

## VERS UNE REPROBLÉMATISATION DES ASSISES D'UNE THÉORIE DU CURRICULUM

**Ph. Jonnaert<sup>1</sup>**

jonnaertp@gmail.com

*Professeur titulaire*

*Université du Québec à Montréal (Canada)*

*Titulaire de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire*

**Résumé:** Cet article se situe dans le bouillonnement actuel des systèmes éducatifs engagés dans des processus complexes de réforme et d'adaptation de leur curriculum. Dégageant d'entrée de jeu le curriculum de la réduction qu'il subit lorsqu'il est assimilé à un programme éducatif, l'article établit un rapport d'inclusion hiérarchique entre les deux concepts : un curriculum inclut les programmes éducatifs et non l'inverse. Positionné en aval des politiques éducatives et en amont de la pratique pédagogique, un curriculum joue le rôle d'un passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique. Ce travail de passeur des politiques éducatives est précisé à travers un processus de transposition curriculaire. Les différentes étapes de ce processus sont concrétisées dans la réalité d'un système éducatif par les différents métiers du curriculum. Enfin, une trame conceptuelle organise le concept de curriculum autour de trois cadres fonctionnels.

**Mots-clés:** Curriculum; théorie du curriculum; problématisation; métiers du curriculum; systèmes éducatifs; politiques éducatives; finalités; cadre d'orientation curriculaire; programmes éducatifs; approche holistique du curriculum; savoirs; connaissances; compétences; idéologies.

**Abstract:** This article is in the current turmoil of education systems engaged in complex processes of reform and adapting their curriculum. Relieving the outset of the curriculum when it undergoes reduction is assimilated like an educational program, the article establishes a hierarchical inclusion relationship between the two concepts: a curriculum includes educational programs and not the reverse. Positioned downstream of educational policies and upstream of teaching practice, curriculum acts as a *transmitter* of educational policies towards pedagogical action. The work of educational policies *transmitter* is specified through a curricular transposition process. The different steps of the process are embodied in the reality of an education system by the various curriculum businesses.

<sup>1</sup> Philippe Jonnaert, Ph. D., est professeur titulaire à l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire. Membre de la Commission canadienne de l'UNESCO, il est consultant auprès des grands organismes internationaux pour les questions curriculaires de développement, d'adaptation et de réforme des systèmes éducatifs.

Finally, a conceptual framework organizes the concept of curriculum around three functional managers.

**Keywords:** Curriculum; curriculum theories; problematization; curriculum businesses; educational system; educational policies; goals; curriculum orientation framework; educational programs; holistic curriculum; knowledge; skills; competency; ideology.

### Liste des sigles utilisés

ACSA :	Australian Curriculum Studies Association
AFEC :	Association francophone d'études comparées
ASCD :	Association for supervision and curricular development
BIE :	Bureau international de l'éducation
CC :	Core curriculum
CIEP :	Centre international d'études pédagogiques
CITE :	Classification internationale type de l'éducation
COC :	Cadre d'orientation curriculaire
CUDC :	Chaire UNESCO de Développement curriculaire
GTZ :	Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (Agence de coopération internationale allemande pour le développement)
ISU :	Institut de statistique de l'UNESCO
PE :	Programmes éducatifs
UQAM :	Université du Québec à Montréal
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

«The term curriculum has numerous definitions. Some educators see the numerous and diverse definitions as a problem (confusion perpetuated, chaos within the field, etc.), while others suggest that when analysed carefully, these definitions differ little»  
(Breault & Marshall 2010: 179)

## Introduction

De nombreux travaux contemporains dans le champ de l'éducation font référence au concept de *curriculum*. Ils s'inscrivent en général dans le mouvement mondial de réformes, d'ajustements et d'adaptations des systèmes éducatifs. Ce concept apparaît cependant dans la littérature actuelle en éducation avec des entendements différents, voire contradictoire (Jonnaert & Therriault 2013; Ayotte – Beaudet 2013). L'utilisation du concept de curriculum est dès lors complexe : ce dernier est polysémique, et ses cadres théoriques de référence sont multiples (Pinar 2009 ; Breault & Marshall 2010). Si le concept de curriculum est l'*objet central* de cet article, ce texte se présente comme un plaidoyer pour une *reproblématisation* des assises d'une théorie du *curriculum* afin de la rendre plus opérationnelle, autant pour la recherche en éducation que pour les systèmes éducatifs.

Remontant aux travaux de Bobbit (1918; 1924), de Dewey (1899; 1902) et de Tyler (1949), la première section du texte établit l'ancrage historique du concept de curriculum. Malgré ce retour aux sources, la section suivante montre que le concept de curriculum reste mal défini et que ses assises théoriques stagnent dans le flou et les controverses. S'appuyant sur un vaste corpus empirique et théorique accumulé de longue date à la Chaire UNESCO de *Développement curriculaire* (CUDC<sup>2</sup>) de l'*Université du Québec à Montréal* (UQAM), dans la section suivante l'auteur propose une réorganisation de ces données afin de pouvoir s'appuyer sur ces dernières pour mettre en place un processus de reproblématisation des assises d'une théorie du curriculum. Cet article s'inscrit dans le contexte contemporain de réforme des systèmes éducatifs à travers le monde, la section suivante rappelle ce contexte qui sollicite de plus en plus des assises validées pour une théorie du curriculum. La première phase du travail de reproblématisation d'une théorie du curriculum nécessite que le curriculum lui-même soit clairement situé dans la structure d'un système éducatif. La section suivante situe tout curriculum en aval des politiques éducatives et en amont de la pratique éducative. Les différentes composantes d'un curriculum sont ensuite repositionnées sur une trame conceptuelle du concept de curriculum. Enfin, le texte se termine par un bref aperçu du programme de recherche mis en place à la CUDC pour reproblématiser le concept de curriculum et, par là, assurer une assise plus solide à une théorie du curriculum.

