

Le concept de curriculum mis en perspective

PHILIPPE JONNAERT¹

Université du Québec à Montréal - UQAM

Resumo

A noção de currículo²³ beneficia de diferentes conotações nos países anglo-saxónicos e franco-europeus. Esta exposição refere-se a estas duas abordagens e suas diferenças. Traça sumariamente o percurso da própria noção de currículo desde o início do século precedente e mostra as diferentes perspectivas que assumiu no decurso deste decénio.

A seguir, propõe ao auditório centrar-se sobre as situações dos sistemas educativos que optaram por atribuir a esta noção uma visão global, de preferência a uma abordagem circunscrita à redacção de programas educativos. Considerando o currículo na sua globalidade, estes países definem uma abordagem sistémica. Atribuem-se-lhe uma função geral de orientação de planos de acções pedagógicas e administrativas do seu sistema educativo. Um currículo torna-se então um facto determinante para a evolução e adaptação de um sistema educativo com necessidades sociais em matéria de educação e formação.

Para se inscreverem nesta abordagem, os países procuram as vias que lhes permitam encontrar o mais possível as expectativas da sua população em matéria de educação e formação. Esta exposição distinguirá então uma abordagem centralizada do currículo de uma abordagem descentralizada com apoio em exemplos de determinados países. Põe em evidência que, descentralizado, o currículo pode tornar-se um potente instrumento de diálogo social em questões de educação e formação.

Mots-clé

Curriculum, programmes éducatifs⁴, niveaux curriculaires, transposition curriculaire, modèle, inclusion hiérarchique, rapport logique, analyse curriculaire, dialogue social.

¹ Dr. Philippe Jonnaert est professeur à l'Université du Québec à Montréal au Canada. Il y est titulaire de la *Chaire UNESCO de développement curriculaire* (CUDC). Membre de la *Commission Canadienne de l'UNESCO* (CCU), il est également consultant auprès des grands organismes internationaux. Ses travaux portent essentiellement sur les processus d'ingénierie et de développement curriculaire. Avec les équipes de la CUDC, il a mis au point des stratégies diversifiées d'appui aux Ministères de l'éducation, particulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne, dans leurs démarches d'optimisation de leurs systèmes éducatifs. Il est l'auteur de nombreux ouvrages et d'articles traduits dans plusieurs langues. Courriel : jonnaert2@yahoo.ca Site : <http://www.cudc.uqam.ca/>

² Différents aspects de la réflexion développée dans ce texte ont été publiés dans : Jonnaert, (2011 et 2012).

³ L'auteur remercie la professeure Maria Teresa Estrela de l'Université de Lisbonne et de la section portugaise de l'AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherches Scientifiques en Education) ainsi que le professeur Louis Marmoz de l'Université de Versailles-St. Quentin et Président de l'AFIRSE, de l'avoir invité au colloque de l'AFIRSE à Lisbonne en février 2012. Il remercie également madame Vincent, secrétaire de direction à la CUDC (Chaire UNESCO de Développement Curriculaire) d'avoir saisi et mis en forme ce texte.

Résumé

Partant de deux approches différentes du concept de curriculum, l'une franco-européenne et l'autre anglo-saxonne, l'auteur en recherche une éventuelle complémentarité. Après l'avoir clarifiée dans une trame conceptuelle (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009), l'auteur organise le concept de curriculum dans un modèle rationnel (Jonnaert, 2011; Keeves, 1992). L'auteur montre ensuite qu'un curriculum est nécessairement inscrit dans une société donnée, et, corolairement, que son modèle est dénaturé par une partie de l'irrationalité de cette société. Le concept de curriculum peut être caractérisé par cette *tension* entre la rationalité des modèles qui le caractérisent de façon théorique et l'irrationalité d'une société qui cependant le gouverne. Des outils d'analyse curriculaire devraient nécessairement prendre en considération l'ensemble de ces dimensions et de ces contradictions dans une véritable perspective systémique. Si la modélisation d'un système est importante pour pouvoir l'évaluer, en comprendre les aspects moins rationnels et les mettre en dialogue avec les modèles est tout autant important dans une démarche d'analyse systémique.

INTRODUCTION

Braslavsky (2001) établit un état des lieux des réformes curriculaires qui animent un certain nombre de systèmes éducatifs à travers le monde depuis la fin des années 1980. Parmi ses différents constats, Braslavsky (2001) met en évidence l'évolution du concept de *curriculum*. Une décennie plus tard, ce mouvement s'est amplifié et le concept de curriculum participe désormais à plusieurs débats sur l'éducation, comme en témoigne un récent numéro de la *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*¹, consacré à la place du curriculum dans les politiques éducatives. Le présent article s'inscrit dans ce bouillonnement contemporain de réflexions curriculaires. Organisé en deux parties, ce texte a été rédigé à la suite de la conférence prononcée par l'auteur aux rencontres de l'AFIRSE² en 2012 à Lisbonne ainsi que des débats qui l'ont suivie et enrichie.

