

## Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés<sup>1</sup>

Philippe Jonnaert, Ph. D., Université du Québec à Montréal

*«The field of curriculum studies has been critiqued (...) for being an elitist intellectual pursuit that is out of touch with the realities of schools. At the other extreme, the curriculum that is implemented in actual schools is sometimes condemned as little more than a collection of textbooks and teachers' guides. (...). We view curriculum as including not only texts, but also other instructional materials, programs, projects, physical environments for learning, interactions among teachers and students, and all the intended and unintended messages about expectations, hopes and dreams that students, their communities, and schools have about student Learning and the very purpose of schools».*

Nieto, Bode, Kang et Raible (2008, 179).

### Mots clés

Curriculum, programmes d'études, niveaux curriculaires, transpositions didactique et curriculaire, modèle, inclusion hiérarchique, rapport logique.

### Résumé

Partant de deux approches différentes de la notion de curriculum, l'auteur en montre cependant la complémentarité. Il présente dans un tableau un modèle rationnel de la notion de curriculum. Il montre ensuite qu'un curriculum étant nécessairement inscrit dans une société donnée, il transporte une partie de l'irrationalité de cette société. Enfin, partant de la description de plusieurs articles de recherches sur le curriculum, l'auteur montre l'étanchéité des différents niveaux d'un même curriculum. Une véritable analyse curriculaire porte cependant sur l'ensemble des niveaux d'un même curriculum.

### Notice biographique de l'auteur

Philippe Jonnaert, Ph. D., est professeur à l'Université du Québec à Montréal. Il est titulaire de la *Chaire UNESCO de développement curriculaire*. Consultant auprès des grands organismes internationaux, ses travaux portent essentiellement sur les processus de développement curriculaire.

[jonnaert2@yahoo.ca](mailto:jonnaert2@yahoo.ca)

---

<sup>1</sup> Montréal, *Chaire UNESCO de développement curriculaire*, janvier 2011.

## Introduction

En 2001, Braslavsky établit un état des lieux du mouvement de réformes curriculaires que vivent les systèmes éducatifs à travers le monde. Parmi ses constats, Braslavsky met en évidence l'évolution du concept même de *curriculum*. Le présent article s'inscrit dans ce bouillonnement contemporain des réflexions curriculaires. Il se positionne à la croisée des chemins de deux tendances actuelles : la *perspective curriculaire anglo-saxonne et nord américaine* et la *conception franco-européenne* de la notion de curriculum. Sans les opposer, l'auteur en recherche les complémentarités. Alors que *curriculum* et *programmes d'études* sont le plus souvent confondus, l'auteur les place dans un rapport d'inclusion hiérarchique. Il montre que c'est dans ce *rapport logique* qu'une analyse des liens entre les deux, *curriculum* et *programmes d'études*, peut être réalisée. Partant du modèle de Keeves (1992), l'auteur le redéfinit et le positionne dans un tableau représentant, à travers un certain nombre de cellules, les différentes dimensions d'un curriculum aux principaux moments de son évolution. L'auteur montre cependant que la rationalité de ce modèle est une utopie. Replacé dans son environnement social, le curriculum transporte aussi le caractère irrationnel de toute société. Face à la complexité de la notion même de curriculum l'auteur suggère de développer une méthodologie d'analyse curriculaire qui ferait directement référence au concept de *transposition curriculaire*. L'ensemble de cette réflexion est organisé en 4 sections et se termine par une conclusion mettant en perspective les travaux des chercheurs impliqués dans le développement curriculaire.

## Pluralité d'entendements autour de la notion de curriculum

Alors que le concept de curriculum est central dans les départements de *Sociologie du curriculum* au sein des universités anglo-saxonnes et nord américaines, il reste un objet mal défini dans le champ franco-européen de l'éducation. Deux courants semblent ainsi s'opposer.

Le *courant curriculaire anglo-saxon et nord américain* offre à la notion de curriculum d'un système éducatif une vision qui dépasse largement celle de programme d'études. Dans la lignée des perspectives de Tyler (1950) et de Bobbitt (1918, 1924), un curriculum y est considéré comme un plan d'action pédagogique plus large qu'un programme d'études. Un curriculum comprend certes un certain nombre de programmes dans différents domaines d'apprentissage, mais il ne s'y substitue pas. Il se situe en amont de ces programmes et en précise les finalités. Il ne se limite cependant pas aux seuls programmes d'études : il spécifie les orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage ; il fournit des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires ; il régit le régime pédagogique et le régime linguistique ; il organise la formation des enseignants, etc. Dans une telle vision, le curriculum dépasse largement les questions technicistes de *codification de savoirs*, *d'écriture d'objectifs* ou de *formalisation de compétences* dans des programmes d'études.