<sup>2</sup> Voir le site de la CUDC : <http://www.cudc.uqam.ca/>

## 1 - Le « curriculum » : un ancrage historique

Étymologiquement, le terme *curriculum* a une origine latine : il signifie « course de la vie ». Dans le champ de l'éducation, ce concept trouve ses origines dès la publication de quatre œuvres fondatrices : Bobbitt (1918 et 1924) et Dewey (1899 et 1902). Ces auteurs suggèrent les approches suivantes du concept de curriculum, *The curriculum is*:

«(...) a continuous reconstruction, moving from the child's present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies (...) the various studies (...) are themselves experience – they are that of the race» (Dewey 1902: 11 – 12).

«(...) the entire range of experiences, both directed and undirected, concerned in unfolding the abilities of the individual» (Bobbitt 1918: 43).

Sans ouvrir une polémique sur ces approches, retenons que, dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, Dewey (1902), en rapprochant les espaces scolaires et publics à travers le mot *curriculum*, montre combien l'empan de celui-ci est vaste. Selon ce précurseur, un *curriculum* concerne, à travers des débats académiques et publics, autant l'école que la société, les élèves que leurs parents et non seulement leurs enseignants et le personnel scolaire, leur environnement social, culturel, économique mais aussi administratif et politique, et non exclusivement le strict cadre scolaire. La complexité d'un curriculum apparaît d'entrée de jeu et rend son approche ardue, certes, mais globale et sans doute déjà avec une prémonition *holistique*. Cette complexité explique au moins partiellement la lente émergence du concept de curriculum, comme celle d'un cadre théorique suffisant lui offrant des assises stables.

Pour De Landsheere (1992), la première formulation moderne d'une *théorie du curriculum* se situe dans les travaux de Tyler (1949). Dans le même sens, Pinar (2009) rappelle que Tyler est le premier à avoir *conceptualisé* la notion de curriculum: «The culminating event of the first paradigmatic moment was the appearance, in 1949, of what has been termed the bible of curriculum development: Ralph W. Tyler's *Basics Principles of Curriculum and Instruction*<sup>3</sup>» (p. 267). La réflexion relative au développement curriculaire remonte donc à plus d'un demi siècle en Amérique du Nord, voire beaucoup plus loin encore si l'on considère les travaux de pionniers tels Bobbitt (1918) et Dewey (1899; 1902). La première ébauche formalisée d'une théorie du curriculum a plus de 60 ans. Dès 1949, Tyler pose quatre questions à la base de tout *développement curriculaire*:

- (1) Quelles sont les *finalités* éducatives de l'école?
- (2) Par quelles *expériences éducatives* peut-on atteindre ces finalités?

<sup>3</sup> Souligné par Pinar (2009).

(3) Comment *développer ces expériences* éducatives?

(4) Comment *vérifier* si les résultats escomptés sont atteints?

Tyler (1957) définit le curriculum comme étant «[...] all the learning experiences planned and directed by the school to attain its educational goals», (p. 79). Tel un visionnaire, Tyler (1957) positionne la réflexion curriculaire au-delà du concept de *programme éducatif* qui, jusqu'alors, se suffisait à lui-même pour orienter les activités scolaires. Si traditionnellement, un *programme éducatif*<sup>4</sup> décrit des énoncés organisés de contenus de « matières scolaires » à enseigner en fonction de la durée des formations, il ne suffit plus pour répondre aux questions curriculaires de Tyler (1949). Dewey (1902) et Bobbit (1918) avaient déjà élargi la notion de programme éducatif en faisant référence aux expériences de l'apprenant, tant dans le cadre de l'école qu'en dehors de ses enceintes pour traiter du concept de curriculum.

Aujourd'hui, les chercheurs de la CUDC (Jonnaert, 2011a; Charland & Cyr, 2013; Ettayebi *et al.*, 2008) vont au-delà de ces perspectives et intègrent dans leurs travaux curriculaires sur le terrain des *banques de familles de situations*. Ces dernières sont élaborées à la suite d'enquêtes réalisées sur le terrain auprès de l'ensemble des acteurs de l'éducation. Par exemple en République du Niger, lors de l'accompagnement de la réforme de l'éducation de base par une équipe de la CUDC, 46 focus groupes ont été conduits dans les différentes régions du pays. Les *situations* que les familles des élèves, les acteurs de l'éducation et les autres membres des communautés locales souhaitent que leurs enfants puissent traiter efficacement au terme de leur éducation de base ont ainsi pu être identifiées. La plupart de ces situations relèvent de *domaines de la vie quotidienne* des communautés locales. Les chercheurs de la CUDC, avec leurs partenaires nigériens, ont ensuite organisé ces situations en catégories: les *familles de situations*. Ces dernières ont servi de référence pour la construction de *programmes éducatifs* articulant une dimension endogène avec les standards internationaux dans les différentes disciplines. Par cette stratégie, les chercheurs de la CUDC élargissent la notion d'expériences de vie des élèves aux domaines de la vie quotidienne, auxquelles Perrenoud (2003) souhaite ancrer le curriculum.

Les travaux de Gagne (1967) ramènent cependant le curriculum vers une perspective très techniciste, dont les spécialistes du curriculum se dégagent difficilement aujourd'hui encore: «Curriculum is a sequence of contents units arranged in such a way that the learning of each unit may be accomplished as a single act, provided the capabilities described by specified prior units (in the sequence) have already been mastered by the learner» (p. 23). De Dewey et

<sup>4</sup> Le terme *programme éducatif* est utilisé comme standard dans la *Classification internationale type de l'éducation* (CITÉ, version révisée et adoptée lors de la Conférence générale de l'UNESCO en 2011). La CITÉ peut être consultée sur le site de l'*Institut de statistique de l'UNESCO* (ISU) : <http://www.uis.unesco.org/pages/default.aspx>

Les *programmes éducatifs* présentent des informations utiles à l'organisation des contenus des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation cohérentes avec les prescrits du curriculum précisés dans un document *cadre d'orientation curriculaire* (COC). C'est à travers les programmes éducatifs que des orientations curriculaires deviennent opérantes dans les classes. Il y a, en général, un certain nombre de programmes éducatifs dans un curriculum, mais il ne devrait, en principe, n'y avoir qu'un seul curriculum pour une offre de formation, [adapté de Jonnaert, Ph. & Ettayebi, M. 2007].

