

## Curriculum - Note de synthèse

---

Ph. Jonnaert, Ph. D.  
ORE/UQAM  
Janvier 2008

---

Actuellement, un vaste courant de réformes anime les systèmes éducatifs à travers le monde (Braslowski, 2001; Jonnaert et M'Batika, 2004; Lafortune, Ettayebi et Jonnaert, 2007). C'est dans ce contexte mondial de renouvellement des systèmes éducatifs que s'inscrit le *curriculum en développement*.

La dynamique de ces réformes curriculaires se fonde, entre autres, sur une approche par compétence (Banque Internationale pour la reconstruction et le développement/Banque mondiale, 2005; Republic of Coatia, Ministry of Science, Education and Sports, Council for the National Curriculum, 2007), et suscite des problématiques diverses. Loin de faire l'unanimité, cette approche par compétence est remise en cause depuis des décennies : « Compétence, capacités, indicateurs : cela existe-t-il vraiment ou s'agit-il de concepts préscientifiques, plus ou moins vides de sens, et par conséquent dangereux, comme la vertu dormitive, la paresse ou l'inattention ? » (Cardinet, 1982, p. 158). Utilisé comme cadre organisateur d'un curriculum, ce concept demeure questionné par les spécialistes depuis son apparition dans le champ de l'éducation. Delory (1991) en dénonce la polysémie. Caillot (1994) montre que ce concept n'aurait pas fait l'objet d'une analyse suffisamment approfondie avant d'être introduit dans les programmes d'études. Bronkard et Dolz (2002) affirment l'urgence d'une redéfinition d'un projet politico-éducatif global. Delorme (2005) constate que si l'approche par compétences se situe depuis plusieurs années au cœur des réformes éducatives, les recherches à propos de ce concept ne sont pas parvenues à le dégager des contradictions et du flou conceptuel qui semblent le caractériser aujourd'hui encore dans le champ de l'éducation. Les débats lancés au début des années 80 par un noyau de chercheurs en éducation lors des « Rencontres Franco-belgo-suisse » sur la question ne semblent guère avoir avancé autant qu'on s'y attendait. Des questions similaires demeurent posées aujourd'hui encore quant à la pertinence de l'utilisation du concept de compétences dans le champ des théories curriculaires : « Le concept de compétence est encore, dans sa compréhension, un 'concept faible', dans le sens qu'il ne désigne de fait encore trop souvent soit que des contenus, soit que des capacités un peu flottantes, soit même que des objectifs spécifiques. (...) dans la question des programmes, si l'on se retrouve devant des listes interminables de compétences, on peut se demander si cela n'empêche pas compétences prescrites et compétences réelles de se rejoindre » (De Ketele, 2000, p. 187). Jonnaert *et al.* (2004, 2006) décrivent les difficultés théoriques, épistémologiques et pratiques rencontrées lors de l'utilisation du concept de compétences pour élaborer des programmes d'études. Ils dénoncent une utilisation hâtive de ce concept alors même qu'il n'est pas encore stabilisé et questionnent sa pertinence comme cadre organisateur curriculaire.

Une *logique de compétence* n'est autre qu'un *moyen* que peut préconiser un curriculum pour opérationnaliser certaines de ses finalités. Lorsqu'un curriculum se réfère à une logique de compétence, c'est en général pour que les formations permettent aux apprenants de devenir des

acteurs sociaux autonomes, capables de traiter avec efficacité et pertinence les situations de leur vie quotidienne et professionnelle. Prescrire l'autonomie des acteurs sociaux dans un curriculum est une *finalité*, préconiser une logique de compétence pour y arriver est un *moyen*. Le concept de compétence à lui seul ne peut certes guère orienter tout un curriculum. Un concept isolé n'est jamais suffisamment puissant que pour servir de cadre d'orientation à un curriculum. Par contre, une *logique de compétence* génère nécessairement un réseau conceptuel qui, lui, peut orienter le travail des rédacteurs des programmes d'études d'une part et les activités d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classes d'autre part. Plusieurs éléments sont mis en réseau dans une logique de compétence : une situation, des actions, des savoirs, des ressources propres à la personne (ses connaissances antérieures, sa motivation, etc.), des ressources propres à la situation et un traitement efficace de la situation par une personne. C'est l'articulation intelligente de l'ensemble de ces éléments entre eux qui permet, d'une part, de bien comprendre les contenus des programmes d'études qui respectent une logique de compétence et, d'autre part, de bien comprendre comment s'élabore le traitement compétent d'une situation par des élèves dans les salles de classe.

