

Le français dans le monde

Recherches et applications

Dans la même collection

- **Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence**
coordonné par Marie-José Barbot et Véronica Pugibet
- **Humour et enseignement des langues**
coordonné par Alex Cormanski et Jean-Michel Robert
- **La médiation et la didactique des langues et des cultures**
coordonné par Danielle Lévy et Geneviève Zarate
- **Vers une compétence plurilingue**
coordonné par Francis Carton et Philip Riley
- **Altérité et identités dans les littératures de langue française**
coordonné par Aline Gohard-Radenkovic
- **Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative**
coordonné par Fabienne Lallement, Pierre Martinez, Valérie Spaëth
- **Les interactions en classe de langue**
coordonné par Francine Cicurel et Violaine Bigot
- **n° 40 - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**
coordonné par François Mangenot et Charlotte Dejean-Thircuir
- **n° 41 - Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives**
coordonné par Mariella Causa
- **n° 42 - Langue et travail**
coordonné par Florence Mourlhon-Dallies
- **n° 43 - Quel oral enseigner, cinquante ans après le *Français fondamental* ?**
- **n° 44 - Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant**
coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq
- **n° 45 - La perspective actionnelle et l'approche par les tâches**
coordonné par Évelyne Rosen
- **n° 46 - La circulation internationale des idées en didactique des langues**
coordonné par Geneviève Zarate et Tony Liddicoat
- **n° 47 - Faire des études supérieures en langue française**
coordonné par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante
- **n° 48 - Interrogations épistémologiques en didactique des langues**
coordonné par Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes et Henri Portine

À PARAÎTRE

- **n° 50 - Des contextualisations du CECRL : le cas de l'Asie du Sud-Est**
coordonné par Véronique Castellotti et Jean Nishiyama (Juillet 2011)

037122

Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures

ISBN 978-2-09-037122-2



9 782090 371222

C.P. 0412T81661
ISSN 0015-9395
25/1421/4

Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures

Le français dans le monde

R & A n°49

R & A n° 49 Le français dans le monde

Recherches et applications

Curriculum, programmes

et itinéraires

en langues et cultures

CLE
INTERNATIONAL

FIPF

JANVIER 2011

Directeur de la rédaction
Jacques Pécheur
Ministère de l'Éducation nationale – FIPF

Présentation graphique
CGI

Conception graphique
Jehanne-Marie Husson

Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIPF

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
http://www.fdlm.org

© **Clé International 2011**
Commission paritaire 0407T81661
La reproduction même partielle des articles
parus dans ce numéro est strictement inter-
dite, sauf accord préalable.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de
la Fédération internationale des professeurs
de français (FIPF), au CIEP
1, av. Léon Journault 92311 Sèvres
Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16
Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69
Mél : secretariat@fipf.org
<http://www.fipf.com>

Le français dans le monde

Recherches et applications N°49

JANVIER 2011
PRIX DU NUMÉRO : 16,80 €

Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures

coordonné par
PIERRE MARTINEZ,
MOHAMED MILED
et **RADA TIRVASSEN**

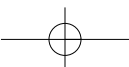
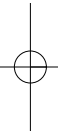
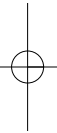
Comité de lecture de la revue *Le français dans le monde /*
Recherches et applications

Présidence du comité de lecture :

Francis Carton (Université Nancy 2, France),
Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada)
et **Geneviève Zarate** (INALCO, France)

Comité de lecture

Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ;
Robert Bouchard (Université Lumière Lyon II, France) ; Patrick
Chardenet (Agence universitaire de la francophonie) ; José
Carlos Chaves da Cunha (Universidade Federal do Pará,
Brésil) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle
Paris III, France) ; Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia-
Antipolis, France) ; Piet Desmet (Université catholique de
Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et
de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université
Catholique de Milan, Italie) ; Claire Kramtsch (University of
California, Berkeley, États-Unis) ; Jean-Emmanuel Le Bray
(Université Stendhal Grenoble III, France) ; Pierre Martinez
(Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, France) ; Samir
Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph
Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean
Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Maria-Luisa
Villanueva (Université Jaume I de Castellón, Espagne) ; Tatiana
Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov,
Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du
Guangdong, Chine).



Cher lecteur de la revue

Le français dans le monde / Recherches et applications

Que vous soyez étudiant ou doctorant en Français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Le français dans le monde / Recherches et applications* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors du Congrès de juillet 2008 à Québec, la FIPF est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant et conduisant ces évolutions et en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique initie une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, votre revue va progressivement s'ouvrir plus aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde. Dès ce présent numéro, elle modifie la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité,

et progressivement des comptes rendus d'ouvrages et de thèses.

Le Comité scientifique de la revue vient d'être renouvelé. Nous remercions les membres qui le quittent de leur travail et de leur soutien, et nous souhaitons la bienvenue à ceux qui ont accepté de le rejoindre pour assurer la représentativité de la vitalité dans le monde des recherches francophones sur le français. Le Comité remercie aussi chaleureusement Jean-Pierre Cuq, qui a assuré la présidence du Comité scientifique de 2002 à 2008, et qui devient désormais directeur de publication de la revue. Les trois nouveaux co-présidents du Comité scientifique sont les témoins des ancrages historiques qui ont constitué le socle de la recherche actuelle en didactique du français et des langues, tous les trois ayant participé ou participant activement au CRAPEL, BELC, CREDIF. Ils ont participé régulièrement, et depuis plusieurs années, au Comité scientifique de la revue et y ont manifesté leur attachement en y publiant et/ou dirigeant des numéros. Ils poursuivront dans cette voie, tout en resserrant les liens avec l'Agence universitaire de la francophonie et en œuvrant à des collaborations ponctuelles avec la *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*.

Pour le Comité scientifique,
les co-présidents
Francis Carton, Université Nancy II,
CRAPEL/ATILF/CNRS
Danièle Moore, Université Simon Fraser,
Vancouver et DILTEC, Université Sorbonne
Nouvelle Paris III
Geneviève Zarate, Institut national des langues
et civilisations orientales (INALCO), JE 2502
PLIDAM

Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures

Présentation

PIERRE MARTINEZ, MOHAMED MILED,
RADA TIRVASSEN 9

Fondements théoriques

Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle

DANIEL COSTE 16

On retrace ici brièvement quelques aspects du parcours notionnel qu'ont connu les relations entre syllabus et curriculum, termes d'abord activement mobilisés dans la tradition anglophone. Le mouvement général enregistre un passage d'une conception technique du syllabus comme caractérisation et inventaire de contenus d'enseignements à une vision plus largement éducationnelle du curriculum comme parcours d'expériences accompli par l'apprenant.

The paper recalls some aspects of the relations between syllabus and curriculum, as first discussed in the English medium specialised publications. The general evolution goes from a technical conception of the syllabus as characterisation and specification of teaching contents to a wider educational vision of the curriculum as a set of learning experiences with which the learners are provided.

Curriculum et finalités d'un enseignement/ apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches

PIERRE MARTINEZ 23

Ce texte se propose de montrer l'intérêt d'un cadre curriculaire pour l'action éducative, mais aussi d'en souligner les limites. Un historique de la notion de curriculum permet de voir quel contexte idéologique a présidé à son apparition, à son évolution, à sa généralisation même à des systèmes qui l'ont longtemps ignorée. Tunisie, Ethiopie, Asie du Sud-Est, Haïti, et encore l'Union européenne qui s'est dotée du CECRL, constituent des terrains d'application éclairants. Avec la contextualisation, les études curriculaires s'imposent à la recherche actuelle en didactique comme une direction prioritaire. Mais une telle question ne peut être traitée au seul niveau technique, car elle relève du sociopolitique.

Tèks sa a montre enterè yon kad kourikoulòm genyen pou aksyon edikativ. Menm kote a, li vle montre limit sa genyen. Yon istorik nosyon kourikoulòm nan pèmèt nou konprann ki kontèks ideyolojik ki favorize aparasyon li, evolisyon li, jan li jenere kèk lòt sistèm ki pa te menm konnen egzistans li. Tinizi, Etyopi, Azi Sidès, Ayiti, ak Inyon Ewopeyen ki devlope CECRL (an franse : Cadre Européen Commun de Référence), se veritab teren pou nou mennen eksperyans konsa. Lè nou pran tan kontekstyalize yo, etid kourikoulòm yo enpoze tèt yo nan rechèch didaktik tankou yon oryantasyon priorite. Men yon kesyon konsa, nou pa kapab trete li nan nivo teknik sèlman, se sitou yon kesyon sosyopolitik.

Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement

XAVIER ROEGIERS 36

Cet article évoque la question du choix d'une approche curriculaire dans les systèmes éducatifs. Après avoir passé en revue les principes directeurs qui doivent guider ce choix, il évoque certains éléments qui agissent aujourd'hui comme autant de distracteurs qui empêchent de choisir une approche curriculaire de manière raisonnée et raisonnable. Il montre ensuite comment deux dimensions sont aujourd'hui incontournables dans ce choix : la dimension de la complexité et la dimension de l'évaluabilité. Il met en évidence la manière dont une approche curriculaire basée sur l'intégration des acquis répond de manière pertinente à cette double exigence.

This article discusses an important and sensitive issue: the choice of a curricular approach in education systems. It begins by reviewing the principles that should guide this choice. It then discusses some elements which are today distractors that prevents the education systems from making the choice of the curricular approach in a reasoned and reasonable manner. It then shows how two dimensions are today indispensable in this choice: the dimension of complexity and the dimension of evaluability. It highlights how a curricular approach based on integration of acquired knowledge meets both requirements.

Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France

JEAN-CHARLES POCHARD 49

Le terme curriculum est utilisé de plus en plus fréquemment en français parce que l'on ne trouve pas d'équivalent exact de ce concept dans le vocabulaire du système éducatif français. Cette adoption ne va pas sans poser des contresens interculturels. Après un rappel de la genèse de la théorie et de la pratique curriculaire dans le monde anglophone et à la lumière de celle-là, cette contribution tente de décrire l'évolution de la doxa didactique du FLE au cours des soixante dernières années.

« Curriculum » is increasingly used in French as it has no exact conceptual equivalent in the vocabulary of the French educational system. The use of this term invariably gives rise to intercultural misunderstandings. This paper attempts to examine the evolution of the doxa the didactics of French as a Foreign language in the light of the curricular models from the Anglophone world. A brief account of the genesis of curriculum theory and practice in English introduces the perspective.

entreprise de réforme du système éducatif. Le tout est associé à des enjeux à caractère sociétal sous-tendus par des impératifs de développement, de qualification scientifique et technique de la population ainsi que des préoccupations à la fois culturels et identitaires, celles liées notamment à la difficulté de gérer à la fois la patrimonialisation d'un passif colonial et le caractère plurilingue et multilingue de la société. Les interactions voulues dans notre travail sur les composants et niveaux d'intervention du curriculum sont problématisées par rapport au cadre unitaire qu'affiche ce concept.

تروج في كثير من الأحيان إلى أن المفهوم الحديث للبرنامج التعليمي في اللغة الفرنسية هو نتيجة لتأثيرات المفهوم الإنجليزي، وهو ما لا يتوافق مع الواقع. هذا المقال يحاول أن يوضح كيف تطور المفهوم الفرنسي للبرنامج التعليمي في اللغة الفرنسية في ظل التأثيرات المتعددة من المفاهيم اللغوية والثقافية من العالم الناطق بالفرنسية. بعد أن نذكر باختصار بعض النماذج التاريخية للبرامج التعليمية في اللغة الفرنسية، نناقش كيف تطور المفهوم الحديث للبرنامج التعليمي في اللغة الفرنسية في ظل التأثيرات المتعددة من المفاهيم اللغوية والثقافية من العالم الناطق بالفرنسية. نناقش كيف تطور المفهوم الحديث للبرنامج التعليمي في اللغة الفرنسية في ظل التأثيرات المتعددة من المفاهيم اللغوية والثقافية من العالم الناطق بالفرنسية.

Politiques et stratégies des systèmes éducatifs

Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques
MOHAMED MILED 64

À partir d'éléments de diagnostic spécifiques au français langue seconde, nous développerons quelques aspects relatifs à la rénovation d'un curriculum approprié. En amont seront pris en compte et analysés les facteurs qui motivent cette réécriture : les fonctions socio et psycholinguistiques, le type de contact avec la première langue, la culture éducative du pays et l'entrée curriculaire préconisée par le système éducatif. Lorsqu'elles sont mises en œuvre dans le travail de conception du curriculum, ces données peuvent constituer des fondements conceptuels à une meilleure contextualisation dans les apprentissages langagiers et communicatifs.

المطالعة من حيثها هي نتاج اجتماع بين عناصر مختلفة من الثقافة واللغة الفرنسية، وهي تتأثر بالتأثيرات المتعددة من المفاهيم اللغوية والثقافية من العالم الناطق بالفرنسية. نناقش كيف تطور المفهوم الحديث للبرنامج التعليمي في اللغة الفرنسية في ظل التأثيرات المتعددة من المفاهيم اللغوية والثقافية من العالم الناطق بالفرنسية.

Curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme
FARID BENRAMDANE 76

Essai de compréhension du niveau et du degré d'opérationnalité de quelques traits définitoires du curriculum circonscrit à un contexte précis : l'Algérie à travers son

Rédaction de curriculums en Afrique francophone et aspects linguistiques
BRUNO MAURER 91

Le contexte de production des curriculums est envisagé d'un point de vue sociolinguistique, politique et socio-économique, pour expliquer que dans les différents pays envisagés, pris en Afrique francophone subsaharienne, les curriculums produits se ressemblent fort. Les finalités de ces entreprises sont également analysées, ce qui passe par une interrogation sur les instances de production – qui écrit les curriculums ? – et sur les différents types de destinataires, directs et indirects. Différents modèles d'articulation des langues, dans le cas de curriculums plurilingues, sont présentés, assortis de préconisations pratiques pour éviter que des questions essentielles au plan de la gestion des langues dans les systèmes éducatifs ne soient laissées de côté.

Fikradan waxay ku saabsan tahay dhimaha taxmasimo ee dhinaca luqadaha wax lagu dhigo iyo wax dhigashada luqadaha. Tuduca lagu soosaray ayaa ah mid loo arko dhinaca bulsho luqadeedka, siyaasada iyo bulso dhaqaaleedka, oo lagu macneynayo inay wadanada kala-duwan ee loojeedo, laga qaatay wadanada qaarada Afrika saxaraha hoosti ee af-faransiska ku hadla, taxmasimoodiyinka la soosaray aad ayay iskugu eeg yihiin. Ujeedada hawshan way gorfaysan tahay, waxana la is weediyay ayaa awod u le' waxsoosarka – ayaa qoraya taxmasimada ? – waxana la is weydiyay ayaa loo wada hawshan si toosan iyo si dadban ? Qaababka kala-duwan ee loo xidhiidhin karo luqadaha, markay taxmasimadu dhawr af tahay, ayaa looso sharaxay iyago wata dardaaramo waxqabadleh.

Curriculum et besoins langagiers en zone d'éducation linguistique plurielle

RADA TIRVASSEN 104

Si l'on peut raisonnablement postuler que la recherche a un rôle majeur à jouer dans la conception et l'élaboration du curriculum, elle a alors le devoir d'interroger les données qu'elle fournit au corps social. Cet article réexamine certains travaux conduits dans la zone du sud-ouest de l'Océan Indien et montre que, si la recherche veut répondre aux besoins des apprenants et des enseignants, elle doit commencer par modéliser les pratiques langagières réelles.

There is general agreement that research informs the design of curriculum. In multilingual contexts, the theoretical assumptions which underpin empirical investigations and the quality of knowledge provided to the community of practice is a determining element in the way curriculum is both conceived and produced. This paper re-examines research undertaken on language issues in Mauritius and in some other islands of the Indian Ocean. It aims to show how observations previously put forward and based on the hypothesis that language operate within fixed boundaries and in a compartmentalised manner are erroneous. In fact, the paper argues that so long as research is not ready to validate actual language usage, the curriculum will not respond to the actual needs of both teachers and learners.

the governments of the Spanish autonomous Communities : the strong territorial decentralization, the new conception of the teacher, the update of the contents of language (in terms of skills), the development of multilingualism, an integrated curriculum, in particular through the experiences CLIL. An incomparable activity is so being lived in the numerous schools to whom the government granted a multilingual project, what raises anyway certain problems.

L'enseignement du français au lycée en Corée : sélection et orientation des contenus et leurs limites

LEE KUN NIM 125

Cet article explicite les liens entre savoir académique et contenus de l'enseignement du français en Corée. Il montre comment le statut du français et de l'anglais dans le curriculum de l'enseignement des langues vivantes dans ce pays joue sur la composition des contenus disciplinaires. Même si les contenus du français sont mieux définis, de nombreuses conditions externes doivent être améliorées pour mettre en œuvre en Corée un enseignement de la langue française.

본 논문은 프랑스어 교육의 현황을 조사하고, 이를 바탕으로 교육의 관행과 학습자들의 학습 경험에 대해 연구한 결과를 바탕으로, 프랑스어 교육의 내용과 방법의 선택과 방향을 설정하는 데에 도움을 준다. 또한, 프랑스어 교육의 내용과 방법의 선택과 방향을 설정하는 데에 도움을 준다. 또한, 프랑스어 교육의 내용과 방법의 선택과 방향을 설정하는 데에 도움을 준다.

Formes et questions curriculaires en contextes

Le curriculum de langue(s) étrangère(s) en Espagne (1990-2009) : enjeux d'une politique orientée vers le plurilinguisme

JAVIER SUSO LOPEZ 116

Enjeux sociopolitiques et pédagogiques de la politique envers les langues du gouvernement espagnol et des gouvernements des « régions » espagnoles (Communautés autonomes) : la forte décentralisation territoriale, une nouvelle conception du professeur, une mise à jour des contenus de langue (en termes de compétences), le développement du plurilinguisme, un curriculum intégré des langues (notamment à travers les expériences de type EMILE). Une effervescence sans pareil est ainsi en train d'être vécue dans les nombreux établissements scolaires à qui on a octroyé un projet plurilingue, ce qui pose aussi certains problèmes.

Sociopolitical and educational stakes in the politics towards the languages of the Spanish government and

Les divergences curriculum - évaluation certificative dans les écoles primaires bilingues de pays du sud

COLETTE NOYAU 137

Cette étude analyse les dispositifs d'évaluation certificative de fin de primaire dans trois pays du sud de la francophonie : Mali, Mauritanie, Seychelles. Elle examine les liens et les divergences entre choix curriculaires et procédures de certification, notamment les modes d'évaluation requis par l'approche par compétences (APC), la réalité des dispositifs (conception, application, correction des épreuves), et leurs mérites et limites du point de vue de l'éducation bilingue.

This paper presents a critical study of summative assessment at the primary school level in 3 countries of southern Francophonie – namely Mali, Mauritania, Seychelles – that operate with bilingual curricula. It provides an analysis of the links and divergences between curricula and assessment, notably the assessment modes fit to a competence-based approach (CBA), the implementation of qualification procedures (conception, application, marking) and their values and limits from the point of a curriculum designed to provide bilingual education.

Pratiques d'écrit en FLE en contexte universitaire argentin : éléments d'analyse et de réflexion autour des programmes

RAQUEL PASTOR 155

S'appuyant sur des recherches menées à l'Université de Tucumán à propos de la lecture de textes, l'article pose la nécessité de contextualiser l'enseignement/apprentissage des pratiques d'écrit en FLE en vue d'affirmer son ancrage social, institutionnel et didactique. Sur le plan didactique, il fournit des lignes de réflexion et des pistes d'exploitation qui, sans perdre de vue les spécificités de l'écrit sous-jacentes au clivage LM/LE, sont susceptibles de conduire l'élaboration des programmes.

El artículo se basa en investigaciones sobre la lectura de textos llevadas a cabo en la UNT y plantea la necesidad de contextualizar la enseñanza/aprendizaje de prácticas escritas en FLE con vistas a sostener su anclaje social, institucional y didáctico. Desde una perspectiva didáctica, el trabajo ofrece pistas de reflexión y de explotación que, sin dejar de lado las especificidades del escrito en LM/LE, son factibles de orientar la elaboración de programas.

Réforme des curricula et langues à Madagascar : l'intégration en question

VELOMIHANTA RANAIVO 166

Le curriculum n'est pas seulement affaire de technicité. Outre l'existence d'un consensus au plan des représentations sociales, la mise en place d'un répertoire plurilingue équilibré chez le jeune enfant est conditionnée par une vision non éclatée des disciplines et des langues censées les prendre en charge.

Tsy fahaiza-manao ihany no takian'ny famolavolana fan-daharam-pianarana. Fepetra roa fototra no tokony hajaina raha tiana ny hitarika ny zaza hahay mikirakira

teny maro : ny fandrindrana ny fomba fijery misy eo anivon'ny mpiara-belona ary koa ny fahaiza-mampivondrona ny taranja sy ny teny enti-mampianatra azy.

Choix curriculaires entre politique linguistique, éducative et pratiques didactiques

MARISA CAVALLI 176

L'article présente les enjeux d'une réforme curriculaire dans un contexte caractérisé par une politique linguistique clairement affichée, mais non exempte d'ambiguïtés. Il analyse les causes sociales et les implications didactiques du passage d'un curriculum conçu langue par langue à un curriculum – aussi intégré que possible – pour une éducation plurilingue et interculturelle. Il souligne l'intérêt d'une approche par scénarios pour faciliter la transition d'une décision de politique linguistique éducative, aussi partagée que possible, à des formes curriculaires qui soient en même temps novatrices, efficaces, réalistes et fortement contextualisées. Il interroge, enfin, le rôle et l'apport possibles de la recherche à une réforme curriculaire sans oublier les conditions à remplir.

Questo testo presenta le sfide di una riforma del curriculum in un contesto caratterizzato da una politica linguistica chiaramente dichiarata, ma non esente da ambiguità. Analizza le cause sociali e le implicazioni didattiche del passaggio da un curriculum concepito lingua per lingua a un curriculum – quanto più possibile integrato – la cui finalità è una educazione plurilingue e interculturale. Sottolinea l'interesse d'un approccio per scenari per facilitare la transizione da una decisione di politica linguistica educativa, quanto più possibile condivisa, a forme curriculari che siano a un tempo innovative, efficaci, realistiche e fortemente contestualizzate. Infine, discute del ruolo e dell'apporto possibili da parte della ricerca ad una riforma curricolare e delle condizioni da assicurare.

Varia

APPEL À CONTRIBUTIONS

La revue *Le français dans le monde – Recherches et applications* invite les jeunes chercheurs à soumettre des articles originaux. Ceux-ci seront évalués de manière anonyme par le comité de lecture pour une publication dans la rubrique Varia. Les articles proposés, qui ne seront pas des résumés de thèse, seront ancrés dans le champ de la didactique des langues et devront répondre aux critères d'un article scientifique du domaine.

Les articles sont à envoyer aux coordinateurs de la rubrique Varia :

Pierre Dumont : pjdumont@wanadoo.fr

Pierre Martinez : pierre.martinez@univ-paris8.fr

ERRATUM

« Nous avons omis de mentionner dans le n° 48 que :

« L'article proposé dans le Varia du n° 48 de *Recherches et applications*, a été initialement publié en septembre 2008 dans *La Revue canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review*, volume 65, numéro 1, pp. 61-87. Sa republication dans le numéro 48 de *Recherches et applications* du *Français dans le monde* s'inscrit dans le cadre d'une initiative de collaboration et d'échanges entre nos revues, initiée dans le numéro 47 de janvier 2010 avec un article de Fred Genesee, dans le but de soutenir et diffuser la recherche en français. »

P résentation

PIERRE MARTINEZ

UNIVERSITÉ NATIONALE DE SÉOUL

MOHAMED MILED

INSTITUT SUPÉRIEUR DES LANGUES DE TUNIS

RADA TIRVASSEN

MAURITIUS INSTITUTE OF EDUCATION

Ce texte d'introduction dit quelles finalités nous entendons donner au présent volume et il situe celui-ci dans le discours scientifique ambiant. Une mise en rapport du curriculum avec l'histoire des méthodologies et les cultures éducatives est un passage obligé et on en trouvera des éléments plus loin. Mais un tel avant-propos veut surtout initier un débat qui ne tient pas tant à la réalité du curriculum (si l'on en parle comme d'un principe d'organisation, celui-ci s'impose à tous) qu'à sa spécificité. L'importance majeure attribuée au curriculum dans les systèmes éducatifs ne peut être contestée, encore que de nombreux systèmes opèrent sans curriculum explicite pour des raisons diverses et qu'il faut analyser cas par cas. Sa relation avec, d'une part, les fondements majeurs de la politique éducative élaborée par les instances décisionnelles et, d'autre part, avec les pratiques de classe, mérite des observations empiriques, à mener au sein de contextes qui doivent être en nombre suffisant, si – du moins – l'on se place dans l'idée qu'on veut en tenter une modélisation. Le chantier consiste à offrir au lecteur des pistes pour une réflexion approfondie sur le mode d'organisation, la nature et la structure du curriculum. Il ouvrirait la voie à des propositions visant à en faire un outil plus efficace pour l'enseignement. C'est en somme à quoi vise ce volume.

La démarche s'impose d'autant plus qu'il n'y a pas eu, semble-t-il, beaucoup de travaux visant à faire une synthèse de la question curriculaire en français langue étrangère et seconde depuis le recueil des *Études de Linguistique Appliquée* (n° 98, avril 1995) coordonné par D. Coste et D. Lehmann. Le temps a passé et il a, évidemment, entraîné bien des évolutions. Celles-ci ont touché d'abord à un élargissement des conceptions que l'on se fait du curriculum, au-delà de ce qu'attestaient les notions de curriculum formel et de curriculum « caché ». Ensuite, sous l'impulsion des disciplines contributives et du changement de paradigme méthodologique, la didactique des langues a vu se modifier le regard qu'elle portait sur les curricula¹. Qu'il s'agisse, désor-

1. Dans l'ensemble du volume, nous avons laissé libre choix aux auteurs d'utiliser, pour le pluriel, « curricula » ou « curriculums ».

mais, des transformations observables dans les systèmes éducatifs des pays émergents vers une diversification ou une convergence des didactiques ou du développement récent d'une didactique plurilingue dans l'Europe du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, jamais la question n'a été aussi présente, jamais elle n'a autant paru centrale.

Commençons par poser qu'un curriculum constitue l'articulation entre les orientations majeures (politiques, culturelles, scientifiques, etc.) d'un système éducatif et les pratiques effectives : ce qu'on enseigne, pour quoi on le fait, la manière dont on le fait, ce qu'on évalue, les modalités et les conséquences de l'évaluation, etc. En fonction de la perspective qu'on privilégie, on peut le voir comme l'architecture d'un programme d'enseignement ou comme son échafaudage. Entre les deux, il y a une différence de taille qui renvoie au degré de raffinement du produit final. De manière générale, il peut être défini comme un plan général établi pour un cours ou une formation et il inclut des objectifs, des contenus, des méthodes et des modalités d'évaluation. Il est susceptible d'orienter les pratiques de l'enseignant, d'indiquer non seulement les dynamiques du projet éducatif, mais aussi ses lignes directrices, et d'en révéler les tensions. Et on postulera donc que des réflexions sur le curriculum peuvent s'articuler au moins autour de deux axes majeurs :

- Les évolutions que connaissent les disciplines sociales où la didactique des langues puise ses fondements : au premier chef les sciences du langage et les sciences humaines en général : la linguistique, la sociolinguistique, l'acquisition des langues, l'anthropologie culturelle, notamment, mais aussi la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, la technologie, la géopolitique, etc.

- Les évolutions affectant les passerelles que l'on tente (ou que l'on évite, volontairement ou non) d'établir entre les consignes institutionnelles – le curriculum en est une – et les pratiques.

Un aperçu rapide des apports scientifiques majeurs qui ont sans doute bousculé ou vont bousculer la conception du curriculum fait apparaître plusieurs vagues : la sociolinguistique a remis en cause les définitions que l'on se donnait de la langue en les enrichissant, la langue ne se réduisant pas à un système formel mais se construisant aussi comme un ensemble de pratiques et de représentations. Dans le sillage de ces réflexions, de grandes perspectives sont apparues, dominées par des projets politiques de diversification plurilingue associés à des méthodologies communicatives – maintenant actionnelles –, qui se dessinent, dans des aires aussi diverses que l'Union européenne, l'Asie en recomposition géolinguistique ou la Méditerranée. Par ailleurs, ces trois dernières décennies ont été marquées par les travaux sur l'acquisition des langues, qui ont tendu à construire un pont entre les systèmes et les locuteurs en devenir. Et l'apparition des outils modernes de la communication appliqués à l'enseignement (à distance et/ou en autonomie),

de façon parfois marginale sur l'échelle quantitative, mais dans une croissance exponentielle, a déjà une incidence notable sur la construction du curriculum, définissant de nouveaux formats et de nouvelles contraintes et potentialités.

Deux perspectives se dessinent et interpellent ceux qui sont responsables de l'élaboration de curricula. Au niveau individuel, les représentations, les images que se fait l'apprenant de son expérience d'acteur social (ce que dit sa biographie langagière) peuvent être vues comme un point d'ancrage déterminant de ses apprentissages. Et au niveau collectif, les éclairages qu'on peut donner aux rapports entre les langues et la réalité sociopolitique (type de bilinguisme pratiqué, choix de politique linguistique des États) contribuent à faire comprendre quel espace de jeu est celui du français dans sa relation aux autres langues et dans son statut de langue véhiculaire d'apprentissages non linguistiques. Quelle place faire à ces orientations, comment articuler la prise en compte de l'apprenant et de ses processus cognitifs individuels avec des préoccupations plus collectives ? Ce sont là des questions qu'on ne peut éviter dans cette aventure où l'on s'est lancé.

Le présent volume entend n'écarter aucune de ces voies et c'est pourquoi plusieurs dimensions, dans le rapport qui s'établit entre curriculum et enseignement/apprentissage des compétences en langue(s), ont su retenir l'intérêt des contributeurs :

- Des dimensions linguistiques (prise en compte de la typologie des langues, de l'écart systémique, du découpage du réel qui en résulte).
- Des paramètres interactionnels et culturels, au niveau collectif (rôle du milieu, conformité à la norme sociale) et individuel (projet de vie, motivation).
- Des processus acquisitionnels : les activités cognitives des apprenants, la chronologie des apprentissages et évidemment le rôle que joue la première langue dans l'appropriation du français L2 voire L3.
- Des dimensions institutionnelles, politiques et philosophiques : les développements actuels des approches éducatives, la scientificité grandissante des procédures et des moyens de formation (une ingénierie), la rationalisation de l'action éducative en fonction des grands objectifs nationaux et internationaux, l'importance accrue attachée aux certifications, le coût de l'éducation inscrit dans un marché des langues et des savoirs, tout concourt à susciter une plus grande attention à l'organisation de l'enseignement et à donner à celui-ci une forme curriculaire cohérente.
- Des contextes plurilingues : sans que s'opposent toujours des conceptions souvent différentes ou originales nées des travaux actuels, on voit se dessiner des configurations variées : didactique du français en contexte plurilingue, élaboration d'un curriculum en contexte plurilingue, didactique du plurilinguisme.

Nous nous limitons à des situations où le français (langue seconde ou étrangère) est en contact avec d'autres langues, sans exclure – à titre

démonstratif ou d'exemplification – des études de cas d'une autre nature. Des points de vue différents trouvent place ici dans la réflexion, tour à tour épistémologique, historique, géopolitique, culturelle. Venus de l'Union européenne, du Maghreb, d'Afrique subsaharienne, d'Amérique du Sud, d'Asie, ils enrichissent une problématisation du concept de curriculum qui doit échapper à ses lieux d'invention comme aux dangers d'une universalité factice.

On pourra ainsi, en quelque sorte, dans la vaste gamme des définitions du curriculum et des termes connexes (programmes, syllabus, parcours, scénarios...), donner à voir le traitement qui est fait (ou non) de ces notions, dans des contextes variés, par les méthodologues, les politiques, les responsables des curricula, les praticiens et les apprenants. Enfin, il entre bien dans le projet d'un ouvrage de la collection « Recherches et applications » de passer du discours du chercheur à l'identification de pistes didactiques. Le cadre tracé, qui est loin d'être exhaustif, peut entraîner alors un certain nombre de questionnements, sur lesquels se fera le débat évoqué au début de ce texte :

Qu'est-ce qui motive la rénovation ou la réécriture du curriculum de français ou d'autres langues dans un système éducatif ? L'évolution des descriptions linguistiques de référence ? De nouveaux besoins liés à l'apprentissage (ou aux apprentissages d'un autre ordre) ? L'évolution des approches pédagogiques (et en particulier l'approche par les compétences), ou didactiques (et notamment tout ce qui tourne à l'heure actuelle autour du CECRL et de sa contextualisation) ou encore des choix politiques, idéologiques, etc. ? Ce questionnement nous amène sans doute à évaluer la place que tiennent les travaux théoriques dans les curricula.

Comment prendre en compte (ou refuser de prendre en compte) dans l'élaboration du curriculum d'une langue son statut sociolinguistique (ses fonctions, son évolution dans le pays, ses contacts avec les langues en présence...) et son statut psycholinguistique (les représentations évoquées plus haut, le répertoire langagier de l'apprenant...). Quels bilans faire de la réalité des pratiques de mise en œuvre des curricula ? Quelles perspectives s'offrent désormais ?

Quelles méthodologies préconiser (a-t-on préconisées ?) dans l'élaboration d'un référentiel des compétences pour orienter et délimiter les contenus d'apprentissage ? Comment déterminer un ensemble de compétences, comment les décliner en objectifs et en activités pour un cycle donné ? Et comment former les enseignants à l'utilisation de tels référentiels ? Là encore, on tente de faire un bilan et de tracer des perspectives.

Comment inscrire l'élaboration d'un curriculum de français par rapport à l'élaboration d'un curriculum d'autres disciplines et notamment par rapport aux autres langues présentes dans le système éducatif ? Par exemple, comment articuler l'enseignement du français à celui de la langue première (et des autres langues, car cet axe s'inscrit dans une

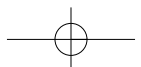
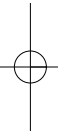
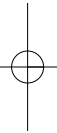
synergie didactique, perspective féconde pour l'amélioration de compétences bi/plurilingues et la construction d'identités plurielles) ? Quelles pistes proposer ?

Est-il opportun d'harmoniser au plan méthodologique les curricula de deux ou plusieurs langues et/ou disciplines dans un même système éducatif ? Si oui, quelles démarches vers le plurilinguisme retenir ? Plus généralement, quel est l'avenir du curriculum intégré dans un contexte de circulation des idées didactiques qui tend vers la globalisation, comme pour le reste des biens et des valeurs culturelles ? Dans un contexte de scénarios et d'itinéraires diversifiés et, par conséquent, notoirement imprévisibles ?

On voit que, loin d'enfermer la réflexion dans un cadre techniciste ou idéologiquement prédéterminé, on envisage de permettre à des conceptions, des modèles, des points de vue forts et, s'il le faut, dérangeants, de figurer dans l'ouvrage. Sont vivement développées, on le verra, des observations, des études de terrain, comme des théorisations d'expériences et cela, quel que soit le cycle ou niveau d'enseignement où le français est enseigné/approprié en tant que langue étrangère ou seconde. Au fil des contributions, il y a des projets, des enthousiasmes, des espoirs, des innovations, des succès et des déceptions. La question du curriculum est emblématique de bien des débats sur le progrès, sur la globalisation, sur le devenir des langues et de la culture. Pour faire simple, l'organisation du volume part des fondements théoriques (I) pour examiner des politiques et des stratégies des systèmes éducatifs (II). Celles-ci engagent de nouvelles perspectives et des questions curriculaires variées, qui trouvent leur illustration et leur modalisation dans des contextes spécifiques (III).

Qu'est-ce qu'un curriculum ? « Le moyen de fournir systématiquement des réponses que personne ne désire entendre à des questions que personne ne pose », a écrit Karl Popper². Dans cette phrase aussi provocatrice que stimulante, l'auteur de *La connaissance objective* donne à voir deux aspects fondamentaux du questionnement sur le curriculum : la volonté de sortir de l'implicite et d'aller vers une scientificité accrue ; celle d'envisager l'acte éducatif non comme la résultante de facteurs disjoints, ignorés ou aléatoires, mais inscrits dans une systématité fonctionnelle. Nous avons souhaité, avec une riche palette de près de quinze textes, contribuer à cette scientificité et à cette systématité fonctionnelle nécessaires à tout progrès didactique.

2. Cité dans T. Burgess, *The Devil's Dictionary of Education*, London, Continuum, 2002, p. 37.



Fondements *théoriques*

DANIEL COSTE
PIERRE MARTINEZ
XAVIER ROEGERS
JEAN-CHARLES POCHARD

Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle

DANIEL COSTE

ENS DE LYON ET UNIVERSITÉ PARIS III (FRANCE)

Le curriculum n'est pas exactement une idée neuve, mais la didactique des langues, du moins dans ses modes d'expression francophones, ne s'y est intéressée que relativement récemment. Et elle a aujourd'hui vraiment pris la mesure des enjeux que comportent tant la conception que les mises en œuvre des curriculums pour ce qui touche aux langues.

Cette brève contribution a pour objet de pointer quelques-uns de ces enjeux, en relation à des aspects des évolutions actuelles du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Mais tout d'abord, l'introduction du terme même dans la terminologie française appelle quelques remarques.

Le mot « curriculum » est désormais bien acclimaté et se distingue de « programme » ou de « plan d'études », qui sont plus immédiatement associés à la définition par l'institution d'objectifs et de contenus d'enseignement.

Les dérivés ne peuvent guère être nombreux mais l'adjectif curriculaire est accepté.

Même si la cause ne semble pas encore tout à fait entendue (y compris pour le présent recueil), le pluriel *curriculums* l'emporte sur le classique *curricula*.

Alors que le terme *syllabus*, passé par l'usage anglophone, a été (ré)introduit avec celui de *curriculum* dans les années 1980, il semble nettement moins mobilisé aujourd'hui.

C'est que la notion de curriculum a vu son champ s'étendre, pour désigner aussi bien le programme d'études institutionnel que le parcours effectivement accompli par les apprenants, tout en comportant des dimensions relatives à la mise en œuvre, à l'évaluation, aux matériaux d'enseignement, voire à la formation des enseignants. Alors que les

« programmes » sont du ressort des décideurs, le « curriculum » est l'affaire de tous. Tous les travaux anglophones touchant à l'élaboration des curriculums (*curriculum design* et, surtout, *curriculum development*) ont contribué à faire concevoir le curriculum comme un processus au moins autant que comme un produit et une certaine centration sur l'apprenant (*learner centred curriculum*) a aussi donné de l'extension à la notion. « Curriculum » en vient quasiment à désigner tout ce qui, des finalités à l'évaluation, permet d'ordonner de manière si possible cohérente le parcours d'apprentissage dans sa continuité.

Cette évolution et cette extension de la notion sont sans doute à mettre en rapport avec des focalisations et des déplacements d'intérêt tantôt plutôt internes au domaine, tantôt plus exogènes, pour autant qu'il soit possible de faire clairement ce partage.

On relèvera peut-être aussi que la forte inclusion de la problématique curriculaire dans le champ didactique est parallèle à celle des questions portant sur l'évaluation et notamment les certifications, contemporaine en outre d'une prise en considération croissante des aspects de politique linguistique. Il s'agit là, bien évidemment, de trois volets – curriculum, évaluation/certification, politique linguistique – étroitement liés et complémentaires et que la didactique s'y engage à un moment où, dans les trois secteurs, la balle n'est plus seulement dans le camp des responsables institutionnels mais est au centre d'un jeu à partenaires multiples mérite qu'on le souligne. Dans les années où la didactique du français langue étrangère s'est pleinement constituée (fin des années 1950 jusqu'aux années 1980) les questions relatives aux programmes d'enseignement, aux certifications, aux choix de politique linguistique n'étaient certes pas ignorées, mais se voyaient renvoyées aux débats administratifs, politiques, syndicaux et relevaient d'un « hors champ » d'une didactique qui se concentrait sur les questions d'ordre méthodologique et linguistique. L'importance conférée actuellement aux contextes, aux enjeux de société, aux cultures éducatives, à la mondialisation et à ses incidences langagières élargit l'espace de réflexion, de recherche et d'intervention d'une didactique qui, pour des raisons bien compréhensibles, avait construit sa légitimité sur une certaine technicité en matière d'enseignement/apprentissage des langues et sur ses contacts avec des disciplines scientifiques constituées.

Au demeurant, c'est d'abord en raison d'évolutions touchant à la spécificité « technique » du domaine, bien plus qu'à ses enjeux éducatifs, que le curriculum s'inscrit à l'ordre du jour. Les mouvements du début des années 1970, avec les débuts des approches communicatives, les modèles dits fonctionnels-notionnels apportent deux éléments perturbateurs de l'ordre antérieur. D'une part, dans la mouvance des propositions relatives aux systèmes d'unités capitalisables (Trim, 1973-1978), c'est sur les objectifs d'apprentissage que l'accent est mis et sur des parcours d'apprentissage orientés vers et par des objectifs fonctionnels plus que sur des gradations de contenus à enseigner. D'autre part, la

catégorisation de ces contenus tend à s'opérer moins en termes de progression grammaticale et lexicale qu'en rapport à des descripteurs pragmatiques (actes de parole, fonctions discursives). Inversion de la perspective et changement des types d'unités d'analyse affectent la manière de penser les progressions. Loin que celles-ci se ramènent à la recherche d'une mise en ordre optimale des items du système de la langue étrangère, elles ont à viser des objectifs opérationnels (niveaux-seuils ou autres) et la définition d'un syllabus (parfois déterminé au terme d'une analyse de besoins langagiers) ne se confond pas avec l'établissement d'une progression. Le syllabus catégorise et inventorie des éléments de contenus enseignables, susceptibles d'être intégrés à la mise en séquence que comporte un curriculum. Mais, dans l'évolution des usages de ces désignations, divers déplacements peuvent intervenir. Ce sont les travaux de Wilkins (Wilkins, 1976) et de quelques autres, dont Munby et Johnson (Munby, 1978 ; Johnson, 1982) qui font traverser la Manche (ou l'Atlantique) au mot syllabus et, plus indirectement, à « curriculum ». L'articulation entre les deux termes donne d'abord lieu à commentaires et débats, mais, pour l'essentiel, curriculum désigne l'ordonnement, la mise en séquence d'un syllabus fonctionnel-notionnel. L'ouvrage de Denis Lehmann, paru en 1993 dans la collection « F », est significatif de ce passage : il est un des premiers à importer et poser cette distinction entre syllabus et curriculum et cela en relation à un enseignement sur objectifs spécifiques.

Parallèlement, bien entendu, d'autres orientations s'affirment dont les unes n'ont pas recours à la même conception du syllabus. On pense par exemple aux propositions didactiques de l'équipe de Chris Candlin à l'Université de Lancaster, où la construction des compétences n'est pas ciblée par un objectif prédéfini mais s'autogère dans la classe en un parcours de tâches faisant sens pour les acteurs concernés (Candlin et Murphy, 1987) ou encore au travail contextualisé de Prahbu à Bangalore (Brumfit, 1984 ; Prahbu, 1987). D'un autre bord, des courants s'inspirant plus ou moins librement des conceptions chomskyennes de l'époque s'attachent à poser des démarches censées favoriser une acquisition « naturelle » réactivant pour la langue étrangère des processus réputés innés d'un dispositif d'acquisition langagière lié à une grammaire universelle ; mais c'est la notion même de syllabus qui n'a plus alors sa place, sauf à opposer l'apprentissage guidé à cette sollicitation d'une acquisition naturelle.

Tant la mise en cause des programmes d'enseignement à dominante grammaticale que la diversité relative des conceptions de (nouveaux) syllabus semblent appeler, d'une part, des mises au point comparatives comme celle que proposent Yalden (Yalden, 1983) ou Breen (Breen, 1984), d'autre part une sorte de changement d'échelle, à savoir l'inclusion, voire l'absorption de la pratique des syllabus à l'intérieur d'une réflexion plus étendue sur l'élaboration des curriculums. Les titres des ouvrages des homonymes Johnson (K. Johnson, 1982 : *Communicative*

Syllabus Design and Methodology ; R. K. Johnson, 1989 : *The Second Language Curriculum*) ou la parution la même année (Nunan, 1988a ; Nunan, 1988b) de deux volumes du même auteur : *Syllabus Design* et *The Learner-Centred Curriculum* sont assez significatifs de ces déplacements. D'autant que, dans d'autres lieux, c'est sur le curriculum scolaire que l'attention se concentre. D'un côté, des sociologues britanniques étudient les effets des dispositifs scolaires sur la reproduction ou l'accentuation des hiérarchies sociales et mettent en évidence le rôle du curriculum (dans son ensemble) et singulièrement du « curriculum caché » (*hidden curriculum*) dans de tels processus ; certains, tel Bernstein dès 1971, marquant aussi fortement la place du langage et de la variation sociolinguistique et celle de l'organisation des disciplines scolaires dans le jeu du contrôle social (Bernstein, 1971 ; notamment le chapitre 11 : « On the classification and framing of educational knowledge »). Forquin contribuera à faire connaître ces travaux en France (Forquin, 1984, 1989).

D'un autre côté, et pour ce qui touche aux langues étrangères, D. Stern introduit la notion de curriculum multidimensionnel (Stern, 1983), reprise et développée au Canada, sous l'impulsion de Leblanc (Leblanc, 1989). Le curriculum multidimensionnel de langue étrangère vise à intégrer différents syllabus : syllabus communicationnel/expérientiel, syllabus langue, syllabus culture, syllabus d'éducation langagière générale ; l'entreprise, dont il est à regretter qu'elle soit un peu oubliée aujourd'hui, suscita une réflexion nourrie.