Bobbitt à Gagne en passant par Tyler, le concept de curriculum évolue entre des entendements différents, parfois contradictoires. Oscillant entre une perspective humaniste et une orientation techniciste, le concept de curriculum est toujours à la recherche de balises stabilisées. Son cheminement est long, sans nécessairement aboutir à une clarification conceptuelle suffisante. Après une période de repli (Wraga & Hlebowitsh 2003), voire même de perte d'influence (Kliebard 1995), les études curriculaires connaissent aujourd'hui une véritable renaissance. Ce concept est particulièrement sollicité dans les travaux contemporains de révisions, d'adaptations, de reformulations ou encore de réformes des systèmes éducatifs (Jonnaert & Therriault 2013). Cependant, malgré cet ancrage historique déjà centenaire et le regain d'intérêt qui lui est porté aujourd'hui, cet objet particulier qu'est le curriculum reste complexe, polymorphe et mal défini. L'*Australian Curriculum Studies Association* (ACSA<sup>5</sup>) décrit un curriculum comme étant une *construction historique et sociale* qui implique des tensions entre la *reproduction* et la *transformation* d'une société.

Un curriculum se présente ainsi comme un nœud gordien, au cœur de résistances et de contradictions tout en offrant des perspectives de changements.

## 2 - Le curriculum : un objet mal défini

Actuellement, dans le champ de l'éducation, ce concept adopte des dimensions variables en fonction du courant dans lequel il s'inscrit. En ce sens, Schiro (2007) définit quatre grands courants curriculaires contemporains qu'il nomme *The Curriculum Ideologies*:

- 1) *The Scholar Academic Ideology*: une idéologie basée sur la nécessité pour les jeunes d'accéder aux *savoirs* accumulés à travers les siècles et organisés en disciplines académiques. Dans ce courant, le travail curriculaire est essentiellement centré sur les *processus de codification de savoirs et de compétences* dans des programmes éducatifs.
- 2) *The Social Efficiency Ideology*: une idéologie orientée vers la préparation des jeunes générations à devenir des membres à part entière de la société, capable d'en assurer la pérennité. Dans ce courant, le travail curriculaire est essentiellement perçu *comme un moyen pour garantir la pérennité d'une société*.
- 3) *The Learner Centered Ideology*: une idéologie orientée vers le développement de la personne dans toutes ses dimensions. Dans ce courant, le travail curriculaire est organisé pour assurer le développement des personnes.
- 4) *The Social Reconstruction Ideology*: une idéologie considérant l'éducation comme étant un moyen pour construire une société équitable pour tous ses membres. Dans ce courant le travail curriculaire vient en appui aux processus de reconstruction d'une société.

<sup>5</sup> Voir le site de l'ACSA : <http://www.acsa.edu.au/pages/page3.asp>

À chacune de ces idéologies correspondent des fondements épistémologiques contrastés (Jonnaert 2001). Il n'est guère aisé de qualifier un curriculum strictement dans une seule de ces idéologies. Le plus souvent, un curriculum est bâti sur des compromis qui en font un objet à multiples facettes, parfois même contradictoires, une sorte de miroir aux alouettes.

Plus techniquement et dans une perspective plus pragmatique qu'idéologique, Lunenburg (2011) identifie cinq catégories de conceptions et de définitions d'un curriculum:

(1) *The curriculum as content*: dans la lignée des travaux de Phenix (1962), un curriculum précise le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage.

(2) *The curriculum as learning experiences*: dans la lignée des travaux de Taba (1962), un curriculum précise non seulement les contenus mais aussi les expériences d'apprentissage: «Taba asserts that to develop criteria for national priorities in selecting learning experiences, it is necessary to clarify some significant issues. She points out the importance of understanding that the curriculum consist of two different things : the content (subject matter) and the learning experiences (the mental operations that the students employ in learning subject matter)» (Lunenburg 2011: 2).

(3) *Curriculum as objectives*: dans la lignée des travaux de Bloom (1956) jusqu'à ceux de Burke (2009), Popham (2011) ou encore *L'Association for supervision and curriculum development* (ASCD)<sup>6</sup> un curriculum, dans cette perspective, s'appuie sur des taxonomies pour bâtir des objectifs éducatifs décrivant des comportements que les enseignants souhaitent observer chez leurs élèves au terme des activités scolaires.

(4) *Curriculum as a Plan for Instruction*: «A curriculum plan is a system for both decision making and action with respect to curriculum functions directed at a specified population. Thus, a curriculum plan has three primary functions: to produce a curriculum for an identifiable population, to implement the curriculum in a specific school and to appraise the effectiveness of the curriculum developed» (Lunenburg 2011: 4). Goodblad (1998) s'inscrit dans cette perspective. Cet auteur insiste cependant sur le fait qu'au-delà du curriculum, la clef du changement éducatif est l'école, ses enseignants, ses élèves, leurs parents et la communauté locale.

(5) *Curriculum as a Nontechnical Approach*: Lunenburg (2011) place dans cette catégorie un ensemble de courants contemporains qui rejettent les perspectives traditionnelles du curriculum en tant qu'outil de planification. Ces visions sont théoriques, voire philosophiques mais n'offre pas nécessairement, selon Lunenburg (2011) des moyens opérationnels pour appuyer les enseignants ou les décideurs des systèmes éducatifs dans leurs pratiques quotidiennes pour rendre un système éducatif opérationnel et efficace.

Les deux perspectives présentées en ces lignes, Schiro (2007) et Lunenburg (2011) sont contrastées. Sans doute la classification de Lunenburg (2011) concerne-t-elle plus les programmes éducatifs et leur organisation qu'un curriculum à proprement parler. Par là, chez cet auteur, la confusion entre curriculum et programmes éducatifs observée dans les approches curriculaires franco-européennes, semble évidente. Mais les deux approches évoquées en ces lignes parmi d'autres, illustrent la complexité dans laquelle est coincé le concept de curriculum.

