

# Évaluation et curriculum : à la recherche d'une nouvelle signification de l'enseignement et de l'apprentissage<sup>i</sup>

**Maria do Céu Roldão**

Universidade Católica Portuguesa

[mrceuroldao@gmail.com](mailto:mrceuroldao@gmail.com)

**Pour citer cet article** : Roldão, M.d.C. (2017). Évaluation et curriculum : à la recherche d'une nouvelle signification de l'enseignement et de l'apprentissage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 37-50.

## 1. Introduction

La problématique développée dans le présent document s'inscrit dans la question épistémologique de la spécialisation de certains champs appartenant au domaine de l'éducation ou des sciences de l'éducation, selon la matrice épistémologique dans laquelle la discussion s'insère. Dans ce cas, nous prendrons comme référence principale le cadre des sciences de l'éducation, car il est prédominant dans les approches théoriques et de la recherche au Portugal, en grande partie d'influence francophone. Cependant, l'approche des mêmes questions dans le cadre conceptuel du domaine de connaissance désigné comme éducation, plus enracinée dans des contextes de production scientifique avec une matrice anglo-saxonne, apporte au débat, et ceci de différentes façons, les concepts du curriculum et de l'élaboration des curricula, dans lequel le savoir relatif à l'évaluation est mobilisé et s'intègre. Cette analyse cherche ainsi à faire converger ces deux macro-lentilles d'analyse, sans perdre de vue les différentes approches qui caractérisent, en vue de la discussion de la question qui nous concerne, la relation entre le champ de l'évaluation et celui du curriculum, au sein du savoir de l'éducation et dans le champ praxéologique de cette même éducation.

Le développement de la recherche en éducation a conduit à la spécialisation du champ théorique de l'évaluation, dans ses différentes dimensions et objets, avec des avantages évidents pour la construction de la connaissance. Cependant, l'effet collatéral de cette spécialisation se traduit par une certaine distanciation de l'évaluation, par rapport aux champs d'étude du curriculum et de l'élaboration des curricula, en raison de son autonomisation en tant que champ d'étude spécifique.

Ce processus de nature épistémologique reflète la tradition praxéologique du travail scolaire, historiquement construit et donc, organisé en deux rythmes temporels, celui de l'enseignement et celui de l'évaluation. L'adoption, par les systèmes et les enseignants, d'autres visions par rapport à ces champs, notamment par la vulgarisation, surtout discursive, du concept d'évaluation formative, n'a toutefois pas brisé cette structure dichotomique du modèle scolaire, en contradiction avec le concept même de régulation et de progression, associé à des perspectives et des études plus récentes dans le domaine de l'évaluation et des curricula.

La discussion porte ainsi, en mobilisant la recherche dans les champs concernés, sur les volets où il serait possible, nécessaire et fructueux de donner une nouvelle signification, avec une vision intégrée, à certains des concepts clés impliqués dans ces deux champs épistémologiques, en particulier l'apprentissage, l'enseignement, le développement des curricula et l'évaluation des apprentissages.

## **2. Cadre socio-historique et conceptuel de la relation curriculum-évaluation**

Le débat théorique, portant sur le champ des curricula, influe sur les agendas et les intérêts qui sont en jeu dans chaque société, prenant une nouvelle signification à chaque époque et dans chaque contexte. Le curriculum est ainsi constitué en tant que construction sociale et historique, donnant lieu à ce que certains auteurs désignent métaphoriquement comme « arène » (Apple, 1997), dans la mesure où celui-ci traduit la négociation possible, pas nécessairement équitable, des pouvoirs, des besoins, mais aussi des intérêts impliqués.

Ce débat/combat autour du curriculum est évident dans les tentatives successives de nouvelles prescriptions curriculaires, qui très souvent se chevauchent et sont parcellaires, contradictoires, générant des incohérences. Ces prescriptions sont largement responsables de certaines des difficultés que les enseignants et les écoles ressentent pour pouvoir faire une gestion plus complète de l'élaboration des curricula dans le contexte scolaire, où nous situons le déphasage apparent entre le curriculum et l'évaluation en matière de recherche et de pratiques scolaire et professionnelle.

Bien qu'il s'avère inapproprié de parler de « réformes curriculaires » au Portugal, au cours des dernières décennies, nous reprenons quand même le concept de réforme curriculaire comme un moyen d'établir un système cohérent des apprentissages à offrir et à garantir aux citoyens, reposant sur un ensemble organisé de principes, de buts, de domaines de connaissance et de développement, organisés en fonction de la progression respective, articulés horizontalement et verticalement comme le tout qu'ils sont censés être. Au niveau du curriculum, il convient de noter que seules deux mesures politiques ont correspondu, au XXe siècle, dans le contexte portugais, au desideratum de la « réforme » que nous venons d'énoncer, à savoir :

- la réforme de 1973, aussi connue sous le nom de Réforme Veiga Simão, nom du ministre qui l'a conçue et lancée, a constitué la transformation la plus profonde et la plus innovante du système éducatif archaïque, qui était alors en vigueur au Portugal (ME, 1972). Cependant, cette réforme a été interrompue, lors de sa formalisation et de son développement, par l'événement historique du 25 avril<sup>NT</sup> qui a naturellement généré des dynamiques nouvelles et imprévues ;
- en 1989/90, la réforme de l'éducation, menée par le ministre Roberto Carneiro, a justement réorganisé et donné un sens à l'ensemble de nombreux changements essentiels, mais parfois aussi chaotiques, qui ont marqué les années 1974 à 1986, date de la publication de la Loi de base qui est toujours en vigueur (ME, 1988, 1989).