Ce *courant curriculaire anglo-saxon et nord américain* a le souci de la fonctionnalité des apprentissages et place les élèves au centre de ses préoccupations. Le rapport aux expériences de vie des apprenants y est très présent, l'influence du pragmatisme de Dewey y est toujours perceptible. Inscrit dans une société à un moment donné de son histoire, le curriculum, tel que perçu dans cette perspective, est imprégné de dimensions culturelles, sociales et historiques. Produit local, le curriculum est peu exportable. Il reste cependant ouvert au monde à travers les standards internationaux auxquels il conforme ses programmes d'études. Dans cette perspective

le curriculum devient un des *moyens* essentiels pour permettre à un système éducatif de s'adapter aux besoins en matière d'éducation et de formation d'une société à un moment donné de son histoire. Plutôt que de parler de réformes, les spécialistes des questions curriculaires, dans cette perspective, traitent plutôt d'un *curriculum en développement*.

Le *courant curriculaire franco-européen* 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, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter (2007: 185). Cet extrait reflète bien la logique franco-européenne qui 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: 68). Dans la littérature *franco-européenne* contemporaine, curriculum et programmes d'études se superposent et traitent prioritairement de savoirs, de matières et de disciplines scolaires, de contenus d'apprentissage, de leur programmation, de leur structuration et de leur organisation. Même lorsque des auteurs s'en défendent, les savoirs scolaires restent centraux dans leur réflexion curriculaire : « nous avons retenu le terme curriculum de préférence à ceux de programme ou de plan d'études, afin de situer la réflexion dans une perspective large *sur les savoirs scolaires*<sup>2</sup>, allant de leur définition à leur mise en œuvre et leur évaluation, ne réduisant pas nos interrogations aux seuls textes officiels strictement liés à telle ou telle discipline ou matière scolaire » Audigier, Tutiaux-Guillon et Haeberli (2008: 17). Dans cette perspective *franco-européenne*, le concept même de curriculum est pratiquement superposé à celui de programme d'études. Il propose une organisation et une programmation des contenus d'apprentissage. Ce type de curriculum est centré sur la *transmission de contenus*, qu'ils soient définis en termes de savoirs, de compétences ou d'objectifs dans les programmes d'études.

Ces deux approches ne traitent pas du tout de la notion de curriculum dans une même logique. Le courant anglo-saxon et nord américain place le curriculum en amont des programmes d'études qu'il oriente. Le courant franco-européen superpose les deux notions, utilisant souvent l'une pour l'autre. Cependant, plutôt que d'opposer ces deux perspectives, il apparaît plutôt utile de les mettre en relation et d'en rechercher les complémentarités. L'une des deux perspectives n'exclut certainement pas l'autre. La *dimension programmatique des contenus* d'apprentissage des curriculums francophones européens complète certainement la *vision humaniste et pragmatique* du curriculum anglo-saxon.

Encore faut-il préciser à quel niveau d'un curriculum cet aspect programmatique des contenus d'apprentissage peut être traité. Un *rapport d'inclusion hiérarchique* semble dès lors nécessaire pour situer le concept de curriculum par rapport à celui de programme d'études. Le curriculum oriente l'action éducative dans un système éducatif. Les programmes d'études définissent les contenus des apprentissages et des formations pour que les enseignants puissent mettre en application les orientations du curriculum dans leur salle de classe. Dans ce cas, le

---

<sup>2</sup> Non mis en évidence dans le texte original.

curriculum inclut nécessairement les programmes d'études, et non l'inverse. Ce rapport d'inclusion est donc hiérarchique. C'est à l'intérieur de ce *rapport d'inclusion hiérarchique*, qu'un lien peut être établi entre curriculum et programmes d'études et qu'une analyse de ce rapport peut être réalisée.

Dans son cheminement, depuis la définition des orientations jusqu'aux apprentissages réalisés par les élèves, un curriculum prend différentes formes. La section suivante rappelle cette organisation logique d'un curriculum en trois mouvements curriculaires.

### **Trois mouvements curriculaires ou rationalité d'un système**

Keeves (1992) décrit trois niveaux de curriculum: le curriculum officiel (*intended curriculum*), le curriculum implanté dans les salles de classe (*implemented curriculum*) et le curriculum maîtrisé par les élèves (*achieved curriculum*). Schriren (1967) est, quant à lui, à l'affût d'une certaine homogénéité entre ces trois niveaux qu'il hiérarchise. Les travaux et les recherches actuels sur les curriculums démontrent plutôt combien cette hiérarchie est théorique et cette homogénéité relative. D'autres modèles curriculaires sont en construction (Braslavsky, 2001). La réalité des systèmes éducatifs et de leur curriculum est souvent très éloignée des propos, des théories et des recherches actuelles sur les curriculums<sup>3</sup>. Entre les trois niveaux de curriculum décrits par Keeves (1992), il existe bon nombre de cassures, de transformations, de médiations et de reconstructions. La transposition des contenus du curriculum officiel jusqu'aux processus d'apprentissage par les élèves dans les salles de classe est très complexe, et certainement pas linéaire. Le cheminement d'un niveau de curriculum à l'autre n'est pas automatique: «Il faut évidemment faire preuve d'une forte dose de naïveté pour supposer que le passage d'un niveau à l'autre puisse s'opérer sans altération ou transformation. Plus aucun chercheur en éducation ne se rend coupable de pareille innocence», Crahay, Audigier et Dolz (2006, 17). Ces trois niveaux de curriculum impliquent des acteurs et des lieux différents qui ne sont connectés entre eux que très épisodiquement.

