

Cap-Vert ; mars 2011

**QUELQUES
DOCUMENTS POUR
PRECISER
LA NOTION DE
CURRICULUM**

www.ciep.fr

**REVI
CURRICULA
SION**

Pierre-Yves ROUX

SOMMAIRE

Document 1 : le curriculum (Cecilia BRASLAVSKY)	P 3
Document 2 : le curriculum (Isabelle HOUVENAGHEL)	P 7
Document 3 : un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences (Mohamed MILED)	P 9
Document 4 : quelques clarifications de terminologie http://www.education.gouv.sn/ia/saintlouis/enseignants/pdf/ens_cons_curriculum_concept.PDF	P 13
Document 5 : qu'entend-on par curriculum ? (Jean-Louis CHARBONNIER)	P 14
Document 6 : le curriculum des écoles secondaires de l'Ontario http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/discussi/curricuf.html	P 15
Document 7 : de quelques réticences sur l'utilisation du curriculum en FLE (in <i>Le français langue seconde</i> ; sous la dir. De Pierre MARTINEZ)	P 19
Document 8 : définition du curriculum (http://savoircdi2.cndp.fr/index.php?id=484)	P 21
Document 9 : qu'est-ce qu'un curriculum ? (Marcel CRAHAY, François AUDIGIER et Joaquim DOLZ)	P 25
Document 10 : 3 logiques d'élaboration du curriculum (Xavier ROGGIERS)	P 32

INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA



LE CURRICULUM

Cecilia Braslavsky

A. DEFINITION DU CONCEPT DE CURRICULUM

Dans l'histoire de la pédagogie le mot curriculum était à l'origine lié au concept de « cursus de formation » suivi par un élève dans une institution d'enseignement. Le concept de « curriculum » était utilisé dans la tradition anglo-saxonne comme équivalent du concept français « programme d'études ». Néanmoins, dans les dernières décennies, le concept de « curriculum » a évolué et gagné en importance. De plus en plus, il s'agit d'un concept utilisé universellement dans le cadre de la « globalisation », de la théorie pédagogie et de la sociologie de l'éducation. Le concept a acquis en même temps une telle importance que certains auteurs, parlaient déjà dans les années quatre-vingt du « risque d'une épistémologie envahissante », c'est-à-dire de l'utilisation de ce concept pour désigner toutes les dimensions du processus éducatif, sans permettre une approche analytique différenciée de sa complexité.

En fait, l'utilisation la plus habituelle du concept du curriculum fait référence au contrat existant entre la société, l'Etat et les professionnels de l'éducation en ce qui concerne les expériences éducatives que les apprenants doivent effectuer dans une certaine phase de leur vie. Pour la majeure partie des auteurs et des praticiens de l'éducation, le curriculum définit :

- i) pourquoi ?
- ii) quoi ?
- iii) quand ?
- iv) où ?
- v) comment ? et
- vi) avec qui apprendre ?

En utilisant des concepts appartenant à la pédagogie, on peut dire que le curriculum définit les fondements et les contenus éducatifs, leur échelonnement en relation avec l'allocation de temps disponible pour les expériences éducatives, les caractéristiques des institutions d'enseignement, les caractéristiques des expériences éducatives, en particulier les méthodes où les didactiques à mettre en oeuvre, les ressources d'apprentissage et d'enseignement (entre autres les moyens d'enseignement et les nouvelles technologies), l'évaluation, ainsi que le profil des enseignants.

* Cecilia Braslavsky — Director of the IBE : Doctor in Compared Education (Germany) and graduated in Sciences of Education from Buenos Aires University, Faculty of Philosophy and Literature, Mrs. Braslavsky published several books, articles and essays in the field of her competencies. Her book *Rehaciendo escuelas : hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana [Redo schools: towards a new paradigm in Latin American education]* (Santillana, 1999) was awarded the prize "Latin American Thought » Andrés Bello

Dans les premières étapes d'utilisation du concept de curriculum, on considérait qu'il s'agissait d'un produit issu d'un processus essentiellement technique, c'est-à-dire d'un document élaboré par des experts selon l'état des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques. Les auteurs classiques de cette étape étaient entre autres Benjamin Bloom et Hilda Taba.

Depuis les travaux de Stenhouse et de nombreux autres chercheurs en éducation, la majeure partie de la communauté concernée considère que le curriculum a, à la fois, une dimension politique et une dimension technique ou professionnelle. En fait le curriculum concerne les liaisons entre les buts de l'éducation et la vie quotidienne dans les institutions d'apprentissage, notamment les écoles, les collèges, les lycées et les universités. Selon un des plus importants théoriciens du curriculum, celui-ci définit « what counts as valid knowledge ? » (Bernstein, 1973 : p.85), c'est-à-dire « quels sont les savoirs qui comptent ? ». Ainsi, de plus en plus, les théoriciens de l'éducation reconnaissent la composante politique du curriculum, le fait que le curriculum est un champ de lutte idéologique et politique, qui se déroule dans chaque société pour donner un sens à l'éducation. De plus en plus, il est aussi reconnu que ce sens n'est pas donné seulement par des techniciens, en suivant des critères professionnels, mais également à travers des processus culturels assez complexes.

Le curriculum est donc un processus intangible, qui a également une expression matérielle. Dans sa matérialisation, il continue à se trouver sous la forme d'un ou plusieurs documents adoptés par les autorités politico-éducatives à un moment donné. Les définitions contenues dans les curricula produits, dans un sens restreint, se retrouvent dans d'autres documents curriculaires. Dans un sens élargi, les moyens d'enseignement et les guides proposés et utilisés par les enseignants sont aussi considérés comme des documents curriculaires parce qu'ils contribuent à la production de sens et à l'orientation des processus d'apprentissage et d'enseignement dans les institutions éducatives.

En ce qui concerne l'expression matérielle, dans un sens restreint, c'est-à-dire le curriculum officiel ou document(s) adopté(s) par les autorités politico-éducatives, on constate de plus en plus de flexibilité et d'ouverture aux interprétations des enseignants.

Cette flexibilité s'est développée au fur et à mesure de la reconnaissance de l'existence d'un « curriculum caché », non écrit. Ce curriculum caché est l'ensemble des expériences éducatives promues par les écoles et les enseignants à travers des pratiques pédagogiques non demandées officiellement ou par écrit. La recherche éducative a démontré, par exemple, l'existence d'un « curriculum caché » sexiste (discriminatoire à l'égard des femmes) ou d'un « curriculum caché » de classes (discriminatoire à l'égard des pauvres). Cette situation est apparue alors même que les contenus explicites proposés par le document curriculaire officiel dénoncent la discrimination des femmes ou se prononcent en faveur de la lutte contre la pauvreté. En fait, la reconnaissance de l'existence d'un curriculum caché attire l'attention sur l'existence de messages verbaux et non verbaux présents dans les pratiques éducatives et donc aussi sur la possibilité d'en prendre conscience et d'utiliser différemment les marges de liberté des enseignants dans les pratiques éducatives.

B. LE CURRICULUM COMME PROCESSUS

C'est à partir de ces évidences et de ces réflexions que le concept de curriculum en tant que produit a commencé à être de plus en plus accompagné par le concept de « développement du curriculum » (en tant que processus). Mais avant de le définir, il peut être utile de rappeler certaines informations succinctes sur les procédures les plus habituelles d'élaboration du curriculum en tant que produit officiel.

Dans les pays centralisés, comme la France ou le Chili, ce document est la plupart du temps approuvé par le Ministère de l'Éducation Nationale. Dans les pays fédéraux, il est approuvé par les Ministères provinciaux ou, comme dans le cas de l'Allemagne, par les « Länders » ou encore, en Suisse, par les cantons. Néanmoins, il y a aujourd'hui des tendances croisées. Les grands pays centralisés essaient de donner plus de place à la définition décentralisée de certains aspects du contrat éducatif. Pour leur part, les Fédérations essaient de trouver des éléments de cohésion nationale en introduisant des « Contenus Communs », comme cela a été le cas en l'Argentine, des « Paramètres », comme au Brésil, ou des « standards », comme c'est le cas dans la plupart des pays anglo-saxons, par exemple l'Angleterre, ou même l'Australie pendant la décennie de 1990.

L'existence de ces tendances croisées accompagne le renforcement de la valeur de la dimension « intangible » du curriculum : le « développement du curriculum ». On entend, par processus du développement du curriculum, le tissu des décisions prises autour des expériences d'apprentissage par des acteurs très différents et à des niveaux très différents : les politiciens, les techniciens, les enseignants ; au niveau national, provincial, départemental, au niveau de l'école et, de plus en plus, aussi au niveau international.

Dans certains cas, le processus de développement du curriculum se déroule du haut vers le bas. La terminologie la plus habituelle pour désigner ce type de processus est l'expression anglaise « top-down ». Dans ce cas, on peut définir des processus de développement du curriculum à travers quatre moments, phases ou étapes :

- i) curriculum offert aux enseignants,
- ii) curriculum assumé par les enseignants,
- iii) curriculum expérimenté par les apprenants et
- iv) curriculum évalué. La plupart des pays centralisés ont eu ce type de processus de développement du curriculum.

Dans certains autres cas, le processus de développement du curriculum se déroule du bas vers le haut. On parle alors de processus « bottom up ». Dans ce cas également, on peut définir quatre moments :

- i) les demandes de la société ou des parents d'élèves,
- ii) les réponses produites par les enseignants dans les écoles,
- iii) le rassemblement de ces réponses et l'effort pour identifier certains aspects partagés et

- iv) l'élaboration des standards et leur évaluation. La plupart des pays décentralisés ont connu ce type de processus de développement du curriculum ou des processus mis en œuvre dans chaque école, en liaison avec sa communauté, mais sans considération des développements promus par les autres écoles ou établissements scolaires.

La tendance actuelle est de promouvoir des développements du curriculum en réseau avec plusieurs interactions du haut vers le bas et du bas vers le haut. Cette tendance se réalise en essayant toutefois d'arriver à recenser les besoins, et pas seulement les demandes éducatives, et de reconstruire la façon de conceptualiser la réalité et les systèmes éducatifs pour placer les autorités politiques non plus « en haut », mais « au centre » de la dynamique de développement du curriculum. Ces autorités deviennent de ce fait des animatrices des interactions multiples entre les institutions d'enseignement et la société civile, qui définissent conjointement le sens, les savoirs, les méthodes et les lieux d'éducation.

Il y a plusieurs centres qui s'occupent du curriculum. Néanmoins, les études d'éducation comparée sur le curriculum ne sont pas encore fréquentes. La discipline « Education comparée » s'est plutôt occupée des questions telles que la définition des politiques éducatives, les structures des systèmes éducatifs et les tendances de scolarisation dans le monde. Mais, dans les dernières années, le besoin d'un développement des recherches comparatives dans le domaine du curriculum s'est plus fortement manifesté. En fait, les dernières années ont été riches en développement de certaines recherches comparatives sur les acquis des élèves, spécialement dans les pays le plus riches du monde. On peut considérer que ces programmes de recherches constituent une sorte de « curriculum international évalué » ; mais c'est une question sur laquelle la communauté internationale a encore peu réfléchi. Par contre, la collecte et l'analyse d'informations sur le curriculum offert aux enseignants et enseigné dans les établissements éducatifs ne sont pas suffisamment développées. Pour répondre au besoin d'en savoir plus, le Bureau international d'éducation (www.ibe.unesco.org) de l'UNESCO (BIE), basé à Genève, a reçu une nouvelle mission, spécialement pour mieux promouvoir l'éducation pour vivre ensemble dans un monde aux interdépendances croissantes. Ainsi, le BIE constitue l'une des portes ouvertes pour en savoir plus sur les curricula dans le monde actuel et pour contribuer à l'Education comparée.