Ces deux ministres portugais resteront dans l'histoire des curricula et de l'éducation en général. En effet, dans les deux cas, la mise en œuvre de ces réformes globales du système éducatif se doit à leur vision rare de la signification des curricula comme un élément structurant intrinsèque du système éducatif formel, et de la nécessité conséquente de le construire comme un tout, encadrant l'évaluation dans le continuum du processus de

---

<sup>NT</sup>La révolution des œillets

développement des curricula. Ainsi, ces deux réformes ont établi, de pair avec la réorganisation globale de la structure et des contenus des curricula, des lignes directrices pour les pratiques d'évaluation respectives, marquées, par exemple, par l'introduction de la conceptualisation théorique des modalités d'évaluation, en particulier leur dimension formative.

Le réajustement difficile du curriculum à une scolarisation universelle massifiée, mais dont les sociétés ne peuvent pas se passer de la qualité, a soulevé les conflits et les tensions qui se font encore ressentir au niveau des curricula, rendant nécessaire de souligner que c'est la garantie des apprentissages curriculaires qui légitime l'école en tant qu'institution éducative. Cependant, l'idée du curriculum qui est présente dans la mentalité éducative dominante, se manifestant au niveau de la décision macro, méso et micro, de l'administration aux écoles et aux enseignants, privilégie sa lecture comme une simple prescription, ne saisissant pas sa signification sociale et politique essentielle.

La réflexion sur le curriculum, développée dans le présent document, est organisée autour des questions matricielles qui définissent le champ du curriculum lui-même et qui, bien que souvent négligées, doivent être situées en amont d'un certain nombre d'autres problématiques qui traversent la réflexion sur l'école, son (in) succès et la pression exercée pour améliorer les apprentissages. La relation entre le développement des curricula, à travers l'action d'enseignement offerte par l'école, et la compréhension et l'utilisation du concept d'évaluation qui traversent ces mêmes pratiques et conceptualisations, est discutée dans ce cadre d'analyse. Nous avons également tenu compte du fait que le dispositif curriculaire est structuré au sein d'une organisation particulière, l'école, et d'un système éducatif dont les logiques, différentes dans des pays avec d'autres traditions, deviennent des contraintes puissantes.

### **3. Curriculum, en quoi et le pourquoi de l'apprentissage**

Un curriculum correspond, grosso modo, en tant que construction socio-historique, à l'ensemble organisé des apprentissages (connaissances de différents niveaux, domaines et types, valeurs, techniques, etc.) que cette société estime, à un moment et un contexte donnés, avoir besoin pour survivre et que chacun de ses membres a besoin de s'approprier pour s'y intégrer de façon satisfaisante (Roldão, 1999, 2010). Dans ce sens, il est constitué comme un *parcours d'apprentissage face aux objectifs et aux possibilités fournies* (Goodson, 1988 ; Zabalza, 1992).

À la suite de l'analyse que nous avons mise au point dans des travaux précédents et que nous suivons en partie dans ce document, l'école, en tant qu'institution publique après l'industrialisation, et créée sous ce format, ne rend visible et n'institutionnalise qu'aux XVIIIe et XIXe siècles, comme un canon partagé formellement, ce *curriculum* qui, auparavant, n'était pas toujours nommé ainsi<sup>1</sup>.

Le curriculum est le noyau définissant l'existence de l'école. L'école est constituée historiquement comme une institution, lorsque la nécessité sociale de transmettre un certain nombre de savoirs de façon systématique à un groupe ou à un secteur de cette société, est reconnue. Cet ensemble de savoirs à transmettre de façon systématique constitue le curriculum de l'école. Le contenu des curricula varie et continuera à varier, selon l'évolution

---

<sup>1</sup> L'expression curriculum apparaît la première fois dans le titre de l'œuvre de Franklin Bobbitt publiée en 1918 (trad 2004). Le concept est ancré dans plusieurs développements antérieurs, en particulier liés à l'idée de discipline au XVIe siècle.

des besoins et des pressions sociales et, par conséquent, des publics que cette action de l'école estime souhaitable d'atteindre.

La nature *de ce qui est contenu (le contenu)* dans le curriculum mérite donc d'être analysée de manière critique, en tenant compte des circonstances, des besoins et des publics actuels. Pour cette raison, nous devons percevoir le curriculum, dans cette réalité socialement construite qui caractérise l'école comme une institution propre à chaque époque, et nous devons abandonner cette vision naturaliste du curriculum en tant que figure stable des matières qui sont enseignées par l'école ces derniers temps : ces matières n'ont pas toujours été les mêmes et le modèle ne sera pas toujours identique. Un curriculum est constitué avec tous les éléments auxquels il est attribué une finalisation en termes *de nécessité et de fonctionnalité sociale et individuelle*, qui est ainsi instituée (Roldão, 1999, 18).

Il devient ainsi essentiel d'interpréter au préalable la façon dont les connaissances, aujourd'hui incarnées dans le curriculum énoncé correspondent à ce double desideratum : (1) assurer la durabilité des besoins d'entretien ou de croissance de la société à un moment et un contexte donnés, (2) attribuer à chacun l'accès à cette connaissance, sans laquelle son inclusion sociale, son pouvoir d'intervention comme citoyen et son développement en tant que personne seraient menacés.

La première dimension à clarifier dans la discussion sur le curriculum (qu'est-ce qui est important à apprendre ?) est la légitimation sociale qui le fait émerger et changer. Et cette légitimation est le résultat (1) de la reconnaissance sociale des connaissances impliquées dans le curriculum, nécessaires à la vie économique et sociale, (2) de son association avec les dimensions du pouvoir personnel et social effectif, ainsi que (3) de sa potentialité, aidant à l'intégration de chacun dans le tissu social. Ainsi, il varie et change, parce que ni les pouvoirs en présence ne sont statiques, ni les besoins immuables. Aujourd'hui, la prépondérance attribuée à des matières telles que les mathématiques ou la science n'est pas seulement une mode ou un point de vue de certains responsables techniques ou décideurs politiques, elle découle aussi d'une matrice économique de soutien technique et scientifique, de plus en plus claire dans les sociétés actuelles, mettant en arrière-plan les dimensions des sciences humaines, avec les pertes culturelles et sociales inhérentes. Mais les acteurs et les secteurs liés à ces aspects ont un rôle dans l'attribution d'un équilibre à cette tendance hégémonique, en utilisant le pouvoir social qu'ils détiennent très souvent.