Dans ce texte, l'auteur campe d'abord le concept de curriculum dans une posture systémique. Il lui offre cependant une ouverture plutôt que de le bloquer dans une modélisation rigide, même si la modélisation de ce concept est nécessaire. Évitant d'utiliser le mot *réforme*, ce terme évoquant plutôt des ruptures, l'auteur parle d'*adaptation*³ des curriculums aux évolutions des besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation. En ce sens, le curriculum devient un outil d'adaptation des systèmes éducatifs à la mouvance des sociétés, et par là un moyen pour développer le dialogue social sur les questions d'éducatives et de formation dans les sociétés.

Le concept de curriculum vit toutefois une tension entre deux courants apparemment contradictoires. Par sa localisation particulière, un flot francophone en Amérique du Nord, la *Chaire UNESCO de développement curriculaire* (CUDC) se situe à la croisée des chemins de ces deux courants actuels : la *perspective curriculaire anglo-saxonne et nord américaine* et la *conception franco-européenne* du concept de curriculum. Sans

¹ Gauthier, F---G (2011; rédacteur invité), Le curriculum dans les politiques éducatives, *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (numéro 56). (Revue du CIEP, *Centre International d'Études Pédagogiques* : www.ciep.fr)

² AFIRSE : Association Francophone Internationale de Recherches Scientifiques en Éducation; XIXe colloque: *Revisiter les études curriculaires, où en sommes-nous?* Lisbonne, 2, 3 et 4 février 2012. Voir le site de la section portugaise de l'AFIRSE : <http://afirse.ie.ul.pt/>

³ L'auteur parle d'adaptation dans la pure lignée *constructiviste piagétienne*, c'est-à-dire en intégrant les acquis du curriculum en opération à l'évolution des besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation. À propos de la notion d'adaptation se référer à Jonnaert (2002).

les opposer, l'auteur en recherche les complémentarités. Alors que *curriculum* et *programmes éducatifs* sont le plus souvent confondus dans l'espace franco-européen, l'auteur les place dans un rapport d'inclusion quasi hiérarchique. Il montre que c'est dans ce rapport logique qu'une analyse des liens entre les deux, curriculum et programmes éducatifs, peut être réalisée. Puisqu'il est quasi hiérarchique, ce rapport ne peut donc être inversé : le curriculum inclut les programmes éducatifs, et non le contraire. Ainsi, après avoir brossé dans les grandes lignes ces deux courants, l'auteur clarifie le concept de curriculum. Il articule ses composantes dans une trame conceptuelle (Jonnaert, Etayebi et Defise, 2009). Il organise les niveaux curriculaires de Keeves (1992) dans les différentes cellules d'un tableau représentant plusieurs dimensions d'un curriculum aux principaux moments de son évolution. C'est alors que l'auteur montre que la rationalité de ce modèle n'est qu'une utopie. Replacé dans son environnement social, le curriculum subit aussi le caractère irrationnel de toute société. Face à la complexité du concept de curriculum l'auteur suggère de développer une méthodologie d'analyse des curriculums qui ferait directement référence au concept de transposition curriculaire.

1. DEUX PERSPECTIVES

Dans cette section, l'auteur trace le portrait du concept de curriculum tel qu'il est véhiculé par deux courants. Le concept de curriculum est un objet d'études et de recherches traditionnel dans les départements de *Sociologie du curriculum* au sein des universités anglo-saxonnes et nord-américaines (Forquin, 1984 et 1989). Il semble cependant le plus souvent étranger aux facultés d'éducation franco-européennes. Même si depuis peu, il apparaît au coeur de certains travaux francophones (Malet, 2010; Gauthier et Le Gouvello, 2009; Audigier, Tutiaux-Guillon et Haebli, 2008; Mangez, 2008; Bernard, Nkengne et Robert, 2007; Raulin, 2006; Demeuse et Strauven, 2006; Depover et Noël, 2005; etc.), le curriculum reste cependant mal défini dans ce champ franco-européen de l'éducation. Ces deux courants, l'un anglo-saxon et Nord américain et l'autre franco-européen, semblent ainsi se distancier.

Le *courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain* offre au concept de curriculum d'un système éducatif une vision qui dépasse largement celle de programme éducatif. Les deux concepts n'y sont pas superposés. Dans la lignée des perspectives proposées par différents chercheurs anglo-saxons (Connely, Fang He et Pillion, 2008; Schiro, 2008 ; Anderson, 1992 ; Bellack et Kliebard, 1977; Golby, Greenwald et West, 1975; Tyler, 1949; Bobbitt, 1924 et 1918 ; etc.), un curriculum est traditionnellement considéré comme un plan d'action pédagogique large et inclusif. Un curriculum comprend certes un certain nombre de programmes éducatifs dans différents domaines d'apprentissage, mais il ne s'y substitue ni ne s'y réduit. Il les oriente. Il se positionne nécessairement en amont de ces programmes et en précise les finalités et les tendances. Il ne cible cependant pas les seuls programmes éducatifs : il suggère les lignes directrices pour les activités d'enseignement et d'apprentissage ; il fournit des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires, etc. ; il régit le régime pédagogique et le régime linguistique ; il détermine les axes de la formation des enseignants ; il définit le plan d'action administratif nécessaire à la mise en œuvre des orientations du curriculum ; 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 éducatifs, ces derniers n'étant que des moyens pour la mise en œuvre des orientations curriculaires.