Mais que sont au juste ces différents niveaux de curriculum? Et le passage de l'un à l'autre peut-il être autre chose qu'un rêve ou qu'une utopie? Les trois niveaux curriculaires sont présentés dans le tableau qui suit. Ils illustrent la rationalité d'un système fondé sur des niveaux enchâssés de façon logique.

---

<sup>3</sup> Un important corpus théorique et empirique abonde dans la littérature sur le développement curriculaire, se référer aux revues *European Educational Research Journal*; *Learning and Instruction*; *Journal of Curriculum Studies*; *International Review of Educational Reform*; *Prospects*, *Quartely Review of Comparative Education* ; etc.

<b>À quel niveau du curriculum?</b>	<b>Où?</b>	<b>Qui?</b>	<b>Quoi?</b>	<b>Quels résultats?</b>
<b>1. Niveau du curriculum officiel</b>  <i>(Intended curriculum)</i>	1.10 Cabinet du Ministre de l'éducation.	1.11 Conseillers techniques du cabinet du Ministre de l'éducation.	1.12 Définissent les grandes orientations curriculaires.	1.13 Des <i>finalités</i> précisées dans un document cadre : le <i>Cadre d'orientation du curriculum</i> .
	1.20 Ministères.	1.21 Fonctionnaires, techniciens spécialisés dans la rédaction de programmes d'études, inspecteurs, conseillers pédagogiques, spécialistes des domaines d'apprentissage, enseignants.	1.22 Analysent les finalités et les grandes orientations du curriculum.  Recherchent leurs modalités de mise en œuvre dans le système éducatif.  Conçoivent les programmes officiels en fonction des prescrits curriculaires.  Définissent les modalités administratives de mise en œuvre de nouveaux programmes.	1.23 Contenus des apprentissages codifiés dans des <i>Programmes officiels et prescriptifs</i> , diffusés dans le système éducatif.  Textes définissant les politiques et les modalités de l'évaluation des apprentissages.  Circulaires opérationnalisant la mise en œuvre des nouveaux programmes.
<b>2. Niveau du curriculum et des programmes interprétés et implantés par les acteurs de l'éducation</b>  <i>(Achieved curriculum)</i>	2.10 Établissements scolaires, bureaux des enseignants et salles de classe.	2.11 Enseignants	2.12 Analysent, interprètent et enseignent en fonction de leur degré d'adhésion aux orientations du curriculum et de leur compréhension de ces orientations et du contenu des programmes.	2.13 Des contenus de programmes interprétés et <i>transposés</i> par les enseignants dans les salles de classe.
	2.20 Maisons d'édition et de conception de matériel didactique	2.21 Éditeurs et auteurs des manuels scolaires, concepteurs du matériel didactique	2.22 Analysent, interprètent et traduisent dans des manuels scolaires, des guides pédagogiques et du matériel didactique, les orientations curriculaires et les contenus des programmes.	2.23 Des manuels scolaires, des guides pédagogiques, des référentiels divers, du matériel didactique, etc.
<b>3. Niveau des apprentissages scolaires et de leurs résultats</b>  <i>(Implemented curriculum)</i>	3.10 Salles de classe, espaces d'activités pour les apprenants.	3.11 Apprenants	3.12 Construisent des connaissances et développent des compétences en fonction de certaines orientations du curriculum et de certains éléments des programmes interprétés par les enseignants	3.13 Des connaissances et des compétences construites par les élèves à partir d'éléments des programmes interprétés et sélectionnés par l'enseignant et les auteurs des manuels scolaires et du matériel didactique.

