



Ziglobitha,
Revue des Arts, Linguistique,
Littérature & Civilisations

Université Peleforo Gon Coulibaly - Korhogo

Avis des parlementaires congolais face aux enjeux de la réforme du curriculum à l'ère du numérique

Cyrile Daniel MOUKOKO KIBAMBA
ICT University (Cameroun)
mokokocyr430@gmail.com

&

Marceline DJEUMENI TCHAMABE
marceline.djeumenitchamabe@yahoo.fr

&

Paulin MANDOUMOU
mandpaulin@gmail.com

Résumé : Cet article s'inscrit dans le contexte de l'évaluation des politiques publiques d'éducation à un moment où l'importance de l'intégration pédagogiques des TIC en éducation au niveau des curricula scolaires et de leur mise en œuvre au niveau des reformes curriculaires marque profondément les discours politiques et scientifiques. Face aux défis complexes dus particulièrement au développement rapide des TIC dans la socialisation, le bien-être et le monde du travail, les systèmes éducatifs à travers le monde sont conviés à opérer des changements profonds en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage et leur curriculum. 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 appropriées.

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

Opinion of Congolese parliamentarians on the challenges of curriculum reform in the digital age

Abstract : This article is part of the evaluation of public education policies at a time when the importance of the pedagogical integration of ICT in education at the level of school curricula and their implementation at the level of curricular reforms is profoundly marking political and scientific discourse. In the face of complex challenges, particularly due to the rapid development of ICT in socialisation, well-being and the world of work, education systems around the world are being called upon to make profound changes in learning objectives and their curriculum. The question then arises of whether or not to change the educational paradigm, or rather 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

La présente étude s'inscrit dans le contexte de l'analyse des politiques publiques. En effet, s'adapter aux besoins du 21^{ème} siècle nécessite aujourd'hui une revue de toutes les dimensions du système éducatif et de leur interconnexion. Les curricula en vigueur sont fréquemment taxés de vieilles reliques du passé, d'impertinents pour les étudiants, pour les enseignants et au regard des besoins socio-économiques. En ce sens, il est devenu urgent pour les systèmes éducatifs contemporains de réagir, de repenser l'importance et l'utilité du contenu des enseignements, et de trouver un meilleur équilibre entre théorie et pratique.

Le problème qui se pose est, qu'en s'infiltrant dans la société, particulièrement dans la pédagogie en vigueur, par ses interminables ressources, les TIC avivent et alimentent le débat sur le rôle de l'école dans la société numérique tout remettant également en cause la nature des rapports enseignants apprenants, l'accès au savoir de qualité, les modalités d'acquisitions des compétences du 21^e siècle et d'appropriation de la citoyenneté numérique. Dans ce contexte il s'agit-là de s'interroger sur les conditions de réussite des réformes des systèmes éducatifs, une question qui concerne toute la planète puisque la question des réformes curriculaires se pose en termes de mieux comprendre l'école de demain à l'épreuve de la mondialisation et surtout des TIC. Quelle école pour quel monde demain ? Pourquoi une telle diversité de résultats selon les pays et leur système éducatif ?

L'hypothèse émise dans la majorité des avis est que nous vivons une période historique de métamorphose de l'école qui interroge la vision fondamentalement nationale des réformes, des attentes de changement en éducation plus ou moins fortes. Ceci entraîne une diversité des types de réforme : additif / quantitatif, correctif / adaptatif ou transformationnel/ fondateur (Ndoye, 2020, p.1-2). Ces mutations pédagogiques sont à considérées comme des nouveaux rôles assignés à l'école du 21^e siècle.

Elles introduisent fondamentalement les systèmes éducatifs dans un processus évolutif marqué par le passage de l'encyclopédisme à la fonctionnalisation des savoirs, du didactisme au développement de savoirs fondamentaux, de la parcellisation disciplinaire à l'intégration inter et transdisciplinaire, du cloisonnement de l'école et de la classe à une articulation de l'école avec les milieux, de la transmission des savoirs à un développement des compétences, de l'élitisme à une éducation pour tous et à une pédagogie de la réussite qui veut que tous les enfants, quels que soient leurs besoins et leurs situations, puissent réussir.

