

Pierre Martinez
Université Paris 8 Saint-Denis - Université Nationale de Séoul
EA 2288 Diltec Paris 3 Sorbonne Nouvelle
pierre.martinez@univ-paris8.fr, martinez@snu.ac.kr



Ce texte vise à exposer sur quels objets peuvent porter les recherches curriculaires et avec quelles méthodes elles peuvent se développer. Pour comprendre une telle problématique, il faut revenir aux conditions dans lesquelles s'est développé le concept, dans le monde anglo-saxon et en Europe actuellement. Des références et des exemples nombreux peuvent aider le lecteur à aller plus loin. Réfléchir au curriculum est de nature à remettre en question les finalités mêmes de nos conceptions éducatives.

Mots-clés : Histoire du curriculum. Etudes curriculaires. Objets de recherche. Méthodes. Cadre Européen.

This article aims to show which objects may include curricular research and which methods would be relevant to conduct such a research. To understand this issue, we must look back to the conditions under which the concept was developed in the Anglo-Saxon world and in Europe today. Many references and examples are used to clarify the concept. To think about the curriculum is likely to challenge the true goals of our educational concepts.

Keywords: History of curriculum. Curriculum Studies. Research objects. Methods. European Framework.

本文探讨教程规划研究的目的及方法。为了能充分了解这个议题，我们必须回到这个概念当初在英语世界及目前在欧洲发展的语境。文中列举的若干参考资料及实例将能帮助读者对此主题进行更深入研究。考量教程规划的问题意味着对我们教育理念终极目标的反思。

关键字：教程规划的历史、教程规划研究、研究目的、研究方法、参考框架。

Introduction

Face aux enjeux internationaux en matière d'éducation aux langues, ce texte se propose de répondre à deux questions primordiales pour toute réflexion didactique/didactologique : quel périmètre scientifique doit englober la théorie du curriculum ? Comment, à travers la recherche, théoriser - voire modéliser - les

pratiques curriculaires observables en grand nombre à travers le monde dans des systèmes au départ très hétérogènes ? Ces deux questions sont complémentaires et la réponse qui peut leur être donnée est un préalable à la conception et à l'évaluation de curriculums à venir. Il nous semble donc indispensable, dans cette perspective, de chercher une partie de la solution dans l'histoire du curriculum, en revenant sur la construction du concept pour en comprendre la problématique actuelle. Ce sont les conditions dans lesquelles le curriculum est apparu qui, à notre sens, induisent vision systémique, interdisciplinarité exigeante et méthodes de recherche plurielles. On se gardera, bien sûr, de se poser ici en donneur de leçon, a fortiori dans un contexte épistémologique asiatique où reste ouverte la question de la complexité et de l'unicité, débat largement posé dans *Synergies Chine*, 2/2007. Ce texte est une ouverture, non une conclusion.

1. Brève histoire du temps (curriculaire)

1.1. Les fondamentaux anglo-saxons

L'ouvrage magistral dirigé par Ariel Lewy, intitulé *The International Encyclopedia of Curriculum* (1985/1991), commence sur un texte emblématique de J. I. Goodlad. Celui-ci montre dans quel cadre conceptuel s'est développée l'étude universitaire des curricula (ou curriculums, indifféremment). Il évoque un triple axe historique, anthropologique et social et souligne d'emblée que « les humains ont créé des curricula - c'est à dire des programmes de travail et des parcours d'étude - depuis la nuit des temps ». Ce qui est frappant, ce sont les exemples que donne Goodlad : « (Ces curricula) vont des rites spécifiques de circonscription à des programmes prescrits aux écoles de nations entières ». Et, ajoute-t-il, une telle « praxis » sociale ne saurait aller sans une théorisation scientifique de retour sur cette pratique de fabrication, sans une réelle praxéologie (Goodlad, in Lewy, 1985/1991 : 3). Des didacticiens ne s'étonneront en rien de retrouver ici une démarche comparable à celle qui tire fondamentalement en avant leur domaine, dans une tentative toujours plus élaborée de scientificité : une continuelle circulation entre théorie et pratique, la théorie alimentant une pratique sociale qui, en retour, enrichit, oriente et valide (ou non) la théorie.

Sans trop discuter pour savoir à quand remontent les premières théorisations en la matière, il nous semble à peine exagéré de voir dans les trois livres de la *Rhétorique* d'Aristote, dédiés à l'apprentissage de l'art oratoire chez les Grecs anciens, une forme de conceptualisation curriculaire. On peut imaginer pourtant, avec Ariel Lewy (1985/1991), que c'est bien l'abbé Fleury, un Français, qui a pu être, dans ses travaux de précepteur (1686, traduits en anglais dès 1695), considéré comme le premier à tenter une approche scientifique du curriculum. Et, plus tard, au début d'un XXème siècle où va se structurer l'instruction publique, les contributions apportées à l'éducation par des sociologues tels que Durkheim tracent la voie que nous suivons aujourd'hui.