DOCUMENT 2

Isabelle Houvenaghel
Master 1 FLE

Le curriculum

Selon la définition de Marie-José Barbot et de Giovanni Camatarri « la notion de *curriculum* [est] apparue dans les pays anglo-saxons sous le nom de *curriculum development* [et] englobe *tout ce qui se passe dans le cadre de relations éducatives.* »¹ Le *curriculum* dépend d'une institution. Il est un « plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes, les moyens d'enseignement-apprentissage et les moyens d'évaluation. »². Ce plan se déroule dans le temps et est centré sur l'apprenant. En effet, les *curricula* définissent leurs enseignements en fonction de finalités éducatives et d'objectifs d'apprentissage. Ils décrivent les moyens de parvenir à ces objectifs selon des démarches et des comportements attendus de l'apprenant. De plus, les évaluations des *curricula* portent sur des objectifs clairement définis. Le curriculum se définit sur trois niveaux : macro (politique éducative), méso (gestion de l'éducation par les acteurs), micro (niveau technique) comme le démontre le schéma ci-dessus emprunté à Christian Depover et Bernadette Noël³ :

Niveaux de décision	Formulation	Support de communication	Destinataires
Politique éducative (formelle)	Finalités	Déclarations d'intentions	Tous les citoyens concernés par l'éducation
Gestion de l'éducation	Compétences générales	Référentiel de compétences ou de formation Profil de sortie	Personnel administratif, directeur, inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants
Réalisation quotidienne de l'action éducative (niveau technique)	Compétences spécifiques Objectifs	Programme des études	Enseignants

Il existe plusieurs types de *curriculum* : les *curricula* officiels et les *curricula* réels ainsi que les *curricula* explicites et les *curricula* cachés.⁴ Le *curriculum* officiel ou explicite renvoie aux objectifs qui ont été défini au niveau macro alors que le curriculum réel fait état de ce qui a réellement été enseigné sur le terrain par les professeurs. Le *curriculum* caché,

¹ Marie-José Barbot et Giovanni Camatarri, *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. P.U.F : Paris, 1999, pp. 126-127.

² Hilda Taba (1962) cité par Christian Depover et Bernadette Noël, *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. L'Harmattan, 2005, p. 11.

³ Christian Depover et Bernadette Noël, *op. cit.*, p. 18.

⁴ Jean-Pierre Cucq (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Paris : Clé internationale, 2003, p. 64-65.

quant à lui, prend en compte ce que l'apprenant n'apprend pas de manière institutionnelle, ce qui n'est pas mesurable.

Marie-José Barbot et Giovanni Camatarri font également référence à un *curriculum* pluridimensionnel qui serait « l'ensemble structuré de l'infrastructure pédagogique, des situations pédagogiques et des interrelations entre les diverses composantes de celles-ci, planifiées pour un niveau d'études et/ou pour un sous-groupe de sujets dans une école, un collège ou une université. »⁵

Nous pouvons dire que le CECR⁶ est un exemple d'application du *curriculum* au niveau macro car, sous forme de référentiel, il définit les finalités, les objectifs, les contenus globaux, les modalités d'évaluation, etc. des cours de langues.



Place des Peintres, 5
B - 1348 Louvain-la-Neuve

Tél. +32 10 45 28 46
Fax +32 10 45 34 47

info@bief.be - www.bief.be

Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences¹

Mohamed MILED
Professeur universitaire, Tunis
Expert en éducation, BIEF

L'objectif de ce travail est de présenter quelques éléments d'un cadre conceptuel et méthodologique susceptible d'aider à la conception d'un curriculum selon l'approche par les compétences (APC), dite aussi approche par intégration des acquis. Deux choix sont *grosso modo* offerts aux systèmes éducatifs pour rénover les programmes selon cette perspective :

- *préconiser un curriculum multidisciplinaire* (surtout par rapport à des familles de disciplines, comme les sciences), privilégiant des capacités communes dites « transversales » intégrant ces disciplines et définies selon des profils de sortie d'un cycle donné;
- ou bien *s'inscrire dans la logique d'une discipline* et de sa didactique en prenant appui sur le profil qui y est visé, lequel est exprimé à travers des objectifs généraux traduits par la suite en compétences ; cette vision n'exclut pas le fait de se fonder sur des capacités transversales définies au préalable par le Ministère de l'éducation.

C'est la deuxième perspective qui fait l'objet de notre réflexion. Pour le faire, nous nous proposons dans un premier temps de partir d'une définition d'un curriculum; de citer quelques motivations à sa réécriture ou sa refonte, puis de cerner l'une des entrées actuelles d'élaboration des programmes, celle qui est fondée sur l'approche par les compétences en montrant les principes sur lesquels elle prend appui et les orientations méthodologiques destinées à sa mise en place au niveau des curriculums.

1. Une définition du curriculum

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en

¹ MILED, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, *La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.

aval se concrétisent ses utilisations contextuelles. « Nous avons donc besoin de *deux* concepts, précise Ph. PERRENOUD : l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont *censés* suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée: on parlera de *curriculum prescrit* et de *curriculum réel*. »²

Il convient de préciser que le degré de prescription d'un curriculum (c'est à dire jusqu'où on peut aller dans le détail de la programmation) varie d'un pays à un autre selon la formation des enseignants et le niveau d'autonomie qu'on voudrait développer chez eux.

2. Des raisons de changement d'un curriculum

Certains facteurs internes et externes au système éducatif expliquent l'opportunité d'une réécriture ou d'une refonte d'un curriculum.

1. *L'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail* et dans les profils des métiers dictent de nos jours l'assimilation et l'adoption de cette évolution par l'école, appelée, dès lors, à modifier sa mission et ses finalités et par là même les contenus de ses programmes scolaires; face à cette réalité, l'école doit se soucier moins de la problématique de la transmission des connaissances que de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment.
2. *L'éducation doit donc suivre cette demande sociale en aménageant des approches pédagogiques nouvelles*, dont on perçoit l'évolution à travers les changements des modèles d'apprentissage interrogés pour construire le curriculum. On assiste actuellement à un changement de paradigme éducatif qui insiste davantage sur le processus d'apprentissage. Cela signifie que l'élaborateur du programme et l'enseignant accordent un intérêt particulier à l'élève, autrement dit à ses besoins et à son environnement, à son imaginaire, à son rythme d'apprentissage ainsi qu'à ses stimulations et ses motivations.
3. *Le développement d'ordre scientifique de la discipline ainsi que celui de ses modèles didactiques correspondants* expliquent l'opportunité de réécrire un curriculum en l'actualisant et en l'aménageant en fonction de ces développements qui doivent se traduire selon le processus de *la transposition didactique*.
4. *Les résultats des évaluations du système éducatif*, notamment au niveaux des programmes et des acquis scolaires des élèves, incitent à revoir un curriculum en prenant en considération ses points forts et les insuffisances constatées: parmi les constats négatifs récurrents dans un ensemble de systèmes éducatifs, on trouve, par exemple, la surcharge des programmes, la restitution des savoirs au moment de l'évaluation et l'incapacité d'un nombre important d'élèves à résoudre des

² Ph. PERRENOUD (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses In *Educateur*. Numéro spécial « Un siècle d'éducation en Suisse romande », 2002, n° 1, pp. 48-52.

problèmes, la prééminence des méthodes transmissives, le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs...

Toutefois, la mise en place d'une rénovation pédagogique impliquant l'adoption d'une approche pédagogique donnée ne peut être fiable et efficiente que si elle fait l'objet d'une « contextualisation » garantissant son ancrage dans le pays où elle est implantée ; cette prise en compte du contexte signifie, au plan micro, l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants ; mais au plan collectif et macro structurel, elle se conçoit à plusieurs dimensions :

- *une dimension socioculturelle et économique* : la rénovation d'un programme prend en compte les valeurs en vigueur dans le pays et les moyens mis à la disposition par l'institution scolaire ;
- *une dimension méthodologique* : un modèle adopté ne peut faire table rase des traditions et des pratiques méthodologiques déjà adoptées ;
- *éventuellement une dimension terminologique* ; certains concepts ou termes techniques utilisés initialement dans un pays peuvent être aménagés et adaptés aux usages conceptuels ou terminologiques attestés dans le contexte où s'implante la rénovation ;
- *et une dimension liée aux potentialités réelles des enseignants, c'est-à-dire à leurs comportements et pratiques didactiques ainsi qu'à leur culture pédagogique effective.*

3. Qui prépare le curriculum et comment ?

L'élaboration des curriculums et les démarches correspondantes varient selon les cas et selon les traditions en vigueur dans tel ou tel pays. Dans « l'établissement de ces textes programmatiques »³, on se réfère soit à un profil abstrait de l'élève, soit à « un profil nostalgique » (à la manière dont l'élaborateur et le groupe d'élaborateurs ont été eux-mêmes formés), soit encore à la logique interne et à l'épistémologie de la science correspondant à la discipline en question. D'autres voies, plus focalisées sur l'élève, prennent en compte ses besoins, ceux de son environnement, ses expériences ainsi que ses représentations.

Au niveau de la démarche d'écriture des programmes, Xavier ROEGIERS distingue :

- *une logique de l'expertise*, qu'elle travaille selon les contenus ou selon la démarche de l'intégration ; l'élaboration du curriculum est confiée à un groupe restreint d'experts ;
- *une logique de projet et de participation* de partenaires ayant des profils complémentaires : des enseignants, des inspecteurs, des experts, des directeurs d'écoles, des représentants d'instances éducatives sont représentés dans ce processus...Ce partenariat garantit en amont la concrétisation des principes d'adhésion (la consultation est une garantie de l'adhésion et une ressource) et d'efficacité (avoir un curriculum fiable permettant des changements réels dans les pratiques et les comportements pédagogiques). Parmi ces comportements suscités chez les enseignants, on peut citer dans, le cas de l'approche par les compétences, le fait d'intégrer les apprentissages, de partir des préoccupations et des représentations de l'élève et d'apporter les remédiations appropriées suite aux évaluations effectuées...)

³ MILED, M. (2002). Élaborer ou réviser un curriculum. In *Le Français dans le monde*, mai-juin 2002, n° 321, p.35.

4. Trois principales entrées d'un curriculum

Dans l'histoire récente de l'élaboration des programmes d'enseignement, on distingue trois principales logiques qui ont déterminé leur construction :

1. *Une entrée par les contenus* : la matière à enseigner est structurée selon des savoirs, des connaissances ou des concepts à faire acquérir selon une progression définie en général conformément à la logique propre à la discipline scientifique de référence. Mais, cette approche où prédominent quelquefois l'académisme et l'érudition ne permet pas de cibler suffisamment l'enseignement.
2. *Une entrée par les objectifs*, inspirée de la pédagogie par objectifs (PPO) et alimentée en particulier par les travaux de Bloom: l'organisation des contenus scolaires s'opère à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels) qui ont permis, certes, d'avoir des visées précises de l'enseignement, en définissant des savoir-faire variés, mais qui ont provoqué une juxtaposition et par là même un morcellement des activités scolaires en rapport avec ces objectifs morcelés.
3. *Une entrée par les compétences (ou par intégration)* : elle prend appui sur la délimitation de compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoir, des savoir-faire et des savoir-être) dans une discipline donnée, afin d'effectuer une tâche complexe comme la résolution d'un problème ou la production d'actes communicatifs. Elle se réclame essentiellement de la théorie constructiviste situant les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant qui permettent ainsi d'expliquer le processus d'appropriation de ces savoirs dans un contexte qui lui est stimulant et motivant.