La légitimation résulte donc d'une interaction complexe des forces qui est à la recherche, dans le consensus et les ruptures successives qu'elle traverse, d'affirmations « d'utilité sociale » contextuellement affectées à ces compétences. Dans ce cadre, d'une plasticité socio-historique, le curriculum est à la fois un garant, bien que temporaire, d'une possible stabilité, et un agrégateur social puissant qui cimente un canon culturel commun, un facteur de la structuration réelle des sociétés et de leurs identités et cultures.

La correspondance entre le curriculum et un canon culturel est aussi marquée par la transformation historique et sociale. Le canon était très uniforme au temps de la pré-universalisation de l'éducation et au temps des États-nations culturellement bien délimités, en supposant la proximité presque totale du curriculum avec la culture dominante et les groupes sociaux de niveau supérieur. Dans un monde mondialisé et multiculturel et dans les périodes après l'universalisation de l'éducation scolaire, la force de ces groupes dans la négociation des curricula et la centralité de la culture dominante et de ses codes sont toujours présentes. Cependant, le jeu se déroule aujourd'hui dans un terrain de coexistence des cultures et d'interaction entre des partenaires d'origines multiples (Roldão, 2016).

On peut alors se demander si le canon culturel est unique de nos jours ou s'il est multiple. Puis, ce canon étant dans la plupart des cas multiple mais marqué par une culture qui exerce l'hégémonie, comment situer alors la légitimité des curricula ? Cette dialectique est précisément une des zones de la fracture curriculaire d'aujourd'hui, la source de nombreuses fautes d'éthique dans l'éducation, allant de l'exclusion expresse et tacite<sup>2</sup> de ceux qui sont socialement plus défavorisés dans l'échelle sociale, à la diversification précoce des parcours curriculaires correspondant à des alternatives plus ou moins valorisées socialement ou à la mise en place de groupes de niveau non-transformatif au sein de l'organisation scolaire (Roldão, 2003a ; Sousa, 2010). En gardant à l'esprit que la légitimation du « quoi enseigner » est exprimée dans son « pour quoi » personnel et social, il faudrait garantir, dans les curricula de base, (1) soit l'accès de tous aux connaissances et au domaine des codes canon de la culture dominante, (2) soit la réception des savoirs d'autres matrices culturelles. Des pays, tels que le Canada et la Nouvelle-Zélande, développent de bonnes pratiques dans ce domaine depuis longtemps.

Pour prendre des décisions sur le choix objectif des contenus curriculaires, il faut encore considérer la forme adoptée par cette sélection, visant les fins de légitimation mentionnées. L'option la plus classique, car la plus ancienne dans l'histoire de l'école, est la version encyclopédique, mobilisant une logique perpétuellement additive, qui introduit dans le curriculum un caractère cumulatif et additif de tout le savoir disponible en format nécessairement simplifié. Elle est clairement inefficace dans la production de la vraie connaissance ainsi que d'une faisabilité improbable à long terme. L'adoption de cette vision a favorisé, à l'école, une mise en forme stérile de la connaissance, encapsulée dans des unités d'enseignement pleines de sujets énumératifs (des programmes éternellement longs et de plus en plus vastes, compte tenu de la croissance des savoirs) qui s'épuisent au moment de leur évaluation finale, avec une faible appropriation traduite en usages ou transferts, générateurs de gains de savoir et de compétences (Roldão, 2003a).

La structuration des contenus des curricula prescrits, qui n'est pas sensée être encyclopédiste et stérile, ira (1) favoriser l'appropriation des dimensions structurantes de chaque *matière de la connaissance*, titulaire d'une élaboration historique importante, de ses concepts et des codes d'accès respectifs ; (2) promouvoir l'équilibre entre *les savoirs fonctionnels et les savoirs scientifiques et culturels* ; (3) assurer l'appropriation des *processus* et des méthodologies qui permettent d'avoir accès et / de construire la connaissance ; (4) permettre l'apprentissage des matières (alias « résultats », mais qui ne sont pas seulement ceux des notations...) par les élèves, que l'action d'enseigner devrait promouvoir systématiquement, comme une *appropriation et une utilisation intelligente de la connaissance*, dans toutes ses dimensions.

#### **4. Développer le curriculum : l'art du « comment », les options de l'enseignement**

Le développement des curricula correspond au processus de transformation du curriculum énoncé en un curriculum en action. En d'autres termes, le *curriculum prescrit* est inscrit dans le *curriculum mis en œuvre* à l'école par l'action des enseignants, ne se matérialisant que lorsqu'il est approprié par chaque élève, devenant le *curriculum réel*. C'est justement dans le cadre du *curriculum mis en œuvre* et du *curriculum réel* que « l'expertise » professionnelle de l'enseignant (Marcelo, 2009) et l'efficacité des buts, assignés aux contenus stabilisés dans le curriculum

---

<sup>2</sup> Rui Canário (2005) fait référence à l'exclusion *interne*, soit à l'école post-massification où elle a lieu, étant donné la façon dont l'institution, tout en accueillant tout le monde, fonctionne, c'est-à-dire, selon des formats organisationnels qui, au début, conduisent une partie importante de leurs élèves à l'échec.

prescrit, sont mises en jeu, en ce qui concerne les apprentissages effectifs réussis au niveau du curriculum réel.