Le point de vue adopté par ce texte est donc celui que nous avons eu l'occasion de développer dans plusieurs articles du *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Seconde et étrangère* (Martinez, in Cuq (dir.) 2003). Il est dans le fil des

propositions faites à travers le monde anglo-saxon où s'est élaborée, depuis le milieu du siècle dernier, une conception centrale du curriculum en éducation. Avec l'abondance de sources bibliographiques et sitographiques¹ qui font référence à des situations ou des théorisations spécifiques, suivre le fil de cette histoire nous amènerait à simplifier à l'excès ou à survaloriser certains apports. Mentionnons simplement quelques épisodes.

Dès les années 1900, aux Etats-Unis, autour de John Dewey, la *Progressive Education Association* développe une conception de l'éducation centrée sur l'individu et qui fait de l'école une « agence de la démocratie ». La réflexion tourne autour de quelques questions de base, formulées de manière linéaire : (i) Quelles finalités éducatives l'école devrait-elle chercher à atteindre ? (ii) Quelles expériences éducatives pour atteindre ces finalités ? (iii) Comment ces expériences éducatives peuvent-elles être organisées ? (iv) Comment pouvons déterminer si ces finalités ont été atteintes ? (Tyler, 1949, Taba, 1962). On aura compris que ce n'est pas l'histoire d'un courant de pensée éducatif ou méthodologique qui nous intéresse ici, mais la démarche qu'il va susciter et qui reste de nature à nous expliquer la logique du curriculum et la fécondité du concept. Ailleurs et des années plus tard, les éléments essentiels resteront les mêmes : analyse de besoins, identification des objectifs, cadre théorique, élaboration des moyens, activités d'apprentissage, mode et environnement d'apprentissage et évaluation (Nunan, 1988).

Dans les systèmes éducatifs, tout ce qui suivra se fera sur des modélisations seulement de plus en plus complexes. La diffusion de ces conceptions sera largement facilitée par la puissance politique et économique nord-américaine, à travers des institutions religieuses, des appuis à des régimes politiques, des mouvements de capitaux et de cadres dirigeants ou formateurs. Elle influera sur l'éducation dans le reste du monde, avec des hauts (l'Asie après 1945, l'Union Européenne actuelle) et des bas (la Guerre froide, les résistances culturelles, les indépendances africaines). Une floraison de *National Standards* ou *National Curriculum*s, etc. est venue dans cette mouvance.² Holmes & McLean (1989), non sans quelque humour, mettent au rang des principales théories du curriculum celle de Platon (essentialiste), de Comenius (encyclopédiste), de Lénine (polytechniciste), de Dewey (pragmatiste) et finissent par une théorie du « Et si on ne changeait rien ? » (*Curriculum non-reform*). Le curriculum a pu, on n'en doutera pas, être engagé au service de toutes les grandes manières de voir le monde.

Le terme de curriculum, avec sa complexité et l'apparent désordre que semble montrer³ la diversité des définitions, est un mot-clé dans l'action éducative contemporaine et non pas seulement dans le monde anglo-saxon. Son importance croissante trouve de multiples explications. La conception statique de programmes définis souvent de trop longue date ne permet pas de suivre les évolutions scientifiques et sociétales. L'histoire du curriculum, dans ses origines anglo-saxonnes, est, au contraire, en phase avec le pragmatisme, la professionnalisation des apprentissages, la rentabilité des standards (les termes qui reviennent sont : *accountability*, *efficiency*), l'élargissement des espaces éducatifs... Ensuite, les raisons d'ignorer le mot et la chose tenaient à

des cultures éducatives nationales spécifiques qui tendent à s'estomper dans le monde francophone comme ailleurs. Enfin, on a dit combien la question est affaire de valeurs : l'axiologie des finalités éducatives, tout en n'ignorant pas les questions de méthodologie, les dépasse et le rôle de l'enseignant se fond dans le dispositif dont il est de plus en plus un rouage, au risque que, finalement, Magister ne se sente plus qu'Animator. A partir de là, chaque contexte joue avec ses normes et sa variation. Celui de l'Europe sera évoqué ici.