Cependant, leur intégration pédagogique, dans de nombreux systèmes éducatifs, pose problème alors que celles-ci impliquent plus largement d'adopter un nouveau paradigme éducatif alimenté par les évolutions technologiques (Audigier et al, 2006, p. 7-37). D'où l'absolue nécessité pour les systèmes éducatifs du 21^e siècle de renouveler leur curriculum, c'est-à-dire leurs programmes et pratiques de formation pour mieux préparer les citoyens et les professionnels de demain aux nombreux changements auxquels ils devront faire face (De Ketele, 2009, p. 52 ; Lison & Jutras, 2014, p.54).

Dès lors l'élaboration des curricula du 21^e siècle s'inscrit dans un processus éducatif qui vise à combattre, à la fois, la conception cumulative des savoirs figés et les programmes d'enseignement à visée encyclopédique. Il s'agit d'ancrer dorénavant le curriculum dans le mouvement d'éducation nouvelle à finalité plus socialisante et visant l'acquisition des compétences en TIC. 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 prennent, sont de plus en plus efficace même quand les écoles physiques sont fermées et permettent d'atteindre les personnes les plus désavantagées et celles susceptibles d'être exclues.

Dans ces conditions, la question n'est plus de s'interroger sur l'opportunité ou non de favoriser l'usage pédagogique des technologies numériques, mais plutôt de déterminer comment les acteurs du système éducatif peuvent contribuer à les faire asseoir, les déployer inexorablement et de façon efficiente dans l'ensemble du système éducatif c'est-à-dire les intégrer dans le

curriculum. À l'heure de la surinformation, des échanges, du partage, le système éducatif n'a d'autre choix que de réaliser aujourd'hui sa métamorphose.

Les modèles sur lesquels il repose sont obsolètes. Il doit passer d'un système replié sur lui-même à une École ouverte et interactive, de l'ère ante numérique à l'ère des réseaux (Fourgous, 2011, p.176) ; Béziat, 2012, p. 53-62). Il doit préparer les jeunes à la société numérique dans laquelle ils vont se réaliser et renouer avec l'efficacité qui a fait sa renommée.

Pour y arriver, notre étude a le privilège d'attirer l'attention des décideurs politiques que, leur implication dans le changement de curriculum est salutaire pour l'avenir de la nation. 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. L'objectif de base est de permettre aux systèmes éducatifs actuels de relever le défi majeur : aller vers une transformation des métiers d'apprenant et d'enseignant, et répondre ainsi aux nouvelles attentes de la société en vue de contrer les déferlantes influences des TIC en éducation (Oyugi, 2016, p.42). Dans la suite de cet article, notre démarche consistera d'abord à décrire le design méthodologique mobilisé, ensuite nous examinerons les résultats et la discussion enfin, interviendra la conclusion.

1. Méthodologie

S'inscrivant dans la typologie de recherche en sciences sociales, cette étude postule pour la méthode exploratoire en ce sens qu'elle fournira quelques repères importants aux futures recherches participatives. Nous nous appuyons sur une approche qualitative dans le but de comprendre les perceptions des parlementaires sur les enjeux de la réforme du curriculum. Ce qui nous permettra, à terme, de nous rendre compte si les intéressés sont conscients ou non de la nécessité de repenser l'école à l'ère du numérique.

En cohérence avec l'objet de cette recherche et pour pouvoir identifier les enjeux de la réforme du curriculum au 21^e siècle, le choix des participants a été effectué de manière probabiliste mais uniquement parmi les élus publics (députés) de la quinzième législature. En effet, nous avons fait le choix de l'échantillonnage à choix raisonné, puisque les résultats ne seront en aucun cas généralisés sur l'ensemble des élus publics, mais permettront de mieux comprendre les représentations de cette catégorie de personnes en ce qui concerne la réforme du curriculum au 3^e millénaire.

Pour le besoin de cette étude, la population concernée est composée des députés siégeant à Brazzaville, lieu des institutions nationales. Au total, sur 151 députés que compte la quinzième législature, nous avons extrait 20% de l'effectif qui a donné un échantillon de 29 honorables députés. Ceux-ci ont consenti

librement de participer à l'étude et d'une part ont rempli le questionnaire et d'autre part, ont accepté de participer à l'entretien semi-dirigé.