DOCUMENT 4

Quelques clarifications de terminologies

1. Le programme ou l'entrée par les contenus

C'est la modalité la plus classique. Le glossaire des termes de technologie éducative UNESCO, définit le programme comme la « détermination des disciplines à enseigner et l'établissement pour chaque discipline du nombre d'heures d'enseignement et de la liste des contenus à acquérir, c'est à dire des connaissances exigées... » Cette entrée se caractérise par :

- un programme : une liste de contenus à enseigner ; c'est l'univers de référence.
- un dispositif d'évaluation, consistant à :
 - o Tirer un échantillon (plus ou moins rigoureusement ou au hasard selon le cas) de contenus soumis à l'évaluation ;
 - o Choisir un ou plusieurs questions correspondant à chaque niveau retenu ;
 - o Pondérer éventuellement chacune des questions retenues (coefficient...).

2. Entrée par les objectifs

Celle-ci est née sous l'impulsion du mouvement béhavioriste de la TOP (Technique des Objectifs Pédagogiques) et se ramène à :

- identifier les comportements attendus ou les démarches à exercer sur les contenus ;
- constituer les programmes en arbres d'objectifs qui dérivent des objectifs spécifiques, voire opérationnels ;
- évaluer en choisissant un échantillon d'objectifs parmi les univers des objectifs spécifiques et à choisir une ou plusieurs questions pour chaque objectif (la démarche d'évaluation est la même que précédemment mais l'univers de référence a changé).

3. Entrée par les compétences ou le curriculum

Pour G. De Landsheere, « un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus et les méthodes (y compris l'évaluation, les matériels didactiques, les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. »

C'est la version anglo-saxonne du programme. Il s'agit d'un plan d'étude complet. Elle n'est plus de l'ordre du programme mais de l'ordre du curriculum ; cela suppose :

- une conception englobante de l'éducation ;
- la définition d'un profil de compétences à maîtriser à la sortie du système éducatif en vue de préparer les élèves à être autonomes dans leur environnement et servir le développement du pays.

Points forts, avantages et contraintes du curriculum

Points forts et avantages	Contraintes
<ul style="list-style-type: none">- Conception englobante de l'éducation- Définition d'un profil de compétences à maîtriser à la sortie du système éducatif en vue de préparer les élèves à être autonomes dans leur environnement et service au développement du pays.- Condensé de ce qu'il y a de meilleur dans les approches pédagogiques.- Rapprochement de la situation d'enseignement apprentissage aux situations de vie réelle.- Transférabilité des apprentissages.- Flexibilité des horaires.- Centration sur les élèves dans ses aspirations par rapport à son environnement.- Les élèves apprennent plus vite et mieux.	<ul style="list-style-type: none">- Davantage de responsabilités et d'investissement des acteurs à la base.- Obligation de synergie entre les acteurs pédagogiques (équipe pédagogique cellule d'animation pédagogique).- Gestion du temps et de l'espace scolaires.- Recherche et innovation pédagogiques.

DOCUMENT 5

Jean-Louis Charbonnier IUFM des Pays de la Loire, site de Nantes

<jeanlouis.charbonnier@paysdelaloire.iufm.fr>

1. Qu'entend-on par "curriculum" ?

1. Définition, historique :

" programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en oeuvre dans une progression déterminée " (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan, 1998).

Ce terme d'apparition récente en France (origine anglo-saxonne) mais l'idée est déjà présente dans la sociologie de l'école de Durkheim pour lequel le "cours des études" est subordonné à des intérêts généraux que les familles ne sont pas en mesure d'identifier.

2. Curriculum prescrit / curriculum explicite

De cette définition, il ressort que le curriculum est un ensemble explicite d'instructions structurant le déroulement de l'activité d'enseignement. Ses degrés d'explicitation peuvent cependant varier et masquer des éléments plus ou moins importants.

3. Curriculum implicite / caché

Cette notion rend compte de ce que certains éléments de l'expérience scolaire de l'élève ne sont pas tous définis dans des instructions explicites, ce qui ne les empêche pas d'être structurant pour autant. Philippe Perrenoud a contribué à en identifier l'ampleur dans ce qu'il a appelé le " métier d'élève ".

4. Le "métier" d'élève, le "métier" d'étudiant

Il s'agit de ce qui sans être identifié par les IO comme devant être appris par l'élève doit être maîtrisé par celui-ci pour réussir ses apprentissages. La capacité de l'élève à s'auto-organiser en fait partie, celle aussi de la lecture des consignes et de leur effectuation. Alain Coulon a utilisé une expression de sens voisin, le "métier d'étudiant" pour désigner certaines aptitudes, certaines attitudes aussi, qui font que l'étudiant réussit ou non dans ses études. L'une de celles qu'il a identifiées est constituée par la maîtrise d'une pratique experte des ressources documentaires et des instruments de recherche documentaire.

5. L'évaluation et les curriculums ; qu'évalue-t-on qu'on n'ait appris ?

La question posée dans l'absence de ces éléments définissant le "métier d'apprenant" dans les curriculums est qu'ils soient évalués (dans les contrôles scolaires, examens, etc..) bien que leur apprentissage n'ait jamais été mis en oeuvre puisqu'il n'est pas dans le curriculum. C'est le cas pour la maîtrise de l'information qui n'est pas enseignée officiellement mais qui se trouve évaluée, comme dans les TPE

DOCUMENT 6

Le curriculum des écoles secondaires de l'Ontario

La révision du curriculum—la comprendre et y participer

Le curriculum des écoles secondaires est demeuré inchangé depuis près de dix ans. Le projet de réforme de l'éducation secondaire nous offre l'occasion d'entreprendre une révision en profondeur pour nous assurer que l'Ontario possède un curriculum de haute qualité, adapté aux réalités présentes.

Les élèves d'aujourd'hui doivent être équipés de solides connaissances et compétences de base pour obtenir leur diplôme d'études secondaires. De plus, les élèves doivent posséder certaines qualités personnelles pour faire un bon usage de ces connaissances et de ces compétences, aussi bien dans leur vie personnelle que dans leur vie de citoyennes et de citoyens d'une société démocratique. Un curriculum de haute qualité peut les aider à atteindre ces résultats..

Un curriculum pertinent et rigoureux

La seule façon dont les élèves de l'Ontario peuvent prétendre à l'excellence, c'est en entreprenant un programme d'études à la fois exigeant et stimulant, adapté à leurs buts et à leur contexte linguistique et culturel. Que leur intention soit d'entrer à l'université, au collège ou sur le marché du travail, leur apprentissage au niveau de l'école secondaire doit les préparer à cette prochaine étape. Un curriculum de qualité peut aider les élèves à réussir dans la carrière de leur choix et à connaître la satisfaction de réaliser leurs buts dans la vie.

Les nouveaux documents pédagogiques rehausseront la qualité de l'apprentissage et rendront les exigences plus uniformes, de la 1^{re} à la 12^e année. L'ensemble des élèves achèveront leurs études secondaires en quatre ans, y compris ceux et celles qui auront décidé d'aller à l'université. Les élèves ayant l'intention d'entrer sur le marché du travail ou de s'inscrire à certains programmes collégiaux suivront des cours qui leur enseigneront certaines compétences et connaissances de base, tout en mettant l'accent sur l'application de leur apprentissage à la vie de tous les jours. Les élèves visant l'université suivront durant leur quatrième année d'études secondaires des cours tout au moins aussi exigeants que les actuels cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO). Tous les élèves seront en mesure de mener une vie productive et pourront être fiers de leur réussite.

Le curriculum—une définition

L'expression curriculum désigne les composantes aussi bien générales que détaillées de l'apprentissage proposé aux élèves. Les composantes les plus générales du curriculum proposé pour l'Ontario énonceront les résultats globaux attendus des élèves à la fin de leurs études secondaires, comme par exemple une familiarité avec la technologie moderne. Ces énoncés seront terminés au cours de la première phase d'élaboration du curriculum. Ils serviront à assurer l'uniformité des autres composantes plus détaillées du curriculum.

Le curriculum comporte deux autres composantes plus détaillées : les programmes-cadres et les esquisses de cours. Ces documents contiendront des définitions explicites des compétences, des connaissances et des attitudes dont les élèves feront l'acquisition dans les différentes matières. Ils énonceront la portée des matières de façon assez claire pour montrer qu'elles seront à la fois étoffées et uniformes, tout en permettant au personnel enseignant d'utiliser les ressources et les méthodes les mieux adaptées aux élèves de leurs classes.

Les composantes les plus détaillées du curriculum seront ce que nous conviendrons d'appeler des modules d'apprentissage et qui seront la formulation par les enseignantes et les enseignants des méthodes d'enseignement et d'évaluation qui leur semblent les mieux adaptées à certaines compétences et connaissances précises. Quelques modules seront peut-être préparés à titre de modèle à l'échelle de la province, mais la plupart d'entre eux seront élaborés par les enseignantes et les enseignants, qui seront invités à partager le fruit de leurs efforts avec leurs collègues. Les programmes-cadres pourront par exemple énumérer à l'endroit du programme d'études en sciences plusieurs caractéristiques des milieux d'eau douce que les élèves devront comprendre. Les enseignantes et les enseignants d'une certaine région de la province pourront par exemple se servir d'un marais local comme lieu d'apprentissage, alors qu'ailleurs en Ontario, notamment dans les zones urbaines, leurs collègues se serviront de textes, de logiciels et de ressources visuelles concernant les Grands Lacs. Ces décisions seront reflétées dans les modules d'apprentissage de l'enseignante ou de l'enseignant.

Les normes—leur importance

On entend souvent parler de «curriculum répondant à des normes élevées» pour désigner un curriculum exigeant qui doit permettre aux élèves ontariens d'acquérir des compétences et des connaissances hors pair, de réaliser leur potentiel personnel et de se mesurer aux élèves d'autres provinces et d'autres pays. Le curriculum ontarien répondra effectivement à des normes élevées dans ce sens.

Le mot «norme» évoque toutefois une notion plus technique. Les normes sont un énoncé des résultats exigés dont la signification est mise en lumière par des indicateurs de rendement. Ces indicateurs prennent la forme d'une description de ce qui constitue une réussite dans l'apprentissage d'une matière donnée.

(...) Grâce à l'application de normes et d'indicateurs de rendement parfaitement clairs, les élèves, les parents et le public seront à même de comprendre sans équivoque ce que représente un curriculum de qualité, et le personnel enseignant de la province sera certain d'évaluer le travail des élèves de façon uniforme. En plus d'utiliser les normes et les indicateurs de rendement, le personnel enseignant continuera d'avoir recours à des pourcentages pour noter le rendement de l'élève.

Le curriculum proposé—son élaboration

Le nouveau curriculum devra être élaboré au cours des trois prochaines années, depuis les énoncés les plus généraux jusqu'à la définition des exigences correspondant aux cours et aux matières étudiées.

Il faudra que quantité de personnes contribuent à l'élaboration : parents, élèves, enseignantes et enseignants, spécialistes des études collégiales et universitaires, membres du secteur privé et représentantes ou représentants de différents groupes communautaires.

Calendrier proposé

Résultats globaux : les résultats globaux donnent un aperçu des principaux domaines d'apprentissage. Les élèves doivent avoir acquis certaines compétences et connaissances dans ces différents domaines à la fin de leurs études secondaires.

Prenant ces résultats globaux comme guide, les personnes chargées d'établir le curriculum veilleront à trouver globalement un bon équilibre entre les principaux domaines d'études.

Les suggestions reçues pendant la consultation sur la réforme de l'éducation secondaire serviront à l'élaboration d'une série de résultats globaux qui devraient être prêts d'ici mars 1997. Ces résultats orienteront l'élaboration de programmes détaillés par matière.