1.2. La polarité européenne

Nous proposons de mettre la question du curriculum sous la lumière d'une circulation praxéologique entre trois discours : ceux de la didactique, ceux du politique et ceux des praticiens. Pour cela, partons d'une définition du curriculum, prise à titre d'exemple parmi d'autres (Blake & Hanley, 1995, Champy & Étévé, 1998, Johnson & Johnson, 1998), tel que l'envisagent les sciences de l'éducation. Ainsi Raynal & Rieunier, dans leur *Dictionnaire* (1997), avancent cette définition :

« Curriculum : Énoncé d'intentions de formation comprenant (i) la définition du public-cible, (ii) les finalités, « affirmation de principe au travers de laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation » (Hameline, 1979:97). (iii) les objectifs, (« énoncé(s) d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action »). (iv) les contenus. (v) la description du système d'évaluation. (vi) la planification des activités, (démarche de programmation de l'action en vue d'atteindre un but). (vii) les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation. »

Il semble qu'une telle définition, à vouloir se faire trop précise, pêche par trois côtés. D'une part, elle vise à une énumération des composantes de cette action de rationalisation et cette énumération est à l'évidence insuffisante : si l'essentiel des paramètres peut être trouvé ici, des éléments aussi importants que les moyens engagés ou la méthodologie choisie font défaut. D'autre part, ce listage méconnaît le caractère systémique à donner à l'ensemble des paramètres, en ce sens qu'ils interagissent et ne trouvent leur fonction *relative* que l'un par rapport à l'autre, un *fonctionnement* inscrit dans une durée et dans un espace. Enfin, le curriculum ne saurait être réduit d'emblée à un ensemble d'énoncés d'intentions de formation, car il est à la fois processus et produit : il constitue, il est vrai, un projet et un plan stratégique non encore mis en œuvre, mais il représente aussi une partie effective de ce projet puisqu'il en est la conceptualisation, la mise en forme concrète et, déjà, une forme de réalisation architecturale, consécutive à tout une série de réflexions, d'expériences et de prises de décisions à effet pratique.

Nous avons préféré, pour notre part, définir *a minima* le curriculum comme la forme que prend, sur le plan institutionnel, l'action de rationalisation conduite par des décideurs pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'individus (Martinez, in Cuq (dir.), 2003, Martinez,

Miled & Tirvassen, 2011). C'est à cette aune qu'il faut maintenant regarder le modèle européen actuel. Celui-ci est, selon nous, entré dans une phase critique. Il vit dans la contradiction, entre les choix des décideurs, le discours scientifique qui a beaucoup avancé ces dernières décennies (éveil aux langues, intercompréhension, Technologies TICE... et curriculum) et les pratiques réelles d'une Europe hétérogène. Un modèle pris, pour le dire vite, entre diversité et centralisation. Une description magistrale de cette tension est donnée par le Cadre Européen de Référence en Langues. Le chapitre 8 du CECR, dont D. Coste a été plus que l'inspirateur et qu'il développe bien ailleurs (cf. par exemple, Coste, 2009), tient seulement en six pages et résume à lui seul le problème.

D'un côté, en conformité avec les acquis de la recherche des sciences contributives (sociologie, psycholinguistique, etc.) et de la pratique des trente dernières années, il prône une approche « multidimensionnelle » et systémique, loin d'être nouvelle, cela va de soi, (Galisson, 1980, Stern, 1983, d'Hainaut, 1983, LeBlanc, 1984), pour une didactique réfléchie et flexible, qui cherche à prendre en compte la totalité de l'individu, perçu comme un acteur social, issu d'un milieu, d'une culture particulière, ayant des objectifs propres, etc. Il met au centre de l'action l'interrogation sur des « scénarios curriculaires diversifiés » répondant à des spécificités mais aussi à « une cohérence et une économie d'ensemble ». (CECR, p. 131) Cette didactique est donc naturellement attachée à l'affinement des approches et des moyens, par exemple dans la façon d'apprendre, sous les aspects cognitifs ou affectifs, ou dans le traitement des particularités culturelles (« démontage » des stéréotypes, dialogue interculturel). On est de plain-pied dans une didactique contextualisée, vue comme l'horizon d'attente espéré (Blanchet, Moore & Asselah, 2009, et Blanchet & Chardenet, 2011).

Mais, d'autre part, le chapitre consacré au curriculum s'inscrit, pour le lecteur actuel, dans un ensemble de textes et d'outils antérieurs ou postérieurs au CECR (Coste, Moore & Zarate, 1997, Beacco, 2003, Beacco & Byram, 2003, Beacco et al., 2010, *Portfolios*, 2001, *Plateforme*, 2009, etc.) qui vont tous dans un même sens : une conception unificatrice - quoique le CECR s'en défende (ni objectifs ni méthodes, p. 4) - parce que conforme à une politique européenne de rapprochement en matière de culture et de langues (recommandations européennes d'une « démarche commune », p. 9 ssq.). Une visée est claire : « l'importance politique, aujourd'hui et dans l'avenir, du développement de domaines d'action particuliers tels que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen » (CECR, p. 11).⁴ On perçoit clairement les enjeux identitaires. (Martinez, Moore & Spaëth, 2008).

