

Repenser les programmes et la programmation : la perspective du curriculum en didactique des langues

Isabel Alvarado G.
Université de Concepción, Chili
Courriel : isabel.alvarado.g@gmail.com



Synergies Chili n° 6 - 2010 pp. 107-119

Résumé: *La centration sur l'apprenant et la prise en compte des processus d'apprentissage ont entraîné un changement profond dans la manière de construire et de formuler les programmes. Le concept de curriculum, hérité des sciences de l'éducation, apparaît comme un concept unificateur permettant d'appréhender les programmes autrement que comme des produits finis, figés, élaborés et imposés par les experts-décideurs. En effet, le curriculum en développement, continuellement évalué et réajusté, met l'accent sur les aspects sociaux, dynamiques et négociés de toute programmation. En allant au-delà des méthodes technicistes de formulation des programmes, il invite à prendre en considération la nécessaire évolution des besoins et des compétences, les processus aboutissant aux prises de décisions ainsi que les interactions entre les différentes entités composant tout système d'enseignement-apprentissage.*

Mots-clés: *Curriculum, programme-programmation, centration sur l'apprenant, besoins, processus d'apprentissage, dimension sociale de l'enseignement-apprentissage*

Abstract: *Focusing on the student and taking into consideration the learning process prompted a deep change on the way of building and formulating syllabuses. The concept of curriculum, coming from education sciences, appears as a concept that makes possible to conceive syllabuses not as finished and fixed products, elaborated and imposed by expert and decisive individuals. Indeed, the curriculum in course evaluated and readjusted continuously, emphasizes the dynamic and negotiated social aspects .of any programming. Since this is beyond the technicist methods for formulating a syllabus, the curriculum makes a call to consider the required evolution of the needs and competences, the processes that lead to decision making, as well as interactions between the different entities that make up any system of learning-teaching.*

Key words: *curriculum, syllabus, programming, focusing on the student, requirements, learning processes, social dimension of learning-teaching.*

Resumen: *La focalización sobre el alumno y la consideración de los procesos de aprendizaje provocaron un cambio profundo en la manera de construir y formular los programas. El concepto de currículum, proveniente de las ciencias de la educación, aparece como un concepto que permite concebir los programas de otra manera que como productos acabados, fijos, elaborados e impuestos por expertos-decidores.*

Efectivamente, el currículum en desarrollo, continuamente evaluado y reajustado, pone énfasis en los aspectos sociales, dinámicos y negociados de toda programación. Debido a que va más allá de los métodos tecnicistas de formulación de programas, el currículum invita a considerar la necesaria evolución de las necesidades y competencias, los procesos que llevan a la toma de decisiones, así como las interacciones entre las diferentes entidades que componen todo sistema de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: *currículum, programa-programación, focalización sobre el alumno, necesidades, procesos de aprendizaje, dimensión social de la enseñanza-aprendizaje*

1. Centration sur l'apprenant et programmation

En didactique des langues, le glissement vers la centration sur l'apprenant a constitué un véritable changement de paradigme qui a permis d'appréhender les questions de programmation et de progression sous un jour nouveau. Du moins, cette centration a-t-elle montré le poids de l'individuel et du variable dans toute définition d'un « parcours » d'apprentissage.

Pourtant, cette nécessaire prise en compte du public n'est pas, dans la pratique, chose aisée à concrétiser. Sans doute, la révolution méthodologique tant annoncée n'a-t-elle pas eu lieu. Dans la réalité des pratiques, il est assez commun de rencontrer un certain nombre de « résistances » (Beacco, 1990 : 11-12) vis-à-vis de l'adoption d'un enseignement plus fonctionnel qui prendrait en compte des caractéristiques culturelles, sociales, éducatives - entre autres - des apprenants. Or, dans les contextes où les besoins professionnels sont étroitement liés aux besoins de formation linguistique, les critères de maximisation et d'efficacité des programmes de langue se posent avec une particulière acuité pour les principaux partenaires du système : les étudiants, les professeurs, l'institution et les potentiels employeurs.