Le curriculum proposé—ses principales caractéristiques

1) Des études complètes et cohérentes de la 1re à la 12e année

Le ministère de l'Éducation et de la Formation a récemment publié plusieurs documents pédagogiques qui ont déjà contribué à rendre les programmes d'études de la 1^{re} à la 12^e année plus cohérents et plus clairs, de même qu'à en rehausser le niveau de difficulté. Le ministère compte publier en 1996 sous forme d'ébauches des documents détaillés supplémentaires concernant le curriculum de langue et de mathématiques de la 1^{re} à la 9^e année.

Ces documents supplémentaires, conçus en prévision du nouveau cycle de 4 ans au palier secondaire, établissent de nouvelles normes plus élevées pour la 9^e année. Ils reflètent le souci de rehausser les exigences pour le programme d'études tout entier, et plus particulièrement en ce qui concerne la 7^e, la 8^e et la 9^e année, plutôt que de simplement comprimer cinq années d'études secondaires dans quatre années. Ces nouveaux documents pédagogiques seront mis à l'essai durant l'année scolaire 1996-1997, puis ils serviront de base à l'élaboration des programmes-cadres correspondants pour les écoles secondaires, qui doit avoir lieu durant l'été 1997. Des documents détaillés se rapportant à d'autres domaines d'études de la 1^{re} à la 9^e année seront mis au point par la suite en 1997-1998.

2) Sa conception par étapes logiques

Il est essentiel que les personnes chargées de concevoir les documents pédagogiques correspondant aux différents cours aient un aperçu général de la matière enseignée. Il conviendrait donc de mettre au point les programmes-cadres, qui exposent les matières étudiées dans leurs grandes lignes, avant les esquisses de cours, qui donnent plus de détails sur les éléments abordés dans l'enseignement de chaque matière. Même si certaines de leurs composantes resteront à parfaire, les résultats globaux et les programmes-cadres provisoires permettront au personnel enseignant de se faire une bonne idée des principaux résultats attendus des élèves en fin de parcours, lors de la remise des diplômes, lorsque les premiers d'entre eux entameront le nouveau programme d'études secondaires en septembre 1998. L'aperçu général fourni par les résultats globaux et les programmes-cadres permettra aux enseignantes et aux enseignants de présenter leurs cours de façon beaucoup plus cohérente et d'offrir aux élèves une continuité dans l'enseignement de chaque matière.

3) Sa mise en œuvre

Le nouveau curriculum devra être élaboré de façon assez rapide tout au long de la réforme pour que l'enseignement des différentes matières puisse continuer de façon cohérente et homogène. Il faudra tout particulièrement s'assurer que l'apprentissage dans les différentes matières soit clairement relié. Les documents pédagogiques devront proposer aux enseignantes et aux enseignants la possibilité d'établir des liens entre les matières au jour le jour, et donc d'offrir à leurs élèves des expériences d'apprentissage qui dépassent l'acquisition d'une compétence isolée et qui trouvent une application dans la vie réelle.

À mesure que le nouveau curriculum sera mis en place, les enseignantes et les enseignants devront garder à l'esprit les modifications qu'il représente au niveau du contenu et des normes. Il leur faudra adopter de nouvelles méthodes d'enseignement en classe et concevoir des plans de cours qui tirent parti des ressources locales. Le personnel enseignant devra solliciter la participation de la collectivité et expliquer les nouveaux cours aux parents d'élèves. L'un des défis que pose la réforme de l'éducation secondaire est d'arriver à concevoir rapidement de nouvelles façons de procéder et de les mettre en œuvre de façon réussie.

Suggestions pour améliorer le rendement scolaire

Un curriculum solide doit se traduire par des exigences uniformes en matière de rendement. Il importe qu'il y ait une série de résultats globaux qui correspondent aux différents cours ou aux différentes matières.

Il importe donc, avant de rédiger les programmes-cadres, de bien définir les résultats globaux. Nous prévoyons qu'il y en aura une douzaine ou un peu plus. Les personnes chargées de l'élaboration du curriculum y incluront les détails essentiels de la matière et souligneront l'importance des résultats globaux.

L'élaboration du curriculum—différentes méthodes possibles

Le gouvernement de l'Ontario envisage différentes façons de procéder à l'élaboration d'un curriculum qualité. Quelle que soit la méthode retenue, elle comportera de vastes consultations à différents stades, de façon à incorporer les avis d'un grand nombre de groupes et de particuliers dans la version finale.

Les parents, les élèves, les enseignantes et les enseignants, les universités et les collèges, le secteur privé et les groupes communautaires auront voix au chapitre.

Voici différentes méthodes possibles pour l'élaboration du curriculum :

1. plusieurs équipes, formées de représentantes et de représentants des écoles, des universités, des collèges et du milieu du travail, pourraient être chargées de l'élaboration des documents pédagogiques en collaboration avec des membres du personnel du ministère, qui veilleraient à ce que les documents pédagogiques soient homogènes et complets;
2. cette élaboration pourrait aussi être confiée à certains groupes existants, représentant différents points de vue et possédant un savoir-faire varié, étant entendu qu'ils seraient tenus de respecter les directives du ministère concernant l'homogénéité et la rigueur générale des documents pédagogiques;
3. l'élaboration des documents pédagogiques pourrait aussi être confiée à certains groupes mis sur pied à la suite de demandes de propositions lancées par le ministère à cette fin;
4. l'adaptation du curriculum élaboré dans d'autres territoires de compétence;
5. la participation à des projets pan-canadiens; et
6. la création de partenariats avec des organismes spécialisés dans des domaines précis.

Le ministère poursuivra l'examen de ces méthodes, et d'autres encore, pour l'élaboration et l'adaptation d'un curriculum de qualité.

Conclusion

Le débat lancé avec la publication de *Les écoles secondaires de l'Ontario (1998)*, Document de travail à propos de ce projet de réforme aboutira à une nouvelle politique concernant l'éducation secondaire. Les décisions prises à l'égard des cours obligatoires, de l'expérience de travail, de l'orientation de la 9e année et du rôle de l'évaluation auront d'importantes répercussions sur l'élaboration du curriculum.

Pour le moment, les meilleures façons de mettre au point certaines caractéristiques communes des programmes-cadres et de planifier leur mise en œuvre font l'objet d'un examen. De plus, la consultation sur la réforme de l'éducation secondaire donnera lieu à des suggestions concernant les résultats globaux.

Une fois que les autres décisions de principe auront été prises, nous redoublerons d'efforts pour mettre au point le curriculum de l'Ontario, dont la qualité supérieure sera indiscutée, non seulement sur le plan national, mais international.

APPENDICE

De quelques réticences sur l'utilisation
du concept de curriculum en FLE

Les études sur le *curriculum* sont une branche des sciences de l'éducation, qui a surtout été développée en Amérique du Nord, mais qui a aussi des ramifications en France¹⁹. Cependant, les sciences de l'éducation ne sont elles-mêmes qu'un des domaines où s'applique le concept. Selon William Pinar, le curriculum est un concept qui appartient à la mouvance post-moderne et déconstructiviste. Il a notamment été utilisé aux ÉTATS-UNIS et au Canada dans les théories anti-racistes, féministes, etc.

Malgré son succès, le concept de curriculum est encore assez mal défini, comme en témoigne B.W. Andrew²⁰, le Président de l'Association Canadienne d'Études sur le Curriculum (A.C.E.C.). Selon lui en effet : « aucune définition convenue n'existe pour le terme « curriculum ». (...) J.P. Portelli dénombre au-delà de cent-vingt définitions du terme dans la documentation professionnelle d'auteurs qui tentent de délimiter le terme ou de lui trouver de nouvelles significations. D'autres théoriciens trouvent qu'il s'agit d'un exercice futile. J.F. Soltis mentionne ironiquement que « ceux qui cherchent la définition du terme curriculum sont semblables à un chasseur de centaure, bien intentionné mais malavisé, et qui, bien que faisant partie d'un safari et équipé jusqu'aux dents, n'aura jamais à faire appel aux services d'un taxidermiste ».

Pour éclairer tout de même la question, il propose, pour les sciences de l'éducation seulement, la suite de définitions suivante que, faute de savoir mieux les résumer sans trop y perdre, nous citerons en entier :

« Curriculum en tant qu'arts libéraux :

Selon cette définition, le curriculum se construit sur des sujets disciplinaires classiques tels que le National Curriculum au Royaume-Uni ou le nouveau Ontario Curriculum en Ontario. Un contenu et des objectifs spécifiques y sont exprimés clairement. Cependant, toutes les matières n'en font pas partie, certaines sont préférées à d'autres, et les domaines non-traditionnels sont rarement pris en considération.

Curriculum en tant que matières utiles :

Cette approche se veut le reflet des besoins contemporains de la société, comme la technologie et l'éducation sexuelle. Malheureusement, la question de l'apprentissage de longue durée, par exemple les beaux-arts ou les langues classiques, passe rarement l'épreuve de son utilité, ce qui occasionne trop souvent un ralentissement du développement intellectuel.

Curriculum en tant qu'apprentissage planifié :

Ce programme se concentre sur la planification de documents bien écrits qui décrivent ses buts, ses objectifs et son évaluation. Parfois, cette approche peut

s'avérer dogmatique, ce qui, malheureusement, provoque l'exclusion de matières non planifiées.

Curriculum en tant qu'expérience holistique :

Ce programme englobe tous les concepts éprouvés par les étudiants dans le cadre des activités de l'école, tant planifiées que non planifiées. De cette façon, les tâches de l'école sont plus vastes et il est difficile pour les enseignants d'identifier et d'évaluer les expériences d'une réelle valeur éducative.

Curriculum en tant qu'apprentissage personnel :

Ce programme se concentre sur l'orientation à caractère personnel et social du curriculum. Il met l'accent sur la capacité de l'individu à prendre sa vie en mains. Cette approche laisse entendre que l'école n'a pas de responsabilité particulière vis-à-vis l'apprentissage de chacun / chacune puisque tant l'école comme lieu physique que l'école de la vie sont idéales aux choix individuels.

Curriculum en tant qu'expériences et planification interdépendantes :

Cette approche plus récente se concentre sur la planification des enseignants et les expériences des étudiants, sous l'encadrement de l'école. Cependant, cette approche n'est possible que si le niveau de participation de l'enseignant et de l'étudiant est élevé. Elle nécessite des enseignants flexibles et des étudiants réceptifs puisque tant ce qui est planifié que ce qui ne l'est pas doit pouvoir être intégré dans le cadre du programme. »

En fait, les études sur le curriculum semblent être une tentative américaine de créer une nouvelle discipline, distincte elle aussi de ses disciplines d'origine, et surtout démarquée des philosophes européens du post-structuralisme auxquels pourtant beaucoup d'universitaires américains sont intellectuellement très liés : dès 1974 William Pinar écrivait « Nous sommes Américains, non Européens ; nous sommes *curricularistes*, non philosophes ou psychanalystes »²¹. C'est la situation américaine (immigration, races, sexes etc.) qui détermine le choix des champs des disciplines dignes d'entrer dans le domaine des études curriculaires. A ce titre, le curriculum apparaît comme un concept peu importable chez nous, où il peut être largement rendu par *plan d'études*²², ou mieux encore par *parcours éducationnel*²³. En tant qu'Européens et non Américains, il est clair qu'il nous est également légitime de choisir nos propres références en fonction de notre propre situation. Cependant, vu de manière plus globale, cette possibilité ouverte de faire entrer ou non telle ou telle référence dans le domaine en fonction de besoins régionaux est en soi une attitude non seulement acceptable mais même recommandable en didactique des langues étrangères et secondes. Curriculum et didactique ne sont donc pas deux disciplines distinctes, mais deux conceptions culturellement différentes d'une même discipline.