Mais les choses ne s'arrêtent pas là. Plus largement, la perspective actuelle est empruntée à un courant dominant qui dépasse de beaucoup la politique européenne et qu'on dira sans peine le courant de la mondialisation. Quelques traits le caractérisent, parmi lesquels une approche quantitative de l'enseignement, une culture de l'évaluation, une méthodologie liée à une conception dite actionnelle de l'apprentissage et de ses finalités.⁵

(i) *approche quantitative* : Ce qui est bon est repérable sur une grande échelle et le nombre des « sortants » (élèves diplômés) est un indicateur majeur de qualité. En d'autres termes, on ne se demande plus guère quels sont les effets indirects d'une éducation aux langues ou, en tout cas, on fait porter le regard sur des aspects de l'apport des langues étrangères dissociés d'une formation d'ensemble de la personne, comme étant ceux qui sont souvent les plus faciles à mesurer. Pour des raisons faciles à comprendre sur le « terrain », ce modèle tend à réduire les différences et à uniformiser les profils.

(ii) *culture de l'évaluation* : Cette priorité donnée à des résultats prédéterminés impose le recours à des outils d'évaluation standardisés, fiables dans certaines situations mais partiellement ou totalement inappropriés dans d'autres, que ce soit du point environnemental, économique, matériel ou culturel. Elle amplifie des inégalités ou des différences qu'une approche « décomplexée » devrait au contraire réduire. Un ou deux exemples de ces inégalités peuvent être aisément donnés : l'accès aux médias francophones est-il acquis pour tous les apprenants sur un territoire national ? Les pratiques culturelles de leur milieu familial les mettent-elles sur un même pied ? Qu'en est-il de leurs contacts avec les outils de la communication moderne globalisée et, ainsi, avec des locuteurs natifs ?

(iii) *méthodologie liée à une conception communicative - actionnelle* : Il faut, bien entendu, ajouter que la méthodologie prônée à différents niveaux dans l'Union Européenne (curricula, formation des enseignants, *doxa* pédagogique) est porteuse de changement et qu'on pourrait s'en féliciter. Partant de décennies d'approche dite « communicative » souvent réduite à de la simple « simulation », elle tend à substituer à une batterie d'activités encore relativement figées (sur le modèle de la leçon) une perspective actionnelle qui devrait avoir pour corollaires : pédagogie de projet, élargissement des acquisitions hors de la classe, emploi systématique des TICE.

Cette méthodologie est, bien entendu, largement préconisée, mais c'est une autre question de savoir si elle correspond *hic et nunc* à des conceptions majoritaires, voire consensuelles, et à des pratiques. Ainsi sait-on que la construction d'une identité européenne fondée sur la culture et le partage d'au moins deux langues étrangères intra-communautaires laissera peu de place, d'une part aux langues anciennes (qui sont pourtant à la base de cette culture), d'autre part aux langues non-européennes (où les placer dans un cursus déjà lourd ?). Ce qui fait problème, on l'aura compris, est généralement le caractère réaliste ou non, applicable et appliqué (curriculum réel), d'une telle construction théorique.⁶

En résumé, de la conception curriculaire originelle aux développements qui lui sont donnés dans la perspective plurilingue et pluriculturelle européenne, un espace se dessine, qui va de la rationalisation (pragmatique) à la finalisation (idéologique). Tenir les deux bouts de la chaîne est-il possible ? Il reste à mesurer la capacité des systèmes et - non moins important - des hommes, à prendre en compte cette ambitieuse conception de l'acte éducatif, qui conduit à se demander qui « possède », en fait, le curriculum (Miyagawa, 1995).

2. Recherche en didactique des langues et curriculum

On voit donc que jamais, peut-être, la didactique n'a été aussi près du politique et de l'idéologique que quand elle s'attaque à la question du curriculum. Le statut d'objet scientifique observable et analysable de celui-ci n'en est pas simplifié. La construction de cet objet a été, on l'a dit du point de vue de son histoire, d'emblée interdisciplinaire. Aussi, la plupart des études sérieuses font-elles intervenir une équipe de différentes spécialités.

Maintenant, si l'on se demande quels sont l'état et la place de la recherche sur le curriculum, on peut constater avec Latour (2008), que la seule base de données Unesco recense plus de 3700 références relatives au développement de curricula. Il faut y regarder de près. En fait, la recherche prend des formes diverses et peu de travaux universitaires, en France, du moins, s'y consacrent : 4% des articles de revues traitent de questions curriculaires, contre 19.5% pour les TICE (Martinez, Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2011 :74). Le gros des études est constitué par des rapports sur projets : études de faisabilité, rapports d'étapes, bilan final, voire études *post-hoc*, c'est-à-dire décalées dans le temps. Des tendances se font jour, qui créent des configurations géographiques ou conceptuelles : par exemple, en Europe, en Corée, comme au Japon, ou au Vietnam, on s'interroge sur la diversification linguistique (Lee, Kim & Kim, 2003) et sur l'évaluation à l'école et au lycée (Kim, Lee & Kang 2006). En Afrique, le cas du Français Langue Seconde et de la co-existence ou du partenariat des langues, est posé (Martinez, 2002, Miled, 2002, 2006, Maurer, 2007, Asgedom, Abebe & Kelemu, 2003).