Les phases de l'élaboration des curricula, qui illustrent ce « comment » du curriculum, ont été largement systématisées par Gaspar et Roldão (2007, pp 78-80) dont l'approche est ici reprise. La vision de ces auteurs est basée sur l'hypothèse que toute position théorique concernant le curriculum, en particulier l'adoption d'une rationalité pratique et critique, comme celle où l'analyse se situe, n'exclut pas, l'exigeant plutôt, l'opérationnalisation nécessairement technico-didactique qui, en toutes circonstances, donne corps et vie à la pratique du curriculum en situation. Dans cette perspective, les étapes classiques de l'élaboration des curricula sont mobilisées, étant les héritières de la tradition comportementaliste et néo-comportementaliste, mais analysées à partir d'une vision pratique et critique. C'est la logique employée pour organiser l'utilisation et l'achèvement de ce schéma d'opérationnalisation de l'élaboration des curricula qui bâtit les marques de la rationalité utilisée et pas le contraire. Il est ainsi adopté ce que nous désignons comme « dispositif commun » pour faire référence aux phases de l'élaboration des curricula qui sont par la suite systématisées :

- la conception du curriculum ,
- la mise en œuvre / opérationnalisation du curriculum ,
- l'évaluation du curriculum.

La phase de conception comprend l'analyse de la situation à laquelle le curriculum à construire se destine, une mise en place articulée des objectifs et des contenus et leur orientation vers les compétences à développer par leur biais.

La phase de mise en œuvre/opérationnalisation comprend la définition des stratégies d'action enseignante, qui correspondent à la construction stratégique des situations d'apprentissage conçues en fonction des élèves, et la façon d'évaluer prévue au cas où les objectifs d'apprentissage énoncés seraient atteints.

Enfin, la phase d'évaluation du curriculum implique, en plus de l'analyse des résultats d'évaluation de l'apprentissage obtenus dans la phase précédente, un processus d'examen/remise en question de tout le parcours réalisé, afin de s'interroger sur la pertinence et l'exactitude du développement de chaque phase et afin d'identifier et de reprendre les aspects qui ont contribué à l'échec de l'apprentissage visé : l'analyse de la situation a-t-elle été la plus correcte ? dans quelle mesure les objectifs et les contenus ont-ils été appropriés et ont-ils pris en compte la réalité des élèves ? est-ce qu'il y a eu des changements qui n'ont pas été pris en compte ? comment les stratégies étaient-elles ou n'étaient-elles pas appropriées aux objectifs et compétences visées ? les instruments et les activités d'évaluation correspondent-ils aux buts et aux stratégies travaillées ? Une telle évaluation ne s'épuise pas dans une fonction remédiable, mais elle suppose également que les situations réussies soient démantelées de façon critique afin de pouvoir identifier, situer et analyser les facteurs de succès et leur adéquation, dans le sens de les rentabiliser dans des situations futures.

Ce dispositif, qui naît des visions plus techniques du curriculum, peut toutefois être aussi constitué en une structure de base pour le développement des curricula reposant sur une matrice constructiviste. Les mêmes questions et les mêmes phases doivent être parcourues, mais suivant diverses logiques. La différence essentielle, en percevant le curriculum comme un plan à respecter (la rationalité technique), est son entière conception qui est préalable et déconnectée de la mise en œuvre et de l'évaluation. Celles-ci se produisent uniquement après la conception et ne la mettent pas en cause, ne cherchant qu'à améliorer son efficacité. Au

contraire, la conception tient compte de la réalité et des acteurs concrets qui y participent si une logique constructive est adoptée, souhaitant construire le curriculum comme un projet participatif, situé et analytique. Le processus de définition des objectifs et des stratégies est contextualisé et situé dans une réalité qui lui donne naissance, en interaction avec la conception initiale, pouvant et devant apporter des changements et des ajustements, dus à la réalité des élèves, et prenant en compte sa transformation tout au long du processus. L'évaluation, dans cette logique bien plus permanente et constructive, implique, à son tour, l'ajustement en permanence des procédures et la ré-conceptualisation des buts visés.

Le concept central, structurant un processus de développement des curricula, est donc son orientation stratégique, c'est-à-dire, l'organisation d'un parcours d'enseignement et d'apprentissage, guidé par des buts curriculaires clairs, devant être pensé comme le plus approprié à la population d'élèves en question, pour que ceux-ci puissent effectivement s'approprier des savoirs et devenir compétents dans différents domaines d'études. Un tel concept d'orientation stratégique suppose un processus d'autorégulation et d'inter-régulation permanent, permettant d'atteindre le succès souhaité. L'évaluation serait ainsi constituée comme son élément régulateur essentiel.

La réussite des curricula prend corps dans l'action d'enseigner et c'est sur cette même action que les interventions transformatives doivent avoir un accent particulier, selon la perspective stratégique de l'enseignement que nous défendons, en visant les questions liées au succès ou à l'échec des élèves de tous les milieux sociaux et culturels, qui définissent aujourd'hui les bénéficiaires du curriculum.

La conception de l'enseignement en tant qu'action stratégique continue présuppose l'abandon de la croyance simpliste dans le manichéisme pédagogique, les « bonnes » et les « mauvaises » méthodes, ou dans l'application des théories déterministes aux bénéficiaires, condamnés dès le départ, au statut de « bons » et de « mauvais » élèves. Ce qui est en jeu est d'abord le développement de l'action d'enseigner dans chaque contexte de façon « appropriée » à la situation, afin de maximiser le succès de celui qui apprend, face à chaque contenu du curriculum. Pour ce faire, il devient essentiel d'analyser, choisir, ajuster, différencier, pour pouvoir atteindre, avec une plus grande efficacité et une meilleure qualité, l'apprentissage curriculaire souhaité.

L'action d'enseigner est donc, et en soi-même, une action stratégique complète, guidée et régulée face au desideratum de l'accomplissement de l'apprentissage souhaité chez l'autre. L'enseignant n'a donc pas à se demander : « Comment vais-je organiser la présentation de ce contenu pour qu'il soit clair et perceptible » ? Mais, plutôt, « Comment puis-je concevoir et réaliser une ligne d'action (pouvant inclure la présentation du contenu, stratégiquement organisé et coordonné avec d'autres dispositifs), avec quelles tâches, quelles ressources, quelles étapes, pour faire en sorte que ces élèves apprennent précisément le contenu que je veux enseigner ? » (Roldão, 2009 : 57).