Le *courant curriculaire franco-européen* contemporain propose une vision différente du concept de curriculum. Programmes éducatifs et curriculum semblent s'y confondre : « (...) 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). Cette définition du curriculum reflète un des aspects de la logique curriculaire franco-européenne qui considère, aujourd'hui encore, un curriculum comme un ensemble de programmes éducatifs 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 programme éducatif se superposent régulièrement. Ils traitent prioritairement de savoirs, de matières et de disciplines scolaires, de contenus d'apprentissage, de leurs fondements épistémologiques, de leur programmation, de leur structuration et de leur organisation. La logique de chaque discipline oriente les programmes éducatifs qui la concernent. Dans cette perspective, puisqu'un programme éducatif est aussi un curriculum, un même système éducatif peut présenter autant de curriculums qu'il y a de disciplines scolaires. Même lorsque des auteurs s'en défendent, les savoirs scolaires et les compétences restent centraux dans leurs réflexions curriculaires : « 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*¹, 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 de curriculum est superposé à celui de programme éducatif. Réduit à une organisation des contenus d'apprentissage, il croise une logique disciplinaire à des principes de codifications de contenus le plus souvent précisés en terme de savoirs, même lorsque la notion de compétence est utilisée (Vander Borght, 2004). Ce type de curriculum est centré sur la *transmission* et la *construction de contenus*, qu'ils soient définis en termes de savoirs, de compétences ou d'objectifs dans les programmes éducatifs. Confondu avec les programmes éducatifs, ce type de curriculum offre le flanc à un certain nombre d'incohérences. Par exemple, analysant le curriculum belge francophone à travers certains de ses programmes éducatifs, une équipe de chercheurs se référant au modèle de la qualité proposé par Bouchard et Plante (2002), montre que la cohérence d'un curriculum passe nécessairement par une cohérence inter-programmes. Ils observent « (...) des défauts dans le curriculum prescrit. Il existe, avant même la mise en œuvre dans les classes, un écart important entre les intentions fixées dans les référentiels et les

¹ Mis en évidence dans le texte par Ph. Jonnaert.

moyens mis en œuvre au travers des programmes de cours», Soetewey, Duroisin et Demeuse (2011 : 131).

Si ces deux perspectives sont différentes, il est cependant important d'en rechercher les complémentarités.

2. UNE LOGIQUE D'INCLUSION QUASI HIÉRARCHIQUE

Les *deux courants évoqués* ne traitent pas du concept de curriculum dans une même logique. Le courant anglo-saxon et nord américain place le curriculum en amont des programmes éducatifs qu'il oriente et inclut. Le courant franco-européen superpose les deux concepts, utilisant l'un pour l'autre. Cependant, plutôt que d'opposer ces deux perspectives, il apparaît nécessaire de les mettre en relation et de comprendre la nature du rapport qui existe entre elles. L'une des deux perspectives n'exclut certainement pas l'autre. La *dimension programmatique des contenus* d'apprentissage des curriculums francophones européens complète la *vision globale, humaniste et pragmatique* du curriculum anglo-saxon et vice-versa. Encore faut-il préciser à quel niveau d'un curriculum cet aspect programmatique des contenus d'apprentissage peut être traité. Puisque la difficulté se situe essentiellement au niveau de la compréhension que les uns et les autres ont du *rapport* qui s'établit entre *curriculum* et *programme éducatif*, c'est ce rapport qu'il s'agit d'analyser.

Un *rapport d'inclusion quasi hiérarchique* définit la relation qui existe entre un curriculum et les programmes éducatifs d'une offre de formation. Le curriculum oriente l'action éducative dans un système éducatif. Les contenus des apprentissages et des formations sont codifiés dans les programmes dans le respect des orientations précisées au niveau du curriculum. Le curriculum se situe en amont des programmes éducatifs qu'il oriente et inclut. Ce rapport d'inclusion n'est cependant jamais que *quasi* hiérarchique. Il est rarement totalement hiérarchique car un curriculum dans un système de formation n'oriente pas nécessairement toutes les offres de formation et tous les programmes éducatifs (dans tous les systèmes éducatifs les chercheurs de la CUDC observent des programmes éducatifs devenus obsolètes¹ ou au contraire de nouvelles offres de formation qui vont au-delà des prescrits curriculaires²). Ce rapport d'inclusion, même s'il n'est que *quasi* hiérarchique, ne peut être inversé. Il ne peut non plus être anéanti en superposant les deux concepts dans une relation de synonymie. Ce rapport entre curriculum et programme éducatif une fois défini permet à son tour une analyse de leur complémentarité. C'est ce rapport également

¹Par exemple, au début de l'introduction des programmes éducatifs d'informatique dans les offres de formation dans les années soixante --- dix, les étudiants devaient d'abord apprendre la programmation. À ce jour, la quas totalité de ces programmes éducatifs portant sur certains types de programmes ont disparu des offres de formation. Certains d'entre eux subsistent cependant encore.