Pour le FLE, le concept de curriculum ne nous paraît finalement pas très utile parce que la prise en charge éducative est pour l'essentiel médiatisée par la langue maternelle. En outre, le type de rapports interlinguistiques est différent : entre le jeune apprenant et l'adulte parent, il se crée généralement une connivence sur

DOCUMENT 8

2. Définition du curriculum

Qu'est-ce qu'un curriculum ? Une terminologie importée qui a du mal à creuser son sillon sémantique en France ? Un doublet exotique du mot « programme » ? Ou bien un concept qui permettrait de sortir des carcans qu'une vision disciplinaire a imposés en France et qui, pourtant si décriée, contribue toujours à structurer et à cloisonner solidement le paysage éducatif ?

Peut-on, au travers d'une rapide exploration définitionnelle de ce concept, entrevoir les espaces qu'il ouvre à la réflexion actuelle sur la didactique et la matière info-documentaires ? Cette partie commencera par évoquer les principes les plus généralement admis du curriculum et par donner une idée de ses composants. Elle tentera ensuite d'apporter quelques réponses terminologiques aux questions que se pose la profession à la recherche de la bonne distance à trouver entre les concepts de curriculum, de programme et de référentiel de compétences. Elle établira enfin un lien entre deux visions distinctes relatives au curriculum : l'une est sociologique, s'intéressant de manière critique aux étapes du processus de réalisation curriculaire sur le terrain scolaire avec l'idée de niveaux curriculaires, l'autre est didactique, analysant le processus d'élaboration des savoirs scolaires à partir de la notion de transposition didactique.

2.1. Le curriculum : un plan d'enseignement méthodique et institutionnalisé

2.1.1. Approche définitionnelle

Le terme « curriculum » a été utilisé pour la première fois par John Dewey, philosophe américain considéré comme l'un des pionniers du vaste mouvement de l'Education nouvelle, en 1902 pour rendre compte de l'opposition entre un curriculum centré sur l'enfant et un curriculum centré sur les savoirs. D'emblée, une dualité apparaît entre le parti-pris de l'élève, l'entrée par son expérience éducative, et le parti-pris de la matière, l'entrée par les contenus de la discipline. Si le premier curriculum s'attache à la fluidité de l'expérience, aux centres d'intérêts et à la dimension psychologique, le second s'intéresse en particulier à l'organisation des savoirs, à la progressivité des acquisitions et à la dimension logique. [Muller, 2006]. Cette distinction radicale, pour être comprise, doit être saisie dans le contexte réformateur de l'époque, où le mouvement de l'Education nouvelle, prônant les méthodes actives, fustigeait la pédagogie traditionnelle de l'école « assise ».

Le produit d'une politique éducative

Ce débat, qui constitue notre entrée en matière, suggère en premier lieu que le curriculum est avant tout l'instrument d'une politique éducative, à la croisée d'intentions pédagogiques, pour ce qui est de la vision de l'homme qui s'y exprime, et d'intentions didactiques, s'agissant de la rationalisation d'un projet global d'enseignement. Le curriculum est par conséquent assujéti à des choix éducatifs premiers qui touchent aux valeurs et aux finalités du système éducatif d'une société, à la vision qu'elle nourrit d'elle-même et de l'homme en devenir, doublement redevable d'en assurer à la fois sa perpétuation et son évolution.

Une prescription institutionnelle

De cela découle une deuxième idée, qui est que le curriculum est construit par l'institution éducative qui s'en sert comme un outil pour imposer ses décisions et en contrôler ses applications sur le terrain scolaire.. Le contrôle –ou l'influence- qu'exerce l'institution sur les processus éducatifs s'opère via les évaluations du système éducatif et les examens. L'application d'un curriculum demande alors une véritable politique d'information et de formation des personnels.

La formalisation d'un projet éducatif

Une troisième idée, corrélée à la précédente, propose que le curriculum fasse l'objet d'une formalisation. Il se concrétise sous la forme de textes réglementaires (lois, arrêtés, circulaires et notes) à forte valeur contraignante, mais qui servent de référence aux enseignants et de repères aux parents. Le discours pédagogique qui caractérise ces textes est de type officiel. Appelé alors curriculum formel, il donne, par ses décrets, la forme nécessaire au système éducatif pour lui permettre de suivre au mieux les orientations souhaitées. In fine, le curriculum peut être saisi comme une formalisation a priori d'une expérience éducative, celles des élèves tout au long de leur cursus.

Un processus de rationalisation

Une quatrième idée pointe l'entreprise de rationalisation des phénomènes relatifs aux situations d'enseignement et d'apprentissage. Inspiré par la pédagogie par objectifs, souhaitant remettre de l'ordre dans le jaillissement pédagogique du mouvement de l'Education nouvelle et tirer un meilleur parti de ses intuitions et de ses expérimentations, le projet curriculaire, du moins à ses origines, entendait mettre à raison scientifiquement un matériau prometteur. L'identification des objectifs et leur organisation en taxonomies, leur mise en relation hiérarchique avec les buts et les finalités éducatives, l'analyse des difficultés des élèves ou encore l'analyse des contraintes de réalisation restent les marques bien visibles de cette systématisation.

Une visée d'exhaustivité

Une cinquième idée concerne l'ambition d'exhaustivité du curriculum lorsqu'il prétend embrasser dans une vision globale la totalité du phénomène éducatif [Forquin, 1989], à savoir les intentions, les contenus, l'organisation, les méthodes, les environnements humains et matériels (manuels scolaires, etc.), les situations d'apprentissage, de même que l'évaluation et les dispositifs de formation des enseignants [Crahay et al., 2006]. Les contenus en question ne sont pas seulement cognitifs, mais également culturels, sociaux ou professionnels. Quoi qu'il en soit, rappelle Forquin [1989], la question de la sélection des contenus est une composante importante du concept de curriculum, lequel participe à la gestion sociale des savoirs à transmettre. En fait, il se donne pour but d'apporter des réponses concrètes et formalisées aux questions suivantes :

- à quelles fins ? Selon quelles valeurs ? (l'axiologie)
- quels contenus cognitifs ? Quelle progressivité ? (la didactisation)
- quels objectifs ? (l'opérationnalité)
- comment ? Quelles méthodes ? (la méthodologie)
- quand ? Dans quel ordre ? Avec quelles progressions ? (la temporalité des apprentissages)
- qui ? (la responsabilité)

Ces questions ressortissent à une vision du curriculum qui est restreinte à ce qui est expressément communicable et exigible des actions d'enseignement-apprentissage. Mais il est encore une vision élargie du curriculum qui englobe non seulement ce qui est ainsi pris en compte du point de vue de l'institution, mais encore tout ce qui est repérable du point de vue de l'élève. Il s'agit alors de la part implicite des effets de l'éducation sur celui-ci, et qui relève d'attitudes, de modes de pensée, de comportements et de valeurs non explicitement évoqués ni même recherchés par les maîtres et l'école [Forquin, 2002].

L'importance de l'entreprise l'oblige par conséquent à une nécessaire organisation dans la présentation méthodique de ses contenus et de ses préconisations.

La planification du cursus de l'élève

Enfin, il convient de relever cette idée caractéristique du curriculum, et d'où il tire d'ailleurs son nom (latin curriculum, « course »), selon laquelle il se présente d'emblée comme le parcours éducatif de l'élève. Le curriculum est un plan de formation qui organise des situations d'enseignement-apprentissage se développant progressivement et durablement dans le temps long de ce parcours scolaire, à savoir de la maternelle à l'université. Sous-jacente à cette idée de mise en ordre séquentielle, apparaît celle de la progressivité des apprentissages, témoignant d'une prise en compte de leur dimension psychologique. S'inspirant de la définition du philosophe britannique Paul Hirst, Forquin [2002] propose de voir dans le curriculum une « programmation délibérée et [une] organisation méthodique à partir d'objectifs explicitement définis et pouvant donner lieu à des évaluations rigoureuses ».

La question de l'évaluation, saisie comme nécessaire rétro-action des actions formatrices, est toujours présente à l'esprit des concepteurs de curriculums. Elle est indissociable de celle de l'enseignement-apprentissage. Ainsi D'Hainaut [1977] les relie dans la définition synthétique qu'il donne du concept : un curriculum « s'exprime habituellement en termes d'intentions, de contenus, de progressions et de méthodes ou de moyens à mettre en œuvre pour enseigner et pour évaluer ».

2.1.2. Composants d'un curriculum

Une représentation classique conforme à l'image vers laquelle tendent les discours que nous avons rappelés, notamment dans la première partie, semble correspondre à celle que Louis D'Hainaut, psychopédagogue belge, a développé dans son essai Des fins aux objectifs de l'éducation, en 1977. A la lecture de cet ouvrage et d'autres contributions de cette période « classique », il est possible de se faire une représentation idéale de ce qui pourrait composer un curriculum :

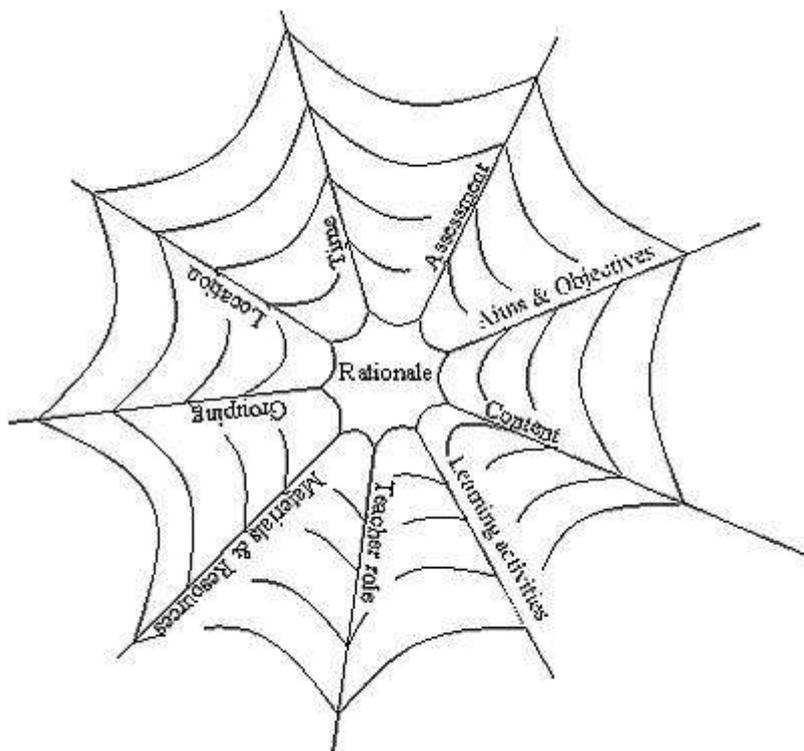
- l'énoncé des intentions de formation
- la définition du public cible
- la présentation des contenus :
 - les objectifs de contenus
 - les compétences spécifiques et les effets attendus en termes d'attitudes et de comportements
- l'organisation des apprentissages :
 - les progressions
 - la planification des activités
 - les horaires
- les méthodes :
 - les relations d'aide et les ressources humaines
 - les activités d'enseignement-apprentissage
 - le matériel didactique (les manuels, les supports, etc)
- l'évaluation :
 - la description du système d'évaluation
 - les critères de réussites

Dans une perspective plus actualisée de la question curriculaire, J.J.H. van den Akker [2003] résume ces différents chapitres en une liste de dix composants dont le premier, la raison sert d'axe aux neuf autres.

