimentales, observationnelles ou simulées. Le chercheur connaît les répondants et interagit avec eux (en reformulant les réponses ou en stimulant le développement des réponses) pour en savoir plus sur le contexte et mieux comprendre le sens des mots et des événements. Ce faisant, au lieu de nous cramponner sur l'une des méthodes, nous optons pour une troisième voie, celle de la méthode mixte. Cette dernière privilégie beaucoup plus l'approche pragmatique et refuse de croire à l'incompatibilité entre la méthode de recherche quantitative et qualitative. Pourquoi ? Parce que cet antagonisme entre les deux paradigmes est infertile puisqu'il s'agit de se focaliser sur les résultats et les solutions pratiques, c'est-à-dire d'aboutir à l'évidence du

problème étudié à savoir l'implantation de la réforme curriculaire au 21^e siècle. La finalité que nous avons assigné à ces trois catégories de triangulation est de bénéficier des différents avantages des approches qualitatives (plus de détails, de profondeur) et quantitatives (taille de l'échantillon et caractéristiques sociodémographiques des répondants). De fait, il s'agit de réduire drastiquement les faiblesses imputables à chacune des approches par le truchement de la quête de la complémentarité. Ce faisant, la corroboration des résultats de recherche pourra, d'une part permettre d'atteindre la saturation (c'est-à-dire arriver au point où, toutes données nouvelles n'apportent aucun élément nouveau à la compréhension du phénomène à l'étude à savoir les enjeux du curriculum) et, d'autre part à renforcer la pertinence et la validité de l'étude.

Les résultats recueillis conformément au questionnaire élaboré indiquent que les participants sont au nombre de 63.

S'exprimant sur les avantages de l'approche participative en vue de la réforme du curriculum, les répondants, dans une proportion d'environ 55,6% de l'échantillon, croient que l'approche participative est favorable dans le processus d'implantation de curriculum. Ce qui peut signifier qu'elle peut contribuer à bâtir un consensus national de long terme sur les objectifs et options stratégiques de changement avec une vision partagée du futur. Les résultats ont aussi révélé à 61,1%, que l'approche participative en vigueur est imposée par les décideurs des politiques éducatives. Ce qui laisse sous-entendre que le processus de réforme subit une forte pression politique. Elle ne favorise ni une approche intersectorielle ; systémique (au double sens de la prise en compte de toutes les composantes du système et des différents sous-secteurs du secteur éducation, afin de considérer les interactions à l'intérieur du système et d'orienter la dynamique d'ensemble en direction des objectifs de la réforme) ni moins encore une approche décentralisatrice, à travers l'élaboration de plans d'actions au niveau macro ou méso (intermédiaire). Ce faisant, les résultats de cette étude ont également indiqué à 59% que la prééminence du gouvernement dans l'élaboration du curriculum est un facteur pouvant empêcher l'opérationnalité de l'approche participative. Il est ressorti des résultats à 54,6% que, selon les répondants, le principal atout de l'approche participative est celui de permettre l'association active et responsable des personnes concernées par la réforme du curriculum.

Ce qui laisse penser que la réforme du curriculum gagnerait en efficacité si elle prenait en compte toutes les parties prenantes, particulièrement les individus concernés par le processus de réforme. Ces derniers ont estimé

que la condition d'opérationnalisation de l'approche participative est à 62,0% sa reconnaissance politique et son acceptation par les décideurs. Quant à l'élaboration d'un plan d'actions en vue de la réforme du curriculum près de 75,0% de l'échantillon des répondants sont d'avis qu'elle est une condition déterminante à la réforme du curriculum. Tout porte à croire que la réalisation de ce document permettra, selon les répondants, à reformer le curriculum. De plus, les résultats recueillis ont attesté à 84% que le plan d'action est utile à la conception et la programmation des activités à réaliser. On comprend aisément qu'en vue de passer du dire au faire, les répondants dans leur grande majorité sont tous acquis aux vertus thérapeutiques du plan d'action. Seulement les répondants ont émis des doutes à 52% sur la réelle implication professionnelle des principaux acteurs éducatifs. Ce doute est très certainement lié aux facteurs externes et internes relatifs à l'opérationnalisation de la réforme. Ces mêmes résultats ont reconnu à 51% qu'en termes de priorité des priorités, les facteurs qui doivent être pris en compte lors de l'analyse des politiques de changement du curriculum est le fait d'identifier les différents acteurs ayant intérêt pour agir. Il n'est pas faux de dire que les intéressés mesurent les raisons qui sous-tendent la nécessité de changements dans le but de mobiliser le soutien des parties prenantes.