Tableau 1 : Depuis le curriculum officiel jusqu'à la salle de classe

Le tableau 1 décrit globalement le travail réalisé à chacun des niveaux curriculaires<sup>4</sup>. La plupart des recherches, travaux, documents ou réflexions curriculaires peuvent être positionnés dans un certain nombre de ces cases. Mais il n'en préciserait guère les liens qui devraient se tisser entre chacune d'elles. Par exemple, les programmes d'études d'un système éducatif peuvent être situés dans la cellule 1.23 du tableau. Si horizontalement le cheminement d'une cellule à l'autre semble évident, verticalement le passage d'un niveau à l'autre s'avère beaucoup plus complexe. Dans ce modèle *logique et hiérarchique*, tout se passe comme si chacune des cellules représentait une entité homogène ouverte sur la cellule subséquente et ainsi de suite, allant sans problème du Cabinet du Ministre de l'éducation jusqu'à la salle de classe. Présenté ainsi, ce modèle est une utopie. Il est cependant indispensable pour comprendre le fonctionnement d'un curriculum.

Mais est-il possible de comprendre ces mouvements et ces passages d'un niveau curriculaire à un autre?

### **Hypothétique *transposition curriculaire***

Un curriculum, dans son ensemble, articule théoriquement ces trois niveaux entre eux. Il ne s'agit pas de trois curriculums différents mais bien du *cheminement* d'un même curriculum, depuis sa définition officielle jusqu'aux apprentissages scolaires. L'ensemble des modifications que subit le curriculum jusqu'à son adaptation aux démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe, constitue en fait une *transposition* proche de celle définie pour les didactiques des disciplines par Chevallard (1985). Cette *transposition* est l'illustration du dynamisme, voire de la mouvance d'un curriculum qui se déplace en se transformant et s'adaptant d'un niveau à un autre. Chacun de ces niveaux curriculaires correspond donc nécessairement à des résultats de *transpositions* qui ont permis leur positionnement à un moment donné du cheminement du curriculum.

Mais s'agit-il encore de *transposition didactique*?

Chevallard (1985) cadre la *transposition* à l'intérieur de perspectives didactiques et disciplinaires. Il retrace certains déplacements qu'ont vécus des savoirs scolaires en mathématiques. Martinand (2001) accepte une pluralité de références pour un objet d'apprentissage. Cette *transposition* dite didactique est devenue un outil d'analyse intéressant pour comprendre les cheminements multiples d'un savoir à travers ses codifications dans les programmes d'études d'un curriculum donné. Codifié, le savoir écrit dans des programmes d'études ne constitue cependant qu'un texte officiel, sans plus. Son chemin est encore long avant d'aboutir à la construction de connaissances par des élèves qui, de toute façon le déforment pour l'adapter et ensuite le construire sous une forme qui leur est propre. Martinand (2001) et Chevallard (1985) conçoivent la transposition didactique comme un outil d'analyse du *cheminement curriculaire de savoirs codifiés* dans des programmes d'études.

Cette *transposition* se présente comme un outil *curriculaire* plutôt que didactique. En effet, cette transposition, fut-elle *didactique*, analyse la transformation d'un objet de savoir dans son cheminement curriculaire. Le passage du concept de *transposition didactique* à celui de *transposition curriculaire* semble intéressant. Il est évident que la *transposition didactique*, pour décrypter ce voyage particulier d'un savoir jusqu'à sa codification dans des programmes d'études, voire jusqu'à son appropriation par les élèves (Jonnaert et Vanderborght, 2009), circule en des va-et-viens

---

<sup>4</sup> Adapté de Jonnaert, Charland, Cyr, Defise, Ettayebi, Furtuna, Sambote, Simbagoye et Tahirou (à paraître).

incessants entre les trois niveaux d'un curriculum. Auquel cas, même didactique, cette transposition est-elle autre chose qu'un outil curriculaire?

Peut-on pour autant parler de *transposition curriculaire*? Un éventuel processus de *transposition curriculaire* permettrait-il cependant d'analyser autre chose que le *cheminement curriculaire de savoirs codifiés dans des programmes d'études*? Par exemple cet outil curriculaire facilitera-t-il l'étude du cheminement d'un curriculum et de ses multiples transformations à travers les différents niveaux curriculaires?

Une telle perspective est beaucoup plus large que la simple étude du cheminement curriculaire d'un savoir codifié dans des programmes d'études. C'est la *complexité d'un curriculum* qui deviendrait l'objet de telles analyses à travers les mouvements d'un curriculum, ses adaptations, ses ruptures et ses incohérences. En effet, un curriculum, dans sa dimension officielle, n'est jamais injecté tel quel dans les salles de classe. Plus personne n'en disconvient. Il passe nécessairement par la médiation de l'enseignant. Cette dernière devient alors une des facettes importantes à analyser par la *transposition curriculaire* à travers les interprétations, les initiatives et la créativité des enseignants. Une *transposition curriculaire* aurait, à chacun des niveaux du curriculum, à définir des méthodologies et une véritable batterie d'outils, du focus groupe au questionnaire, de l'analyse textuelle des documents officiels à la compréhension des acquis des élèves. Se limitant au niveau de l'*Intended Curriculum*, Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009) en suggèrent une analyse au départ de 6 caractéristiques et de leurs critères : (1) l'*unicité* du curriculum; (2) le degré de *participation* des acteurs de l'éducation à son élaboration; (3) le degré d'*adaptabilité* du curriculum; (4) l'*univocité* du curriculum; (5) sa *cohérence interne*; (6) sa *cohérence externe*. S'arrêtant à un seul des trois niveaux curriculaires, cette démarche est certes fort incomplète, elle ne permet pas d'appréhender un curriculum dans son ensemble à travers ses différents niveaux. Une approche semblable à celle que Jonnaert et all. (2009) ont défini pour le premier niveau d'un curriculum, est nécessaire pour chacun des deux autres niveaux. Ce n'est qu'alors qu'une véritable *transposition curriculaire* opérationnelle pour l'analyse critique d'un curriculum peut devenir opérationnelle.