La circulation décalée, en France, de tels apports distincts donne lieu – à raison même des décalages – à des formes panoramiques mais aussi articulées de ces différentes perspectives. C'est ainsi que l'ouvrage de D. Lehmann, avec sa focalisation particulière et, du coup, son titre un peu trop limitatif (*Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question* ; Lehmann, 1993), traite de l'analyse des besoins, situe les programmes par rapport au syllabus et au curriculum et fait état du curriculum multidimensionnel. Le numéro 98 de la revue *Études de Linguistique Appliquée* (Coste et Lehmann, 1995, titré « Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours ») pousse plus avant une forme de bilan et prospective qui rassemble des contributions portant aussi bien sur le curriculum comme parcours d'expériences pour l'apprenant, dans, en dehors et au-delà de l'école que sur le curriculum comme programme et dispositif mis en place par l'institution scolaire.

À bien des égards, toute la question est là : curriculum dans la relation entre institution formelle et contextes autres ; curriculum comme parcours éducationnel accompli effectivement par l'apprenant et curriculum comme programme préétabli et prescrit par l'institution. Ici même, Holec, insatisfait d'un curriculum institutionnel prescrit et mettant l'accent sur l'apprentissage autodirigé, suggère de recourir uniquement à la notion de *cursus* pour ce qui le concerne. De son côté, Porquier, proposant un cadre d'ensemble pour ce qu'il appelle une « topochronologie des apprentissages », et centrant lui aussi la réflexion sur le

parcours effectif de l'apprenant au long cours, retient le terme de *trajectoire*. (Coste, 1995 : 72)

Ces variations terminologiques – qui ne sont pas indifférentes – inscrivent aussi l'ensemble que constituent les différentes contributions sous le signe des rapports entre curriculum et divers ordres de pluralité. Avec toutefois, selon D. Coste, un enjeu central : comment faire en sorte que la partie scolaire d'un parcours d'expériences d'apprentissage à la fois prenne en compte, exploite, optimise et prépare les autres expériences d'apprentissage, tout en assurant, de manière aussi cohérente et économique que possible, son apport propre à ce parcours qui la dépasse ?

Notre réponse globale – qui ne prétend pas à l'originalité – est que l'école doit assurer que chaque apprenant développe, en tout état de cause, une compétence plurilingue et pluriculturelle différenciée et se dote en outre des capacités de gérer au mieux son histoire langagière parallèle ou ultérieure à la scolarisation.

C'est aussi dans ce numéro des ELA que la notion de scénario curriculaire, mise en relation avec celle de compétence plurilingue et pluriculturelle, est développée et illustrée pour la première fois, avant d'apparaître dans des documents de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe tels que *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (Coste, Moore et Zarate, 1997) ou le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001).

Depuis lors, si on continue de poser quelques balises sommaires dans cette montée en puissance des interrogations curriculaires en didactique des langues, trois ou quatre secteurs peuvent être mentionnés, qui relèvent tous du contact des langues et/ou des situations de bi-/plurilinguisme.

1. Les contextes d'immersion et d'enseignement bilingue soulèvent des questions relatives à l'articulation entre progression en langue et progression dans les contenus disciplinaires. Selon la place faite à l'alternance des langues et les éventuelles modalités pédagogiques de cette alternance, les constructions curriculaires peuvent fortement diverger dans leur dynamique (Duverger, 2005).

2. La scolarisation de populations dans une langue qui n'est pas leur langue première, qu'il s'agisse d'enfants de la migration ou de systèmes où la langue d'enseignement est seconde pour tous les enfants dans l'école (cas de pays anciennement colonisés ayant retenu pour l'enseignement la langue de l'ancien colonisateur), la conception des curriculums est une dimension dont on constate qu'elle a été trop longtemps minorée ou traitée sous le seul angle de l'apprentissage linguistique (Martinez 2002 ; Lallement, Martinez, Spaëth, 2005 ; Chiss, 2007 ; Vigner 2009).

3. L'intégration au curriculum d'approches novatrices et différenciées, dites aujourd'hui approches plurielles (éveil aux langues, intercompréhension, etc.) reste pleinement à l'ordre du jour, leur introduction dans

les cursus relevant encore souvent de pratiques marginales ou ponctuelles (Candelier 2003 ; Escudé et Janin, 2010).

4. Le projet « Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation » de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe s'ordonne autour d'un droit à l'éducation langagière (comme composante déterminante de l'exercice du droit à l'éducation) et pose cette éducation langagière comme à orientation plurilingue et interculturelle. Dans cette perspective, l'économie d'ensemble des curriculums et leur contextualisation sociolinguistique intéressent toutes les langues présentes dans l'école, leur prise en compte, leurs relations entre elles et leurs rôles dans la construction des connaissances (http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp). Voir en particulier le document provisoire intitulé « Curriculums et éducation plurilingue et interculturelle : des principes aux mises en œuvre ».

Il y a bien évidemment des intersections fortes entre ces différents secteurs et il est permis d'estimer que c'est de telles complémentarités d'analyses et d'interventions que se dégageront des voies nouvelles pour l'élaboration de curriculums mieux adaptés aux sociétés contemporaines, dans leur diversité. Mais l'enjeu majeur est aujourd'hui celui du mode d'intégration curriculaire de l'éducation langagière dans son ensemble à l'intérieur d'un projet éducatif finalisé proposant aux apprenants le parcours d'expériences d'apprentissage qu'ils sont en droit d'attendre de l'école.

Bibliographie

- BERNSTEIN B., (1971), "On the classification and framing of educational knowledge", in : Young (ed.). Reproduit in Bernstein 1971 : *Class, Codes and Control*, vol. 1, Londres : Routledge and Kegan Paul. Trad. française in Bernstein 1975 : *Langage et classes sociales*, Paris, Éditions de Minuit.
- BREEN M., (1984) : "Process syllabuses for the language classroom", in Brumfit (ed.) 1984.
- BRUMFIT C. J., (1984) : "The Bangalore Procedural Syllabus", *ELT Journal*, 38/1, 233-241.
- BRUMFIT C. J., (ed.) (1984) : *General English syllabus design : curriculum and syllabus design for the general English classroom*, *ELT Documents 118*, Oxford, Pergamon Press.
- CANDELIER M., (dir.) (2003), *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Édité par Centre Européen pour les Langues Vivantes, Conseil de l'Europe.
- CANDLIN C., (1984) : "Syllabus design as a critical process", in Brumfit (ed.) 1984.
- CANDLIN C., (1987) : "Towards task-based language learning", in Candlin et Murphy (eds) 1987.
- CANDLIN C. et MURPHY D., (eds) (1987), *Lancaster Practical Papers in ELT*, vol. 7, Londres, Prentice Hall International.
- CHISS J.-L., (dir.) (2007) : *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier.

- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- COSTE D., (1995) : « Curriculum et pluralité », *Études de linguistique appliquée*, 98, Paris : Didier Érudition, p. 68-84.
- COSTE D. et LEHMANN D., (dir.) (1995), « Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours », *Études de Linguistique Appliquée*, 98.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DUVERGER J., (2005), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- ESCODÉ P. et JANIN P., (2010) : *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.
- FORQUIN J.-Cl., (1984), « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne », *Revue française de sociologie*, avril-juin, XXV-2, 211-232.
- FORQUIN J.-Cl., (1989), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, collection « Pédagogies en développement ».
- JOHNSON K., (1982) : *Communicative Syllabus Design and Methodology*, Oxford, Pergamon.
- JOHNSON R. K., (éd.) (1989) : *The Second Language Curriculum*, Cambridge University Press.
- LALLEMENT F., MARTINEZ P., et SPAËTH V., (dir.) (2005), Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative, *Le français dans le monde. Recherches et applications*.
- LEBLANC R., (1989), « Le curriculum multidimensionnel : une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde », *Études de Linguistique Appliquée* 75.
- LEBLANC R., (1990), Le curriculum multidimensionnel : une synthèse, *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 47, n° 1, 32-42.
- LEBLANC C. et COURTEL C., (1990) : "Executive Summary: The Culture Syllabus", *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 47, n° 1, 82-92.
- LEHMANN D., (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris, Hachette, collection F.
- MARTINEZ P., (dir.) (2002) : *Le Français Langue Seconde. Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- MUNBY J., (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAN D., (1988a), *Syllabus Design*, Oxford University Press.
- NUNAN D., (1988b), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press
- PRAHBU N. S., (1987), *Second Language Pedagogy : a Perspective*, Londres, Oxford University Press.
- STERN H. H., (1980), "Directions in foreign language curriculum development", in *Proceedings of the National Conference on Professional Priorities*. ACTFL Materials Centre, 12-17.
- STERN H. H., (1983), "Toward a multidimensional foreign language curriculum", in Mead (éd.).
- TRIM J. L. M., (1978 (ed.), 1973), *Systems Development in Adult Language Learning*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (publié en 1980 sous ce même titre par Pergamon, Oxford).
- VIGNER G., (2009), *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette.
- WILKINS D., (1976), *Notional Syllabuses*, Londres, Oxford University Press.
- YALDEN J., (1983), *The communicative syllabus : evolution, design & implementation*, Oxford, Pergamon.

Curriculum et finalités d'un enseignement/ apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches

PIERRE MARTINEZ

UNIVERSITÉ PARIS VIII ET

UNIVERSITÉ NATIONALE DE SÉOUL (CORÉE)

EA 4514 PLIDAM (INALCO – PARIS)

Nous voudrions, dans ce texte forcément court, poser le cadre de l'action curriculaire, avec ses indéniables fonctions facilitantes pour le praticien des langues mais aussi ses limites, qui méritent d'être soulignées. Il sera rappelé, dans un premier temps, dans quelles conditions s'est construit le concept de curriculum et comment il se présente aujourd'hui. Un deuxième temps de la réflexion, appuyé sur quelques exemples (Tunisie, Éthiopie, Asie du Sud-Est, Haïti), entend montrer comment des modèles s'imposent actuellement. Le CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues – étant un paradigme désormais jugé incontournable par beaucoup, il contribue à ce que la question soit avant tout traitée dans une approche technique. Mais nous aboutissons à des conclusions d'un ordre différent : c'est l'idéologisation du curriculum qu'interroge notre recherche, son inscription dans une histoire : celle d'une conception de la mondialisation marquée par la transférabilité, l'adaptabilité forcée, la rentabilité des formations. Nous en venons donc à l'idée suivante : le développement actuel d'un outil didactique tel que le curriculum est, à l'instar de ce qu'a pu être l'apparition des TICE, à considérer comme non neutre par nature, mais comme chargé de toutes les potentialités. Il faut continuer à « décliner les implicites », comme le disait Louis Porcher. Les travaux sur le curriculum appellent, croyons-nous, de la technique mais aussi un surcroît de conscience critique.

Un concept au fil du temps

On sait de quoi procèdent l'existence et la fonction du curriculum en langues et cultures : d'abord, comme cela se passe pour toute transmission/appropriation d'autres types de connaissance (histoire, mathématiques...), d'une évidence. Tout n'est pas enseignable en même temps et la didactique des langues, art d'anticiper le processus d'apprentissage, est tout autant celui d'en organiser les modalités. Le point de vue adopté ici est celui que nous avons développé dans plusieurs articles du *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* (Martinez, in Cuq, dir., 2003). Il est d'abord 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. Avec l'abondance de sources bibliographiques et sitographiques¹ qui font référence à des situations ou théorisations spécifiques, suivre le fil de l'histoire nous amènerait à simplifier à l'excès ou à survaloriser certains apports. Dès les années 1900, aux États-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-nous déterminer si ces finalités ont été atteintes ? (Tyler, 1949). 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 rationalité du curriculum et la fécondité du concept.

Ailleurs et des années plus tard, les éléments essentiels resteront : analyse de besoins, identification des objectifs, cadre théorique, élaboration des moyens, activités d'apprentissage, mode et environnement d'apprentissage et évaluation (Nunan 1985, cité par Nunan, 1988, p. 19).

Des modélisations de plus en plus complexes seront largement exportées par la puissance nord-américaine, à travers des institutions religieuses, des appuis à des régimes politiques, des mouvements de capitaux et de cadres dirigeants ou formateurs. Elles influenceront sur le reste du monde, avec des hauts (le Japon de 1945, l'Union européenne actuelle) et des bas (la Guerre froide, les résistances culturelles, les indépendances africaines). Holmes et McLean (1989, p. 1-24), 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 la théorie du « Et si on ne changeait rien ? » (*Curriculum non-reform*). Nous reviendrons sur

1. À la fin de cet article. Voir, notamment, Tyler, 1949, Taba, 1962, Kerr, 1968, Breen et Candlin, 1980, Hawkins, 1981, Stern, 1983, Blake et Hanley, 1995, White, 1998, Johnson et Johnson, (1989, éd. 1998). Pour un point de vue synthétique : Smith M.K., 1996, 2000.

l'actualité du curriculum dans le cours de notre réflexion et l'on verra pour quelles raisons plus impérieuses que la recherche de paternité.

Une seule définition sera d'emblée privilégiée ici, celle qui met en avant une acception institutionnelle du curriculum et concerne au plus près notre propos d'aujourd'hui : l'action de rationalisation conduite par des décideurs pour faciliter, tout au long de sa mise en œuvre, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. Cette action peut être vue, selon Johnson (1989), comme un ensemble de processus pertinents de prises de décision, visant à susciter des expériences planifiées et guidées d'apprentissage. Pratiquement, on est amené à faire des choix dans l'élaboration, choix qui portent sur des objets bien différents : des finalités éducatives, des besoins d'apprentissage, des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement, des formes d'évaluation. Une telle conception du curriculum est à la fois architecturale, systémique, rationnelle² et dynamique.

Il ne s'agit nullement d'exclure d'autres définitions, aussi intéressantes, et chacun sait qu'on a pu distinguer toute une série d'autres angles d'approche : par exemple, le curriculum comme un parcours éducatif propre à l'apprenant (Forquin, 1995), celui précisément qui a été mis en lumière par un outil, maintenant bien connu, de réflexivité et d'évaluation, le *Portfolio* en langue. Ce *distinguo* entre curriculum d'enseignement et curriculum d'apprentissage amène naturellement à parler de manière plus fine : curriculum explicite ou prescrit par l'institution et curriculum caché, non académique et non mesurable. Et puis, grâce à l'apport des sciences de l'éducation et de l'ingénierie de formation, on va pouvoir aller plus loin dans la compréhension de l'action de formation (Roegiers, 1997) et la mise en œuvre de plans de construction et d'évaluation de compétences (Springer, 1996, Le Boterf, 1998). Il y a un curriculum projet, qui se traduit en curriculum institutionnel, induit par la négociation politique et sociale ; un curriculum construit, on veut dire par là finalisé ; un curriculum produit, c'est-à-dire mis en œuvre, un curriculum reçu (par l'apprenant), un curriculum traité, puis acquis (par le même apprenant) et enfin un curriculum évalué. On voit que les images se superposent et que, de l'institution à l'enseignant-médiateur, puis de celui-ci à l'apprenant, tout est matière à représentation, construction collective de ce qu'il y a faire ou de ce qui se fait. Les enjeux principaux ne se jouent donc pas seulement entre ce qui est officiellement à enseigner et ce qui l'est en réalité dans la classe. Bien sûr, tout cela est connu mais doit être gardé à l'esprit.

Une importante avancée est par ailleurs à noter : celle qui a consisté à considérer non plus le seul apprentissage d'une langue-cible particulière mais la gestion qui en est faite dans l'ensemble du répertoire plurilingue de l'apprenant, et, au-delà, dans un système intégré des compétences linguistiques et non-linguistiques (histoire, sciences, art, etc.), question dont on trouvera déjà un traitement chez Roulet (in Coste et Lehmann, 1995). Cette économie – au sens propre : *oiko-nomia*, ce sur quoi se

2. Le mot anglais « rationnelle » se traduit à peu près par : exposé raisonné.

règle la maison – des rapports entre les langues est, cependant, toujours plus une vision de didacticien qu'une réalité pédagogique commune. Si, concrètement, dans un établissement donné, elle consiste à susciter des conditions telles que les enseignants de disciplines non linguistiques et linguistiques conjuguent leur action pour contribuer ensemble aux apprentissages d'un même individu, à la construction de son répertoire et, finalement de son identité (Martinez, Moore et Spaëth (dir.), 2008), il n'est pas courant que le monde éducatif fonctionne sur ce modèle et se donne les moyens de prendre en compte cette économie. Cependant, parmi plusieurs autres, il est un lieu important de l'expérimentation curriculaire, celui des pays où le français est dit « langue seconde » (FLS). La vieille confrontation du français langue de scolarisation et des langues nationales y évolue en une coexistence – mieux : un partenariat – désormais pris en considération sous des formes de didactique de la convergence, de pédagogie intégrée, etc. (Martinez, dir., 2002, Maurer, Tirvassen, ici même).

Dans les conditions que nous connaissons, les formats de mise en œuvre du curriculum n'ont fait que se complexifier. Ils se sont différenciés, en particulier, en fonction de besoins apparus et d'évolutions technologiques : autonomie des apprentissages, formation continue, stages en alternance, enseignement à distance, mobilité professionnelle, autant de changements de focale. C'est la multiplicité et l'imprévisibilité des itinéraires acquisitionnels, en dehors des sentiers battus, qui amènent désormais la didactique à parler, non plus de « parcours » définis, mais de « scénarios curriculaires » (Coste, 1995), organisations longitudinales (constructions de compétences) et transversales (transferts) imaginables de ce qu'est/sera l'apprentissage, en fonction de ses conditions et de ses finalités. Dans ce jardin bourgeois aux sentiers qui bifurquent, des spécificités propres à chaque apprenant entrent en jeu, suggérées et rendues possibles par le dispositif, mais diversifiées par le profil sociocognitif, les besoins, aptitudes, stratégies, expériences de l'individu. Cette notion de profil d'apprenant, qui a tenu dans la réflexion didactique une place importante voici quelques années (par exemple, un état des lieux dans Pochard (éd.), 1994), semble souvent passer, à l'arrière-plan, actuellement, en dépit de déclarations de principe et de l'apparition d'outils comme le *Portfolio* déjà cité.³

S'il occupe un chapitre entier (certes bref) du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2000, chapitre 8), le terme « curriculum » ne figurait pas dans le *Dictionnaire de Didactique des Langues* publié sous la direction de Galisson et Coste en 1976. Dans son *International Encyclopedia of Curriculum* largement ignorée en France, Lewy (op. cit., 1991) commence par dire qu'aucun processus éducatif ne saurait être décrit sans référence à un curriculum, et à des études curriculaires qu'il définit en termes très simples : portant, écrit-il, sur les problèmes liés à la sélection de contenus et à leur organisation de

3. Nous voulons dire que des progrès coexistent avec des reculs ou des stagnations liées souvent aux conditions de travail (nombre d'élèves, poids des examens, formation réelle des enseignants...). L'équipe de recherche EA 4514 PLIDAM-Inalco s'est essayée à y revenir à travers une journée d'étude et une publication récente, avec la volonté d'articuler profils d'apprenant et compétences des enseignants dans une véritable ingénierie de la formation : voir Suzuki E., Lin-Zucker M., Takahashi N. et Martinez P. (éd.), 2010.

manière à faciliter leur traitement significatif dans le cadre du processus éducatif en général et dans les programmes scolaires en particulier. En tout état de cause, l'attention des méthodologues et des décideurs (Audigier, Crahay et Dolz, éd. 2006, mettent en avant le *pilotage*) a donc été attirée depuis longtemps sur la nécessité de dépasser des conceptions liées à des programmes cumulatifs essentiellement tournés vers un certain encyclopédisme et l'importance attachée à l'évaluation, preuve que le programme, produit plus que processus, avait bien été « fait ». On trouve chez David Nunan (1988) une bonne manière d'établir le rapport entre curriculum et programme. Le curriculum y est défini comme « les principes et procédures de planification, de mise en œuvre, d'évaluation et de gestion d'un programme éducatif ». Et Nunan d'ajouter : « l'étude du curriculum embrasse la construction du syllabus (sélection et gradation des contenus) et la méthodologie (sélection des tâches d'apprentissage et des activités) ». Toutes ces notions ont été longuement exposées et discutées par Denis Lehmann sans que l'objectif implicite de cette présentation soit atteint : une forme de transposition aux conditions de nos propres systèmes et pratiques. Nous sommes encore à des années-lumière d'une dynamique capable de nous faire envisager l'apprentissage comme « une configuration intellectuelle de contenus » Judicieusement, l'auteur évoque, comme Charybde et Scylla, les écueils auxquels nous exposerait un curriculum où « l'approche systémique » se ferait « un peu trop systématique » (Lehmann, 1995, p. 20).

Nous insisterons brièvement sur deux aspects de la problématique curriculaire :

– Ce ne sont pas les propositions qui ont manqué : venues des universités anglo-saxonnes ou canadiennes (Johnson, 1989, Stern, 1992, Leblanc, 1989, etc.), majoritairement des sciences de l'éducation, ou encore du monde de l'entreprise (Le Boterf, 1998), faites souvent pour les disciplines non spécifiquement linguistiques (De Landsheere, 1994, Champy et Étévé, éd., 1998). Elles sont, en réalité, restées pour beaucoup de décideurs et praticiens sans conséquence sur la conception dominante en matière de langues étrangères et secondes dans une partie du monde francophone. Cette observation est valable même pour ce qui est de la scolarisation des enfants de migrants – nous avons vu nous-mêmes les difficultés rencontrées par les structures d'appui en France – un secteur où il y avait pourtant moyen d'agir plus vite et mieux que dans le système éducatif secondaire ou supérieur en général. On peut se demander pourquoi il en a été ainsi.

– S'agit-il d'une question de culture ou de culture éducative ? Le débat a sans doute davantage porté sur les ancrages épistémologiques très différents que le développement⁴ du curriculum pouvait trouver : entrée par les contenus-matières, entrée par les objectifs pédagogiques, entrée par les compétences. (Demeuse et Strauven, 2006, Roegiers ou Miled, ici même). Les stratégies d'enseignement qui en

4. Nous empruntons au modèle anglo-saxon la distinction entre construction intellectuelle sur un modèle théorique (*design*) et élaboration effective du curriculum (*development*).

découlent ont été clairement énoncées par Demeuse et Strauven (*op. cit.*, 2.2) et ils posent de façon remarquable la question de la philosophie des choix éducatifs. Cette approche, qui ne faisait pas fi, bien sûr, d'une analyse plurifactorielle, était surtout riche en données pédagogiques et psycho-cognitives. Elle ne nous dispense en rien de réfléchir aux conditions sociales et historiques dans lesquelles est élaboré et mis en œuvre un dispositif. C'est, à notre sens, à travers une réflexion globale étayée par des échanges d'expériences et notamment des échanges dans des contextes culturels différents qu'il faut maintenant conduire la réflexion⁵.

L'épreuve des terrains et le CECRL

Les exemples sur lesquels nous voudrions appuyer notre argumentation en faveur d'une théorie globale du curriculum privilégient le secteur de l'enseignement supérieur, sans doute moins défriché que celui du secondaire ou du fondamental.

En Tunisie, apparaissent au début de la dernière décennie à la fois une stagnation (du moins ressentie) dans l'efficacité du système éducatif supérieur et un relatif appauvrissement des études françaises. Le ministère tunisien met en place, avant toute réforme, une étude de terrain propre à éclairer les décideurs. Le rapport collectif (Miled et coll.) publié en 2004 établit la nécessité de réviser les programmes mais montre que cette mesure n'aura d'efficacité que prise dans tout un ensemble d'autres actions telles que la diversification des cursus en fonction des débouchés, la réflexion sur ce qu'est une didactique universitaire, la création de réseaux de chercheurs, la coopération internationale ou encore la mutualisation des ressources documentaires par des moyens modernes. On est là de plain-pied dans une réflexion curriculaire avec son caractère holistique.

En Éthiopie, c'est une autre question que se pose le système éducatif en plein essor. Ainsi l'Unité de Français de l'Université d'Addis Abeba entend offrir un B.A. (licence), puis un Master reconnu et attirant. Ceci se fait dans un contexte propice au français, dans un État stabilisé et désireux de promouvoir le plurilinguisme. L'Éthiopie est le siège d'une Union Africaine où les francophones sont nombreux. Elle cherche, par ailleurs, à s'ouvrir vers Djibouti qui est dotée d'une jeune université francophone. La mobilité de ses étudiants s'affirme vers d'autres pays, anglophones, mais aussi vers le Canada ou la France. Un curriculum contextualisé, mais conforme aux standards internationaux (Asgedom et coll., 2003) comme aux exigences de l'institution où l'anglais est langue d'enseignement, s'impose de lui-même.

5. Notons que l'élargissement apparaît sous une autre forme dans le titre même d'une section de l'ouvrage de Demeuse et Strauven, 2006, cité plus haut : « Relativisme ou universalité des valeurs et des finalités des systèmes d'éducation » (p. 41-43). Nous ajouterions : « ... et de tout ce qu'il y a derrière ».

En Asie du Sud-Est, la problématique des langues a beaucoup changé, avec une géopolitique des rapports entre pays et un volume des échanges économiques presque difficiles à suivre tant est grande leur évolution. Vietnam, Laos, Cambodge et Thaïlande se sont engagés, chacun à sa mesure, dans une notable diversification de l'offre linguistique, entre langues d'Asie et d'Europe. Si les curriculums restent très différents, un mouvement de rapprochement se fait à travers la formation des enseignants et des modèles méthodologiques nouveaux, au sein de programmes multilatéraux tels que ceux que permet le consortium Valofrase (Valorisation du français en Asie du Sud-Est) soutenu notamment par l'Agence Universitaire de la Francophonie et la France. La coopération régionale (il s'agit d'une grande région Asie-Pacifique) et les formats éducatifs doivent maintenant évoluer parallèlement pour permettre une valorisation, non seulement de la langue française, mais du développement conjoint des sciences et des techniques, en matière d'éducation, de santé, de patrimoine, de tourisme, etc.

Haïti, dévastée par un séisme en janvier 2010, doit reconstruire ou simultanément refonder tout son appareil d'éducation. Des formations livrées depuis des décennies à des institutions religieuses ou commerciales, qui échappaient au pouvoir régalien de l'État et montraient une grande disparité qualitative, apparaissent ne pas devoir renaître à l'identique. Ainsi en est-il de la formation des enseignants, jusqu'ici dispersée, mal établie, mal reconnue, mal rémunérée. Tout un travail de réécriture des curriculums, base de la diplomation qualifiante, dans le respect des intentions et des décisions nationales à venir, s'imposera à ceux qui veulent appuyer l'effort d'Haïti sans se substituer à elle en important leurs propres curriculums avec leurs certifications.

Ces différents exemples manifestent la volonté d'innover, le désir de réfléchir en propre, des perspectives de désenclavement, de coopération, de développement. Sous la modélisation des situations éducatives apparaît la diversification des solutions contextuelles. Seule la réforme curriculaire peut donner corps à de tels projets.

Dans tout cela, les perspectives ouvertes par le CECRL sont-elles de nature à renouveler la réflexion méthodologique ? Oui, si l'on s'en tient à la quantité de publications et de formations qui ont été produites et continuent à l'être autour de ce qui ne peut être à soi tout seul – cela a été dit et écrit sous des formes diverses – un déclencheur de révolution. Nous nous écarterions de notre propos si nous en venions à discuter cet aspect des choses dans un texte aussi finalisé que celui-ci. Regardons plutôt le chapitre 8 du CECRL⁶, consacré à un développement de plusieurs pages sur le curriculum confronté à un projet européen qui est comme un laboratoire du plurilinguisme. C'est en effet le titre du chapitre qui donne son sens (i.e. sa signification et son orientation) au curriculum : « Diversification linguistique et curriculum ». Ce texte, né d'une réflexion autour de la pluralité des langues et des apprentissages – l'origine au moins partielle du chapitre ne fait guère de doute, se

6. CECRL, Didier, édition 2005, p. 129-134.

développe en quatre sections : « Définition et première approche. » « Options pour des constructions curriculaires. » « Vers des scénarios curriculaires. » « Évaluation et apprentissages scolaires et extra- ou post-scolaires. »

Les options qui y sont retenues sont en nombre limité mais revêtent une force significative :

- l'affirmation d'un curriculum orienté sur la diversification linguistique, avec l'attachement à une orientation langagière générale, dans la perspective d'une compétence plurilingue et pluriculturelle ;
- l'optimisation des moyens et des coûts (on ne veut pas dire seulement coûts financiers) qui, de façon très réaliste, sont liés aux choix et engagements des pays, communautés et individus ;
- des constructions scénarisées, mais non pré-définies.

Et c'est très logiquement, parce que ces expériences sont appréhendées dans leur globalité (y compris pour ce qui est de les évaluer), qu'elles dépassent le cadre strict d'un apprentissage institutionnel et ouvrent sur la continuité de la vie.

Il faudrait mettre ces orientations à l'épreuve, très simple, de ce qu'écrit E. Ohlstein en introduction à la section de l'*Encyclopedia* consacrée au curriculum en langue étrangère : « Depuis les temps anciens, approches, méthodes et manières d'enseigner les langues ont changé et elles se sont développées pour se conformer au passage d'un apprentissage des langues mis préférentiellement au service de l'analyse intellectuelle à un apprentissage des langues dédié à des besoins de communication pratique » (Ohlstein, in Lewy (dir.), 1991, p. 551). On comprend alors que, loin de se résoudre à cette alternative, la signification donnée au curriculum sous-tend le projet politique de construction d'une identité en devenir (Beacco, 2003). Il entre ainsi dans la panoplie d'une Europe dont on croit (veut ou peut croire) qu'elle se construira aussi à travers les langues, dans le respect de la diversité.

Mais ces perspectives, auxquelles on peut largement souscrire, tant elles sont en symbiose avec les ambitions européennes pour une convergence de destin, une sorte de mythe fondateur, sont-elles de nature et de taille à modifier en profondeur notre conception de l'enseignement des langues ? En dépit, redisons-le, du caractère mesuré et cohérent de l'hypothèse de travail exposée dans le chapitre 8 du CECRL, des facteurs extérieurs, à notre sens sur-déterminants, doivent être pris en compte. D. Coste, en concluant une contribution dans un volume consacré à l'approche actionnelle, donne à voir lucidement que les propositions du CECRL ne prennent tout leur sens que si elles intègrent un apprentissage vu « comme simulation propédeutique à des usages authentiques » et que « la question majeure de l'articulation entre tâches et curriculum » renvoie à des acteurs (d'abord ceux qui font les choix éducatifs) et non à des textes. (Coste, 2009, p. 23) Le costume curriculaire est-il taillé à la mesure de ce qu'est et de ce que devient celui qui le portera ?

Un curriculum ne peut être évalué que par rapport à un ensemble de termes, bien répertoriés : Johnson et Johnson (1998) énumèrent le contexte, les finalités et objectifs, les concepteurs, les gestionnaires, les enseignants et les ressources de base, oubliant ainsi étrangement les usagers, autrement dit les apprenants, citoyens et communautés humaines, mais mentionnant la complexité croissante de l'évaluation dans un climat où il y a à rendre des comptes à la collectivité et où prévaut la notion de contrôle de qualité. Nous disposons d'ailleurs, avec les outils que nous donne l'ingénierie de formation, de moyens d'appréciation encore plus précis faisant intervenir, par exemple, l'efficacité (forme de rapport qualité/prix en termes sociaux) ou encore la durée (l'évaluation *post hoc* différée, prenant en compte des évolutions structurelles ou des effets induits à moyen terme sur des comportements). Nous voudrions émettre ici l'hypothèse que, pour entrer de plain-pied dans une approche actionnelle inscrite dans la lettre et l'esprit du CECRL, les conditions historiques ne sont pas réunies et qu'elles ne le seront pas de sitôt. En termes historiques, notre analyse porte autant sur les modalités sociodidactiques d'une approche actionnelle que sur le contexte général, le consensus que requiert un tel bouleversement conceptuel de l'enseignement.

Pour une historicisation du curriculum

Comme l'ont montré depuis les années 1960 bien des travaux britanniques⁷ sont cités en bibliographie, le curriculum est une construction sociale. Bien au delà des « logiques du curriculum »⁸, nous oserions même la formule d'une « socio-logique du curriculum ». Nous dirions aussi avec A.V. Kelly (2004) qu'il se politise. Nous invitons à lire, particulièrement, Kelly, 2004, p. 184-187, qui pointe du doigt les failles du système éducatif britannique, en l'occurrence post-thatchérien : l'adoption d'un modèle commercial, le management et la privatisation portés aux nues, le refus des théories de l'éducation, la désintellectualisation du débat sur l'éducation (rétribution des enseignants selon les résultats, métier vu comme une entreprise de transport de connaissance [*carrier of knowledge*]), etc). C'est dans un tel mouvement d'idées qu'on a vu le nombre d'apprenants de français ou d'allemand en Grande-Bretagne divisé par quatre en une décennie. Aussi, selon les paroles d'un responsable de la traduction à la Commission européenne, les instances de l'Union sont-elles confrontées à un grave manque d'interprètes-traducteurs dans un ensemble à 27 États où l'on prône la diversification. En Asie du Nord-Est, les tensions géopolitiques et une économie régionale en plein essor recomposent sans cesse la carte des langues étrangères, notamment celle du français, et rendent difficile une lecture de

7. Dont quelques-uns sont cités dans une bibliographie que nous n'avons pas voulu alourdir.

8. Depover et Noël, 2005.

leur avenir. C'est dire que, comme le système éducatif dans sa totalité, le curriculum est politique par nature et qu'il tend à s'idéologiser, c'est-à-dire à dissimuler sous un apparent naturel des choix politiques implicites. Il n'est même plus très original de mettre en parallèle une relative mondialisation des systèmes d'appropriation des langues et les modes de pensée néo-libéraux en matière d'éducation (Becker, Friedman)?

Cette idéologisation du curriculum est assez conforme aux débuts de la notion même : s'il est vrai que la pensée pédagogique du XIX^e siècle a trouvé dans le curriculum un élément structurant du système éducatif dont elle voulait se doter, c'est qu'il correspondait, comme le souligne Tanner (Tanner in Lewy, 1991, p. 151) au discours des origines : celui de Locke, puis des Lumières, de l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau, que revisiteraient plus tard Dewey aux États-Unis, et ailleurs Makarenko ou Freinet, et d'autres systèmes souvent en rupture avec l'institution éducative d'État ; et d'autre part, à cette forme de recherche du bonheur qui hante le XVIII^e siècle (Bernard de Mandeville, et sa *Fable des Abeilles*) et qui trouve sa concrétisation dans la valeur et la distribution : qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? Quand et comment l'enseigner ? Si le débat actuel sur le savoir et sa transmission peut être vu comme touchant d'abord au rôle des acteurs (instances locales, étatiques, supra-étatiques), la question des contenus en langues et cultures n'a de sens, selon nous, que située dans le contexte d'une économie globalisée. Qui, en fait, est propriétaire du curriculum en langues et cultures ? (Miyagawa, 1995)

C'est donc, pour aller vite, l'examen des conditions historiques qui doit être affiné lors de l'élaboration du curriculum. Celle-ci part en général de considérations plus ou moins implicites : le développement de la formation donnée comme une évidence, la baisse des coûts comme une finalité...). Elle part en tout cas de postulats économiques et sociaux qui sont extrêmement conjoncturels. Par exemple, une mobilité professionnelle importante donnée comme durablement acquise en Europe, alors que les conditions financières et environnementales – économies d'énergie, réduction des déplacements polluants, délocalisation de services dans des centres techniques extra-européens – tendent à limiter le nombre des déplacements des personnes. Les choses se passent comme si on ignorait que la mobilité peut être remise en question et que, d'autre part, le progrès technologique permet de s'en dispenser. C'est déjà le cas dans la banque en ligne ou la médecine de diagnostic et d'intervention à distance. Les modèles de communication à distance, comme la visio-conférence à plusieurs, instaurent des formats d'interaction langagière et comportementale différents – quel qu'en soit le coût culturel et humain – de ce qu'aurait produit la mobilité physique des personnes. La formation en langue étrangère, engagée dans une approche actionnelle, ne peut se dispenser de prendre en considération des paramètres de ce genre.

9. Martinez, P., Intervention au colloque PLIDAM-SOAS « Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ? », Paris, juin 2010. Table-ronde « Mondialisation, plurilinguisme et missions de la recherche », En ligne sur <http://www.plidam.fr/page67/page67.html>

Il est clair enfin que le référentiel d'un curriculum tient d'abord au contexte local de mise en œuvre et à des besoins repérés dans un environnement institutionnel qui lui impose son cadre normatif, selon la formule de Roegiers. Mais Demeuse et Strauven (*op. cit.*, p. 26) mettent l'accent sur les pratiques sociales concomitantes et font judicieusement référence à la modélisation de d'Hainaut (1985) qui inclut dans le champ de la décision les autorités politiques et les groupes de pression. Nous sommes dans l'extension de cette logique et souhaiterions, au delà de ce court article, voir se développer une réflexion plus large encore : celle-ci inclurait à la fois la recherche d'une plus grande scientificité des concepts et des outils, appuyée sur des données d'aide à la décision (Eurydice, Pisa, ou Eurobaromètre, etc.), – mais aussi, l'une n'allant pas sans l'autre – ; une conceptualisation de ce qu'est une mondialisation marquée par une circulation incontrôlée¹⁰ des biens et des idées, la transférabilité illimitée des savoirs, l'adaptabilité forcée, la rentabilité (culte du résultat, compétition), le post- et néo-colonialisme éducatif, et dans une bien moindre mesure, une dialectique de la culture¹¹ ; l'inscription de la réflexion sur le curriculum dans un ensemble épistémologique qui irait des finalités éducatives – formation à la citoyenneté (Europe) ou à l'existence comme membre participant à la communauté (États-Unis), réduction des inégalités – à l'impact d'un système dominant, celui d'une économie de marché qui dit rarement son nom quand on parle d'éducation¹².

Nous avançons l'idée que deux thématiques doivent dominer aujourd'hui la recherche en didactique des langues, et qu'elles transcendent le débat sur le choix d'une méthodologie, si noble soit celui-ci.

C'est, d'une part, la réflexion sur la contextualisation, c'est-à-dire la recherche de la plus grande adéquation des outils, de l'intelligence maximale dans le traitement des situations dans leur complexité. Cette tension vers une contextualisation rend vaine toute agitation méthodologique qui nous ferait passer d'une théorie à une autre avec le sentiment que nous allons vers un progrès illimité pour tous.

Ce sont, d'autre part, les études curriculaires, dont le but ambitieux est, rappelons-le encore, à la fois l'élaboration d'une architecture cohérente et finalisée et la détermination, puis la mise en place d'une dynamique du dispositif de facilitation des apprentissages. S'il faut alimenter la réflexion, c'est autant les recherches transdisciplinaires en sciences de l'éducation que les travaux de didactique des langues autres que le français, dans une didactique générale des langues, que nous conseillerons de lire. Des études comparatives comme celle de Holmes & McLean (1989), exposant l'encyclopédisme français, l'idéologie marxiste en URSS ou le concept « technologie occidentale, esprit japonais », doivent être revisitées car elles sont très vite partiellement ou totalement périmées.

Nous avons dit combien la question des finalités était importante. L'appropriation de savoirs qui permettent de comprendre le monde et

10. « Puisque ces mystères me dépassent, feignons d'en être l'organisateur » (Cocteau).

11. Voir Manuela Carneiro da Cunha, *Savoirs traditionnels, droits intellectuels et dialectique de la culture*, Terra Cognita, Éditions de l'Éclat, Paris, 2010.

12. Voir un exemple éloquent : le site du projet Know&Pol (Knowledge and Policy in Education and Health Sectors Education), initié par la Commission européenne <http://www.knowandpol.eu/> (consultation du 30.09.2010).

d'agir dans ce monde, des savoirs robustes (*powerful knowledge*, Young, 2007), échappe aux apprenants. Ces savoirs sont ceux dont ne disposent pas les apprenants défavorisés socialement et, quand on ne peut guère compter sur les lois du marché pour leur donner, c'est aux institutions publiques de le faire. Dans le domaine de la contextualisation comme dans celui du curriculum, une seule façon de travailler : une approche multi-référentielle, un élargissement des observables, une systémique des acteurs et des facteurs.

Si – avec une scientificité accrue – une théorie globale du curriculum est appelée à prendre de plus en plus d'importance dans le champ des idées « circulantes » en didactique, n'attendons cependant pas d'elle qu'elle résolve les problèmes qui incombent à l'école et plus encore à la société. Parce qu'elles sont tributaires de valeurs supérieures, cela doit être clair, les dimensions techniques et mieux, socio-politiques, dont nous avons souligné la prégnance, nous renvoient directement à nos responsabilités.

Biblio-sitographie

- ASGEDOM A., ABEBE N. et KELEMU M., (2003), *Framework for Curriculum Design in Higher Education*, Addis Ababa, AAU.
- AUDIGIER F., CRAHAY M. et 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. et 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.
- BLAKE D. et HANLEY V., (1995), *The Dictionary of Educational Terms*, Aldershot, Arena.
- BREEN M. et CANDLIN C., (1980), *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*, *Applied Linguistics*, 1, p. 85-112.
- CHAMPY Ph. et ÉTÉVÉ Ch., (éd.) (1998), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- CONSEIL DE L'EUROPE (DPL), (2005), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier. <http://www.coe.eu>
- COSTE D. et LEHMANN D., (coord.) (1995) : *Langues et curriculums, contenus, programmes et parcours*, *Études de Linguistique Appliquée* n° 98, Paris, Didier Érudition.
- COSTE D., « Tâche, progression, curriculum » in ROSEN E., *LFDM RA*, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *CLE*, janvier 2009, p. 15-23.
- CUQ, J.-P., (dir.) (2003), *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Paris, Asdifle et Clé International.
- DE LANDSHEERE G., (1994), *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- DEMEUSE M. et STRAUVEN Ch., (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*, Bruxelles, De Boeck.
- DEPOVER N. et NOËL B., (2005), *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, L'Harmattan.
- D'HAINAUT L., (1983, rééd. 1985), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor-Nathan.

- FORQUIN J.-Cl., « Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche », in Coste et Lehmann (1995), p. 44-55.
- GALISSON R. et COSTE D., (dir.) (1976), *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.
- HAWKINS, E., (1981), *Modern languages in the Curriculum*, Cambridge, CUP.
- HOLMES B. et Mc LEAN M., (1989), *The Curriculum. A comparative perspective*, London, Unwin Hyman.
- JOHNSON K. et JOHNSON H., (1998), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, London, Blackwell.
- JOHNSON R. K., (ed.) (1989), *Applied Linguistics*, Cambridge, CUP, Applied Linguistics.
- KELLY A.V., (2004), *The curriculum. Theory and Practice*, London, Sage Publications.
- KERR J., (ed.) (1968), *Changing the Curriculum*, London, University of London Press.
- LEBLANC R., (1989), « Le curriculum multidimensionnel : une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde », *Études de Linguistique Appliquée* 75.
- LE BOTERF G., (1998), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LEWY A., (ed.) (1991), *The International Encyclopedia of Curriculum*, London, Pergamon Press.
- MARTINEZ P., (dir.) (2002), *Français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- MARTINEZ P., (2003), articles « Curriculum », « Référentiel », « Progression », « Programme », « Syllabus », in Cuq, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Paris, Clé/Asdifle.
- MARTINEZ P., MOORE D. et SPAËTH V., (coord.) (2008), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve Éditions.
- MIYAGAWA S., (1995) : « Who owns the Japanese Language Curriculum ? », Massachusetts Institute of Technology : <http://web.mit.edu/jpnet/articles/Curriculum.html>
- NUNAN, D., (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OHLSTEIN E., « Foreign Language Education. An Introduction » in LEWY, 1991, p. 551-552.
- POCHARD J.-Ch., (coord.) (1994), *Profil d'apprenants*, Publications Université de Saint-Étienne.
- ROEGIER X., (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- SMITH, M. K., (1996, 2000), "Curriculum theory and practice" the encyclopaedia of informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm
- SPRINGER C., (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.
- STERN H. H., (1983), *Fundamental Concepts of language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- STERN H. H., (1992), *Issues and options in language teaching*. Ed. by P. ALLEN and B. HARLEY. Oxford : OUP.
- SUZUKI E., LIN-ZUCKER M., TAKAHASHI N. et MARTINEZ P., (coord.) (2010), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant. Pour une ingénierie de formation*, Paris, EAC.
- TABA H., (1962) : *Curriculum Development : theory ans practice*, NYC, Harcourt, Brace et World.
- TANNER L., « Curriculum History : Nineeenth and early Twentieth Century » in LEWY, 1991, p. 151-154.
- TYLER R., (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press
- WHITE R., (1998), *The ELT Curriculum : Design, Innovation and Management*, London, Basil Blackwell
- YOUNG M., (2007), *Bringing Knowledge back in : from Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, London, Routledge.

Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement

XAVIER ROEGIERS

UNIVERSITÉ DE LOUVAIN-LA-NEUVE (BELGIQUE)

L'élaboration d'un nouveau curriculum est une entreprise vaste, aux enjeux décisifs pour l'avenir d'un système éducatif. Confrontés à la tentation de céder à un effet de mode, ou poussés – de manière implicite ou explicite – à emprunter des directions dictées par certains pouvoirs supranationaux ou bailleurs de fonds, les systèmes éducatifs ont parfois tendance à s'engager tête baissée dans des réformes de curriculum avant d'en avoir mesuré tous les enjeux.

Comme l'ont montré plusieurs auteurs (D'Hainaut, 1988 ; Demeuse et Strauven, 2006), deux niveaux de décisions interagissent : des décisions de nature politique (la politique éducative) et des décisions de nature technique (la gestion de l'éducation). Ces deux niveaux de décision doivent s'articuler de façon harmonieuse : produire directement des démarches techniques à partir d'orientations politiques serait aussi aberrant que de construire une maison au « coup par coup », sans disposer de plans d'architecte.