Une personne est compétente lorsque le résultat du traitement qu'elle apporte à une situation est considéré comme satisfaisant. La *compétence* relève de l'*action* de la personne en situation, il s'agit toujours d'une *compétence en action*. Une logique de compétence (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel et Yaya, 2007), choisie comme *concept organisateur curriculaire* pour la rédaction des programmes d'études, suggère que les *situations* en constituent l'entrée, sans évacuer pour autant les savoirs qui en permettraient le traitement. Une personne ne peut construire de connaissances *hors situation* et chercher ensuite à les appliquer dans une situation quelconque. Par exemple, lorsque des personnes apprennent à l'école une langue étrangère *hors de tout contexte de communication*, elles éprouvent beaucoup de difficultés à utiliser ce qu'elles ont appris (du vocabulaire, des verbes irréguliers, des règles grammaticales et syntaxiques, etc.) dans de réelles situations de communication dans cette langue. La fonction première d'une logique de compétence est de rendre le sens aux apprentissages en les contextualisant dans des situations (Jonnaert, 2002). Il s'agit dès lors de rédiger les programmes d'études et les manuels scolaires d'une manière telle, que les enseignants y retrouvent les matériaux nécessaires à cette construction de sens par les apprenants. Une logique de compétence offre une méthodologie de rédaction des programmes d'études qui permet aux enseignants de trouver les matériaux dont ils ont besoin pour que leurs élèves acquièrent réellement des compétences.

Une véritable théorie curriculaire s'appuyant sur le concept de compétence comme cadre organisateur doit encore être construite, validée et généralisée. De nombreuses voix dénoncent ainsi les dangers d'une utilisation irréfléchie d'une approche par compétence dans les milieux éducatifs. L'introduction d'une telle approche dans les classes présente des risques par l'absence de véritables réflexions sur ses fondements épistémologiques et théoriques. Ainsi, même si, depuis quelques années déjà, ce concept est courtisé par de nombreux spécialistes des curricula plusieurs zones d'ombre persistent. De très nombreux pays ont malgré tout choisi le concept de compétence comme organisateur de leurs programmes d'études. Cette tendance se généralise et les programmes d'études les plus récents s'appuient sur cette orientation pour re-fonder leur curriculum. Par exemple la République de Croatie vient d'adopter une telle approche en se référant à cette tendance mondiale : « Society development and preparing the individual for life and work in new conditions are creating the need for new competencies. They cannot be acquired through a traditional educational system, which functions as a transfer vehicle and is oriented toward the knowledge of facts. The curriculum shift from the idea of knowledge transfer to that

of development of competencies is a dominant trend in Europe, as well as in the rest of the world today », Republic of Croatia, Ministry of Science, Education and Sports, Council for the National Curriculum (2007 : 11). Ces mêmes pays sont par contre rapidement confrontés à des problèmes théoriques et pratiques quant à l'utilisation de ce concept autant pour la re-écriture de leurs programmes d'études et que pour son application dans les classes. Ainsi le Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Gouvernement du Québec vient de repousser d'une année a mise en application des tout nouveaux programmes pour la formation de bases des adultes, construits sur une approche par compétences. Par ailleurs, une étude récente de l'OCDE (2003) montre le manque de pertinence des programmes d'études particulièrement dans l'enseignement secondaire. Cette recherche met évidence que le manque de pertinence de nombreux programmes d'enseignement secondaire contribue à élargir le fossé entre l'école et la culture des jeunes, dans la mesure où l'école n'exercerait plus un attrait suffisant sur les jeunes. Elle ne répondrait plus non plus à leurs besoins. Tant dans les pays développés que dans les pays en développement. Enfin, l'OCD constate que ce fossé donnerait souvent naissance à des cultures opposées à l'école, à des comportements antisociaux parmi les jeunes et à un manque général d'engagement des élèves envers la vie dans les écoles secondaires. Cette emphase sur la compétence occulte souvent les autres aspects des réformes actuelles.