Les sous-thèmes associent fréquemment deux ou plusieurs objets de recherche : on intègre formation professionnelle et enseignement aux adultes (Springer, 1996), curriculum et éveil aux langues (Candelier, 2003), compétences et évaluation (Roegiers, 2004, 2010), ou encore langues et immigration⁷. Le curriculum est analysé dans un parallélisme entre profils d'apprenants et compétences d'enseignant (Lin-Zucker et al., 2011). Les nouvelles technologies, la mobilité produisent déjà des effets observables sur le curriculum, notamment universitaire. L'innovation se veut pilotée (De Landsheere 1994, Demeuse et Strauven 2006) et c'est ce « pilotage » qu'on questionne. D'autres recherches essaient de mesurer l'écart entre les représentations (le « ressenti ») et la réalité objective (Bernard, Nkengne Nkengne & Robert 2007) ou entre deux réalités (« européenne » et régionale : Cavalli et Bosonin, Val d'Aoste, 2006).

La recherche est aussi une recherche de logique (Ettayebi, Opertti & Jonnaert 2008) où des idées « nomades » sont critiquées et testées, comme autant d'objets transférables de pays à pays, de culture à culture, mais avec circonspection. Les options curriculaires du CECR n'en finissent pas de susciter des débats en Asie même... Comme il y a loin de « savoir savant » à « savant enseigné » (Chevallard, 1991), il y a loin de ce que dit le curriculum formel emprunté quelque part à ce que sera un curriculum enseignable, enseigné, maîtrisé, caché, etc. dans le pays « d'accueil ». ⁸

Dans la plupart des cas de figures, les méthodes des sciences de l'éducation, des sciences du langage, de la sociologie et de l'ingénierie de formation sont ainsi largement mises à contribution. Indiscutablement, en dehors de l'expertise de circonstance, la recherche-action est privilégiée. Les enquêtes associent recueils de documents, entretiens, questionnaires et observation directe autant que possible. Il n'entre pas dans le cadre de cet article de les détailler, mais nous renvoyons, à travers la bibliographie, aux apports de nombreuses recherches de terrain et d'ouvrages de théorisation (Roegiers, 1997, Le Boterf, 1998, Blanchet & Chardenet, 2011, etc.).

Entrant dans le cadre de l'appui à la « bonne gouvernance », la recherche est souvent menée par des experts internationaux ou des organismes étatiques ou para-gouvernementaux : L'Agence Française de Développement (2009), le Bureau International de l'Éducation de l'Unesco (2006) ou les ministères, éventuellement appuyés par la Banque Mondiale (Lind, 2006) nous en donnent quelques exemples. Une approche indirecte du curriculum est possible : une évaluation de programme de coopération multilatérale, par exemple, inclut presque forcément une approche du curriculum développé dans ce programme ou auquel il contribue, que ce soit un curriculum de formation de spécialistes d'ONG, de cadres d'entreprises, ou pour la mobilité étudiante. Les multinationales et les délocalisations de formation sont un beau champ d'observation à cet égard.

L'évaluation des curriculums évolue donc entre optimisation des systèmes éducatifs et estimation d'un retour sur investissement. Nous évoquerons le cas de Djibouti, qui la même année, a fait évaluer la réforme de son enseignement secondaire et la possibilité d'installer un établissement d'enseignement supérieur autonome, de plein exercice, sur son territoire (Martinez & Béraud, 2006). Il faudrait, enfin, distinguer une observation à fin de gestion éducative et une recherche académique (master, thèse) déconnectée de la demande des autorités. Cette dernière nous semble parfois problématique, dans la mesure où le travail de l'observateur/analyste ne s'y effectue pas dans des conditions très favorables : c'est le cas de doctorants qui ont rarement les informations ou moyens requis (n'étant pas autorisés à se les procurer) ou peu la possibilité de valider leurs recherches dans l'institution elle-même, à supposer que leurs résultats y soient les bienvenus. En termes heuristiques, sans doute l'expert est-il plus à même d'entrer au fond des choses, si - bien sûr - il ne se laisse pas « promener par le bout du nez » par ceux qui le reçoivent et qu'il évalue un peu aussi pendant son expertise.