C'est à l'interface de ces deux niveaux que se situe le choix d'une approche curriculaire. Elle constitue l'architecture pédagogique d'un système éducatif, et conditionne à la fois la manière dont sont rédigés les programmes d'études, les pratiques de classe, l'évaluation des acquis des élèves, la formation des enseignants et la conception des manuels scolaires.

Choisir un curriculum élaboré selon les principes de la pédagogie par objectifs ? Choisir de s'orienter vers un curriculum en termes de compétences ? Si oui, articuler plutôt le curriculum autour de compétences transversales, ou autour de compétences orientées vers l'action ?

Il n'est pas possible de traiter ces questions sans mettre en place un cadre de réflexion relatif aux principes directeurs qui guident le choix d'une approche curriculaire.

En fonction de quoi choisir une approche curriculaire ?

Faut-il faire reposer un curriculum sur des contenus, des objectifs, des attitudes, des compétences ? Peu importe la manière dont on les appelle, les curricula d'aujourd'hui ont besoin de travailler sur des énoncés qui expriment l'activité de l'élève sur un contenu (ou sur des contenus) : « Dégager la structure d'une phrase », « Comparer la structure de deux phrases », « Reconnaître le verbe dans une phrase », « Produire une phrase », « Être créatif »..., les énoncés possibles ne manquent pas. Encore faut-il savoir en fonction de quoi les choisir, et quels énoncés mettre en valeur dans un curriculum.

On peut dégager six principes directeurs qui guident le choix d'une approche curriculaire. Ce sont autant de dimensions à prendre en compte pour opérer ce choix aux multiples enjeux.

FONDER UN CURRICULUM SUR UN PROFIL DE SORTIE DE L'ÉLÈVE

Un curriculum d'enseignement est une des manifestations les plus évidentes, voire la plus évidente, d'un projet de société en matière d'éducation. Cela implique en particulier que l'on ne fasse pas l'impasse sur la question du profil de sortie de l'élève. Quel élève veut-on au terme de la scolarité ? En fin d'enseignement de base ? Ce profil pose des questions essentielles, et en particulier les questions suivantes :

Quel type de valeurs souhaite-t-on véhiculer ? Quelle importance donne-t-on aux savoir-être (autonomie, citoyenneté...), par rapport aux connaissances et aux savoir-faire ?

En fonction de quels élèves va-t-on définir le profil ? En particulier, quelle est l'importance relative des acquis qui permettent à l'élève de continuer sa scolarité, et ceux qui lui permettent de s'insérer dans la vie active ?

La définition du profil attendu est très importante, car celui-ci conditionne toute une série de choix institutionnels et organisationnels relatifs au déroulement de la scolarité, comme : le choix de la (des) langue(s) d'enseignement et des langues secondes ; l'équilibre entre les différentes disciplines ; le choix des champs disciplinaires ; le choix des modalités d'évaluation ; les choix en matière de remédiation et de soutien...

Ce sont tous des choix stratégiques, à retenir en fonction d'un projet pour l'école, à l'échelle d'un pays.

Dans le domaine des langues, la tendance est de plus en plus de distinguer des profils de sortie spécifiques en ce qui concerne la maîtrise de la langue maternelle, l'utilisation de la (des) langue(s) d'enseignement et l'appropriation d'une langue étrangère. En effet, les fonctions de ces langues étant différentes, elles ne font pas l'objet du même type d'exigence vis-à-vis des élèves. Cette réflexion renvoie donc à la conception du statut de chaque langue dans un pays donné.

RÉPONDRE À DES PROBLÈMES QUI SE POSENT AU SYSTÈME ÉDUCATIF

Un curriculum peut évoluer sur la base d'une intuition forte, sous la pression environnante, parce que les responsables estiment qu'il faut le faire évoluer, ou encore parce qu'il y a une nécessité politique de changement. Or un curriculum a une durée de vie relativement longue (dix à vingt ans) : il est risqué de succomber à un effet de mode.

Ce qu'il ne faut surtout pas oublier, c'est que revoir un curriculum consiste avant tout à apporter un ensemble de réponses appropriées à – des problèmes concrets que l'on rencontre au niveau du système éducatif :

- des problèmes d'efficacité interne du système (redoublements, abandons...);
- des problèmes d'efficacité externe du système (analphabétisme fonctionnel, manque de qualification...);
- des problèmes d'équité (disparités filles/garçons, disparités entre régions, entre écoles, entre élèves d'une même école, etc.);
- des problèmes d'efficience du système (coût du système).

Cela nécessite de procéder à un diagnostic approprié des forces et des faiblesses d'un système, mais également de s'assurer que les options choisies répondent aux problèmes identifiés.

S'APPUYER SUR L'EXISTANT

Pour éviter d'être rejeté par les enseignants, le curriculum ne doit pas se situer totalement en rupture avec leurs pratiques actuelles et leur culture. Il doit permettre une évolution résolue, mais progressive. C'est un mythe de penser que les habitudes des enseignants peuvent changer du jour au lendemain suite à un nouveau curriculum d'enseignement. Les phases de changement sont au contraire très longues : on estime que cinq à dix années en moyenne sont nécessaires à un enseignant pour changer ses pratiques en profondeur.

C'est pour cela que tout nouveau curriculum doit avant tout **s'appuyer sur l'existant** : tenter de valoriser les acquis existants, renforcer les avancées du système, prendre appui sur ses forces, voire les développer pour les faire évoluer.

Il faut toutefois qu'il y ait rupture – sinon il n'y a pas d'évolution possible – mais une rupture mesurée qui tienne compte du contexte, et notamment du potentiel de changement des enseignants. En particulier, cette évolution sera possible si chaque catégorie d'acteurs perçoit un bénéfice pour elle-même dans ce changement de curriculum (en termes d'intérêt pour le travail, d'efficacité, de motivation des élèves, etc.).

Cette estimation du potentiel d'évolution du système est délicate, et s'étudie elle aussi aux différents niveaux, surtout au niveau macro-social : quelle évolution, pour quels élèves ?

S'INSCRIRE DANS UN PROJET À PLUSIEURS FACETTES

Un nouveau curriculum, ce n'est pas seulement un document qui évoque de nouveaux objectifs et contenus d'enseignement. C'est surtout un projet très vaste et à plusieurs facettes.

Réduire un curriculum aux seuls programmes d'études reviendrait à penser qu'une table peut reposer sur un seul pied. Pour assurer sa stabilité, il faut lui ajouter au moins trois composantes : la formation des enseignants ; le matériel didactique (dont les manuels scolaires) ; les modalités d'évaluation.

Les enjeux actuels de la **formation des enseignants** sont essentiellement en termes de professionnalisation (Altet, Paquay & Perrenoud (Eds), 2002). Une professionnalisation dans les classes passe par une professionnalisation de la formation initiale et continue, pour laquelle le principe d'isomorphisme « Je te forme selon la manière dont je voudrais que tu formes les élèves » reste le principe clé de la formation.

Les enjeux essentiels liés au matériel didactique, et en particulier aux **manuels scolaires**, ne sont pas tellement des enjeux en termes de qualité des contenus – les progrès récents des manuels scolaires à ce niveau sont manifestes –, mais surtout en termes de structure pédagogique des manuels, et en termes de types d'activités qu'ils proposent (Gerard & Roegiers, 2^e éd. 2009) : répondent-ils réellement aux besoins des curricula ? Sont-ils adaptés au niveau des enseignants ? Outilent-ils l'enseignant, sans l'enfermer ? Correspondent-ils aux contextes locaux ?

Quant à l'**évaluation des acquis des élèves**, les spécialistes des curricula savent bien qu'il n'y a pas de changement durable des pratiques d'enseignement-apprentissage qui ne soit pas en cohérence avec la manière dont l'élève va être évalué (Scallon, 2004).

Nous y reviendrons plus loin dans cet article.

On peut donc considérer un curriculum comme un ensemble cohérent à quatre composantes. La réussite à terme d'un curriculum, c'est-à-dire le changement effectif des pratiques de classe, dépend de la capacité du système à agir conjointement sur ces quatre composantes. Cela ne signifie pas qu'elles doivent toutes être revues dans une simultanéité stricte : malgré l'importance d'adapter à terme les manuels scolaires aux curricula, il peut par exemple être acceptable de repousser la révision des manuels scolaires d'une ou deux années, à condition de donner aux enseignants des documents d'accompagnement qui peuvent pallier provisoirement l'inadéquation des manuels scolaires. Il serait toutefois dangereux pour la réforme de postposer cette révision à un délai plus long.

En termes de processus, quelle que soit la forme que l'on adopte, la réussite est surtout liée à la façon dont on aura pu mobiliser l'ensemble des acteurs en termes d'information, de sensibilisation, de formation, d'implication, d'accompagnement, c'est-à-dire la façon dont l'élaboration du curriculum pourra être vécue dans une *logique de projet* (Roegiers, 1997).

ARTICULER LE CURRICULUM AUTOUR D'ÉNONCÉS QUI FONT SENS

Les évolutions actuelles mettent en évidence la nécessité d'articuler les énoncés fondateurs des curricula à la vie quotidienne et à la vie professionnelle. Elles montrent en quoi ces énoncés doivent être ancrés dans les pratiques sociales de référence, quitte à remettre en question les découpages disciplinaires actuels (Develay, 1992, 1995 ; Maingain, Dufour et Fourez, 2002).

Faire sens, cela ne signifie pas seulement traiter les grandes problématiques actuelles – selon une approche thématique –, mais aussi et surtout les traiter à un niveau de complexité comparable à celle des situations de vie. C'est ainsi, qu'en particulier, la notion de situation complexe comme point focal des apprentissages – à la fois pour mener ceux-ci (par exemple au niveau de la résolution de problèmes), et pour permettre à chaque élève de mobiliser ses acquis, en fin d'une série d'apprentissages – est devenue incontournable dans les curricula. Ceci n'exclut en rien des phases d'apprentissages systématiques où des exercices de type scolaire sont envisagés.

FORMULER DES ÉNONCÉS ÉVALUABLES

Il arrive très souvent que l'on mette sur pied un curriculum avant d'avoir bien réfléchi à ses conséquences sur les pratiques d'évaluation des acquis des élèves, en particulier les pratiques d'évaluation certificative. C'est alors la quadrature du cercle pour dégager des dispositifs qui tentent d'évaluer ce qui ne prêtait pas au départ à l'évaluation. Pour éviter cette dérive, les énoncés autour desquels s'articule le curriculum doivent être d'emblée évaluables, du moins dans un système qui pratique la certification permettant le passage d'un niveau à l'autre.

Que signifie un énoncé évaluable ? Sans trop entrer dans les détails, on peut dire qu'un énoncé est d'autant plus évaluable qu'une épreuve qui évalue l'énoncé est paramétrable. L'énoncé « *écrire une suite de phrases formant un paragraphe cohérent* » est plus évaluable que « *enchaîner des idées de façon logique* », et a fortiori que « *sérier* ». « *Écrire les graphèmes* » est plus évaluable que « *maîtriser le geste* ». « *Écrire les graphèmes correspondant aux voyelles* » – où l'on précise les lettres sur lesquelles on travaille – est encore plus facilement évaluable que « *écrire les graphèmes* » parce que, dans ce dernier cas, on pourrait choisir d'évaluer des graphèmes plus faciles ou plus difficiles. Cette nécessité de baser un curriculum sur des énoncés évaluables n'est ni absolue ni universelle. Il est aussi possible de se donner des objectifs à plus long terme, qui dépassent le cadre de l'année ou du cycle dans lequel on se situe, comme c'est le cas dans les pays nordiques. Mais, dans un système dans lequel des règles de passage sont instaurées, soit en année, soit en cycle, il convient de se donner des bases solides pour préciser les conditions de ce passage, reposant sur des énoncés précis.

Choisir une approche curriculaire : gérer une foule de distracteurs

Ces dimensions, que tout un chacun s'accorde à reconnaître comme les fondements de toute construction curriculaire, ne sont toutefois pas évidentes à opérationnaliser dans les faits, tant sont nombreux les distracteurs qui viennent contrarier un choix raisonné d'une approche curriculaire.

1. Fonder un curriculum selon un profil de sortie de l'élève : il existe de très fortes résistances, encore aujourd'hui, à fonder un curriculum sur un profil de sortie, tant la préoccupation de « développer le savoir et la culture », combinée à la peur de s'enfermer dans un profil de sortie réducteur, reste profondément ancrée chez bon nombre de décideurs et d'autres acteurs.
2. Répondre à des problèmes qui se posent au système éducatif : si tout le monde reconnaît qu'un changement curriculaire doit répondre à des problèmes qui se posent au système éducatif, il faut avouer que les enjeux économiques, liés en particulier à la vente de matériel didactique (ordinateurs, manuels scolaires...) ont une influence telle que plus d'un responsable curriculaire admet que les lobbies de l'éducation constituent aujourd'hui un des premiers déterminants d'un changement curriculaire.
3. S'appuyer sur l'existant : comme dans tout secteur, les avancées de la recherche en éducation incitent à l'innovation. Néanmoins, ce qui différencie le secteur de l'éducation d'un autre secteur où la technologie est dominante, c'est que, à l'école, on travaille avec l'humain. Or, l'humain change lentement, sous certaines conditions et dans un certain contexte, c'est ce qui explique la tendance de n'implanter l'innovation que dans certains lieux « favorables » : des écoles favorisées, avec des enseignants de qualité, en se disant que ces derniers vont progressivement influencer les autres.
4. S'inscrire dans un projet à plusieurs facettes : ce principe, pour évident qu'il soit, doit être confronté à la réalité de terrain, qui veut que, dans certains pays, et en particulier les pays du Sud, plusieurs bailleurs de fonds agissent de concert, chacun dans un domaine, et avec des enjeux et des référentiels bien à eux, qui tirent souvent des composantes des curricula dans des directions différentes, parfois même opposées. Ce n'est que rarement, et depuis peu, que l'on assiste à des actions conjointes des bailleurs de fonds pour appuyer un projet unique de révision curriculaire d'un ministère de l'Éducation.

Ces quatre premières caractéristiques constituent autant de défis pour les systèmes éducatifs, qui doivent apprendre à maîtriser tous ces distracteurs. Mais le véritable enjeu de l'évolution curriculaire actuelle semble surtout se situer au niveau des deux dernières caractéristiques : combiner le complexe (le sens) et le concret (l'évaluable).

Historiquement, les approches qui se sont succédé n'ont pas réussi à effectuer cet assemblage de manière harmonieuse, ni même de manière

satisfaisante : que ce soit l'approche par les contenus, la pédagogie par objectifs, l'approche par les compétences transversales ou l'approche par les standards, les approches curriculaires ont toujours privilégié l'évaluable au détriment du complexe ou vice versa. Ce phénomène d'oscillation entre deux extrêmes est illustré dans un ouvrage récent (Roegiers, 2010), à travers un diagramme qui croise deux dimensions, celle de la complexité et celle de « l'évaluabilité ».

UN AXE DE LA COMPLEXITÉ

Un premier axe est l'axe **du niveau de complexité**. Il interpelle sur la question de savoir s'il faut décomposer les contenus d'apprentissages en unités les plus élémentaires possibles, ou au contraire, privilégier les unités de sens, les « îlots de rationalité » (Fourez, 1994) ?

D'un côté de cet axe, on considère qu'apprendre consiste à décomposer les difficultés aux yeux de l'apprenant, pour l'amener à une maîtrise progressive. L'évolution du processus d'enseignement-apprentissage est minutieusement analysé, et savamment dosé. De l'autre côté de cet axe, on considère qu'apprendre consiste à mettre l'apprenant en contact avec des situations complexes, des situations qui ont du sens, des situations qui vont lui permettre de situer les différents apprentissages. Apprendre, c'est apprendre à pouvoir appréhender des situations complexes. Dans le cas de l'apprentissage des langues, la complexité des situations se traduit à travers les productions orales et écrites de discours variés dans des contextes de communication significatifs.

Cet axe délimite dès lors : d'une part, des approches qui se situent dans un paradigme d'atomisation des objectifs, d'une décomposition des apprentissages, d'un morcellement des difficultés, et qui considère qu'il n'est pas prioritaire pour l'enseignement ou la formation de traiter le problème du transfert des acquis ; c'est un paradigme plus « scolaire », qui est activé ; d'autre part, les approches qui se situent dans le paradigme du complexe, de la recherche du sens, et qui considèrent que l'un des rôles prioritaires de tout curriculum est d'amener l'apprenant à transférer ses acquis.

UN AXE DE L'ÉVALUATION

Un deuxième axe est celui **de l'évaluation**. Il consiste à se poser la question du caractère gratuit des apprentissages, ou au contraire de leur caractère finalisé.

D'un côté de l'axe, on considère l'école comme un marché, dans lequel on fait ses emplettes au gré des besoins et des opportunités : parmi les différents savoirs, savoir-faire, savoir-être mis à disposition, l'enseignant effectue un choix raisonné, en respectant les programmes bien sûr, mais selon différents paramètres, tels les centres d'intérêt des élèves, ses propres forces, ou encore ce que l'actualité lui apporte. Apprendre consiste à saisir les opportunités du moment. Dans cette manière

d'envisager les apprentissages, on ne se préoccupe pas trop de ce que l'apprenant fait de ce qu'il a appris, l'important se situe dans le processus d'apprentissage : au plus intéressant, au plus varié, au mieux. Ceux qui prennent, tant mieux, les autres, ils prendront d'autres choses (au risque de ne rien prendre).

D'un autre côté de l'axe, il y a une centration sur un profil que l'on cherche à atteindre pour les élèves. Ce qui est valorisé, c'est au contraire la précision avec laquelle le but à atteindre est défini. Les apprentissages visent à installer ce profil, appelé « profil de sortie ». On est dans une logique d'atteinte de résultats, une logique de redevabilité : rendre des comptes de l'énergie, de l'effort financier qui a été fourni.

Cet axe délimite dès lors :

- d'une part, les approches qui visent un développement général, diffus, de l'apprenant, cherchant avant tout l'ouverture et la variabilité des situations et des contenus, reconnaissant la place du « gratuit » dans les apprentissages ; ici, la préoccupation de processus prédomine ;
- d'autre part, les approches qui ont un souci prononcé d'évaluabilité et d'efficacité, en relation avec un **profil de sortie**, c'est-à-dire selon lesquelles les curricula doivent privilégier tout ce qui peut être stabilisé au niveau de l'élève ou de l'étudiant ; en l'occurrence, là c'est la préoccupation de résultat qui l'emporte.

Ces deux axes délimitent un tableau à quatre cases, qui croisent les deux dimensions.

Voici ce tableau, avec des exemples d'énoncés avec lesquels on travaillerait dans chaque case.

		AXE DE L'ÉVALUABILITÉ	
		Développement diffus de contenus divers et variés (valorisation du processus)	Organisation des apprentissages par rapport à un profil de sortie évaluable (valorisation du résultat)
AXE DE LA COMPLEXITÉ	Recherche de décomposition des contenus (valorisation du découpage pédagogique)	« <i>Éveiller aux différents types de textes littéraires</i> »	« <i>Analyser un texte littéraire à l'aide d'une grille d'analyse</i> »
	Recherche de la complexité (valorisation du sens)	« <i>Apprécier un texte littéraire</i> »	« <i>Produire un écrit relatif à la comparaison de deux textes littéraires (que l'on n'a jamais comparés jusqu'alors)</i> »

Il n'y a pas d'incompatibilité entre les énoncés poursuivis dans ces différentes cases, ils sont même complémentaires. Mais la question est de savoir quels sont ceux que l'on privilégie lorsque l'on élabore des curricula.

C ombiner le complexe et le concret

QU'EST-CE QU'UN ÉNONCÉ COMPLEXE ET ÉVALUABLE ?

Les termes « complexe » et « évaluable » peuvent paraître à première vue antinomiques dans la mesure où ce qui est très complexe ne peut pas être appréhendé, et donc évalué.

Si cette contradiction est réelle, elle peut toutefois être levée en grande partie, ou du moins contournée.

QUELLES SONT LES COMPOSANTES DU CARACTÈRE COMPLEXE ?

Un énoncé qui fait appel au complexe signifie nécessairement nouveau, puisque quelque chose de très complexe deviendrait dans la plupart des cas élémentaire une fois qu'elle aurait été résolue. « *Restituer une dissertation déjà réalisée* » (activité non complexe) n'a rien à voir avec « *Produire une dissertation* » (activité complexe). Travailler sur du complexe impose à l'élève ou à l'étudiant l'obligation de trouver lui-même les voies de la production ou de la résolution.

De même, la notion de « complexe » fait appel par définition à une combinaison d'une multitude de ressources et à une multitude de savoirs et de savoir-faire : leur nombre, mais aussi la manière de les articuler. Par exemple, un texte poétique ne fait pas appel à un plus grand nombre de ressources qu'un texte en prose, mais il articule celles-ci de manière plus complexe et selon des faits stylistiques particuliers.

Enfin, complexe signifie « contextualisé », parce que ce qui est uniformisé, standardisé, ne peut être que réducteur (Miled, 2002).

QUELLES SONT LES COMPOSANTES DU CARACTÈRE ÉVALUABLE ?

Tout d'abord, évaluable signifie cernable : on ne peut évaluer que ce qu'on peut circonscrire. Autrement dit, ce qu'on évalue doit être compris à l'intérieur d'un contour déterminé. On ne peut pas évaluer le respect de l'environnement par quelqu'un, parce que cela renferme des milliers de facettes. On a donc besoin de préciser ce que l'on attend de l'élève ou de l'étudiant.

Évaluable signifie aussi mesurable : ce qu'on évalue doit pouvoir être apprécié à travers des critères. On ne peut pas, par exemple, évaluer le fait d'apprécier une œuvre littéraire. On peut évaluer si l'appréciation de l'étudiant rejoint celle de l'enseignant, mais on ne peut pas évaluer si son appréciation est correcte ou non. En ce sens, évaluable signifie donc également « objectivable » par un tiers.

Évaluable signifie également légitimé : on ne peut évaluer que ce qui est reconnu comme légitime par différentes catégories d'acteurs – élèves, parents, enseignants, inspecteurs –, en fonction d'une tranche

d'âge donnée, en fonction de prérequis donnés, en un mot au sens d'un contrat didactique, implicite ou explicite, entre un enseignant et ses élèves, ou entre une institution scolaire et les élèves. Cette composante du caractère évaluable recouvre toute la notion « d'éviter de piéger » l'élève ou l'étudiant.

L a pédagogie de l'intégration ouvre la voie du complexe évaluable

C'est sur ce principe que repose une approche curriculaire parmi d'autres, appelée **pédagogie de l'intégration** (De Ketele, 1996 ; Røegiers, 2000, 2010 ; Miled, 2002). Répandue actuellement dans une multitude de pays de différentes sphères linguistiques, elle repose sur le principe de l'intégration : il s'agit de ce processus, propre à chaque élève, à travers lequel il utilise des ressources acquises (savoirs, savoir-faire...) et les mobilise pour faire face à des situations complexes. L'apprentissage de l'intégration, c'est-à-dire l'apprentissage à faire face individuellement à des situations complexes constitue une partie importante des apprentissages.

La pédagogie de l'intégration est vue très souvent comme une manière parmi d'autres d'opérationnaliser l'APC (approche par compétences), à un point tel que l'on entend dire dans certains pays : « C'est un cadre méthodologique de mise en œuvre concrète de l'APC. » Pour d'autres, la pédagogie de l'intégration est vue comme une approche curriculaire novatrice qui, progressivement, est en train de remplacer l'APC.

LE POINT DE VUE DU CONCEPTEUR DE CURRICULA

En termes méthodologiques, du point de vue du concepteur de curricula, la pédagogie de l'intégration propose de commencer par définir quelques énoncés en termes complexes et concrets (que l'on appelle souvent « compétences », ou « compétences terminales »). Ces énoncés se rapportent à un niveau d'études donné, et répondent à un profil de sortie donné pour l'élève ou l'étudiant.

Les énoncés peuvent être rédigés de trois manières différentes :

- la réalisation d'une tâche complexe (« *participer à un dialogue* », « *contribuer à la mise en scène d'une pièce de théâtre* »...);
- la résolution d'une situation-problème complexe (ceci est peu courant dans les disciplines langagières) ;
- la production d'une réflexion personnelle fondée et contextualisée (« *produire une dissertation ou un commentaire d'un texte littéraire* », « *répondre de manière critique à un article de journal* »...).

Selon la structure disciplinaire du système éducatif, ces énoncés sont disciplinaires ou interdisciplinaires.

Mais ce qui caractérise surtout la pédagogie de l'intégration, c'est qu'elle associe à chaque énoncé – à la fois mais aussi en guise de vérification du caractère complexe et concret des énoncés – une famille de situations. Chaque famille de situations peut être considérée comme un réservoir dans lequel l'enseignant peut « puiser » une situation à des fins exploratoires (au sens de De Ketele (1996), avant un ensemble d'apprentissages, à des fins d'apprentissage de l'intégration, à des fins d'évaluation formative, à des fins de remédiation et à des fins de certification. L'important est de proposer à l'élève une situation chaque fois nouvelle, mais qui soit du niveau correspondant au profil visé.

LE POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT

Du point de vue de l'enseignant, les apprentissages sont vus selon deux composantes majeures : des apprentissages de ressources, savoirs, savoir-faire, nécessaires pour faire face aux situations ; des apprentissages de l'intégration.

Selon la culture éducative et selon les enseignants, ces deux catégories d'apprentissage sont successives ou imbriquées l'une dans l'autre.

Le grand intérêt de cette approche curriculaire est de susciter une adhésion profonde parmi les acteurs. L'enseignant y adhère parce qu'il perçoit la possibilité d'évoluer de manière graduelle, dans la mesure où la pédagogie de l'intégration accorde autant d'importance au développement des ressources qu'à l'installation de l'intégration. Les élèves y voient aussi un intérêt nouveau, d'une part dans le traitement des situations complexes, et d'autre part dans le dispositif d'évaluation formative et de remédiation qui leur est associé. Les décideurs enfin y voient un intérêt dans l'évolution des résultats des élèves : des meilleures performances à des épreuves de type « situations complexes », sans que la maîtrise des ressources en pâtit, et des acquis plus solides, et à plus long terme, comme l'ont montré plusieurs études (Amin, 2004 ; Lynd, 2006 ; Ranorovololona, 2006 ; Razafindrabe-Raoniarisoa et van der Zwan, 2008).

* * *

La pédagogie de l'intégration, un miracle ? Non, certainement pas, toute approche curriculaire est destinée à être remplacée à terme par une autre, plus appropriée. Mais elle constitue sans doute une porte ouverte vers de nouvelles perspectives : celles de cette articulation, de manière contextualisée, entre le complexe et le concret, à l'échelle de tout un système éducatif, articulation rendue nécessaire, probablement de manière irréversible, par l'évolution de la société.

Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, le défi curriculaire est d'associer les productions langagières complexes relevant d'une complexité communicative, à des savoirs et savoir-faire grammaticaux ou lexicaux considérés comme des ressources concrètes mises au service de cette communication.

Bibliographie

- ALTET M., PAQUAY L. et PERRENOUD Ph., (eds.) (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck.
- AMIN M.E., (2004), *The Evaluation of the Pilot Experiment on the Reduction of Class Repetition in Cameroon Primary Schools*. MINEDUC/ADB, Yaounde.
- BEACCO J.-C., (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Didier.
- BIRZÉA C., (1989), *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*. Paris, P.U.F.
- DE KETELE J.M., (1996), L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.
- DEMEUSE M. et STRAUVEN, N., (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Paris-Bruxelles, De Boeck.
- DEVELAY M., (1992), Savoirs savants, savoirs scolaires, In : Develay M., (Ed), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris, ESF.
- DEVELAY M., (1995), Le sens d'une réflexion épistémologique, In : Develay (éd). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, ESF.
- D'HAINAUT L., (1988, première édition en 1977), *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles, Éditions Labor.
- FOUREZ G., (1994), *Alphabétisation scientifique et technique*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- GERARD F.-M. et ROEGIERS X., (1993, 2^e édition 2009), *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles, De Boeck-Université.
- LYND 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, Rapport Banque Mondiale.
- MARCEL J.-F., DUPRIEZ V., PÉRISSAIT BAGNOUD D. et TARDIF M., (2007), *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles, De Boeck Université.
- MAINGAIN A., DUFOUR B. et FOUREZ G., (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Paris-Bruxelles, De Boeck-Université.
- MILED M., (2002), Élaborer ou réviser un curriculum. *Le français dans le monde*, mai-juin 2002, n° 321, 35-38.
- RANORVOLOLONA E., (2006), Madagascar, évaluer les acquis des élèves pour évaluer la réforme. *Les évaluations en éducation au niveau international : impacts, contradictions, incertitudes*. Sèvres, CIEP, p. 45-48.
- RAZAFINDRABE-RAONIARISOA N. et VAN DER ZWAN L., (2008). Programme in Madagascar (2005-2007) and Appraisal of UNICEF's Proposal for a New Education Programme 2008-2011. *End-Review of Norway's Support to UNICEF's Education, May 2008*. Antananarivo, UNICEF.
- ROEGIERS X., (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles, De Boeck-Université.
- ROEGIERS X., (2000), *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles, De Boeck-Université.
- ROEGIERS X., (2004, 2^e édition 2010), *L'école et l'évaluation*. Bruxelles, De Boeck-Université.
- ROEGIERS X., (2010), *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, De Boeck-Université.
- SCALLON G., (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, De Boeck.
- VYGOTSKI L., (1987), *Problems of general psychology*. New York, Plenum Press.

Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France

JEAN-CHARLES POCHARD
UNIVERSITÉ LYON 2
ICAR 2 UMR 5091 (ADIS LANGUES)

Sous l'influence de diverses instances internationales, le terme « curriculum » est employé dans les traductions en français des études relatives au domaine de l'Éducation et à son organisation depuis au moins une trentaine d'années. L'emprunt de la désignation de cette notion à l'anglais est nécessaire car aucun mot du vocabulaire français de l'Éducation ne correspond à ce concept. Le terme *curriculum* est de plus en plus utilisé en relation au contexte franco-français, ce qui ne signifie pas pour autant que cette notion soit intégrée dans la conception et la rénovation des programmes officiels¹. La tradition jacobine de l'Éducation nationale et son mode de prise de décision sont en effet peu compatibles avec l'approche curriculaire des pays de langue anglaise². Il y a là un vrai problème interculturel que je me propose d'éclairer autant que faire se peut dans les limites de cet article. J'aimerais utiliser le décentrage associé au concept de *curriculum*, objet exotique, pour « lire » de manière critique les pratiques curriculaires associées à l'interventionnisme français en matière de FLES (discours didactiques et politiques de diffusion).

Le concept de curriculum en milieu anglophone

Emprunté au latin, ce terme a pris un sens particulier dans le domaine de l'Éducation en Grande-Bretagne, puis dans l'ensemble des pays anglophones. Il désignait originellement un *plan de cours*. Son référent s'est considérablement élargi en traversant l'Atlantique. Pour diverses

1. Comme en témoigne l'état des travaux sur cette question proposé par Olivier Rey (2010). « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 53, avril.

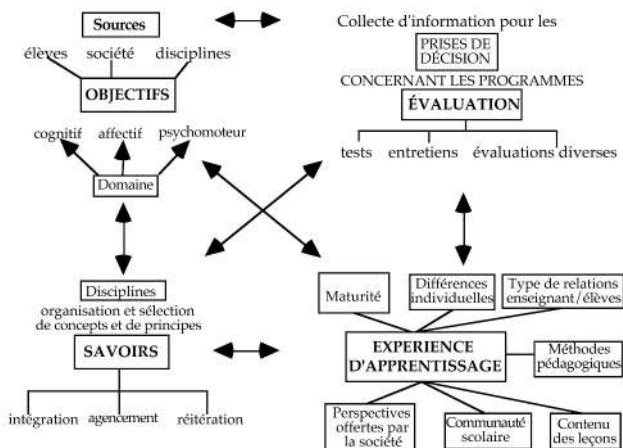
2. Les spécialistes canadiens francophones utilisent ce terme depuis très longtemps.

raisons internes et extérieures aux États-Unis, responsables d'établissements secondaires, enseignants, formateurs, chercheurs de ce pays ont entrepris de réfléchir aux moyens d'améliorer l'efficacité de leur système éducatif. L'histoire de ce mouvement est assez fascinante, il n'est pas possible de la détailler³, seules quelques retombées des théories curriculaires développées à cette époque seront mentionnées ici.

Tyler (1949), l'un des responsables du projet, synthétise son expérience et sa réflexion dans un ouvrage qui fait date (réédité 36 fois !) : *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Il y propose le premier modèle de mise en place de programme. Il part du principe que l'important est ce que fait l'étudiant, ce qu'il apprend, et non pas ce que fait l'enseignant (*op. cit.*, p. 63). Son approche, voulue *rationnelle*, tient en quatre questions : Quelles finalités éducatives l'école cherche-t-elle à atteindre ? Comment sélectionner les expériences d'apprentissage qui sont susceptibles d'être utiles pour réaliser les objectifs assignés ? Comment les expériences d'apprentissage peuvent-elles être organisées pour que l'enseignement soit efficace ? Comment l'efficacité des expériences d'apprentissage peut-elle être évaluée ?

Ces questions sont reprises par Hilda Taba (1962) qui les affine : 1. diagnostic des besoins ; 2. formulation des objectifs ; 3. sélection du contenu ; 4. organisation du contenu ; 5. sélection des expériences d'apprentissage ; 6. organisation des expériences d'apprentissage ; 7. détermination de ce qu'il faut évaluer et comment le faire (méthodes et moyens).

Le schéma ci-dessous, proposé par Kerr (1968/ 1971, p.185), résume assez bien le modèle curriculaire émergent des années 1950.



3. Pour plus d'informations, la consultation de la Toile s'impose : *Progressive Education Association, The Eight-Year Study Project, The Thirty-School Study, John Dewey, Ralph Tyler, Hilda Taba, Benjamin Bloom* sont des mots clés qui donneront accès à quelques aspects de la réflexion sur la théorisation de la notion de curriculum.

Plusieurs aspects de ce schéma méritent de retenir l'attention. Tout d'abord, une remarque : les intitulés des cartouches du schéma ont été traduits de l'anglais de manière aussi littérale que possible, sans efforts particuliers de simplification ou d'adaptation. Comme les modèles précédents, il s'inscrit dans une approche systémique.

Contrairement à la présentation linéaire de ses prédécesseurs, Kerr suggère que les quatre éléments (objectifs, savoirs, expériences d'apprentissage, évaluation) autour desquels s'organise la démarche curriculaire sont interdépendants. Alors que les modèles précédents semblaient partir d'une situation de *tabula rasa*, qui n'existe jamais dans la réalité, où la priorité était donnée à la définition des objectifs, la représentation de Kerr permet d'entrer par n'importe lequel des quadrants de son schéma. Les décisions d'aménagement de programmes peuvent en effet être déclenchées à partir d'observations effectuées en différents points du système.

Comme cela était déjà suggéré par Taba, la définition des objectifs peut et doit se faire à partir de différentes sources d'information, les élèves, la société, les disciplines scolaires, qu'elles soient existantes ou à introduire dans les programmes scolaires.

On voit apparaître en alternative (et/ou en complément) une référence à la taxonomie des objectifs proposée par Benjamin Bloom et ses collègues dès 1956⁴.

Ce modèle suggère aussi différents principes d'organisation des savoirs (ou des « contenus »), permettant de varier les expériences d'apprentissage. *Évaluation* a ici un sens très général. Elle consiste à réunir un maximum de renseignements, pas uniquement les résultats « scolaires », pour prendre des décisions sur l'aménagement et la gestion du curriculum. La notion d'*expérience d'apprentissage scolaire* renvoie à « l'interaction entre l'apprenant et les facteurs externes de l'environnement auquel il est exposé et auxquels il peut réagir » (op. cit., p. 193). Le curriculum est défini comme « l'ensemble de l'apprentissage qui est planifié et guidé par l'école, qu'il soit réalisé en groupes ou individuellement, à l'intérieur de l'école ou à l'extérieur ». (p. 184)

Avant de proposer une lecture de la tradition didactique du FLES à la lumière du modèle de Kerr, il est important de rappeler que, si tout ce qui relève de l'Éducation en Grande-Bretagne, et dans les pays réputés anglophones, a fait l'objet d'un grand nombre de publications, c'est que les systèmes éducatifs dans ces pays ne sont pas sous la responsabilité du gouvernement central. Les chefs d'établissement sont chargés du recrutement des enseignants. Il n'existait aucun programme d'enseignement ou d'instructions officielles, du type de ceux produits en France. Les programmes d'examens, élaborés par des organismes spécialisés, déterminaient le niveau de sortie du système éducatif. Les enseignants étaient considérés comme des professionnels (et non pas comme des fonctionnaires). Ils recevaient, après leur licence, obtenue dans une ou deux matières particulières, une formation dans des institutions spécialisées où leur étaient enseignés la philosophie et la sociologie de l'Éducation, le *curriculum development*⁵ et la méthodologie d'enseignement. En théorie, tout enseignant devait être capable d'organiser l'objet et le contenu de son enseignement. En fait, la réalité est un peu plus compliquée que ce qui peut être écrit dans un espace

4. L'ouvrage de Bloom comme celui de Taba constituent des retombées du mouvement évoqué plus haut. Il n'est pas possible ici de s'attarder sur cette publication fondamentale dans l'histoire de l'Éducation (traduite très tardivement en français : 1973). En très bref, Bloom et ses collègues proposent une démarche de définition des objectifs à partir de catégories psychologiques en s'appuyant sur la complexité cognitive des activités proposées par l'école et ordonnant le tout sur une échelle allant du simple au complexe (la *connaissance*, la *compréhension*, l'*application*, l'*analyse*, la *synthèse*, l'*évaluation*). Étant donné l'époque, le point de vue est résolument behaviouriste. La question des contenus n'est que seconde dans cette perspective.

5. J'ai suggéré *Programmatique* comme traduction de ce concept ainsi que *Programmatologie* pour rendre compte du *Curriculum Theory* qui nourrissait la *programmatique*. C'est aussi à cette occasion que j'ai forgé le terme *didactologie*, repris par la suite et développé par mon directeur de thèse, Robert Galisson (Pochard 1981).

limité. J'ai utilisé l'imparfait dans ce qui précède car une évolution peut être observée depuis une vingtaine d'années, particulièrement en Grande-Bretagne. Cependant, le « fantôme » d'une certaine conception du métier plane toujours sur les pratiques actuelles. Même dans les pays issus de l'éclatement de l'Empire colonial britannique, qui ont opté pour des voies politiques plus ou moins alignées sur des principes socialistes, la doxa des formations d'enseignants se nourrit toujours des idées évoquées plus haut⁶.

Cette forte culture éducative anglophone est celle qui prédomine dans toutes les organisations internationales et agences de consultants qui interviennent à un titre ou un autre dans les systèmes éducatifs des pays qui font appel à eux. C'est celle qui a fortement marqué les travaux du Conseil de l'Europe dès ses débuts. J'aurai l'occasion d'y revenir plus loin. C'est donc avec des yeux d'« Anglo-Saxon », plutôt qu'avec des yeux de « Persan », que va être revisitée la situation de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Pratiques curriculaires associées à la diffusion du FLES

Il en va des pratiques curriculaires comme de la politique. On se rend rapidement compte que prétendre ne pas adopter une approche curriculaire, quand on est acteur d'un système éducatif, est vain : on s'inscrit toujours dans une conception curriculaire qu'elle soit explicite ou non. En vertu de ce principe, il est tout à fait possible de décrire les principes curriculaires qui ont marqué les pratiques de diffusion de français « langue étrangère »⁷.

UNE APPROCHE PAR LES « SAVOIRS »

Il faut dans un premier temps expliciter une évidence : la réflexion didactique n'a de sens que si elle vise à améliorer le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue dans un lieu donné, à un moment donné. En ce sens, elle a une finalité interventionniste (bien que pouvant / devant passer par une phase descriptive). Dans le cas du FLE, le terrain de l'intervention se situe hors de France alors que la décision d'intervenir est généralement d'origine française. Cette dernière s'inscrit dans le cadre d'une politique extérieure qui est exécutée par des « agents » formés en France. La question qui se pose dès lors est de savoir où et comment intervenir sur/dans le système éducatif d'un pays qui a généré ses caractéristiques propres au fil de son histoire, de sa position géographique, de ses traditions religieuses⁸. Les réponses

6. J'ai pu avoir une expérience directe de cette histoire en Tanzanie, Jamaïque, Australie, Inde, pays où j'ai été amené à « intervenir » dans le domaine de l'enseignement du français entre 1970 et 2006.

7. Je me limiterai ici au « FLE » au sens étroit. Les situations de « FLS » sont plus complexes : elles sont descriptibles comme les précédentes, mais cela n'est pas possible dans le cadre de cet article.

8. La plupart des systèmes éducatifs ont été institués par des autorités religieuses qu'elles soient autochtones ou « missionnaires ».

apportées constituent une grande partie de la doxa de ce que l'on appelle en France la didactique du FLE.

Si l'on se reporte au modèle de Kerr, *les expériences d'apprentissage* se déroulent dans des institutions ayant leurs propres caractéristiques et dont la plupart des paramètres ne peuvent être modifiés de l'extérieur, à moins d'intrusion patente. Il en va de même pour les *objectifs* et l'*évaluation* qui sont très dépendants du système dans sa globalité. *A priori*, la nature de ces composants relève des acteurs impliqués dans le fonctionnement du système : dans le syntagme « l'éducation nationale », le qualifiant « nationale » implique une souveraineté certaine en matière de décisions. Le seul lieu d'intervention où quelqu'un d'extérieur au système peut agir avec quelque légitimité correspond dans le modèle au quadrant des *savoirs*. Ceci est particulièrement avéré dans le domaine de l'enseignement des langues, si l'intervenant est un locuteur natif de la langue concernée. C'est à partir de cette entrée que se fait « l'invitation » à intervenir, ou la « proposition d'intervention », des agents francophones : l'on reconnaît de fait au natif une certaine supériorité en matière de compétence langagière et de discours savants sur la langue.

Dans le commentaire associé au schéma présenté ci-dessus, Kerr (p. 189-193) explique que la composante *savoir* est synthétisée à partir des *disciplines*, celles-ci constituant la matière première, les ressources (*le savoir savant*) à partir desquelles vont s'organiser les choix de contenus. Plus récemment, Yves Chevallard (1982/1991) propose lui aussi une réflexion sur le processus de définition et de mise en place des savoirs, qui, sans être contradictoire avec celle de Kerr, paraît plus adaptée à la perspective de cette contribution. Il développe ainsi le concept de *transposition didactique*. Il s'agit, comme le suggère le sous-titre de son ouvrage de 1991, d'analyser le passage du *savoir savant* (ou *scientifique*) au *savoir à enseigner*, pour ensuite observer le *savoir enseigné* effectivement dans la classe. Chevallard distingue trois « étages » dans l'appareil éducatif : le *système éducatif* (modes d'institutionnalisation dépendant du groupe « instituant ») ; les *systèmes d'enseignement* (types d'écoles, objectifs, niveaux de scolarité) ; les *systèmes didactiques* (classe, élève, enseignant, type de contrat didactique). La problématique de la détermination du *savoir à enseigner*⁹ se pose au niveau des *systèmes d'enseignement*. Celle des *savoirs enseignés* relève des *systèmes didactiques*. C'est à ce niveau que se situent les *expériences d'apprentissage* de Kerr.

Appliqué à l'enseignement du FLE, ce schéma se complique considérablement.

Le *savoir scientifique* provient de fait de deux sources. La première est propre au pays dont le système éducatif propose l'enseignement apprentissage du français : un *savoir savant* est généré par les institutions savantes locales associées à une « bureaucratie » nationale ; l'autre provient du ou des pays francophone(s) où les institutions

9. Le terme *savoir* est ici un terme générique qui recouvre *savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-être*, *maîtrise*, *compétences*...

« savantes » et les « bureaucraties » attenantes génèrent des discours multiples sur la langue française et sur sa didactique. Selon les lieux, les deux ensembles de discours ne sont pas forcément convergents. Cependant, tous deux vont alimenter la réflexion sur le *savoir à enseigner*¹⁰. Chevallard propose d'appeler « noosphère », l'ensemble scientifico-administrativo-politico-éducatif des différents agents (et de leurs discours) qui sont impliqués dans le passage du *savoir savant* au *savoir à enseigner*. Mais il est mathématicien, le *savoir savant* auquel il fait référence est relativement homogène et international (au moins, vu de loin). Dans le domaine de l'enseignement des langues, l'objet à enseigner est certes formaté par des travaux scientifiques, mais c'est aussi et d'abord un *objet naturel*. Cet objet doit être acquis et maîtrisé (à des degrés divers) par les enseignants qui vont le transmettre dans leurs classes (*savoirs enseignés* et *savoirs appris*¹¹). Le *savoir à enseigner* doit être en résonance avec celui qui peut être enseigné.

Comme nous avons deux sources de savoirs savants, nous avons par voie de conséquence deux *noosphères* : celle naturellement générée par la société du système éducatif d'un pays quel qu'il soit et celle qui est développée en France ou dans d'autres pays francophones légitimée *a priori* par la maîtrise de la langue à enseigner. Cette *noosphère* exogène essaie par des moyens divers (diplomatiques, scientifiques, professionnels, etc.) d'influencer la *noosphère* locale, ou même de s'y substituer, en lui proposant sa propre définition du *savoir à enseigner* et même de la façon de l'enseigner. L'espace alloué ne permet pas de développer pleinement ces points. Il est possible cependant de distinguer deux grandes phases dans l'interventionnisme curriculaire des soixante dernières années : la première correspond à une entrée dans les systèmes éducatifs par une proposition de définition de contenus associée à une certaine façon d'organiser les expériences d'apprentissage, la seconde offre une redéfinition des contenus dialectiquement associée à la définition des objectifs de l'apprentissage et des modes d'évaluation.