Un curriculum, dans toutes ses dimensions, dans sa complexité et ses contradictions, devient cependant un moteur essentiel pour la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et l'ajustement des systèmes éducatifs. C'est ainsi que les recherches et les travaux curriculaires contemporains, se constituent progressivement en un champ disciplinaire de plus en plus autonome, développé dans des départements universitaires ou des facultés indépendants dans les pays anglo-saxons et Nord américains. Ce champ disciplinaire reste toutefois timide dans l'espace franco-européen, même si depuis peu, il apparaît au cœur de certains travaux francophones en éducation (Perrenoud 1984; D'Hainaut 1981; 1988; Depover & Noël 2005; Audigier, Tutiaux-Guillon & Haeberli 2008; Malet 2010; Gauthier 2011; etc.) ou en sociologie du curriculum (Forquin 2008; etc.).

Dès lors, si le concept de curriculum occupe une place de plus en plus importante dans les débats actuels sur l'école, sur les réformes des systèmes éducatifs et leurs offres de formation, celui de programme éducatif semble désormais lui être subordonné et n'est plus suffisant. Mais les approches curriculaires bénéficient-elles d'une assise théorique suffisante que pour remplir ce rôle qu'attendent d'un curriculum les systèmes éducatifs et les sociétés en matière d'éducation et de formation?

Dans la mouvance des systèmes éducatifs cherchant à s'adapter aux mutations contemporaines des sociétés, Pinar (2004) appelle à une *reproblématisation urgente* d'une théorie du curriculum. Les débats curriculaires actuels permettent-il pour autant d'en clarifier les fondements?

The contemporary absence of meaningful definitions of curriculum from the work of schools has implication for curriculum scholars and practionners alike. With this in mind, the signifiante of the field's experience – based definitions (or more importantly, the lack thereof) is far more important to ponder at this point in the field's maturation than the multiplicity of curriculum definitions per se (Breault & Marshall 2010: 180 – 181).

Aujourd'hui, si l'appel de Pinar (2004) a bien été entendu, un travail majeur de clarification et de reproblématisation des assises d'une théorie curriculaire reste à réaliser.



### 3 - Un contexte mondial de renouvellement des systèmes éducatifs: la nécessité de reproblématiser les assises d'une théorie curriculaire pour formaliser un plan d'action opérationnel pour les systèmes éducatifs engagés dans des réformes curriculaires

Cet article s'inscrit dans le contexte mondial de questionnements et de renouvellements des systèmes éducatifs. À la suite de la *World Conference on Education for all*, tenue à Jomtien (UNESCO 1990), du *Cadre d'action de Dakar* (UNESCO 2000) précisant les objectifs en matière d'*Éducation pour tous* (EPT) et d'autres documents tels les *Indicateurs de l'OCDE sur l'éducation* (OCDE 2013a; 2013b; 2012; 2009; ...; CMEC 2012; ...), un courant de réformes anime les systèmes éducatifs à travers le monde depuis au moins trois décennies (Braslowski 2001; Lafortune *et al.* 2007; Jonnaert 2011b et 2012; Gauthier 2011; Jonnaert & Therriault 2013; Tedesco, Operti & Amadio 2013; Acedo 2013; etc.).

Après avoir mis l'accent sur l'accès pour atteindre les objectifs de l'*Éducation pour tous* (EPT) et une éducation universelle en 2015, la *qualité* est devenue une des priorités des politiques éducatives: «L'évolution du discours international sur l'éducation se traduit dans le monde entier par un souci accru d'améliorer la qualité de l'éducation dans le cadre des réformes éducatives» (Tawil 2012: 2). Au-delà de l'augmentation de l'accès à l'éducation, l'agenda international oriente les perspectives post 2015 vers une amélioration de la qualité de l'éducation (Acedo 2013), dont la nécessité de revisiter en profondeur les *processus d'enseignement et d'apprentissage*:

(...) Beaucoup de pays qui ont accompli de nets progrès en matière d'accès n'ont pas fait progresser dans les mêmes proportions l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans certains pays qui ont élargi l'accès à l'éducation, les acquis de l'apprentissage restent très inégaux, (...). Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils équilibrer élargissement de l'accès et l'amélioration de la qualité de l'apprentissage? (UNESCO 2013b: 5).

Les différentes recommandations de l'*Agenda international pour le développement de l'après 2015* (18th *Conference of Commonwealth Education Ministers* 2012; UNESCO 2013a; 2013b; UNESCO, BIE, BRED A & GTZ<sup>7</sup> 2009; Tawil 2012; ...) sont les cibles vers lesquelles tendent les réformes actuelles des systèmes éducatifs. Mais ces réformes disposent-elles des cadres et des outils suffisants pour y arriver? «(...), les pédagogues reconnaissent que le curriculum est la pierre angulaire de toute réforme de l'éducation, (...)» (Bureau International de l'Éducation (BIE) de l'UNESCO 2013: 3). Quel curriculum sera nécessaire pour aborder les *problématiques contemporaines d'optimisation des systèmes éducatifs* dans cette perspective post 2015 d'améliorer la qualité? Braslowski (2001) sollicite une *reproblématisation du concept même de curriculum*, ce dernier devant élargir son empan pour répondre aux contraintes actuelles des réformes des systèmes éducatifs et leur offrir un plan d'action opérationnel. Il apparaît urgent d'offrir tant à la communauté des chercheurs en éducation, qu'aux décideurs politiques et administratifs ayant en charge un système éducatif, un *cadre théorique de référence* à propos du développement