Conclusion

Nous en venons, en forme de conclusion, à rappeler⁹ quels grands domaines - dispositif, économie linguistique, environnement conceptuel - pourraient et devraient, selon nous, attirer les chercheurs dans les années à venir. D'abord, il y a le dispositif lui-même, dans toutes les opérations, des études préalables à l'évaluation. Ensuite, l'économie linguistique d'ensemble (Hawkins, 1981) dans laquelle le curriculum intervient, au niveau de l'apprenant comme de la société qui l'« plante ». Enfin, un environnement conceptuel, qu'il faut

analyser : une historicisation du curriculum s'impose, avec une intégration des « idées circulantes », venues d'ailleurs. Ce dernier thème ne doit pas être éludé. Il gagne à être traité dans des études comparatives en somme analogues à celles qui ont été menées récemment sur les cultures d'apprentissage et d'enseignement.¹⁰

Nous ne doutons part que la part herméneutique - interprétative de ces recherches ne conduise au delà de simples études empiriques. Nous reprendrons, à cet égard, les conclusions de D. Jenkins (1991 :51) qui voit dans la nature même du domaine curriculaire une aspiration à aller plus loin que - selon ses propres mots - « la technologisation de la raison » et à s'interroger sur les valeurs et les concepts. Il existe une philosophie du curriculum.

Entre une construction historique qui a décidé du concept de curriculum et les besoins éducatifs contemporains qui émergent aujourd'hui, les perspectives de recherches sont donc ouvertes. La part importante donnée dans ce texte à la bibliographie et à la sitographie n'est pas fortuite : seul un « monitoring », une veille technique, une analyse continue et attentive des évolutions curriculaires peut donner à la recherche les résultats qu'attendent d'elle les décideurs, les apprenants, les citoyens. Ainsi le titre du volume dans lequel paraît notre contribution prend-il tout son sens. Constat, déterminer ou encourager une centration du curriculum sur tel ou tel de ses pôles d'attraction - en l'occurrence l'évaluation - nous amène à nous interroger sur les finalités exactes du système éducatif et, une fois de plus, comme Louis Porcher nous y a invités, à en dévoiler les implicites.

Bibliographie

Agence Française de Développement et al., 2009. *Sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Séminaire de Sèvres, 10-12 juin 2009.

Asgedom, A., Abebe, N., Kelemu, M., 2003. *Framework for Curriculum Design in Higher Education*. Addis Ababa : AAU Press.

Audigier, F., Crahay M., Dolz J. (éds.) 2006. *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.

Beacco, J.-C., 2003. *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., Byram, M., 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

Beacco, J.-C. et al., 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : DGIV, Conseil de l'Europe.

Bernard, J.-M., Nkengne Nkengne, A. P., Robert, F., 2007. « La relation entre réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : réalité ou fantasme ? L'exemple de l'approche par les compétences ». IREDU, Document de Travail, 2007.

Blake, D., Hanley, V., 1995. *The Dictionary of Educational Terms*. Aldershot : Arena.

Blanchet, Ph., Chardenet, P. (dirs.), 2011. *Guide de la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris: EAC.

Blanchet, Ph., Moore, D., Asselah Rahal, S. (dirs.), 2009. *Perspectives pour une didactique contextualisée*. Paris : EAC.

Breen, M., Candlin, C., 1980. *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Applied Linguistics, 1, pp. 85-112.

Bureau International de l'Éducation, Unesco, 2006. « Analyse et innovation curriculaires de l'Éducation pour tous en Afrique subsaharienne et lutte contre la pauvreté. Situation actuelle, outils et stratégies pour le changement ». <http://www.ibe.unesco.org/> (Consulté le 02/05/2010)

Candelier, M. (dir.), 2003. *Janua Linguarum. La Porte des Langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz : CELV, Conseil de l'Europe.

Candlin, C., 1984. « Syllabus design as a critical process ». In : Brumfit (ed.) 1984, pp. 29-46.

Cavalli, M., Bosonin, I., 2006. « Politique éducative au Val d'Aoste, et orientations du Conseil de l'Europe ». In : Coste, D. et al. (éds.). *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation. Les politiques linguistiques éducatives*. Aoste : IRRE-VDA, Cahier n° 4, pp. 49-66.

Champy, Ph., Étévé, Ch. (éds.), 1998. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.

Chevallard, Y., 1991. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage,

Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, 2001. *Cadre Européen Commun de référence pour les Langues*. Paris : Didier. <http://www.coe.eu>

Conseil de l'Europe, 2008. *Profil de la politique linguistique éducative. Vallée d'Aoste*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_FR.asp#TopOfPage (Consulté le 05/06/2011).

Conseil de l'Europe, 2009. *Plateforme pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : DPL.

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp (Consulté le 05/03/2012).

Coste, D., « Tâche, progression, curriculum », 2009. In : Rosen E., 2009, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, CLE, janvier 2009, pp. 15-23.

Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M., Bosonin, I., Obrero, A. (éds.) 2006. *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation. Les politiques linguistiques éducatives*. Aoste : IRRE-VDA, Cahier n° 4.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G., (1997, éd. 2009). *Compétences plurilingues et pluriculturelles*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D., Lehmann, D. (coord.), 1995. *Langues et curriculums, contenus, programmes et parcours*, Etudes de Linguistique Appliquée n° 98. Paris : Didier Erudition.

Cuq, J.-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris : Asdifle et Clé International.

- Demeuse, M., Strauven, Ch., 2006. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, G., 1994. *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- D'Hainaut, L., 1983, rééd. 1985. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles : Labor - Nathan.
- Ettayebi M., Opertti R., Jonnaert Ph. (dirs.), 2008. *Logique de compétences et développement curriculaire*. Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J.-Cl., 1995. « Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche ». In : Coste et Lehmann, 1995, pp. 44-55.
- Forquin, J.-Cl., 1984. « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne ». *Revue française de sociologie*, avril - juin, XXV-2, p. 211-232.
- Galisson, R., 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris : Cle International.
- Goodlad, J.I. « Curriculum as a field of study ». In : Lewy, A. (ed.), 1991. *The International Encyclopedia of Curriculum*. London : Pergamon Press, pp. 3-7.
- Hameline, D., 1979. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Hawkins, E., 1981. *Modern languages in the Curriculum*. Cambridge : CUP.
- Holmes, B., Mc Lean, M., 1989. *The Curriculum. A comparative perspective*. London : Unwin Hyman.
- Jenkins, D. « Curriculum Research ». In : Lewy, A. (ed.), 1991. *The International Encyclopedia of Curriculum*. London : Pergamon Press, pp. 46-51.
- Johnson, K., Johnson, H. 1998. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. London : Blackwell.
- Johnson, R.K. (ed.), 1989. *Applied Linguistics*. Cambridge : CUP.
- Kelly, A.V., 2004. *The curriculum. Theory and Practice*. London : Sage Publications.
- Kerr, J. (ed.), 1968. *Changing the Curriculum*. London : University of London Press, pp.13-38.
- Kim, Y. C., Lee, K. N., Kang, C. D., 2006. *Études pour améliorer le curriculum dans le cadre du système de sélection de la seconde langue étrangère au lycée*. Séoul : KICE.
- Latour, M., 2008. « Les réformes curriculaires en éducation. Sélection bibliographique ». http://www.ciep.fr/expert_educ/general/docs/Biblio_reforme_curriculaire.pdf
- LeBlanc, R., 1989. « Le curriculum multidimensionnel : une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde ». *Études de Linguistique Appliquée*, 75, pp. 78-94.
- Le Boterf, G., 1998. *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : EO.
- Lee, K. N., Kim, Y. J., Kim, Y. C., 2003. *Études sur l'objectif et la structure des contenus dans l'enseignement de la seconde langue*. Séoul : KICE.
- Lewy, A. (ed.), 1991. *The International Encyclopedia of Curriculum*. London : Pergamon.
- Lind, M., 2006. *Une évaluation de l'organisation de la Réforme et la mise en place des nouveaux curricula (APC) dans l'école fondamentale de Djibouti*. MENESUP, Banque Mondiale.

Lin-Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N., Martinez, P. (dirs.), 2010. *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant. Pour une ingénierie de formation*. Paris : EAC.

Martinez, P., 2012. « Savoir-être et savoir-devenir : nouveaux horizons d'attente pour l'apprentissage des langues ». Actes du colloque « Objectifs de l'enseignement des langues étrangères à l'université : réfléchir du point de vue du CECR ». Kyôto : Université de Kyôto.

Martinez, P., 2011. « Des programmes et des curricula ». In : Blanchet, Ph., Chardenet, P. (dirs.), *Guide de la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris : EAC, pp. 275-281.

Martinez, P., 2009. « Un regard sur le plurilinguisme européen : quels enjeux ? Quelles voies ? Quel intérêt ? », Actes du colloque international « Enseignement et apprentissage des langues dans les systèmes d'éducation et de formation. » Unesco, Conseil supérieur de l'éducation du Maroc, Rabat, octobre 2009.

Martinez, P., 2005, « Des invariants en ingénierie linguistique. Le cas du curriculum universitaire ». In : *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, « Français langue d'enseignement. Vers une didactique comparative ». In : Lallement, F., Martinez, P., Spaëth, V. (coord.). Cle/FIPF, pp. 183-192.

Martinez, P. (dir.), 2002. *Français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve et Larose.

Martinez, P., Miled, M., Tirvassen, R. (coord.), 2011. *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Cle / FIPF n° 49, janvier 2011.