Mais peut-on envisager un tel degré de rationalisation pour un curriculum?

### **Irrationalité d'un curriculum**

Suffit-il de préciser des orientations curriculaires et de les traduire dans des programmes d'études pour que tout puisse cheminer automatiquement d'un niveau de curriculum à un autre? Suffit-il de construire des outils d'analyse pour comprendre la complexité de tout un curriculum? Les lignes qui précèdent génèrent un ensemble de questions, chacune plus délicate que les autres, mais toutes remettent en cause le caractère automatique et linéaire du passage du curriculum officiel jusqu'aux acquis des élèves. Comment le curriculum dans sa dimension officielle franchit-il les différentes strates d'un système éducatif pour pénétrer dans les salles de classe, et faire en sorte que les élèves construisent réellement des connaissances et développent effectivement des compétences relatives aux prescrits du curriculum et aux savoirs codifiés dans des programmes d'études? Comment ces savoirs codifiés peuvent-ils réellement devenir des objets d'apprentissage pour les élèves? Existe-t-il une réelle rétroaction depuis le curriculum implanté jusqu'au curriculum officiel? Ce questionnement fragilise le curriculum présenté comme une structure rigide, figée, rationnelle et sans vie aucune. Un curriculum ressemble plutôt à une entité dynamique évoluant et se transformant sans cesse d'un niveau à un autre. Une analyse fine devrait permettre de démontrer ce dynamisme d'un curriculum. Elle mettrait aussi en évidence ses hésitations, ses contradictions et ses incohérences. La complexité de ces mouvements dépasse le cadre curriculaire et toute forme de transposition.

Pour comprendre un curriculum, le chercheur le positionne dans son environnement social et culturel avec les implications qui résultent de cette inscription dans une société donnée : «*Mon métier d'ethnologue, l'étude directe ou indirecte de sociétés très différentes de la nôtre et différentes entre elles, m'a fait comprendre qu'aucune société réelle ou même possible ne peut jamais accéder à la transparence rationnelle. On ne fait pas une société à partir d'un système. Une société quelconque est d'abord faite de son passé, de ses mœurs, de ses usages : ensemble de facteurs irrationnels contre quoi les idées théoriques, qu'on prétend rationnelles, s'acharnent (...)*», C. Lévi-Strauss, (Enthoven et Burguière, 2009)<sup>5</sup>. Un curriculum, par son appartenance à une société donnée, est nécessairement confronté à cette irrationalité. Celle - ci explique une partie de la difficulté de l'analyse d'un curriculum, au-delà de tous les rationalismes tel le tableau 1 ci-dessous ou l'emblématique *transposition curriculaire* évoquée ci-dessus également. Ces systèmes rationnels sont cependant nécessaires, tout en n'étant pas suffisants pour analyser un curriculum. Tout curriculum se situe dans un tel paradoxe : *défini par des systèmes rationnels, il évolue dans l'irrationalité d'une société donnée*. Une part plus ou moins importante des curriculums analysés affiche toujours des zones d'ombre qui restent peu accessibles aux chercheurs.

Plutôt que de se présenter selon une modélisation hiérarchique et linéaire, les trois niveaux d'un curriculum devraient plutôt être en interaction constante. Des intersections devraient exister entre ces trois niveaux. Elles devraient être plus ou moins importantes en fonction des systèmes éducatifs et du type de curriculum qui s'y développe (Schiro, 2008)<sup>6</sup>. Mais, ces interactions et ces intersections sont le plus souvent parasitées par des interférences multiples, rendant ce système présenté dans le tableau 1 peu rationnel, et finalement si peu systémique lui-même. Par exemple, le retour d'informations depuis le niveau *Achieved Curriculum* vers le niveau *Intended Curriculum* est souvent réalisé par des voies parallèles, tels des syndicats d'enseignants ou d'autres groupes de pression voulant imposer telle ou telle modification au système éducatif. Le niveau *Implemented Curriculum* ne rétroagit que très rarement par les voix des élèves. Ce sont plutôt les parents qui prennent leur relais, par exemple pour contester la forme d'un bulletin scolaire ou la disparition de la dictée hebdomadaire de la grille horaire de leurs enfants. Les grandes enquêtes internationales se servent de leurs observations sur les acquis des élèves pour transmettre des informations au niveau *Intended Curriculum*, sans même que les élèves eux-mêmes en soient conscients. La rationalité d'un curriculum est sans cesse perturbée par des voix diverses, celles des partenaires de l'école et de la société civile. Ces derniers n'hésitent jamais à questionner et à remettre en cause un curriculum et ses évolutions dont ils ne perçoivent plus les fondements. La rationalité de ce modèle reste relative et les rétroactions d'un niveau à un autre sont rares et difficiles.