La question de la programmation revient donc à l'ordre du jour après avoir été longtemps mise de côté. Cependant, elle ne peut plus se poser dans les termes classiques - ceux d'un programme techniciste, réalisé par des experts, figé et imposé par les décideurs - mais devrait s'employer à intégrer dans son propre processus d'élaboration cette fameuse centration sur l'apprenant et son apprentissage. Notre présente contribution a pour objectif de présenter quelques réflexions autour du concept de curriculum et de son précieux apport quant à la définition d'une nouvelle conception de la programmation en didactique des langues étrangères. Ces quelques considérations théoriques esquissent des voies possibles pour un développement dynamique, durable, social et négocié de la définition des contenus et objectifs dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Du curriculum en Didactique des langues

Le « curriculum » est un terme utilisé depuis déjà plusieurs dizaines d'années dans la recherche en sciences de l'éducation, notamment dans la littérature

anglo-saxonne, et marque un changement de paradigme en éducation. En effet, selon De Landsheere (1992), le mot trouve son origine chez Dewey au moment où l'on exprime « l'abandon de cette prééminence de la matière au profit de la centration sur l'élève ». Le curriculum permet de ne pas enfermer les situations de formation dans des procédures uniquement techniques puisqu'il introduit également des considérations philosophiques, politiques et sociales permettant ainsi « une approche plus holistique de l'apprentissage, plus dynamique et moins centrée sur la matière que sur les acteurs et les étapes d'un processus » (Coste, 1995 : 86).

Le curriculum ainsi défini s'inscrit dans une démarche didactique classique et renvoie aux questions fondamentales qui balisent tout acte d'enseignement-apprentissage : la nature des contenus bien sûr - questionnement central de chaque grand tournant pratico-théorique (Coste & Lehmann, 1995 : 5) - mais également les préoccupations concernant le comment enseigner, comment apprendre, pour qui, pour quoi faire, etc. Ces questionnements, plus complémentaires qu'antagonistes, dépassent les considérations technicistes autour des problèmes de contenus et d'objectifs terminaux (Lehmann, 1993 : 131) : le curriculum, en sciences de l'éducation comme en didactique des langues, peut offrir, à travers une définition élargie et non statique, de nouvelles perspectives théoriques et une nouvelle manière de conceptualiser les pratiques.

Or, dans les recherches francophones, le terme de curriculum était souvent traduit ou utilisé comme équivalent de « méthode », « plan d'études » ou « programme », limitant ainsi la portée élargie et la richesse sémantique originelles du concept. Puis, l'adoption du terme en France a entraîné un « flou conceptuel » (Idem : 142) qui a obligé certains à une explicitation des termes relatifs aux procédures d'élaboration des programmes. Au cours de cette clarification, le terme de curriculum s'est enfin inscrit dans un élan plus général et moins techniciste. Comme en sciences de l'éducation, le concept est amené à jouer « un rôle fédérateur » marqué par un dépassement des préoccupations programmatiques vers une considération de l'ensemble des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage : il « inclut toutes les démarches adéquates de prise de décision par tous les participants » (Johnson, 1989 : 1). Le concept de curriculum incarne désormais un renouveau et une sorte de réconciliation de la didactique des langues avec les sciences de l'éducation.

Ainsi, l'acceptation élargie du curriculum cristallise une sorte de maturité théorique (Springer, 1996 : 277) et opère donc un recyclage fécond de diverses tendances théoriques tout en les explicitant et les intégrant à un concept-cadre. En d'autres termes, le curriculum aborde bien sûr les questions de programmation mais leur donne un sens et une cohérence car il opère une sorte de transcendance sociale par sa volonté de lier l'ensemble des entités agissantes du système au complet et d'en considérer les influences réciproques. L'expression de D'Hainaut, « l'entrée par le curriculum » (citée par Springer, 1996 : 127), caractérise une entrée possible dans la recherche et la conceptualisation en didactique : cette entrée considère les problèmes d'enseignement-apprentissage depuis une perspective dynamique et processuelle ouverte à la critique, aux adaptations, aux négociations.

Ce curriculum est donc à la fois déjà là, préexistant, mais il est également mouvant, en construction incessante, à l'image d'un écosystème (Swales, in Johnson, 1989 : 88) : il est démarche d'élaboration et produit fini (Legendre, 1993). Cette double dimension du curriculum est inscrite dans son étymologie même, comme le rappelle Denis Lehmann (1993 : 144) : le curriculum est un parcours, un cheminement tout comme son propre accomplissement.

1.2 Dimensions du curriculum

Les dimensions du curriculum témoignent de son ancrage théorique et de l'assimilation novatrice qu'il fait des préoccupations programmatiques classiques en didactique des langues. Nous en présentons ici les différentes facettes techniques mais également sociales.