Composants	Components	Items
Raison	<i>Rationale</i>	Pourquoi apprennent-ils ?
Fins et objectifs	<i>Aims & Objectives</i>	Quels sont les buts de leur apprentissage ?
Contenus	<i>Content</i>	Qu'apprennent-ils ?
Activités d'apprentissage	<i>Learning activities</i>	Comment apprennent-ils ?
Rôle du professeur	<i>Teacher role</i>	Comment le professeur peut-il faciliter cet apprentissage ?
Matériel et ressources	<i>Materials & Resources</i>	Avec quoi apprennent-ils ?
Organisation des groupes	<i>Grouping</i>	Avec qui apprennent-ils ?
Lieu	<i>Location</i>	Où apprennent-ils ?
Temps	<i>Time</i>	Quand apprennent-ils ?
Evaluation	<i>Assessment</i>	Jusqu'à où est allé cet apprentissage ?

Les 10 éléments *composant* un curriculum [van den Akker, 2003]

Il donne par ailleurs une représentation de ces constituants en réseau, sous la forme d'une toile d'araignée, afin de bien montrer le caractère interdépendant de chacun des composants, et de souligner la vulnérabilité de l'édifice, dans la mesure où toute chaîne n'a jamais que la force de son maillon le plus faible.



La toile d'araignée du curriculum [van den Akker, 2003]

curriculaires et, d'autre part, le monde de la pratique, supposé se conformer aux recommandations officielles.

3. Assurément, le curriculum a pour fonction importante – sinon principale – de guider l'enseignement dispensé dans les classes. Or, aujourd'hui, on parle de plus en plus de pilotage par les *outputs*. Est-ce à dire que la gestion des systèmes éducatifs par le développement de curriculums est révolue ? Cette question est au cœur du troisième axe thématique retenu par les éditeurs de ce volume et dessine une tension entre deux façons de penser la gestion d'un système éducatif.

Une autre interrogation aurait pu être retenue : comment l'apprentissage des élèves est-il influencé par le curriculum ? Sans avoir été étudiée comme telle – et ceci afin d'éviter l'important mais envahissant débat sur l'efficacité de l'école – cette question sera omniprésente dans les analyses, même s'il est convenu qu'elle reste en arrière-plan.

Avant d'élaborer davantage ces axes d'interrogation, il importe de questionner la nature de l'objet que l'on prétend étudier et donc de s'arrêter quelque peu sur la définition du curriculum.

QU'EST-CE QU'UN CURRICULUM ?

Il serait présomptueux, dans cette introduction, de donner d'emblée une définition qui voudrait dissoudre les polémiques. Ce serait donner une fausse image d'un champ au sein duquel se répercutent des problématiques centrales du point de vue des sciences de l'éducation. Il semble donc à la fois plus raisonnable et plus stimulant de rendre compte des débats et des interrogations qui traversent le champ. Pour ce faire, nous nous proposons, en une première étape, d'examiner les définitions de l'objet avant de passer en revue les questions qui ont fait et/ou qui font encore débat dès lors que des chercheurs déclarent traiter du curriculum.

Il existe de nombreuses définitions du curriculum. Impossible, par conséquent, d'être exhaustif. Toutefois, par l'examen de quelques-unes, il est possible de faire émerger un noyau mais aussi des volutes conceptuelles au travers desquelles se dessinent des divergences plus ou moins profondes.

Pour Iwanska (1979), un curriculum est un outil permettant « la transmission plus ou moins systématique d'une certaine portion d'un patrimoine culturel d'une population à une autre » (p. 243). Pour Glatthorn (1987) :

La notion de curriculum renvoie aux plans élaborés pour guider l'apprentissage dans les écoles, plans habituellement traduits dans des documents de différents niveaux de généralité. Elle renvoie aussi à l'implantation de ces plans

dans les classes et, en définitive, aux expériences qui se mettent en place dans ces classes et qui influent sur ce qui est appris par les élèves (p. 6).

Pour Pratt et Short (1993), « un curriculum peut être défini comme un plan pour un processus d'enseignement et d'apprentissage de qualité » (p. 1320).

Les mêmes auteurs ajoutent qu'un curriculum est *un artefact culturel* (p. 1320). Pour Hansen, Schubert, Wulf, Connell, Zhang Lihong, Lawton et Kliebard (1993) « un curriculum national peut être compris de manière large comme un assemblage systématique de programmes et de pratiques pour éduquer la population d'un pays » (p. 1288). Dans un ouvrage intitulé *Why school matter*, Schmidt, Mc Knight, Houang, Wang, Wiley, Cogan et Wolfe (2001) mettent l'accent sur la séquentialité des opportunités d'apprentissage. Ils écrivent :

Le terme « curriculum » vient de courir (dans le cadre d'une compétition) et renvoie à un enchaînement d'étapes dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'un contenu spécifique. Si nous considérons tout curriculum comme une séquence d'expériences d'apprentissage, nous butons immédiatement sur un obstacle conceptuel : l'enseignant (ou quelqu'un d'autre) est supposé pouvoir contrôler quasi totalement les expériences de l'apprenant. Or, tout ce que nous pouvons faire en réalité, c'est offrir aux étudiants des opportunités susceptibles de lui permettre d'apprendre un contenu spécifique. Par conséquent, une bonne définition de curriculum est la suivante : séquence d'opportunités d'apprentissage offertes aux étudiants afin de promouvoir l'apprentissage d'un contenu spécifique (p. 2).

Cette idée, on la retrouve amendée chez Marton et Tsui (2004) qui proposent la notion de *space of learning*. Pour ces auteurs, dès lors que l'on projette de faire apprendre quelque chose à un individu, il y a des conditions nécessaires pour y parvenir. Certes, ces conditions ne peuvent garantir qu'à coup sûr il y aura apprentissage, mais leur absence rend quasi certain qu'il n'y aura pas apprentissage. Un curriculum aurait pour fonction de circonscrire ces conditions.

Dans le *Dictionnaire de psychologie* coordonné par Doron et Parot, de Landsheere (1991) explique :

Au sens donné par les protagonistes anglo-saxons de l'éducation nouvelle, un curriculum désigne les expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, développement qui exige aussi l'appropriation de savoirs et d'habiletés, mais qui s'opère en fonction de l'apprenant et des fins poursuivies. Cette notion s'oppose à celle, plus traditionnelle, de programme scolaire, qui est centrée sur une matière à enseigner, découpée selon sa logique interne (p. 169).

Aussi emblématique soit-elle, cette définition nous paraît discutable. D'une part, elle lie la notion de curriculum à un courant pédagogique particulier,

l'éducation nouvelle ; ce qui nous paraît contraire à l'histoire même du concept (voir à ce sujet Gunden, 1994). D'autre part, la distinction curriculum – programme se superpose à l'opposition « expériences de vie *versus* matière à enseigner » au sein desquelles les deux termes sont supposés renvoyer à des approches irréconciliables, car la première procéderait en vertu d'une prise en compte de la psychologie du sujet tandis que l'autre se déploierait selon une logique propre. Bref, cette définition perpétue un dualisme « sujet psychologique *versus* objet d'enseignement », qu'il convient en fait de dépasser. En revanche, il nous semble devoir suivre de Landsheere lorsqu'il écrit :

Tel qu'il entre dans l'usage français, l'emploi du terme curriculum marque la volonté de lier fonctionnellement les composantes de l'enseignement : intentions, contenus, organisation, méthodes, environnements humain et matériel (y compris les manuels scolaires), évaluation et dispositions relatives à la formation des enseignants. La liaison voulue vise à respecter la loi de la triple homogénéité formulée par Scriven en 1967 : entre les objectifs du curriculum et les contenus et les processus de l'enseignement, entre les contenus et les modalités d'évaluation, et entre les objectifs et ces modalités (p. 169).

En définitive, toutes les définitions renvoient à l'idée de plan et d'organisation. Lorsqu'on parle d'un curriculum, on parle d'une construction intellectuelle ou d'un *artefact culturel* (Pratt & Short, 1993) qui a le projet d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent concrètement dans les classes. Ce projet d'influence débouche nécessairement sur une série de questions. Sur quoi convient-il de faire porter le processus d'enseignement-apprentissage ? Autrement dit, que faut-il enseigner ? Ensuite, comment faut-il enseigner ? Et comment faut-il évaluer ? Et encore, pourquoi privilégier tels objets d'enseignement-apprentissage plutôt que tels autres ?

LA CONSTRUCTION DE CURRICULUM : ENTRE INGÉNIERIE ET NÉGOCIATION

Que faut-il enseigner et comment organiser les apprentissages ?

La question des objets d'enseignement-apprentissage est particulièrement cruciale. Soulignons d'emblée l'opportunité d'user de termes généraux : si nous utilisons l'expression « *objets d'enseignement-apprentissage* », c'est pour éviter de prendre position par rapport à des oppositions qui polarisent le champ. Retenir l'expression *objectifs* d'apprentissage reviendrait à omettre que l'approche par compétences prétend dépasser le concept

d'objectif. Évoquer les contenus d'enseignement, c'est prendre position en faveur de ceux qui privilégient l'entrée par les disciplines dans la réflexion curriculaire ou, pour faire référence à la tradition anglo-saxonne, c'est faire l'option d'un *subject-centered curriculum* (au détriment d'un *child-centered curriculum*) : l'environnement est organisé à partir d'une analyse de la matière à enseigner, afin d'assurer l'acquisition de notions ou de concepts qui composent le savoir socialement reconnu. Or, depuis Dewey (1902), ceci fait problème. Dans un texte intitulé *The Child and the Curriculum. Contributions to education*, le philosophe américain s'interroge sur l'utilité des acquisitions notionnelles ; celle-ci ne se défend, selon lui, qu'au prix d'une hypothèse forte : « Il y aurait un transfert de l'apprentissage structuré des matières aux situations-problèmes de la vie dans lesquelles les contenus-matières, comme tels, perdent leur identité » (repris de Beauchamp, 1957, p. 18). Conséquent avec sa critique, il préconise un curriculum organisé autour du concept de situation de vie, qu'il désigne par l'expression *experience curriculum*. Selon Dewey, en effet :

L'éducation est un processus de reconstruction de l'expérience [...]. Chaque fois qu'un enfant est confronté à une nouvelle situation, il engage tout le répertoire de ses expériences passées. Afin de faire face à la nouvelle situation et de résoudre adéquatement les problèmes qui y sont incorporés, il doit réorganiser des expériences passées et les ajuster en fonction des nouvelles circonstances [...]. L'interaction de l'enfant avec son environnement tel qu'il le vit quotidiennement est la meilleure préparation à la vie future ; l'éducation pour la vie future peut seulement être réalisée en résolvant plus adéquatement les problèmes de la vie présente (Beauchamp, 1957, p. 21).

L'opposition est ancienne ; elle est restée vivace longtemps et nous paraît resurgir actuellement avec les débats autour de la pédagogie par compétences (Dolz & Ollagnier, 2002).