Il y a urgence de replacer le concept de curriculum au centre des débats sur les réformes en éducation. Prise pour elle-même l'approche par compétence n'a que peu de sens, il s'agit alors de la remettre dans un cadre plus large, celui de curriculum. Pour repositionner l'approche par compétence, il s'agit d'abord de clarifier ce qu'est un curriculum, ensuite d'y localiser la place de cette approche ou de toute autre approche qui pourrait soit la compléter soit la concurrencer. Ce texte se réfère à une signification élargie du concept de curriculum : « Un curriculum réunit un ensemble d'éléments qui, articulés efficacement entre eux, permettent d'opérationnaliser un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région, d'une localité ou d'une institution. Un curriculum remplit ainsi des fonctions d'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique, d'orientation des actions à poser et d'adaptation d'un système éducatif à un projet de société donné », (Jonnaert et Ettayebi, 2007, p.26 et 27). Le concept de compétence ne pourra trouver de réelle signification que s'il est placé dans cette vision systémique du curriculum, en interaction avec bon nombre d'autres éléments.

Deux courants s'opposent et se contredisent dans la littérature actuelle sur le curriculum. Selon Lenoir (2006), le mot 'curriculum' a été, jusqu'à ces dernières années, d'un usage restreint dans les pays francophones alors qu'il est central en éducation depuis un bon siècle dans les sphères anglophones. Alors que la recherche sur le curriculum est féconde dans les pays anglophones, le curriculum fait plus rarement l'objet de recherches dans les pays francophones. C'est ainsi que les approches francophones et anglophones du concept de curriculum se manifestent sous la forme de deux courants avec des conceptions différentes. Il n'y pas dès lors de véritable consensus autour du concept de 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 ». (Crahay *et al.*, 2006, p.8). Le courant anglophone offre au curriculum d'un système éducatif une vision qui dépasse largement celle de programme d'études. D'Hainaut (1988) s'inscrit dans ce courant anglophone. Dans la lignée des perspectives de Tyler (1950) et de Bobbitt (1918, 1924), D'Hainaut (1988)

suggère qu'un curriculum soit un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement. Si le curriculum comprend les programmes dans différentes disciplines, il précise les finalités, spécifie aussi les activités d'enseignement/apprentissage ou encore fournit des indications relatives à l'évaluation. Ce courant curriculaire anglophone a, selon Lenoir (2006), le souci de la fonctionnalité des apprentissages et place les élèves au centre des apprentissages. Le rapport aux expériences de vie des apprenants est très présent dans cette orientation influencée par Dewey et son pragmatisme (Dewey, 1958; Dewey et Bentley, 1949; Fabre, 1999, 2006). C'est ainsi que même dans sa définition d'un objectif opérationnel, D'Hainaut accorde une place de choix aux situations : « on pourrait dire qu'un objectif opérationnel définit une situation ou plutôt une classe de situations d'évaluation. On aurait alors la définition opératoire suivante : 'un objectif opérationnel est la définition en compréhension d'une classe de situations d'évaluation' » (D'Hainaut, 1988, p.478). L'intégration sociale du sujet est une des finalités de ce courant. Cette intégration se réalise au plan curriculaire par le souci d'articuler les apprentissages à des situations qui ont du sens pour l'apprenant : « Ainsi se tisse un lien étroit, sur le plan des finalités du système scolaire, entre une vision pragmatique, instrumentale (le savoir-faire) et une préoccupation pour l'insertion sociale, l'adhésion à des normes et à des valeurs qui caractérisent le peuple américain (le savoir-être) » (Lenoir, 2002, p.103). Dans cette perspective, le curriculum dépasse largement la question des savoirs codifiés dans les programmes d'études ou des compétences. Il est un moyen qui permet d'adapter un système éducatif aux besoins d'une société à un moment donné de son histoire.