L'un des points critiques de l'inefficacité relative de l'enseignement dans le système portugais, selon les résultats d'études internationales, telles que l'enquête PISA, assez connue, où nous avons alors constaté des améliorations (OCDE, 2006, 2009, 2012, 2015), mais aussi observé dans les données des révisions de la recherche (Roldão *et al*, 2006), est l'incidence plus faible des pratiques d'enseignement dans le développement intentionnel des opérations cognitives plus complexes, en particulier celles qui exigent une pensée analytique. Cette fragilité de la pensée analytique, suggérée dans les activités d'apprentissage proposées aux élèves, peut être perçue dans de nombreux matériaux de travail et dans les manuels utilisés dans les écoles ou souvent, dans les tâches réalisées en classe, qui ont fréquemment tendance à se concentrer

sur la constatation au détriment, par exemple, des fondements soutenus ou de la formulation et de la preuve des hypothèses.

Les implications organisationnelles du travail curriculaire de l'école, élucidant l'initiative et les responsabilités clairement accrues de l'institution et des enseignants, sont relativement peu discutées au sein de la communauté des enseignants, en grande partie marquée par une culture normative et peu socialisée dans une culture de l'initiative, de l'autorégulation et de l'hétérorégulation. Généré au sein d'une institution de nature spécifiquement curriculaire, l'école, le curriculum est également, dans son *modus operandi* (qui lui donne réellement forme et régule son contenu et le mode de passage), une production organisationnelle, qui se conforme grandement et s'imbrique dans les mécanismes organisationnels que l'école configure (Roldão, 2000 ; 2003b).

Le débat sur les curricula autour du transfert tant proclamé des niveaux de prise de décision vers l'école et les enseignants manque d'une détermination claire de la place que les deux facteurs qui conditionnent absolument un tel transfert occupent : d'une part, la nature même des contenus des curricula et le travail lié à leur développement (c'est-à-dire, en *quoi* et *comment*, les méthodes didactiques, les modes dominants de la pratique enseignante, l'acte d'enseigner, et qu'enseigner, tels que vécus dans les écoles, opérationnalisent l'enseignement dans les dispositifs établis pour le travail des élèves) ; d'autre part, la structuration incontournable qui est donnée au curriculum par le squelette organisationnel de l'institution scolaire, étonnamment inchangée depuis près de deux siècles : l'organisation du temps, de l'espace, de la production scolaire, de l'acte, d'ailleurs des actes segmentaires, d'enseigner. (Alarcão, 2001 ; Roldão, 1999). Ceci est le nœud qui « lie » le curriculum à une organisation de l'école du XIXe siècle, mais « naturalisée » (des classes uniformes, la segmentation du savoir, le travail séparé de chaque enseignant, le rythme uniforme, l'annualité...), empêchant ou entravant les tentatives de transformation dans le sens de l'efficacité<sup>3</sup>.

La reprise au Portugal du débat politique sur la surcharge présumée des contenus et des matières dans le curriculum prescrit, semble s'amorcer, et positivement, visant à leur réduction ou diminution. Il est généralement admis qu'il y a une surcharge dans la prescription du curriculum. Mais, est-ce l'essence du problème ? En plus du cumul, de la contradiction et du remplacement à un rythme inadéquat des documents qui sont successivement prescrits, ces tentatives aideraient-elles, de fait, à clarifier ce qui est essentiel ? Il convient également de noter que le plus puissant agent de lecture curriculaire des documents officiels, quels qu'ils soient, se trouve dans les manuels, dans la mesure où ils sont constitués comme des définisseurs des options didactiques que les enseignants très souvent se dispensent de créer, suivant les manuels au lieu de les utiliser en tant que ressources, au service de leurs stratégies, décidées de façon différenciée et contextualisée.

Le curriculum est ainsi constitué dans cette lecture, ainsi que son développement approprié, le leadership et l'évaluation, reposant sur des modes de travail scolaire qui donnent forme à l'enseignement comme une action stratégique, devant être ajustée en permanence, améliorée

---

<sup>3</sup> Il convient de noter qu'il existe plusieurs situations qui rompent cette tendance : des projets d'intervention sont en cours, tels que, entre autres, le projet Fénix, engageant certains changements au niveau de la transformation de la structure « uniformisatrice » de l'organisation des curricula à l'école. (Vd. Matias Alves et Luisa Moreira, Projeto Fénix, 2011-2012).

De nombreuses pratiques d'organisation non « uniformisatrice » du travail ont également lieu, en particulier au 1er cycle. Elles sont développées de manière cohérente et inspirées en permanence par le Mouvement de l'école moderne.



et évaluée, comme la pierre de touche de l'amélioration des apprentissages, le dernier desideratum de l'école et le premier droit des citoyens.

## 5. Évaluation et curriculum, la nature curriculaire de l'évaluation

La relation entre l'évaluation et les curricula est placée dans ce cadre d'analyse en supposant, comme nous avons essayé de le justifier ci-dessus, la pleine intégration dans le processus de développement des curricula.

L'évaluation des apprentissages est encadrée donc par une double orientation théorique. D'une part, elle est constituée comme un champ d'élaboration des curricula, en ligne avec les théoriciens du curriculum, et avec un accent particulier sur la contribution des lignes de la matrice comportementaliste, très influentes dans l'éducation et la formation des enseignants dans les années 1970 et 1980 (Tyler, 1949 ; Taba, 1962 ; Kliebard, 1975). D'autre part, la genèse de l'évaluation comme un champ d'étude autonome émerge historiquement et, en partie de la docimologie, en tant que tentative de la mesurabilité des produits de l'apprentissage. La visibilité de l'évaluation dans sa forme certificative, c'est-à-dire à travers la moyenne de l'ensemble des notes de l'évaluation qui régit le progrès scolaire des élèves, explique sa position centrale dans le domaine de l'éducation, devenant peu à peu un champ de recherche spécifique au sein de la communauté scientifique de l'éducation (Alves, 2012 ; Allal, 1986, 2010 ; Fernandes, 2005).