CONTENUS ET EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE

Le défi de l'universalisation de l'enseignement élémentaire lancé par la toute jeune UNESCO est à l'origine du projet d'élaboration du *français élémentaire*¹² qui donna naissance au CREDIF. À la question « Quel français enseigner ? », on a répondu en proposant un corpus de mots retenus à partir d'un critère de fréquence d'emploi à l'oral. Le matériel pédagogique élaboré pour exploiter ces résultats statistiques a pris la forme d'une « méthode ». Ainsi, les concepteurs sont partis d'un contenu lexical issu de « documents authentiques » et du *savoir savant* existant alors en linguistique pour mettre en place des *expériences d'apprentissages* soigneusement calibrées après expérimentation auprès d'apprenants divers. Ce travail correspond à peu près aux étapes 3. *Sélection du contenu* ; 4. *Organisation du contenu* ; 5. *Sélection des*

10. Tel qu'il apparaît dans les « textes pédagogiques » (instructions, officielles, programmes, systèmes de certification, programmes de formation des enseignants, manuels, discours officiels...).

11. Pratiques et matériels pédagogiques observables par analyses de discours et d'interactions dans les classes.

Le *savoir appris* est constitué par les résultats du processus, observables dans les classes, au travers des diverses productions langagières des « apprenants », et leurs compléments méta- ou épilinguistiques. Le *savoir appris* vise à (re)produire, autant que faire se peut, l'objet naturel L2.

12. Il n'est pas utile ici de dépasser l'allusion à cette histoire maintenant très bien documentée.

expériences d'apprentissage ; 6. Organisation des expériences d'apprentissage ; du modèle de Talba (*op. cit.*). Les deux premières phases (*besoins et objectifs*) ne font pas l'objet d'une attention particulière. En fait, elles sont amalgamées aux deux phases suivantes. Ces expériences d'apprentissage sont essentiellement construites à partir du contenu des leçons, des méthodes pédagogiques et du type de relations enseignant/élèves mentionnées dans le modèle de Kerr. Les autres paramètres identifiés par lui ne sont que marginalement pris en compte. La démarche curriculaire est réduite à un minimum : l'ensemble VIF (et ses avatars ultérieurs) constitue une sorte de bloc, véritable « prothèse curriculaire » destinée à être insérée dans n'importe quel système éducatif, quel que soit l'environnement institutionnel et sociétal. Les enseignants reçoivent une formation entièrement centrée sur la méthode et ne peuvent utiliser l'ensemble pédagogique que s'ils sont détenteurs d'un diplôme contrôlé par le CREDIF. Très peu d'initiative leur était laissée. Le rôle donné à l'enseignant était celui d'un exécutant (tradition fonctionnaire ?). Ce dispositif avait l'avantage de permettre la formation accélérée d'enseignants qui n'avaient souvent pour tout viatique qu'un savoir-faire centré sur du « prêt à enseigner », la « méthode ».

Galisson, Coste, 1976 (p. 341-44) rappellent qu'« une méthode est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé ». C'est aussi, disent-ils un peu plus loin, « un manuel ou un ensemble pédagogique complet ». La polysémie de ce terme va être sur-utilisée et détournée dès cette époque. Ainsi, les *méthodes/méthodologies-manuels* deviennent « chevaux de Troie » : sous le prétexte de vendre un livre, on introduit une prothèse curriculaire dans un système éducatif, avec les risques de rejet ou d'« infection » associés à cette délicate opération.

Quelles que soient les qualités des méthodes du CREDIF, elles ne concernent alors que des publics débutants. D'autres besoins apparaissent : que faut-il enseigner une fois le Niveau 1 acquis ? Comment enseigner à un niveau supérieur ? D'Amérique latine, on fait remarquer (Alvarez, Aupècle 1977) que l'enseignement du français parlé ne satisfait pas les apprenants locaux qui ont besoin du français comme langue d'information, pour lire et avoir accès aux ouvrages scientifiques. Ainsi naît la réflexion sur le français instrumental et le français fonctionnel. Les questions de contenu ne sont pas évacuées, mais on y associe la question « Pour qui ? » qui débouche assez rapidement sur la question « Pourquoi ? ». Le développement de la linguistique discursive appliquée aux « documents authentiques » permet une définition plus sophistiquée des contenus (savoirs de natifs associés à des savoirs scientifiques).

Devant travailler pour des publics spécifiques, les didacticiens découvrent petit à petit les notions de besoins et d'objectifs. Cette prise de conscience contribue à l'apparition en France de l'« approche curriculaire »¹³. Dans l'historique qu'il propose du *français sur objectifs spécifiques*, Hani Qotb¹⁴

13. Celle-ci est confirmée l'année suivante avec la parution du n° 98 de la revue *ELA* : « Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours » dirigée par Daniel Coste et Denis Lehmann.

14. <http://www.le-fos.com/historique-4.htm>

signale l'existence de « modèles du français fonctionnel ». Ainsi, s'effectue progressivement la « découverte » par les didacticiens français des principes de *curriculum development* exposés en leurs temps par Tyler, Talba, Kerr. La grande différence entre ces derniers auteurs et leurs successeurs didacticiens du FLES est la place attribuée aux disciplines des sciences du langage. Les modèles américains et britanniques étaient généralistes, issus des sciences de l'Éducation, les modèles du FOS sont le fait de linguistes de formation.

Parallèlement à la réflexion sur l'enseignement du français à des publics spécifiques, puis sur objectifs spécifiques, se déroule le travail du Conseil de l'Europe, amorcé au début des années 1970, qui est centré sur la définition de niveaux de compétence en langues étrangères qui pourront être reconnus et appliqués par l'ensemble des pays membres. Les chercheurs de premier plan dans le domaine de la didactique des langues et de la linguistique appliquée, dès lors dénommés « experts », impliqués dans ce projet, constituent une équipe internationale sous la direction du Professeur John L. M. Trim de l'université de Cambridge. Étant donné la nature du projet, une approche systémique s'impose. Trim (1979, p.6) écrivait ceci :

« Presque toutes les branches de l'éducation organisée reposent sur la simple présupposition qu'il existe un corps de connaissances et d'aptitudes à acquérir, constituant une "discipline" et que les apprenants se distinguent avant tout par leur capacité plus ou moins grande à maîtriser cette discipline. C'est en partant de cette idée que l'on a créé les systèmes de niveaux et de grades. »

Si la centration sur les contenus persiste, on assiste à une sorte de basculement du parcours curriculaire suggéré par le modèle de Kerr. On quitte l'axe *Savoirs* ↔ *Expériences d'apprentissage* pour passer à un axe *Savoirs* ↔ *Objectifs/Évaluation*

CONTENUS, DÉFINITIONS DES OBJECTIFS, MODES D'ÉVALUATION

Le point de départ du projet européen semble bien être les « *savoirs* » (cf. Trim, ci-dessus), cependant l'équipe va redéfinir complètement la *discipline* de l'enseignement-apprentissage des langues en précisant les objectifs de l'exercice. Elle suit en cela, en « structure profonde », la même démarche que celle que Bloom avait initiée. À cette fin, elle s'appuie sur une nouvelle représentation de *l'objet à enseigner* issue des nouveaux *savoirs savants* apportés par la pragmatique et la sociolinguistique, lesquelles introduisent la notion de *situation de communication*. Le texte de référence en la matière est la présentation du modèle SPEAKING proposé par Dell Hymes en 1972. La tâche que ce dernier s'était donnée était de décrire, de façon *éthique*, les interactions verbales (et autres) entre les gens dans la vie courante. Cette description passe par la notion d'actes de parole, concrétion abstraite en compétence, de l'action en contexte social, dont il s'efforce d'inventorier les paramètres¹⁵.

15. C'est Sandra Savignon (1972) qui la première, selon toutes les apparences, transpose la notion de *compétence de communication*, proposée par Hymes, à son enseignement du français aux États-Unis (voir aussi Jakobovits 1972).

On retrouve la déclinaison fine de ces paramètres dès 1973, dans une publication du Conseil de l'Europe consacrée à « un système européen d'unités capitalisables » (p. 37-48). On y trouve aussi l'explication de la démarche de définition des objectifs. Très sommairement, on analyse l'emploi de la langue dans des situations professionnelles et sociales cibles en termes d'actes de parole et on transforme ces résultats en objectifs d'apprentissage exprimés eux aussi en actes de parole. Le tout demande un travail considérable, en particulier pour effectuer un tri dans les résultats des analyses afin de dégager une sorte de tronc commun qui définit le niveau à partir duquel un apprenant dispose d'une compétence langagière suffisante pour être à peu près autonome dans la société où la langue apprise est utilisée. C'est ce qui va devenir, en 1975, « *The Threshold Level* » et « *Un niveau-seuil* » en 1976. Cette publication se présente comme une liste détaillée d'actes de parole de notions, le tout est accompagné d'une grammaire sémasiologique. Chacun de ces éléments s'insère dans les objectifs d'apprentissage. Ceux-ci sont regroupés de manière synthétique pour définir des niveaux d'apprentissage (cf. ci-dessus la citation de Trim). Ces inventaires, comme les taxinomies de Bloom, sont d'un aspect plutôt aride. Ce sont les auteurs de manuels et leurs éditeurs qui vont interpréter ces compilations pour les rendre accessibles aux enseignants et éventuellement à leurs apprenants. Comme précédemment, les objectifs de l'apprentissage correspondent de fait à un contenu (« les actes de paroles ») issu de savoirs savants.

L'élaboration d'*Un Niveau-seuil* ne constitue qu'une étape dans un parcours qui initialement comporte six autres niveaux. Wilkins (1979, p.74) caractérise ainsi les sept niveaux retenus depuis les origines du projet : Premier niveau : *aptitude à formuler des énoncés* ; deuxième niveau : *compétence de survie* ; troisième niveau : *compétence de base* (niveau-seuil) ; quatrième niveau : *compétence limitée* ; cinquième niveau : *compétence moyenne* ; sixième niveau : *compétence étendue* ; septième niveau : *bilinguisme*. Ce septième niveau sera, pour des raisons évidentes, abandonné par la suite. Il s'applique ensuite à préciser à quoi correspondent ces niveaux en fonction des quatre « activités langagières » : *lire, écrire, comprendre et parler*.

À partir de ce document de travail, l'équipe européenne va continuer son projet pour aborder la définition des autres niveaux, chemin faisant, elle approfondit la réflexion sur de multiples aspects de l'enseignement-apprentissage des langues et propose à cette occasion divers outils d'analyse et d'évaluation. Cette activité débouche au tournant du *xxi^e* siècle sur une proposition de *Cadre européen commun de référence pour les langues* – CECRL – (2001). Il n'est ni utile, ni possible de décrire ici ce document, résultat d'une trentaine d'années de gestation. La plupart des revues du champ de l'enseignement des langues l'analysent et le commentent abondamment depuis sa parution. Quelques observations sont cependant nécessaires dans notre perspective.

Le CECRL se présente pour l'essentiel comme un inventaire d'objectifs exprimés en termes de compétences à atteindre, distribués en six niveaux, à destination des publics européens concernés d'une façon ou d'une autre par l'enseignement-apprentissage des langues (européennes). Il est donc, par construction, européen-centré. La définition de niveaux de compétences à atteindre s'inscrit dans la tradition anglophone des « programmes d'examen » évoquée plus haut. Cette solution présente l'avantage, en apparence, de ne rien imposer en amont en termes d'organisation curriculaire (l'enseignant est un *professionnel*). La multiplication des « méthodes » commerciales se référant au CECRL suffit à montrer que ce travail a entraîné une profonde réforme méthodologique pour le plus grand bénéfice des maisons d'édition et des instances de formation qui trouvent là un nouveau grain à moudre. Le prosélytisme suiviste des attachés linguistiques et des attachés de coopération pour le français est en passe de « mondialiser » le CECRL : dernier soubresaut du « rayonnement civilisationnel » de l'Europe dans le monde ?

L'autre apparente nouveauté du CECRL est, aux dires des exégètes, liée à une approche dite « actionnelle ». Cette perception est surprenante, les auteurs du CECRL ont simplement rappelé ce qu'était en fait une *approche communicative*, telle qu'elle est décrite dans le modèle SPEAKING de Hymes (1972). Cette redéfinition était nécessaire eu égard au déviationnisme observé à la suite de la publication d'un *Niveau-seuil*. Les enseignants « fonctionnaires », habitués aux « méthodes » et formés à la hâte à leur emploi, ont très mal compris ce que le terme « approche », un anglicisme, voulait dire, « aidés » en cela par des instructions officielles, qui n'en favorisaient pas l'interprétation. Dans la terminologie anglophone, ce terme rentre dans un paradigme : *approche / méthodologie / techniques de classe*. L'*approche* renvoie aux apports théoriques sur la conception de la langue et de son emploi ainsi que sur les conceptions psychologiques de l'apprentissage (cf. Pochard 2010, p. 73-96), donc à des *savoirs savants*.

Cet obstacle terminologique masque en fait l'écart entre la formation et la compétence langagière des enseignants et ce qu'implique une approche communicative : la maîtrise de savoir-faire et la compréhension qu'ils nécessitent du fonctionnement de la communication. Les natifs ont cette compétence par innéité (sans forcément en être conscients), les non natifs ont beaucoup moins de sécurité linguistique et éprouvent des difficultés à enseigner ce *savoir à enseigner*. Comme dans tous les cas où des « modules curriculaires » sont conçus en France, ils le sont par des natifs, les destinataires étant indéterminés, mais assimilés à des quasi-natifs : la réalité des terrains est beaucoup plus rugueuse...

Pour résumer les observations qui viennent d'être faites, les interventions extérieures sur un système éducatif ne peuvent se faire que sur la définition des contenus. Pour que celles-ci puissent être acceptables, et finalement acceptées, elles doivent être le fait d'« experts », en tout cas

promus comme tels, par des compromis entre les appareils noosphériques. La transposition didactique s'effectue par la définition de contenus à enseigner incluant aussi une manipulation des situations d'apprentissage (l'exemple des méthodes SGAV) ou par une dialectique contenus/objectifs qui obéit aux évolutions théoriques de la représentation de l'objet « langue » (français sur objectifs spécifiques, travaux du Conseil de l'Europe).

Il est intéressant de noter que ces opérations sont menées par des « experts », ce qui implique une approche descendante (top/down) par le biais d'un discours prônant le « centrage sur l'apprenant » qui lui pré-suppose une démarche ascendante (bottom/up). C'est l'une des contradictions de toute approche interventionniste. Il en est une plus fondamentale qu'il faut mentionner en conclusion de ce travail.

S tyles curriculaires et idéologie

Les deux citations ci-dessous rappellent l'importance constitutive de l'idéologie en matière d'éducation :

« Les lois de l'éducation seront donc différentes dans chaque espèce de gouvernement : dans les monarchies, elles auront pour objet l'honneur, dans les républiques la vertu, dans le despotisme, la crainte. »
Montesquieu *L'esprit des lois*, IV.I

« Dans les formes de sélection, de classification, de distribution, de transmission et d'évaluation du savoir dans un système d'enseignement s'inscrivent à la fois la distribution du pouvoir et les principes de contrôle propres à une société ». Bernstein 1975 : 263, « Découpage et classification des formes de savoir ».

Clark (1987) emprunte à Skilbeck (1982) les trois grands systèmes de valeurs sous-jacents aux systèmes éducatifs que celui-ci avait identifiés, *l'humanisme classique*, le *reconstructivisme* et le *progressisme*. Ces catégories sont partiellement reproduites ci-dessous¹⁶.

(1) L'humanisme classique :

Caractéristiques éducatives fondamentales : Promotion de capacités intellectuelles généralisables, conservation et transmission du savoir, de la culture et des normes d'une génération à une autre. Création d'une élite de gardiens.

Instructions : Centrées sur la matière, articulées à partir du contenu, contenu déduit par analyse de la matière en ses composantes élémentaires de savoir, agencement des éléments de savoir du simple au complexe.

(2) Le reconstructivisme

Caractéristiques éducatives fondamentales : Changement social grâce à une éducation programmée pour atteindre certains buts consensuels. Une préoccupation égalitaire pour un même traitement de tous les citoyens. Insistance sur l'adéquation des programmes aux objectifs sociaux de la nation.

Instructions : Approche centrée sur les buts et les moyens d'y arriver, objectifs déduits par analyse des besoins comportementaux objectifs de l'apprenant. Agencement en termes de tâches partielles conduisant à des activités globales.

16. L'ensemble est trop volumineux pour pouvoir être présenté ici.

(3) Le progressisme

Caractéristiques éducatives fondamentales : Développement de l'individu dans sa totalité. Promotion de la responsabilité de l'apprenant et de l'aptitude à apprendre à apprendre.

Instructions : Approche « procédurielle » avec pour conséquence insistance sur la méthodologie et les principes de procédure. Ces principes sont dérivés de l'étude du processus d'apprentissage. Agencement de manière globale en termes de tâches, c'est l'apprenant qui impose sa progression d'apprentissage.

Clark propose une adaptation de celles-ci aux programmes de langues¹⁷ : À chacune des catégories proposées correspond une certaine conception de l'homme et de sa relation à la société dans laquelle il vit. Ainsi, on rapprochera les méthodes dites « traditionnelles » du modèle programmatique de *l'humanisme classique*. Ce style de programme se construit à partir de *savoirs*. Cependant, il faut se souvenir que cet « objet » éducatif est inscrit dans le réel, il n'est jamais intégralement pur, il peut se situer à la limite entre deux catégories.

Le prototype du *reconstructivisme* (celui de la rentrée par les objectifs) en didactique des langues correspond au travail effectué à l'occasion de l'élaboration du *Niveau seuil* et de la définition des besoins langagiers. Ce programme s'inscrit dans la perspective d'une véritable ingénierie éducative visant à construire le « citoyen européen ». Il met en jeu une pédagogie par objectifs, ceux-ci étant élaborés sous forme de matrice de découpages d'un contenu langagier par les « experts », pour être déclinés ensuite dans les différentes situations d'utilisation.

Mais, comme cela a été suggéré précédemment, les choses ne sont jamais simples, le modèle du Conseil de l'Europe a évolué en même temps que la réflexion en pédagogie générale, la « centration sur l'apprenant », qui correspond au troisième style décrit ci-dessus (s'appuyant sur les *situations d'apprentissage*), a été constamment évoquée par les experts. Cette centration, sous sa forme la plus pure, exclut par essence les décisions programmatiques prises hors de la classe par d'autres agents que les apprenants et leurs enseignants. Il semble dès lors qu'une situation paradoxale soit en train de se développer : le discours et éventuellement les pratiques de classes qui mettent l'apprenant au centre du dispositif d'apprentissage ne sont « épistémologiquement » pas en congruence avec l'utilisation de référentiels d'objectifs et de procédures d'évaluation conçus au sein d'une instance experte située hors situations didactiques et « au-dessus » des protagonistes du processus local d'enseignement/apprentissage.

Il faut remarquer aussi que d'un point de vue diachronique, les trois grands styles de programmes identifiés par Skilbeck, et repris par Clark correspondent à des états de développement des sociétés occidentales. L'Europe et l'Amérique du Nord, au cours de l'histoire de leurs systèmes éducatifs, sont passées successivement par ces « états » de conceptions curriculaires. On voit d'ailleurs que, si certains secteurs éducatifs sont déjà influencés par le « progressisme », d'autres conservent la marque de l'« humanisme classique », ne serait-ce que parce

17. Voir aussi : Pochard J-Ch. (2002) où se trouve une version plus détaillée des trois catégories.

que plusieurs générations de protagonistes coexistent dans un système à un moment donné. Comme le fait remarquer Bernstein, ces conceptions sont étroitement liées à l'évolution sociale, économique et politique d'un pays. Le centrage sur l'apprenant correspond à un retour du libéralisme et de l'individualisme dans les sociétés occidentales comme dans les ex-pays de l'Est, longtemps marqués par l'ingénierie socialiste. L'élitisme de la première catégorie est toujours d'actualité dans certains pays pour de « simples » raisons économiques ou du fait de revirements politiques¹⁸. L'importation de modèles pédagogiques « en contraste de phase » est vouée à l'échec.

De ce large, mais très sommaire et souvent allusif, tour d'horizon curriculaire, il apparaît que, face aux mécanismes de protection immunitaire développés par les systèmes éducatifs, l'intervention didactique peut être perçue comme une intrusion, voire une agression. Les compromis au niveau des noosphères sont possibles quand l'apport curriculaire est perçu comme positif par les receveurs, mais ils nécessitent, de la part des « donateurs », un minimum de compréhension du système où ils se proposent d'intervenir, ainsi d'ailleurs que la compréhension des produits et des services qu'ils proposent. Ces conditions, et les compétences qu'elles présupposent, ne sont malheureusement pas toujours réunies.

Sites internet

- JAKOBOVITS L.A., (1972), « Authenticity in foreign language teaching ». Introduction to Sandra Savignon, *Toward Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Center for Curriculum Development, Philadelphia.
<http://www.soc.hawaii.edu/leonj/leonj/leonpsy/instructor/cc.html>
- POCHARD J.-Ch., (2002), « Trois regards sur les relations qu'entretiennent politiques linguistiques et didactique(s) du fle », Daniel Coste, 2002, (dir.) « Français et plurilinguisme : quelques questions et options de politique linguistique », ENS-LSH, Lyon :
w1.ens-lsh.fr/labo/plurapp/pdf/mars2002.pdf
- QOTB Hani, (2010), « Le français sur objectifs spécifiques », Université de Montpellier 3.
<http://www.le-fos.com/index.htm>
- REY O., (2010), « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 53, avril.
[file://localhost/<http://www.inrp.fr:vst:LettreVST:53-avril-2010.php>](http://localhost/<http://www.inrp.fr:vst:LettreVST:53-avril-2010.php>).

18. Le retour du mot « excellence » dans les discours noosphériques des ministères en France est un bon indicateur de tendance idéologique.

Bibliographie

- ALVAREZ G. et AUPÉCLE M., (1977), *Français instrumental et français fonctionnel*, Strasbourg, AUPÉLF.
- BLOOM B., (dir.) (1956), *Taxonomy of Educational Objectives ; The classification of Educational Goals. Book 1 Cognitive Domain*, Londres, David McKay Company, Inc / Longman.
- CHEVALLARD Y., (1991), *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, (2^e édition).
- CLARK J. L., (1987), *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Conseil de la coopération culturelle, (1973), *Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes. Un système européen d'unités capitalisables*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- GALISSON R. et COSTE D., (dir.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- HYMES D. H., (1972), "Models of the interaction of language and social life". dans Gumperz, J. J., Hymes, D. (eds.). *Directions in Sociolinguistics : the ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 35-71.
- KERR J., (1971), *Changing the curriculum*, dans Hooper, R. (dir.), *The Curriculum : Context, Design and Development*, Edimbourg, Oliver & Boyd / The Open University Press, p. 178-200.
- POCHARD J.-Ch., (1981), *Programmatique et didactique des langues ; le cas du français dans les écoles secondaires en Tanzanie*, Thèse de troisième cycle, Université de Paris 3 (Direction : R. Galisson).
- POCHARD J.-C., (2010), « Les reformulations et altérations d'une citation à travers ses avatars pluri-sémiotiques », dans Rabatel, A., *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 73-96.
- SKILBECK M., (1982), "Three educational ideologies" dans Horton, T. et Raggat, P. (éds.), *Challenge and Change in the Curriculum*, Sevenoaks, Hodder and Stoughton.
- TABA H., (1962), *Curriculum development : theory and practice*, New York, Harcourt, Brace & World.
- TRIM J. L. M., (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 l'Europe.
- TYLER R., (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.
- WILKINS D. A., (1979), « Proposition de définition de niveaux (Annexe C) », dans TRIM, J. L. M., p. 74-81.

Politiques et stratégies des systèmes éducatifs

MOHAMED MILED
FARID BENRAMDANE
BRUNO MAURER
RADA TIRVASSEN

Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques

MOHAMED MILED

INSTITUT SUPÉRIEUR DES LANGUES DE TUNIS (TUNISIE)

1. Cette approche, actuellement retenue dans différents pays du nord et du sud, connaît, selon les contextes, des appellations variées (l'approche par les compétences, la pédagogie de l'intégration, l'approche par situations...). Le dénominateur commun réside dans le dépassement qu'elle opère par rapport à une pédagogie par objectifs, cantonnée dans un morcellement des apprentissages. La notion de compétence met en évidence l'intérêt d'une action contextualisée, traduite par des tâches concrètes (la production langagière orale et écrite, par exemple), résultant de la combinaison d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage.

L'objet de notre présente réflexion nous a été inspiré par un double questionnement formulé, directement ou implicitement, par les concepteurs des programmes scolaires, notamment en français langue seconde, au moment où des rénovations curriculaires sont initiées dans leurs pays. Le premier est de savoir comment résoudre l'inadéquation entre le texte du curriculum existant et la réalité de la classe, de l'apprenant et des usages de la langue, et par là même, comment rendre les élèves plus performants en français, en tenant compte de principes didactiques appropriés.

Le second questionnement résulte de la nécessité d'inscrire la réécriture du curriculum dans un contexte donné et dans la logique pédagogique préconisée par le système éducatif, surtout si celle-ci recouvre une méthodologie nouvelle pour le pays, telle que l'approche par les compétences (APC)¹ ou l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ; il s'agit en l'occurrence de faire coïncider les fondements de ces approches avec la logique épistémologique et didactique propre au français langue seconde, tout en tenant compte des spécificités du contexte d'implantation du curriculum.

Pour apporter des éléments de réponse à ces deux problématiques souvent associées, nous poserons quelques jalons méthodologiques propres à l'élaboration ou à la réécriture d'un curriculum de français langue

seconde (FLS) : quels sont les facteurs à prendre en compte dans cette action, quelles sont les démarches ou les techniques à retenir ? Le choix de ce statut, qui nous servira d'illustration, s'explique par ses spécificités socio et psycholinguistiques qui le différencient du français langue étrangère : ses usages institutionnels, scolaires et socioprofessionnels dans la société ainsi que ses représentations chez les enseignants et les apprenants. Le principe de « la contextualisation du curriculum » orientera ainsi notre réflexion tout au long du présent travail.

Nous avons été aussi conduit à cet axe de recherche par la rareté relative des travaux théoriques sur les programmes scolaires, relatifs à ce statut ; les rénovations engagées sur le terrain dans tel ou tel pays ne sont pas forcément accompagnées d'une véritable conceptualisation et d'une modélisation correspondantes².

Éléments d'une définition

Il convient d'abord de préciser que nous retenons une acception du curriculum, de plus en plus répandue, fondée sur l'idée de processus, à la différence de celle du programme scolaire limité uniquement au produit et à une liste de contenus. D'après Hainaut (1988), le curriculum est un plan d'action pédagogique plus large que le programme d'études. L'élaboration d'un curriculum identifie ainsi un parcours éducatif pour une discipline donnée. Elle prend appui sur les valeurs assignées au système éducatif ou universitaire, conçoit une organisation et une programmation des activités d'enseignement/apprentissage, propose aussi des modalités d'évaluation des apprenants et éventuellement des exemples de situations appropriées. Dans l'élaboration du curriculum, Roegiers (2010) préconise trois niveaux : le niveau du profil, lié à la commande sociale ; le niveau des compétences évaluables, définies en termes disciplinaires ; le niveau des ressources : c'est l'objet précis d'apprentissages en classe.

Dans sa mise en œuvre plus didactique, un curriculum de langue seconde et étrangère implique l'énoncé des finalités éducatives et de formation ; celles-ci sont étroitement liées en particulier aux valeurs de tolérance, d'ouverture et de citoyenneté qui peuvent aussi être partagées par d'autres disciplines, elles sont rattachées plus spécifiquement au statut de cette langue dans le pays. Le même document curriculaire délimite la composition de la matière, objet d'apprentissage, que celui-ci soit formulé en termes d'objectifs ou de compétences, et conçoit pour ces contenus un type de progression susceptible de constituer des repères pour la planification des apprentissages, selon des séquences didactiques comportant différentes activités pour l'enseignant et pour l'élève.

². Mentionnons, néanmoins, un ouvrage (Martinez P., 2002) ayant abordé la question des curricula du point de vue du FLS et un référentiel spécifique à un public de FLS (AUPELF-UREF, 2000).

Des outils d'évaluation des acquis scolaires ainsi que des activités correspondantes sont souvent mentionnées, conformément à l'entrée retenue. Ces éléments de définition établis, il s'agit dans un premier temps d'analyser les conditions, en amont, de l'élaboration d'un curriculum de français, qui semblent orienter une décision de changement de celui-ci.

Pourquoi réécrire un curriculum de langue ?

Il est évident qu'un curriculum ne peut être soumis à une construction indéfiniment établie, puisqu'il a une longévité variable d'un contexte à un autre. Toutefois, la recherche d'une stabilité indispensable au système éducatif exclut les changements fréquents, obéissant surtout à un effet de mode ou à l'influence de partenaires étrangers. Dans le cas du FLS, l'opportunité d'une rénovation curriculaire, qui relève des attributions des responsables pédagogiques, peut être motivée par cinq principaux facteurs.

Le premier facteur est lié à une exigence éducative générale, celle d'une adéquation entre l'évolution socio-économico culturelle de la société et les types de savoirs dispensés à l'école dans les différentes disciplines. De ce point de vue, « la flexibilité d'un curriculum est un des éléments importants d'un système éducatif si l'on souhaite qu'il puisse s'adapter aux besoins sociétaux en matière d'éducation » (Jonnaert, 2009, p. 22). Dans le cas du français langue seconde, c'est la situation sociolinguistique (les fonctions formelles et informelles qui lui sont dévolues et ses contacts avec la langue première...) ainsi que les mutations correspondantes, qui conduisent à revoir les programmes. Or, nous avons constaté dans certains pays une nette inadéquation entre un statut du français, ayant connu une mobilité sociale vérifiée, et des programmes n'ayant pas suivi cette évolution.

Le deuxième facteur est en rapport avec le développement du domaine de la discipline de référence, lequel alimente l'objet d'apprentissage, comme par exemple l'émergence de nouveaux modèles de descriptions linguistiques ou de savoirs culturels nouveaux, permettant d'actualiser les savoirs savants de référence sur lesquels la conception du curriculum prend appui et se développe.

Le troisième facteur nous situe du côté des changements que peuvent inspirer des recherches didactiques récentes ayant un impact direct sur la conception contextualisée des curricula, comme, par exemple, les méthodologies communicatives, ou plus récemment l'approche actionnelle illustrée par le Cadre européen commun de référence pour les langues. En effet, un curriculum actualisé ne peut ignorer ces parrainages didactiques qu'il convient certainement d'adapter au pays.

Le quatrième facteur s'inscrit dans la mouvance pédagogique internationale qui évolue à travers des changements dans les entrées curriculaires. C'est ainsi que des systèmes éducatifs ont éprouvé le besoin de remplacer la pédagogie par objectifs (PPO) par celle des compétences, jugée plus efficace et plus équitable.

Le cinquième facteur découle des résultats des évaluations initiées où un diagnostic peut souvent conduire une action de rénovation des programmes. Dans certains pays (comme le Maroc ou la Tunisie), où le français est considéré comme une langue seconde, un état des lieux de l'enseignement du français et en français a interpellé les concepteurs du curriculum, à partir des principaux constats suivants :

- une inadaptation des programmes par rapport au nouvel environnement linguistique et donc par rapport aux exigences du statut ; certains cursus universitaires s'apparentent davantage à ceux du français langue maternelle, de par leurs contenus académiques manifestement au-delà des performances réelles des étudiants et de la réalité sociolinguistique ;
 - un déficit linguistique, notamment au niveau de la langue d'enseignement ;
 - une prééminence des méthodes transmissives privilégiant la mémorisation des savoirs grammaticaux ;
 - un recours à des enseignements peu significatifs pour les apprenants.
- Toutefois, une rénovation curriculaire ne peut être ciblée et efficiente que si elle fait l'objet d'une prise en compte des particularités du contexte de son implantation. Les facteurs déjà évoqués, qu'ils soient spécifiques au français ou communs à différentes disciplines, préparent d'emblée à cette contextualisation dont on se propose maintenant de développer quelques paramètres.

Trois orientations dans la contextualisation d'un curriculum

Lorsqu'on s'engage dans la conception d'un curriculum d'une langue étrangère ou seconde, en l'occurrence le français, il est opportun de faire converger trois composantes intimement liées : une prise en compte des données sociolinguistiques et éducatives spécifiques, le choix d'une organisation curriculaire et la concrétisation des principes propres à l'évolution de la didactique correspondante.

UNE PRISE EN COMPTE DES DONNÉES SOCIOLINGUISTIQUES ET ÉDUCATIVES SPÉCIFIQUES

L'un des griefs retenus contre certains programmes de français langue seconde est l'inadéquation qu'ils laissent percevoir entre les contenus

qu'ils véhiculent et la position effective de la langue : ces contenus sont quelquefois si ambitieux qu'ils s'assimilent à ceux du français langue maternelle, notamment dans les cursus universitaires. Une méconnaissance des vrais besoins langagiers, individuels et institutionnels, ainsi qu'un manque d'actualisation didactique de l'objet à enseigner, les rendent peu significatifs ou peu motivants et provoquent un taux d'échec élevé en français et indirectement dans les apprentissages dispensés dans cette langue.

Ainsi, une description dépassionnée et sereine du statut socio-psycho-linguistique du français peut figurer en amont de toute action curriculaire et contribue à donner du sens à des apprentissages grammaticaux jugés encombrants ou des savoirs littéraires et culturels peu adaptés. Cerner au préalable les fonctions administratives, socio-professionnelles et éducatives du français, identifier des perceptions significatives que les enseignants et les élèves ont de cette langue marquée d'une charge affective particulière, analyser ses types de contacts avec les autres langues en présence et en particulier la langue première, peuvent constituer autant d'éléments de contextualisation sur lesquels prennent appui à la fois le concepteur du curriculum prescrit et, à un autre niveau, l'enseignant qui prépare et met en œuvre ses séquences didactiques.

En consultant les textes des programmes de français dans certains pays (comme le Maroc et la Tunisie), le vocable même de « langue seconde » n'est pas explicitement mentionné, mais il est sous-jacent à travers une simple référence aux fonctions dévolues au français comme moyen de communiquer avec autrui, de découvrir d'autres civilisations et cultures pour se situer par rapport à elles et d'accéder à l'information scientifique et technique. De même, ces programmes font allusion de façon elliptique à la langue maternelle par la mention d'une complémentarité avec le français, sans aller jusqu'à préconiser une éventuelle harmonisation méthodologique dans les programmes en vigueur. On peut constater d'emblée que la prise en compte de ce statut spécifique de langue seconde demeure relativement limitée.

S'interrogeant sur la présence de la dimension didactique du FLS dans les programmes officiels en vigueur dans plusieurs pays, Verdelhan-Bourgade (2007) estime que la situation de ce statut n'est pas encore vraiment assumée institutionnellement.

Or, nous pensons qu'une prise en compte de ces données sociolinguistiques peut se traduire, par exemple, dans la formulation des types de compétences à développer, par la délimitation de contenus thématiques, discursifs, culturels ou professionnels appropriés, à travers le choix des types de supports à exploiter dans les différentes activités de la classe de français, ainsi que dans la mise en œuvre d'une convergence méthodologique possible avec la langue maternelle de l'apprenant.

Néanmoins, deux précautions sont à observer. D'abord, le choix de cette voie curriculaire prenant en compte le statut de la langue ne signifie pas un assujettissement de l'objet linguistique à enseigner à des exigences

purement fonctionnelles et ponctuelles qui risquent d'être réductrices. Ensuite, ce type de contextualisation n'implique pas qu'il y ait forcément un curriculum de français langue seconde propre à un seul pays ; il convient de réfléchir ici en termes de type de situation sociolinguistique à laquelle se rattache un ensemble de pays ayant certaines similitudes, pouvant constituer une occasion d'harmoniser les programmes dans une région donnée de la francophonie (au Maghreb, en Afrique centrale, par exemple).

Un autre aspect qui pourrait être pris en compte dans la conception d'un curriculum, notamment dans la rubrique relative à l'explicitation de la démarche, est la culture linguistique et éducative propre à la langue première, susceptible d'exercer un effet sur l'acquisition du français. Il s'agit de représentations attestées chez les enseignants et les élèves par rapport à des traditions observées au sein de l'institution scolaire. Selon J.C. Beacco (2010, p. 77), ces cultures éducatives et linguistiques « s'inscrivent dans des espaces où préexistent aussi des principes et des croyances relatifs à l'éducation, des pratiques d'enseignement spécifiques, non fondées sur des savoirs savants et même non conformes aux recherches en cours, héritières de traditions qui ont façonné des histoires "nationales" de l'éducation en ces lieux ».

De ce point de vue, des éléments de la culture éducative associée à la langue maternelle peuvent fournir un éclairage fécond à exploiter dans la conception des méthodologies en langue seconde, surtout lorsque sont observées « des pratiques pédagogiques réputées efficaces, comme en ce qui concerne les langues : recopier des textes, en mémoriser certains, commenter, traduire, analyser les phrases » (Beacco, idem, p. 78). On peut penser aussi à d'autres traditions comme le primat de la communication orale ou la prédominance des approches exclusivement normatives dans l'apprentissage d'une grammaire scolaire.

LE CHOIX D'UNE ORGANISATION CURRICULAIRE

On entend par là l'approche pédagogique qui détermine la logique d'entrée du curriculum. On distingue actuellement pour le FLS deux orientations méthodologiques qui organisent son élaboration et son implantation : la première est celle qui est empruntée à l'approche par compétences ou à la pédagogie de l'intégration ; la seconde, présente de façon variable dans les pays concernés, est celle qui est inspirée par le CECRL. Ces deux méthodologies peuvent très bien être combinées et articulées puisqu'elles se fondent sur des principes apparentés, en dépit des variations de formulation : les notions de compétence, de situation de communication, d'intégration des ressources³ et d'évaluation critériée, par exemple, sont à la base des constructions curriculaires. De même, chacun des deux cadres est susceptible de fournir des éléments méthodologiques, transversaux pour l'APC, spécifiques aux langues pour le CECRL, nécessaires à l'élaboration d'un référentiel de

3. Précisons que l'intégration des apprentissages désigne le fait de mobiliser des ressources variées acquises (des savoirs, savoir-faire et savoir être) en vue de les utiliser dans des situations de communication significatives pour l'apprenant.

compétences⁴ et d'un référentiel de formation⁵. Ceux-ci constituent deux pivots importants d'un curriculum.

Des curricula selon l'APC

Si tel est le choix institutionnel, il s'agit donc de concevoir l'objet curriculaire par rapport à ce cadre méthodologique commun à l'ensemble des disciplines du système éducatif, tout en tenant compte des spécificités de l'apprentissage d'une langue seconde. Dans le domaine de l'enseignement du français, la culture de l'APC s'est diffusée, moins par une réflexion de type épistémologique, encore embryonnaire, que par la mise en place effective de nouveaux programmes ainsi que d'un matériel didactique et des pratiques d'enseignement correspondants, suscitant ainsi un débat, tout à fait légitime, sur les articulations APC/didactique du français. Nous nous contentons ici de proposer quelques éléments de réflexion dans ce sens, surtout ceux qui sont associés à l'élaboration du curriculum.

Mentionnons d'abord que l'entrée privilégiée par l'APC est l'identification de situations problèmes, formulées en termes de tâches, auxquelles les apprenants peuvent être confrontés, et à partir desquelles des compétences cibles sont délimitées. Dans le cas du français, ces compétences communicatives (de lecture, d'interaction, de mise en œuvre d'un projet d'écriture...) structurent le curriculum, en faisant décliner chaque compétence en objectifs spécifiques ainsi qu'en ressources à mobiliser. Par exemple, « participer à des conversations et interagir dans différentes situations socio culturelles et éducatives significatives » est une compétence qui peut faire l'objet d'une décomposition en plusieurs objectifs spécifiques, considérés comme des ressources à enseigner, tels que : « produire l'accent et l'intonation appropriés, commencer un dialogue ou une conversation, terminer une conversation, reprendre, au cours d'une conversation, une information pour la confirmer ou l'infirmer, ajouter une information par rapport à une autre écoutée, respecter les tours de parole dans une conversation, respecter le point de vue des interlocuteurs... »

De même, le concept clé d'intégration s'avère important dans la conception d'une progression des apprentissages figurant dans le texte du curriculum. Il repose sur « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné » (Roegiers, 2010, p. 62). Dans le cas du français, les enseignements systématiques de la phonétique, de la morpho syntaxe, du lexique ainsi que des contenus culturels constituent des ressources acquises séparément. Mais, à un moment donné du parcours, ils font

4. Un référentiel de compétences pour un niveau donné est la première étape dans la conception d'un curriculum ; on y formule dans un premier temps des compétences visées en partant du profil de sortie et d'entrée de l'élève, puis les principales ressources qui contribuent à les développer.

5. Un référentiel de formation explicite et concrétise ces compétences en proposant une organisation et une progression des contenus de formation et des types d'activités pour une discipline précise.

l'objet d'un regroupement, d'une mobilisation et donc d'une intégration à des fins communicatives de productions langagières et culturelles variées et significatives pour l'élève et par rapport au contexte éducatif. Un curriculum conçu selon cette pédagogie de l'intégration initie ainsi un type de planification préconisant des étapes d'apprentissages/évaluations ponctuels des ressources (faisant écho à des objectifs spécifiques) et une étape d'intégration. Celle-ci s'effectue à l'aide de situations conduisant l'élève à avoir des usages de la langue orale et écrite et à acquérir par là même la compétence visée. *Ces situations langagières et communicatives relevant de pratiques langagières, sociales et culturelles peuvent être inspirées par les spécificités du statut du français, surtout du point de vue des fonctions qui lui sont dévolues.* Néanmoins, la délimitation de ces tâches, en dépit de sa pertinence, pourrait provoquer une dérive liée à son aspect purement fonctionnel et donc trop utilitariste ; ainsi, « dans la mise en œuvre de ces techniques, il faut être attentif à éviter de proposer des compétences trop liées à une situation ou à un contexte de travail particulier, en préparant la généralisation et le transfert. » (Depover et Noël, 2005, p. 127).

On peut donc constater que ce type de curriculum facilite le passage d'un enseignement de type behaviouriste (ou même communicatif dans sa première vague), axé sur des manipulations systématiques et juxtaposées, vers un enseignement de type constructiviste, marqué par l'activité de mobilisation, d'intégration et de contextualisation d'apprentissages systématiques préalablement acquis.

Une autre organisation curriculaire propre aux langues inspire actuellement les programmes de français, c'est le Cadre européen commun de référence (CECR) pour apprendre/enseigner et évaluer les langues, lequel ne se présente pas comme un programme de langue, mais comme une base utile, entre autres, à l'élaboration des curricula.

Des curricula inspirés du CECRL

Dans l'absolu, son intérêt curriculaire immédiat réside dans le fait qu'il fournit un cheminement possible dans le développement des compétences tout au long d'un cycle donné, en prenant appui sur les échelles préconisées. Le concepteur d'un curriculum prévoit un tableau de bord où les niveaux d'articulation des compétences et des ressources sont plus explicités pour un cycle ou une année. La notion de tâche communicative s'avère aussi d'une utilité élevée, surtout lorsqu'elle est liée aux usages contextuels de la langue, dans ses composantes de réception, de production, d'interaction et de médiation. Les contenus, les modalités et les critères d'évaluation appropriés à cette conception de l'apprentissage sont, de même, des outils à réinvestir dans le curriculum qui intègre forcément la dimension évaluative.

En outre, il est possible de puiser dans le CECRL un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire linguistiques, discursifs ou thématiques variés,) ainsi que des types de supports et d'outils didactiques à exploiter ou à réinvestir dans le curriculum, indépendamment du statut correspondant du français.

Cependant, l'adoption de ce cadre pourrait échouer si on ne tient pas compte de la nécessité de son adaptation au statut qui nous préoccupe dans ce travail. Cet outil peut être discrédité s'il est perçu, par les utilisateurs du curriculum local, comme une simple importation européenne déguisée, surtout dans des contextes sensibles aux plans psycho linguistique et culturel comme ceux du FLS. On ne peut non plus souscrire entièrement à une standardisation d'un modèle destiné initialement à un public européen de FLE (Miled. 2009).

En didactique du FLS, on estime que l'objectif final d'apprentissage est moins la communication courante proposée par le CECRL (s'informer sur des lieux, communiquer dans une entreprise...) qu'une communication plus élargie, intégrant forcément la première, et associant des besoins langagiers et culturels spécifiques à ce contexte, à l'instar, par exemple :

- des besoins où les usages et les interactions scolaires l'emportent sur des besoins d'échanges immédiats, lesquels caractérisent l'acquisition du français langue étrangère ;

- des besoins liés à l'environnement socio-économique et professionnel où le français est un moyen de production de l'information scientifique et non seulement un moyen de réception de cette information ;

- des besoins liés à l'imaginaire de l'élève où la littérature et les textes de fiction peuvent occuper une place importante surtout dans les niveaux d'enseignement avancés.

De même, les échelles de niveaux communs de référence, certes fort pertinentes pour élaborer une progression d'apprentissage dans un curriculum, gagneraient à être ajustées en fonction des profils de sortie spécifiques à tel ou à tel type de situation sociolinguistique.