La littérature francophone contemporaine propose une vision différente du concept de curriculum. « On entend par programmation didactique le processus de planification temporelle des contenus d'enseignements d'une discipline. Dans son sens large, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire : c'est le curriculum qu'on peut définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires ; (...) le curriculum désigne « la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité » (Reuter et al., 2007, p.185). La logique francophone considère, aujourd'hui encore, un curriculum comme un ensemble de programmes d'études construits sur des bases disciplinaires. Le curriculum désigne alors « des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement » (Danvers, 1992, p.68). Si pour certaines disciplines il semble utile de se référer au savoir savant, d'autres disciplines font référence à une multiplicité de ressources. « En effet, lorsqu'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. De même la référence au savoir savant est loin d'être simple lorsqu'on traite de l'histoire, de la géographie, de l'art, etc., bref, tout ce qui relève des sciences sociales et humaines. Un 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 » (Crahay et al., 2006, p.13). Dans la littérature francophone, curriculum et programmes d'études se superposent, alors que pour les anglophones le curriculum se situe nécessairement en amont des programmes d'études, les inclut et les oriente. Selon le point de vue anglophone, il y a un rapport d'inclusion hiérarchique entre le curriculum et les programmes d'études alors que dans la littérature francophone les deux concepts sont souvent synonymes dans leur usage.

Une perspective systémique du curriculum proche de la perspective anglophone s'impose aujourd'hui. Une vision élargie du curriculum qui le différencie de plus en plus des plans et des programmes d'études (Braslavsky, 2001) s'impose progressivement à travers le monde, elle se

rapproche le plus souvent de la perspective anglophone. La complexité des processus de réforme des systèmes éducatifs ne permet plus de réduire une réforme curriculaire à une simple refondation des programmes d'études. Bisailon (2007) montre combien une réforme curriculaire est globale et systémique, elle ne peut se limiter à une seule de ses dimensions. La perspective francophone reste cependant très attachée à une conception curriculaire qui se focalise sur la description d'objets d'apprentissage dans les programmes d'études, qu'il s'agisse de savoirs codifiés dans des objectifs opérationnels ou de compétences à développer dans des situations. L'approche développée dans ce texte, place le curriculum en développement dans une dimension systémique. Un prescrit curriculaire ne peut dès lors s'appliquer que de façon transversale à tous les éléments en interaction dans le système éducatif. Pour comprendre les réformes curriculaires il est donc important d'identifier ces prescrits curriculaires et de les analyser dans cette perspective systémique. Un curriculum oriente les programmes d'études dans leur organisation et les inclut dans sa propre structure. Il s'agit, par là, d'assurer la cohérence inter-programmes au sein du curriculum. Cependant, si un curriculum précise des *cadres organisateurs curriculaires* identiques pour tous les programmes d'études, chaque programme se bâtit à son tour dans le respect de la *logique des objets d'apprentissage* qui lui sont propres. Un curriculum agit comme un système complexe avec un ensemble d'éléments, dont les programmes d'études auxquels il ne peut se réduire.

Le curriculum est sans contexte un des paramètres déterminant pour l'efficacité d'un système scolaire. Dans leur modèle global de *l'efficacité scolaire*, Creemers (1994) et Creemers et Reezigt (1996) considèrent le curriculum comme une des composantes importantes parmi l'ensemble des critères de qualité. Creemers (2005) invite cependant à ne pas négliger le fait que le curriculum n'est qu'une des dimensions qui permettent d'agir sur la qualité de l'éducation. Il serait vain de ne pas accorder suffisamment d'importance à d'autres aspects, particulièrement ceux relatifs à la formation des enseignants et à l'accès au matériel didactique. Ces deux derniers contribuent fortement à l'amélioration des pratiques éducatives. Mais, même au niveau de la pratique éducative, la cohérence par rapport au curriculum est importante. « Le curriculum est représenté par l'intégralité des programmes élaborés pour l'enseignement des domaines et sujets particuliers à un niveau donné, la variété des documents et moyens d'enseignement en relation avec ces programmes, et l'ensemble des caractéristiques qui servent d'indication et de contre-indications à l'usage d'un curriculum et de moyens d'enseignement particuliers dans des circonstances particulières », Shulman (2007 : 106).