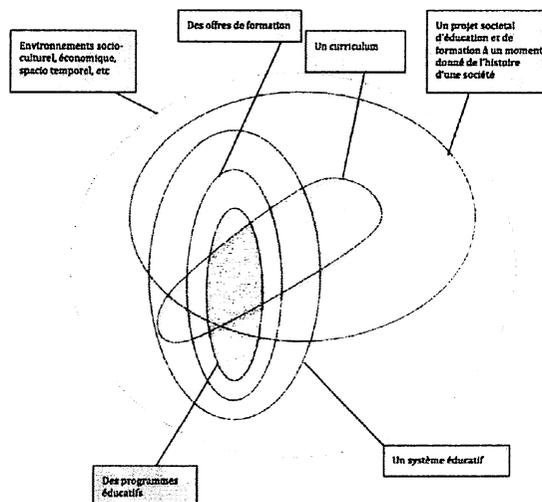
² L'évolution des technologies, des savoirs et des pratiques professionnelles évoluant très rapidement, de nouvelles offres de formation apparaissent régulièrement dans les systèmes éducatifs. Par exemple, alors que la recherche en sciences humaines était dominée par des approches quantitatives jusqu'au début des années quatre---vingt---dix, elle l'est aujourd'hui par la recherche qualitative. Au début de l'introduction des méthodes qualitatives dans les offres de formation, ce type de recherche n'entrait pas dans les orientations curriculaires de l'époque à propos de la recherche en sciences humaines et des cadres positivistes officiels de référence de l'époque (Le Moigne, 1995, 2003).

qui rapproche les deux courants, l'un anglo-saxon et l'autre franco-européen. Ce rapport permet de distinguer clairement le curriculum des programmes éducatifs dans les offres de formation d'un système scolaire. C'est à l'intérieur de ce rapport que différentes fonctions du curriculum peuvent être mises en application. À la suite d'une analyse de la littérature sur le concept de curriculum et des résultats de leurs travaux auprès des Ministères de l'éducation engagés dans un processus de refondation de leur système éducatif, des chercheurs de la CUDC définissent cinq fonctions pour un curriculum :

- «Définir les finalités et les grandes orientations en matière d'éducation et de formation pour un pays ou une région donnée ;
- Opérationnaliser les plans d'actions pédagogiques et administratifs au sein d'un système éducatif et mettre en place les mécanismes de contrôle et de régulation ;
- Assurer la cohérence du plan d'actions pédagogique et des activités pédagogiques et didactiques par rapport aux finalités et aux orientations prescrites, et aussi celle du plan d'action administratif par rapport à ces orientations et ce plan d'actions pédagogique ;
- Permettre le développement et la formation des personnes en harmonie avec leur environnement social, historique, religieux, culturel, économique, géographique, linguistique et démographique ;
- Adapter le système éducatif autant par rapport à un projet sociétal local et actualisé en matière d'éducation, que par rapport à une ouverture de ses membres sur le monde», Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009 : 41).

C'est à travers ces fonctions que le curriculum agit à différents niveaux sur les programmes éducatifs. Le curriculum oriente les programmes éducatifs et en assure la cohérence dans des plans d'actions pédagogique. Il les replace également dans un projet éducatif dans une société à un moment donné de son histoire.

Figure 1 : Rapport d'inclusion quasi hiérarchique entre curriculum et programmes éducatifs



3. UNE TRAME CONCEPTUELLE

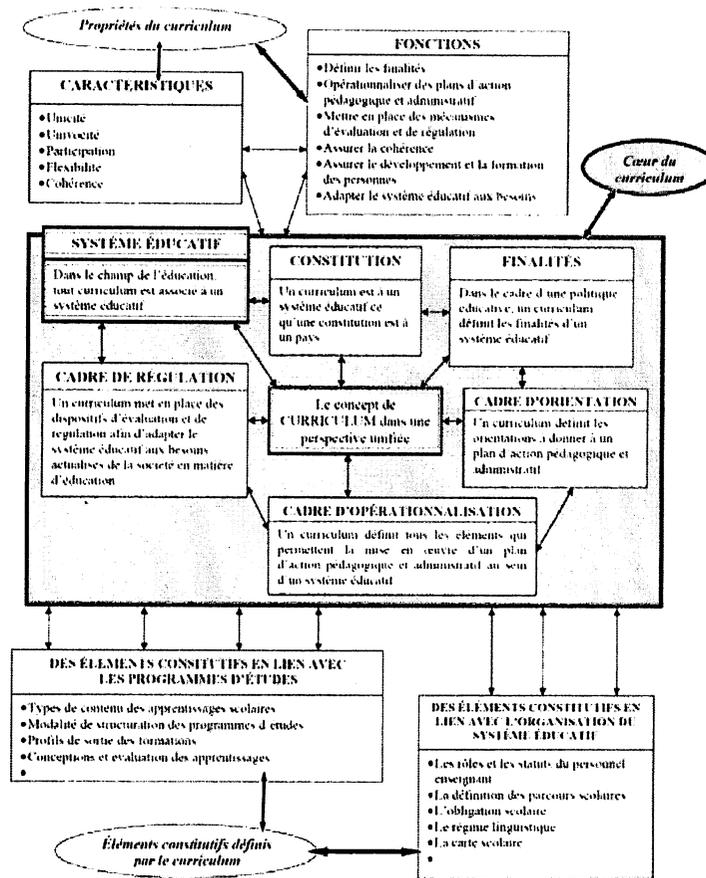
Après avoir analysé le concept de curriculum et ses composantes au départ de leurs différents travaux empiriques et théoriques, ces chercheurs en fournissent la définition suivante :