Ainsi, l'adaptation du CECRL ne peut faire abstraction de l'existant. Il convient de l'inscrire par rapport à l'approche curriculaire déjà préconisée dans le système éducatif, comme l'APC qui constitue un choix officiel orientant les réformes scolaires. Les éléments de congruence déjà évoqués sont susceptibles de faciliter ce croisement méthodologique dans l'élaboration des programmes de français.

LA CONCRÉTISATION DES PRINCIPES PROPRES À L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE CORRESPONDANTE

Il s'agit ici de voir les fondements didactiques orientant l'explicitation de la démarche d'enseignement/apprentissage propre au français, laquelle figure comme l'une des composantes du curriculum. De ce point de vue, celui-ci est considéré comme le lieu où des modèles théoriques trouvent leur illustration dans des actions concrètes.

Contentons-nous d'évoquer ici quelques exemples de présupposés didactiques mis en œuvre ou pouvant être mis en œuvre dans un curriculum de français.

Du point de vue des contenus langagiers à dispenser, celui-ci se réclame forcément d'une ou de deux descriptions linguistiques privilégiées faisant l'objet d'une « didactisation ». Lorsque des approches communicatives et corrélativement des actions curriculaires correspondantes ont ciblé des contenus professionnels et fonctionnels, la linguistique des discours a constitué un parrainage prioritaire pour la mise en place de compétences discursives aussi bien au niveau de la lecture que de l'écriture.

Par rapport aux principales activités de la classe de français, le curriculum se fait l'écho, explicitement ou de façon sous-jacente, des modélisations didactiques de référence. La conception actuelle de l'enseignement de la grammaire rompt avec des apprentissages cloisonnés de la langue et favorise par là même le développement de savoirs et de savoir-faire grammaticaux intégrés et mis au service des productions orales et écrites. Le curriculum traduit ce choix en considérant ces acquis comme un ensemble de ressources à réinvestir dans l'appropriation de la compétence et préconise en conséquence une progression et une articulation des divers apprentissages prévus.

Prenons un autre exemple puisé dans le champ de la didactique de l'expression écrite. Le processus rédactionnel dans ses trois étapes (planification, mise en texte et réécriture) a fait l'objet d'un traitement curriculaire approprié, aussi bien au plan de la délimitation d'une progression d'enseignement que dans celui de la formulation de types d'activités à prescrire à l'enseignant. C'est ainsi que, par rapport à la production d'un récit simple, le programme tunisien d'écriture au collège délimite des capacités associées à chacune de ces trois étapes du processus. Au niveau de la planification, l'élève sera capable d'identifier la situation de communication, de repérer les mots clés, de définir le type de texte à produire, de rechercher les idées et d'élaborer un plan.

Enfin, nous faisons une simple allusion à une autre problématique, celle de la convergence didactique, encore en gestation, qui pourrait certainement avoir un effet sur la conception d'un curriculum de FLS dans ses rapports à la langue première et à son propre curriculum. Prise comme un facteur possible de contextualisation des programmes dans des situations bilingues, une harmonisation méthodologique peut impliquer un rapprochement dans les types de compétences visées, la conception de l'apprentissage ainsi que dans les démarches didactiques retenues dans les curricula des deux langues présentes à l'école.

* * *

À côté des facteurs de contextualisation curriculaire situés en amont, que nous avons identifiés et décrits par rapport au statut spécifique du

FLS, il convient d'analyser aussi les usages réels du curriculum et son implantation dans des contextes éducatifs marqués par leurs variations. En effet, comme l'a fait constater J.C. Beacco (2010) parlant de « syllabus individuels », cette organisation collective du curriculum ne doit pas faire perdre de vue des cheminements individuels propres à l'itinéraire de tel ou tel élève réalisant un projet et produisant des tâches langagières précises.

Ainsi, comment peut-on concilier, dans un curriculum donné, entre une orientation collective et homogène et une exigence de différenciation dictée par ces parcours individualisés ? Nous estimons que cette voie de différenciation didactique est d'autant plus opportune qu'elle se justifie par rapport au contexte du FLS. Ici, plus que du côté des deux autres statuts, les variations et les différences des usages attestés dans la société engendrent des disparités de performances et des décalages dans le niveau de maîtrise du français chez les élèves. Une question se pose dès lors : dans quelle mesure le curriculum peut-il aider son utilisateur, en l'occurrence l'enseignant ou le formateur, à différencier les activités d'apprentissage et d'évaluation en fonction des besoins et des difficultés des apprenants ?

Bibliographie

- AUPELF-UREF, (2000), *L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus* EDICEF, Montréal, AUPELF-UREF.
- BEACCO J.C., (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Didier.
- DABENE M., (2005), « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », in J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter (éd.) *Didactique du français : fondements d'une discipline, coll. Savoirs en pratique*. Bruxelles, De Boeck Université, nouvelle édition.
- DEPOVER A. et NOËL N., (2005), *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris, Éditions L'Harmattan.
- DEMEUZE M. et STRAUVEN Ch., (2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles, De Boeck.
- D'HAINAUT L., (1989), *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles, Labor.
- JONNAERT Ph., MOUSSADAK E. et ROSETTE D., (2009), *Curriculum et compétences, un cadre conceptuel*. Bruxelles, De Boeck.
- MARTINEZ P., (2002, sous la direction de), *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris, Maisonneuve et Larose.
- MILED M., (2002), « Élaborer ou réviser un curriculum », *Le français dans le monde* n° 321, mai-juin.
- 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*. Publications de l'Unesco.
- MILED M., (2009), « Des possibilités d'adaptation et d'exploitation du CECRL dans le contexte du français langue seconde: le cas du Maghreb ». In 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*. (Actes à paraître).
- ROEGIERX X., (2010), *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles, De Boeck.
- VERDELHAN-BOURGADE M., (2007, sous la direction de), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles, De Boeck.

Curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme

FARID BENRAMDANE

UNIVERSITÉ IBN BADIS, MOSTAGANEM (ALGÉRIE)

Nous allons soumettre à notre analyse, dans le présent travail, le niveau et le degré d'opérationnalité de quelques traits définitoires du curriculum tels que mentionnés par Depover et Noël : *macro* (politique éducative), *méso* (gestion de l'éducation par les acteurs), *micro* (niveau technique)¹, le tout circonscrit à un contexte précis : algérien.

La validité ou le degré de validité d'une telle approche réside, comme nous le verrons, moins dans l'énumération des niveaux de catégorisation théorique énoncée par nos auteurs et par d'autres aussi, que dans la pertinence des interactions entre les différents déterminants et composants de notre objet d'étude.

C'est dire que nous analyserons, à la lumière des objectifs de cette publication, les résultats des entreprises de réforme des systèmes éducatifs et des refontes pédagogique et didactique en matière d'enseignement/apprentissage des langues dans des pays en voie de développement.

Nous verrons que les réformes scolaires, les refontes pédagogiques, la gestion scolaire des faits de langue, d'éducation et formation, les choix méthodologiques, notamment l'approche par les compétences, dans des pays et des régions comme l'Algérie, le Maghreb et l'Afrique de manière générale sont sous-tendus par des impératifs de développement, de qualification scientifique et technique de la population, et des préoccupations à la fois culturels et identitaires, celles liées notamment à la difficulté de gérer à la fois la patrimonialisation d'un passif colonial, le caractère plurilingue et multilingue de la société, les apports des sciences de l'éducation et les exigences d'un management éducatif standardisé et normé à l'anglo-saxonne, perçu pour sa très haute technicité et la « performance de ses outils linguistiques soutenus par un arsenal impressionnant de moyens informatiques et télématiques² ».

1. Depover A. et Noël N., *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Éditions L'Harmattan, Paris, 2005, p. 18.

2. Benguerna M. et Kadri. A. (Dir.). *Présentation de Mondialisation et enjeux linguistiques en Algérie*. Casbah Éditions, Alger, 2002, p. 3.

Ainsi, la problématique dépasse le cadre didactique, trop étroit et inopérant, nous semble-t-il, à prendre en charge les présupposés et les pratiques qui sous-tendent une entrée des programmes par la compétence (démarche à dominante cognitive et surtout socio-constructiviste).

Nous verrons comment l'enseignement/apprentissage des langues (langues d'enseignement ou autres) s'inscrit dans une problématique de type *transversal*, interpellant désormais, autrement, eu égard aux choix méthodologiques et aux champs théoriques sous-jacents, la conception même des dispositifs éducatifs et linguistiques, et par là même, les curricula. Ces choix sont, doucement mais sûrement, dans le cas du Maghreb, en train de disqualifier des centralités établies dans la construction des édifices conceptuels post-coloniaux. En même temps, des logiques sociales, culturelles et politiques ascendantes se mettent, tout en mouvement et en impulsion, en interaction avec l'environnement dans ses différentes articulations et dans sa dimension humaine la plus innovante.

L'articulation méthodologique de ces nouveaux dispositifs repose sur une série de restructurations profondes du mode d'intervention pédagogique dominant : changement de comportement, questionnement sur des situations complexes, remise en cause permanente des représentations (déconstruction et reconstruction des modèles explicatifs), généralisation à caractère conceptuel, etc.

La fin des « légitimités conflictuelles » (Ahmed Boukous, Mohamed Miled) sous-tendant la conception et la gestion scolaire des faits de langue et l'émergence d'une nouvelle configuration pédagogique linguistique, pensée sur une répartition socio-fonctionnelle des langues, beaucoup plus proche des enjeux à caractère sociétal que des constructions idéologiques et bureaucratiques, est en train de restructurer la conception des curricula en Algérie et au Maghreb.

Les interactions voulues dans notre travail sur les composants et niveaux d'intervention du curriculum sont problématisées par rapport au cadre unitaire qu'affiche ce concept, désignant, pour reprendre la formule d'un texte officiel algérien : « toutes les expériences d'apprentissage organisées, l'ensemble des influences auxquelles pourrait être exposé l'élève sous la responsabilité de l'école pendant une période de formation³ ».

Deux indications sont à mettre, à cet égard, en évidence :

Sur un plan axiologique : la loi d'orientation⁴ précise dans son préambule (notamment dans les chapitres I et II du titre premier et dans les chapitres II, III et IV du titre trois) les missions de l'école en matière de valeurs : 1/ affirmation de la personnalité algérienne et consolidation de l'unité de la nation par la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité ; 2/ la formation à la citoyenneté ; 3/ l'ouverture et l'intégration au mouvement universel de progrès ; 4/ la réaffirmation du principe de démocratisation ; 5/ la promotion et la valorisation de la ressource humaine.

3. Référentiel général des programmes. Commission nationale des programmes. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie. 2008, p. 9.

4. Loi d'orientation 08/04 du 23 janvier 2008, Journal officiel de la République algérienne.

Sur un plan méthodologique, le référentiel général des programmes algérien tenant lieu de document d'orientation destiné à encadrer les travaux de conception, d'élaboration et d'adaptation des programmes et des stratégies pédagogiques précise que « le curriculum, qui englobe l'ensemble des programmes disciplinaires, reste le cadre unificateur qui réalise la convergence des objectifs pour la mise en œuvre de ces valeurs. [...] Il met en place le cadrage conceptuel du curriculum qui englobe l'ensemble des programmes disciplinaires et constitue le cadre unificateur réalisant la convergence des finalités du système⁵ ». Cela dit, il reste à définir, d'une part, pour les disciplines en question, les compétences spécifiques, notamment dans les domaines cognitifs et méthodologiques, ainsi que les domaines d'expérience à privilégier pour leur relation à la vie sociale et professionnelle et d'autre part, les transversalités nécessaires à la construction même du curriculum, en l'occurrence, les questions langagières et linguistiques.

Quelle(s) langue(s) pour quelle pédagogie pour quelle école pour quelle Algérie ? *Curriculum et organisation des compétences*

L'intervention des compétences transversales, de type communicatif, dans l'élaboration des curricula pose la question de la place de la compétence langagière à installer et dans quelle langue. La réponse permettrait d'identifier la nature des activités à organiser à l'intérieur d'une progression cohérente suivant les cycles et les disciplines et de rationaliser les processus d'enseignement/apprentissage. Ce type de compétence concerne tous les domaines de la communication, de l'expression et des interactions verbales et non-verbales. Pour reprendre les termes du *curriculum officiel*⁶, contenu dans le référentiel algérien : « Les langues – langue arabe, tamazight, langues étrangères – et les différents langages conventionnels sont considérés comme supports de développement aux compétences d'ordre communicatif. La langue arabe est la première clé que doit posséder l'apprenant pour accéder aux différents domaines de l'apprentissage. Elle est non seulement matière d'enseignement qui véhicule des apprentissages mais aussi moyen d'établir et d'entretenir des rapports harmonieux avec son environnement, à ce titre, sa maîtrise constitue la compétence transversale de base⁷. »

Dans ce contexte, il nous semble qu'il faut mettre en évidence deux faits structurants, à caractère sociétal et institutionnel, marquant les résultats de la conception, à des degrés légèrement différents, des politiques linguistiques en Algérie et même, dans les pays du Maghreb⁸ : l'insécurité linguistique et l'impuissance pédagogique.

5. Référentiel... *op. cit.*

6. Martinez P. in Cuq J.P. (Dir.), Dictionnaire... *op. cit.* p. 64.

7. Référentiel... *op. cit.*

8. Lire Grandguillaume G., *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose. 1980.

Mohamed Lakhdar Maougal, dans une analyse très fine, résumant le dilemme de la situation sociolinguistique algérienne fait le lien entre les langues de la nation, les contraintes de la modernité et l'insertion autonome dans la mondialisation : « Les langues en Algérie sont encerclées dans un carcan lui-même tributaire d'un projet de société obsolète et suicidaire. Elles ne sont pas modernes ou archaïques en elles-mêmes, elles le sont en fonction des orientations et des usages auxquels on les destine. La langue arabe est fondamentalement prédestinée encore aux usages de la mythologie sacrée et aux stratégies de verrouillage idéologico-politicien. La langue tamazight se débat dans des problèmes de reconnaissance de statut, et les langues étrangères sont reléguées à assurer tactiquement (momentanément) un lien avec le monde technologique et commercial. C'est cette distribution fonctionnelle tacticienne, politicienne et institutionnelle qui laisse s'imposer une réalité d'une grande insécurité linguistique⁹. »

Dans cette articulation conceptuelle générale, la question linguistique ne peut que perturber et déstabiliser pédagogiquement la construction d'un curriculum et par conséquent la refonte pédagogique d'un système éducatif.

Impuissance pédagogique, égalitarisme linguistique et monolinguisme de simulation

Quant à l'impuissance pédagogique, et à un de ses avatars populistes les plus visibles, le traitement égalitariste de la donne linguistique, elle fait fi des repères socio-fonctionnels, comme le laisse transparaître la réalité sociolinguistique nationale et régionale. S'agit-il aussi de re/poser et de re/penser tout le processus éducationnel linguistique réalisé, dans le cadre institutionnel, sur un monolinguisme de simulation pour nier subjectivement une réalité plurilingue et multilingue ? Fallait-il réarticuler les approches sur une perception différente et différenciée du fait pédagogique en milieu plurilingue et non plus monolingue, sur une stricte observation objective du paysage linguistique et non sur sa négation idéologique (langues maternelles, secondes et étrangères) ?

En outre, il fallait forcément engager une réflexion sur les théories fondatrices de ces instruments de formation et de leurs prolongements en aval. Quand bien même le plurilinguisme est officiellement établi, comme dans beaucoup de pays africains, il reste à assurer la complémentarité et la déductibilité des finalités officielles. Il faudrait encore, sur un plan opérationnel, restructurer de fond en comble le dispositif d'intervention didactique et pédagogique des disciplines, de toutes les disciplines, dans leurs dimensions linguistiques, y compris l'enseignement/apprentissage des langues.

⁹ Maougal M-H., « Intercourses et échanges linguistiques en Algérie » dans M'Hamed Benguerna et Ahmed KADRI (dir), in *Mondialisation et enjeux linguistiques en Algérie. Quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?* CREAD. Casbah Éditions, Alger, 2002, p. 110.

Refonte pédagogique et curricula : deux représentations distinctes

Deux directions d'analyse semblent se dégager de la représentation de la refonte des curricula en Algérie : celle portée par la Commission nationale des programmes, chargée de mettre en œuvre un des chantiers de la réforme du système éducatif (« la refonte pédagogique ») et celles des « administrateurs », tous corps confondus. Cette répartition est, certes, trop tranchée, parce que des membres de l'administration font partie de la CNP, mais elle a l'avantage de la séparation des missions : pédagogique et administrative¹⁰. À la sortie de la crise politique et idéologique sanglante qu'a connue l'Algérie, la réforme de l'école a été considérée par la société civile et tous les acteurs politiques comme étant une des solutions structurelles à la nature du conflit civil. À l'évidence, une des entrées les plus périlleuses mais indispensables, dans un tel contexte, est une entrée par les programmes et les curricula, car la problématique revêt une dimension politique, sociétale capitale dans la perception des faits de culture et d'éducation : comment stabiliser la société par le biais d'une institution comme l'École ? Cela relève d'enjeux, dans ce cas d'espèce, d'une population en crise, depuis environ deux siècles : 132 années de colonisation, 43 années d'indépendance dont un quart de siècle de Parti unique et 10 années de terrorisme islamiste sanglant. L'être historique est agressé, mutilé, frustré, déraciné dans sa quotidienneté.

Des questions, et pas des moindres, traversent toute la réflexion des membres de la Commission nationale des programmes sur la nature et le contenu des changements à introduire dans la conception des curricula. Dans la pratique, tout se conjugue au duel et à la capacité d'une société à dépasser collectivement, du moins pacifiquement, le conflit. Le rapport à l'histoire et non seulement au passé, au savoir et non seulement à la science, à l'espace et non seulement au territoire, au politique et non seulement au pouvoir, aux langues et non seulement à l'arabe, à la spiritualité et non seulement à la religion, à l'algérianité et non seulement à l'emblème national... ont été autant de sujets de discussions que de réactualisations des tranches d'un passé refoulé, lointain et immédiat. Il s'agissait, à la sortie de la crise, de trouver, penser et poser une entité nationale, scientifique et culturelle, sortant des frustrations historiques, des culpabilisations idéologiques, des stigmatisations linguistiques, des stratégies régionalistes, des incantations prophétiques et des rhétoriques romantiques... à l'effet de trouver le cadre conceptuel, voire systémique, le plus général possible, unitaire et non uniforme en mesure de prendre en charge le comportement d'une entité complexe et son évolution, mais une évolution-intégration, sans fracture, sans violence, ni schisme, prenant une configuration d'ensemble plus grande, mettant à

10. La CNP est formée de personnalités désignées, dans sa majorité, de personnes es-qualités (universitaires – chercheurs, inspecteurs généraux, directeurs centraux et anciens cadres du MEN). Placée sous la tutelle du Ministre de l'Éducation nationale, la dite commission est chargée de superviser la conception et la validation des programmes, qu'elle propose au Ministre pour décision. Sous sa direction, il y a les GSD (Groupes spécialisés de discipline).

profit la capitalisation historique de deux décennies meurtrières et une implication effective et sincère de tous les acteurs de l'action éducative. Cependant, il arrive qu'on demande souvent des choses difficiles à l'école. La société, les pouvoirs politiques demandent à l'école et à ses principaux acteurs, en l'occurrence les pédagogues, de régler les problèmes à leur place, ce que cette institution ne peut faire et ce qu'elle n'est pas capable de faire. Celui de penser un refoulé et de le traduire, voire de le rationaliser en termes d'objectifs pédagogiques, de profils de sortie (par cycle, par palier, par année), de méthodes, de compétences disciplinaires et interdisciplinaires, d'évaluation, etc. N'importe quelle pédagogie, quel que soit son degré de perfectionnement technique, ne peut venir à bout de choix politiques préalables.

Ceci pourrait expliquer une des motivations des grèves massives organisées par les élèves des classes de terminale dont un des mots d'ordre majeur de leurs contestations est « la surcharge des programmes ». Pour les responsables « administratifs » du Ministère de l'Éducation nationale, la faute incombe au processus de la réforme et, précisément, l'APC.

CONSTAT, ATTITUDES ET ÉCART

Nous pouvons dégager de ce premier constat trois types d'attitudes pédagogiques dominantes dans la construction des curricula :

Une attitude traditionaliste, dispensant un enseignement de type encyclopédiste, basée fondamentalement sur la mémorisation-restitution des connaissances. Reconnaissons que c'est une opération cognitive où les étudiants et les élèves algériens, de manière générale, malheureusement, excellent. Dans l'ensemble, c'est une attitude attentiste, sans perspectives, reproduisant le mode ambiant, celui de l'échec. Généralisé à l'ensemble du système éducatif, ce mode d'intervention pédagogique, caractéristique de la méthode traditionnelle, s'accommode très bien du maintien de l'ordre établi, aux dépens de la pensée rationnelle. Sa caractéristique : le repli identitaire.

La deuxième attitude, que nous qualifierions d'instrumentaliste, est une tendance qui veut se recycler sans se former ; une de ses dérivées les plus dangereuses, dans un contexte d'éducation et de formation, y compris universitaire, est de reproduire les représentations et conduites anciennes sous un nouvel habillage terminologique, sans opérer les ruptures qui sous-tendent les nouvelles postures. Les démarches, dont ils sont évidemment convaincus, relèvent, pour paraphraser une réflexion d'un collègue, de la « révélation », voire du « prophétique ». Faut-il le reconnaître, qu'on n'est pas loin lorsqu'on n'arrive pas à analyser, l'exercice n'est pas certes facile, les tendances positives et négatives qui forment, de manière systémique, la configuration d'ensemble du dispositif pédagogique, avec toutes les implications qu'on peut pré/supposer. Des stratégies défensives, dès lors, se sont mises en place, par un repli excessif vers les spécialisations de tout un chacun, au détriment de la

formation globale. D'un côté, des certitudes strictement disciplinaires, de l'autre, des besoins réels des apprenants ; au centre, un écart qui ne cesse de grandir. Sa caractéristique : le repli disciplinaire.

La troisième attitude est un comportement empirique, tâtonnant mais qui a l'avantage d'être prospectif. C'est une attitude qui reste à construire, qui postule, même si elle est consciente qu'elle n'a pas encore les moyens, qu'il n'y a pas de place à l'improvisation quand il s'agit de la formation. Cependant, elle a une conviction : ce sont les fonctions traditionnelles de l'école : fonction critique, rigueur éthique et scientifique, conduite prospective, capacités d'anticipation, recherche de l'excellence. Il reste qu'elle use de concepts acquis de manière disparate dans des ensembles conceptuels rigoureux. Sa caractéristique : elle n'a pas atteint le point de non-retour.

En toute objectivité, nous dirons que la construction des curricula en Algérie, actuellement, bascule, tangué entre ces trois attitudes. Nous voyons bien qu'il ne s'agit pas de calquer mécaniquement des modèles qui ont fait leurs preuves dans d'autres pays, mais d'insister sur les ancrages de type sociétal, des pesanteurs réelles, administratives et pédagogiques, de l'environnement institutionnel mais de mettre en rapport un système d'objectifs avec les moyens qui permettent de le réaliser. Le choix a été fait. Dans le prolongement de l'esprit de la CNRSE¹¹, les pouvoirs publics voulaient une réforme de l'École. Les membres de la commission chargés d'élaborer un rapport sur la réforme de l'école, travaillant dans des conditions historiques très difficiles, à l'époque (assassinats, explosion, menaces, fatwas, etc.) ont élaboré une réflexion, une expertise nationale, laquelle a posé le même type de questionnements : est-ce que la construction des curricula est un jeu d'écriture entre les nouveaux et les anciens programmes d'études ? Comment préparer l'enfant algérien à assurer une complémentarité entre un monde toujours plus interconnecté et interdépendant et ses ancrages sociaux et culturels ? Quelle est la place des *savoirs locaux* ? Tahar Kaci, ancien ministre, soulevait la même question dans son livre-testament *Réflexions sur le système éducatif* : « La relation pédagogique en situation d'apprentissage est généralement à sens unique. Toute l'organisation scolaire repose sur le principe de la hiérarchie des niveaux et des fonctions reproduisant ainsi la logique administrative qui prévaut dans sa gestion. [...] Dans un tel contexte, l'évaluation est plus la mesure du degré de fidélité au discours scolaire que de l'appréciation des compétences réelles conférées à l'élève¹². »

11. Commission nationale pour la réforme du système éducatif, 2000/2001, Journal Officiel, Présidence de la République, Algérie.

12. Kaci T., *Réflexions sur le système éducatif*. Casbah Éditions, Alger, 2003, p. 145.

Curricula et langues

La question des curricula ne peut pas faire l'impasse sur la problématique du mode de conception et d'articulation relative à la compétence

transversale langagière : langue arabe/langue française/langue tamazight. En termes précis, la langue arabe, seule, est-elle en mesure d'assurer l'acquisition des langages fondamentaux ? Quel est l'apport de la langue française dans ce contexte ? Quels types de compétences langagières et linguistiques interactives, adossées à des démarches mentales directement réutilisables dans la construction des autres disciplines, sont mis en place dans la construction des curricula ?

Une des dernières études menées en Algérie, dans le cadre de l'École doctorale algéro-française¹³, a permis d'analyser les programmes scolaires des deux langues précitées en examinant les compétences de base à dominante langagière et les objectifs d'apprentissage énoncés pour leurs niveaux d'intervention respectifs (4^e année moyenne correspondant à la fin du cycle primaire et moyen, cycle de base et obligatoire, en Algérie) ainsi que la possibilité d'existence des passerelles entre les deux dispositifs d'E/A des langues (arabe et française). Pour l'analyse des objectifs d'apprentissage, l'étude s'inspire de la taxinomie de Bloom concernant les catégories cognitives (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation), reclassées par Viviane et Gilbert De Landsheere (maîtrise, transfert et expression). Le même type d'analyse a été effectué sur le programme de langue arabe et de langue française, à partir d'une double articulation centrée sur les compétences et les objectifs d'apprentissage, tels qu'énoncés dans les documents pédagogiques officiels. L'étude arrive aux conclusions suivantes :

Pour l'activité de lecture en arabe, le constat d'un grand déséquilibre entre les trois ensembles ; en effet, un taux très élevé (environ 70 %) des objectifs d'apprentissage sont orientés vers la maîtrise, alors que les deux autres ensembles enregistrent des taux : l'un peu élevé (environ 30 %), celui des objectifs orientés vers le transfert et l'autre nul (00 %), celui des objectifs orientés vers l'expression.

Pour l'activité d'expression orale, une distribution plus ou moins équilibrée des objectifs d'apprentissage est relevée selon les catégories cognitives visées.

Enfin, pour l'activité d'expression écrite, un taux élevé (environ 55 %) des objectifs d'apprentissage orientés vers l'expression est noté par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (25 %) des objectifs sont orientés vers la maîtrise et le reste (environ 20 %) vers le transfert. Si « l'application » et « l'analyse » sont, selon Viviane et Gilbert De Landsheere, les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages vers d'autres disciplines ou vers leur vie quotidienne, nous constatons que le programme de langue arabe ne propose pas un nombre substantiel d'objectifs d'apprentissage pour le développement de ces deux opérations mentales, et par conséquent du développement des compétences pour permettre ainsi, à la langue française, d'assurer les transferts à caractère cognitif nécessaires. Effectivement, 16 objectifs sur les 52 du programme ne sont pas conséquents pour exercer les apprenants au transfert langagier ; cela

13. Issad Dj., Programmes scolaires et transferts des compétences. Mémoire dirigé par A. Benamar et F. Benramdane, EDAF, Antenne de Tiaret, Université Ibn Khaldoun – Tiaret, 2010.

représente un taux peu élevé (environ 30 %) des objectifs orientés vers le transfert quand les deux autres ensembles enregistrent des taux d'environ 40 % des objectifs orientés vers la maîtrise, et d'environ 30 % vers l'expression. L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs d'apprentissage nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas souvent respectée. En ce qui concerne la langue française, les conclusions sont les suivantes : d'une part, pour l'activité de l'oral, l'on relève un taux élevé (environ 45 %) des objectifs d'apprentissage orientés vers le transfert, par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (environ 35 %) des objectifs sont orientés vers la maîtrise, et le reste (environ 20 %) vers l'expression. D'autre part, pour l'activité de l'écrit, un taux élevé (environ 55 %) des objectifs d'apprentissage sont orientés vers le transfert, par rapport aux deux autres ensembles dont les taux, environ 10 % des objectifs, sont orientés vers la maîtrise, et le reste, environ 35 %, vers l'expression. Si « l'application » et « l'analyse » sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages, le programme de langue française propose un nombre substantiel d'objectifs d'apprentissage pour le développement de ces deux opérations mentales, et par conséquent du développement des compétences, afin de permettre une interaction entre les deux programmes formant le curriculum. En effet, 20 objectifs sur les 41 du programme sont conséquents pour exercer les apprenants au transfert langagier, cela représente un taux élevé (environ 50 %) des objectifs orientés vers le transfert (soit environ la moitié des objectifs) par rapport aux deux autres ensembles dont les taux sont d'environ 20 % des objectifs orientés vers la maîtrise, et environ 30 % vers l'expression. L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs d'apprentissage, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales est souvent respectée¹⁴.

Nous voyons bien toute la difficulté d'asseoir une dynamique curriculaire sans aborder des enjeux à caractère langagier et linguistique. Conscients de l'importance d'une telle perspective, les concepteurs des curricula algériens soulignent : « [...] les disciplines isolées ne peuvent nous donner une image complète de cette réalité et de cette complexité. En effet, la présentation et l'organisation de l'enseignement en disciplines, particulièrement au Primaire et au Moyen, risquent de conduire à une connaissance de type "mosaïque", mal ou insuffisamment intégrée, d'où la place vitale de l'interdisciplinarité dans l'élaboration des nouveaux programmes, comme conséquence de l'approche par compétences adoptée pour l'élaboration des nouveaux programmes¹⁵. » http://www.eduscol.education.fr/D0092/pni3_axe3.htm – haut#haut Dans cet esprit, une approche moins conflictuelle dans la gestion des langues est suggérée : « La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et

14. Issad, *op. cit.*

15. Référentiel général des programmes, *op. cit.*

coordonnée des langues en présence. La pratique cognitive, rationnellement assurée par la langue d'enseignement, la langue arabe, sera prise en charge de manière complémentaire par les autres langues pour permettre un développement général optimal (par le biais de transferts englobant les modes d'apprentissage, les attitudes personnelles et le sentiment d'appartenir à une même nation)¹⁶. »

La langue française en Algérie, c'est également le cas du Maroc, de la Tunisie, de la Mauritanie mais aussi de l'Égypte, de la Syrie et de la Libye¹⁷, des pays du Golfe pour la langue anglaise, est reprise dans sa dimension transdisciplinaire, c'est-à-dire usitée pour acquérir ou apprendre une autre discipline. La langue française deviendra ainsi un véritable instrument d'autonomie parce qu'elle donne accès à d'autres savoirs dépassant la simple compétence communicative pour se charger de valeurs cognitives. L'introduction de l'approche par compétences, dans le système éducatif, à partir de la fin des années 1990, remet sur selle, de manière inattendue et inédite, la langue française, et cela, sur un tout autre registre.

En fait, la situation actuelle implique une approche totalement différente : langue en elle-même et pour elle-même qui a marqué le fonctionnement pédagogique des départements de formation de français (Universités et ENS) est bien dépassée : l'acquisition du système linguistique est soumise aux besoins de la communication et aux contextes situationnels les plus réalistes possibles. Aussi, faut-il questionner autrement cet enseignement/apprentissage et mesurer le déficit curriculaire. Tout d'abord, sur un plan didactique, un intérêt sans cesse grandissant, non sans de sérieuses résistances, pour le « le français fonctionnel » et/ou le « FOS » commence à voir le jour dès le début des années 2000 : séminaires de formation organisés par les services culturels et linguistiques de l'Ambassade de France, montage de dispositifs d'enseignement/apprentissage du français à la carte (Sciences médicales à l'Université d'Alger), mise en place d'un magister en français de spécialité dans l'ENSET d'Oran, projet de master FLE/FOS à lancer simultanément dans plusieurs universités, à partir d'octobre 2010.

Sur un plan pédagogique, c'est tous les segments du système éducatif, tous cycles confondus, qui sont concernés. La refonte pédagogique, eu égard aux choix méthodologiques qui l'organisent, ne peut faire l'économie d'un aménagement linguistique, aménagement qui ne dit pas son nom.

Sur un plan pédagogique, la réalité sociolinguistique algérienne (l'arabe avec ses variétés, tamazight avec les siennes, le français et son ancrage social dans les usages formels et informels) commence à trouver toute sa pertinence dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique et didactique en milieu plurilingue. La multiplicité des langues, génératrice de dynamiques concurrentielles et exclusives en termes de contamination, d'interpénétration, de contacts, sortent certes difficilement mais progressivement de leurs perceptions conflictuelles pour

16. Référentiel général des programmes, *op. cit.*

17. Lire « Le bilinguisme arabe-français au Maroc : état des lieux et perspectives d'avenir » ; *Francophonie-Monde Arabe. Un dialogue des cultures*, Paris ADPF, Ministère des Affaires étrangères, 2004.

devenir un outil d'intégration nationale et internationale. La maîtrise de plusieurs langues devient un atout important dans le marché économique actuel.

C'est dire que, dans l'APC, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères tente d'induire des attitudes et des comportements nouveaux, ne serait-ce que pour le cas algérien : ouverture, respect de l'autre, intériorisation précoce de l'altérité (ou de l'autre), dimension culturelle et interculturelle à dominante humaniste, etc.

Sur un plan didactique, l'investissement disciplinaire des langues étrangères reste encore, en Algérie, marqué par les articulations suivantes :

- une approche éclatée des faits de langues : la coordination interdisciplinaire (langue d'enseignement / langues maternelles (tamazight et arabe algérien) / français / anglais... reste absente, du moins très insuffisante ;
- les soubassements théoriques communs aux langues, à toutes les langues, surtout dans les entrées de type cognitif, ne sont pas suffisamment convoqués dans la conception et l'application des programmes.

L'enseignement des langues reste tributaire de trois paradigmes :

- les mécanismes cognitifs contenus dans l'E/A de la langue arabe, pour permettre les transferts langagiers fondamentaux nécessaires vers les autres langues ;
- l'approche intégrée pour permettre, du point méthodologique, la complémentarité entre les langues en présence ;
- une utilisation intelligente et maîtrisée des acquis linguistiques et langagiers antérieurs de l'apprenant algérien.

Toute cette architecture reste tributaire de la langue arabe, langue d'enseignement ; par conséquent, le mécanisme cognitif le plus structurant, qualifié de compétence transversale, de base ou méthodologique, selon les pays : le terme « transversal » ou le concept de « transversalité » présuppose que chaque intervenant de l'école « permette à tous les élèves, peu importe leur degré scolaire et la discipline d'enseignement, de développer un certain nombre de compétences particulières identifiées comme étant essentielles à leur formation. L'acquisition de ces compétences particulières devient alors la responsabilité de l'ensemble des intervenants de l'école et ces compétences sont abordées par tous les programmes. Les programmes d'études par compétences placent les élèves dans des situations d'apprentissage les plus proches possible de la réalité¹⁸ ».

Or, il s'avère que l'enseignement de la langue arabe ne joue pas ce rôle structurant de compétence transversale. Cet enseignement reste confiné dans des méthodes traditionnelles. Une simple observation des manuels scolaires de langue arabe en Algérie, du primaire au secondaire, laisse transparaître uniquement un type de texte : littéraire. Le conservatisme du corps des inspecteurs-concepteurs des programmes et des manuels, doublé de leur méconnaissance de l'évolution des sciences du langage et de la didactique, hypothèque de manière sérieuse la réforme du système éducatif. Cette situation, à la fois didac-

18. Beaulac G., « Un nouveau-venu. Le programme des programmes », *Revue Savoir. Numéro spécial : La réforme de l'éducation*. Vol. 5. Programmes, Évaluation, Matériel didactique, Mise en œuvre. La fédération des programmes scolaires. Québec. n° 3. Printemps 2000, p. 8, www.fcsq.qc.ca, section Publications, consulté le 20 novembre 2007.

tique et pédagogique, car forcément et désormais transversale, est tellement problématique que l'issue pourrait venir de la langue française, à telle enseigne, que ce sont les programmes de français qui servent de modèles aux autres langues (arabe, berbère, anglais...) et ceci, en raison de la précocité de l'introduction de cette langue dans le système éducatif, donc de sa relative maîtrise, mais surtout en raison de son rôle dans la structuration linguistique, voire langagière des apprenants : analyse, synthèse, critique, démonstration, énumération, généralisation, illustration, schématisation, reformulation, extrapolation...

Du curriculum au curriculaire

Nous pouvons soumettre la présente étude de cas, à une série de catégorisations en matière de conception des curricula. Nous pouvons emprunter à Goodlad¹⁹ les quatre strates qu'il évoque quand il parle de programmes : *le programme idéal* est défini par ceux qui l'élaborent ; *le programme formel* est celui qui recueille l'adhésion officielle de l'État et des commissions scolaires, et doit être adopté par les établissements et les enseignants ; *le programme apparent* est celui dont les parents et les enseignants estiment qu'il reflétera leur point de vue subjectif au sujet de ce qui doit être enseigné ; *le programme opérationnel* est celui qui est dispensé aux élèves dans les classes, ce qui peut être différent. Dans ce sens Perrenoud écrit : « on ne peut faire comme si toutes les pratiques observables dans une classe étaient, même lorsqu'elles se trouvent sous le contrôle du maître, exclusivement orientées vers des apprentissages relevant du curriculum formel²⁰ » ; *le programme vécu* est celui qui est effectivement suivi par les élèves.

Nous voyons que dans le cas qui nous intéresse, caractérisé par une grande instabilité linguistique et sociolinguistique, si nous appliquons pour les besoins de l'analyse le traitement des curricula à chaque strate, on peut dégager quelques observations :

- chaque strate est soumise à débat, y compris « la strate idéale ». L'idéalité est une vision de l'esprit, car elle est soumise à des tensions historiques et à des discontinuités liées aux types d'articulations organisatrices du cadrage conceptuel des politiques linguistiques, à savoir, comme nous l'avons énoncé dans un autre contexte²¹, à une représentation « organique » des faits de langue au Maghreb, inscrite dans : « un rapport continuiste à l'identité nationale, conséquence logique de l'expérience coloniale et du monolithisme post-colonial²² » ;
- le type de gestion adopté, une gestion volontariste de ce passif. « Il n'est pas exagéré d'énoncer ceci : le système est construit sous le mode de l'évidence, comme si tout était réglé d'avance, comme si la langue arabe scolaire, consacrée pourtant sans ambiguïté dans les textes officiels

19. Programmes scolaires, Mode d'emploi, Paris, Édition de l'OCDE, 1998, p. 39.

20. Perrenoud Ph., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies », 1994, p. 45.

21. Benramdane F. *Représentations, partenariat des langues et question de pédagogie en milieu plurilingue : le cas du Maghreb*. Communication présentée aux Journées scientifiques inter-réseaux organisées par le réseau *Dynamique des langues, et francophonie (DLF)* et l'Université de Nouakchott. Nouakchott du 3 au 8 novembre 2007.

22. Dakhlija J., « L'histoire parle-t-elle en langues ? » dans Dakhlija J. (Dir.), *Trames de langues. Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Paris, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain Maisonneuve et Larose, 2004, p. 11.

comme langue d'enseignement (la question n'est pas là !), était une langue maternelle, comme si le berbère était un dialecte, comme si l'arabe algérien était une sous-langue, comme si le français était une langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand, l'italien ou le chinois. Ainsi, l'on a maintenu une forme de mirage institutionnel, en réalité, la construction historique d'un seuil minimal d'adversité linguistique dans le système éducatif algérien, entretenu par des politiques ignorant tout des faits de langue, d'éducation et de pédagogie. Cette caractéristique du paysage éducatif algérien et marocain, bien que baissant d'intensité, reste encore présente dans le climat ambiant²³. » Grandguillaume y voit une raison principale : « la vive tension qui s'est manifestée durant les débats entre les deux groupes mentionnés en 1.4 [“une tendance pour l'arabisation, une tendance pour le bilinguisme”]. Des commentaires parus dans la presse algérienne²⁴, il apparaît que c'est l'ensemble du système éducatif qui a été mis en cause à partir de certains critères tels que les résultats aux examens et la déperdition scolaire (voir 5.2) et que la politique d'arabisation en a été un aspect (voir 5.3)²⁵ ».

Goodlad²⁶ énumère encore trois niveaux de prise de décision au sujet du programme scolaire : 1/ le niveau sociétal concerne les décisions prises par des individus ou des instances qui se situent loin de l'élève, que ce soit dans le temps ou dans l'espace, tels que les commissions scolaires ou les décideurs nationaux ou fédéraux ; 2/ le niveau institutionnel est celui des décisions relatives au programme qui sont prises par les directeurs, les enseignants et les conseils d'établissements ; 3/ au niveau pédagogique, les enseignants décident de ce qui est enseigné dans le cadre qu'ils maîtrisent.

Là encore, les trois niveaux sont soumis aux forces contradictoires qui sont à déceler dans les types d'interactions entre les niveaux susmentionnés, niveaux que nous identifierons à ceux énoncés par Depover et Noël : *macro* (politique éducative), *méso* (gestion de l'éducation par les acteurs), *micro* (niveau technique)²⁷. Il n'y a pas de déclinaison « rationnelle » au sens linéaire et pédagogique du terme et au sens aussi où l'entendent les auteurs du *Dictionnaire de didactique du français* « la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants²⁸ ».

La définition de Roegiers cadre mieux avec les contextes éducatifs soumis à de fortes tensions linguistiques, quand il accorde une dimension dynamique au curriculum en évoquant une attention particulière aux « variables de processus » à mettre en œuvre et aux besoins auxquels le curriculum doit répondre : « Le curriculum enrichit donc la notion de programme d'enseignement, en précisant, au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation et de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages²⁹. »

23. Benramdane, 2007, Représentations... op. cit.

24. « École : la fin d'une faillite ? Le projet devant le Conseil de gouvernement », *Le Matin*, n° 3029 » du 7 février 2002.

25. Grandguillaume G., *Éducation. La politique d'arabisation dans l'enseignement primaire et secondaire en Algérie*.

Country Case on the Language of Instruction and the Quality of Basic. UNESCO, 2004, p. 9.

26. *Programmes scolaires, Mode d'emploi* (1998), op. cit.

27. Voir supra, p. 1.

28. Martinez P. in Cuq (dir) (2003). *Op. cit.*

29. Roegiers X., *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck, 1997, p. 34-35.

Quelques éléments de conclusion peuvent constituer des points de convergence et de divergence en vue d'une compréhension des rapports langues /curricula. Ces derniers sont portés, pour reprendre la formule de Miled, par les impératifs de la « contextualisation des curricula³⁰ » auxquels viennent s'ajouter ce que Roegiers appelle « une complexité de processus³¹ ».

Penser le curriculum, c'est être également conscient qu'on introduit forcément une discontinuité dans l'action éducative, pacifique et tranquille pour les uns, douloureuse et vitale pour les autres, s'apparentant à une forme de *modernité pédagogique*, momentanée voire provisoire, mais rationnelle et salvatrice. La problématique relèverait, dans ce cas, beaucoup plus de la nature du processus que des composantes du dispositif, moins de la causalité aussi structurelle et structurée soit-elle que de l'(in)certitude de l'(in)cohérence du système à postuler et/ou à construire.

30. Miled M., « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », *La réforme de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, UNESCO-ONPS, p. 125-136.

31. Roegiers X., « Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie ». *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Ministère de l'Éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS, 2006, p. 177.

Bibliographie

- BENGUERNA M. et KADRI A., (2002), Présentation de. *Mondialisation et enjeux linguistiques en Algérie*. Alger, Casbah Éditions.
- BENRAMDANE F., *Représentations, partenariat des langues et question de pédagogie en milieu plurilingue : le cas du Maghreb*. Communication présentée aux Journées scientifiques inter-réseaux organisées par le réseau *Dynamique des langues, et francophonie (DLF)* et l'Université de Nouakchott. Nouakchott du 3 au 8 novembre 2007.
- DAKHLIA J., (2004), « L'histoire parle-t-elle en langues ? » dans DAKHLIA J., (Dir.), *Trames de langues. Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*, Paris, Institut de recherche sur le Maghreb contemporain – Maisonneuve et Larose.
- DEPOVER Ch. et NOËL B., (2005), *Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris, L'Harmattan.
- DE LANDSHEERE G-V., (1984), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.
- GRANDGUILLAUME G., (1980), *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- GRANDGUILLAUME G., (2004), *Éducation. La politique d'arabisation dans l'enseignement primaire et secondaire en Algérie*. Country Case on the Language of Instruction and the Quality of Basic. UNESCO.
- ISSAD Dj., *Programmes scolaires et transferts des compétences*. Mémoire dirigé par A. Benamar et F. Benramdane, EDAF, Antenne de Tiaret, Université Ibn Khaldoun – Tiaret, 2010.
- KACI T., (2003), *Réflexions sur le système éducatif*. Casbah Éditions, Alger.
- MAOUGAL M.-L., (2002), « Intercourses et échanges linguistiques en Algérie » dans BENGUERNA, M. et KADRI, A. (dirs.), in *Mondialisation et enjeux linguistiques en Algérie. Quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?* CREAD. Alger, Casbah Éditions.
- MARTINEZ P., « Curriculum » in CUQ, J-P., (Dir.), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, Paris, Éditions Clé international.
- MILED M., « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », *La réforme de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, Alger, UNESCO – ONPS. *Programmes scolaires, Mode d'emploi*, (1998) Paris, Édition de l'OCDE.
- PERRENOUD Ph., (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies ».
- ROEGIERS X., (2006), « Le pilotage de la réforme des curriculums en Algérie ». In *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Ministère de l'Éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, UNESCO-ONPS.
- ROEGIERS X., (1997), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Référentiel général des programmes (2008)*. Commission nationale des programmes. Ministère de l'Éducation nationale, Algérie.
- École : la fin d'une faillite ? Le projet devant le Conseil de gouvernement* in *Le Matin*, Algérie n° 3029 du 7 février 2002.
- Loi d'orientation 08/ 04 du 23 janvier 2008, Journal officiel de la République algérienne.