<sup>7</sup> Voir le site de la GTZ : <http://www.gtz.de/>

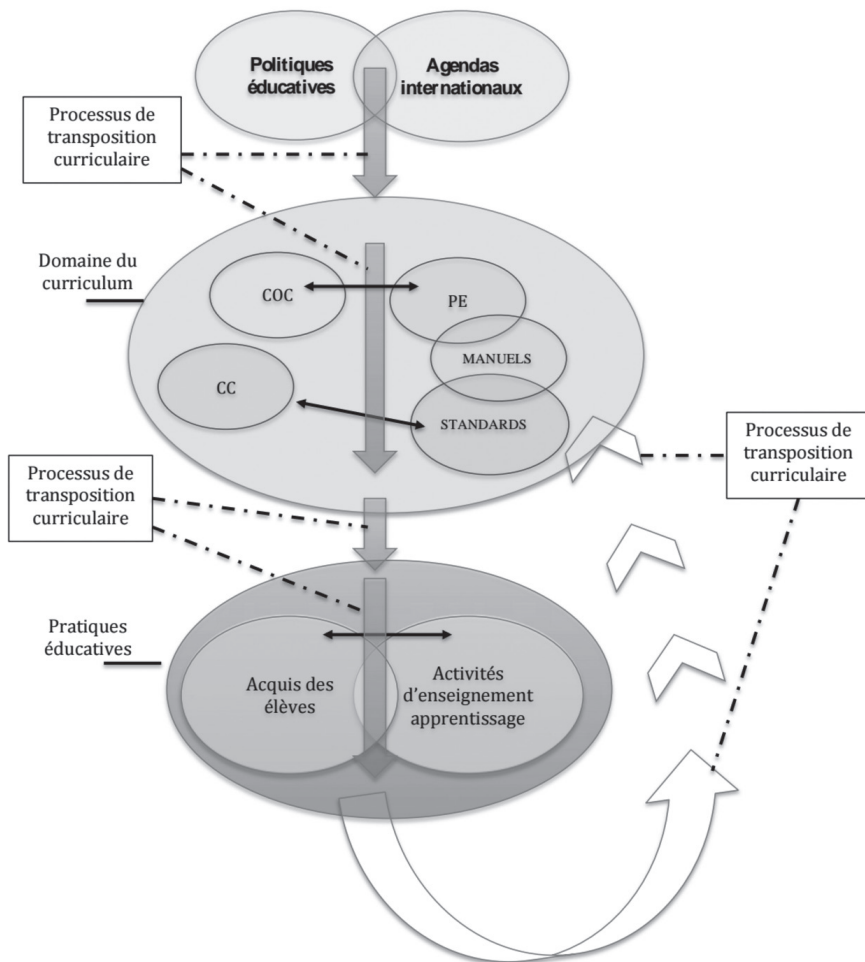
curriculaire et de l'ensemble des concepts et des notions qui le précisent. Sur ces fondements théoriques validés, un ensemble de stratégies pourront être suggérées aux responsables des systèmes éducatifs afin de les appuyer dans leurs démarches d'opérationnalisation de plans d'actions curriculaires dans le cadre de réformes et d'ajustements des systèmes éducatifs.

Les propositions de ce texte s'inscrivent dans ce contexte de bouillonnement des systèmes éducatifs qui recherchent des cadres théoriques valides pour encadrer les processus de réformes et d'adaptation dans lesquels ils s'engagent.

#### **4 - Le curriculum en aval des politiques éducatives : un passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique**

Pour reproblématiser les assises du concept même de curriculum, encore faut-il le situer clairement dans l'organisation d'un système éducatif. Tout curriculum se positionne nécessairement *en aval* des politiques éducatives. Il ne revient pas aux *métiers du curriculum* d'élaborer des politiques éducatives.

Jonnaert et Therriault (2013) identifient trois catégories de métiers du curriculum: (1) les *métiers curriculaires* des personnes qui analysent les politiques et en dégagent les *orientations*; (2) les *métiers curriculaires* de celles qui travaillent à l'*opérationnalisation* et aux *suivis* des orientations; (3) enfin, les *métiers curriculaires* de celles qui travaillent à l'*évaluation curriculaire*. Le travail curriculaire consiste ainsi à analyser et *comprendre* les politiques éducatives pour les *traduire* dans des *cadres d'orientations*. Sur ces bases, les spécialistes du curriculum peuvent développer des *plans d'actions* pédagogiques et administratifs qui permettent l'application de politiques éducatives dans le quotidien des salles de classe. Des processus d'évaluation et de régulation sont à mettre en place aux moments clés des *actions* variées des métiers du curriculum afin d'assurer en tout temps la cohérence entre celles-ci. Les politiques éducatives constituent donc le *matériau de base du travail curriculaire*. C'est en ce sens qu'un curriculum est nécessairement positionné *en aval* des politiques éducatives et *en amont* des actions quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe. Un curriculum est ainsi l'*interface* entre les grandes orientations définies par les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les salles de classe. Un curriculum exerce une fonction de *passeur des politiques éducatives* vers la pratique pédagogique dans les salles de classe. C'est ainsi que par le processus de *transposition*, le curriculum fait cheminer les politiques éducatives vers les salles de classe en mettant en place une série de moyens : un *cadre d'orientation curriculaire* (COC), des *programmes éducatifs* (PE), des manuels scolaires, des socles communs de connaissances ou de compétences pour tous les élèves (CC pour 'core curriculum'), des politiques d'évaluation, des stratégies de formation des enseignants, des politiques linguistiques, des régimes pédagogiques... Dans ses travaux antérieurs (Jonnaert & Therriault 2013; Jonnaert 2011b; etc.), l'auteur a nommé ce processus central d'un curriculum, la *transposition curriculaire*.



**Schéma 1:** La dynamique du processus de *transposition curriculaire*, ou le passage des politiques éducatives à travers les outils curriculaires vers la pratique éducative dans les salles de classe.

**Légende:** [COC: cadre d'orientation curriculaire; PE: programmes éducatifs; CC: core curriculum (ou socle commun); Manuels scolaires; Standards internationaux]. Les flèches illustrent le processus de *transposition curriculaire*, ou comment les politiques éducatives cheminent vers la pratique éducative.

Afin de reproblématiser le concept de curriculum, il est utile de repositionner ses différentes composantes en les resituant sur ce processus de transposition curriculaire. Il s'agit ensuite d'en analyser les interactions et le dynamisme. Le résultat de ce travail est le traçage d'un réseau conceptuel des éléments interagissant entre eux dans cette dynamique complexe dans une trame conceptuelle.