De notre point de vue, il serait suranné de continuer à opposer, d'un côté l'expérience, l'activité, la démarche, les situations de vie ou situations-problèmes et, de l'autre les connaissances, les disciplines, etc. L'enjeu pour les sciences de l'éducation est de penser les articulations des démarches et des contenus¹. Problématique difficile, car il semble évident que la relation entre les gestes cognitifs et les contenus disciplinaires est, par essence, évolutive. Il n'est donc pas possible de poser le problème

1. C'est ce que tentent notamment de réussir Marton et Tsui (2004, p. 4) lorsqu'ils définissent le concept d'objet d'apprentissage comme une capacité, ce qui implique, selon eux, une dimension générale et spécifique. La dimension générale renvoie à l'activité de l'élève qui se souvient, interprète, structure, etc. bref, tente d'assimiler l'objet. L'aspect spécifique renvoie, quant à lui, à l'objet ou au contenu (formules mathématiques, textes, problèmes complexes en sciences, l'œuvre de Kafka, la Seconde Guerre mondiale, etc.) sur lequel porte cette activité d'apprentissage.

indépendamment du niveau de développement – et donc de l'âge – des apprenants. Traditionnellement, il existe à cet égard un clivage entre l'enseignement du primaire et celui du secondaire. Sans doute, serait-il opportun de réfléchir davantage aux modalités de transition d'une approche que l'on qualifiera – en bref – de fonctionnelle par rapport à une approche davantage structurée par la logique propre à la discipline ? Mais, pour ce faire, il convient de mettre autour de la table des professionnels dont la formation et les revendications identitaires les amènent souvent à entrer en conflit. La question de fond ne peut pas être envisagée en éludant celle des rapports entre pédagogues et didacticiens.

Dans sa réflexion sur les curriculums, Dewey (1902)² était également interpellé par la notion de culture telle qu'elle était véhiculée par Herbart (1776-1841). Pour le philosophe allemand, la culture est le fruit de l'évolution de l'humanité qui a traversé une série de stades qu'il convient de reproduire au sein des cursus scolaires. Ainsi, considérant que l'humanité a traversé une période agricole, Herbart postulait que les enfants passaient ou devaient passer par une phase agricole, ce qui supposait que les activités pédagogiques (y compris, les lectures) devaient porter sur ce thème. En fait, les idées d'Herbart en matière de structuration du curriculum préfigure un courant *récapitulacionniste* (l'ontogenèse reproduit la phylogenèse) que l'on retrouve chez le pédagogue belge Decroly (1871-1923). Par ailleurs, pour cet auteur, l'éveil intellectuel est conditionné par l'intérêt. Or, celui-ci se rattache à l'exercice des fonctions naturelles. Autrement dit, il faut lier les intérêts de l'enfant à la satisfaction des besoins fondamentaux. Voulant donner *une base biopsychique* aux programmes scolaires, Decroly prend pour référence ce qu'il considère comme les trois besoins fondamentaux de l'être humain : besoin de se nourrir (auquel se rattache le besoin de respirer et celui de propreté) ; besoin de lutter contre les intempéries (froid, chaleur, humidité, vent, etc. ; ce qui pousse l'homme à se vêtir, à s'abriter, à se chauffer, etc.) ; besoin de se défendre contre les dangers et ennemis divers (maladie, accidents, incendie, etc.). Pour Decroly, il faut que l'enfant, pour être respecté dans son développement, passe par toutes les étapes par lesquelles l'humanité est passée. Ou, comme l'écrit sa collaboratrice Hamaïde, « il est indubitable qu'il y a avantage à passer par certaines des étapes traversées au cours des progrès de l'humanité et auxquelles se sont arrêtés quelques peuples... » (1956, p. 88).

Ces considérations sont désormais obsolètes. Toutefois, bien que marquées par l'esprit de l'époque et par l'histoire de la psychologie (Ottavi, 2001), elles reflètent des préoccupations inévitables dès lors que l'on conçoit un curriculum. En effet, il importe nécessairement d'organiser les apprentissages selon une séquentialité qui fasse preuve d'une légitimité

2. Dont Muller (chap. 4) résume la réflexion dans cet ouvrage.

convaincante aux yeux des enseignants. Déjà Comenius (1592-1670) était confronté à cette question ; dans sa *Didactica Magna*, il réglait le problème en invoquant un plan divin. Pestalozzi (1746-1827) faisait, quant à lui, référence à une progression naturelle, c'est-à-dire conforme aux besoins de l'enfant. Aujourd'hui, il convient encore de proposer une progression optimale des apprentissages, mais en fonction de quel(s) principe(s) ? Car, bien évidemment, comme le soulignait déjà Cardinet (1982) :

L'objectif terminal ne définit nullement le cheminement qui permet d'atteindre la compétence visée. Le dispositif de formation ne peut pas découler de l'analyse de la situation-cible, ni même de l'étude des réponses attendues du sujet. Le dispositif de formation serait plutôt à fonder sur une étude génétique des démarches du sujet qui s'approprie la compétence visée (p. 6).

En définitive, l'organisation des objets d'apprentissage renvoie à une question de principes, de critères et, plus largement, de cadre de référence à la fois disciplinaire et psychologique. Pour prendre en cette matière des décisions légitimes, il paraît raisonnable aujourd'hui de s'appuyer – pour partie, au moins – sur le savoir savant (Chevallard, 1985/1991). Pour partie, au moins car des auteurs comme Dabène (2005), Martinand (1982) et d'autres argumentent en faveur de la multiplicité des sources à considérer lors de la construction de curriculums. Si la référence au savoir savant fait apparemment loi dans le champ des mathématiques, les choses sont plus complexes dans d'autres domaines et les spécialistes disciplinaires ne parlent pas d'une même voix. En effet, dès lors qu'il s'agit du développement langagier, expressif et communicatif de l'enfant, il paraît indispensable de se fonder – au moins, partiellement – sur des pratiques sociales de référence (Bronckart & Schneuwly, 1991). De même, la référence au savoir savant est loin d'être simple lorsqu'on traite de l'histoire, de la géographie, de l'art... ; bref, tout ce qui relève des sciences sociales et humaines. Une fois encore, il apparaît que les questions de fond sont indissociables du terreau socioculturel et institutionnel au sein duquel il y a lieu d'en débattre.

De la technologie à l'éducation comparée et à la sociologie du curriculum

Ainsi, les décisions curriculaires ne sont pas prises dans une noosphère à l'intérieur de laquelle les pédagogues et didacticiens argueraient en toute rationalité des meilleurs choix à opérer. Certes, la technique de développement des curriculums telle qu'elle a été défendue par Lewy (1977) baignait dans cette douce illusion. Dans son fameux *Handbook of Curriculum Evaluation*, il détaille une démarche rationnelle et strictement linéaire, présentée comme « la » technologie scientifique en la matière. En bref, les

planificateurs de l'éducation, composant les *Curriculum Development Centers* dont tous les pays étaient supposés se doter, devaient procéder en six étapes :

1. Décisions à propos des buts généraux à viser ;
2. Développement du matériel pédagogique (incluant la définition opérationnelle des objectifs, la sélection des *Topics* ou objets d'apprentissage, la conception des situations d'apprentissage, la rédaction des manuels, la conception des matériels didactiques, etc.) ;
3. Premiers essais sur le terrain (*Tryout-monitoring*) ;
4. L'expérimentation sur le terrain (*Field trial*) ;
5. Dissémination ou *implémentation* comprenant la formation des enseignants et des superviseurs (*Inservice training for teachers and supervisor*) ;
6. Contrôle de qualité (*Quality control*).

De façon quelque peu surprenante, c'est principalement dans les pays africains (notamment en Tanzanie et au Zimbabwe) et asiatiques (Indonésie, Malaisie, etc.) que ce modèle a été appliqué ou plutôt que l'on a tenté d'appliquer ce modèle (voir à ce sujet van Bruggen, 1993). Mais la Suède avec son *National Board of Education (Skolöverstyresen)* s'est également référée à cette technologie pour concevoir ses curriculums. Or, même au sein de ce courant technocratique, il a bien fallu reconnaître le poids de facteurs dits externes. Ceci a notamment conduit Blum et Grobman (1989) à parler de *curriculum adaptation*, faisant en cela une plus juste place à l'influence du contexte sociopolitique, mais aussi aux traditions culturelles. Dans le même esprit, dès 1977, Holmes remarquait que « les systèmes d'éducation avaient leur ethos propre » (p. 84), faisant en cela référence à l'impact des traditions religieuses et culturelles, à celui des croyances, des convictions et des valeurs des enseignants, des décideurs politiques mais aussi des parents ainsi qu'au jeu de groupes de pression, économiques ou politiques, sur la conception des curriculums. La structure centralisée ou, au contraire, décentralisée des systèmes éducatifs fait probablement partie, également, des paramètres qui influent sur le processus de développement curriculaire ainsi que sur les contenus qui y sont incorporés. La reconnaissance de ces facteurs contextuels c'est-à-dire culturels et structurels débouche sur l'analyse comparée des curriculums.

Cette façon de prendre en considération l'influence des particularités sociétales sur le processus d'élaboration du curriculum repose sur une sorte de postulat dualiste. D'un côté, il y a les concepteurs et, de l'autre, les facteurs contextuels ; un peu comme si les premiers, tout en étant soumis à des pressions sociétales et influencés par des traditions culturelles, étaient

4.3 Trois logiques d'élaboration du curriculum

Cette évolution dans une triple direction s'est répercutée sur la façon de concevoir l'élaboration d'un curriculum. Une recherche récente que nous avons menée (ROEGIERS, 1997) a mis en évidence l'existence de trois logiques de base qui prévalent à l'élaboration d'un curriculum :

- une logique de l'expertise ;
- une logique stratégique ;
- une logique de projet.

Loin de s'exclure, ces logiques sont complémentaires, c'est-à-dire qu'elles s'enrichissent mutuellement.

4.3.1 LA LOGIQUE DE L'EXPERTISE

La logique de l'expertise est le mode historiquement dominant, caractérisé par le fait que l'élaboration du curriculum est confiée à quelques experts (voire même un seul) qui avancent dans une direction bien précise, sans rencontrer d'oppositions au moment de l'élaboration du curriculum, ou arrivant bien à canaliser celles-ci, que ce soit par un poids politique ou scientifique. Le rôle des autres acteurs concernés n'est pas un rôle décisionnel, mais un rôle d'appui : remettre des avis, faire des apports complémentaires, expérimenter, ... Le paradigme de l'expertise est le paradigme dominant. C'est lui qui oriente le choix des personnes, des procédures et des modes d'organisation. C'est également cette expertise qui, en fin de compte, constitue, aux yeux des acteurs, le garant de la qualité du produit⁵⁶.

Le tableau proposé en 4.3.4 reprend quelques indicateurs observables à travers lesquels on peut reconnaître un curriculum élaboré selon une logique d'expertise.

Un exemple de recours à cette logique est développé dans l'étude de cas n°3 (voir en 4.5.3).

On pourrait penser que l'expertise dont il est question est uniquement une expertise en termes de contenus. Il n'en est rien : l'expertise à laquelle un système fait appel pour élaborer un curriculum est de plus en plus diversifiée. Tout d'abord, les experts peuvent être de différentes provenances : experts extérieurs, chercheurs, enseignants, formateurs, spécialistes de

⁵⁶ Mais qui entraîne aussi tous ces problèmes de résistance au changement pour les formateurs (enseignants) qui "subissent" le curriculum.

disciplines, ... Ensuite, cette expertise est de différentes natures : on peut dire qu'elle est une expertise à trois niveaux.

Une expertise en termes de contenus-matières

Tout d'abord, cette expertise est une expertise de contenus-matières. Loin d'être une expertise en chambre, cette expertise est aussi une expertise "d'être compétents ensemble", de pouvoir "communiquer avec des non-experts" (BARBIER, BERTON & BORU, 1996). Plutôt que de faire appel à des spécialistes disciplinaires extérieurs au système, la tendance actuelle semble vouloir privilégier une expertise interne au système, aux mains des formateurs ou enseignants du système, ou d'une partie d'entre eux.

Une expertise en termes de méthodologie d'appui

Il y a ensuite une expertise en termes de méthodologie d'appui à l'élaboration de curriculum, à laquelle les systèmes recourent pour des projets d'envergure, que ce soient des programmes d'enseignement à grande échelle, ou des plans de formation.