---

<sup>5</sup> Interview de Claude Lévy-Strauss réalisée en 1980 pour le *Nouvel Observateur* et reprise dans le numéro 74 de 2009 du *Nouvel Observateur*, hors série consacré à Claude Lévy - Strauss

<sup>6</sup> Schiro (2008) classe les curriculums en fonction de 4 idéologies: (1) The scholar academic ideology; (2) The learner centered ideology; (3) The social efficiency ideology; (4) The social reconstruction ideology. Les travaux des chercheurs de la CUDC démontrent qu'un curriculum est rarement univoque et qu'il se situe en général sur plusieurs de ces idéologies avec une dominante qui est l'idéologie officielle du système éducatif concerné.



## Conclusion : des niveaux apparemment étanches

Les trois niveaux d'un curriculum n'ont que peu d'interactions effectives entre eux. Cette étanchéité relative en renforce toute l'irrationalité décrite dans la section précédente. Pour comprendre le caractère souvent cloisonné des réflexions curriculaires, plusieurs travaux actuels sont décrits dans les lignes qui suivent. Les réformes curriculaires sont souvent assimilées à une réécriture de programmes d'études et à leur implantation dans les classes. Plusieurs études actuelles sur les curriculums d'une région se limitent ainsi à une analyse de l'implantation de programmes d'études. Différentes recherches curriculaires semblent ainsi souvent focaliser leurs efforts sur une seule des cellules du tableau 1. Passant difficilement de l'une à l'autre de ces cellules ou de ces niveaux curriculaires ou vérifiant tout aussi difficilement la cohérence inter-cellules, ces travaux étendent cependant leurs conclusions à l'ensemble de tout un curriculum. Quelques exemples de ces travaux sont présentés dans les lignes qui suivent. Les trois niveaux curriculaires évoqués dans les lignes qui précèdent semblent effectivement étanches, chacun traitant du curriculum d'un seul point de vue et au départ d'un seul niveau, voire même d'une seule des cases du tableau 1. Par là, pour intéressants qu'ils sont, ces travaux n'abordent jamais la question curriculaire que par le petit bout de la lorgnette.

Wesselink, Dekker-Groen, Biemans et Mulder (2010) vérifient comment 12 équipes d'enseignants, impliquées dans un processus de ré-écriture de leurs programmes, s'approprient les orientations de leur curriculum. L'article montre comment ces enseignants, rédacteurs de programmes d'études, deviennent eux-mêmes capables de transposer de plus en plus efficacement, des orientations curriculaires vers des programmes d'études. Ce travail est certes important, mais il ne chemine pas vers les salles de classe. Cette activité reste au niveau du *curriculum officiel* (case 1.22 du tableau 1). Une question reste lancinante tout au long de la lecture de cet article : en quoi ce prescrit curriculaire est-il pertinent pour le public ciblé par ces programmes?

Dans un processus similaire, une équipe de chercheurs de la CUDC<sup>7</sup> a formé des concepteurs nigériens<sup>8</sup> de programmes d'études à l'intégration des orientations curriculaires prescrites dans un cadre d'orientation vers des programmes d'études. Ce travail s'achève au moment de déposer ce texte. Mais là non plus, le cheminement jusqu'à la salle de classe n'est pas encore balisé. Ce travail reste tout autant au niveau du *curriculum officiel* (case 1.22 du tableau 1). Bien que dans ce cas, le travail de rédaction des programmes a été précédé par différentes activités dont une vaste enquête nationale sur les attentes des nigériens quant au contenu de la formation de leurs enfants au cycle de base 1.

Dans un même ordre d'idée, Renaud, Chevalier, Dufour, O'Loughlin, Beaudet, Bourgeois et Ouellet (1997) évaluent l'implantation d'un programme de formation. Ces chercheurs montrent qu'un certain nombre de professeurs ont implanté ce nouveau curriculum dans leur salle de classe. Le critère retenu pour poser cette affirmation est le pourcentage de leçons extraites du guide pédagogique que ces enseignants ont appliqué dans leur cours. Ce travail se situe au niveau du *curriculum interprété* (case 2.12 du tableau 1). Mais là aussi, cette recherche prend en considération une série de caractéristiques du programme et des activités des enseignants mais ne se rend pas

---

<sup>7</sup> CUDC : Chaire UNESCO de développement curriculaire, Université du Québec à Montréal.