2. Curriculum et programmation par les objectifs

Toute formation linguistique répond à sa manière à la question du choix du matériau à enseigner et de l'ordre de présentation des éléments. Ces questions sont particulièrement importantes dans les formations limitées dans le temps (Lehmann, 1995 : 9). Pour Mackey (1972 : 227), il y a nécessairement des éléments à exclure et d'autres à conserver. « *C'est entre deux extrêmes - ce que nous devons utiliser et ce que nous ne pouvons pas utiliser - que se situent les problèmes de la sélection* » et donc les problèmes concernant une certaine vision de la langue à enseigner. Cette dimension « technique » du développement curriculaire, incarnée pas les procédures de sélection et de séquençage, est ce que l'on peut appeler le « syllabus » ou le « *content components of the curriculum* » (Stern, 1983 : 485 ; 1992 : 20).

Ainsi, alors que le curriculum est décrit comme un processus et un lieu de négociation, les termes de programme ou syllabus renvoient aux prises de décisions elles-mêmes, au produit concerté de l'entreprise curriculaire. Le curriculum devrait aboutir tôt ou tard à dessiner un parcours, à formuler les choix de contenus, à expliciter des objectifs institutionnels ou personnels à atteindre. Au cœur de ces questions se déploie donc une conception classique des programmes marquée par la volonté de cohérence, de rationalisation et d'influence sur le processus d'enseignement-apprentissage.

À ce propos, la référence à des modèles déjà connus peut être utile à tout programmeur. Tel est le cas, par exemple, de la pédagogie par objectifs qui a en partie trouvé écho en didactique des langues étrangères et qui est encore abondamment plébiscitée dans les pratiques. Cette pédagogie par objectifs, ou cette entrée par les objectifs, a pour vocation de lever toute ambiguïté sur les finalités et les attentes d'une formation (Hameline, 1979 : 34 et 54). Bien sûr, cette démarche de clarification, comporte des avantages pour le curriculum puisqu'elle garantit la cohérence au sein du programme.

Malheureusement cette approche comporte également des limites qui ont notamment été relevées par les didacticiens des langues. La première des limitations, origine de nos réserves quant à la pertinence de l'utilisation de ce

modèle pour régler la question des programmes (et donc du curriculum), est le problème lié au degré de précision à donner à la détermination des objectifs. Plusieurs auteurs (dont Hameline) ont critiqué les dérives technocratiques et les excès taxonomiques d'une multiplication des objectifs : à chaque comportement acquis correspondrait un éventail d'objectifs, comme autant de photographies fractionnant et figeant une réalité mouvante. Pour Hameline, cette technique du découpage - dont les taxonomies sont la construction rationnelle la plus élaborée - est « désintégratrice » : les objectifs y « *servent à programmer des séquences de gestes, non à préparer à des opérations* » (Hameline, 1979 : 72).

Ce constat nous mène à la deuxième réserve portant sur l'application de la logique de l'entrée par les objectifs dans l'enseignement : l'empreinte béhavioriste de cette démarche véhicule une conception limitée et non adaptée de l'apprentissage puisqu'il le définit en fonction de comportements, de « réponses » observables et mesurables.

La formulation, en termes d'objectifs, de l'influence éducative revêt un caractère rapidement odieux comme si l'inventaire des attitudes à acquérir et des comportements qui les incarnent figeaient la réalité des rapports éducatifs en faisant de ces derniers des rapports d'inculcation et de dressage [...]. (Idem : 130).

La définition des objectifs implique nécessairement l'attente d'un résultat visible et prévisible, et l'atteinte d'une maîtrise de l'objectif visé. Or, tout ce qui est observable n'est pas le fruit d'un apprentissage. À l'inverse, tout apprentissage ne se traduit pas nécessairement en un observable sur le court ou le moyen terme. Cette vision comportementaliste, nécessairement à court terme, ne semble pas être en adéquation avec l'optimisation d'un enseignement-apprentissage d'une langue dans le cadre, par exemple, d'une formation professionnelle plus large. Les espaces-temps plus vastes et une conception processuelle et cognitive de l'apprentissage imposent une utilisation moins rigide des objectifs de formation. La rationalisation de cette démarche nous conduit à une impasse puisque l'impossibilité de « segmenter » la réalité se traduit par la prise en compte d'une situation finale idéale qui, elle, est prévisible et artificielle.

Cette brève analyse de l'approche par objectifs et ce retour sur les questions techniques liées au programme permettent d'avancer trois idées relatives à la démarche curriculaire :

1. toute élaboration du curriculum implique d'aboutir, entre autres, à une programmation de contenus et comporte donc une étape « technique » ;
2. une entrée par les objectifs dans l'élaboration des programmes nous paraît inadaptée et insuffisante si elle ne s'accompagne pas d'une considération des caractéristiques du public, des besoins de formation et des processus d'apprentissage ;
3. d'autres facteurs sont susceptibles d'être étudiés dans une démarche curriculaire large conduisant à une adaptation de la formation linguistique.