Une telle séparation est également due à la logique immanente au modèle ou à la « grammaire » scolaire, qui est contraire à cette rationalité curriculaire : à l'école, le temps et le travail sont organisés autour de deux axes qui constituent deux temps, (1) le développement des contenus des programmes, « donner la matière » dans le jargon des enseignants, qui correspond à la grande partie du temps de cours, et (2) le temps des tâches d'évaluation sommative, en général considérées comme des tests, qui a traditionnellement lieu à la fin des trimestres et qui est orienté vers une moyenne - note finale, ponctuant les rythmes de la vie de l'organisation et la séquence du parcours scolaire de l'élève. De ce fait, une approche des domaines d'enseigner/apprendre et d'évaluer/noter est tendanciellement réalisée comme deux zones distinctes sur le plan conceptuel, mises au point à deux moments différents, ceci se projetant, à son tour, dans la séparation traditionnelle entre l'enseignement et l'évaluation, la renforçant (Roldão et Ferro, 2015).

La ligne théorique, issue des études liées au champ de l'élaboration des curricula, même si elle est amendée par des marques nucléaires, générées par les perspectives comportementalistes invoquées à partir des années 1950 et suivantes en tant qu'instruments des politiques tournées vers l'efficacité de l'éducation, constitue néanmoins le plus important générateur de l'articulation entre l'évaluation et l'éducation, en reconnaissant l'évaluation comme un élément intégrateur de la régulation du processus de développement des curricula. Sur la base strictement comportementaliste de Ralph Tyler (1949), ou de l'établissement par Hilda Taba (1962) des phases du *design* et de la mise en œuvre du curriculum, avec une régulation évaluative en permanence, ou de la pédagogie pour la maîtrise théorisée par Benjamin Bloom (Bloom *et al.*, 1971), la notion d'évaluation établit une nouvelle conceptualisation. Les chercheurs suisses du groupe de Genève, avec l'introduction d'un travail abondant dans les années 1970 sur le concept d'évaluation formative (Allal, 1986 ; Perrenoud, 2003), ont contribué à la forte propagation du concept d'évaluation comme une régulation de l'apprentissage, traduite de différentes façons et en types différents d'actions évaluatives - diagnostique, formative, sommative, pronostique. De ce référentiel, la notion d'évaluation formative, comme une rupture de la séquence classique enseignement-tests, est

passée à la formation des enseignants et au discours et pratiques enseignantes. La nouveauté, à ce stade, du concept d'évaluation formative, a souvent été détournée dans les pratiques des écoles, comme si elle était synonyme d'adoption de plus de moments évaluatifs, de courte durée, interprétés comme une « évaluation formative », dans la plupart des cas avec une forte déviation conceptuelle, bien que la terminologie soit à présent installée.

Sur le plan politique, au Portugal, l'influence des perspectives comportementalistes des années 1970 et 1980 a obéi à la massification et était « prescriptive » d'une adoption de taxonomies pour l'évaluation, centrées sur une identification hiérarchique des opérations mentales nécessaires aux différentes étapes d'apprentissage, auxquelles l'enseignement devait se rapporter pour se guider et coter. Ces perspectives ont été intégrées dans les pratiques enseignantes, en particulier par le biais de la formation initiale et de la formation continue des enseignants au Portugal, dans les années 1970-1980. Elles étaient utilisées de façon faiblement réductrice, hautement quantifiée, prisonnière d'une rationalité technique aveugle, et d'une action pédagogique pauvre bien que techniquement raffinée, qui a déclenché de nombreuses résistances et réactions critiques (Roldão, 1983). Cette excessive technicisation a empêché une appropriation plus critique de la valeur de l'instrument analytique qui permettait la clarification et l'affinement des opérations mentales promues et nécessaires aux différents contenus des curricula, un aspect qui donnait, selon la perspective ici assumée, une valeur puissante pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Ce conflit nous a fait assister, dans les années qui ont suivi, à un abandon non analysé de ce référentiel, soit quant à l'enseignement, soit quant à l'évaluation, qui demeurent ainsi des champs séparés, laissant l'évaluation des apprentissages, réalisée par les enseignants, dépourvue de repères de rigueur ou de toute matrice évaluative ou de développement des curricula qui pourrait l'intégrer.

Seule la production de tests d'évaluation finale au niveau national, à partir de la remise en place des examens externes et de la création d'un institut chargé de leur préparation (GAVE, IAVE- Ministère de l'éducation), s'est constituée comme un champ important de l'attention du public, à travers les examens, mais sans pouvoir témoigner d'une appropriation significative de ce référentiel d'évaluation, généralement avec des bases scientifiques solides, dans les instruments actuellement utilisés par les écoles. De plus, le domaine de l'élaboration des curricula, peu développé dans la tradition portugaise jusqu'aux années 1980, en raison aussi de l'impact de la formation de nombreux enseignants de l'enseignement supérieur dans des universités anglo-saxonnes (qui a caractérisé le *boom* de la formation supérieure au niveau de l'éducation au Portugal dans les années 1970 et 1980) entre dans les programmes de formation initiale des enseignants des universités et des écoles supérieures d'éducation. Mais, il est génériquement traité comme un apprentissage des techniques de planification, où l'étape de l'évaluation est moins bien travaillée que les autres. Certains plans d'études des cours de formation des enseignants comprenaient parfois des matières spécifiquement liées à l'évaluation. Mais, de par sa dissociation de la dimension didactique et de l'élaboration des curricula, l'évaluation est décidément reprise comme une fin en soi dans les pratiques des écoles.