Rédaction de curriculums en Afrique francophone et aspects linguistiques

BRUNO MAURER

UNIVERSITÉ MONTPELLIER III (FRANCE)

DIDAXIS, EA 739 DIPRALANG

Ma réflexion porte sur l'élaboration de curriculums dans le domaine des langues d'enseignement et de l'enseignement des langues. Elle prend appui sur trois vécus complémentaires : producteur de curriculum, de 2003 à 2005, au sein du Conseil National de l'Éducation du Mali (années 1 et 2, domaine Langue et communication) ; destinataire de curriculum (producteur de manuels, supports pour la formation des maîtres) ; enfin, chercheur sur la mise en place de systèmes bi-plurilingues en Afrique francophone subsaharienne.

Ces considérations sont nourries d'un contexte particulier, celui de l'Afrique francophone, à un moment où la communauté éducative va vers une utilisation croissante des langues africaines. Aussi commencerai-je par expliciter le contexte actuel d'élaboration des curriculums, pour donner une claire conscience des enjeux. Pour autant, les éléments développés peuvent avoir une portée plus générale et garder leur pertinence dans d'autres contextes. Par ailleurs, précisons qu'il n'est pas possible de s'intéresser seulement aux aspects linguistiques de ces curriculums, dans la mesure où ces documents à portée beaucoup plus générale sont à analyser dans le cadre des politiques générales opérant ces réformes et des politiques de coopération internationale, bi-et multilatérales.

Je construirai cette contribution autour de quelques questions, chacune renvoyant à un ensemble de paramètres à prendre en considération pour s'engager dans la conception d'un curriculum, en mettant chaque fois que possible l'accent sur les aspects linguistiques. Ce mode d'écriture, qui ne repose pas sur une logique démonstrative, laissera au lecteur la possibilité de suivre l'ordre d'exposition proposé ou de voyager librement au gré de ses propres préoccupations et des questions qui lui paraissent les plus vives.

Quel contexte ?

Le contexte de rédaction peut être abordé sous les angles politique, sociolinguistique et socio-économique.

CONTEXTE POLITIQUE

La plupart des pays africains ont entrepris ces dix dernières années l'écriture de curriculums pour l'enseignement fondamental. Dans certains cas, au Mali pour l'ensemble du système éducatif, au Burkina Faso et au Niger pour certaines écoles, cette entreprise a été l'occasion d'introduire les langues nationales comme langues d'enseignement dans des systèmes bi-plurilingues. Même quand pareilles modifications n'ont pas été introduites, toute production d'un nouveau curriculum a des implications au plan de l'enseignement des langues, des objectifs, des moyens, des évaluations.

Ces réformes curriculaires sont à interpréter dans le cadre de politiques nationales elles-mêmes à replacer dans un contexte international qui les conditionne fortement.

On commencera par rappeler l'importance de la stratégie Éducation pour tous, lancée à Jomtien lors de la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (mars 1990), et les Objectifs du Millénaire pour le développement adoptés par les pays membres de l'ONU (septembre 2000), avec rendez-vous pris en 2015. Ces deux engagements de la communauté internationale comptent parmi leurs objectifs la scolarisation universelle ; ils envisagent pour ce faire de construire des systèmes éducatifs moins élitistes que ceux hérités des systèmes coloniaux. Une manière d'y parvenir est l'utilisation des langues des différentes communautés nationales comme langues d'enseignement, à partir du constat que celles des anciens pays colonisateurs ne sont souvent pratiquées que par une minorité de la population. Et l'étude de la Banque Mondiale *Can anyone hear us ? Voices from 47 countries. Voices of the poor* (Narayan D., 2000 : 87) de citer parmi les pistes d'action, au même titre que l'inscription de la question du genre dans les curriculums, le fait de « favoriser l'apprentissage dans la langue maternelle des apprenants, surtout pendant les premières années d'école ». Les questions linguistiques ne sont donc pas étrangères à cette lutte contre la pauvreté.

Ce changement de cap, qui vise à améliorer les taux d'accès, à accroître les rendements, rejoint les recommandations plus anciennes de l'UNESCO en faveur des langues premières des apprenants, faites au nom de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la promotion des identités des peuples.

Longtemps, cette politique linguistique éducative a rencontré peu d'écho auprès des pays en voie de développement, inquiets d'une possible déstabilisation de systèmes hérités de la colonisation qui donnaient

les apparences d'un fonctionnement satisfaisant, du moins pour la partie de la population qui y avait accès. Elle ne rencontrait pas plus de succès chez les politiques français qui voyaient dans le maintien exclusif de leur langue à l'école la garantie de leur influence et considéraient les expériences d'enseignement dans les langues nationales comme des menaces. Alors que les pays anglophones avaient dès l'époque coloniale fait une place aux langues des élèves et que, en Amérique latine, le virage avait été pris dans les années 1980-1990 avec le développement des écoles bilingues interculturelles (Montoya R., 2001 ; Moya R., 1990, 1997), il faut attendre le début des années 2000 pour voir la position de la France rejoindre le concert international sur l'usage des langues premières dans la scolarisation.

La troisième clé pour comprendre le contexte des réformes en matière de langues est le fait qu'elles s'opèrent alors que les approches curriculaires sont dominantes. Quasi inexistantes au début des années 1990, elles sont incontournables, en formation initiale et en formation des maîtres, dix ans plus tard. La CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Éducation nationale) a posé les réformes curriculaires comme essentielles dans le développement de l'éducation de base (Yaoundé, 1996). Parmi ces approches, celle dite par les compétences (APC) tend à devenir le modèle unique de référence, uniformisant grandement les curriculums des différents pays. Le recours à l'APC est massif et institutionnalisé. Sur mandat de la CONFEMEN, l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (aujourd'hui Organisation Internationale de la Francophonie) a décidé d'appuyer l'approche par les compétences dans 23 pays francophones (Bernard J.-M., Nkengne Nkengne A.-P., Robert F., 2007). La quasi-totalité des pays d'Afrique francophone est concernée, même si les définitions du terme de compétence peuvent varier sensiblement.

La conséquence est que l'on va retrouver, dans l'immense majorité des curriculums produits des années 2000, une organisation par grands domaines de l'enseignement/apprentissage (langues et communication, sciences mathématiques techniques, arts, sciences humaines, développement personnel...) plutôt que par disciplines traditionnelles, une déclinaison en grands objectifs (assortis ou non de suggestions d'activités), une organisation du temps scolaire en périodes (trois à quatre semaines), des moments d'évaluation des compétences et des activités dites d'intégration, censées offrir l'occasion d'utiliser les compétences acquises dans des projets et autres situations non exclusivement scolaires.

Le fait que les curriculums tendent si fort à se ressembler de l'Atlantique à la mer Rouge et de la Méditerranée aux Grands Lacs est un phénomène à analyser dans une tendance générale à l'uniformisation des systèmes éducatifs interprétée par certains sociologues de l'éducation en termes de « nouvel ordre scolaire » (Lange M.-F., 2003, p. 150) : « Dans les pays les plus pauvres, l'imposition des principales réformes (classes multigrades,

double vacation, diminution des taux de redoublement, allègement des programmes, priorité affichée en faveur de la scolarisation des filles, perte du statut de fonctionnaire et salaires en baisse pour les enseignants, diminution du niveau académique des nouveaux enseignants. »

J'ajouterai donc à cette liste d'indicateurs la rédaction de curriculums fondés sur l'approche par les compétences.

CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE

La rédaction d'un curriculum est le moment de poser la question de la(des) langue(s) des enseignements/apprentissages. Ne pas le faire, en contexte plurilingue, c'est déjà faire un choix lourd de conséquences. Les réalités sociolinguistiques (statut des langues, usages) vont avoir une influence sur les langues choisies pour entrer dans le système éducatif, sur la place accordée (médium et/ou matière).

Si l'on considère les pays qui sont dans notre champ de préoccupation, on peut tenter d'opérer des distinctions au plan sociolinguistique et, partant, de constituer des groupes.

Sur une base comptable, on distinguera des pays à plurilinguisme fort (Cameroun, Gabon), des pays à plurilinguisme moyen (Mali, Niger, Sénégal, Burkina Faso) et des pays à plurilinguisme faible (Madagascar, Djibouti, Burundi).

En tenant compte des dynamiques sociolinguistiques et de la présence/absence de véhiculaires africains :

- des pays dits francophones, avec bi- ou plurilinguisme national et présence d'une langue africaine dominante, d'envergure régionale : Sénégal (wolof), Burkina Faso (moore), Mali (bamanankan), Djibouti (somali) ;
- des pays dits francophones, avec bi- ou plurilinguisme national et présence de plusieurs langues africaines dominantes d'envergure régionale : Niger (haoussa, songhay, peul) ;
- des pays dits francophones, avec bi- ou plurilinguisme national et absence de langue africaine d'envergure régionale : Bénin, Cameroun, Gabon.

On pourrait penser que les curriculums prévoyant l'utilisation des langues africaines dans leur système éducatif relèveraient plutôt des pays à plurilinguisme faible. Le Burundi confirme cette prévision ; Madagascar s'est engagé dans cette voie en 2005, malgache les 5 premières années, passage au français pour les années 6 et 7. Mais *a contrario*, Djibouti avec ses trois langues (afar, somali, arabe) a construit un curriculum prévu pour un enseignement en français.

Les pays qui ont choisi de faire une place aux langues nationales sont en fait de plurilinguisme moyen (Burkina Faso, Niger, Mali), dont une ou plusieurs langues jouent un rôle véhiculaire important, l'introduction ne se bornant pas à ces véhiculaires : 11 langues nationales sont envisagées pour le Mali, environ 9 pour le Burkina Faso.

L'introduction des langues africaines n'est donc pas seulement corrélée avec des facteurs de simplicité de la situation sociolinguistique ; elle a

plus à voir avec la capitalisation d'expériences déjà anciennes qui ont en quelque sorte légitimé le recours à ces langues et doté les systèmes d'un capital en matière de formateurs, de pratiques pédagogiques et parfois de matériel (depuis 1974 au Niger, 1984 au Mali, 1979 au Burkina Faso). Enfin, il faut considérer que si les pays n'inscrivent pas une ou plusieurs langues nationales comme langues d'enseignement dans leur réforme curriculaire, cela ne veut pas dire qu'ils n'expérimentent pas leur utilisation (cas du Sénégal entre 2002 et 2008, avec trois vagues de 155 classes en six langues nationales).

CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE

Il faut aussi considérer la réalité socio-économique du marché éducatif, notamment son importante partition en établissements publics et établissements privés, de nature à limiter la portée des réformes entreprises en matière linguistique. Quand le curriculum a vocation à s'appliquer dans tout le pays, l'existence du privé organise une concurrence, celui-ci pouvant fonctionner avec des choix linguistiques différents en matière de médium d'enseignement. Ainsi entend-on souvent dire que si le système public utilise les langues africaines, il existera toujours la possibilité pour quelques-uns d'inscrire leurs enfants dans le privé, en français, ce qui reste en effet possible tant que les examens de fin de fondamental organisés par l'enseignement public ne prennent pas en compte les compétences en langues nationales.

Mais il serait réducteur de considérer l'enseignement privé uniquement comme une force de résistance. Dans bien des cas, c'est en son sein que s'expérimentent des curriculums n'utilisant pas seulement le français ; le succès de ces expériences, comme dans le cas des écoles de l'ONG OSEO (Œuvre suisse d'entraide ouvrière) au Burkina, peut ensuite faire tache d'huile et inspirer le ministère. Ces entreprises curriculaires sont à considérer avec d'autant plus de sérieux qu'elles sont souvent menées dans d'assez bonnes conditions, bénéficiant d'un suivi et d'un encadrement de qualité, de matériel pédagogique *ad hoc*.

Quels effets attendus ? Quelles finalités ?

On a vu que le cadre général des réformes curriculaires était celui de la lutte contre la pauvreté, le choix des langues africaines ayant du sens de ce point de vue. Par ailleurs, cette introduction poursuit également des objectifs particuliers.

AMÉLIORATION DU RENDEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Au Bénin, où le français reste langue d'enseignement dans le fondamental, la loi d'orientation de l'éducation nationale du 11 novembre 2003 promeut l'usage des langues nationales, à côté du français et de l'anglais à des fins d'amélioration du rendement du système.

Le Burkina Faso, plus avancé que le Bénin en matière de développement curriculaire bi-plurilingue, montre des préoccupations du même ordre. Parmi les objectifs des promoteurs de l'éducation bilingue (Ilboudo, 2007), on trouve l'amélioration de l'efficacité interne et externe de l'éducation de base, le relèvement de la qualité et la pertinence de l'éducation de base, l'amélioration du rapport coût/efficacité de l'éducation de base. L'expérience burkinabè semble donner raison à ces discours. Les élèves des centres *Banmanuara* suivent un curriculum du fondamental en cinq ans contre six pour ceux du système classique, avec des résultats aux examens légèrement supérieurs (Nikiema, N., Paré-Kaboré, A., à paraître).

PROMOTION D'UN NOUVEAU CITOYEN

Les États généraux de l'Éducation et de la formation qui animèrent la communauté éducative sénégalaise en 1981 avaient mis en avant une dimension culturelle : il s'agissait, en enseignant dans les langues sénégalaises, de promouvoir l'émergence d'un homme nouveau, enraciné dans ses valeurs culturelles mais ouvert à l'extérieur, d'un citoyen apte à développer son pays. Le Niger avait, dès 1974, ouvert la voie. Une note d'orientation de la Commission Nationale pour la Réforme de l'Enseignement et le Plan de Scolarisation affichait la poursuite d'objectifs du même ordre, parlant de former un type nouveau de citoyen susceptible de s'insérer dans l'économie en tant qu'élément de production et ouvert aux progrès techniques et scientifiques du monde moderne et de faire épanouir la personnalité de l'homme nigérien, à travers la connaissance de ses valeurs culturelles et par la participation active à l'enrichissement de ce patrimoine.

AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Il ne faudrait toutefois pas perdre de vue que, même dans les curriculums les plus avancés en matière d'utilisation des langues nationales (Mali, Burkina, Niger), il n'est nulle part question de réduire le français au rang de matière. Les schémas sont toujours de type transitionnel, le français devenant toujours médium au bout d'un certain nombre d'années (la troisième année par exemple au Burkina dans les écoles dites « satellites » et les centre *Banmanuara* ; la sixième année à Madagascar). De fait, l'un des objectifs affichés par les promoteurs de ces curriculums bi-plurilingues est, au final, de parvenir également à une meilleure maîtrise de la langue française.

Cet aspect constitue un des points clés des politiques de communication accompagnant les réformes curriculaires. En effet, les parents d'élèves et les enseignants ne sont pas souvent d'emblée favorables au remplacement du français par les langues du milieu, associant école et langue française et investissant sur la maîtrise de cette langue comme facteur de promotion sociale. Dès lors, il importe de les convaincre que le passage par les langues nationales n'est pas un handicap mais qu'il peut au contraire donner de meilleurs résultats sur ce plan.

Q *uelles instances de production ?*

L'élaboration des curriculums de l'enseignement public est le fruit d'un processus similaire dans tous les pays. Au départ, dans les années 1990, la tenue d'états généraux de l'Éducation aux conclusions voisines : décentralisation, introduction des langues africaines comme matière et, à terme, comme médium.

Ces réformes se sont inscrites dans des cadres décennaux de développement de l'éducation : au Burkina Faso, un Plan décennal de développement de l'éducation de base ; au Mali, le Programme décennal de développement de l'éducation ; au Sénégal, le Plan décennal de l'éducation et de la formation.

Dans ces plans décennaux était inscrite la production de curriculums. Résultat du travail d'un groupe de personnes, le curriculum porte les marques de son activité de production. Il est donc intéressant de faire une place aux différentes catégories d'acteurs, ici envisagées plutôt en termes d'institutions que d'individus, qui se rencontrent généralement autour de la production des curriculums en matière d'enseignement des langues.

Selon les pays, et la manière dont l'administration est organisée au sein d'un ou de plusieurs ministères, les institutions appelées à participer peuvent différer. Mais le pilotage est en général confié à une direction au sein du Ministère en charge de l'enseignement fondamental : au Mali, le Centre national de l'éducation (CNE), chargé de la responsabilité de la conception et de la mise à l'essai, ainsi que la Direction nationale de l'éducation de base (DNEB), chargée de sa mise en œuvre ; au Sénégal, le Comité national de pilotage du curriculum (CNPC), créé à cet effet en 2001 ; au Gabon, l'Institut pédagogique national (IPN).

À la suite de Jomtien, dans les années 1990, les différentes coopérations se sont engagées dans le soutien à l'éducation, ressenti comme un impératif catégorique, et elles l'ont fait de façon concertée avec le statut de « partenaires techniques et financiers ». Le double aspect indique bien que ce partenariat renforcé s'est traduit par des financements (sous la forme de projet ou d'aide budgétaire, selon les traditions des pays)

mais également par la mise à disposition d'une expertise, sous la forme d'assistants techniques résidents (tradition française...) et de consultants sur des durées d'intervention plus brèves (tradition anglo-saxonne). Les différents curriculums ont souvent été rédigés avec l'appui de ces experts : le Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (Belgique), le Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil (France), l'Université du Québec à Montréal, qui se spécialisent dans l'accompagnement des productions curriculaires en Afrique. Un pool d'experts en matière de réformes curriculaires a même été créé par la Direction éducation et formation professionnelle de l'OIF en 2002 pour répondre à ces demandes d'accompagnement technique.

Ce recours à l'expertise internationale garantit que les curriculums produits ne se trouvent pas éloignés des standards internationaux et profitent des expériences déjà menées. Pour autant, il n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes :

- la production d'un curriculum s'étalant sur plusieurs années, un pays peut faire appel successivement à plusieurs experts de culture différente, ce qui amène à des réorientations en cours de route qui ne sont pas toujours sans effet sur la cohérence finale des productions. Le Sénégal a ainsi requis successivement l'expertise de Canadiens, Français, Belges, puis à nouveau de Canadiens, différents des premiers. Au Mali, l'expertise a été canadienne, puis française. À Madagascar, belge, puis canadienne...

L'expert prend parfois une telle importance qu'il arrive que le niveau technique finisse par l'emporter sur le niveau politique, qui abandonne ses prérogatives de pilotage.

La question spécifique des langues fait souvent l'objet de trop peu d'attention de la part des experts, qui sont spécialistes de construction curriculaire, de psycho-pédagogie plus que de didactique des langues : sur ce plan, les curriculums souffrent bien souvent d'un manque de précision, en ce qui concerne les progressions dans les différentes langues, les liens entre celles-ci, les rythmes d'apprentissage, les activités, etc.

La communauté des utilisateurs (formateurs, enseignants, parents) est rarement partie prenante des phases de conception des curriculums, alors même que des « états généraux » très largement participatifs avaient été à l'origine des processus. En réalité, l'écriture des curriculums reste le plus souvent une affaire technique, celle d'une division, d'une direction, avec l'appui d'une expertise. Au-delà, on en entend parler, on sait que « quelque chose se prépare », on attend des informations, puis des formations, dans un processus extrêmement vertical, du côté de l'offre éducative bien plus que de la demande. Altet M., Fomba C., en témoignent (2009, p. 44) : « Il y a bien eu des réflexions, des forums, des assises de l'éducation au plan national, mais, d'après les deux syndicats d'enseignants pas de véritable dialogue participatif avec eux et les enseignants alors qu'ils ont mis en garde le ministère par rapport à une généralisation trop hâtive ; il ne semble pas y avoir eu non plus véritablement de concertation ou d'appui des acteurs économiques. »

En restant toujours à la question linguistique, il est évident que ce mode d'élaboration n'est pas optimal. La sensibilité des opinions à ces questions de choix de langue s'accommode mal d'une élaboration non participative qui laisse à penser que les réformes seront faites contre les intérêts des populations. En amont de la rédaction du curriculum, la participation des parents est à même de déterminer quelles langues seront introduites, et même quelles variétés utilisées dans le cas de variation dialectale ; elle est également essentielle pour l'adéquation au milieu. Pendant la rédaction, l'association des enseignants de terrain permet de vérifier que le produit est adapté à leur culture et qu'ils seront à même de le mettre en œuvre, moyennant formation. En aval de la rédaction, ces deux catégories d'acteurs sont essentielles pour déterminer, au cas par cas, parfois école par école, le choix du médium. Dans tous les cas, le partenariat ne devrait pas se réduire à un dialogue entre des experts, des partenaires techniques et financiers et les personnels des directions des ministères.

Quels destinataires ?

À qui sont destinés les curriculums ? La question est d'importance attendue, car, dans toute production textuelle, la prise en compte des destinataires oriente le statut du document, et donc sa teneur, ses caractéristiques au plan de l'écriture.

Les destinataires potentiels sont en fait tous ceux qui sont chargés de mettre en musique la nouvelle partition éducative : les corps d'inspection, qui fixent le cadre général de leur action ; les concepteurs de matériel didactique, qui produisent des outils traduisant dans le concret de la classe les intentions curriculaires ; les formateurs de formateurs, qui élaborent des supports de formation ; les directeurs d'école, qui animent les réflexions pédagogiques dans l'école ; les maîtres, qui vérifient la conformité de leur action.

L'analyse du *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali*, document d'orientation qui a servi de base à la rédaction du curriculum, est intéressante. La partie IV, intitulée « curriculum », définit l'objet (CNE, 2002, p. 17) : « ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emploi du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants ». Mais nulle part n'est abordée la question de la destination de ce document ? À qui et à quoi va-t-il servir ?

Quelques années après la production du curriculum, on constate que celui-ci sert tel quel de support lors de formations des enseignants en formation continue, que les maîtres le reçoivent pour faire la classe, que

les manuels n'ont pas encore été produits et que les élèves-maîtres dans les instituts de formation n'en entendent que peu parler (Altet M., Fomba C., 2009).

Au final, les maîtres en sont donc les principaux utilisateurs, ce qui n'est pas sans poser problème car il s'agit d'un document sophistiqué dans son architecture, ses contenus et son mode de présentation, de toute évidence peu adapté aux habitudes de lectures des maîtres du fondamental.

Quels modèles didactiques au plan linguistique ?

La question des répartitions linguistiques qu'opèrent les curriculums peut être abordée de plusieurs manières.

UN OU PLUSIEURS MÉDIUMS D'ENSEIGNEMENT

On peut reprendre pour mémoire la distinction classique des modèles de gestion des langues qui mettent en évidence les effets sur les apprenants en parlant de modèles soustractifs (qui en quelque sorte amputeraient les apprenants d'une part de leur potentiel linguistique), transitionnels ou additionnels (qui les doteraient d'une compétence de plurilinguisme).

– modèles d'enseignement soustractifs : la L1 est utilisée très brièvement avant un recours à la L2 (français) comme seul médium d'enseignement. C'est le cas par exemple avec l'utilisation orale des langues nationales dans les classes préscolaires du Sénégal (système de la Case des Tout-petits au Sénégal) mais où les activités écrites conduisent vers le français.

– modèles transitionnels précoces : la L2 (français) prend assez vite le relais en tant que médium, au bout de deux ans, sans que les compétences dans la L1 soient bien stabilisées (cas des écoles satellites et *Banmanuara* du Burkina) ;

– modèles additionnels : la L2 devient médium au bout de quelques années de fonctionnement mais elle partage ce rôle avec la L1 (écoles type OSEO du Burkina).

Il est plus intéressant de remarquer qu'un même pays peut expérimenter, ou avoir expérimenté, plusieurs solutions, mises en œuvre par le Ministère ou par des associations. C'est le cas par exemple au Niger, avec trois modèles (Mallam Garba M., Seydou H., à paraître) qui ont été mis en place à des époques différentes mais qui coexistent dans des structures différentes, l'apparition d'un modèle ne rendant pas obsolète le précédent.

1. Écoles expérimentales (de 1974 à aujourd'hui) : modèle en X
2. Écoles Bilingues pilotes (de 2001 à aujourd'hui) : modèle en Y

3. Écoles primaires bilingues Souteba (de 2004 à aujourd'hui) : variante du modèle X

Quels enseignements tirer de cette coexistence de curriculums différents ? Tout d'abord, que l'emploi du singulier pour un pays en matière de curriculum est souvent abusif et qu'il est fréquent que coexistent ainsi différents modèles articulant les mediums d'enseignement, dans des écoles expérimentales contribuant à l'effort national de scolarisation. Ensuite, qu'il est difficile pour un État de tirer les enseignements des expériences menées et que, faute de réels bilans et d'évaluations fiables, les décideurs peinent à choisir un modèle et laissent se développer en parallèle diverses expériences.

QUELLE ARTICULATION DES LANGUES DANS LES APPRENTISSAGES ?

Il est fréquent de s'en tenir à ces considérations de volumes horaires et de répartition annuelles quand on traite des curriculums sous l'aspect linguistique. Pourtant, si l'on considère le curriculum dans sa globalité, en tant qu'ensemble de dispositifs permettant d'assurer la formation des apprenants, il faudrait aller vers une dimension qui n'est jamais évoquée, celle des modalités d'articulation des différentes langues en présence pour assurer les enseignements/apprentissages.

Il faut commencer par clarifier le statut de la L1 dans le système, à la fois medium donc mais aussi forcément matière. Il faut apporter des réponses claires à la question des objectifs de l'enseignement de la L1, situés entre les deux pôles de toute didactique des langues, communicatif et métalinguistique. En d'autres termes, poursuit-on en L1 le développement d'aptitudes communicatives et si oui, lesquelles ? A-t-on des objectifs en termes d'analyse du fonctionnement de langue, si oui à quel niveau : phonologique/phonétique, grammatical, lexical, etc. ? Des réponses à ces questions sera conditionnée l'émergence d'une didactique des langues africaines en tant que L1, à la fois médium et matière, et force est de constater que sur ce plan les curriculums sont muets. Ce constat, ici fait pour la didactique de la langue 1, Altet M., et Fomba C., 2009, p. 50 le dressent pour l'ensemble des disciplines à propos du curriculum malien :

« Il n'y a pas d'APC viable et efficace sans aussi une vision didactique : donner le sens des concepts aux élèves, développer l'épistémologie des savoirs scolaires et caractériser sa conception de la discipline enseignée comme réponse à un questionnement sur le réel, se centrer sur le contrat didactique et le choix des tâches avec les obstacles qu'elles impliquent, travailler l'interaction élève-savoir, les conceptions représentations, les obstacles ; les erreurs, développer la variété des modalités d'apprentissage et le transfert. La notion de didactique est peu présente dans le référentiel malien or un curriculum qui porte sur ce que nous devons enseigner doit nécessairement comporter un volet didactique et épistémologique, par là même, il devient urgent de déve-

lopper les didactiques des disciplines en formation initiale et continue des enseignants. »

Il faut ensuite que les curriculums soient rédigés avec suffisamment de précision dans le domaine des langues pour que soient réglées les progressions d'étude permettant que les compétences acquises en L1 puissent être utilisées lors l'apprentissage de la L2, puis que l'étude de la L2 trouve des échos dans celle de la L1 (Maurer, 2007). Cette précision des curriculums est la condition de développement d'une didactique de la convergence, sans laquelle les langues en présence sont traitées comme ensembles distincts alors qu'elles sont appelées à se rejoindre chez l'apprenant, qui est au cœur du système.

Il faut enfin que les curriculums prennent parti sur la manière dont les langues pourront (devront ?) être articulées dans la gestion de la classe. Quelle place faire à l'alternance codique ? Quel rôle accorder à la traduction ? Quelle part à la comparaison explicite des systèmes linguistiques ? Sur ces questions, si importantes pour faire la classe au quotidien, le curriculum ne doit pas laisser les formateurs de formateurs, les auteurs de manuels et au final les maîtres, sans réponses.

* * *

Bernard J.-M., Nkengne Nkengne A. P. et Robert F. (2007) ont procédé à une évaluation empirique des approches par les compétences dans les curriculums. Les résultats de leurs évaluations (2007, p. 25) « montrent que, APC ou pas, les principaux problèmes en matière d'acquisitions scolaires se situent d'abord dans l'application effective des programmes scolaires officiels dans les salles de classe plutôt que dans leur contenu ». Or, cette question renvoie aux importants problèmes de fonctionnement que connaissent les systèmes éducatifs africains. L'insuffisance de moyens et l'utilisation peu efficace de ces moyens constituent les obstacles majeurs sur le chemin de la qualité de l'éducation pour tous. Les réformes curriculaires, aussi judicieuses soient-elles, seront toujours tributaires de ces problèmes tant qu'ils n'auront pas été surmontés.

Je finirai, en écho à leurs constats, en insistant sur les limites des entreprises curriculaires qui doivent être le point de départ non le point ultime des réformes pédagogiques, d'une mise en marche du système éducatif : pour un curriculum de formation de formateurs, pour des changements de pratiques pédagogiques, pour le développement de pratiques d'évaluation congruentes, pour la rédaction d'outils de formation.

Et je réserverai une place particulière pour la rédaction de manuels. Les curriculums sont des outils trop complexes et trop lourds à manipuler pour servir directement aux maîtres et leur permettre de faire la classe. En revanche, des manuels écrits en référence aux principes du curriculum soulagent leur travail quotidien et contribuent à leur formation en convertissant en actes des options pédagogiques et didactiques hors d'atteinte tant qu'elles restent au niveau de l'abstraction. Un manuel sans curriculum vaut mieux qu'un curriculum sans manuel...

Bibliographie

- AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT et al., (2009), *Sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Résumé exécutif du rapport final du séminaire de Sèvres, 10-12 juin 2009.
- ALTET M. et FOMBA C.O., « Rapport d'expertise. Étude sur la réforme curriculaire par l'approche par compétences au Mali. » Projet d'études sur les réformes par l'approche par compétences en Afrique. Paris. AFD/BAD/OIF/CIEP.
- BERNARD J.-M., NKENGNE NKENGNE A. P. et 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.
- 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/fileadmin/user_upload/archive/publications/regworkshops/finrep_pdf/rep_currpauv_04-05.pdf (02/05/2010)
- CONSEIL NATIONAL DE L'ÉDUCATION, (2002), *Cadre général d'orientation du curriculum de l'enseignement fondamental du Mali*. Bamako.
- ILBOUDO P., (2007), « L'éducation bilingue au Burkina Faso. Une formule alternative pour une éducation de base de qualité ». Ouagadougou, ADEA-OSEO.
- KEDREBEOGO G., (1997), « Linguistic diversity and language policy. The challenge of multilingualism ». *Hemispheres* n° 12, p. 5-12.
- LANGE M.-F., (2003), « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines* 2003/1-2, 169-170,
- LATOUR M., (2008), « Les réformes curriculaires en éducation. Sélection bibliographique ». http://www.ciep.fr/expert_educ/general/docs/Biblio_reforme_curriculaire.pdf (05/05/2010).
- MALLAM GARBA M. et SEYDOU H., (à paraître), Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique sub-saharienne francophone (LASCOLAF). Documentation d'expériences de bi/plurilinguisme au Niger. Rapport d'étude AFD, AUF, MAEE, OIF.
- MAURER B., (2007), *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaines-langue française*. Paris, OIF-L'Harmattan.
- MONTOYA R., (2001), « Limites et possibilités de l'éducation bilingue interculturelle au Pérou », dans P. Sabatier & R.P. Dasen (dir.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan, p. 251-268.
- MOYA R., (1990), « Dix années d'éducation bilingue et de participation indigène en Équateur », *Perspectives*, n° 75, p. 367-379.
- MOYA R., (1997), « Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala », 49^e Congrès International des Américanistes, Quito, 6 au 12 juillet 1997.
- NARAYAN D. et al., (2000), *Can anyone hear us ? Voices from 47 countries. Voices of the poor*. Washington, World Bank Publication.
- Ndiaye M., (à paraître), Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique sub-saharienne francophone (LASCOLAF). Documentation d'expériences de bi/plurilinguisme au Sénégal. Rapport d'étude AFD, AUF, MAEE, OIF.
- NIKIEMA N. et PARÉ-KABORÉ A., (2010), Étude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique sub-saharienne francophone (LASCOLAF). Documentation d'expériences de bi/plurilinguisme au Burkina Faso. Rapport d'étude AFD, AUF, MAEE, OIF.
- ROEGIERIS X., (2008), « L'approche par compétences en Afrique francophone », *IBE Working Papers on Curriculum Issues* n° 7, p. 143-166.

Curriculum et besoins langagiers en zone d'éducation linguistique plurielle¹

RADA TIRVASSEN

MAURITIUS INSTITUTE OF EDUCATION (ILE MAURICE)

U.M.R. 7114 DU C.N.R.S.

1. J'emprunte l'expression « éducation linguistique plurielle » à V. Castellotti dont les positions et celles de D. de Robillard sur cette question dans le volume 7, numéro 1 de *Les Cahiers de l'Acedle* (2010) m'ont fortement inspiré. Les pistes que je propose ne font peut-être pas justice à la profondeur de leurs réflexions, en tout cas pas à la voie herméneutique qu'ouvre D. de Robillard.

2. Un des problèmes que pose notre article est l'usage d'une terminologie inspirée tout autant des travaux de D. de Robillard et de cette linguistique qu'il critique : on pourrait être plus cohérent et adopter un même paradigme terminologique. On peut penser que, pour beaucoup de lecteurs peu au courant des recherches actuelles de cette sociolinguistique pratiquée par certains chercheurs, il faudrait alors procéder à des mises au point terminologiques fréquentes que nous avons voulu éviter.

Cet article qui porte sur les besoins langagiers d'apprenants en contexte plurilingue vise, à partir d'un éclairage nouveau jeté sur les échanges qui ont lieu à l'école, à proposer une autre manière de concevoir l'approche adoptée concernant le langage dans le curriculum. Poursuivant des réflexions amorcées depuis plus d'une dizaine d'années à Maurice et plus rarement dans l'ensemble de la zone francophone du sud-ouest de l'Océan Indien, on tentera de suggérer un certain nombre de pistes qui ont l'avantage de ne pas toucher à ce qu'on appellera la zone d'intervention réservée aux seuls décideurs politiques habilités à aménager le statut des langues dans l'instruction publique ; il s'agit, à partir de la marge de manœuvre qu'offre l'élaboration des curricula par les spécialistes de l'éducation, de penser un dispositif linguistique qui pourra assurer une scolarisation plus efficace d'enfants qui sont appelés à accéder aux connaissances scolaires dans une langue² autre que leur langue première. Pour partie, la responsabilité incombe aux chercheurs : un réexamen de certaines analyses conduites sur les transformations des politiques linguistiques en milieu scolaire réalisées dans la zone du sud-ouest de l'Océan Indien montre que les objets d'étude qui ont été construits par les sciences du langage expliquent pourquoi on est passé à côté de l'essentiel, de la nature plurielle de la gestion des ressources langagières. Après ce premier volet, on montrera, à la suite d'une analyse d'un extrait d'une leçon de mathématiques, pourquoi il faut approcher autrement la question du dispositif linguistique dans les curricula des pays plurilingues. Enfin, nous nous risquerons à des propositions permettant de concevoir autrement la notion de besoins langagiers.

Curriculum et besoins langagiers³

Évitons un long détour théorique que ne nous permet pas l'espace éditorial qui nous a été attribué. Définissons, suivant R. Tirvassen et N. Rughoonundun (*inédit*), que le curriculum, dans le cadre de cette réflexion, est un processus intellectuel visant à établir une cohérence entre la finalité ultime de l'instruction publique (quel profil de citoyen pour quel type de société) et les diverses modalités participant directement (l'enseignement / l'apprentissage / l'évaluation des connaissances) ou indirectement (la formation des enseignants, l'encadrement des enseignants, la gestion des établissements, celle de l'ensemble du système, etc.) aux fonctions citoyennes que se donne l'école (ce qui n'est pas tout à fait exact puisque cette institution doit jeter les bases d'un apprentissage tout au long de la vie : *lifelong learning*). En d'autres termes, le curriculum relève de l'ensemble des efforts de planification, de gestion, de suivi et de l'évaluation des multiples dimensions d'une instruction publique.

En zone plurilingue, là où les enfants sont scolarisés dans une langue autre que leur langue première (bien évidemment, nous sommes en train de taire la variation inhérente aux langues pour les besoins de notre argumentation), il est non seulement important de procéder à une planification judicieuse du curriculum en prenant en compte le rôle majeur et transversal opéré par le langage mais il faut également s'assurer que la recherche, celle qui s'intéresse au langage en milieu scolaire et qui prend une voie interventionniste, se donne des objets d'étude susceptibles d'éclairer, dans leur complexité, les échanges en milieu scolaire pour pouvoir faire des propositions fiables. On verra que tel sans doute n'a pas été le cas.

Les présupposés théoriques d'une conception du curriculum

Il s'agit de montrer, dans cette partie, que les recherches en sciences du langage se sont appuyées sur une conception du plurilinguisme perçu comme une addition de plusieurs langues opérant, chacune, comme un système aux frontières nettes. On peut, à cet égard, se fonder sur des recherches pourtant relativement récentes conduites sur Maurice. Par exemple, R. Tirvassen (2001) affirme que la planification du curriculum en zone plurilingue fait rarement l'objet d'une approche globale des besoins linguistiques des enfants. Toutefois, pour illustrer cette argumentation, l'auteur opère à partir de l'idée que les acteurs de l'école mauricienne sont des locuteurs de l'anglais standard. C'est en tout cas sur ce présupposé que s'effectue une mise en parallèle des compétences

3. Je voudrais sincèrement remercier Sharda Fulena qui m'a été particulièrement utile : elle m'a cherché un certain nombre d'articles pertinents dans des revues en ligne.

développées dans les cours d'anglais et les exigences linguistiques des activités de mathématiques proposées aux élèves en deuxième année du cycle primaire à l'Île Maurice.

Cette analyse l'amène à constater que les éléments constitutifs de l'anglais sont le vocabulaire et les structures morpho-syntaxiques. Par ailleurs, il identifie les connaissances linguistiques ciblées : en première année du primaire, dans les classes d'anglais, les enfants sont exposés à une langue pauvre, limitée à quelques lexèmes avec pratiquement aucun lexème verbal (le seul verbe employé est l'auxiliaire être). En deuxième année, pour l'essentiel, les auteurs du manuel se situent dans une démarche visant à faire acquérir les fondements d'une grammaire élémentaire. Quand on passe aux mathématiques, c'est toujours le vocabulaire et la morpho-syntaxe qui sont au centre de l'intérêt du chercheur. On soutient que, contrairement à ce qui se passe dans le cours d'anglais, le manuel de mathématiques de la deuxième année du primaire présente, au plan linguistique, les particularités suivantes. Les trois premières unités portent sur les formes (*shapes*), les séries (*sets*), et les nombres. On y emploie un vocabulaire technique précis (*Cubes, cylinders, cones, spheres, cuboids = des cubes ; des cylindres ; des cônes, des sphères...*). L'étude des consignes met en évidence les lexèmes verbaux utilisés dès les premières pages :

Colour (p. 2) = colorie, ring (p. 3) = encercle, put a tick (p. 4) = coche, put a cross (p. 4) = mets une croix, use (p. 5) = utilise, make (p. 6) = fais.

Les observations consacrées à cette catégorie grammaticale que sont les adjectifs confirment les constats faits ci-dessus : l'étude critique du dossier 7 de ce manuel montre que non seulement des adjectifs sont employés dès les premières pages mais aussi les structures présentent une succession de deux adjectifs dont, souvent, un de couleur : *short yellow pencils = de petits crayons jaunes, small blue rectangle = un petit rectangle bleu, big yellow triangle = un grand triangle jaune, big black cat = un gros chat noir, small black dog = un petit chien noir, small brown animals = de petits animaux marron, flat surfaces = des surfaces plates, curved surfaces = des surfaces courbées, etc.*

Cette analyse n'est pas totalement dépourvue d'intérêt, notamment pour des décideurs impliqués dans des opérations de planification du curriculum. Simplement, elle soulève autant de problèmes qu'elle veut en résoudre. Si on approche la question du langage en milieu scolaire à partir de la notion de vocabulaire et de structure morpho-syntaxique, on peut en effet constater que les compétences linguistiques des activités de mathématiques sont plus « complexes » (ou le niveau de difficulté est plus élevé si on se situe dans une hiérarchie) que les exercices (on a choisi volontairement d'employer les termes *activités* et *exercice*) proposés dans le manuel d'anglais. Toutefois, dans les faits, la réalité est totalement différente. Ainsi que nous le montrerons ci-après, les enseignants, ceux-là mêmes qui symbolisent la norme de l'école, ont recours à des ressources langagières marquées par le libre recours aux possibilités qu'offrent les langues en contact : l'anglais, le français et le créole.

A ménagement des politiques linguistiques des écoles du sud-ouest de l'Océan Indien et réexamen des analyses consacrées à ces opérations

L'analyse sociolinguistique des réformes conduites notamment aux Seychelles et à Madagascar, menée à partir de la typologie des systèmes d'éducation bilingue, signale que ces deux États passent, lors de leurs réformes majeures conduites au début des années 1980, d'un système d'éducation monolingue (avec des nuances pour Madagascar) à un système d'éducation bilingue. De façon plus précise, on affirme qu'on adopte, aux Seychelles, un système transitoire marqué par un passage rapide à la langue étrangère (*transitional or early exit programs*) alors qu'à Madagascar on est dans un système caractérisé par une sortie plus tardive, proche des systèmes qui visent un bilinguisme total (*late-exit programs that emphasize full bilingualism*) avant de passer, suite à des réaménagements, à un système qui ressemble à celui des Seychelles. S'agissant des motivations sous-jacentes à ces réformes, les chercheurs ont, à juste titre, signalé que les politiques, qui en ont posé les jalons, ont construit un monde manichéen caractérisé par la présence d'une langue locale opposée à un idiome imposé par le colonisateur.

Dans ce contexte, le projet scolaire a d'abord et avant tout une fonction socio-politique puisqu'il s'agit non seulement de se débarrasser d'un des symboles de la colonisation mais aussi de se donner un emblème pouvant symboliser l'émergence d'une nation, si on considère que les politiques étaient sincères dans les choix qu'ils réalisaient. Pour la recherche sociolinguistique, les limitations de ces réformes se situaient dans les ressources inadéquates à la réalisation des objectifs fixés, le manque de planification et une préparation insuffisante de l'opinion publique voire des acteurs directement concernés par la réforme. Poursuivant cette analyse, certains chercheurs, notamment dans le cas malgache, ont souligné la négation de l'existence de diverses variétés (ethniques ? géographiques ? socio-économiques ?) du malgache comme si des pays qui, en apparence, peuvent régler ces questions, gèrent mieux la variation sociolinguistique. Les travaux de Labov et de Gumperz montrent que tel n'est pas le cas aux États-Unis. Enfin, lorsqu'on passe à un des problèmes majeurs qui est la gestion de la transition, on souligne sinon la préparation inadéquate des enfants au passage de la langue première à la deuxième langue dans laquelle les enfants doivent être scolarisés, du moins le temps perdu dans le ré-apprentissage, dans cette deuxième langue, des connaissances techniques imparties dans la langue première des enfants.

Si l'on décode les implicites de l'examen conduit pendant ces trente dernières années sur la problématique du langage dans l'instruction

publique, on se rend compte que les objets de recherche construits par la science partent d'une définition contestable de la communication⁴ : on postule que la communication humaine est structurée à partir de systèmes conçus et décrits en laboratoire comme si les locuteurs (enseignants et apprenants) étaient des locuteurs parfaits maîtrisant des langues aux frontières nettes. Les spécialistes de la question du langage en milieu scolaire opèrent à partir d'une conception idéaliste de la communication humaine. Par conséquent, on conclut que l'on ne s'est pas donné les moyens nécessaires pour passer d'un monolinguisme (créole aux Seychelles et malgache dans la Grande Île) à un autre (anglais et français respectivement dans les deux îles). Tout comme la linguistique structurale a besoin de postuler l'existence d'un auditeur-locuteur natif (parfait) pour pouvoir donner une fiabilité à la réalité artificielle qu'elle construit, l'éducation bilingue doit opérer à partir de systèmes entiers et totaux pour paraître fiable. Il est curieux de constater que l'idéologie dominante du monolinguisme ou du bi-monolinguisme où les langues opèrent en entités séparées alimentent tout autant l'étude des manuels scolaires que les réflexions plus macro-sociolinguistiques menées sur Madagascar et les Seychelles. Or, l'extrait analysé ci-après montre que les échanges réels n'obéissent pas à une théorisation amorcée à partir d'une idéalisation de la communication humaine.

Approcher autrement les pratiques langagières en zone de contact de langues

Le discours théorique sur les fonctions du langage en contexte scolaire est passé d'un paradigme techniciste issu de la tradition de Jakobson qui considérait le langage comme un outil de transmission de connaissances à une approche cognitive qui le définit comme l'instrument qui structure les compétences et savoir-faire ciblés par l'école. Nulle part l'individu-enseignant, son histoire personnelle, ses expériences de la vie, la manière dont il conçoit les identités de ses interlocuteurs, éléments qui sont tous constitutifs de l'échange interactionnel, ne sont pris en compte. À l'enseignant-locuteur sans cerveau a succédé un enseignant pourvu de matière grise mais sans consistance identitaire. Or, si l'on ré-examine un extrait d'une leçon de mathématiques décortiquée dans R. Tirvassen : 2009, on se rend compte que les dimensions niées jusqu'à présent par les spécialistes de la question du langage participent directement à l'échafaudage de l'interaction.