Ainsi, l'entrée par les objectifs ne nous semble pas adaptée à des enseignements centrés sur l'apprenant et son apprentissage car elle produit une rationalisation des programmes souvent éloignée des contextes et des besoins. Le modèle du curriculum, en allant au-delà des problèmes strictement techniques ou des

formulations en termes de résultats, nous propose des moyens d'une analyse élargie et profonde des facteurs qui sont plus à même d'influencer les prises de décisions.

2.1 Prise en compte du public et des besoins de formation

Le choix de contenus ne peut pas se limiter à des considérations linguistiques : il est au contraire subordonné à des préoccupations éducationnelles et pédagogiques diverses. En particulier, comme Mackey lui-même le note (1972 : 223), il s'agit de définir qui est le public et quel est le but de son apprentissage. Pour les didacticiens du début des années 70, il s'agira principalement d'interroger les besoins du public et de poser ainsi implicitement que les apprenants ne peuvent pas tout apprendre d'une langue : des choix conscients doivent donc être faits. Ce changement de perspective, l'entrée par les besoins de formation, constitue un renversement curriculaire majeur : l'enseignement devient adapté et fonctionnel.

À la suite des premiers travaux du Conseil de l'Europe, les objectifs ne sont désormais plus soumis à une sélection préalable du matériel langagier : le choix des contenus est au contraire complètement assujéti au traitement des données fournies par l'identification des besoins et une détermination fonctionnelle des objectifs. Dans un souci d'adaptation et de transparence, on s'est penché sur les caractéristiques du public et sur leur diversité. La nature de leurs « besoins » de formation (langagiers et autres) a constitué une base de données utile pour la programmation : une procédure d'exploitation pouvait permettre de les utiliser pour la définition d'objectifs et la détermination de contenus. La « sélection » a donc été incarnée et centrée sur l'apprenant, lui donnant ainsi une dimension sociale : en cela, les premiers travaux du Conseil de l'Europe constituent une avancée par rapport aux anciennes taxonomies d'objectifs (Springer, 1996 : 95).

Pourtant, la notion de « besoin » est une notion difficile à appréhender et toute simplification serait susceptible de la détourner de son esprit d'origine (Lehmann, 1993 : 113). Le besoin n'existe peut-être pas ou, en tous les cas, n'est pas observable : « il est un objet construit, le nœud de réseaux conceptuels, et le produit d'un certain nombre de choix épistémologiques (qui eux-mêmes ne sont bien sûr pas innocents) » (Porcher, 1977 : 1-2). Toute opérationnalisation du besoin court le risque d'une dénaturation : la réduction des besoins à la seule composante linguistique, la réduction au silence des besoins des apprenants au profit des seuls besoins institutionnels, la prise en compte de besoins et de situations non réelles et idéalisées, sont autant de travers qui pourraient corrompre ou artificialiser la démarche (Lehmann, 1993 : 120-122).

Malgré tout, la notion de besoin s'avèrera utile pour l'élaboration des programmes mais dans un cadre plus large, interactionnel et dynamique. Autrement dit, la prise en compte de la diversité des publics, et donc de la diversité des réponses didactiques possibles, de la diversité des objectifs et des moyens, a rendu impératifs la connaissance des paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage et l'accès aux données relatives aux apprenants. Cette démarche a véritablement introduit une « perspective sociologique » et

montré l'ancrage social de l'activité d'enseignement-apprentissage (Lehmann, 1993 : 127 ; Beacco, 1990 : 11). L'approche systémique a ainsi véritablement redistribué la donne didactique, constituant ainsi « un premier pas dans la philosophie du curriculum » (Lehmann, 1995 : 13), et a permis aux enseignants et aux concepteurs de programmes de se munir d'un appareil d'outils pour l'analyse de la situation d'enseignement-apprentissage.

L'approche systémique, qui n'a jamais eu pour mission de déboucher sur une méthode spécifique, a proposé une « modélisation rationnelle du système d'enseignement et d'apprentissage des langues » (Springer, 1996 : 129) : l'esprit du curriculum s'inscrit dans cette tradition de rationalisation et d'interprétation de l'ensemble du système. Cette articulation entre contenus et besoins témoigne du désir de cohérence entre les « *différentes décisions et les différentes actions qui caractérisent le projet pédagogique* » (Lehmann, 1993 : 145), cohérence qui se transmettra au curriculum.