Deux outils de collecte de données ont été mis à contribution pour réaliser cette étude. Le premier consistait en un questionnaire papier. Le deuxième est l'entrevue semi-dirigée. Cette méthode est pertinente au vu de nos questions spécifiques de recherche, car c'est en situation d'échanges que nous avons réellement identifié les enjeux de la réforme du curriculum au 21^e siècle. Le questionnaire élaboré à cet effet était composé de 20 questions relatives aux perceptions des intéressés sur la réforme du curriculum au 21^e siècle dans les universités publiques.

Il se composait d'une part des questions fermées qui facilitent le travail d'analyse, d'abord en ayant des réponses précises, mais aussi en orientant la personne interrogée vers des propositions auxquelles elle n'aurait pas pensé et, d'autre part des questions ouvertes permettant aux répondants de s'exprimer librement et d'obtenir ainsi pour notre étude des informations riches et diverses. La collecte effective des données s'est déployée dans la période allant de janvier à février 2023. Pour la présente recherche, le questionnaire comportait quatre items à savoir : Information générale (item 1) les avis des participants sur la réforme du curriculum (item 2) les écueils manifestes (item3) et les solutions à préconiser (item4).

Les entretiens semi-structurés ont été recueillis au moyen d'un Smartphone pour ensuite être retranscrites sous forme de verbatim, outil indispensable pour appuyer notre analyse et nos références. L'analyse de contenu convoqué dans le cadre de cette étude a été effectuée sur les analyses à partir du contenu manifeste uniquement, tandis que l'analyse des entretiens a été réalisée à l'aide du logiciel sphink's.

2. Résultats et Discussion

Les résultats recueillis conformément au questionnaire élaboré indiquent que les participants sont au nombre de 29. En raison de la faible représentativité des femmes au parlement, l'échantillon a eu 20 hommes soit 68,96% et 9 femmes soit 31,03%. Soulignons qu'au moment où l'enquête est réalisée, ils cumulent 9 mois à ce statut d'élus publics. Ce qui suppose qu'ils ont la maîtrise du sujet abordé.

S'exprimant sur l'état du système éducatif, 80% des répondants admettent qu'il est aux abois contre à peine 20%. Ce qui laisse penser qu'ils en connaissent la pertinence. Quant à identifier la cause de la déréliction de cet état, les honorables députés ont à 51% pointé son inadéquation au développement

économique que le pays veut en raison de son caractère classique, encyclopédique.

Les intéressés, à tout point de vue, sont conscients que le système éducatif est dans les mauvais draps. La réforme du curriculum est perçue pour 55 % comme condition d'adaptation au contexte et non comme un effet de mode (37%). Quant à savoir quel est le facteur qui incite le plus au changement du curriculum, à un très haut pourcentage (75%) les participants désignent sans sourciller le numérique. C'est la preuve qu'ils apprennent certainement que l'enseignement apprentissage du 21^e ne peut se faire loin des TIC. Enfin quant à savoir comment traduisent-ils leurs bonnes perceptions des TIC en éducation, les intéressés exhibent à plus de 65% le vote de lois. En ce qui concerne l'identification de la loi emblématique qui devait opérationnaliser cette perception, 65% ont cité la loi du 19 mai 2019 portant Plan stratégique du numérique.

En ce qui concerne les écueils qui entravent le développement d'un curriculum en lien avec les TIC, les résultats ont également indiqué la faible volonté politique (55%) contre 40% pour des raisons inhérentes à la crise économique. On comprend aisément que le développement du curriculum dans le système éducatif est entravé par la prééminence reconnues aux décideurs dans la définition des politiques éducatives. Également les résultats ont indiqué que derrière les raisons politiques se trouvent les raisons ayant trait au management public dans les pays du tiers monde (67%) et le problème de l'alternance démocratique (57%). Ces raisons sous-jacentes montrent que l'appropriation et la conservation du pouvoir passent en tête de priorité que la résolution des problèmes sociaux.