Nous pensons notamment aux méthodologies d'analyse des besoins et d'aide à la décision en formation (BOURGEOIS, 1991b ; ROEGIERS, WOUTERS & GERARD, 1993 ; B.I.E.F., 1994), les méthodologies de validation d'un curriculum (DE KETELE, 1996a) et d'expérimentation de curriculum, les outils d'évaluation d'actions d'éducation et de formation, en particulier les évaluations "a priori" (B.I.E.F, 1996), qui viennent renforcer la batterie des méthodologies générales d'investigation (DE KETELE & ROEGIERS, 1993).

Une expertise en termes d'intégration

À côté de ces deux types d'expertise, une troisième catégorie d'expertise semble émerger : c'est une expertise que l'on ne peut ranger ni dans la catégorie "contenus disciplinaires", ni dans la catégorie "méthodologies d'approche". Il s'agit d'une expertise générale en structuration du curriculum, visant à garantir l'efficacité et le caractère intégré de celui-ci.

Cette expertise est tout d'abord une expertise mise au service de *l'articulation des différentes composantes* du curriculum : contenus, méthodes pédagogiques, modalités d'évaluation.

C'est ensuite une expertise qui a une visée interdisciplinaire, c'est-à-dire une *visée d'articulation des contenus*. Elle répond en cela aux nombreuses critiques du morcellement des curriculums, ce que traduisent bien des auteurs comme le CEPEC (1991), FOUREZ (1994), ou encore DEVELAY (1996) :

“L'École continue à enseigner des savoirs qui répondent aux logiques disciplinaires alors que les grandes questions aujourd'hui en débat, questions de santé, de procréation, de gestion des ressources et de sauvegarde de l'environnement, de croissance durable sont interdisciplinaires ou transdisciplinaires. L'École enseigne des savoirs démontés sans donner les clés qui permettent de les remonter selon des logiques autres que disciplinaires. [...] S'obliger à l'interdisciplinarité autour de questions d'actualité forcément complexes est un défi que le système scolaire doit relever s'il ne veut pas enseigner des savoirs qui apparaîtront de plus en plus désuets”

(DEVELAY, 1996, p. 27).

Parmi les réponses apportées à ces critiques, mentionnons le concept d'objectif terminal d'intégration, développé par DE KETELE (DE KETELE, CHASTRETTE, CROS, METTELIN, THOMAS, 1989), ainsi que celui de compétence (DE KETELE, 1996a ; LE BOTERF, 1995 ; GERARD & ROEGIERS, 1993 ; ROEGIERS, 1996)⁵⁷. S'il constitue une réponse au morcellement et à l'académisme des connaissances, le développement de compétences dans l'enseignement n'est toutefois pas sans poser de questions. En particulier, la tentation pour les systèmes éducatifs de vouloir calquer leur fonctionnement sur celui de l'entreprise (KESTEMAN, 1996), et d'envisager les compétences comme des compétences opérationnelles, au service de la performance économique, est dénoncée par des auteurs comme PETRELLA (1996), ou encore BARNETT (1994), qui porte un regard particulièrement critique sur l'utilisation qui est parfois faite des compétences dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni.

Cette expertise est enfin une expertise relative à des méthodologies visant à favoriser le transfert des acquis (FRENAY, 1996), tant dans la nécessité de contextualiser les apprentissages, que dans la présence de tiers pour faciliter les interactions entre apprenants (conflit socio-cognitif) ou encore dans la spécification des conditions d'applicabilité des connaissances et habiletés.

4.3.2 LA LOGIQUE STRATÉGIQUE

Il existe une deuxième logique, dans laquelle l'élaboration du curriculum repose dès le départ sur un certain nombre d'avis, de positions relativement arrêtées d'acteurs individuels ou collectifs. Ils savent au départ qu'ils seront amenés à faire des concessions, mais qu'ils retireront en même temps des bénéfices de la négociation (POSTIC & DE KETELE, 1988). Cette logique se développe sur un mode plus conflictuel.

⁵⁷ Qui reprennent en partie, en nuanciant la place à leur accorder, certains concepts moins récents tels ceux de table de spécification (BLOOM, HASTINGS & MADALIS, 1971 ; BLOOM, 1972), ou d'objectif spécifique, repris à la pédagogie par objectifs.

Elle consiste à rechercher un équilibre entre des tendances et des intérêts divergents, dans des contextes dans lesquels le curriculum d'une action d'éducation ou de formation représente un enjeu de pouvoir pour les acteurs qui sont concernés, que ce soit en termes de rentabilité, de reconnaissance, de plan de carrière, etc. On peut qualifier cette logique de "politique", ou de "stratégique", en référence au paradigme de l'analyse stratégique (CROZIER & FRIEDBERG, 1977), décrit dans la littérature relative à l'analyse organisationnelle.

Dans cette logique, que nous appellerons "logique *stratégique*", il y a confrontation entre une logique institutionnelle (ou des logiques institutionnelles) et des logiques personnelles, alors que, dans une logique de l'expertise, seule prévalait la logique institutionnelle. L'expertise n'est pas absente de ce processus, mais elle est considérée comme un avis parmi d'autres ("l'avis de l'expert"). C'est le recours aux stratégies de pouvoir qui constitue le paradigme dominant dans ce type d'élaboration de curriculum.

Le tableau proposé en 4.3.4 reprend quelques indicateurs observables à travers lesquels on peut reconnaître un curriculum élaboré selon une logique stratégique⁵⁸.

■ Un exemple de recours à cette logique est développé dans l'étude de cas n°4 (voir en 4.5.4).

4.3.3. LA LOGIQUE DU PROJET

Il existe encore une troisième logique, différente des deux autres. Les deux premières logiques sont caractérisées par le fait qu'au départ, des acteurs, collectifs ou individuels, construisent le curriculum sur des positions bien déterminées d'avance, sinon arrêtées. Dans la première, il s'agit d'une position unique, et forte, issue d'un pouvoir politique et/ou scientifique reconnu, incontestable. Dans la deuxième, il s'agit de plusieurs positions divergentes. Mais, dans un certain nombre de cas, ces positions "tranchées" n'existent pas au départ : les acteurs arrivent plus avec des questions qu'avec des réponses, et sont prêts à entamer une réflexion commune pour construire ensemble quelque chose de cohérent. À l'instar d'une recherche action, dont la fonction est de faire émerger le référentiel des acteurs, les acteurs demandent, au groupe ou à l'analyste,

⁵⁸ Le chapitre 6 proposera le développement complet du cadre théorique dans lequel s'inscrit la logique stratégique.

de faire émerger ce qu'ils veulent, de développer leur propre questionnement. Bien sûr, chaque personne a sa logique d'action propre, a ses enjeux personnels, il y a aussi des enjeux institutionnels, mais ceux-ci ne sont pas marqués de façon significative en termes d'orientations de fond du curriculum. Les acteurs veulent avancer dans telle direction, et ils recherchent ensemble la meilleure façon d'arriver à leurs fins. Plutôt que d'entrer en opposition avec les logiques individuelles (logique stratégique), ou d'éviter d'en tenir compte (logique de l'expertise), la logique institutionnelle prend appui sur ces logiques individuelles pour élaborer le curriculum, de façon ouverte.

Nous appellerons cette logique "logique du projet", terme qui, pour reprendre les termes de CHARPENTIER, COLLIN et SCHEURER (cité in RAYNAL & RIEUNIER, 1997), souligne le fait que la connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet. Selon cette logique, les acteurs construisent petit à petit le curriculum, selon un processus long, en s'appuyant sur des démarches participatives d'élaboration de projets⁵⁹. Cette étape représente un accouchement parfois douloureux, parce qu'il y a un référentiel nouveau à construire entre les acteurs⁶⁰. Ce n'est pas que l'expertise y soit totalement absente, ni que des positions ne puissent pas s'exprimer à certains moments de façon conflictuelle, mais c'est la construction collective qui est le paradigme dominant⁶¹.

Le tableau proposé en 4.3.4 reprend quelques indicateurs observables à travers lesquels on peut reconnaître un curriculum élaboré selon une logique de projet.

■ Un exemple de recours à cette logique est développé dans l'étude de cas n°1 (voir en 4.5.1).

⁵⁹ Par exemple, la méthodologie PIPO (Planification des Interventions Par Objectifs, définie en 2.1.1.2) peut servir de base à une élaboration de curriculum.

⁶⁰ Mais le curriculum a été tellement travaillé dans tous les sens par les acteurs que la mise en œuvre de celui-ci se fait assez rapidement et sans trop de heurts.

⁶¹ Le chapitre 5 proposera le développement complet du cadre théorique dans lequel s'inscrit la logique du projet.

4.3.4 TABLEAU COMPARATIF DES TROIS LOGIQUES

Les trois logiques décrites ci-dessus ont fait l'objet d'une caractérisation empirique (ROEGIERS, 1997), à travers différents indicateurs observables. Le tableau suivant détaille ces indicateurs, qui aident à reconnaître la logique selon laquelle le curriculum a été élaboré.

	Logique de projet	Logique stratégique	Logique de l'expertise
1. Le statut des personnes qui ont collaboré à l'élaboration du curriculum	Présentes pour elles-mêmes, parce que ce seront des personnes-clés plus tard pour la mise en œuvre de l'action d'éducation ou de formation	Présentes en tant que représentant d'une catégorie d'acteurs et du sous-système impliqué	Présentes parce que ce sont des spécialistes de l'avis desquels on a besoin
2. Le rôle joué par ces personnes dans l'élaboration du curriculum	Participation active aux décisions à force d'écoute des autres, de discussion	Expression de besoins personnels et institutionnels, d'avis de type institutionnel, de modes de fonctionnement dont il faut tenir compte	Avis de type scientifique, de par l'expérience acquise
3. Ce que représentent les décisions finales qui sont prises	L'aboutissement des réflexions d'un groupe de personnes qui ont évolué ensemble	Un équilibre, un juste milieu entre des tendances divergentes, qui font des concessions et tirent des bénéfices	Les avis les plus sages et les plus éclairés
4. La façon dont sont perçues les composantes du curriculum ⁵²	Le point de départ d'une concertation entre acteurs	Le résultat d'un équilibre, l'enjeu d'un contrat entre deux parties	Le point central de la démarche d'élaboration, parce que représentatif d'une politique d'éducation ou de formation précise
5. Les principales démarches entreprises pour élaborer le curriculum ⁵³	Des démarches participatives de conception et de planification de projet		Des démarches visant à rendre un curriculum adéquat à des objectifs déterminés (pouvant notamment recourir à des enquêtes, à des relevés sur le terrain, à l'expérimentation,...)
6. Ce qui est recherché avant tout à travers l'élaboration du curriculum	L'adhésion à la démarche d'élaboration, estimant qu'elle préfigure l'adhésion à l'action d'éducation ou de formation elle-même	L'adhésion des acteurs à l'action d'éducation ou de formation, même si objectivement elle n'est pas cohérente à 100%	La qualité intrinsèque du curriculum (cohérent et réaliste)
7. La nature de la négociation qui permet de se mettre d'accord sur un curriculum	Informelle, compte tenu du cheminement qui se fait entre des personnes dont le poids dans les décisions est sensiblement équivalent	Formalisée, systématique, entre des catégories d'acteurs qui ont des intérêts différents, voire divergents	Entre décideurs et/ou experts

TABLEAU 4.1 Caractéristiques principales des logiques d'élaboration des curriculums

⁵² Que ce soient les finalités, les objectifs, les contenus-matières, les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation,

⁵³ La caractérisation empirique a éliminé la modalité relative à la logique stratégique.