«un curriculum est un système constitué d'un ensemble de composantes à visée éducative. Articulées entre elles, ces composantes permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité », Jonnaert, Ettayebi et Defise, (2009 : 57).

Cette définition est synthétisée dans une *trame conceptuelle*. Cette trame a été construite et validée par des chercheurs de la Chaire UNESCO de développement curriculaire (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009). La trame conceptuelle présentée dans la figure 2 illustre la complexité du curriculum d'un système éducatif. Un curriculum clarifie des finalités et oriente l'opérationnalisation de ces dernières à travers des plans d'action pédagogique et administratif cohérents. Les programmes éducatifs de leur côté, ne sont que certains moyens parmi d'autres mis en place pour permettre l'opérationnalisation de ces finalités. Les dimensions d'un curriculum sont nécessairement systémiques et affichent une empreinte locale, nationale ou régionale. Puisqu'un curriculum s'inscrit dans une dimension systémique et par là dans la complexité, la multiplication de curriculums au sein d'un même système éducatif est un facteur à haut risque d'incohérence. Un tel risque est particulièrement élevé lorsque *curriculum* et *programmes éducatifs* sont superposés, et plus encore lorsque les programmes éducatifs se substituent au curriculum. Cette trame conceptuelle met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum. Elle est le résultat d'un travail de modélisation de ce concept, afin qu'un curriculum puisse être analysé, Laveault (2007). Cet effort de modélisation est nécessaire mais non suffisant, encore faut-il replacer le curriculum dans les différentes étapes de son cheminement dans un système éducatif, depuis la définition des orientations jusqu'aux apprentissages réalisés par les élèves.

Ce modèle n'est pas rigide, au contraire. Dynamique il se distribue sur les différents niveaux curriculaires (Keeves, 1992 ; Jonnaert, 2011 ; D'Hainaut, 1988), et change régulièrement de forme. Les textes officiels préparés dans les cabinets ministériels apparaissent entre les lignes dans les différents documents utilisés par les enseignants, et prennent une forme très particulière dans les activités des élèves dans les salles de classe. Les éléments de la trame conceptuelle d'un curriculum sont ainsi traduits de diverses manières en fonction du moment et des personnes qui agissent.

Figure 2 : Trame conceptuelle du concept de curriculum, Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009:58)¹



4. TROIS MOUVEMENTS CURRICULAIRES OU LA RATIONALITÉ D UN SYSTÈME²

Dans cette section, l'auteur rappelle que l'organisation logique d'un curriculum se structure en trois mouvements. Keeves (1992) décrit trois niveaux curriculaires qui correspondent à trois moments de son développement: 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; Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009; Jonnaert, 2011). La réalité des systèmes éducatifs et de leur curriculum est souvent éloignée des propos, des théories et des recherches

¹ Les différents cadres de cette trame sont précisés dans Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009)

² Cette section de l'article est adaptée de Jonnaert (2011).

actuels sur les curriculums¹. Entre les trois niveaux curriculaires (Keeves, 1992), il existe bon nombre de transformations et de reconstructions, voire même d'agendas cachés certains n'évoquent-ils pas un *curriculum caché*?

La transposition des contenus du curriculum officiel jusqu'aux processus d'apprentissage par les élèves dans les salles de classe est très complexe et non 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 curriculaires impliquent des acteurs et des lieux différents qui ne sont connectés entre eux que très épisodiquement. Un élève dans une salle de classe ignore bien souvent tout de la structure du système éducatif dont il est pourtant le principal intéressé. Car c'est bien pour lui que cette lourde machine a été construite au fil des temps. Mais ce sont également les résultats d'apprentissage des élèves qui deviennent dans bien des études internationales (PISA, PASEC, SACMEQ, TIMMS, PPCE, PIRLS, etc.) des indicateurs à propos du fonctionnement même des systèmes éducatifs.

Les trois niveaux curriculaires sont présentés dans le tableau 1 qui suit. Ils illustrent la rationalité d'un système fondé sur des niveaux enchâssés de façon logique et chronologique. Si c'est bien le même curriculum qui chemine d'un niveau à un autre, il prend cependant des formes différentes d'une case à l'autre du tableau. La trame conceptuelle se situe essentiellement au niveau du curriculum officiel, c'est à ce niveau que ses différentes composantes sont traitées. Ces dimensions subissent ensuite une série d'interprétations, de transformations, de déconstructions et de reconstructions en fonction des acteurs de l'éducation à l'œuvre à ce niveau, des responsables politiques jusqu'aux élèves dans les salles de classe.