4. Pour une réflexion plus approfondie sur cette question, voir D. de Robillard : 2005.

(E1) *uzourdi, nu va kumans enn ti revizion lor 'operations'...* (E2) *right...*
 (E3) *operations i enn sapit, bien facil...*(E4) *li pa difisil...*(E5) *mo pou donn zot bann legzanp lor la* (E6) *pu ki zot kapav konpran li tre bien..*
 (E7) *right...* (E8) *Alors 'operations', premie egzanp ki mo pu donn u par egzanp... première kestion [termes prononcés en français]* (E9)

'example one. If operation y is equal to 'two plus y', find three operation one' (E10) *premièrement, deuxièmement* [les deux mots sont prononcés en français] (E11) y operation bracket three operation one (E12) *alor se ki inportan* (E13) you see what is xxx (E14) *sa ki inportan ki li finn donn star* (E15) *sa star li enn operation sa* (E16) *sa mem li donn ou* (E17) *equal to two plus y li dir ou trov troi operation.* (= Aujourd'hui nous allons commencer une petite révision sur les opérations... ok... les opérations... c'est un chapitre très facile... c'est pas difficile... je vais vous en donner un exemple pour que vous puissiez le comprendre ok ? Alors opérations... premier exemple : si opération Y est égal à deux plus y, trouvez y. Alors ce qui est important vous voyez... ce qui ... ce qui est important c'est qu'on nous a donné l'étoile qui représente y.. cette étoile là, c'est une opération ça.)

Ainsi qu'on s'en rend compte, nous avons arbitrairement découpé le texte transcrit en énoncés (E1, E2, etc.) afin d'illustrer notre argumentation.

Si l'on passe à un survol rapide des significations que l'on peut attribuer à cet extrait, on peut affirmer que :

– Personne ne contestera qu'il y a (aussi) des connaissances techniques que l'enseignant a développées non seulement dans les manuels scolaires mais également dans les expériences qu'il vit en tant qu'individu dans une communauté humaine et qu'il veut faire acquérir à ses apprenants ; on peut grossièrement affirmer que les « énoncés » qui portent majoritairement sur la leçon à expliquer sont les suivants :

(E9) *example one... if operation y is equal to 'two plus y' find three operation one* (E10) y operation bracket three operation one (E12) you see what is xxx (E14) *sa ki inportan ki li finn donn star* (E15) *sa star li enn operation sa* (E16) *sa mem li donn ou* (E17) *equal to two plus y li dir ou trov troi operation.*

– Pour l'essentiel toutefois, les énoncés renvoient aux rapports interpersonnels que l'enseignant entretient avec ses apprenants, les représentations qu'il se fait de lui-même et de ses apprenants dans les limites autorisées par cette institution officielle. On peut en effet penser que dans les neuf premiers énoncés, il établit un contact « phatique » avec ses apprenants. C'est l'individu-enseignant qui s'adresse à des individus apprenants dans une institution officielle elle-même microcosme d'une macro-société :

(E1) *uzourdi, nu va kumans enn ti revizion lor 'operations' ...* (E2) *right...*
(E3) *operations i enn sapit, bien fasil...* (E4) *li pa difisil...* (E5) *mo pou donn zot bann legzanp lor la* (E6) *pu ki zot kapav konpran li tre bien.*
(E7) *right...*

– De temps en temps, ses « énoncés » rendent compte des représentations qu'il se fait de l'outillage linguistique complexe instrumentalisant ce qu'il veut transmettre consciemment : il s'agit des énoncés où il reformule dans une autre langue ce qu'il veut transmettre :

(E12) *alor se ki inportan* (E13) you see what is xxx (E14) *sa ki inportan ki li finn donn star.*

Si l'on analyse cet extrait dans sa globalité, on peut raisonnablement penser que c'est la notion de zone d'éducation plurielle qui rend le mieux compte des opérations linguistiques dans lesquelles on se trouve. L'enseignant opère avec des ressources langagières que l'on

peut attribuer aux pôles linguistiques en contact (anglais, français et créole). Un point qui illustre la nature de cette diversité est l'impossibilité d'établir une équation entre une langue et des fonctions communicationnelles. Par exemple, le syntagme *première question* [termes prononcés en français] marque le début de la démonstration de l'enseignant. Si l'on suit la logique de l'association d'une langue et d'une fonction communicationnelle, l'enseignant aurait dû utiliser l'anglais ; s'il s'agit d'établir un contact avec les enfants, il aurait dû employer le créole. De la même manière, (E2) *right...* qui a la même fonction que *allo* dans la conversation téléphonique est « un emprunt » à l'anglais alors que tout le contact interpersonnel s'effectue en créole. En fait, il s'agit ici d'une formule stéréotypée que seul le statut d'enseignant dans cette interaction l'autorise à employer.

On peut conclure que l'enseignant mauricien opère à partir d'une matrice communicationnelle qui ne peut se réduire à une juxtaposition de syntagmes que l'on peut arbitrairement classer dans des langues. Suivant D. de Robillard (2003 ; 2005) et P. Blanchet (2003 ; 2007) nous soutenons que la notion de frontières étanches entre des systèmes est inadéquate pour rendre compte de la quasi-totalité des productions orales dans ce milieu qu'on associe pourtant avec la norme.

De manière plus générale, l'école mauricienne est le lieu de pratiques langagières que la notion de langues issue de la tradition structuraliste ne peut modéliser :

1° Il y a les écrits officiels qui relèvent d'une conception normée de l'anglais et qui servent d'instruments de structuration des connaissances techniques dans un médium (l'écrit) où les productions sont contrôlables et contrôlées.

2° Il y a les évaluations des productions des apprenants qui relèvent de cette conception normée de la langue de l'école, du moins dans la représentation des acteurs de l'école ; la réalité est tout autre : comme la maîtrise de l'anglais et du français dépend du niveau de scolarisation des enseignants (elle s'inscrit dans un continuum marquée à une extrémité par ce qu'on peut appeler une très bonne compétence et à l'autre, on se retrouve avec une compétence de niveau « moyen »), la pratique docimologique est variée.

3° Les enfants sont pratiquement tous monolingues créolophones dans les faits et dans la représentation des enseignants qui, eux, ont des pratiques diverses compte tenu de leur insertion dans cette zone d'éducation plurielle qu'est l'école et que l'extrait ci-dessus illustre parfaitement ; il existe une forte tendance à privilégier un pôle créole dans une communication plurielle puisque le créole n'a ni accédé à l'écrit (il dispose d'une graphie et non d'une orthographe et point encore de grammaire suffisamment élaborée pour résoudre les problèmes majeurs auxquels sont confrontées les langues qui veulent se donner une orthographe), ni n'a été aménagé pour être employé dans des communications officielles ; le plus souvent, son vocabulaire technique est « emprunté »

à l'anglais (*computer, pen-drive, printer, etc.*) ; de manière générale, dans les échanges oraux, les enseignants opèrent quotidiennement dans des pratiques marquées par la pluralité/diversité dont l'extrait cité *supra* ne constitue qu'un des aspects.

4° À cette production de l'enseignant, il faut ajouter d'abord les opérations cognitives de l'enfant auxquelles on ne peut avoir accès mais qui sont sans doute, aussi, tout autant plurielles ; par ailleurs, après une interaction marquée par la diversité, les enfants passent à la lecture de la leçon dans le manuel scolaire et, enfin, les activités qui suivent : exercice d'application et production des connaissances développées dans des épreuves d'évaluation.

La pluralité des pratiques langagières est caractérisée par la multiplicité des normes pratiquées : différences marquées entre les productions orales et les textes des manuels ; écart entre la représentation de la norme qui sert à évaluer les connaissances et celles qui sont effectivement pratiquées ; décalage entre les règles attribuées aux productions orales et écrites des enfants et celles qui les produisent, etc. L'extrait cité ci-dessus et les remarques que nous venons de faire montrent que l'on ne peut modéliser les pratiques langagières de l'école mauricienne à partir de la notion de langue. Toutefois, on est dans un milieu scolaire qui opère non seulement avec ses fortes traditions pas seulement structuralistes mais aussi normatives ; dans cette société qui a intériorisé la diglossie au moins dans les représentations sociolinguistiques, on ne pourra se passer de la notion de langue dans une réflexion sur les pistes que l'on peut proposer pour la gestion du langage.

Vers des propositions concrètes

Tous les curricula proposés jusqu'à présent se sont fondés sur l'idée qu'il existe des langues aux frontières étanches. Or l'école, institution qui symbolise la notion de langue aux frontières nettes, est elle-même le lieu de productions « mélangées ». Ces sont les conditions de la communication langagière qui rendent le recours à des ressources à plusieurs langues inévitable. On sait, par exemple, que le plurilinguisme de Maurice et celui des autres îles de cette région sont gérés sur le mode de la répartition des fonctions entre les langues (en contact) par secteur avec des zones de recouvrement partielles. Par exemple, il n'est pas tout à fait vrai de dire que les langues orientales sont des langues de cérémonies religieuses à l'île Maurice : les interactions langagières entre officiants et pratiquants s'effectuent à partir de ressources langagières multiples. De manière plus générale, on sait que, lorsque les contraintes normatives sont moins prégnantes, les parlars dits « hybrides » sont encore plus importants ainsi que l'ont montré D. de

Robillard (2005) et R. Tirvassen (à paraître). Les acteurs de la vie socio-économique et culturelle ont une pratique de la diversité linguistique puisqu'ils opèrent à partir de toutes les ressources langagières dont ils disposent. L'école a besoin d'assumer cette réalité sur deux plans. D'abord, elle doit reconnaître qu'elle est elle-même une zone de pratiques langagières plurielles comme nous l'avons montré puisque ce sont ceux qui sont chargés de transmettre la norme qui ont recours à ces ressources langagières. Ne pas admettre cette donne, c'est condamner au braconnage la quasi-totalité des communications orales formelles. Ensuite, elle doit préparer ses citoyens à une meilleure gestion des modes de communication auxquels ils ont recours dans la vie quotidienne.

Commençons par le premier point, la communication pédagogique. Alors que les entreprises investissent des sommes importantes pour doter leurs employés des techniques nécessaires à une communication efficace en entreprise, les systèmes éducatifs, pourtant gourmands en ressources pour la formation initiale et continue des enseignants, ne sont pas prêts à admettre que la variation est constitutive des productions discursives.

Prendre en considération une telle réalité présente deux avantages : d'abord, cela permet aux enseignants de prendre conscience des réelles stratégies langagières auxquelles ils ont recours dans les interactions orales avec les enfants ; par ailleurs, si ces stratégies sont incontournables à l'oral, les types de savoir-faire nécessaires pour accéder aux connaissances que proposent les manuels scolaires sont différents. Assumer son langage dans ce qu'il est, c'est constater l'écart entre celui-ci et celui du manuel. C'est le préalable nécessaire à la préparation des enfants afin qu'ils puissent accéder au texte du manuel.

Le second point concerne la préparation des citoyens mauriciens à la gestion efficace du plurilinguisme. Le fonctionnaire mauricien lit un document officiel en anglais, en rend compte dans un langage hybride pour ensuite faire un compte-rendu écrit, en anglais. Dans d'autres occasions, les mélanges sont différents. L'école ne prépare jamais les citoyens à la vraie communication, celle à laquelle ils sont confrontés dans la réalité. Pour partie, au moins, cela relève d'une modélisation inadéquate des pratiques langagières à partir de la notion de système étanche.

IMPLICATIONS POLITIQUES DE CES PROPOSITIONS

Il est bien connu que seuls les politiques sont habilités à modifier le statut symbolique et les fonctions psycho-pédagogiques et « socio-politiques » qu'assument les langues dans l'instruction publique. Prenons un exemple pour illustrer notre argument. Alors que la réflexion sur la question de la langue créole à l'école à Maurice se limitait à l'incapacité des politiques à comprendre le rôle que pouvait jouer cette langue pour combattre l'échec scolaire et améliorer le taux de réussite aux exa-

mens, le débat a pris, ces dernières années, une tout autre tournure. L'État mauricien, préoccupé par des considérations clientélistes, veut accéder à la demande de ceux qui considèrent la langue créole comme un des instruments pouvant structurer la communauté ethnique créole. Tous les partis politiques veulent peu ou prou inscrire cette langue dans le paradigme des langues ethniques (comme le sont les langues asiatiques) en ignorant le rôle qu'il peut jouer pour assurer la transition entre le milieu familial et l'environnement scolaire ou encore pour aider à l'entrée dans l'écrit. C'est ainsi qu'en pleine campagne électorale au mois d'avril 2010, le Premier ministre a déclaré qu'il prendrait les mesures nécessaires afin que le créole soit enseigné comme une langue optionnelle, c'est-à-dire qu'il sera étudié par les enfants dont les parents considéreront cette langue comme une langue ancestrale. Entre les préoccupations psycho-pédagogiques des chercheurs et les considérations clientélistes des politiques, ce sont ces dernières qui primeront. Il est donc clair que, si la recherche veut investir ses ressources dans des solutions réalisables, il lui faut éviter de toucher à tout ce qui doit entraîner des décisions portant sur le status des langues tant qu'elle n'a pas la garantie que ses propositions seront prises en compte.

* * *

Le curriculum, « lieu » où se mettent en œuvre des propositions issues de pratiques scientifiques qui se donnent une orientation interventionniste, ne peut être déconnecté des fondements théoriques voire épistémologiques de la recherche : quels objets de recherche ? Quels types d'éclairages ? À partir de quels outils conceptuels ? Etc. La prise en compte des rapports entre recherches scientifiques et confection de produits destinés au grand public mérite d'autant plus d'être soulignée qu'il se passe quelques décennies avant que l'intelligibilité offerte par la science ne soit traduite dans les faits. Le curriculum n'est pas seulement une structure de surface mais repose sur une structure profonde dont les contours sont largement déterminés par les sciences sociales. Identifier les besoins langagiers des apprenants en zone plurilingue pour orienter un curriculum, c'est au préalable interroger la modélisation des pratiques langagières, celles qui ont réellement lieu.

Bibliographie

- BLANCHET Ph., (2003), Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions... quels modèles ? : pour une sociolinguistique de la complexité, in *Langues, contacts, complexité : perspectives théoriques en sociolinguistique, Cahiers de Sociolinguistique n° 8*, Philippe Blanchet, Didier de Robillard (dirs), Presses Universitaires de Rennes, p. 279-308, <http://www.prefics.org/credilif/CdS8-2003>.
- BLANCHET Ph., (2007), « Quels "linguistes" parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique 2007 n° 1*. <http://www.u-picardie.fr/LESLaP/spip.php?article172>.
- CALVET L.-J., (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CASTELLOTTI V., (2010), « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre *Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité* » in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1. <http://acedle.org/spip.php?article2864>.
- GUMPERZ J., (1989), *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- LABOV W., (1978), *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- MARTINEZ P., (2008) (5^e édition), *La didactique des langues étrangères*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je.
- ROBILLARD D. de, (2003), « What we heedlessly and somewhat rashly call a "language" : vers une approche fonctionnelle du (dés)ordre linguistique à partir des contacts de langues : une linguistique douce ? », in *Langues, contacts, complexité : perspectives théoriques en sociolinguistique, Cahiers de Sociolinguistique n° 8*, Ph. Blanchet et D. de Robillard (dirs), Presses Universitaires de Rennes, p. 207-232. <http://www.prefics.org/credilif/CdS8-2003>.
- ROBILLARD D. de, (2005), « Quand les langues font le mur ; lorsque les murs font peut-être les langues : *mobilis in mobile*, ou la linguistique de Nemo », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 36, n° 1, 2005, p. 129-156. <http://id.erudit.org/iderudit/011991ar>
- TIRVASSEN R., (2001), *Appropriation des langues et dynamiques externes*, Mauritius Research Council, Port-Louis (Maurice).
- TIRVASSEN R., (2009), *La langue maternelle à l'école dans l'Océan Indien* (Comores, Madagascar, Maurice, Réunion, Seychelles), Paris, L'Harmattan (Collection Espaces Discursifs).
- TIRVASSEN R., à paraître, *Pourrait-on faire sans la langue et ses frontières ? Étude de la gestion des ressources langagières à l'Île Maurice*.
- TIRVASSEN R. et RUGHOONUNDUN N., inédit, *Quelques pistes pour une réforme indispensable à la transformation de l'instruction publique à Maurice*, communication présentée au colloque sur le curriculum organisé par le Ministère mauricien de l'éducation nationale en 2005.



Formes *et questions curriculaires en contextes*

JAVIER SUSO LOPEZ

LEE KUN-NIM

COLETTE NOYAU

RAQUEL PASTOR

VELOMIHANTA RANAIVO

MARISA CAVALLI

Le curriculum de langue(s) étrangère(s) en Espagne (1990-2009) : enjeux d'une politique orientée vers le plurilinguisme

JAVIER SUSO LOPEZ

UNIVERSITÉ DE GRENADE (ESPAGNE)

Réponse à une décentralisation politique et territoriale

L'une des principales caractéristiques du curriculum espagnol de langue étrangère, pour l'éducation primaire (4-11 ans, CITE 1)¹, secondaire (ESO : 12-16 ans, CITE 2 ; « Bachillerato » : 16-18 ans, CITE 3) et les écoles de langues pour adultes (« Escuela Oficial de Idiomas, EOI », CITE 4) est qu'il ne veut pas être préfixé, fermé, rigide, déterminé une fois pour toutes par les autorités éducatives. Il veut être au contraire ouvert, flexible, « processuel », c'est-à-dire qu'il se développe, se complète et acquiert sa réalité à mesure qu'il arrive à son stade d'application ou de réalisation. Il s'étale ainsi en plusieurs « niveaux de concrétion » ; le développement du curriculum se fait à travers trois phases, et nous aurions trois « stades » ou « niveaux » de concrétisation différente :

– Le premier niveau, ou curriculum « officiel », est fixé par le Ministère de l'Éducation pour l'ensemble du pays, sous forme de « Ley Orgánica » ou « Real Decreto », et publié par le journal officiel de l'État (BOE). Il contient le cadre global du système éducatif, et les aspects considérés prescriptifs (les « enseñanzas mínimas » ou « comunes »). Il est développé et adapté ensuite par chacune des dix-sept Communautés Autonomes (désormais CA) de l'Espagne sous forme de « Décret », et publié par le journal correspondant ;

– Dans un deuxième niveau, le curriculum est adapté à la réalité socio-culturelle et éducative de chaque établissement scolaire sous forme de *Proyecto curricular de centro* (« projet d'établissement ») ;

1. Nous utilisons la classification internationale type de l'éducation (CITE), adopté entre autres par les auteurs de l'ouvrage *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, 2008.

– Le troisième niveau de concrétisation est sous la responsabilité de chaque professeur : celui-ci, pour chaque matière et pour chaque groupe d'élèves, élabore une *Programación de aula* (« programme de cours », composé d'un ensemble d'*Unités didactiques*), en adaptant les textes antérieurs aux particularités du groupe d'élèves en question.

Cette concrétisation flexible et ouverte du curriculum répond ainsi au défi de décentralisation politique de l'Espagne : les dix-sept CA dont est composé l'État espagnol possèdent d'importantes prérogatives quant à la législation éducative, à partir du noyau central constitué par la législation centrale².

Une nouvelle conception du rôle du professeur

Aussi, le développement du curriculum et son adaptation au contexte d'enseignement/apprentissage consacrent une nouvelle vision du professeur. Ce travail exige en effet « una forma distinta de entender el trabajo didáctico en el centro y en el aula ya que, en este contexto, el docente [...] pasar a ser un enseñante capacitado para diseñar su intervención educativa, reflexionar sobre la propia práctica docente y adaptarse a los cambiantes y conflictivos contextos tanto del aula como del entorno sociocultural y social (Lomas, 1996, 30). Le curriculum espagnol repose sur une conception du rôle du professeur en tant que concepteur, planificateur et médiateur, et non plus en tant que simple exécutif ou applicateur.

On peut penser que cette tâche revient à 90 % aux maisons d'édition, qui proposent aux professeurs un matériel de premier choix, sous forme de manuels, de programmes, de ressources complémentaires (cd-rom, dvd, etc.). Le projet de recherche *Culture d'enseignement, culture d'apprentissage – Espagne*³ – que nous avons conduit pendant les années 2006-2008 – nous a permis de constater que les professeurs de français jouent un rôle important dans la détermination du curriculum, puisqu'ils n'hésitent pas à introduire leurs propres textes et activités, sur des questions de leur intérêt ou de l'intérêt de leurs élèves.

Une nouvelle structuration des contenus d'apprentissage et des compétences langagières

Le curriculum espagnol de langue étrangère part d'une nouvelle structuration des contenus d'apprentissage. La loi LOGSE (1990) introduisait

2. Nous ne donnons pas les références de ces lois (ou d'autres décrets sur la question), car il est très aisé de les trouver en ligne.

3. Ce projet a été mis en place par l'AUF, la FIPF et le CRAPEL. Le rapport de l'expérience espagnole est sous presse.

la distinction entre contenus conceptuels (les savoirs : *knowing what*), procéduraux (le savoir-faire : *knowing how*), et comportementaux (le savoir être et le vouloir être). À partir du CECR (2001), les décrets du curriculum qui émanent de la loi LOE (2006) comprennent également les contenus de type savoir-apprendre. Et c'est à l'intérieur de cette structuration que les classements traditionnels ou plus récents des contenus langagiers sont insérés : ainsi les connaissances grammaticales, lexicales ou culturelles, ou bien les savoirs correspondant à la sous-compétence linguistique et sociolinguistique font partie des contenus conceptuels ; les habiletés langagières (ou *skills*) font partie du savoir-faire, etc. Il se produit ainsi, dans la définition des contenus, une intégration de la perspective langagière (compétence de communication ; habiletés ou *skills*) et de la perspective psychopédagogique (compétences générales : savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre).

Dans les décrets du curriculum pour l'enseignement primaire et secondaire les plus récents (émanant de la LOE, 2006), une nouvelle structuration est proposée, à partir des compétences langagières : ils établissent ainsi quatre domaines (ou « noyaux d'habiletés de base ») où devront être intégrés les contenus d'apprentissage : écouter, parler, lire et écrire (cf. *Real Decreto 1631/2006* et *Decreto 231/2007*). L'attention est ainsi fortement marquée vers l'acquisition des macrocompétences langagières.

Nous voyons donc que les programmes officiels d'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères en Espagne, tels que l'indique d'autre part l'étude *Chiffres clés...* (2008 : 88), font une mention claire des objectifs liés aux quatre macrocompétences sans indiquer aucune priorité entre elles.

Quant aux études post-obligatoires (CITE 3, CITE 4), elles possèdent une structuration différente des contenus. Dans le cas de l'enseignement secondaire supérieur, les noyaux sont redistribués et font place à la connaissance de la grammaire en elle-même, ainsi qu'à la composante socioculturelle et à la conscience interculturelle (cf. *Real Decreto 1467/2007* et *Decreto 416/2008*). Finalement, dans le cas des EOI, les domaines qui y sont distingués ne sont pas axés sur les compétences, mais sur les savoirs et les habiletés langagières ; en outre, on y regroupe les classements d'ordre traditionnel et fonctionnel-notionnel : contenus discursifs, contenus fonctionnels, schémas de la communication et échanges dans de différentes situations de communication, stratégies de communication, contenus phonétiques et orthographiques, contenus grammaticaux, contenus lexicaux (cf. *Real Decreto 1629/2006* et *Orden de 18.10.2007*).

Le défi du plurilinguisme

Disons tout d'abord que la place des langues étrangères (LE) dans les programmes, à partir de la LOGSE (1990), est de plus en plus importante. L'enseignement d'une LE débute au Primaire (à 8 ans) – ou même dès la Maternelle dans des expériences d'enseignement bilingue récentes – et s'étend jusqu'à la dernière année des études secondaires. Les élèves qui finissent la terminale (2^e année de CIT 3) auront reçu ainsi presque mille heures de cours d'une LE 1 (normalement l'anglais)⁴. La LE2 est une option que les élèves peuvent choisir à partir de 12 ans (première année de collègue, CITE 2 ; parfois aussi dans le Primaire) ; l'Andalousie a même établi celle-ci comme option obligatoire pour la première année de l'enseignement secondaire post-obligatoire (ou « bachillerato »).

L'adoption du bilinguisme en tant que modèle éducatif (on préfère utiliser maintenant le terme « plurilinguisme ») commence en 1996 : le Ministère espagnol de l'Éducation et le British Council signent un accord par lequel 42 établissements d'éducation primaire auront un curriculum bilingue à 40 % (avec LE : anglais). À l'instar de cette démarche, l'Ambassade de France (et le réseau des Alliances françaises) et l'Andalousie signent un accord en 1998 par lequel sont créées des sections bilingues dans une trentaine d'établissements (LE : français)⁵. Bientôt l'expérience se généralise à toute l'Andalousie et aux autres CA de l'Espagne. Un accord similaire est établi avec le Goethe Institut pour l'allemand.

À partir de ces dates-là, les différentes CA espagnoles vont développer des projets ou des expériences de plurilinguisme, selon le modèle ÉMILE : le *Plan de fomento del plurilinguismo* est adopté en 2005 par l'Andalousie ; le *Plan para la lengua y la cohesión social* et le *Plan experimental de llengües estrangeres* sont adoptés en 2004 en Catalogne, ainsi que le Décret qui établit le *Currículum educació secundària obligatòria – Àmbit de Llengües* de 2007 ; au Pays Basque, en 2007, le décret qui fixe le curriculum (BOPV, 13-XI-2007, art. 13) indique que les « établissements scolaires établiront des mesures de renforcement de l'apprentissage des langues étrangères [...] et pourront inclure l'explication de certaines matières dans une langue étrangère » ; en Galice, le programme CUALE est adopté en 2007 (*Diario Oficial de Galicia*, 12-06-2007)...

Le défi d'un curriculum intégré des langues (maternelle, étrangères)

Dernier pilier de cette politique : l'établissement d'un curriculum intégré des langues. Même si des initiatives existaient en ce sens (création

4. Le calcul est facile à faire : neuf années scolaires à trois heures par semaine (105 heures par an).

5. Récemment, le gouvernement français a publié la Loi n° 2009-891 du 24 juillet 2009 (JO 25.07.2009), qui autorise l'approbation de l'accord-cadre entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement du Royaume d'Espagne (signé à Madrid en 2005) sur les dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels dans les établissements de l'enseignement scolaire des deux États, qui renforce la coopération entre les deux pays, reconnaît et réglemente les dispositifs déjà existants, et permet d'éventuelles « nouvelles mises en œuvre dans les communautés autonomes, compte tenu du transfert des compétences éducatives opéré en Espagne ».

d'un seul Département de langues dans les établissements scolaires, à Valence, en Catalogne ou au Pays Basque, dès les années 1990), c'est l'extension du modèle EMILE (enseignement d'une matière scolaire dans une langue étrangère) qui va rendre absolument nécessaire une approche intégrée des matières en présence (dont les différentes langues qui sont proposées aux élèves dans le curriculum scolaire : maternelle, langues étrangères 1 et 2, langues autochtones). Ainsi, le décret qui fixe le curriculum au Pays Basque (13-XI-2007, annexe 5 : 226, 229) établit de façon officielle cette approche intégrée pour le CITE 2, quant à la langue espagnole, basque et étrangère, et relève une série de principes pour que cette approche soit pleinement mise en œuvre. De même pour les autres CA, qui adoptent des dispositions dans ce sens.

À partir de cette approche intégrée (DNL et plusieurs langues), une véritable effervescence est en train de se produire dans les établissements scolaires de toute l'Espagne à qui on a octroyé un projet plurilingue (il y a une sélection des établissements sur présentation d'un dossier) : les professeurs concernés doivent se mettre d'accord entre eux sur les programmes, le séquençage des contenus, les questions terminologiques et conceptuelles, les méthodes de travail...

De nombreuses publications sont ainsi éditées, dont plusieurs numéros monographiques de revues (telles que *Textos de Didáctica...*, 47, 2008 ; *Aula de Innovación Educativa*, 168, 2008 ; *C&E : Cultura y educación*, vol, 19 (2), 2007), où collaborent des chercheurs de l'ensemble des CA espagnoles : A. Noguero (Université Autonome, Barcelone, co-rédacteur du CARAP), C. Pérez Vidal (Université Pompeu Fabra, Barcelone), X. Llovet (Barcelone), U. Ruiz Bikandi (professeure à l'école de Formation des Maîtres de Bilbao), T. Ruiz Pérez, Berritzegune BOO (Bilbao), A. Domínguez Minguela (Université de Huelva), F. Trujillo (Université de Granada), B. Silva (Université de Santiago, Galice)...⁶

Par ailleurs, des groupes de recherche et des réseaux de collaboration se constituent, qui mettent en place des projets d'innovation et des expériences de toutes sortes, et qui sont soutenus par les Départements d'Éducation des diverses CA⁷ : GREAL, GREIP, ALLENCAM, TEL2L (Université de Navarre) ; PIN 236/06 (Antonia Domínguez Minguela, voir page web) ; projet de Ana Basterra, spécialiste en plurilinguisme du Berritzegune de Leioa (Pays Basque) et membre de CLIO... Certains d'entre eux regroupent des établissements de divers pays européens (ainsi le projet TEL2L ou le projet ALPME). De même, des projets internes à chaque établissement sont élaborés : IES Pedro Jiménez Montoya (Baza, Granada, cf. site web) ; BHINEBI, Pays Basque (voir Bastida & Hormaza, 168, 30-34 ; CEIP Vila Olímpica, Barcelone (voir la page web aux références)⁸, etc.

On assiste aussi à des regroupements d'établissements (voir Ocaña, *Aula de Innovación educativa*, 168 : 21-24) et des réunions s'organisent regroupant des collectifs travaillant sur le curriculum intégré.

6. Nous n'avons aucune prétention de les nommer tous ! Voir les références finales.

7. Par exemple, la *Junta de Andalucía* lance des appels à la constitution de groupes de recherche et d'innovation éducative dans ce terrain tous les ans, le dernier le 13.01.2010. Voir :

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/InnovacionDesarrolloCurricular/Noticias/curso2009-2010/Proyectos_Educativos_2010&idMenu=

8. Nous avons regroupé dans la bibliographie en fin d'article les références (sites web).

Enfin se créent des pages web (MEB-WEB, Andalousie), des blogs et des wiki gérés par des professeurs et/ou des responsables des Centres de Professeurs (Carmen Vera, professeure à l'EOI, Albacete ; Isabel Pérez Torres et Fernando Trujillo, Granada).

À tel point que Bieito Silva, professeur de l'université de Santiago (Galice) et spécialiste du plurilinguisme, estime qu'on est en train d'assister à une « course précipitée [...] sans qu'on ait le temps de mettre en place les modalités d'une réflexion » (2008 : 66, trad. propre).

En effet, la mise en place de ces projets intégrés des langues (et des DNL) met en branle :

– Des modifications quant à l'organisation des enseignements, la planification des départements, la « vie » des établissements (regroupements d'établissements, modifications horaires, programmations coordonnées, enseignement précoce, activités extrascolaires, échanges entre établissements de plusieurs pays, réunions, présence d'un assistant de conversations, stages d'été, etc.). Nous n'insistons pas sur ce fait.

– Des changements conceptuels et méthodologiques importants : ces projets permettent de créer les conditions d'application d'une « pédagogie appliquée des langues », déjà proposée par E. Roulet en 1980, et impliquent des dimensions nouvelles qui sont en train d'être incorporées aux approches didactiques communicative et actionnelle, telles que l'éveil aux langues et cultures, et donc une réflexion métalinguistique interlinguistique (projets : Eulang, Eole, Elbe, Jaling, Elodil ; voir Ruiz Bikandi, 2008 : 33-45), l'intercompréhension entre langues parentes (EuroCom, Eurom4, Galatea, Galanet, Union Latine) et l'éducation interculturelle : « learning through an integrated curriculum gives students the opportunity to experience different social and cultural worlds » (MEC-British Council, in García Méndez, 2008 : 25).

Il ne s'agit donc pas uniquement d'élaborer et/ou adapter des matériels, de se coordonner entre professeurs : une tout autre pratique d'enseignement et d'apprentissage est en train de se créer, ou du moins, d'être appliquée sur le terrain : utilisation et expérimentation du PEL (voir *Textos de didáctica...*, 2008, 47 : 25-29), approche par tâches et projets, rôle actif de l'élève, intégration des TICs, priorité donnée au contenu et aux activités orales, autonomisation et responsabilisation des apprenants (voir *Aula de innovación educativa*, 2008, 168 : 11, 31, 39, 54-57), comme le mettent en évidence les chercheurs et professeurs impliqués (Ruiz Bikandi, 2008 : 7-8 ; Pérez Vidal, 2008 : 11 ; Bastida et Hormaza, 2008 : 31 ; Ruiz Pérez, 2008 : 46-57...).

Ceux-ci en soulignent les grands avantages et les atouts : un enseignement-apprentissage plus réflexif, union de la recherche et de l'enseignement (recherche en action ; mise en place de techniques de recherche : observation de la part des collègues, journal de classe, enregistrements, analyses de ce qui s'est passé), engagement et motivation professionnels plus forts. De même que les difficultés : manque

de temps, manque de moyens, besoins d'une coordination constante, besoin d'une formation spécifique, réticences des professeurs ne participant pas au projet, problèmes pour une reconnaissance des droits d'auteur pour les matériels élaborés, etc. Évidemment, ils ne partent pas de zéro, et les documents du Conseil de l'Europe, tels que le CARAP (Graz, 2007), sont mis à profit, ainsi que les expériences européennes dans ce domaine (l'ouvrage *Ouverture aux langues à l'école*, publié en 2010 par le Ministère de l'Éducation nationale du Luxembourg, nous semble à cet égard très intéressant). De même, les autorités éducatives font un effort important : pour preuve, la *Junta de Andalucía* a élaboré des documents-guides pour l'établissement de curricula intégrés (LM, LE1, LE2) pour les différents cours de CITE 1 et de CITE 2 (voir références).

– Un renouvellement de la formation des professeurs (Llovet, 2005 : 115 ; *Cultura y Educación* destine un numéro monographique, le 19(2) de 2007, à cette question). En Espagne, les enseignants du Primaire sont généralistes, et ne peuvent s'occuper des projets ÉMILE que ceux qui ont des compétences linguistiques qu'ils peuvent certifier (double spécialisation, diplôme B1 émis par une EOI) ; au secondaire, ils ne sont pas généralistes, et ce sont les professeurs des matières qui possèdent un certificat accréditant la connaissance de la langue étrangère ciblée qui assurent l'enseignement bilingue (B2). Dans les deux cas, aucune formation didactique spécifique n'est exigée de façon préalable et c'est une fois le projet accordé que les professeurs doivent se mettre à jour, sous leur responsabilité le plus souvent. Cela dit, d'importants efforts sont faits dans ce sens également de la part des administrations (rencontres qui sont organisées, cours offerts dans le réseau des Centres des professeurs).

Aussi, l'une des caractéristiques saillantes de cette initiative est la décentralisation complète des démarches : par exemple, le *Currículo Integrado de las Lenguas* (publié en Andalousie en 2008) a été élaboré par une commission de professeurs des différents niveaux d'enseignement des établissements scolaires qui sont en train de mettre en œuvre des expériences de plurilinguisme ; mais il ne constitue qu'un guide de travail pour les différentes équipes de professeurs d'établissements scolaires. À partir de là, chaque établissement scolaire élabore son propre projet, qu'ils tiennent normalement sous clé (en attendant une reconnaissance des droits d'auteur) car les différentes maisons d'édition sont aux aguets pour publier leurs propres « projets intégrés ». Il est possible cependant d'accéder à une série de documents, (unités didactiques, fiches de travail...) issus par exemple des rencontres et de colloques (voir références finales : ressources), qui permettent de se faire une idée de ce qui est en train de se faire.

Pour l'instant, donc, on n'est qu'au début d'un énorme bouleversement dans l'enseignement des langues, et nous partageons les craintes exprimées par B. Silva : malgré tout, il est peut-être préférable de ne

pas essayer d'arrêter la dynamique décentralisée qui s'est créée (le seul facteur d'arrêt pourrait être la crise économique), car les synergies et les investissements personnels dans la constitution d'équipes, d'initiatives, de projets, etc., sont formidables (qu'on nous permette cet adjectif valorisant), et, de même, les attentes qui y sont posées de la part de tous. C'est au cœur des établissements plurilingues que sont en train de se produire des avancées pédagogiques et didactiques qui peuvent secouer l'ensemble d'un système éducatif jusqu'ici ankylosé dans des routines anciennes et souvent inefficace (il suffit de consulter les résultats de PISA ; le taux d'échec des études CITE 2 est de 30 % pour l'ensemble du pays), voire faire sortir de la « déprime » de nombreux professeurs très mécontents des changements législatifs qui se sont produits depuis la LOGSE.

Bibliographie

- BASTIDA A. et HORMAZA I., (2008), « BIHNEBI, un proyecto de enseñanza de la lengua inglesa a través de contenidos... », *Aula de Innovación educativa*, 168, 30-33.
- Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, (2008), Réseau Eurydice, Bruxelles.
- CARAP. *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues*, (2007), Conseil de l'Europe, Graz. Version espagnole, MAREP, 2008.
- GARCÍA MÉNDEZ C., (2008), « La implantación experimental del Portafolio Europeo de las Lenguas en grupos bilingües », *Aula de innovación educativa*, 168, 25-29.
- LLOVET X., (2005), *E/LE EN EUROPA : El caso de la perspectiva del docente en un Enfoque Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (EICLE)*, Mémoire de Máster, dirigée par Carmen Pérez Vidal. Université de Barcelone, Barcelone.
- LOMAS C., (coord.) (1996), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Horsori, Barcelone.
- NOGUEROL A., (2003), « Aprender lengua en la sociedad plurilingüe y multicultural del siglo XXI », dans Noguerol, A.; González Nieto, L. (coords.), *Guías Praxis para el profesorado de ESO. Lengua y Literatura. Contenidos, actividades y recursos*, CissPraxis, Barcelona, 34-91.
- OCAÑA C., (2008), « Agrupación de centros docentes con sección bilingüe », *Aula de Innovación educativa*, 168, 21-24.
- Ouverture aux langues à l'école*, (2010), Ministère de l'éducation nationale, Luxembourg.
http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langues.pdf
- PÉREZ VIDAL C., (ed.) (2005), *Content and language integrated learning (CLIL): Teaching materials for use in secondary school classroom*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- ROULET E., (1980), *Langue maternelle et langues secondes – vers une pédagogie intégrée*. Hatier, Paris.
- RUIZ BIKANDI U. et TUSÓN VALLS A., (coord.) (2008), *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47. Numéro spécial sur l'approche intégrée des langues.

- RUIZ BIKANDI R. et CAMPS I MUNDO A., (coord.) (2007), *C & E: Cultura y educación*, 19, 2. Numéro spécial sur la formation des professeurs au plurilinguisme.
- RUIZ PÉREZ T., (2008), « El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta », *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 46-58.
- SUSO LÓPEZ J., (dir.) (2005), La enseñanza del francés en España : momento actual y perspectivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2).

Adresses et sites web

Sites officiels

www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/
Exemple de curriculum intégré de langues pour CITE 1 (5^e année) :
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Seccion/CVIntegrado/cil/1228216385745_wysiwyg_5_primaria.pdf

Groupes de recherche et projets (sélection)

ALLEN CAM (Carmen Pérez) :
<http://www.upf.edu/dtf/recerca/allencam/grup/mem/perez.htm>
ALPME (Carmen Pérez) : <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/craen-perez.html>
GREAL (Anna Camps) : <http://www.greal.cat/moodle/course/view.php?id=4>
GREIP (Luci Nussbaum) : <http://greip.uab.cat/es/miembros/lnusbaum/>
TEL2L (Anna Ballarín, Rosa Fontal et al.) : <http://www.unavarra.es/tel2l/>
http://dedalo.uhu.es/sisius/sis_proyecto.php?idproy=433
<http://carmenvera.wikispaces.com/AICLE,+EMILE,+CLIL+et+TIC>
<http://www.slideshare.net/.../tratamiento-integrado-de-las-lenguas-en-el-pasvasco> (Teresa Ruiz, Pays Basque)

Blogs, wikispaces et pages personnelles (sélection)

<http://www.isabelperez.com/clil.htm#arti>
<http://gizartehizkuntza.wikispaces.com/> (Ana Basterra)
<http://curriculumintegrado.blogspot.com/> (Fernando Trujillo)

Propositions de curriculum intégré de langues et matériels (exemples)

<http://www.slideshare.net/ptorres/ies-pedro-jmontoya> (IES Pedro Montoya, Baza, Granada)
http://gregal.xtec.net/cirel/02/vila_olimpica/vila_olimpica.pdf (CEIP Vila Olimpica, Barcelone)
<http://www.slideboom.com/presentations/100952/TRATAMIENTO-INTEGRADO-DE-LENGUAS-EN-EUSKADI> (Ana Basterra)
<http://www.slideshare.net/AnaBasterra/tratamiento-integrado-de-lenguas-en-euskadi> (Ana Basterra)

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/pluri/pluri.html>

Ressources et exemples de fiches pour les classes (FLE et DNL)

http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_5.htm
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/aulas.html>

Exemples d'unités didactiques (projet TEL2L, Navarre)

<http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad3.pdf> (histoire en français, CITE 2)
<http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad1.pdf> (géographie en français, CITE 2)
<http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad4.pdf> (sciences en anglais, CITE 2)

L'enseignement du français au lycée en Corée :

sélection et orientation des contenus et leurs limites

LEE KUN NIM

KOREA INSTITUTE FOR CURRICULUM AND EVALUATION (KICE),
SÉOUL (RÉPUBLIQUE DE CORÉE)

Le curriculum est en général considéré comme une étude qui se focalise sur deux sujets relatifs à l'enseignement : « comment » et « quoi » enseigner. On pourra, à cet égard, citer Kim Dae-Hyun et Kim Seok-Woo, résumant ce que les éducateurs ont défini en la matière¹. Quatre points de vue apparaissent :

- premièrement, le curriculum peut désigner les contenus de la discipline : selon cette optique, il est la nomenclature des disciplines et le plan de cours ;
- deuxièmement, il peut viser les acquis de l'apprentissage : si on considère comme objectif principal de l'enseignement le changement d'attitudes et l'établissement d'un système judicieux de valeurs morales auprès des élèves, le curriculum se veut une offre d'expériences faite aux élèves au cours de la vie scolaire et placée sous les auspices des établissements scolaires ;
- troisièmement, il est considéré comme programme éducatif à l'écrit : il est donc jugé comme un plan-cadre écrit qui englobe les objectifs, la structure de contenus, les méthodes d'enseignement effectives, les modalités de l'évaluation et la gestion de l'enseignement ;
- quatrièmement, il peut être une source d'expériences existentielles et de réflexion sur la vie : sur ce point, le curriculum est une méthode d'interprétation par laquelle les enseignants et les apprenants associent leurs expériences vécues à leur vision de la vie, ce qui pourrait ensuite leur permettre de vivre une vie introspective.

Comme on le voit ci-dessus, le curriculum est différemment défini selon chaque point de vue. Choissant parmi ces opinions, le présent article est conçu sur la base du premier point de vue, selon lequel le curriculum

1. Kim D. H. et Kim S. W., (2005), p. 23-27.

est un résumé des contenus à donner dans l'enseignement du français. Par conséquent, nous développons ici une discussion sur la constitution et l'orientation des contenus dans l'enseignement du français au lycée coréen. C'est un débat sur leurs limites qui sera ensuite mené, avec pour référence ce qui est intitulé « Contenus » dans le curriculum du français de la Corée.

Les contenus d'une discipline, c'est-à-dire les connaissances de la discipline², sont issus du savoir académique. Ils sont constitués des données étudiées dans un ou plusieurs domaine(s) qui pose(nt) les bases d'une discipline spécifique. Lesdits domaines se distinguent l'un de l'autre grâce à ces contenus qui leur donnent leur identité propre. Les connaissances de la discipline constituent ainsi ce qui doit être traité au long de la formation dans une discipline donnée, puisqu'elles reflètent les objectifs fondamentaux et l'identité de cette discipline. On pourra les comparer à une carte de géographie dessinée avec le savoir essentiel, les fonctions, les valeurs, les attitudes émanant de la discipline.

Toutefois, tous les composants des connaissances de la discipline ne peuvent être transformés simplement en contenus à enseigner : ils doivent être sélectionnés selon certains processus puis restructurés avant de constituer les contenus mis en forme par un programme. On tiendra compte pour cela de différents critères tels que le principe de distribution des heures de cours, le système de répartition des cours, les directives de l'organisation et de la gestion des programmes par l'État, par les académies ou les rectorats, l'environnement physique d'un établissement scolaire, les besoins des enseignants ou des apprenants, leur niveau de développement, les demandes nationales et sociales.

On doit dire que, jusqu'à ce jour en Corée, des études globales sur le programme de l'enseignement du français ont été menées petit à petit, par exemple par Lee K.N., Kim Y.J., et Kim Y.C.(2003), et Lee K.N.(2005). Cependant, les contenus du français dans l'enseignement ont été organisés sans discussion sérieuse ni études approfondies. Bien que les programmes aient été revus maintes fois, chaque nouveau programme était simplement modifié et complété à partir de la précédente version. En conséquence, parce que notre Institut de Recherches, intégré au Ministère de l'Éducation, a pour but de développer dans un futur proche des études curriculaires plus efficaces, cette contribution entend présenter quelques éléments touchant la constitution des contenus pour l'enseignement du français et les questions qui s'y rattachent.