Enfin, s'exprimant sur l'exigence des ressources minimales comme exigence dans la réussite du projet de réforme du curriculum de la faculté de droit, les répondants ont à 75,0% donné leur avis favorable. Ce qui démontre que l'affordance des TIC implique effectivement des ressources appropriées. Quant à savoir si l'établissement concerné a disposé de ces ressources, les résultats affichés ont indiqué que les répondants croient que la faculté de droit ne dispose pas de ressources minimales pouvant aider à opérationnaliser la réforme du curriculum. Très clairement cela signifie que la fracture numérique c'est-à-dire le modèle d'usage pédagogiques des TIC reste à concevoir. En ce qui concerne la nature de ressources minimales à pourvoir, les résultats égrenés ont montré que les répondants jettent leur dévolu sur les ressources humaines, financières et technologiques. Il est donc tout à fait logique d'admettre qu'ils comprennent que la réussite de la réforme requiert de financement de l'expertise ressources humaines et environnement technologiques conséquent. Qu'en est-il de la discussion de ces résultats ?

D'une part, quant à la place de l'approche participative dans le processus d'implantation de la réforme du curriculum, les résultats issus

de cette étude adhèrent à l'approche participative comme outil privilégié permettant l'association active et responsable des personnes diversifiées à l'implantation de la réforme du curriculum. Elle invite les décideurs politiques à bien déterminer qui doit être inclus dans ce processus car le nombre de ceux qui ont des éléments importants à y apporter est très vaste ; tout en veillant à ce que les experts ne s'arrogent pas le monopole de la direction et du contrôle total sur le processus (West, 2019). La littérature consultée jusqu'à ce jour nous indique qu'il existe une grande similitude entre cette approche et la gouvernance en éducation ou encore le déploiement de l'approche du management public défini par Dennis et al.,(2003 :23) comme l'exercice formel et informel de l'autorité dans le cadre des lois, des politiques et des règles qui articulent les droits et les responsabilités de divers acteurs, y compris les règles selon lesquelles ils interagissent .La réussite de cette approche les invite à limiter la mainmise du pouvoir politique sur les autres acteurs. De plus, cette exigence doit conduire à satisfaire quatre types de temporalité selon les termes employés par Hirsch et Weber (2001 :13). Comme l'ont montré les études longitudinales de ces deux auteurs, la démarche débute par la détermination de la temporalité politique c'est-à-dire la fixation des objectifs et stratégies gouvernementales(souvent adossées au calendrier électoral) en passant par la temporalité technico-professionnelle qui est conçue comme la période nécessaire à la construction d'un produit curriculaire spécifique appuyé par des données et arguments empiriques pertinentes qui renforcent sa légitimité et sa cohérence. S'en suivent la satisfaction des exigences liées à la temporalité bureaucratique(considérée 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 et enfin à la temporalité pédagogique qui est saisie comme la période propice où les acteurs impliqués travaillent quotidiennement pour traiter et reconcevoir le curriculum ,et reconfigurer et promouvoir les innovations pédagogiques de qualité .