<sup>8</sup> Projet d'appui à la mise en œuvre de la réforme du curriculum de l'éducation de base 1 et du non formel au Niger, 2009/2011; partenariat les la CUDC/UQAM et le Ministère nigérien de l'éducation.

jusqu'aux apprentissages des élèves. Ce travail sur des programmes d'études et des guides pédagogiques est confondu avec l'ensemble d'un curriculum.

Dolz, Jacquin et Schneuwly (2006) analysent comment un programme passe dans une salle de classe à travers l'analyse de l'objet enseigné. À travers des observations d'activités d'enseignement et d'apprentissage, ils focalisent leurs regards sur ce qu'effectue l'enseignant. Ils analysent ainsi le rapport de l'enseignant à l'objet d'enseignement. Là encore, l'apprenant et ses résultats d'apprentissage est relégué au second plan. Ici encore nous pouvons situer cette recherche au niveau du *curriculum interprété* (case 2.13 du tableau 1). Mais là encore de l'objet enseigné aux résultats des apprentissages, un pas n'est pas franchi.

Tehio (2010) rassemble dans un ouvrage collectif une série d'études relatives à l'implantation de programmes d'études dans les systèmes éducatifs de 5 pays d'Afrique subsaharienne. Là encore, l'analyse curriculaire ne dépasse le niveau du curriculum interprété (case 2.13 du tableau 1). L'implantation de programmes d'études est confondue avec un curriculum dans toute sa dimension, alors qu'une seule des cases du tableau 1 est prise en considération.

Tout se passe dans bon nombre de ces travaux comme si les élèves et leurs acquis ne relèvent pas d'une dimension curriculaire et que, par conséquent, les travaux et les recherches curriculaire peuvent ne pas les prendre en considération. Les résultats des apprentissages scolaires n'apparaissent à travers les acquis des élèves que par les grandes évaluations nationales ou internationales. Comme cela se fait au départ de toutes les grandes enquêtes internationales, Makuwa (2010) part des données recueillies au départ des épreuves du SACMEQ<sup>9</sup> pour évaluer les résultats des élèves dans différentes disciplines scolaires : «Le projet SACMEQ offre cette caractéristique exceptionnelle de permettre aux systèmes éducatifs participant d'évaluer scientifiquement l'évolution des résultats des élèves de 6<sup>ième</sup> année du primaire en lecture et en mathématiques», Makuwa (2010, 4). C'est au départ de ce type d'informations que des rétroactions relatives aux acquis des élèves passent du niveau de l'*Implemented Curriculum* jusqu'au niveau de l'*Intended Curriculum*. Cette recherche se situe au niveau de la case 3.13 du tableau 1, mais finalement n'apporte rien à l'élève qui construit réellement ses connaissances dans les salles de classes. Quelles que soient les résultats de ces enquêtes, il continue plus ou moins bien son cheminement d'élève. Les données recueillies au niveau micro de la salle de classe sont traitées ailleurs et n'y reviennent que filtrées à travers de multiples opérations, pour autant que l'enseignant lise les documents publiés par le SACMEQ et l'IPE<sup>10</sup>.

Il est très difficile pour les chercheurs dont l'objet d'études est le curriculum, de trouver une cohérence entre ces travaux tant ils sont éloignés les uns des autres. Et pourtant ils peuvent chacun être positionnés dans une des cellules du tableau 1. Mais ces travaux bien que se situant tous dans une problématique curriculaire, se cantonnent à une seule des cases du tableau 1. Ils rendent ainsi ces dernières des plus étanches. De ces recherches qui ne sont que le maigre reflet d'un corpus empirique énorme, se dégage une question centrale : le dynamisme d'un curriculum n'est-il qu'une utopie? La somme des résultats des travaux curriculaire rassemble en un patchwork les cellules du modèle développé dans le tableau 1, leur étanchéité rend ce modèle peu opérationnel, voir même irrationnel.

---

<sup>9</sup> SACMEQ : Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation.

<sup>10</sup> IPE : Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. L'IPE prend une part très importante dans la réalisation des études du SACMEQ.