Cependant, afin que la notion de besoin puisse être appréhendée dans sa complexité actuelle, il est nécessaire de la compléter par deux autres considérations : la prise en compte, d'une part, des processus d'apprentissage et, d'autre part, des autres entités et facteurs d'influence constitutifs du système d'enseignement-apprentissage. La première considération renvoie à la nécessaire assimilation de l'aspect dynamique et incertain des résultats d'apprentissage : les besoins eux-mêmes évoluent ou sont soumis à une conscientisation plus ou moins précise de l'acte d'apprendre. D'autre part, l'analyse des besoins du public en formation s'inscrit dans une série de tensions qui tissent le réseau d'influences curriculaires. En ce sens, la prise en compte de ce que la société demande devient également prioritaire (Stern, 1992 : 43) : il faut donc compléter la démarche par une analyse globale du contexte d'apprentissage et des facteurs individuels et institutionnels qui le constituent.

2.2 Apprentissage des compétences langagières et professionnelles

Il est apparu évident que l'empreinte béhavioriste était contraire à une conception processuelle et cognitive de l'apprentissage : un apprenant peut posséder une capacité sans pour autant parvenir à l'extérioriser. La compétence apparaît dès lors comme un potentiel d'action, alors que le comportement ne serait que la partie visible de l'iceberg. La notion de compétence traduit donc le caractère intégrateur, développemental, évolutif et contextuel de l'apprentissage : c'est un savoir-agir complexe nécessitant la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes. S'il n'existe pas d'univocité entre l'objectif d'un apprentissage et son aboutissement, l'identification des besoins langagiers ne doit pas se limiter à la seule prévision des situations cibles (Lehmann, 1993 : 120). La prise en compte des besoins terminaux ne doit pas éclipser la nature des processus qui y conduisent. Un dépassement de la notion de résultat visible en termes de comportement est donc nécessaire.

L'apprentissage est « perceptible » à travers sa reproductibilité ou la possibilité d'un transfert. Or, la logique du découpage des objectifs exclut le moyen/long terme et réduit les possibilités d'une vérification du transfert, puisque le

résultat, formulé préalablement en termes opérationnels, n'est mesurable que hic et nunc. Pour qu'il y ait transfert d'apprentissage, il faut une appréhension processuelle cognitive et un « *apprentissage de transfert* » selon les mots d'Hameline (1979 : 144). On pourrait même imaginer un « objectif de transfert » destiné à « *favoriser la capacité de l'apprenant à généraliser et à conceptualiser ce qu'il apprend* » (Springer, 1996 : 271) : c'est donc un objectif « métacognitif » ou une stratégie.

L'apprentissage de stratégies, où la translation d'apprentissage d'une situation à une autre est l'élément déterminant, nécessite de mettre l'accent sur les compétences transférables et d'inscrire les « savoirs transférés » parmi les composantes de l'apprentissage. (Hameline, 1979 : 86)

Un déplacement s'effectue donc subrepticement puisque l'on passe de la centration sur l'apprenant à la centration sur l'apprentissage (Lehmann, 1993 : 178). On parle désormais de besoins d'apprentissage et d'objectifs d'apprentissage, redonnant ainsi la priorité aux processus d'apprentissage et d'acquisition.

Dès lors que sont pris en compte les processus d'apprentissage, la frontière entre les disciplines, dans un contexte de formation multidisciplinaire, n'est plus aussi nette : il serait envisageable de créer des passerelles entre les apprentissages de disciplines différentes. La compétence peut donc être transversale et n'est pas une simple transposition d'un apprentissage effectué dans un cours vers un autre : le caractère intégrateur de la compétence nous oblige à penser le processus de manière globale et complexe. Cette caractéristique de la compétence est néanmoins très intéressante lorsqu'il s'agit de redéfinir l'importance et la place d'une formation en langue étrangère au sein d'une formation professionnelle : la première nourrit et concourt au développement de la deuxième. Mais le rôle ne se limite pas seulement à satisfaire les exigences d'une future activité professionnelle : dans l'optique d'une approche plus intégrée à un objectif éducatif global, il faut former l'apprenant pour qu'il devienne compétent à apprendre.

Enfin, tout processus implique nécessairement des évolutions et de l'incertitude : l'introduction du principe de négociation a ainsi permis une « *rupture affirmée du cercle vicieux que constituait l'isomorphisme des besoins* » (Idem : 128). Devant l'impossibilité de tout prévoir, la négociation constitue un principe fort, régulateur du curriculum, qui présente de nombreux avantages : possibilité de réajustements, ouverture d'un espace de communication entre les partenaires, gestion de l'incertitude, etc. Les dernières moutures de l'approche systémique ont ainsi inclus une vision dynamique et interactionnelle, et donc plus fluide, souple, adaptée (Borg, 2001 : 62).