Pour Shulman (2007), les connaissances pédagogiques et les savoirs disciplinaires des enseignants sont certes nécessaires, mais pas suffisants. Encore faut-il qu'ils soient associés à une double connaissance du curriculum. Il y a d'abord, pour l'enseignant, la nécessité d'une connaissance *horizontale du curriculum*; elle concerne les domaines et années scolaires pour lesquels cet enseignant intervient. Il y a ensuite, pour ce même enseignant, la nécessité d'une *connaissance verticale du curriculum*; elle concerne les autres domaines et années scolaires que ceux pour lesquels il intervient. Cette double connaissance du curriculum par les enseignants ne peut cependant avoir un effet sur la qualité de l'éducation que pour autant que le curriculum réponde lui-même à un ensemble de critères de qualité.

Jonnaert et Ettayebi (2007) analysant la qualité d'un curriculum, portent leur focus sur quatre axes : 1) le *degré de participation* des acteurs au développement et à la mise en œuvre du curriculum, 2) le *degré d'univocité* du curriculum, 3) son *degré d'adaptabilité* et 4) ses *degrés de cohérence* interne et externe. Cette perspective associe les acteurs locaux de l'éducation au

développement curriculaire et propose une approche systémique du développement du curriculum. Dans ce cas, le développement curriculaire ne se réduit pas à une simple réécriture des programmes d'études. Il y a une distinction claire à établir entre 'curriculum' et 'programme d'études'. Dans l'architecture d'un système éducatif, les deux concepts sont indispensables, mais ne peuvent se superposer ou, pire encore, être pris l'un pour l'autre. La littérature la plus récente sur le développement curriculaire est très claire à ce propos : un curriculum se dégage des programmes d'études qu'il oriente et articule entre eux d'une part, et les coordonne aux autres composantes du curriculum, comme, par exemple, du matériel didactique, des manuels scolaires, des guides pédagogiques pour les enseignants, des outils d'évaluation, etc. (Jackson, 1992; Benavot et Braslavsky, 2006; Meyer, 2006; Rosenmund, 2006; Crisan, 2006; Medzo et Ettayebi, 2004; Jonnaert et Ettayebi, 2007). C'est dans cette perspective curriculaire également, qu'avant de proposer des programmes d'études relatifs aux différents domaines d'apprentissage, le ministère de l'Éducation du Québec définit dans ce qu'il nomme le *Programme de formation*, les orientations que doit suivre chacun des programmes d'études. De même, au Niger, un document appelé *Cadre d'orientation du curriculum* assure ces fonctions curriculaire d'orientation et de coordination des différents programmes d'études. Le curriculum, dans ces deux cas de figure, déborde clairement des programmes d'études et propose, entre autres, aux rédacteurs des programmes un cadre d'orientation. Au-delà de la distinction claire à établir entre curriculum et programme d'études, il importe d'accorder aux différents éléments qui interviennent dans l'échafaudage curriculaire, la place et les fonctions qui lui reviennent. Il importe aussi, à chacun des niveaux du curriculum, de poser des choix dépourvus d'ambiguïté.

Un même curriculum peut être perçu selon des niveaux d'interprétation assez différents (Keeves, 1992). Le *curriculum officiel* ('intended curriculum') est différent du curriculum réellement *implanté* dans les classes ('implemented curriculum'). De surcroît, les parties du curriculum officiel à propos desquelles l'apprenant construit des connaissances et développe des compétences, réfèrent au *curriculum maîtrisé* ('achieved curriculum'). Ces différents ordres de curriculum s'écartent plus ou moins les uns des autres. Si le curriculum officiel présente trop d'équivoques, particulièrement au niveau de ses cadres organisateurs curriculaire, l'écart entre ces trois niveaux de curriculum sera d'autant plus grand. L'implantation d'un curriculum officiel sera d'autant plus complexe que celui-ci présente des ambiguïtés. Les difficultés que rencontrent plusieurs personnes dans l'implantation des réformes des systèmes éducatifs dans différents pays, relèvent de cet ordre. Non seulement ces réformes proposent des ruptures de cadre tellement importantes qu'elles déstabilisent les enseignants, mais en plus des cadres organisateurs curriculaire ambigus n'en permettent pas l'opérationnalisation.