### **5 - Une trame conceptuelle du concept de curriculum : la synthèse d'un réseau conceptuel**

La *trame conceptuelle* proposée dans les lignes qui suivent articule entre eux trois *cadres* qui offrent la possibilité de nommer les fonctions d'un curriculum à travers des actions qui sont spécifiques aux différents formats que peut prendre un curriculum : un *cadre d'orientation*, un *cadre d'opérationnalisation* et un *cadre de régulation*, il s'agit des *cadres fonctionnels* d'un curriculum (Jonnaert 2011b; Jonnaert & Therriault 2013). Cette trame conceptuelle<sup>8</sup> 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. Les éléments de la trame conceptuelle d'un curriculum sont ainsi traduits de diverses manières en fonction du moment et des personnes qui agissent. Le tableau qui suit la trame conceptuelle illustre ce dynamisme d'un curriculum. Cependant, cette trame propose une vision universelle du concept de curriculum, encore faudra-t-il préciser quel format de curriculum est analysé et à quel moment de l'évolution d'un curriculum il l'est. Sans doute aussi faudra-t-il répliquer l'analyse aux différentes étapes de la progression d'un curriculum. Cette trame complète les balises de Tyler (1949).

<sup>8</sup> Cette *trame conceptuelle* a fait l'objet de plusieurs niveaux de validation à l'intérieur d'un programme de recherche développé par P. Jonnaert à la CUDC, UQAM, Montréal. Une version validée a été publiée dans Jonnaert, Ettayebi & Defise (2009), elle a cependant depuis fait l'objet de nouveaux amendements.

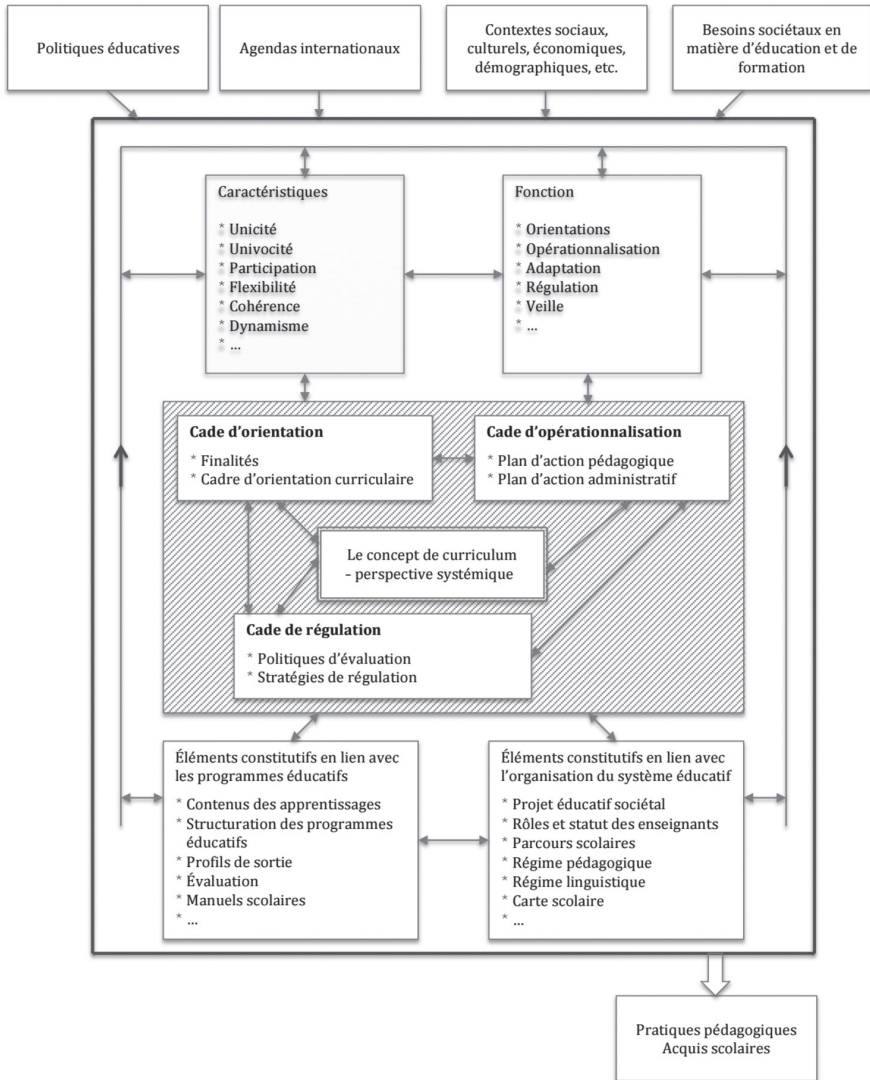


Figure 1: Trame conceptuelle du concept de curriculum

## 6 - Un curriculum, ses formats et ses cadres fonctionnels: un concept multiforme

La trame conceptuelle positionne entre eux les trois cadres fonctionnels d'un curriculum. Mais un curriculum peut adopter, tel un caméléon, des allures fort différentes en fonction de la personne qui y travaille. Il s'agit des *formats potentiels* d'un curriculum. Trop souvent un curriculum est figé dans un seul de ces formats. Une analyse de la littérature et sa confrontation avec des données empiriques, témoigne, au contraire, d'une réalité bien différente. Un curriculum adopte des formats différenciés en fonction des acteurs qui le traitent ou en parlent. Pour un chercheur, un curriculum est *objet de recherche*, alors que ce dernier est plutôt un *cadre de référence* pour un enseignant. Mais comment ces formats s'articulent-ils entre eux si ce n'est par le processus de *transposition curriculaire*?