Reprenant de façon très précises tous les travaux à l'origine de l'approche participative au développement du curriculum, Catherine (2019 :2) fait constater qu'on ne peut plus décréter le changement pour qu'il s'opère, décider pour être obéi. Il faut convaincre les acteurs du changement et également savoir où l'on veut aller. Il apparaît à l'évidence dans les débats engagés sur ce point qu'on admet aujourd'hui la nécessité d'adopter une approche intégrée et Trans sectorielle qui aborde les nombreux facteurs qui doivent être pris en compte lors de l'analyse des politiques de

changement du curriculum afin d'envisager les principales orientations des réformes actuelles et de réfléchir à ce que celles-ci peuvent apporter dans le contexte numérique du 21^e siècle. Plus largement, il s'agit d'identifier les raisons qui sous-tendent la nécessité du changement curriculaire dans le but de mobiliser le soutien des parties prenantes et de l'argumentaire sur l'amélioration de la qualité de l'éducation comme principale raison de promotion du changement. C'est là qu'entre en scène la conduite du changement.

Les conclusions de cet article corroborent avec les études réalisées par Lundahl (2019 :12-14) qui soutiennent que l'ère numérique provoque des mutations irréversibles des curricula qui requiert des décideurs de se préparer à gérer les changements qui en découlent. Pour les auteurs, le changement doit être considéré comme un problème. Ce sont les hommes qui changent, non pas individuellement, mais dans leur relation avec autrui. Le changement est systémique, c'est-à-dire relatif au système auquel il s'applique. Il ne se décide pas par décret, les acteurs doivent être associés à sa mise en œuvre. Il est essentiel que ceux-ci soient convaincus de sa nécessité. Le changement suppose que tout le système d'action se transforme avec l'introduction de nouveaux rapports humains et de nouvelles formes de contrôle social. Le pouvoir politique est a posteriori le facteur qui permet, d'une part de justifier les prises de position et les attitudes et d'autre part le concepteur par excellence de la politique éducative. Ces résultats ont par la suite été confrontés à ceux présents dans la littérature scientifique. Concernant la réforme du curriculum, ils apparaissent comme ayant un impact sur la réussite du projet de changement de curriculum, comme un certain nombre de chercheurs l'ont notifié (Mamadou, 2020 : 45-55), mais aussi comme d'autres l'imaginaient. Cependant, nos résultats ne corroborent pas à ceux de Roegiers (2002 :33 et Rousseau, 2021 :10) qui estiment que la conception qu'ont de la pédagogie du 3^e millénaire les décideurs politiques, l'idéologie ou la philosophie adoptée pendant l'élaboration aura donc une influence fondamentale sur le processus dans la mesure où elle est une partie des changements et controverses qui se produisent dans les préoccupations politiques, économiques et culturelles de toute société et surtout en ce qui concerne le rôle de l'enseignement apprentissage dans la société numérique. Et cela sans oublier le fait que les systèmes éducatifs du 21^e siècle sont soumis systématiquement aux mouvements d'évaluations à l'échelle mondiale qui définissent régulièrement les standards internationaux en matière d'éducation (Perrenoud, 1998 :231 ; Christian et Le Bart, 2009 : 237). Cette évidence homogénéisante impose