Une vigilance épistémologique s'impose afin d'éviter une superposition entre des concepts qui se situent en toute logique à des niveaux organisationnels très différents : le curriculum est toujours en amont des programmes d'études qu'il inclut, oriente et coordonne. Il y a nécessairement un rapport d'inclusion hiérarchique entre le curriculum d'un système de formation et les programmes d'études. Inverser ce rapport dénote une erreur de logique. Le risque d'incohérence, de contradiction et d'incompatibilité entre les programmes d'études est majeur, lorsque ceux-ci adoptent des postures de curriculum qu'ils ne peuvent avoir, puisqu'ils sont des programmes d'études et non des curriculums. De plus, une veille sur la cohérence du curriculum est maintenue depuis la définition des finalités et buts jusqu'à la sanction des études. Souvent la littérature spécialisée en sciences de l'éducation montre que dans de nombreux développements curriculaire on ne réussit pas à demeurer cohérent avec les orientations initiales. L'emphase observée sur le concept de compétence relève certainement d'une difficulté à ce

niveau. Dans certains systèmes de formation, apparaissent autant de curriculums qu'il y a de domaines d'apprentissage. Un curriculum de langue maternelle, par exemple, s'isole dans sa logique propre et adopte des orientations qui lui sont spécifiques, mais peut-être très éloignées de celles d'un curriculum de mathématiques. Plus il y a de curriculums dans un système de formation, plus le risque d'incohérence est grand. En principe, un système de formation ne développe qu'un seul curriculum qui inclut une série de programmes d'études étroitement articulés entre eux ainsi que d'autres éléments connexes tels que l'évaluation des apprentissages et la formation des enseignants. Dans une approche systémique, confondre 'curriculum' et 'programmes d'études', c'est commettre une erreur au niveau de la localisation des éléments à l'intérieur même de la structure du système, attribuant à l'un (les programmes d'études) les fonctions que remplit l'autre (le curriculum).

En conclusion, l'auteur de ce texte considère qu'un curriculum est toujours ancré culturellement. Les réformes curriculaires actuelles, ne peuvent plus se réduire à de simples transpositions techniques de modèles opératoires expérimentés dans une région du monde, vers une autre région du monde sans autre forme de procédé. Un curriculum est fondamentalement ancré dans les réalités sociale et culturelle de la région, aux besoins éducatifs desquels il doit pouvoir répondre (Jonnaert et Ettayebi, 2007). Par exemple, si bon nombre de pays ont adopté la démarche (techniciste et en six étapes linéaires) de Lewy (1977), cette méthodologie n'a pu fonctionner dans ces différentes régions (dont l'Indonésie, la Malaisie, la Suède, la Tanzanie, le Zimbabwe, etc.) qu'à la suite de nombreuses adaptations. Les planificateurs de l'éducation et les experts en curriculum qui les ont accompagnées ont ainsi régulièrement modifié la méthodologie même de la conception des curriculums en fonction de la région du monde dans laquelle elle est appliquée. C'est ainsi que Blum et Goldman (1989) montrent la nécessité de développer une démarche adaptative du curriculum aux besoins sociétaux d'une région, plutôt que de rechercher des modèles universels, applicables dans de nombreuses régions du monde. Ces modèles universels ont toujours dû subir de nombreuses adaptations pour permettre à un curriculum de se développer dans une région par rapport à une autre, en s'adaptant aux réalités locales. « Le curriculum n'est jamais fermé. Il s'ouvre aux évolutions perceptibles d'une société. Il a une fonction de projection dans l'avenir. Flexible, dynamique, ouvert et adaptatif, le curriculum est complexe. Véritable 'constitution d'un système éducatif', il le guide dans le respect de sa cohérence. Mais il a aussi pour fonction d'assurer l'adéquation de l'école à un ensemble actuel, et sans cesse actualisé, de besoins éducatifs de la société. C'est en ce sens qu'un curriculum est toujours en développement : il évolue, s'adapte et mute pour faciliter l'adéquation du système éducatif à la société et à ses besoins contemporains en matière d'éducation et de formation», Jonnaert et Ettayebi (2007 : 20). Un curriculum assure aux approches qu'il prescrit un ancrage local. Les propositions d'un curriculum culturellement ancré se fondent sur les résultats d'analyses préalables de l'existant en matière curriculaire et s'appuient sur une forte participation de partenaires locaux dans le processus. Même si les concepteurs des nouveaux curriculums contemporains respectent traditionnellement les six étapes de l'élaboration curriculaire décrite dans le fameux *Handbook of Curriculum Evaluation*, ils inscrivent cependant cette démarche dans la perspective de Blum et Goldman (1989) qui vise d'une part à adapter ces étapes aux contraintes du choix de l'orientation curriculaire d'un pays ou d'une région, et d'autre part à adapter ces étapes aux réalités et aux besoins locaux.