Formats potentiels du curriculum	Cadres fonctionnels d'un curriculum		
	a. <i>Cadre d'orientation</i>	b. <i>Cadre d'opérationnalisation</i>	c. <i>Cadre de régulation</i>
(1) Le curriculum en tant qu' <i>objet d'études</i>	1.a) Recherches théoriques et empiriques sur le cadre d'orientation curriculaire.	1.b) Recherches théoriques et empiriques sur le cadre d'opérationnalisation d'un curriculum.	1.c) Recherches théoriques et empiriques sur le cadre de régulation.
(2) Le curriculum en tant que <i>processus de développement curriculaire</i>	2.a) Décoder les finalités et l'agenda international pour préciser un cadre d'orientation curriculaire.	2.b) Élaborer des plans d'actions pédagogiques et administratifs cohérents avec le cadre d'orientation curriculaire.	2.c) Définir des stratégies d'évaluation et de régulation aux différents moments du curriculum.
(3) Le curriculum en tant que <i>produit du processus de développement curriculaire</i>	3.a) Un cadre d'orientation curriculaire est mis en place.	3.b) Les plans d'actions pédagogiques et administratifs sont opérationnels.	3.c) Les différents niveaux de régulation des plans d'actions pédagogiques et administratifs sont opérationnels, de l'évaluation jusqu'à la mise en place de mesures correctives aux différents paliers du système éducatif.

(4) Le curriculum en tant que <i>cadre de référence</i> d'une réforme		4.b) Les plans d'actions pédagogiques et administratifs sont mis en place à l'aide de stratégies préalablement définies aux différents paliers du système éducatif pour implanter une réforme.	4.c) Le processus d'implantation de la réforme est suivi et évalué, des ajustements sont mis en place à travers le prescrit du curriculum.
(5) Le curriculum en tant qu' <i>objet à adapter</i>			5.c) Le curriculum est lui-même l'objet d'évaluations et de régulations en vue de son adaptation aux besoins sociétaux en matière d'éducation et de formation.
(6) Le curriculum en tant que <i>moyen de régulation</i> d'un système éducatif			6.c) Le curriculum est utilisé lui-même comme outil d'évaluation et de régulation du système éducatif dans son ensemble et dans certaines de ses dimensions.

**Tableau 1:** Combinatoire des formats potentiels d'un curriculum avec ses cadres fonctionnels

Cette combinatoire des *formats potentiels* d'un curriculum avec ses *cadres opérationnels* permet de positionner les données empiriques et théoriques recueillies à propos du curriculum, d'analyser leurs interactions et de confronter cette organisation avec les actions des trois catégories des métiers du curriculum. À travers cette démarche d'organisation et de mise en relation des données relatives au curriculum, les chercheurs de la CUDC bâtissent progressivement une réelle reproblématisation du concept de curriculum. Ce processus de reproblématisation n'est pas achevé. Il est en cours dans un vaste programme de recherches à la *Chaire UNESCO de Développement curriculaire* (CUDC) à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

### 7 - Un programme de recherche : *diversité et complexité des données*

Les résultats des analyses des actions des trois catégories des *métiers du curriculum* correspondant à chacun des *cadres fonctionnels du curriculum*, permettent de valider le positionnement de ces données dans les cellules du tableau 1, voire d'en créer de nouvelles. Les chercheurs de la CUDC disposent déjà d'un nombre important de résultats d'observation des actions des métiers du curriculum, effectuées sur le terrain lors de leurs travaux sur les systèmes éducatifs et leurs réformes dans plusieurs pays. Ce travail complexe d'organisation d'un corpus existant de données, d'analyses de celles-ci, d'ajouts lorsque les données sont incomplètes, d'identification des relations entre les cadres et les cellules du tableau 1, ... se réalise parallèlement à un travail de validation de l'organisation elle-même des données. Si certaines composantes du tableau 1, comme l'organisation de celui-ci, ont déjà fait l'objet de validations antérieures (Jonnaert & Therriault 2013), à chaque étape du travail de reproblématisation du concept de curriculum, un processus de validation par les experts du domaine est mis en place. Le tableau 1 présente en quelque sorte le premier synopsis des résultats de ce processus de reproblématisation du concept de curriculum.

### Conclusion

Sans entrer dans le détail de la démarche mise en œuvre à la CUDC pour *reproblématiser* le concept de curriculum et, par là, assurer une meilleure assise à une théorie du curriculum, ce texte montre toute la complexité d'une telle démarche. Les attentes par rapport à ce travail sont énormes. Tant les responsables des systèmes éducatifs que les chercheurs en éducation ont besoin d'un cadre théorique validé pour le curriculum afin d'offrir plus de solidité à leurs travaux.

Ce travail est certes ambitieux, il s'appuie sur un vaste corpus empirique et théorique de données amassées depuis plusieurs années par les chercheurs de la CUDC au cours de leurs travaux d'appui aux Systèmes éducatifs engagés dans des réformes, comme des recherches menées à la CUDC. Déjà, les résultats partiels de ces travaux permettent d'appréhender une *vision holistique* du curriculum, qui articule dans un système cohérent l'ensemble des composantes d'un curriculum en le situant en aval des politiques éducatives et en amont de la pratique pédagogique.

Tel un *passer* des politiques éducatives vers la pratique pédagogique, le curriculum d'un système éducatif se situe à l'interface des politiques éducatives et de l'action pédagogique mais n'est ni l'une, ni l'autre.

---

Recebido em junho de 2014; aceite em outubro de 2014.



## RÉFÉRENCES

- Acedo, C. 2013. Contributing to the debate on learnig in the post-2015 education and development agenda. *Prospects*. 43(3): 265-268.
- Audigier, F.; Tutiaux-Guillon, N.; Haerberli, P. (Éds) 2008. *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ayotte – Beaudet, J. – P. 2013. The concept of competence in the French – language education literature. In Ph. Jonnaert; G. Therriault (guest ed). Curriculum reforms: In search of innovative models for dynamic education systems, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*. Numéro thématique, 43(4): 419-428.
- BIE 2013. *L'apprentissage dans l'agenda pour l'éducation et le développement post-2015*. Genève: BIE –UNESCO.
- Bloom, B.S. 1956. *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive domain*. New York (NY): Longman.
- Bobbitt, J.F. 1918. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, J.F. 1924. *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Breault, D.A.; Marshall, D. 2010. Definitions of Curriculum. In C. Kridel (Ed.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. London: Sage Publications Inc.
- Braslavsky, C. 2001, mai. *Tendances mondiales et développement des curricula*. [conférence prononcée aux journées internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation, (20 pages)]. Bruxelles: Association francophone d'éducation comparée (AFEC).
- Burke, K.B. 2009. *How to assess authentic learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Charland, P.; Cyr, S. 2013. The situations bank, a tool for curriculum design focused on daily realities: The case of the reform in Niger. In Ph. Jonnaert; G. Therriault (guest ed.). Curriculum reforms: In search of innovative models for dynamic education systems, *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*. Numéro thématique, 43(4): 461-472.
- CMEC 2012. *Indicateurs de l'éducation au Canada: une perspective internationale 2012*. Ottawa: Statistiques Canada.
- Conference of Commonwealth Education Ministers 2012. *Commonwealth recommendations for the post 2015 Development framework for education*. 18th Conference, Maurithius.
- De Landsheere, V. 1992. *L'éducation et la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Depover, C.; Noël, B. 2005. *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris: L'Harmattan.
- Dewey, J. 1902. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1899. *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- D'Hainaut, L. 1988. *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles: Labor.