Le tableau 1 décrit globalement le travail réalisé à chacun des niveaux curriculaires². Des liens devraient se tisser entre chacune des cellules du tableau. Par exemple, les programmes éducatifs sont d'abord situés dans la cellule 1.23 du tableau 1. Ils se retrouvent aussi dans les cellules 2.12 et 2.13 où ils sont tantôt des objets d'analyses et d'études, tantôt des résultats d'un processus de transposition. 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, chronologique 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 ne peut être qu'une utopie. Il est cependant indispensable pour comprendre le fonctionnement d'un curriculum et réaliser des analyses. Chacune des cellules du tableau peut en elle-même servir de cadre pour l'analyse d'une des composantes d'un curriculum. Si de telles analyses curriculaires sont utiles, elles ne sont cependant pas suffisantes. Elles risquent d'isoler les parties d'un tout sans en permettre une compréhension globale. La signification des résultats de ces

¹ 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, Quarterly Review of Comparative Education* ; etc.

² Adapté de Jonnaert, Charland, Cyr, Defise, Ettayebi, Furtuna, Sambote, Simbagoye et Tahirou (à paraître).

analyses ne peut se comprendre qu'à travers l'ensemble du système modélisé dans la trame conceptuelle et mis en mouvement dans le tableau décrivant le cheminement d'un curriculum. Les trois niveaux d'un curriculum n'ont finalement que peu d'interactions entre eux. Par ailleurs, un curriculum semble fonctionner essentiellement dans un *mouvement descendant*, depuis les cabinets ministériels jusqu'aux salles de classe. Il y a peu de mouvements inverses qui permettraient des rétroactions depuis la salle de classe jusqu'au curriculum officiel.

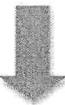
<i>À quel niveau du curriculum?</i>	<i>Où?</i>	<i>Qui?</i>	<i>Quoi?</i>	<i>Quels résultats?</i>
1. Niveau du curriculum officiel <i>(Intended curriculum)</i> 	1.10 Cabinet du Ministre de l'éducation.	1.11 Conseillers techniques du cabinet du Ministre de l'éducation.	1.12 Définissent les grandes orientations 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 éducatifs, 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.
2. Niveau du curriculum et des programmes interprétés et implantés par les acteurs de l'éducation <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.
3. Niveau des apprentissages scolaires et de leurs résultats <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

5. UN CURRICULUM SOUVENT APPRÉHENDÉ PARTIELLEMENT

Pour comprendre le caractère souvent cloisonné des réflexions curriculaires, plusieurs travaux actuels sont décrits dans les lignes qui suivent. Les choix de ces travaux sont aléatoires et l'auteur a retenu des exemples correspondant à différentes cellules du tableau 2. Les trois niveaux curriculaires semblent effectivement étanches.

Chacun de ces travaux traite 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.

- Wesselink, Dekker-Groen, Biemans et Mulder (2010) vérifient comment 12 équipes d'enseignants, impliquées dans un processus de réécriture de leurs programmes, s'approprient les orientations de leur curriculum. Les résultats de cette recherche montrent comment ces enseignants, rédacteurs de programmes éducatifs, deviennent eux-mêmes capables de transposer de plus en plus efficacement, des orientations curriculaires vers des programmes éducatifs. 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).

- Dans un processus similaire, une équipe de chercheurs de la CUDC a formé des concepteurs nigériens¹ de programmes éducatifs à l'intégration des orientations curriculaires prescrites dans un cadre d'orientation vers des programmes éducatifs. 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).

- 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. Mais là aussi, cette recherche prend en considération une série de caractéristiques du programme et des activités des enseignants mais ne se rend pas jusqu'aux apprentissages des élèves. Ce travail sur des programmes éducatifs et des guides pédagogiques est confondu avec l'ensemble d'un curriculum. Ce travail se situe au niveau du *curriculum interprété* (case 2.12 du tableau 1).

- 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).

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

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 curriculaires 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

¹ 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 entre la CUDC/UQAM et le Ministère nigérien de l'éducation.

toutes les grandes enquêtes internationales, Makuwa (2010) part des données recueillies au départ des épreuves du SACMEQ 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^{ème} 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. Quels 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'IPE¹.

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 tous être positionnés dans une des cellules du tableau 1. Mais ces travaux 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 curriculaires rassemble en un patchwork les cellules du modèle développé dans le tableau 1. Leur étanchéité rend ce modèle peu opérationnel. Replaçant ces recherches dans une perspective systémique, le lecteur se rend compte combien elles ne peuvent être que partielles parce qu'isolées dans une des cellules du modèle. Les effets des résultats de ces recherches sur l'ensemble des composantes du modèle, qui cependant se veut systémique, ne sont que rarement abordés. Les outils actuels d'analyse curriculaire semblent donc n'être que partiels.