## Bibliographie succincte des principales références

- Aglo, J., (Ed.) (2001). *Politiques de refondation curriculaire, processus de développement curriculaire, réalités locales et défis du XXe siècle*. Genève : Bureau International de l'Éducation (IBE/BIE)/UNESCO.
- Anderson, R.D. (1992). Perspectives on complexity: essay on curricular reform, *Journal of research in science teaching*, 29, 861-877.
- Bellack, A., et H.M. Kliebard, (dir.) (1977). *Curriculum and evaluation*. Berkeley: McCutchan.
- Bisaillon, R. (2007). Rétrospective d'une réforme en cours, Préface in Lafortune, L., Ettayebi, M. et Ph. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, (XI-XXVIII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bobbitt, J.F. (1918). *Curriculum*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Bobbitt, J.F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston : Houghton-Mifflin.
- Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée (AFEC), conférence prononcée au Colloque international : L'éducation dans tous ses états – influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation, (20 pages). <http://www.ibe.unesco.org/>
- Bronkard, J.P. et J. Dolz (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? *Raisons éducatives*, 2, 27-44.
- Buchert, L. (ed.) (1999). *Education reform in the South in 1990s*. Paris : Éditions de l'UNESCO.
- Caillot, M. (1994). Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique : une évolution de vingt ans, in F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, (pages 94-117). Paris : L'Harmattan.
- Cardinet, J. (1982). Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ? in CEPEC International, *Objectifs, compétences, capacités, indicateurs : quelles implications pour l'évaluation formative*. Lyon : CEPEC International, Actes des rencontres sur l'évaluation, Belgique, Suisse, France, 148-159.
- Crahay, M., Audigier, F. et J. Dolz, (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? in F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (éds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (7-37). Bruxelles : De Boeck-Université.
- De Ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse : convergence autour des compétences, in Ch. Bosman, F. -M., Gérard et X. Roegiers, (éd.), *Quel avenir pour les compétences*, (pages 187-171). Bruxelles : De Boeck Université.
- Delorme, Ch. (2005). *L'approche par les compétences dans la construction des curricula. Essai d'analyse*. Cotonou : Séminaire sur l'adaptation des curricula, (AIF, UNESCO/BREDA, ADEA).



- Delory, C. (1991). Quelle taxonomie des compétences scolaires utiliser dans une banque d'item, *Pédagogies*, (5), 71-100.
- D'Hainaut, L. (1981). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs*. Bruxelles : Labor et Nathan.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Labor.
- D'Hainaut, L. (dir.), (1979). *Programmes d'études et éducation permanente*. Paris : UNESCO.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publication.
- Dewey, J. et A. Bentley (1949). *Knowing and the Know*. Boston, MA: Beacon Press.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey, in Fabre, M. et Vellas, É. (dir.), *Situations de formation et problématisation*, (17-30). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Forquin, J.-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, *Revue française de sociologie*, 25, 211-232.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Université.
- Golby, M., Greenwald, J. et R., West (Eds.) (1975). *Curriculum design*. London: Croom Helm.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, ministère de l'éducation.
- Gregorio, L. et I. Byron (2001). *Capacity-building for curriculum specialists in East and Southern Asia: Final report of the training seminar–Bangkok, 2000*. Genève : IBE/BIE.
- Jonnaert, Ph., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. et Yaya, M. (2007). From Competence in the Curriculum to Competence in Action, *Prospects*, (35)2, 187-203
- Jonnaert, Ph. et M. Ettayebi (2007). Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe, in Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, Ph. (dir.), *Observer les réformes en éducation*, (15-52). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, Ph. et D. Masciotra (2007). Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études : un double défi, in Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, Ph. (dir.), *Observer les réformes en éducation*, (53-75). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. et M. Yaya (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent, *IBE Working Paper on Curriculum Issue*, 4, Genève : Bureau international de l'éducation de l'UNESCO.