et invite les acteurs de politiques publiques éducatives à réduire les écarts observés dans la quête de la qualité (Salazar, 2004 : 85), d'implanter une perspective universaliste de l'éducation mieux une théorie universelle de l'éducation, une sorte de code de bonne conduite mue par la mise en place d'un modèle éducatif universel et unifié notamment au niveau des certifications. Ce mouvement trouve son ancrage dans les exigences de la mondialisation et réduit la place de la participation locale. Ce qui conduit, dans les pays en développement, à importer des curricula tout prêts, les appliquant sans adaptation aucune surtout qu'ils sont liés à l'obtention de l'aide publique au développement ou au financement de l'éducation dans des états réputés pauvres et très endettés. D'autre part les résultats de cette étude ont également reconnu l'importance du plan d'actions curriculaires comme outil opérationnel de pilotage organisationnel. Lemaître (2018 :34) estime que son évocation implique une analyse-diagnostic et la connaissance des enjeux de la réforme alors que Sereo (2011 :23), y voit une démarche qui va de la perception des enjeux (internes ou externes) de la réforme du curriculum dans la société numérique actuelle, à la définition d'un plan d'actions qui permet l'élaboration, le choix et la mise en œuvre des décisions envisagées qui garantissent un succès optimal. L'examen de la littérature permet de recenser l'existence d'une bonne vingtaine d'avis pour justifier la nécessité d'un plan d'actions curriculaire, comme l'ont montré les études longitudinales menées par des chercheurs (Connelly, 2008 : 341 ; Jonnaert, Ettayebi, et Defise (2009 :121) qui attestent que la mise en place du plan d'actions permettra de guider, d'équiper et d'accompagner les parties prenantes tout au long du processus d'implantation curriculaire, de s'adapter aux changements, de réajuster en temps réel les actions manquées, omises ou nouvelles afin d'approprier à bon escient le travail quotidien d'implémentation curriculaire. L'avantage de cette approche est pour Pigozzi (2008 :45) de saisir les enjeux de la conduite du changement voulue par la réforme entreprise. Louiz (2015 :99) rappelle que cette démarche doit conduire les décideurs politiques à être plus pragmatique, par la mise en place des structures administratives attestant leur engagement résolu sans négliger le moins du monde la nécessité de la définition des domaines d'activités stratégiques.

Vu sous cet angle, la réforme du curriculum ne serait donc pas un état de fait mais plutôt un processus s'échelonnant sur une période. Donc, ce processus est évolutif, partant du non du dire au faire ; des simples intentions politiques (décrets ; circulaires ; arrêtés etc.) à leur traduction sur le terrain (Van Zanten, 2004 :38-40). C'est ainsi que plusieurs

chercheurs tels que Hargreaves (1989 :89) ; Liautaud (2003 : 45) ; OCDE (2015 :23) se sont attelés à identifier les phases par lesquelles passent les personnes conviées à la réforme du curriculum dans un établissement scolaire, dont de nombreux systèmes éducatifs. Toutefois , le manque d'accord qui existe entre les deux principales manières d'intégrer les TIC dans un système éducatif (le top-down et le bottom-up) tout comme la divergence sur les types de réforme voulue ainsi que la profusion des modèles d'intégration ou d'appropriation des TIC dans l'enseignement apprentissage sont là pour nous rappeler que la réforme du curriculum n'est pas une mince affaire d'implantation d'innovations technologiques (Arlow 2004 : 255-314 ; Crahay et Forget, 2006 :63-84).

Finalement, la comparaison de nos résultats à ceux présents dans la littérature relève des avis contradictoires. 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. En effet l'approche classique défendu par Bonjawo (2005 :92.) indique qu'il est acte hautement stratégique pour qu'il soit élaboré en mode participatif. Ce sont les plus hautes instances de politiques éducatives qui décident de sa conception et de comment le changement souhaité s'effectuera, et ce sous l'impulsion et sous la houlette de conseils d'experts et/ou de cabinets spécialisés ; les nouvelles approches, issues des résultats de cette étude valorisent plutôt l'impact psychologique et sociologique du changement organisationnel souvent négligés, relégués au second, mais promu par ce dernier (De Ketele et Gerard, 2007 :19-38). Puisque 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, on peut estimer qu'à l'ère des TIC la mise en place du plan d'action est un impératif de survie du système éducatif. 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.

Enfin, les résultats de cette étude indiquent d'une part que si les répondants sont d'avis qu'il importe d'avoir des ressources minimales pour implanter le curriculum ; d'autre part des points de vue divergent quant à déterminer la liste, la quantité ou la qualité des ressources réputées minimales. Cette étude rejoint celles qui évoquent la persistance de la fracture numérique Pigozzi (2008 :34), la prégnance de la pédagogie

classique ou frontale (Karsenti, 2018 :201 ; Karsenti et Ngamo (2009 : 57-75) mieux de la faible intégration pédagogique des TIC dans la pédagogie des universités africaines. Les travaux de recherche de C. Depover, T. Karsenti, et Komis (2007, pp.304-308) et Karsenti (2018 :201-202) montrent que l'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif sollicite un schéma qui permet de catégoriser l'utilité d'une technologie mieux l'adoption d'un changement de paradigme pédagogique. De la sorte, il s'agit de mettre en exergue le comment (une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe aussi bien par les apprenants que par les enseignants) et le pourquoi (pour soutenir et améliorer l'apprentissage et l'enseignement).