Quant aux solutions préconisées, les résultats ont pointé un axe principal à savoir la mise en application du plan d'action numérique à 65%. Ce qui signifie que les participants à cette étude entendent passer du dire au faire, par le moyen d'un outil opérationnel.

3. Discussion

L'analyse des résultats a laissé surnager trois principales conclusions. D'une part, les résultats attestent la nécessité de reformer le curriculum en mode participatif en raison de son inadéquation, face à la place de plus en plus prégnante des TIC en éducation. Les conclusions de cet article corroborent avec les études réalisées par Lundahl (2019, p12-14) qui soutiennent que l'ère numérique provoque des mutations irréversibles des curricula qui requiert des décideurs politiques et autres acteurs de se préparer à gérer les changements qui en découlent. 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 (De Ketele, 2007 ; Mamadou, 2020, p. 45-55), mais aussi comme d'autres l'imaginaient. Cependant, nos résultats ne corroborent pas à ceux de Roegiers (2002, p.33 et Rousseau, 2021, p.10) qui estiment que la conception qu'ont de la pédagogie du 3^e millénaire les décideurs politiques, l'idéologie ou la philosophie adoptée 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, p.231 ; Christian et Le Bart, 2009, p. 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, p. 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. L'une des contributions de cet article est de rappeler qu'en raison du changement de paradigme éducatif, 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 de la contribution de tous et du phénomène de la culture numérique.

D'autre part, les résultats de cette étude ont également reconnu la faible volonté politique comme le principal écueil à l'implantation d'un nouveau curriculum. Les résultats de cette étude ont révélé que la réforme du curriculum est restée engluée dans de discours oisifs et des simples intentions émises par les plus hautes autorités. L'empreinte du politique sur les autres acteurs a figé les positions. Ce qui, selon l'expression (Beri 2019, p.1) ne permet pas « de donner souffle et cohérence pour la renaissance ou la réforme tout en prenant en compte les points positifs pour sa promotion et les points négatifs pour y remédier.

En des termes plus clairs, l'implantation de la réforme doit débiter avec la déclaration officielle d'intention des décideurs politiques. Ce processus se poursuivra par la traduction réelle des décisions dans les actes c'est à dire la conception et l'élaboration de cadre de commination, la confection des outils de

pilotage, la sélection des personnes et groupes impliquées ainsi que la répartition des rôles.

Notre étude souligne à ce niveau que la question de l'implantation de la réforme du curriculum fait ressurgir la problématique du rôle des décideurs politiques et consorts dans l'implantation de politique éducative de qualité à une époque où les TIC sapent les fondements de la pédagogie classique.

Une autre contribution de cette étude est que, l'obstacle majeur au développement du curriculum est d'une part la survivance du style de management paternaliste et autocratique qui positionne hiérarchiquement les autres acteurs par rapport aux décideurs politiques et d'autre part, l'approfondissent du clivage de sorte que *les* parties en présence peinent à accorder leur violon.

Ces résultats sont congruents à ceux de l'approche administrative ou fonctionnalisme pragmatique et à la thèse soutenue par la théorie de réforme systémique à grande échelle et centrée sur la performance défendue par Lessard et al. (2008) ; Huberman et Miles (1992). Pour celles-ci, l'implantation de politique éducative est systémique lorsqu'elle mobilise l'ensemble de niveaux, de paliers, d'acteurs du système éducatif. L'action doit être au cœur du projet d'implantation de la réforme éducative et s'extérioriser par les actes concrets martèle Van Zanten (2017).

La littérature de référence sur ce point est d'avis de l'absolue nécessité de comprendre que la réforme curriculaire indispensable et urgente consiste à introduire, dans le système éducatif lui-même, des modes de dialogues constructifs, inclusifs et progressifs, dont on peut admirer l'efficacité au moyen de la conception, l'élaboration, la planification et l'évaluation des actions mobilisées ensemble. « Quels que soient leurs moyens et volonté politique, les Ministres en charge de l'éducation ne peuvent prétendre relever ces défis sans passer par un véritable dialogue politique qui a malheureusement du mal à rentrer dans les moeurs de la plupart de nos pays », souligne Kondi Agba (2015).