6. LA TRANSPOSITION CURRICULAIRE, UN OUTIL D'ANALYSE DES CURRICULUMS

Cette section décrit ce dynamisme en convoquant le concept de *transposition didactique* pour définir une éventuelle *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. Le tableau 1, plus que des niveaux curriculaire, précise les *moments du développement d'un curriculum*, il s'agit donc bien d'une dynamique curriculaire, voire d'un processus, plutôt que d'un état.

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 un processus de *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 en

¹ 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.

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 vécu 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 éducatifs d'offres de formation dans un curriculum donné. Codifié, le savoir écrit dans des programmes éducatifs 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), Jonnaert (1988) et Chevallard (1985) conçoivent la transposition didactique comme un outil d'analyse du *cheminement curriculaire de savoirs codifiés* dans des programmes éducatifs.

Pour plusieurs chercheurs de la CUDC, 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 éducatifs, voire jusqu'à son appropriation par les élèves (Jonnaert et Vanderborght, 2009; Jonnaert, 1988), circule en des va-et-viens 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 éducatifs*? Par exemple cet outil curriculaire faciliterait-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 éducatifs. 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 et ses différents moments.

Une approche semblable à celle que Jonnaert et al. (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* peut devenir un outil opérationnel d'analyse critique en articulant entre eux les résultats de méthodologies spécifiques pour chacun des niveaux curriculaires. Par là, une transposition curriculaire permettrait le décroisement de chacune des cellules du tableau 1 et surtout leur mise en relation.

La *transposition curriculaire* est une piste intéressante pour définir un outil d'*analyse curriculaire*. Cet outil ne serait cependant pas complet s'il ne prend en considération que l'unique logique du modèle systémique. D'autres dimensions, moins rationnelles celles-là, sont également à prendre en considération.

7. IRRATIONALITÉ D UN CURRICULUM ET COMPROMIS

Au-delà d'une modélisation systémique du curriculum, cette section en démontre plutôt le *caractère irrationnel*. Suffit-il de préciser des orientations curriculaires et de les traduire dans des programmes éducatifs 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 éducatifs? 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 logique, rationnelle, chronologique et hiérarchique. 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 logique et toute forme de transposition strictement linéaire.

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)¹. Un curriculum, par son appartenance à une société donnée, est nécessairement confronté à cette irrationalité. Celle-ci explique en grande partie la difficulté de l'analyse d'un curriculum, au-delà de tous les rationalismes ou de l'emblématique *transposition curriculaire* évoquée en ces lignes. 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 dans des systèmes rationnels, il évolue cependant 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. Dès lors, 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), en fonction du moment auquel ils sont appréhendés et de l'actualité sociale et économique de la société dans laquelle il évolue.

Mais, ces interactions et ces intersections sont le plus souvent parasitées par des interférences multiples, rendant ce système 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.

Un curriculum se situe nécessairement au cœur des tensions qui se développent entre un modèle logique et rationnel et l'irrationalité des sociétés qui le gouvernent. Ce sont ces tensions qui, finalement, imposent aux curriculums des compromis qui parfois le transforme en *trompe l'œil épistémologique* (Jonnaert, 2001). Schiro (2008) et De Landsheere (1992) définissent plusieurs approches curriculaires. Les curriculums seraient centrés sur les savoirs, ou sur les apprenants ou sur la société, les 'ou' étant exclusifs puisqu'il s'agit de trois catégories différentes.

¹ 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

Tableau 2 : Typologies des curriculums.

<i>Schiro (2008)</i>	<i>De Landsheere (1992)</i>
The scholar academic ideology	Centration sur le savoir à acquérir
The learner centered ideology	Centration sur l'élève
The social efficiency ideology & the social reconstruction ideology	Centration sur la société

Si ces typologies des curriculums sont intéressantes, la réalité est autre : «(...) à travers les curriculums qu'ils ont analysés, les chercheurs de la CUDC observent en général un courant ou une idéologie (Schiro, 2008), qui domine l'ensemble des orientations et un amalgame des autres tendances. Par exemple, de nombreux curriculums sont fortement centrés sur les savoirs à acquérir par les élèves et les étudiants, mais ne négligent pas pour autant les apprenants et les besoins de la société. D'une manière générale, les curriculums se présentent comme des 'hybrides' de ces tendances avec une 'majeure' qui donne le ton à l'ensemble des propositions formulées dans le curriculum», Jonnaert et al. (2009 : 33-34).

Un curriculum est en général bâti sur un ensemble de compromis que lui impose la société qui le gouverne et pour laquelle il oriente le système éducatif. 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. Ces compromis sont sources de contradictions qui mettent en cause la rigidité d'un modèle rationnel.

Ces tensions et ces compromis sont-ils inévitables?

8. CONCLUSION

«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).

La conception du curriculum par les chercheurs de la CUDC est proche de celle de Nieto et al. (2008). Elle s'écarte d'une vision techniciste, inscrite dans un système strictement rationnel du curriculum et centrée 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. Le curriculum est replacé, dès sa fondation, au cœur de ces tensions en intégrant l'ensemble des partenaires de l'éducation à son élaboration dans un véritable dialogue social (Jonnaert, 2011b). 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. Une telle approche intègre dans ses analyses les aspects moins rationnels d'un curriculum et replacent celui-ci au cœur des tensions entre un modèle logique et rationnel et l'irrationalité des sociétés.