La littérature consultée jusqu'à ce jour nous indique qu'il existe une communauté de vue sur le fait que la réforme du curriculum requiert du personnel qualifié développant des connaissances technologiques (Le Boterf, 2006: 89; Legendre, 2008: 41-58), pédagogiques (Crinon et Muller 2018: 9-13; Bolton et Marcenar -Gutierrez; De Vries, et al, 2018:105) et curriculaires en ayant une bonne connaissance de la discipline à enseigner. Si l'on s'en tient aux évaluations internationales successives, la prise en compte de ces intrants a permis des avancées notables en direction de la conduite du changement encore appelée accompagnement du changement (Dutercq et Maroy, 2017 :265) management du changement, ou encore pilotage de l'innovation, dans la mesure où elle est l'accompagnement d'un processus de transformation organisationnelle, dans un contexte qui évolue, que ce choix soit subit ou stratégique. Car mieux vaut prendre le changement par la main avant qu'il ne nous prenne par la gorge. Les conclusions de Jobert (1999), de Perrenoud, (1999 : 123-144) et Roegiers (2000 :90) soulignent avec force que l'élaboration du curriculum requiert de plus en plus la mobilisation des ressources cognitives, du bon sens et de l'intelligence, une forme d'expertise spécifique, qu'on appelle par intelligence professionnelle ou intelligence au travail selon l'expression de Jobert (1999), pour souligner que la réforme du curriculum n'est pas une simple décision politique mais plutôt un engagement stratégique qui actionne des schèmes opératoires spécifiques. Pour Boterf (2000 :77-78), le système éducatif doit construire et posséder des tels schèmes qui le rendent capable de mobiliser en temps opportun des combinatoires appropriées de ressources.

Car la mobilisation de ressources minimales n'est pas une donnée par-dessus le marché ; il faut les acquérir, les posséder, les maîtriser, les développer pour espérer réussir la réforme envisagée. C'est l'affaire de décideurs des politiques éducatives résolument engagés et de toutes les

autres parties prenantes. Or, cette responsabilité collective ne peut être assumée si aucun cadre d'orientation curriculaire ne désigne clairement les compétences visées ; les ressources humaines, financières et matérielles requises au pilotage du projet de réforme du curriculum. Les conclusions de cette étude sont aux antipodes des conclusions de Le Boterf qui estime que l'identification d'autres ressources minimales n'est pas complète si l'on ne peut dire à quelles ressources cognitives elle fait appel. La réforme du curriculum a plus besoin que soit déterminée en premier les divers types des savoirs : les savoirs déclaratifs ; aux savoirs procéduraux (savoir comment faire), aux méthodes ou techniques ; aux capacités ou habiletés ; aux schèmes de perception, de pensée, de jugement, d'évaluation et d'autres ressources qui ont une dimension normative telles que les attitudes , les valeurs, les normes, les règles intériorisées ; et un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir .

D'un point de vue qualitatif, les limites de cette étude résident dans la manière de procéder à l'enquête qui a été réalisée pendant un temps assez court. Des entretiens en face-à-face avec temps prolongé auraient sûrement été plus appropriés. D'un point de vue quantitatif, il convient de relever que l'échantillon choisi serait moins représentatif des acteurs qui, aujourd'hui doivent être pris en compte pour élaborer un curriculum adéquat. Les limites de cette procédure peuvent être imputables au temps imparti en vue de la rédaction de la thèse et au calendrier académique qui a été émaillée de grève d'enseignants et des étudiants ainsi que du protocole mis en place par la commission nationale contre la riposte Covid-19 qui inspirait une certaine peur des répondants à discuter pendant une heure avec l'interviewer, au cours de la période considérée. La taille de l'échantillon des personnes interrogées pouvait être allongée surtout qu'à l'ère actuelle le processus d'élaboration curriculaire implique un nombre élevé d'acteurs aux intérêts parfois divergents mais essentiels afin de mettre un curriculum pertinent, inclusif et qui garantit une éducation de qualité.