- Jonnaert, Ph., Bélanger, P., Barrette, J. Ettayebi, M., Boufrahi, S. et M. Guay (2004). *Typologie des diagnostics de formation posés par les directeurs de ressources humaines dans le cadre de développement de compétences en entreprises*. Projet de recherche CRSH. Montréal : UQAM.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S. et D. Masciotra (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), 667-696.
- Jonnaert, Ph. et D. Masciotra (2004). À propos de quelques difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études, in A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Défis et perspectives de l'élaboration d'un curriculum : le cas du curriculum à l'intention des adultes du Québec*, (p. 72-87), Montréal, Les cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir – ACFAS.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et constructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Medzo, F. et M. Ettayebi (2004). « Le curriculum de la formation générale de base des adultes : un projet novateur », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes : Défis et perspectives*, Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir - ACFAS, N. 100, p. 45-73. En ligne. <<http://www.acfas.ca/cahiers/11.html>>. Consulté le 4 juin 2007.
- Lafortune, L., Ettayebi, M. et Ph. Jonnaert (dir.), (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and Educational Planning*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Ingénierie et évaluation des compétences*. (4<sup>e</sup> éd.) Paris, Éditions d'Organisation,
- Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Montréal : Larousse, Guérin.
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Rencontre nationale de la Direction de la formation générale des jeunes, 2 mai 2000. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : élément de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. (2006). Introduction. Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement? in Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (1-23). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lewy, A. (Éd.) (1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*. New York: Longman.

- M'Batika, A. (2004). Introduction in Jonnaert, Ph., M'Batika, A. (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, D., Roth, W.-M. et D. Morel (2007). *Enaction. Toward a Zen Mind in Learning and teaching*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Masciotra, D., Jonnaert, Ph., et Cl. Daviau (2003). *La relationalité : esquisse d'un cadre éenactif pour l'intelligence des situations*. Communication présentée dans le cadre du symposium « Situations de formation et problématisation », au REF 2003, Université de Genève, 18 et 19 septembre 2003.
- Masciotra, D. (2008). La compétence de la personne en action et en situation, dans M. Ettayebi, Operti, R. et Ph. Jonnaert (dir.). *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative*. Paris : les Éditions l'Harmattan, collection Éducation et Sociétés.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2002). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de la formation*. En ligne. <[http://bsf.francophonie.org/outil\\_ref/cadre\\_ref.htm](http://bsf.francophonie.org/outil_ref/cadre_ref.htm)>, consulté le 22 mai 2007.
- Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche*. Berne : Peter Lang.
- OCDE, (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.
- OCDE, (2003). *Learners for Live. Student Approaches to Learnings. Results for Pisa 2000*. Paris : OCDE.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherche en didactique professionnelle, in R. Samurçay et P. Pastré, (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, (pages 1-14). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. et R. Samurçay (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticiens. Activités de travail et dynamique des compétences, in J. Leplat, M. de Montmollin, (dir.). *Les compétences en ergonomie*, (pages 147-160). Toulouse : Octares.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I et D. Lahanier-Reuter (éds.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Ropé, F. (1994). « Des savoirs aux compétences ? Le cas du français », in F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*, (pages 23-61). Paris : L'Harmattan.
- Shymansky, J.A. et W.K. Jr. Kyle (1992). Overview: science curriculum reform, *Journal of research in science teaching*, 29, 743-744.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development and practice*, New York, Harcourt, Brace and World.
- Tanner, D. et L. Tanner (1975, 1995). *Curriculum development. Theory into practice*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hill.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-44.

Tawil, S., (ed.) (2002). *Curriculum change and social inclusion: perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries*. Genève: IBE/BIE.

Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instructions*. Chicago, University of Chicago Press.

Wellington, J.J. (1981). Determining a core curriculum – the limitations of transcendental deductions. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 17-24.

-----