Le curriculum, objet social négocié, est également le construit permettant de réduire la différence entre ce qui est enseigné et ce qui est appris. Un bon programme est donc celui qui tend à se rapprocher de ce que les apprenants apprennent et de comment ils apprennent. Ces nouveaux apports sont susceptibles d'introduire une nouvelle dimension aux réflexions sur la matière

à enseigner et donc de se matérialiser d'une manière ou d'une autre dans le processus curriculaire.

Ainsi, le curriculum témoigne d'une vision élargie et ambitieuse de la situation d'enseignement-apprentissage (Lehmann, 1995 : 17) : le dépassement du système linéaire des besoins-objectifs-contenus, les conséquences de l'adoption d'une conception dynamique et intégrée de la compétence langagière au sein d'un apprentissage professionnel, nous mènent tout naturellement à une considération de la dimension sociale et contextuelle du curriculum.

2.3 Connaissance du contexte et des différents facteurs d'influence

Le dispositif d'enseignement-apprentissage est un construit social composé de diverses stratifications concentriques : l'environnement familial, l'environnement social proche, l'institutionnel, le professionnel et enfin la société (Stern, 1983 : 273-274). L'ensemble de ces composantes socioculturelles et institutionnelles ont, d'une manière ou d'une autre, une influence sur les décisions et les processus en jeu dans le dispositif (Idem : 277). La connaissance de ce « terrain » est ce qui permet d'explicitier les intentions de formation, les buts recherchés par les uns et les autres, et le sens, finalement, de ce dispositif.

D'abord, la connaissance des facteurs sociaux, culturels, historico-politiques, éducationnels, linguistiques, géographiques, économiques, technologiques (Stern, 1992 : 35) constitue une source d'informations utiles pour l'élaboration d'un curriculum et le guidage des pratiques. On peut ainsi s'intéresser à l'organisation des systèmes éducatifs et à la place des langues dans la société. Dans le cas du Chili, la qualité de l'éducation et l'accès aux langues sont en partie influencés par des facteurs sociaux-économiques. Le bagage scolaire et expérimental du public, les niveaux de performance atteints à l'école, l'accès à l'éducation supérieure sont autant d'informations susceptibles d'éclairer l'influence que jouent certaines données sociétales dans la facture d'un curriculum et dans les prises de décisions passées ou futures (Stern, 1983 : 280-281). D'autre part, on peut analyser la place de telle ou telle profession dans la société, les attentes des clients ou des employeurs et comment ces attentes agissent directement ou indirectement sur les prises de décisions programmatiques.

Par ailleurs, l'institution - ses intentions, ses objectifs, les moyens qu'elle met en œuvre pour optimiser les programmes et les formations - constitue un autre protagoniste majeur. Ce champ du « pré-posé, du déjà-là, de l'institué voire du bureaucratisé » (Springer, 1996 : 22) est une des entités avec lesquelles les enseignants et les concepteurs des curricula doivent composer dans l'harmonie ou la contrainte. L'analyse méticuleuse des réseaux décisionnels s'exprimant explicitement ou non dans toute conception de programme construit la philosophie éducative d'une formation (Stern, 1983 : 422). L'évocation de ces « tensions » et de ces décideurs ayant une prise directe sur la pratique et les programmes nous montre combien la connaissance critique des facteurs institutionnels est pertinente pour toute démarche curriculaire. Une telle connaissance peut être délicate et difficile à construire mais elle est incontournable puisqu'elle fournit également les moyens de la discussion et de la négociation entre les partenaires.

De plus, l'observation des pratiques pédagogiques constitue une autre source d'informations essentielles dans la mesure où elles révèlent aussi des choix idéologiques et théoriques. Le premier niveau - celui de la réalité de la classe - est en interdépendance avec le niveau didactique de la discussion méthodologique (Springer, 1996 : 66). Les pratiques peuvent être bien sûr observées, décryptées et analysées en fonction des théories constituées, des tendances et des tournants en didactique des langues. La sphère conceptuelle peut, elle aussi, être réceptive à des expériences d'enseignement, à des pratiques novatrices et efficaces. Dans ce dialogue entre la théorie et la pratique, le curriculum a un rôle de médiation fondamental et pourrait permettre de juger de la cohérence des choix effectués ou de leur acceptabilité face aux exigences institutionnelles ou sociales (Mackey, 1972 : 443). Cependant la mesure objective de l'acceptabilité voire de l'efficacité d'un dispositif d'enseignement est une entreprise délicate tant les facteurs ou les objets observables sont multiples et complexes. Le processus curriculaire prévoit bien sûr une phase d'évaluation mais celle-ci n'est pas simplement une mesure d'efficacité sur des critères quantitatifs, la logique du curriculum étant une logique du réajustement et de la concertation.