Le renforcement de la gestion managériale et compétitive des dernières décennies a renforcé l'importance de l'évaluation des apprentissages, mais avec une perspective désintégré, non soutenue par un développement harmonieux des programmes, dans une poursuite aveugle de l'amélioration des résultats scolaires *en tant que tels*, de plus en plus perçus comme des buts en soi, selon une logique concurrentielle entre les écoles pour obtenir les meilleurs places aux *rankings*, sans prendre soin de l'amélioration corrélative de l'enseignement et de l'apprentissage pour tous, voire en encourageant une forte reprise des logiques d'exclusion des élèves qui réussissent moins bien. La concurrence découlant de ces politiques provoque

une exagération des dimensions de la préparation aux examens, renforçant une approche techniciste, dépourvue d'une connaissance pédagogique et curriculaire, et négligeant de plus en plus la fonction régulatrice de l'évaluation (Alves, 2012), la seule pouvant assurer efficacement l'amélioration réelle des processus d'enseignement, les promoteurs intentionnels de l'apprentissage, et par conséquent, des résultats.

## 6. Qu'est-ce qu'évaluer ?

Selon la perspective que nous défendons, enseigner signifie faire apprendre quelque chose à quelqu'un (Roldão, 2010, 2014). L'objet de cette action, qui définit la fonction professionnelle des enseignants, est l'apprentissage des élèves, créant ainsi une double transitivité : celui qui enseigne, enseigne un contenu et l'enseigne à certains individus inévitablement différents. La compétence à enseigner réside précisément dans cette étape de la promotion intentionnelle et stratégique de l'accès des apprenants à la connaissance à enseigner, inscrite dans le curriculum. Dans la perspective des auteurs, le concept de curriculum est compris comme l'ensemble organisé des apprentissages jugés nécessaires à tous, dans un temps et un contexte donné (Gaspar et Roldão, 2007).

C'est le développement de ce curriculum par l'enseignant qui facilite et favorise l'appropriation souhaitée des connaissances par les apprenants. Pour ce faire, l'enseignant a besoin d'avoir une connaissance professionnelle solide qui intègre, dans le sillage de la pensée de Lee Shulman, les dimensions de la connaissance du contenu, de la connaissance pédagogique et didactique du contenu, de la connaissance des curricula, de la connaissance de l'élève, de la connaissance du contexte. Ces dimensions convoquent et intègrent dans l'action pédagogique, à chaque acte professionnel précis, le fait de savoir enseigner (Shulman, 1987, Shulman & Shulman, 2004 ; Montero, 2005 ; Roldão, 2010, 2014).

Des études internationales ayant de l'impact mondial, telles que l'enquête PISA ou les documents structurants de la politique éducative basée sur la recherche (OCDE, 2005 ; UNESCO, 2015), insistent à plusieurs reprises sur le caractère central de la variable « mode d'enseignement de l'enseignant », en corrélation avec les meilleurs résultats des élèves, les variables appartenant au domaine économique, social et culturel étant contrôlées. Ces constatations impliquent un nouveau regard sur le mode d'enseignement, dans le sens des processus de développement des curricula mobilisés pour les différents élèves. Elles soulignent également l'importance centrale de la régulation et du feed-back dans ce processus en tant qu'évaluation régulatrice (Black & Wiliam, 1998 ; Hattie & Timperley, 2007), une dimension essentielle de la promotion effective de tout apprentissage, scolaire ou non scolaire.

L'évaluation est ainsi, selon Miguel Zabalza, l'une des phases fondamentales de l'élaboration des curricula et est centrée sur l'évaluation du processus et des résultats obtenus (Zabalza, 1992). Cette phase du processus de développement des curricula est le dispositif central de la régulation de tout le travail accompli dans l'éducation scolaire.

Cependant, l'évaluation scolaire se constitue, dans la culture des systèmes éducatifs, des écoles et des enseignants, en entité autonome avec sa propre vie et sa propre logique, qui interrompt et pervertit, dans une large mesure, l'intégrité du processus. Illustrant ce paradoxe, Zabalza donne comme exemple la situation suivante : « (...) j'arrive un jour en classe et je dis aux élèves que le lendemain « il n'y aura pas de cours » parce que nous allons faire une évaluation, que nous « reprenons » les cours normaux le jour d'après, alors là, je suis en train d'exprimer, en des termes clairs et précis, que l'évaluation à laquelle je procède implique un arrêt du fonctionnement normal des classes et que, en ce qui concerne le propre processus

éducatif, l'évaluation n'aura pas de conséquences directes (c'est à dire, les cours d'après-demain et les suivants, après l'évaluation, ne seront pas, en principe, différents des cours précédant l'évaluation et, l'étant, ce ne serait pas une conséquence de cette évaluation) ». (Zabalza, 1992, p. 224).

Cet exemple illustre le divorce persistant entre l'enseignement et l'évaluation que nous venons d'analyser. Il reflète l'absence d'une véritable culture curriculaire et exprime une perspective mécaniste de l'enseignement, non fondée sur l'analyse des processus d'enseignement-apprentissage scolaires en tant que processus de développement des curricula, reposant sur des critères de rigueur et de connaissance scientifique et clarificateurs de leur propre nature et dynamique. La recherche elle-même, exprimée dans l'organisation des cadres théoriques des sciences de l'éducation, reflète ce paradoxe par le développement d'un champ d'études dans le domaine spécifique de l'évaluation, déconnecté de son inclusion dans le processus, plus vaste, de l'élaboration des curricula. La spécificité et la complexité du processus et du concept d'évaluation permettent de comprendre que tout cela se produit dans le plan de la théorisation spécialisée, mais il est important de ne jamais perdre de vue que (1) l'évaluation fait partie intégrante de l'élaboration des curricula et qu' (2) elle est définie comme un processus et un système. Selon Zabalza (1992), « l'évaluation est un processus et se trouve dans un processus, c'est un système et se trouve dans un système » (p. 224). Il est important de comprendre qu'une telle pratique de la dissociation de l'évaluation à l'égard du processus d'enseignement correspond, dans la culture des écoles, à la superposition et souvent à la confusion entre les différentes fonctions que l'évaluation consolide, en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages des élèves : la fonction de diagnostic ou d'analyse, la fonction régulatrice de la fonction certificative (Carrilho Ribeiro, 1990 ; Zabalza, 1992).