Enfin, les résultats de cette étude ont également reconnu l'importance du plan d'actions curriculaires comme outil opérationnel de pilotage organisationnel. Lemaître (2018, p.34) estime pour sa part que son évocation implique une analyse-diagnostic et la connaissance des enjeux de la réforme alors que Sereo (2011, p.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, p.341 ; Jonnaert et al, (2009, p.121) qui attestent que la mise en

place du plan d'actions permettra de guider, d'équiper et d'accompagner les parties prenantes et décideurs politiques 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'appivoiser à bon escient le travail quotidien d'implémentation curriculaire.

L'avantage de cette approche est pour Pigozzi (2008, p. 45) de saisir les enjeux de la conduite du changement voulue par la réforme entreprise ensemble. Louiz (2015, p.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, p. 38-40). C'est ainsi que plusieurs chercheurs tels que Hargreaves (1989, p 89) ; Liautaud (2003, p 45) ; OCDE (2015, p.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, pp. 255-314 ; Crahay & Forget, 2006, pp. 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 défendue par Bonjawo (2005, p.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 & Gerard, 2007, p. 19-38).

Puisque les processus de développement du curriculum au 21^e siècle 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, si les résultats recueillis adhèrent à la mise en place d'un plan d'actions curriculaire, des voix s'élèvent également pour souligner qu'il importe d'avoir des ressources minimales pour implanter le curriculum. Cette étude rejoint celles qui évoquent la persistance de la fracture numérique (Pigozzi, 2008, p.34), la prégnance de la pédagogie classique ou frontale (Karsenti, 2018, p.201 ; Karsenti et Tchameni Ngamo, 2009, pp. 57-75) mieux de la faible intégration pédagogique des TIC dans la pédagogie des universités africaines.

Les travaux de recherche de Depover, Karsenti, et Komis (2007, pp.304-308) et Karsenti (2018, p. 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, p. 89; Legendre, 2008, pp. 41-58), pédagogiques (Crinon & Muller 2018, p. 9-13; Dolton et al, 2018 p.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 & Maroy, 2017, p.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 pp. 123-144) et Roegiers (2000,p.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 Le Boterf (2000, p.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.

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.

Conclusion

Il ne fait l'ombre d'aucun doute que le monde évolue très vite. Plus concrètement, il est nécessaire que les décideurs politiques envisagent sérieusement le changement de curriculum à l'ère des TIC. Car les TIC affectent socialement, économiquement, politiquement voire culturellement les générations actuelles et futures. Leur survie dépend en grande partie de leur appropriation ou non.

Telle est la nouvelle ligne de démarcation entre le riche et le nanti, l'homme cultivé et l'inculte. In fine, les efforts mis en place par les parties prenantes et décideurs politiques à l'élaboration des curricula en lien avec les TIC permettent d'envisager stratégiquement l'avenir de l'école dans le contexte de l'intelligence artificielle, de la mondialisation et de la marchandisation de l'éducation.

Références bibliographiques

- Audigier. F, Crahay .M et Dolz. J ,2006, « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigations scientifiques ? » Bruxelles, De Boeck, pp. 7-37.
- Audrin .C ,2019, « Innovation pédagogique en milieu universitaire : définition et pratiques », Paris, *revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, p.2.
- Arlow .M ,2004, « Citizenship education in a divided society : the case of Northern Ireland », Genève, Bureau international de l'éducation, pp. 255-314.
- Bonjawo. J ,2005, *L'Afrique du XXème siècle*, Paris, Karthala, p.92.
- Beri J.C,2019, « Les saupoudrages de la réforme éducative au Congo Brazzaville, Pointe-Noire, Etumba, p.1.