- D'Hainaut, L. 1981. *Analyse et régulation des systèmes éducatifs, un cadre conceptuel*. Bruxelles: Labor.
- Ettayebi, M.; Tahirou, K.; Goza, A.; Masciotra, D. 2008. Élaboration de programmes d'études basés sur le traitement compétent de situations de vie, in M. Ettayebi; R. Opertti; Ph. Jonnaert (Éds.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs* (149-166). Paris: L'Harmattan.
- Forquin, J.-C. 2008. *Sociologie du curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gagne, R. M. 1967. Curriculum research and the promotion of learning. In R.W. Tyler; R.M. Gagne; M. Schriren (Eds.) *AERA monograph series on curriculum evaluation: Vol. 1. Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Gauthier, R. - F. 2011. Une autre façon de penser l'éducation. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56: 31-40.
- Goodlad, J.L. 1998. *Educational Renewal: Better teachers, better schools*. New York (NY): Wiley.
- Jonnaert, Ph.; Therriault, G. 2013. Curricula and curriculum analysis: Some pointers for a debate. In Ph. Jonnaert; G. Therriault (guest ed). *Curriculum reforms: In search of innovative models for dynamic education systems. Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, numéro thématique. 43(4): 397-419.
- Jonnaert, Ph. 2011a. Des programmes d'études endogènes articulés aux standards internationaux en République du Niger, *ACDI - CIDA, Education Newsletter*, 3: 4-5.
- Jonnaert, Ph. 2011b. Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*. 56:135-145.
- Jonnaert, Ph. 2012. Postface. In P. Charland; C. Daviau; A. Simbagoye; S. Cyr (Éds.) *Écoles en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives* (221-232). Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, Ph.; Ettayebi, M.; Defise, R. 2009. *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, Ph.; Ettayebi, M. 2007. Le curriculum en développement. Un processus dynamique et complexe. In L. Lafortune; M. Ettayebi; Ph. Jonnaert (Éds.) *Observer les réformes en éducation*, (15-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, Ph. 2001. La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec: un trompe l'œil épistémologique. *Canadian Journal of Science, Mathematic and technology Education*, 1(2): 223-230.
- Kliebard, H. M. 1995. *The struggle of the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge Falmer.
- Lafortune, L.; Ettayebi, M.; Jonnaert, Ph. (Éds.) 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. Bélair; D. Laveault; C. Lebel (Éds). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (27-50). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

- Lunenburg, F.C. 2011. Theorizing about Curriculum: Conceptions and Definitions, *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 13(1): 1-6.
- Malet, R. (Éd.) 2010. *Écoles, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck.
- OCDE 2009. *Regards sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris OCDE.
- OCDE 2012. *Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris OCDE.
- OCDE 2013a. *Regards sur l'éducation 2012. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris OCDE.
- OCDE 2013b. En quoi les politiques, les systèmes et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se différencient - ils dans les pays de l'OCDE? *Indicateurs de l'OCDE à la loupe*, n 11, février 2012, Paris: OCDE.
- Perrenoud, Ph. 2003. Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales, *Résonances*, 6: 18-20.
- Perrenoud, Ph. 1984. *La création de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Phenix, P. 1962. The disciplines as curriculum content. In A. H. Passow, (Ed.). *Curriculum crossroads* (p. 227-245). New York, NY: Teachers College Press.
- Pinar, W.F. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Pinar, W.F. 2009. Curriculum Theory. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studio* (pp. 267-270). London: Sage Publications Inc.
- Popham, W.J. 2011. Transformative assessment in action: An inside look at applying the process. Alexandria (VA): Association for supervision and curriculum development.
- Schiro, M.S. 2007. *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring*. London: Sage Publications Inc.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development: Theory and practice*. New York, (NY): Harcourt, Brace & World.
- Tawil, S. 2012. *Beyond 2015: Perspectives for the Future of Education*. Paris: UNESCO.
- Tedesco, J.-C.; Opertti, R.; Amadio, M. 2013. The curriculum debate: why it is important. *IBE Working Papers on Curriculum Issues n°10*. Genève: Unesco - International Bureau of Education (BIE).
- Tyler, R. W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. 1957. The curriculum then and now. In: *Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testings Problems* (p. 73-81). Princeton, (NJ): Educational Testing Service.
- UNESCO 1990. *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*, (adopted by the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thaïlande, 5 - 9 March 1990). Paris: UNESCO.
- UNESCO 2000. *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs. Avec les six cadres régionaux*, (adopté par le Forum Mondial sur l'Éducation, Dakar, Sénégal, 26 - 28 avril 2000). Paris: UNESCO.
- UNESCO 2013a. *Unesco Principles on Education for Development Beyond 2015*. UNESCO Education Research and Foresight (March 2013). Paris: Publications de l'UNESCO.

- UNESCO 2013b. *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013. Enseigner et apprendre pour le développement*. Paris: Publications de l'UNESCO.
- UNESCO; BIE; BREDA; GTZ 2009. *The Basic Education in Africa Programme (BEAP): A policy Paper – Responding to demands for access, quality, relevance and equity*. Eschborn: BREDA/IBE-UNESCO/GTZ.
- Wraga, W.G.; Hlebowitsh, P.S. 2003. Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4): 425-437.