Il importe ainsi de déconstruire les pratiques d'évaluation les plus récentes, qui dissocient l'évaluation du processus d'enseignement, qui subsument l'évaluation dans la dimension certificative, avec l'omniprésence de la moyenne finale - notation, ne convoquant l'évaluation dite formative que comme une sorte de remède, ce qui est loin de sa signification théorique originale.

Toute discussion guidée pour améliorer les pratiques d'évaluation devra ainsi partir de deux lignes d'analyse :

1. Qu'est-ce que nous évaluons face à un ensemble de propositions ou de buts d'un curriculum donné ?
  - la clarification de l'objet (d'enseignement et d'évaluation)
2. Quelles sont les dimensions qui font partie de cet objet ?
  - la relation entre le contenu de la connaissance visée et les opérations cognitives d'acquérir / maîtriser / utiliser
3. Comment intégrer l'évaluation, dans son volet régulateur et sommatif, dans les processus de développement des curricula c ?
  - la clarification des processus d'enseignement et d'évaluation

Toute autre ligne d'analyse, telle que la discussion des instruments d'évaluation, la temporalité des moments d'évaluation et leur fréquence, les systèmes de notation, entre autres, ne peut se développer que comme résultat de ces deux dimensions - les contenus et les processus d'enseignement qui font l'objet de cette évaluation et que celle-ci reprend en tant que régulatrice.

Il importe donc de donner une nouvelle signification, dans une perspective curriculaire d'intégration, à ces deux axes de l'action d'enseigner, de façon à recréer, dans le curriculum et dans la recherche, une harmonisation qui est en grande partie absente, entraînant une perte de la qualité et de l'efficacité de l'éducation scolaire.

## 7. Références

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e a supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp 12-23). Porto: Porto Editora.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação?. In Jean Cardinet e Philippe Perrenoud (Org.) *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*, (Actas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra, Março de 1978), pp. 175-210. Coimbra : Almedina.
- Allal, L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. In: P. Peterson, Eva Baker, Barry Mc Gaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (3)* (pp. 348-352). Oxford: Elsevier.
- Alves, J.M. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J.M. & Moreira, L. (2012). O projeto Fénix e a progressiva transformação da gramática escolar. In JM. Alves, *Projeto Fénix – As Artes do Voo e as Ciências da Navegação* (pp. 83-120), 2012. Porto: Fundação Manuel Leão
- Apple, M (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa : Educa
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B., Hastings, J Th. & Madaus, G. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: Mac Graw Hill.
- Bobbitt, J. (2004). *O Currículo*. Lisboa : Didáctica Editora.
- Carrilho Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa : Texto Editora.
- Canário, R. (2005). O que é a Escola? *Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora. 2005.
- Gaspar, I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa : Texto Editora.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum*. Londres: Falmer Press
- Hattie, J & Timperley, H. (2007). The Power of Feedbak. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Kliebard, H. (1975). Reappraisal: the Tyler's rationale. In: W. Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing: The reconceptualists* (pp. 70-83), Berkeley, CA: McCutchan Publishing Company.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo / revista de ciências da educação* (8).
- Ministério da Educação. (1972). *Documentos preparatórios da Reforma Curricular do Ministério Veiga Simão*.
- Ministério da Educação. (1988). *Documentos preparatórios da Reforma Curricular do Ministério Roberto Carneiro*.
- Ministério da Educação. (1989). *Documentos preparatórios da Reforma Curricular do Ministério Roberto Carneiro*.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional*. Lisboa : Piaget
- OECD. (2005). *Teachers Matter*. Paris: OECD documents.
- OECD (2006) *Pisa 2 – Programme for International Students Assessment 2*.
- OECD (2009) *Pisa 3 – Programme for International Students Assessment 3*.
- OECD (2012) *Pisa 4 – Programme for International Students Assessment 4*.
- OECD (2015) *Pisa 5 – Programme for International Students Assessment 5*.

- Perrenoud, Ph.(2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares* (pp. 103–126). Porto : Edições ASA.
- Roldão, M.C. (1983). Pedagogia por objectivos. *O Professor*, 48, 8-15.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa : DEB.
- Roldão, M.C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (ed.), *Escola Reflexiva. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 67-77). Porto : Porto Editora.
- Roldão, M.C.(2003a). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Praxis*. Porto : Porto Editora.
- Roldão, M.C (2003b). Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In Ó. de Sousa e M. Manuel Ricardo (org.), *Uma Escola Com Sentido: o currículo em análise e debate* (pp.135-144), Lisboa : Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Villa Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In R. Teodora Ens e M. Aparecida Behrens (orgs), *Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp 25-42), Prado Velho, Curitiba, PR : Champagnat Editora –PUCPR.
- Roldão, M.C. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 136-146). Porto: Universidade Católica Editora. ISBN 978-989-96186-4-0. Disponible sur : [http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola\\_%20ebook.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf)
- Roldão, M. C. (2016). Currículo enquanto conhecimento necessário – eixos de uma discussão. In Conselho Nacional de Educação (org), *Pareceres e Documentos*. No prelo
- Roldão, M.C.; Neto-Mendes, A.; Costa, J.A. & Alonso, L.(2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 5, 17-148.
- Roldão, MC e Ferro, N. (2015) O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos de Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development – theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education - Towards a global common good?* Unesco. Unesco documents.
- Zabalza, M. (1992) *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto : Edições ASA

---

<sup>i</sup> Ce texte reprend et adapte des extraits de textes de l'auteure sur le même thème, correctement intégrés dans les références bibliographiques. L'auteure utilise le portugais écrit conformément à la réforme de l'orthographe.