L'approche du curriculum en construction par les chercheurs de la CUDC est proche de celle de Nieto et al. (2008), présentée en exergue de ce texte. Elle s'écarte d'une vision techniciste, inscrite dans un système rationnel du curriculum et centré exclusivement sur la diffusion de savoirs. Elle s'ouvre fondamentalement sur l'apprenant, son intégration dans sa communauté et son ouverture sur le monde. Cet apprenant étrangement oublié par tant de travaux curriculaires est au centre des travaux des chercheurs de la CUDC. L'approche des chercheurs de la CUDC intègre, dans un processus de *transposition curriculaire*, une ouverture aux dimensions peu rationnelles des curriculums en développement dans des sociétés aux dimensions multiples. La problématique de cette transposition des prescrits officiels d'un curriculum jusqu'aux apprentissages scolaires est au cœur des stratégies de mise à l'essai et d'implantation des curriculums dans les salles de classe. Et c'est probablement ce processus de *transposition curriculaire* qui se trouve au cœur du débat sur le curriculum. Cette *transposition curriculaire* est certes encore à définir dans un programme de recherches. Les chercheurs de la CUDC orientent la plupart de leurs travaux vers la question fondamentale des assises théoriques et pratiques d'un curriculum qui ne se segmente pas en trois niveaux et qui ouvre chacune des cellules du tableau 1 vers les autres dimensions du modèle suggéré. Les travaux et les réflexions de ces chercheurs permettent progressivement d'ouvrir la réflexion curriculaire à l'ensemble des dimensions sociétales qui sollicitent le curriculum pour la formation des personnes.

Par là, le curriculum permettra enfin aux personnes de s'adapter à la société qui attend leur propre développement pour s'épanouir elle-même avec eux dans une société ouverte aux différences et à sa propre irrationalité.

### Références des textes cités

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N., Haeberli, P. (Éd.), (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : DeBoeck.

Bobbitt, J.F. (1918). *Curriculum*. Boston : Houghton-Mifflin.

Bobbitt, J.F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston : Houghton-Mifflin.

Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée (AFEC), [conférence prononcée aux journées internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation, (20 pages)].

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Crahay, M., Audigier, F., Dolz, J. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? In F., Audigier, M., Crahay et J., Dolz (Éd.). *Curriculum, enseignement et pilotage*, (7-37). Bruxelles : DeBoeck.

Danvers, F. (1992). *700 mots-clés pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.

Dolz, J., Jacquin, M., Schneuwly, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire : une approche à travers des objets enseignés. In F., Audigier, M., Crahay et J., Dolz (Éd.). *Curriculum, enseignement et pilotage*, (143-164). Bruxelles : DeBoeck.

Enthoven, J.-P., Burguière, A. ((2009). Un artisan, pas un maître penseur. Ce que je suis, par Claude Lévi-Strauss, interview au Nouvel Observateur en 1980. *Nouvel Observateur Hors-Série*, Novembre-décembre 2009, (31), 30-36.

Jonnaert, Ph., Charland, P., Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Furtuna, D., Sambote, J.S., Simbagoye, A. et Tahirou, K. (à paraître). *Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations*. Paris : UNESCO et Bureau International de l'Éducation.

Jonnaert, Ph. et Vanderborght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : DeBoeck-Université, (3<sup>e</sup> édition, 1<sup>re</sup> édition en 1998; traduction en portugais aux éditions Artmed).

Keeves, J. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*. London : Pergamon Press.

Makuwa, D.K., (2010). Acquis des élèves : des résultats contrastés, *Lettre d'information de l'IPE*, XXVIII(3), 4-5.

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, in A. Terrisse, (Éd.), *Didactique des disciplines, les références au savoir*, (17-24). Bruxelles : DeBoeck-Université.

Nieto, S., Bode, P., Kang, E. et Raible, J., (2008). Identity, Community and Diversity. Rethorizing Multicultural Curriculum for the Postmodern Era, in F. M., Connelly, M. F., He and J., Phillion (Éd.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, (179-197. London : Sage Publications.

Renaud, L., Chevalier, S., Dufour, R., O'Loughlin, J., Beaudet, N., Bourgeois, A. et Ouellet, D. (1997). Évaluation de l'implantation d'un curriculum scolaire : pistes d'interventions pour optimiser l'adoption et l'implantation de programmes d'éducation à la santé dans les écoles, *Canadian Journal of Public Health*, (88)5, 351-353.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (Éd.), (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : DeBoeck.

Schiro, M.S. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring*. London : Sage Publications.

Schriren, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Chicago : Rand McNally, (AERA<sup>11</sup> Monograph Series on Curriculum Evaluation).

Tehio, V., (Éd.), (2010). *Politiques publiques en éducation, l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : CIEP<sup>12</sup>.

Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.

Wesselink, R., Dekker-Groen, A.M., Biemans, H.J.A., Mulder, M. (2010). Using an Instrument to Analyse Competence-Based Study Programs: Experiences of Teachers in Dutch Vocational Education and Training, *Journal of Curriculum Studies*, (42)6, 813-829.

---

<sup>11</sup> AERA : American Educational Research Association; [www.aera.net/](http://www.aera.net/)

<sup>12</sup> CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres, France; <http://www.ciep.fr>