Martinez, P., Narcy-Combes, J.P., Narcy-Combes, M.F., 2011. « La recherche en didactique des langues dans le cadre européen. Le cas de la France ». In : K. Gnützmann et al., (éds.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Heft 1. Tübingen : GNV, pp. 68-84.

Martinez, P., Moore, D. & Spaëth, V. (coord.), 2008. *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve Éditions.

Martinez, P., Béraud, C., 2006. *Langues et compétences. Compétences en français des étudiants arrivant à l'université de Djibouti*. Djibouti : UD.

Maurer, B., 2007. *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaines - langue française*. Paris : OIF, L'Harmattan.

Miled M. 2006. « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences ». In : *La refondation du système éducatif en Algérie*. Paris : Unesco.

Miled, M. 2002. « Élaborer ou réviser un curriculum ». *Le français dans le monde*, mai-juin 2002, n° 321, pp. 35-38.

Miyagawa, S. 1995. « Who owns the Japanese Language Curriculum ? ». MIT.

<http://web.mit.edu/jpnet/articles/Curriculum.html> (Consulté le 13/11/2010)

Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge : CUP.

Ohlstein, E., « Foreign Language Education. An Introduction ». In : Lewy, 1991, pp. 551-552.

Pochard, J.-Ch., 1981. *Programmatisation et didactique des langues ; le cas du français dans les écoles secondaires en Tanzanie*, Thèse, Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle.

Raynal, F., Rieunier, A., 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés. Apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.

- Rey, O., 2010. *Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ?* Dossier d'actualité VST, n° 53, avril, file://localhost/<http://www.inrp.fr:vst:LettreVST:53-avril-2010.php> (Consulté le 15.03.2012)
- Roegiers, X., 2010. *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X., 2004, 2^e éd. 2010. *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X., 1997. *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G., 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Smith, M. K., 1996, 2000. « Curriculum theory and practice », *The Encyclopaedia of Informal Education*. <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm> (Consulté le 14/03/2012)
- Springer, C., 1996. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- Stenhouse, L., 1975. *Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stern, H. H., 1983. *Fundamental Concepts of language Teaching*. Oxford : OUP.
- Taba, H., 1962. *Curriculum Development : Theory and practice*, NYC : Harcourt, Brace & World.
- Trim, J. L., 1979. *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg : Conseil de Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- Tyler, R., 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Univ. of Chicago Press.
- White, R., 1998. *The ELT Curriculum : Design, Innovation and Management*. London : Blackwell.
- Wilkins, D., 1976. *Notional Syllabuses*. Londres : Oxford University Press.
- Zarate, G., Liddicoat, A. (coord.), 2009. *La circulation des idées en didactique des langues, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Cle/FIFP n° 49, janv. 2009, p. 116-124.

Notes

¹ A la fin de cet article. Voir, notamment, Tyler, 1949 ; Taba, 1962 ; Kerr, 1968 ; Stenhouse, 1975 ; Breen & Candlin, 1980 ; Hawkins, 1981 ; Stern, 1983 ; Ohlstein, 1991 ; Blake & Hanley, 1995 ; White, 1998 ; Johnson & Johnson, 1989, éd. 1998. Une synthèse : Smith M.K., 1996, 2000. Des « passeurs » : Trim, 1979 ; Pochard, 1981 ; Forquin, 1984.

² Voir par exemple : <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=1> (26/3/2012)

³ Ce qui amène certains auteurs à commencer par dire que le terme « curriculum » est... confus. Étrange façon d'encourager à s'intéresser à la question. « On comprend dès lors qu'il y a souvent autant de notions du curriculum que de chercheurs, avec un périmètre de la notion assez élastique, » écrit ainsi un spécialiste de l'INRP, O. Rey, auteur d'un remarquable rapport de synthèse (2010 : 3).

⁴ Il va de soi que cette tension entre centre et périphérie, ou mieux : général et spécifique, ne se limite pas, dans la problématique de la construction européenne, au domaine de l'éducation.

⁵ Nous épargnerons au lecteur le désolant mot-valise « communicactionnel », trouvé ici ou là.

⁶ Nous avons à Rabat en 2009, à Kyôto en 2012 et ailleurs (cf. Martinez, 2005 ; 2009 ; 2011 ; 2012), attiré l'attention sur ce point dans des contextes de culture éducative fort différents mais où intervenait bien la même idée volontariste de diversification linguistique.

⁷ Voir aux Etats-Unis : immigrationcurriculum.wordpress.com (26/8/2012) et en France, les débats autour du FLI (Français Langue d'Intégration), 2011.

⁸ Voir Zarate et Liddicoat (coord.), 2009.

⁹ On trouvera un développement dans Martinez, in Blanchet et Chardenet, 2011, pp. 276-279.

¹⁰ Projet CECA (AUF/CRAPEL/FIPF).