L'échantillon des répondants pouvait être étendu aux décideurs des politiques publiques d'éducation comme les cadres du ministère de l'enseignement supérieur, les confessions religieuses, les députés ; les experts nationaux et internationaux, l'association des étudiants. Bien que représentant un panel important pour une enquête qualitative, il n'est pas suffisant pour affirmer la conclusion avec certitude. De plus la collecte des données qualitatives basées sur des entretiens individuels, les transcriptions, la formulation des catégories et l'analyse elle-même ont

nécessité beaucoup de temps et d'énergie. Cette absorption nous a empêchés de creuser en profondeur.

Conclusion

Les résultats de la présente recherche indiquent que la réussite de toute réforme curriculaire est liée à une série de préalables liés entre autres au modèle ou approche d'intégration des TIC (top-down ou bottom-up), aux niveaux d'intégration des TIC dans le système éducatif (physique ou pédagogique) et à l'élaboration d'un plan d'actions. Puisque de plus en plus le curriculum se situe à la croisée des quatre aspects clés de l'ODD4, qui dispose que l'éducation doit ; (1) être inclusive et équitable ; (2) reposer sur un enseignement de qualité ; (3) favoriser l'apprentissage tout au long de la vie ; et (4) être pertinente au regard du développement global ; les acteurs éducatifs sont alors invités à tenir compte du lien entre l'éducation et le développement afin d'envisager l'application des principales orientations des réformes curriculaires de l'ère du numérique et de réfléchir à ce que celles-ci peuvent apporter dans le contexte de cette étude.

La séquence de la Covid-19 est là pour rappeler qu'aucun système éducatif ne détient les clés du succès. Réformer le curriculum exige répondre aux questions relatives aux défis et opportunités de l'enseignement à l'ère de l'Intelligence artificielle. Car, les technologies évoluent d'une manière accélérée et entraînent des mises à jour incessantes et des changements importants dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Tout récemment, plusieurs avancées ont été observées dans le domaine de l'Intelligence artificielle (IA). Certains robots conversationnels comme ChatGPT, DALL-E et Bard de Google ont ouvert de nouvelles possibilités en enseignement que les curricula ne doivent ignorer. Mais, ces outils suscitent aujourd'hui moult défis auxquels les systèmes éducatifs sont loin d'être préparés. Faut-il dès lors garder les curricula en l'état ?

Références bibliographiques

Audigier François, Crahay Marcel et Dolz Joaquim (2006), *En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigations scientifiques ?* Bruxelles, De Boeck.