- Beziat. J ,2012, « Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques », Londres, revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, p. 53-62.
- Connelly .M,2008, *The Sage handbook for curriculum and instruction*, Los Angeles, Sage Publications, p. 341.
- Crahay. M. & Forget. A ,2006, « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ? », Bruxelles, De Boeck, pp. 63-84.
- Crinon. J et Muller. A (2018) : *Savoirs et normes pour enseigner : dossier Recherche et formation*, Paris, Eyrolles, p. 9-13
- Dennis .C, Fanchini. F ; Foucault .M, Abel. F ; Magni-Berton. R et Melki (2003) : *Choix publics : Analyse économique des décisions publiques* ; Bruxelles, De Boeck, p
- Diagne. K ,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, pp.18-20.
- De Ketele J.M ,2020, « reformer l'éducation : travailler ensemble ou bien commun en développement » ; Paris, revue internationale d'éducation de Sèvres, pp .3-4
- De Ketele J.M ,2009, « L'évaluation de l'école par les standards internationaux », Paris, Revue Internationale d'Éducation, p.52.
- De Ketele J.M & Gerard F.M (2007) : *La qualité et le pilotage du système éducatif*, Québec, Presses Universitaires du Québec, pp. 19-38.
- Depover .C, Karsenti. T et Komis. V ,2007, « Enseigner avec les technologies », Québec, Presses de l'Université du Québec, pp.304-308
- Dolton. P, Marcenaro-Gutierrez. O, De Vries Robert ,2018, *Global teacher status Index 2018*, London, Varkey foundation, p .105.
- Fourgous J.M(2011) : *Réussir à l'école avec le numérique. Le guide pratique*, Paris, édition Odile Jacob, p.176.
- Hirsch. W and Luc. E ,2001, *Governance in Higher Education. The University in a State of Flux*, Bruxelles, Eurydice, 2008, p. 13.
- Hargreaves A (1989) : *Curriculum and Assessment Reform*, Philadelphie, Open University Press, pp 421-422.
- Jonnaert. P et Ettayebi .M (2006), « Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe », Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec, pp. 15-52.
- Jobert. G ,1999, *L'intelligence au travail*, Paris, Dunod, pp .234-238.
- Liautaud. A ,2003, *Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en œuvre des politiques en éducation*. Mémoire de maîtrise (M.A.), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, p 45.

- Legendre M.F ,2008, *Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel*, Paris Harmattan, pp. 41-58.
- Le Boterf. G ,1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'organisation, p77-78.
- Louiz. D (2015), *Usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement-apprentissage*, " Thèse de doctorat codirigée par Malika Bahmad, UIT Ibn Tofail Kénitra et J P Nancy Combes, Paris, Université Sorbonne, p.99.
- Lison .C et Jutras. F, 2014, *Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage*, Paris, Puf, p.54.
- Lemaitre. D ,2018, *L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens*, Paris, revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, p.34.
- Lundahl. L ,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*, p .45-55.
- OCDE, 2020, *regard sur l'éducation 2019*, Paris, OCDE Bulletin d'info 2020, p.21.
- OCDE, 2015, *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies. Programme international pour le suivi des acquis des élèves*, Paris, éditions OCDE, p.23.
- Oyugi C.C., 2016, « concilier formation initiale et pratique d'enseignement du FLE en contexte kenyan ». *Chemchemi, International Journal of Humanities and Social Sciences*, p.42.
- Perrenoud. P., 1998, « Se servir des technologies nouvelles », Genève, édition de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, p.231.
- Perrenoud. P., 1999, *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences*, Paris, Economica, pp. 123-144.
- Pigozzi. J ,2008, *Towards an index of quality education*, Paris, UNESCO Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), p 45.
- Pierre. C et Le BART .C ,2009, *La nouvelle raison du monde, essai sur la société néolibérale*, Paris, Édition de La Découverte, p. 237.
- Roegiers X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, p.24.
- Rousseau. N., 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, p.10.
- Salazar. T., 2004, *Curriculum change and social cohesion in multicultural Guatemala*, Genève, Bureau international d'éducation, pp. 85.
- Sereo. F., 2011, *An account of curriculum process in Ethiopia*, Nairobi, Bureau international d'éducation, p.23.

Van Zanten. A., 2004, *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France (Que sais-je ?), p. 38-40p. 38-40.

West. A., 2019, *La privatisation de l'éducation dans le système scolaire anglais*, Paris, revue internationale d'éducation de Sèvres, p. 77-84