Enfin, la nature des choix méthodologiques est également déterminée par un certain nombre de facteurs matériels et contextuels dont le curriculum se fait également l'écho à travers l'étude des conditions spatio-temporelles, des contraintes matérielles, physiques, économiques qui peuvent peser sur l'organisation de l'enseignement. Loin de constituer une préoccupation marginale, les possibilités matérielles et organisationnelles pèsent d'un poids considérable dans le quotidien des professeurs et des étudiants. Elles orientent également les changements : la réalité, tout en limitant les rêves stériles et les projets trop ambitieux, stimule également une recherche de l'originalité, de l'innovation et de solutions alternatives.

Cet ensemble de paramètres - concernant l'enseignement, l'organisation des tâches et des activités de classe, la place de l'évaluation, mais également le matériel disponible, les ressources, l'enveloppe horaire, l'organisation matérielle, etc. - constitue une autre entité agissante et influente du système dans lequel le curriculum se déploie.

3. Vers le développement du curriculum

Ainsi, le curriculum est conçu comme un « processus impliquant la totalité des acteurs concernés (des « décideurs » aux apprenants) et susceptibles de programmer, dans leur interrelation, d'autres objets d'apprentissage que seulement langagiers » (Coste & Lehmann, 1995 : 6). Le curriculum interroge, d'une manière dynamique et intégratrice, la nature des choix des contenus d'enseignement, des objectifs, du sens et de l'orientation des formations et des dispositifs d'enseignement-apprentissage. L'entrée par le curriculum nous a permis de mieux cerner la complexité de tout processus qui aurait comme objectif d'obtenir le maximum de cohérence entre, pour parler simplement, un programme de langue et des objectifs éducationnels. Le curriculum nous invite à passer d'une conception de l'optimisation a priori à une logique de l'adéquation et du réajustement. Les questions d'efficacité et de qualité de

la formation s'en trouvent posées d'une manière beaucoup plus négociée et formative.

L'ancrage social du curriculum a montré que l'on ne pouvait pas se limiter à axer toute prise de décision sur l'analyse d'une seule entrée (par exemple l'analyse des besoins) mais que l'ensemble du système devait être appréhendé dans sa structure et ses interrelations, d'où l'intérêt d'études portant sur les facteurs individuels et collectifs, psychologiques et sociaux, politiques et institutionnels, d'enseignement et d'apprentissage, etc. Ces études préalables sont donc essentielles à la mise en place d'une réponse didactique (Springer, 1996 : 114).

Enfin, le curriculum, à travers l'explicitation de son fonctionnement et de ses intentions, est un instrument qui demeure en permanence ouvert à une recherche perpétuelle d'une implémentation adéquate : c'est le curriculum en procès (ou en développement). Le curriculum est donc, non pas ce produit à fabriquer, mais davantage la fabrication même d'une réponse, des curriculums forcément fonctionnels, adaptés à des contextes précis, intégrant les forces en présence à un moment donné. Ce curriculum en développement s'oppose donc à la rigidité d'une conception linéaire et définitive du curriculum. Une démarche curriculaire se voudrait ouvertement provisoire et inachevée : d'où l'importance de considérer toute tentative d'exploration des problèmes et de réajustement des réponses comme une mise en chantier d'un « curriculum hypothétique » (Stenhouse, 1987 : 106). Penser pouvoir trouver une solution simple à un problème complexe est une illusion. Le concept de curriculum nous permet donc de relativiser sans culpabilité l'importance d'une réponse programmatique préétablie et nous invite à abandonner l'hypothétique quête du programme parfait.

Cependant, le dynamisme, conséquence de la négociation, n'est pas incompatible avec une certaine forme de planification (Stern, 1992 : 30). La négociation peut tout à fait s'insérer harmonieusement dans une démarche rationalisée : le curriculum peut se construire avec une certaine dose d'incertitude et se donner des espaces de liberté (Idem : 45). Une démarche curriculaire peut se construire sur un compromis entre le mouvement perpétuel et naturel du système et une volonté rationnelle de compréhension et d'action sur le système. Il est ainsi possible de faire correspondre une logique d'objectif avec une logique processuelle en abandonnant l'illusion d'une correspondance stricte entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. Il est désormais permis d'allier « *un paradigme traditionnel, fait de propositional plans [...] et un paradigme alternatif de process plans, consistant en ensembles, reposant sur les tâches et procédures d'apprentissage* » (Lehmann, 1993 : 180).