- Audrin Catherine** (2019), *Innovation pédagogique en milieu universitaire : définition et pratiques*, Paris, revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.
- Arlow Milton** (2004), *Citizenship education in a divided society : the case of Northern Ireland*, Genève, Bureau international de l'éducation.
- Bonjawa Jean** (2005), *L'Afrique du XXème siècle (Afrique de nos volontés)*, Paris, Karthala.
- Béziat Jacques** (2012), Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques, Londres, revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.
- Connelly Michael** (2008), *The Sage handbook for curriculum and instruction*, Los Angeles, Sage Publications.
- Crahay Marcel et Forget Albert** (2006), *Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ?* Bruxelles, De Boeck.
- Crinon Jacques et Muller Alain** (2018), *Savoirs et normes pour enseigner : dossier Recherche et formation*, Paris, Eyrolles.
- Dennis Cary Mueller, Fanchini François, Foucault Martial, François Abel, Magni-Berton Raul et Mickaël Melki** (2003), *Choix publics : Analyse économique des décisions publiques*, Bruxelles, De Boeck.
- De Ketele Jean Marie** (2020), *reformer l'éducation : travailler ensemble ou bien commun en développement*, Paris, revue internationale d'éducation de Sèvres.
- De Ketele Jean Marie** (2009), *L'évaluation de l'école par les standards internationaux*, Paris, Revue Internationale d'Éducation.
- De Ketele Jean Marie et Gerard François Marie** (2007), *La qualité et le pilotage du système éducatif*, Québec, Presses Universitaires du Québec
- Depover Christian, Karsenti Thiery et Komis Victor** (2007), *Enseigner avec les technologies*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Karag Diagne** (2019), *Le rôle de la décentralisation des financements dans la réforme de l'éducation : l'exemple du PAQEEB au Sénégal*, Paris, revue internationale d'éducation de Sèvres.
- Dolton Peter, Marcenaro-Gutierrez Oscar, De Vries Robert** (2018), *Global teacher status Index 2018*, London, Varkey foundation.
- Fourgous Jean-Michel** (2011), *Réussir à l'école avec le numérique*, Paris, édition Odile Jacob.
- Hirsch Werner and Luc Eliot** (2001), *Governance in Higher Education. The University in a State of Flux*, Bruxelles, Eurydice, 2008.
- Hargreaves Andy** (1989), *Curriculum and Assessment Reform*, Philadelphie, Open University Press.

Jonnaert Philippe et Ettayebi Moussadak (2006), *Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe*, Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec.

Jobert Guy (1999), *L'intelligence au travail*, Paris, Dunod.

Liautaud Arthur (2003), *Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en œuvre des politiques en éducation*, Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Legendre Marie Françoise (2008), *Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel*, Paris Harmattan.

Le Boterf Guy (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'organisation.

Louiz Driss (2015), *Usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement-apprentissage*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne, Paris.

Lison Cristelle et Jutras France (2014), *Innovier à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage*, Paris, Presse universitaire de France.

Lemaître Denis (2018), *L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens*, Paris, revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.

Lundahl Lisbeth (2019), *La réforme suédoise de l'éducation : de grandes ambitions, des résultats préoccupants*, Paris, revue internationale d'éducation de Sèvres.

Mamadou Ndoye (2020), *Réformes éducatives : attentes et conduite du changement*, paris, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

OCDE (2020), *regard sur l'éducation 2019*, Paris, OCDE Bulletin d'info 2020.

OCDE (2015), *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies. Programme international pour le suivi des acquis des élèves*, Paris, éditions OCDE.

Oyugi Caroline Cynthia (2016), *concilier formation initiale et pratique d'enseignement du FLE en contexte kenyan*, Chemchemi, International Journal of Humanities and Social Sciences.

Perrenoud Philippe (1998), *Se servir des technologies nouvelles*, Genève, édition de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, p.231. Perrenoud Philippe (1999), *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*, Paris, Economica.

Pigozzi Jean (2008), *Towards an index of quality education*, Paris, Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'Unesco.

Pierre Christian et Le Bart Christian (2009), *La nouvelle raison du monde, essai sur la société néolibérale*, Paris, Édition de La Découverte.

- Roegiers Xavier** (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- Rousseau Nadia** (2021), *Optimiser l'engagement des élèves de 15 à 18 ans en temps de pandémie : leurs solutions dans Les webinaires de la persévérance scolaire*, Paris, PUF.
- Rogers Alan et Taylor Peter** (2002), *L'élaboration participative des programmes d'enseignement*, Rome,
- Salazar Tagar** (2004), *Curriculum change and social cohesion in multicultural Guatemala*, Genève, Bureau international d'éducation.
- Sereo Felipe** (2011), *An account of curriculum process in Ethiopia*, Nairobi, Bureau international d'éducation.
- Van Zanten Agnès** (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- West Albert** (2019), *La privatisation de l'éducation dans le système scolaire anglais*, Paris, revue internationale d'éducation de Sèvres.