Ces outils d'analyse sont en construction et certains d'entre eux sont validés (Jonnaert et al., 2009). Le curriculum devient à la fois un outil de dialogue social (Jonnaert, 2011b) et un moyen pour adapter les systèmes éducatifs aux sociétés en mouvement. 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.

BIBLIOGRAPHIE

- . Anderson, R.D. (1992). Perspectives on Complexity : Essay on Curricular Reform. *Journal of Research in Science teaching*, (29), 861-877. . Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N., Haeblerli, P. (Éd.), (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : DeBoeck.
- . Bellack, A. et Kliebard, H.M. (Dir., 1977). *Curriculum and Evaluation*. Berkeley : McCutchan. . Bernard, J.-M., Nkengne, A.P. et Robert, F. (2007). *La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisition à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme. L'exemple de l'approche par compétence*. Dijon : IREDU. Texte disponible en ligne : <http://iredu.u-bourgogne.fr> . Bobbitt, J.F. (1918). *Curriculum*. Boston : Houghton-Mifflin. . Bobbitt, J.F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston : Houghton-Mifflin. . Bouchard, C. et Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer, *Cahiers du service de Pédagogie expérimentale*, (11, 12), 219-236. . 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)]. Texte disponible en ligne : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Organization/Director/TENDANCES_MONDIALES.pdf . Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage. . Connely, F.M., Fang, He, M. et Phillion, J.A. (dir., 2008). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. London : Sage Publication. . 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. . De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: Presses universitaires de France. . Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : DeBoeck. . Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan. . 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. . 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. . Gauthier, R.-F. (2011). Une autre façon de penser l'éducation. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (56), 31-40. . Gauthier, R.-F. et Le Gouvello, M. (2009). *L'instauration d'un socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : Politisation du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*, (84 p.). Texte en ligne: <http://www.knowandpol.eu> . . Golby, M., Greenwald, J., West, R. (dir., 1975). *Curriculum Design*. London : Croom Helm.
- . Jonnaert, Ph. (2012, à paraître). Curriculum et analyse curriculaire, balises pour un débat. *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, [numéro thématique, rédacteurs invités : Ph. Jonnaert et G. Therriault]. . Jonnaert, Ph., Charland, P., Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Furtuna, D., Sambote, J.S., Simbagoye, A. et Tahirou, K. (2011). *Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations*. Cahier de la CUDC n°5, Montréal, UQAM.
- . Jonnaert, Ph. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés, *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, (56), 135-145. Texte en ligne : <http://www.cudc.uqam.ca/articles/Curriculum%20texte%20Sevres.pdf> . Jonnaert, Ph. (2011b). Des programmes éducatifs endogènes articulés aux standards internationaux en République du Niger, *ACDI-CIDA, Education Newsletter*, 3, 4-5.
- . Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck-Université, (traduit en portugais aux éditions ARTMED et en roumain aux éditions ASCR). . Jonnaert, Ph. et Vanderborgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles: DeBoeck-Université, (3ième édition, 1ière édition en 1998; traduction en portugais aux éditions Artmed).
- . Jonnaert, Ph. et Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement. Un processus dynamique et complexe, in Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, Ph. (dir.). *Observer les réformes en éducation*, (15-32). Québec : Presses de l'Université du Québec. . Jonnaert, Ph. (2002). Une notion tenace, *Les cahiers pédagogiques*, 408, 11-12.
- . Jonnaert, Ph. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes éducatifs au Québec : un trompe l'œil épistémologique? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, (1)2, 223-230. . Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- . Keeves, J. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*. London : Pergamon Press. . Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, Ph. (dir.), (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- . Laveault, D. (2007). Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation, in L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel, (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. (27-50). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa. . Le Moigne, J.-L. (2003). *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre*. Paris : L'Harmattan, (tome 3).
- . Le Moigne, J.-L. 1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF. . Makuwa, D.K., (2010). Acquis des élèves : des résultats contrastés, *Lettre d'information de l'IPE*, XXVIII(3), 4-5. . Mallet, R. (dir.), (2010). *Ecoles, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck-Université. . Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum*. Paris : PUF
- . 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. Retheorizing 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.

. Raulin, D. (2006). *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz. . 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.

. Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. Chicago : Rand McNally, (AERA, Monograph Series on Curriculum Evaluation). . Soetewey, S., Duroisin, N. et Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié. Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone, *Revue Internationale d'Éducation*, (56), 123- 134.

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

. Vander Borght, C. (2004). D'un décret politique à sa mise en pratique dans l'enseignement. Une approche socioconstructiviste des compétences dans l'enseignement, in Ph. Jonnaert et A., M'Batika, (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés*, (157-182). Québec : PUQ. . Wesselink, R., Dekker-Groen, A.M., Biemans, H.J.A., Mulder, M. (2010). Using an Instrument to Analyse Competence-Based Study Programmes : Experiences of Teachers in Dutch Vocational Education and Training, *Journal of Curriculum Studies*, (42)6, 813-829.