4. Conclusion

En conclusion, nous voudrions revenir sur les différentes pistes qui nous semblent émerger d'une appréhension intégrée, systémique et sociale du curriculum en didactique des langues. Le curriculum, en permettant un dialogue productif entre la didactique des langues et les sciences de l'éducation, nous paraît un concept fécond à l'heure de définir une programmation fonctionnelle et adaptée dans des contextes où la maximisation et l'efficacité de l'enseignement-apprentissage sont

sans cesse questionnées. Le curriculum comporte plusieurs dimensions qui, de manière globale et dynamique, intègrent les avancées théoriques en didactique des langues. Nous voudrions récapituler les nombreux avantages que nous offre l'entrée par le curriculum pour toute entreprise de réforme des programmes de langue dans les contextes de formation professionnelle en particulier :

- 1 - constituer un médiateur entre théorie et pratique et mettre l'enseignant au cœur de cette médiation ;
- 2 - permettre la perméabilité entre disciplines, l'implémentation transdisciplinaire et la communication entre les langues (compétence plurilingue) ;
- 3 - adopter les modèles multidimensionnels, modulaires, polycentrés ; orienter et concrétiser les orientations et les décisions, expliciter les intentions du projet curriculaire et celle du système dans son ensemble ;
- 4 - réduire les différences entre ce qui est enseigné et ce qui est appris ; ne pas construire un produit figé mais alimenter des interrelations internes entre les diverses composantes ;
- 5 - rechercher la cohérence, la « réduction des distorsions et décalages à l'intérieur des différentes composantes et forces du curriculum défini comme ensemble des processus de prise de décision » (Coste, 1995 : 87) ;
- 6 - inclure la négociation, motiver les réajustements et abandonner la conception figée de l'optimisation pour celle, dynamique, de l'adéquation ;
- 7 - orienter les processus et démarches de recherche ;
- 8 - faciliter les entreprises innovantes et le changement.

Le curriculum est donc un champ d'exploration, de négociation, de pratique. L'existence de modèles multidimensionnels (Stern, 1983, 1992) ou modulaires (Conseil de l'Europe, 2000) sont susceptibles de générer à leur tour des entreprises locales, adaptées, contextualisées et concertées de curricula particuliers. Ces curricula montreraient à leur tour l'importance des processus de co-construction et des mécanismes d'influence qui président aux prises de décision et à l'implémentation : ils nous permettraient de connaître davantage les spécificités des contextes et la diversité des réponses didactiques possibles. Une telle conception processuelle du curriculum nous inviterait à abandonner (totalement ? partiellement ?) l'illusion d'une élaboration achevée, définitive, techniciste et descendante (des experts vers les praticiens, de l'institution vers les professeurs, des décideurs vers les bénéficiaires) d'un programme-produit. Elle donnerait enfin aux apprenants leur rôle de partenaires incontournables de la négociation des programmes : ils deviendraient ainsi les artisans d'un processus d'enseignement-apprentissage véritablement centré sur eux et sur leur apprentissage.

Bibliographie

Beacco, J.-C. 1990. "L'intervention didactique et les variables culturelles". Publics spécifiques et communication spécialisée - *Le français dans le monde - Recherches et applications*, août-septembre 1990, pp. 8-16.

Borg, S. 2001. *La Progression en didactique des langues*. Paris : Didier.

- Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (consulté en avril 2010)
- Coste, D. 1995. "Langue et curriculum". In Pécheur, J. & Vigner, G. (dir.), *Méthodes et méthodologies - Le français dans le monde - Recherches et applications*, janvier 1995, pp. 79-93.
- Coste, D. & Lehmann, D. 1995. "Présentation". In Coste, D. & Lehmann, D. (dir.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours - Études de linguistique appliquée*, n°98, pp. 119-127.
- De Landsheere, V. 1992. *L'Éducation et la formation*. Paris : PUF.
- Hameline, D. 1979. *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF/Ent. Mod. d'Édition.
- Johnson, R. K. 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris, Montréal : Guérin.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette.
- Lehmann, D. 1995. "Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. De l'élaboration des syllabus au développement des curriculums". In Coste, D. & Lehmann, D. (dir.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours - Études de linguistique appliquée*, n°98, pp. 8-22.
- Mackey, W. 1972. *Principes de didactique analytique : analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Porcher, L. 1977. "Une notion ambiguë : les besoins langagiers". *Les Cahiers du CRELEF*, n°3, pp. 1-12.
- Springer, C. 1996. *La Didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- Stenhouse, L. 1987. *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. [1985. *Research as a Basis for teaching*. London: Heinemann Educational Books Ltd.]
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. London: Oxford University press.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. London: Oxford University Press.