Parkay et ses co-auteurs³ classent les conditions préalables à la constitution des contenus sous les trois catégories suivantes : forces sociales, théorie du développement humain, nature et style de l'apprentissage. Selon eux, la première catégorie est une cause externe à la discipline et les deuxième et troisième sont des causes internes. Dans la sélection des contenus pour l'enseignement du français en Corée, la demande sociale en langue, l'ambiance discriminatoire vis-à-vis d'autres langues étrangères que l'anglais et son influence sur l'établissement du curriculum

2. Dans ce texte, « contenus » et « connaissances » peuvent être alternativement employés selon le contexte.

3. Parkay F.W., Anctil E.J. et Hass G., (2006), p. 4-5.

(quant à la répartition des cours, au nombre d'heures, au rapport qu'entretiennent les disciplines) sont relatives au premier aspect. Les principes théoriques et le contexte des contenus se rapportent au second volet. Il est donc nécessaire de donner une vue générale sur ces conditions externes (conditions sociales) et internes (principes de constitution basés sur les théories). Nous nous proposons ensuite de réaliser une brève analyse comparative de la partie « Contenus » du programme du français, actuellement en usage dans l'enseignement au lycée coréen, avec celle utilisée au Japon dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui nous amènera à fournir quelques propositions. Enfin, une vision plus fine de la constitution et de l'orientation des contenus de français et de leurs limites sera dégagée à partir de ces résultats d'analyse.

Conditions externes

L'HISTOIRE DU CURRICULUM DE FRANÇAIS EN CORÉE : UN ÉTAT DES LIEUX

L'enseignement du français en Corée du Sud a commencé, pour la première fois, en 1945, année décisive en matière d'éducation contemporaine pour le pays. La langue française est alors enseignée comme matière optionnelle avec le chinois, le russe et l'allemand, alors que l'anglais était obligatoire. Toutefois, il faudra attendre l'année 1963, vingt ans plus tard, – année du commencement du deuxième programme éducatif – pour assister au vrai démarrage de l'enseignement du français : c'est la publication du premier curriculum officiel de la langue française. À cette époque, l'anglais est matière obligatoire, tandis que l'allemand, le français, le chinois et l'espagnol restent facultatifs. Petit à petit, le japonais, le russe et l'arabe sont ajoutés au cursus scolaire : l'offre est actuellement de huit langues vivantes. L'anglais est la première langue étrangère dont l'apprentissage se poursuit obligatoirement tout au long de la vie scolaire, c'est-à-dire de la troisième année de l'école primaire (équivalent de CM1) jusqu'à la troisième année du lycée (équivalent de la terminale). Quant aux sept autres langues vivantes, dont le français, elles sont enseignées au collège et au lycée en tant que seconde langue étrangère.

Un schéma chronologique, avec un découpage par périodes de l'enseignement des langues étrangères depuis 1945, sur lequel nous n'insisterons pas ici, montrerait qu'à partir de 2009 on arrive à un nouveau programme, avec la création de la catégorie « vie et culture générale », et « secondes langues vivantes », « technique et vie familiale », « lettres chinoises », « culture générale ». Les disciplines de cette catégorie doivent être enseignées à raison de 16 unités pendant trois ans. Les langues vivantes disponibles sont les mêmes que celles du programme de 2007. Chaque discipline a une valeur de 5 unités. À partir de 2009,

les disciplines des langues étrangères ne sont plus obligatoires mais soumises à un choix libre.

Il faut savoir que, par rapport au statut de l'anglais, l'enseignement du français en Corée a connu, à chaque révision du programme, une discrimination grandissante en termes de nombre d'heures de cours et de statut. Il s'en est ainsi trouvé naturellement affaibli. Actuellement, les cours de français peuvent être dispensés au lycée à raison de 170 heures au maximum pendant trois ans : Français I et Français II, 5 unités pour chaque niveau, donc 10 unités au total. Cependant, le nombre d'heures réellement réservé au français varie entre 68 et 102 heures⁴. De plus, la formation est donnée sous forme de cours extensif, ce qui ne s'avère pas efficace pour l'enseignement d'une langue. Par ailleurs, jusqu'au programme de 2007, l'enseignement était obligatoire au moins pour 6 unités, alors que la dernière version du programme de 2009 permet de choisir librement ou non d'étudier une seconde langue étrangère. On imagine que l'enseignement de la seconde langue étrangère connaît un statut véritablement réduit à zéro.

STATUT DU FRANÇAIS ET DE L'ANGLAIS EN CORÉE

Concernant l'enseignement de l'anglais, le nombre d'heures de cours au lycée va de 255 à plus de 500 heures pendant trois ans. On rappellera simplement que, pour d'autres langues étrangères, le nombre d'heures est seulement de 85 à 170 heures.

La particularité du curriculum coréen, qui divise les langues en deux catégories, anglais d'un côté et autres langues vivantes d'un autre, pose problème : le nombre d'heures minimum pour un apprentissage communicatif au niveau élémentaire (80 à 100 h pour A1, 160 à 280 pour A2 du DELF) n'est pas garanti. L'objectif de l'enseignement, autrement dit développer la compétence de communication en français, n'est pas entièrement assuré et le système ne satisfait pas pour l'essentiel à ce que doit être un enseignement des langues.

Il faut se demander d'où vient cette situation. Kim et ses co-auteurs pointent le contexte de la mondialisation : « Le développement des télécommunications à partir des années 1980, la mondialisation et le nouveau libéralisme ont réorganisé l'économie internationale : les États-Unis sont devenus une super-puissance sur la scène internationale, l'importance de l'anglais a crû et la langue de Shakespeare a consolidé son statut comme langue internationale. Elle est devenue l'unique outil de communication utilisé dans tous les domaines, y compris la politique, l'économie, la société, la culture, et son hégémonie paraît de plus en plus pesante. En outre, dans la communication numérique, la langue majoritairement employée est l'anglais et il est considéré comme la référence linguistique mondiale. Par ailleurs, le progrès numérique et le paradigme néolibéral accentuent la mondialisation de

4. Le français est enseigné au lycée comme suit : Français I et Français II, qui valent 5 unités de cours et correspondent au total à 85 heures de cours. La formation égale au total en théorie à l'enseignement de 170 heures, mais la majorité des lycées où l'on enseigne le français ne dispensent pas le Français II et le nombre d'unités est également modifiable à 4 (68 heures) ou 6 unités (102 heures).

cette langue. Ainsi l'anglais a pratiquement le statut d'unique langue de communication aux quatre coins du monde⁵. »

Au sens propre, « mondialisation » signifie moyen d'aller vers la réalisation d'une communauté internationale par la libre circulation des personnes et des biens, et la compréhension précise de la culture de chaque pays⁶.

Pour construire une vraie communauté mondialisée, il est impératif, à côté de l'anglais, de comprendre d'autres langues étrangères afin de mieux connaître la culture intellectuelle de différents pays. Autrement dit, l'anglais peut avoir le statut de langue internationale, on ne pourra pas pour autant négliger les limites structurelles de la communication en anglais dans les pays non anglophones. En effet, l'emploi de la langue maternelle joue un rôle primordial dans l'établissement de la bonne entente mutuelle à l'intérieur de ces pays.

Le français est une langue utilisée par 120 millions de personnes dans plus de 40 pays, en tant que langue maternelle ou parlée comme langue officielle. De plus, il est un outil essentiel de la communication dans le monde : il est une des langues officielles des Nations unies et la langue officielle des Jeux olympiques. En outre, la langue de Molière a comme langue l'image d'une langue caractérisée par la précision dans l'expression et la cohérence de ses énoncés. La France, pays représentatif dans la francophonie, est un État membre important au sein de l'Union européenne avec l'Allemagne. Elle joue un rôle essentiel dans le domaine politique et économique à l'échelle internationale. Les besoins culturels, économiques, professionnels des apprenants coréens doivent prendre en compte cette réalité. C'est pourquoi, selon nous, il est nécessaire que la Corée du Sud attache plus d'importance à l'apprentissage du français.

Pour l'instant, il est vrai que les anglophones sont plutôt avantagés dans les affaires internationales. Cependant, certains affirment que, dans une vision à plus long terme, l'emploi d'une langue unique pourrait être perçu comme un obstacle, et que son influence pourrait se réduire. La Corée constate une récente augmentation de la demande en compétence communicative en français et les besoins en professionnels francophones sont également en hausse : selon certaines études, le français comme langue d'affaire avec l'anglais et l'allemand est de plus en plus utilisé, non seulement en Europe mais aussi dans les pays du Maghreb et en Afrique subsaharienne⁷.

Ainsi le statut de la langue française et la puissance des pays francophones ne semblent pas aussi négligeables qu'à première vue. Dans ce contexte, la réduction du nombre d'heures de français enseigné au lycée et le peu de considération quant à l'importance de l'enseignement d'autres langues étrangères relèvent peut-être d'une décision inappropriée compte tenu de la tendance de la globalisation.

5. Kim Y. C., Lee K. N. et Kang C. D., (2006), p. 8.

6. *Idem.* p. 9.

7. Milhaud M. « Politique linguistique de l'enseignement des langues étrangères dans l'Éducation Nationale en Corée. L'enseignement du français : état des lieux et perspectives », thèse soutenue à l'UAG, 2010.

P rincipes de la sélection des contenus

DÉFINITION DES CONTENUS DE LA DISCIPLINE

Les contenus de la discipline sont conçus à partir du savoir académique qui s'y rapporte. S'agissant de la langue française, Lee Don-Hee a proposé que l'origine académique de l'enseignement de l'anglais puisse être la linguistique, plus particulièrement la linguistique de l'anglais, la logique, la pédagogie et la psychologie⁸. Est-ce raisonnable de prendre en compte cette opinion pour l'appliquer dans l'enseignement du français ? Traditionnellement, les spécialités définies à l'université relatives à la langue française sont déclinées en deux catégories : littérature et linguistique. On pourrait donc penser que la littérature et la linguistique françaises sont la source académique de l'enseignement du français. Il est difficile de dire que c'est le cas. Pour la didactique du français au sens le plus moderne, la chose est plus complexe : les domaines d'études (économie, journalisme, technologie, etc.) se développent et se fractionnent avec le progrès social, sensiblement dans l'enseignement des langues étrangères. De plus, les disciplines se diversifient en fusionnant l'une avec l'autre. Bérard, 1991, explique : « Cette diversification se fait à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail spécifiques : sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique⁹... » Dans le fil de cette explication, les nouvelles tendances académiques, telles que les ingénieries éducatives, les TICE ou le multimédia pour l'enseignement, et les technologies de pointe ont été récemment introduites dans l'enseignement des langues vivantes. Malgré l'intérêt d'une discussion de ce genre, nous consacrerons plutôt notre effort à montrer le lien entre études académiques et contenus de la discipline.

Pour définir ces contenus, il est vrai que de nombreuses façons existent, mais la plus efficace est, selon nous, celle présentée par Hyman : les contenus de la discipline peuvent être catégorisés selon plusieurs domaines tels que connaissance, capacités et processus, valeur. Plus précisément, on définira :

- *connaissance* par fait, explication, principes, définitions, etc. ;
- *capacités et processus* par lecture, écriture, calcul, esprit critique, prise de décision, communication ;
- *valeurs* par le bien et le mal, le vrai et le faux, la beauté et la laideur¹⁰.

Si les contenus sont mis dans une boîte nommée « discipline », regardons de près les contenus suivants, extraits du curriculum des « sciences sociales » en première année du collège et du « Français I » du lycée en Corée.

8. Lee D. H. et Park S. K., (dir), (1997), p. 1-22.

9. Bérard E., (1991), p. 17.

10. Hyman R. T., (1973), p. 4.

« sciences sociales »¹¹

– développement de la région XX.

Exemple : Connaitre la croissance des villes principales situées dans la région et les causes de cette croissance, lancer une recherche sur l'évolution de l'utilisation des terrains dans les environs des villes (Connaissance, Capacité).

« français I »¹²

– compréhension orale

Exemples : L'élève réagit à de simples expressions utilisées en classe. (Connaissance, Capacité) ; L'élève comprend les informations météorologiques (Connaissance, Capacité).

Si l'on regarde les contenus des sciences sociales, ces derniers sont composés de connaissances relativement précises (« la croissance de la ville et les causes de cette croissance », « l'évolution de l'utilisation des terrains »), de capacités et de valeurs. Par rapport à ces contenus, ceux du français sont construits sur des capacités et des connaissances, largement plus abstraites (« de simples expressions utilisées en classe », « les informations simples sur une personne ou une chose »). Les contenus du français portent plus sur la Capacité que sur la Connaissance, c'est pourquoi l'étendue et le niveau de la Connaissance paraissent très flous et vagues. Prenons un exemple : « de simples expressions utilisées en classe » ne signifie rien de précis (que veut dire « simples » ?). Par contre, les auteurs de manuel et les enseignants attendent des contenus concrets et des instructions explicites applicables immédiatement dans la classe¹³. Afin de les satisfaire, il est impératif de soumettre à discussion, pour déterminer les connaissances de la discipline dans l'enseignement du français, les critères de sélection des connaissances, et le moyen le plus efficace de présentation afin que ces connaissances figurent de façon précise et explicite.

SÉLECTION DES CONTENUS

La principale raison de sélectionner les contenus réside dans l'abondance extrême des informations à apprendre pendant une durée de scolarisation assez limitée. De plus, comme on l'a déjà mentionné, l'enseignement du français n'est pas reconnu en tant que discipline importante dans la société coréenne et le nombre total d'heures de cours est limité à 170 h au maximum. Il faut donc prendre en considération ces contraintes dans la sélection des contenus.

Distinguer entre connaissance, capacité et valeur est la première étape dans la constitution des contenus, avant de les mettre dans une assiette nommée « discipline ». Pour cela, savoir ce qu'on entend par « curriculum » joue un rôle décisif. Kim Dae-Hyun et Kim Seok-Woo présentent sept principes de sélection¹⁴ :

1) Principe de justification : les contenus doivent être liés à l'objectif général de l'enseignement et aider à y atteindre.

11. Ministère de l'Éducation Nationale, (1997), *Curriculum du collège*, Mirae N., Séoul, p. 80

12. Ministère de l'Éducation Nationale et des Ressources Humaines, (2007), *Curriculum des langues vivantes (II)*, Mirae N., Séoul, p.145.

13. La concrétisation des contenus constitue un travail essentiel suite à l'éventuel changement du système d'édition des manuels scolaires : le système actuel se caractérise par la gestion de qualité par l'État (système d'agrément ou d'approbation étatique).

14. Kim D. H. et Kim S. W., *ibidem*, p. 137-139.

- 2) Principe de vérité : les contenus doivent être composés par les connaissances qui sont vraies et véridiques.
- 3) Principe essentiel : les contenus sont extraits du fondement essentiel de l'étude.
- 4) Principe d'utilité sociale : les contenus peuvent montrer la connaissance, la capacité et la valeur nécessaires pour maintenir et améliorer la société actuelle et avancer vers une société idéale.
- 5) Principe du développement personnel : ils peuvent contribuer à la croissance et la réalisation de l'ego des apprenants.
- 6) Principe d'intérêts : ils doivent être sélectionnés en tenant compte de la diversité des intérêts des apprenants.
- 7) Principe de pratique d'apprentissage : ils peuvent être appris par les élèves.

Lors de la sélection des contenus pour l'enseignement du français, il est recommandé de prendre en considération l'ensemble des principes indiqués ci-dessus, mais il faudra fixer certains principes essentiels et prioritaires. L'âge des apprenants, le nombre d'heures accordé, les objectifs de l'apprentissage et la motivation des apprenants, le mode de cours (extensif ou intensif), tels sont les critères de réflexion dans la sélection des contenus. En conséquence, afin de mieux sélectionner les contenus dans l'enseignement du français, il est nécessaire de souligner l'importance de trois principes : utilité sociale, intérêts, pratiques d'apprentissage. Le premier concerne l'objectif de l'apprentissage et la motivation des apprenants ; le deuxième touche à la sélection de contenus motivants et appropriés au niveau intellectuel des élèves, enfin le dernier joue un rôle primordial dans l'adaptation au cours avec des contraintes comme le nombre d'heures limité ou le mode de cours restreint. Enfin, les principes de justification, de vérité, de caractère essentiel et de développement personnel sont traités comme des références basiques, ces principes se rapportant naturellement aux contenus de la discipline. Pour rendre davantage concrètes ces propositions, nous présenterons maintenant une analyse comparative des contenus du curriculum dans l'enseignement du français en Corée et ceux utilisés dans la formation d'autres pays, en particulier au Japon.

Schéma des contenus dans le curriculum de l'enseignement des langues vivantes

SÉLECTION ET PROBLÈMES RELATIFS AUX CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CORÉE

L'enseignement de la langue française est dispensé sous forme de deux modules, français I et français II. Le curriculum de ces modules est décliné en cinq parties : 1. généralité, 2. objectifs, 3. contenus, 4. méthode d'enseignement/apprentissage, 5. évaluation. La troisième partie, qui est

l'objet de la présente discussion, est structurée comme ce qui suit¹⁵ : les contenus du français enseignés en Corée du Sud sont approximativement composés de « contenus langagiers » et « contenus culturels ». Les premiers sont ensuite divisés en deux : fonctions et ressources. Les contenus culturels sont également répartis en deux domaines différents, vie quotidienne et vie sociale. Ces derniers sont une nouveauté dans le programme éducatif actuel car, traditionnellement, les programmes précédents ne comprenaient que des fonctions et des ressources langagières. En prenant en compte l'importance de l'éducation culturelle dans l'enseignement des langues étrangères de nos jours, les contenus du curriculum coréen ont été améliorés. En outre, la catégorisation détaillée des contenus culturels peut être jugée comme une initiative excellente. Cependant, on ne peut nier que l'actuel curriculum contienne encore bien des points sombres.

Tout d'abord, le programme n'explique pas clairement les contenus à traiter dans les fonctions langagières. Ensuite, les contenus à enseigner pour le français I et le français II ne sont pas explicitement distingués. En particulier, la frontière de ces deux modules en matière de ressources langagières n'est pas claire pour différencier le niveau des modules. De plus, le nombre de mots à apprendre est restreint à 500 pour le français I et à 800 pour le français II et une liste de vocabulaire de base est proposée : cet aspect semble étrange dans un curriculum visant l'approche communicative. Enfin, les contenus culturels sont bien trop étendus. Ce constat amène à la question suivante : est-il possible de traiter les contenus culturels proposés, concernant particulièrement la société, l'environnement et la civilisation francophones, avec un nombre d'heures de cours aussi limité ? Il serait possible d'enseigner simplement les cultures quotidiennes. Celui s'oppose directement au principe d'un apprentissage progressif et à la motivation des apprenants. Étudier les curriculums d'autres pays et les comparer avec celui de la Corée pourraient être pour nous un moyen de dégager des solutions et d'améliorer la situation actuelle. Nous le faisons brièvement pour l'anglais enseigné au Japon¹⁶.

UNE ÉTUDE COMPARATIVE : LES CURRICULUMS D'ANGLAIS AU JAPON

On observe au Japon, dans les contenus de l'anglais¹⁷ et les ressources langagières de l'anglais¹⁸, que ceux-ci sont composés de scènes de communication, d'exemples d'activités langagières impliquant des capacités communicatives, et de ressources langagières. Ce qui est remarquablement différent par rapport aux contenus coréens du français, c'est que le curriculum ne présente pas les contenus culturels à part. Les contenus langagiers sont présentés de manière plus concrète et plus spécifique. Alors que le programme coréen énumère les points grammaticaux, celui du Japon détaille plus précisément chaque point de grammaire, et il donne donc des indications plus claires sur quoi enseigner.

15. Ministère de l'Éducation Nationale et des Ressources Humaines, (2007), *Idem*, p. 145-150.

16. Le curriculum des langues étrangères du Japon n'est détaillé que pour l'anglais : pour d'autres langues, il est demandé de les enseigner en empruntant le programme de l'anglais. C'est la raison pour laquelle l'analyse qui suit fait objet des contenus de l'anglais. (Ministère des Lettres et des Sciences du Japon, (2009), *Guide du Curriculum du Lycée*, p. 8).

17. Ministère des Lettres et des Sciences du Japon, (2009), *Ibid.*, p. 90-91.

18. Disponible sur : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youyou/chu/gai.htm

Dans l'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire, faire acquérir les compétences communicatives est l'objectif le plus important. Les contenus doivent impérativement être conçus avec des données basiques et élémentaires sur le plan du niveau et de la qualité. Par conséquent, le débat sur le rapport entre les contenus de la discipline et le savoir académique n'est pas facile : la plupart des constituants des connaissances de la discipline sont principalement d'origine linguistique. Au vu du curriculum des deux pays, Corée et Japon, on remarque que les contenus dans la formation des langues sont classés en « fonctions », « ressources langagières », et « contenus culturels ». Ce qui s'avère important dans la composition de ces trois domaines, c'est la façon dont ils sont présentés et avec quel degré de précision. Il est possible d'énumérer les contenus, comme l'on a vu dans le programme coréen du français et celui japonais de l'anglais, ou bien d'associer les points communs entre les contenus et les restructurer et les intégrer, ce qui serait le cas d'autres programmes, comme celui du français en Allemagne (que nous n'avons pas présenté dans le cadre de ce texte). Par ailleurs, concernant les ressources langagières, le curriculum japonais propose aussi des contenus plus concrets et précis que celui de la Corée.

Les contenus et leurs limites dans l'enseignement du français en Corée

Ces remarques imposent une réflexion sérieuse lors de la prochaine révision du curriculum. Français I et Français II doivent être conçus sur un niveau clairement défini, et composés de contenus concrets et précis suite à l'identification de connaissances liées à la discipline. De plus, l'éducation pour la compréhension de la culture doit être mise en valeur sur des thèmes eux aussi clairement définis. Cela serait une bonne direction à prendre dans l'avenir pour l'enseignement coréen des langues étrangères.

Surtout, il est évident qu'il convient d'étudier de près les principes d'utilité sociale et de pratique d'apprentissage, évoqués ci-dessus. Bien que les contenus proposés pour la formation du français montrent une qualité interne, celle-ci ne pourra pas se suffire à elle-même en s'opposant à ces deux principes. Il faudra donc que l'apprentissage de la langue étrangère trouve sa reconnaissance sociale comme matière utile, qu'il réponde à une motivation à l'apprentissage et aux objectifs de la matière. Il faudra, enfin, qu'il tienne compte des contraintes telles que le nombre limité d'heures de cours et le rejet des apprenants envers les enseignants qui n'ont pas suffisamment de capacité communicative en langue étrangère.

Comme on l'a déjà indiqué ci-dessus, la puissance de l'anglais en Corée du Sud ne va pas disparaître comme par enchantement. Il faudra attendre assez longtemps avant que bien des Coréens ressentent réellement le besoin de parler une langue d'un autre pays et croient nécessaire de former des experts en langues étrangères. Seul un changement de mentalité dans ce sens rehaussera le statut du français et estompera la disparité entre la première et la seconde langue étrangère. Les acteurs du changement sont les responsables et les enseignants de langues qui mobilisent leurs efforts contre la discrimination et le manque d'intérêt envers d'autres langues étrangères que l'anglais, mais il est également souhaitable d'établir une collaboration avec les pays utilisateurs de ces langues.

* * *

Si l'anglais est un outil universel et une langue internationale considérée comme un minimum requis, le français figure aussi au palmarès des langues internationales importantes. Comme on l'a dit, il est vrai que certaines difficultés existent dans l'élaboration du curriculum du français : volume horaire insuffisant, manque de précision quant aux contenus, ambiance sociale peu favorable.

Un autre défi est à relever : les éléments à enseigner dans le cadre du cursus scolaire au lycée ne sont pas clairs, parce qu'ils ne sont pas encore assez concrets et que seules leurs grandes lignes sont décrites. Un facteur positif peut jouer : dans le futur, l'édition des manuels scolaires en Corée sera plus accessible que maintenant car le système d'approbation étatique évolue vers celui de simple reconnaissance, d'un « agrément » par le Rectorat. Dans ce contexte, experts, éducateurs, pédagogues pourront plus facilement et en plus grand nombre éditer des manuels. Il est donc impératif d'identifier et de préciser les connaissances de la discipline pour fournir des critères d'édition aux futurs auteurs d'une part, et faciliter la prochaine révision du curriculum, d'autre part.

Les responsables et les enseignants de langues mobilisent leurs efforts contre la discrimination et le manque d'intérêt envers d'autres langues étrangères que l'anglais mais il est également souhaitable d'établir une collaboration avec les pays utilisateurs de ces langues. Depuis l'avènement de l'éducation contemporaine en Corée, il y a soixante ans, l'enseignement de la langue française a connu un développement soutenu. Ce qui est attendu dans l'avenir, c'est qu'avec la définition concrète des contenus, l'enseignement soit dispensé de façon plus pratique et plus efficace pour former des élèves francophones munis d'une compétence communicative de qualité et d'une base linguistique solide.

Bibliographie

Ouvrages :

- BÉRARD E., (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, CLE International.
- HYMAN R. T., (1973), *Approaches in Curriculum*, New Jersey, Prentice-Hall.
- KIM D. H. et KIM S. W., (2005), *Curriculum et Évaluation*, Séoul, Hakjisa.
- KIM Y. C., LEE K. N. et KANG C. D., (2006), *Études pour améliorer le curriculum dans le cadre du système de sélection de la seconde langue étrangère au lycée*, Séoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE),.
- LAWTON D., GORDON P., ING M., GIBBY B., PRING R. et MOORE T., (1981), *Théorie et Pratique des Études sur le Curriculum (Theory and Practice of Curriculum Studies)*, Londres, Routledge & Kegan.
- LEE D. H. et PARK S. K., (dir.) (1997), *Études sur l'enseignement de l'anglais*, Séoul, Korea Educational Development Institute (KEDI).
- LEE K. N., KIM Y. J. et KIM Y. C., (2003), *Études sur l'objectif et la structure des contenus dans l'enseignement de la seconde langue*, Séoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE).
- LEE W. H., (2010), *Curriculum*, Séoul, Science of Education.
- MILHAUD M., « Politique linguistique de l'enseignement des langues étrangères dans l'Éducation Nationale en Corée. L'enseignement du français : état des lieux et perspectives », thèse soutenue, UAG, 2010.
- Ministère de l'Éducation Nationale et des Ressources Humaines, (2007), *Curriculum des langues vivantes (II)*, Mirae N., Séoul.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (1997), *Curriculum du collège*, Mirae N., Séoul.
- Ministère des Lettres et des Sciences du Japon, (2009), *Guide du Curriculum du Lycée*, Tokyo.
- PARKAY F.W., ANCTIL E.J. et HASS G., (2006), *Planification du Curriculum. Approche contemporaine (Curriculum Planning. A Contemporary Approach)*, Boston, Pearson.

Articles :

- LEE K. N., (2005), « État des lieux de l'enseignement du français au lycée », *Enseignement de Langue et de Littérature Françaises*, Annales Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, Séoul.
- LEE K. N., (2004), « Études sur les objectifs et la composition du curriculum des langues vivantes au lycée », *Enseignement des langues étrangères*, Vol. 11, n° 4, Association Coréenne pour l'Éducation des Langues Étrangères, Séoul.

Sites internet :

- Ministère des Lettres et des Sciences du Japon, (2009), Ressources langagières de l'anglais.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm

Les divergences
curriculum –
évaluation certificative
dans les écoles
primaires bilingues
de pays du sud
Conséquences du point de vue
de l'acquisition du bilinguisme

COLETTE NOYAU

UNIVERSITÉ PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE (FRANCE)

UMR 7114 MODYCO CNRS

Cet article est centré sur un aspect complémentaire de la question du curriculum : l'évaluation certificative, mais cette centration nous permet de saisir les liens qui les unissent, et les problèmes qui découlent des contradictions ou manques de cohérence entre ces deux aspects des systèmes éducatifs.

On constate fréquemment que les dispositifs d'évaluation certificative ne reflètent que très partiellement les objectifs déclarés dans le curriculum en vigueur, ou même qu'ils entrent en contradiction avec ces objectifs et avec les pratiques souhaitées qui en découlent pour la classe. Les enseignants eux-mêmes se sentent souvent bridés dans leurs choix pédagogiques par ces examens auxquels ils préparent leurs élèves, et qui les évaluent eux-mêmes. Mais on ne trouve pas, à notre connaissance, d'études abordant de façon frontale les conséquences éducatives de ces divergences. C'est ce que nous tentons de faire ici à partir d'une étude récente que nous avons menée sur les écoles bilingues de trois pays de la francophonie du sud, représentant chacun l'une des trois aires : arabophone, créolophone, subsaharienne. Le bilinguisme scolaire se définit comme une option pédagogique dans laquelle plus d'une langue sert de langue d'enseignement. Le curriculum (bilingue dans ce cas) définit alors les domaines enseignés en

langue « a » (La) et ceux enseignés en langue « b » (Lb), ainsi que les temps d'utilisation de La et Lb, selon les années¹. Reste à déterminer le sort de La et Lb dans les dispositifs d'évaluation certificative, ce qui fait l'objet du présent travail.

Curricula et évaluation certificative au primaire

Dans le prolongement d'une étude sur les pratiques d'enseignement et plus précisément les modalités du passage de L1 à L2 dans les écoles bilingues primaires au Mali, en Mauritanie et aux Seychelles (Noyau, 2009), nous allons détailler les conséquences des divergences entre les curricula en vigueur et les systèmes et pratiques d'évaluation certificative, du point de vue de l'acquisition de la L2 et de la bilingualité en devenir chez les élèves. Les enfants issus des classes bilingues se retrouvent face à une évaluation sélective de fin de cycle primaire, filtre pour l'accès au collège, qui reste souvent proche de celle de l'école monolingue classique de type colonial, peu appropriée pour évaluer les apprentissages supposés par le curriculum.

Dans chacun des pays, nous avons travaillé avec un échantillon de 20 copies notées pour chaque épreuve (archives des services des examens en Mauritanie, examens blancs au Mali, évaluation nationale en cours de dernière année aux Seychelles), fournies par les ministères respectifs. Nous les analysons à partir des questions suivantes : quelles tâches cognitives suscitent les épreuves d'examen chez les élèves ? sont-elles en cohérence avec les objectifs d'apprentissage du cycle évalué ? tiennent-elles compte du bilinguisme scolaire visé ? les pratiques d'évaluation par les correcteurs correspondent-elles aux normes d'évaluation visées ? quel pilotage de l'enseignement constituent ces examens ? comment faire évoluer ces dispositifs d'évaluation certificative au bénéfice des apprentissages ?

Ces trois pays ont engagé un mouvement de réforme de l'éducation de base, qui définit les rôles respectifs des langues dans le curriculum (en volume et en répartition des domaines d'enseignement pour chaque langue), et ils s'inspirent dans la conception de leur curriculum de *l'approche par compétences* (désormais APC). Dans cette approche, les objectifs d'apprentissage sont définis, non pas en termes de disciplines, mais de domaines intégrateurs pluridisciplinaires, les activités d'apprentissage relèvent, non pas de la mémorisation de connaissances, mais de situations-problèmes à résoudre par la mobilisation de savoirs pluriels, et les évaluations sont conçues, non pas en termes de restitu-

1. Les notations La et Lb neutralisent la question de l'ordre d'acquisition des langues par les élèves. Dans les cas étudiés ici, L1 est toujours la/une langue du milieu acquise antérieurement à l'entrée à l'école, L2 une langue ultérieure, qu'elle s'acquière uniquement dans le cadre scolaire ou non.

tion et application de connaissances quantifiables par des scores, mais d'intégration et de transfert de connaissances en vue de leur mobilisation dans des situations complexes (cf. Scallon, 2004 ; Delorme, 2008). L'évaluation ne peut alors être purement quantitative, mais exige le jugement des évaluateurs sur la qualité des connaissances évoquées et la pertinence des stratégies mises en œuvre pour résoudre le problème. Il est alors essentiel, pour la fiabilité des évaluations, d'explicitement la nature des critères sur lesquels repose le jugement, et de stipuler des échelles de réussite selon ces critères, bases de la notation.

Les trois pays offrent des situations de scolarisation primaire bien différentes, et pratiquent des conceptions très divergentes du bilinguisme scolaire (cf. synthèse tableau ci-dessous). Les trois systèmes étudiés s'opposent aux filières monolingues dites « classiques » à français exclusif, étudiées antérieurement sur l'exemple du Togo (Noyau, 2004a, 2005, 2006), classes qui au Mali coexistent avec celles de la filière bilingue dans l'enseignement public, et que l'on trouve dans les trois pays dans des écoles privées. Par ailleurs, la situation est assez spécifique aux Seychelles, pays tourné vers des certifications anglophones à validation internationale, et où le français, présent dès le préscolaire, reste langue enseignée sans devenir médium d'enseignement comme le créole et l'anglais, malgré son statut de langue officielle entre l'anglais et le créole seychellois

Les trois systèmes d'enseignement primaire bilingue

	MALI	MAURITANIE	SEYCHELLES
L1 rôle et statut	<ul style="list-style-type: none"> • 11 langues nationales d'enseignement, dont le bambara 	<ul style="list-style-type: none"> • arabe littéraire, première langue d'enseignement (L1e) 	<ul style="list-style-type: none"> • kreol seselwa, langue nationale et langue d'enseignement jusqu'en 6eA
L2 d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • français en partage avec la LN au primaire, exclusif au secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • français L2e en partage avec l'arabe au primaire comme au secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> • anglais conduisant aux certifications britanniques en fin de secondaire • français langue matière
Les langues au secondaire	<ul style="list-style-type: none"> • tout en français • anglais langue matière – L1 langue matière au lycée 	<ul style="list-style-type: none"> • français langue des domaines scientifiques et techniques • arabe langue des domaines littéraires, de sciences sociales et de formation de l'individu • anglais langue matière 	<ul style="list-style-type: none"> • tout en anglais • français langue matière

	MALI	MAURITANIE	SEYCHELLES
Français, rôle éducatif au primaire	<ul style="list-style-type: none"> • introduit oralement en 2eA, langue d'enseignement à partir de la 3eA pour les maths, la 5eA pour les sciences 	<ul style="list-style-type: none"> • introduit oralement en 2eA, langue d'enseignement à partir de la 3eA pour les maths, de la 5eA pour les sciences 	<ul style="list-style-type: none"> • introduit oralement dès le préscolaire, langue enseignée, en tant que l'une des 3 langues nationales
Approche pédagogique au primaire	<ul style="list-style-type: none"> • pédagogie convergente L1-L2, APC, parallèlement à la filière « classique » tout en français et à pédagogie traditionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • APC récemment introduite 	<ul style="list-style-type: none"> • APC
Curricula et langues	<ul style="list-style-type: none"> • curriculum unifié, en français 	<ul style="list-style-type: none"> • curricula et pédagogie conçus de façon séparée pour l'arabe et le français 	<ul style="list-style-type: none"> • curricula séparés pour les 3 langues, unifiés par la démarche commune, l'APC
Maîtres et langues	<ul style="list-style-type: none"> • les maîtres sont bilingues 	<ul style="list-style-type: none"> • maîtres arabisants majoritaires, maîtres francisants en nombre insuffisant, très peu de maîtres bilingues 	<ul style="list-style-type: none"> • les maîtres sont trilingues
Instrumentalisation des LN scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • instrumentalisation des LN en cours (très avancée pour le bambara) • Manuels « uniques » par année en LN pour la langue + renforcements des domaines disciplinaires ; manuels de mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Arabe littéraire langue internationale • Manuels de langue et disciplinaires en L1e ou L2e selon les matières et années 	<ul style="list-style-type: none"> • Kreol seselwa instrumentalisé et mis à jour en continu pour le lexique. • Manuels et cahiers d'activité pour les différentes matières.
Démarches de passage de L1 à L2	<ul style="list-style-type: none"> • appui sur la L1 pour faciliter la compréhension en L2 • équivalents lexicaux L1-L2 	<ul style="list-style-type: none"> • pas de mise en relation entre L1 d'enseignement et L2 d'enseignement, ni des langues d'enseignement avec les L1 du milieu parlées par les élèves (hassaniya, autres langues africaines) 	<ul style="list-style-type: none"> • chaque langue peut jouer un rôle de langue d'appui pour les 2 autres jusqu'en 6eA

	MALI	MAURITANIE	SEYCHELLES
Difficultés des enfants	• exposition au français limitée hors de l'école	• exposition au français très limitée, via des maîtres souvent peu francophones	• exposition au français limitée en heures de classe, et très limitée hors de l'école
Formation initiale des maîtres à l'enseignement bilingue	• pas de formation initiale à l'enseignement bilingue	• pas de formation au bilinguisme ni à l'enseignement bilingue	• formation initiale par des formateurs séparés dans les 3 langues

Abréviations : APC = approche par compétences
L1e = première langue d'enseignement ;
L2e = seconde langue d'enseignement
?eA = ?^e année de l'enseignement de base

Le cas de la Mauritanie

Nous avons examiné les modalités de notation de lots d'épreuves du CEF de juin 2007 (le Certificat d'Éducation Fondamentale, examen national de fin de 6^e année valant concours d'entrée au secondaire). Nous décrivons ici les épreuves des trois matières d'examen en français : Français (coefficient 3), Mathématiques (coefficient 5) et Sciences (coefficient 2), et la façon dont elles ont été traitées par les élèves et les correcteurs.

Épreuve : français

Durée : 1 heure

Situation d'évaluation :

Chaque année, les Musulmans du monde entier célèbrent la fête de Tabaski (Id El Adha). Très tôt le matin, les hommes, les femmes et les enfants se préparent pour aller à la grande place où sera organisée la prière de El Id ; ils se lavent et portent leurs habits neufs.

Juste après la prière, les familles égorgent des moutons et préparent de très bons repas. L'après-midi des visites sont organisées pour souhaiter aux voisins, aux parents et aux amis une très bonne et heureuse fête.

Consigne :

Écris en une dizaine de lignes ce que tu as fait le jour de la dernière fête de Tabaski en parlant :

- des habits que tu as portés
- des repas que tu as mangés
- des lieux que tu as visités
- des amis que tu as rencontrés.

Il s'agit de s'inspirer d'un texte constituant une situation de départ, et fournissant contexte situationnel et matériaux linguistiques pour l'expression, pour parler d'expériences personnelles. Cette épreuve teste le degré d'atteinte de l'objectif terminal d'intégration (désormais OTI) du programme de Français de la sixième année de français : « À partir d'un message oral (...) ou d'un message écrit (...) <donnant ?> des

informations et des avis, sollicitant en retour de la part de l'interlocuteur des informations ou des avis, l'élève sera capable de produire une réponse orale et/ou écrite cohérente avec le message reçu et adéquate au contexte de communication. » Le programme spécifie aussi les critères d'évaluation, répartis en trois critères de base et deux critères de perfectionnement, à appliquer pour évaluer les productions des élèves, la grille de correction soumise aux correcteurs des examens s'en inspirant de très près.

Voici les critères et indicateurs de cette épreuve :

	CRITÈRES	POINTS	INDICATEURS
Critères de base	1/ Adéquation de la production à la situation <i>(la production de l'élève respecte la consigne)</i>	5	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève produit un texte qui parle d'une fête - L'élève produit un texte comprenant des passages descriptifs - L'élève produit un texte dont le volume est conforme à la consigne
	2/ Cohérence sémantique de la production <i>(la production a un cadre et se présente sous forme de récit logique)</i>	5	<ul style="list-style-type: none"> - Enchaînement logique des idées exprimées : se laver, porter les habits, prier, égorger, etc. - Pas de contradictions entre les parties du texte - Utilisation des connecteurs de temps et d'espace
	3/ Correction linguistique <i>(la production de l'élève respecte les règles d'orthographe et de grammaire prérequis)</i>	5	<ul style="list-style-type: none"> - Phrases complètes : sujet + verbe ou sujet + verbe + complément - Orthographe correcte - Phrases correctes
Critères de perfectionnement	4/ Originalité de la production <i>(la production de l'élève sort du commun par un vocabulaire riche et adéquat)</i>	3	<ul style="list-style-type: none"> - Richesse du vocabulaire - Adéquation du vocabulaire - Présentation du récit en paragraphes
	5/ Qualité de la présentation <i>(la production de l'élève est soignée dans son ensemble)</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de ratures - Travail lisible - Espacement adéquat des mots - Respect des marges

Disons dès l'abord qu'une rédaction cohérente de 10 lignes d'après un texte n'est à la portée que d'une petite minorité des élèves. Sur les 20 copies, la moyenne est de 05,7/20, et l'écart entre la copie la meilleure et la plus faible est de 13 points (de 01 à 14).

En examinant les notations, on constate les difficultés des maîtres pour opérer une évaluation correcte selon l'APC, qui demande en effet l'évaluation critériée sur une tâche intégrative complexe conforme à l'objectif terminal d'intégration (OTI), avec des critères de base et des critères de perfectionnement, et un score pour chaque critère, qui se trouve analysé en indicateurs évalués en termes de maîtrise maximale, minimale, partielle, nulle. Les consignes de correction associées à l'épreuve précisait le score pour chaque critère, en fonction du degré de maîtrise : *maximale* si 3/4 au moins des indicateurs d'un critère sont présents dans la production, *minimale* si au moins les 2/3 des indicateurs sont présents, *partielle* si au moins 1/3 des indicateurs sont présents, et nulle si moins d'1/3 des critères sont présents.

Dans un seul cas il y a eu divergence entre deux correcteurs, la copie 1 ayant été notée 04/20 par l'un et 07/20 par l'autre. Voici la représentation dactylographiée de cette copie, en respectant la présentation et la ponctuation originales et en numérotant les lignes par commodité² :

1. *feronsi*
2. *deshabitsquetuasportés*
3. *1Jepartiàlamaihaïs*
4. *desrepasquetuas mangés*
5. *Jemangedesrepas*
6. *deslieuxquetuasvisités*
7. *Jevisitésdenapesdetissu.*
8. *desamisquetuasrentrés*
9. *Jerecantréslesamis*

(Copie 1)

La divergence portait sur le critère 2 Cohérence sémantique, où Corr.1 : 00, alors que Corr.2 : 02 (indicateur « Pas de contradiction entre les parties du texte ») et sur le critère 4 Originalité de la production, où Corr.2 a cru voir appliqué l'indicateur « Présentation du récit en paragraphes ». Notons que la moitié des énoncés de l'élève sont des citations du libellé de la rédaction, et que ses réactions à ce libellé recèlent des erreurs graves de reconnaissance lexicale : *portés / parti* ; *lieux / napes-detissu* (*visités* doit avoir été compris comme forme du verbe « voir ») ; et de production lexicale : *rentrés = recantrés* (« rencontrer »).

11 copies sur 20 ont reçu des notes égales ou inférieures à 04/20. Cet échantillon donne une idée de la faible appropriation de la langue française écrite par plus de la moitié des élèves au bout de six années d'enseignement fondamental, ce qui renvoie à plusieurs ordres d'observations faites dans les classes :

- les élèves ne s'entraînent que peu à l'écrit, à graphier comme à se relire, et quand ils le font, c'est surtout à l'ardoise ou au tableau ;
- l'entraînement à la langue par échanges questions du M – réponse de l'E en un mot ou un fragment n'a pas permis aux élèves de se construire une représentation de ce que c'est qu'un texte (se l'ont-ils

² Ce procédé n'est pas toujours utilisable, car de nombreuses productions présentent une graphie s'apparentant à des festons où on ne peut reconnaître les lettres de l'alphabet. Ici, les espacements constants entre lettres ne permettent pas de reconstituer avec certitude les blancs séparant des mots, c'est pourquoi nous optons pour laisser une espace entre toutes les lettres, et deux lorsqu'un blanc entre mots semble présent.

construite en arabe, langue dans laquelle ils ont accédé à l'écrit depuis la première année ?) ;

– les indices grammaticaux ne sont pas traités (V-és notamment), la conjugaison des verbes n'est pas acquise.

Voici maintenant la meilleure copie du lot, avec les mêmes conventions de représentation dactylographique³ :

1. Réponse
2. Notre pays e célèbre la fête de tebaski mon père ma achété
3. des jolis habits, des le matin de bomnleur je me lave et je sous
4. sorti à la grande mosquill pour prier Apres avoir ja retouune
5. chez moi pour ader ma famlle à la gorge, a midi j'ai magé
6. un bon repas. Pendant le soir j'ai viste mes parents qui sont trg-
7. loin de notre maison et en fin -j'ai trouve rin mtrre fanife
8. je sorte vouvoier le la l'eau et les arbe et ou veré le redin
9. et dansé moi ↓ et am ami et apre en ari à la meson
10. et couchér. A pré a coucher. (Copie 12)

Note globale : 14/20. Scores par critères : 4 ; 4 ; 4 ; 1 ; 1.

Quelques élèves parviennent à se doter d'un lecte leur permettant de construire un texte (oral ou écrit) narratif avec une autonomie de conception du message, et peuvent utiliser le français comme langue médium de construction de connaissances. Les faiblesses graphiques laissent voir que cet élève possède une représentation orale correcte de ce qu'il écrit, alors que les déficiences de sa maîtrise du code graphique voilent l'expression de son message. Il est essentiel que l'entraînement à graphier soit plus intensif dès le démarrage de l'enseignement de la langue française, pour que les élèves puissent garder des traces exploitables de leurs leçons de mathématiques ou sciences (ou de langue).

Heureusement, l'application d'une démarche d'évaluation critériée permet à de telles copies d'être sauvées du désastre, ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres systèmes éducatifs subsahariens, où les fautes d'orthographe sont mortelles dans les épreuves de français jusqu'au baccalauréat, les correcteurs ne tenant nul compte du contenu (cf. Noyau & Koudossou 2004, Noyau 2006), et le français devenant une cause majeure d'échec aux examens malgré les preuves de compréhension du sujet et de construction d'un texte cohérent. Si les formations des enseignants à l'APC sont renforcées et cette approche correctement diffusée, on a l'assurance qu'une évaluation de type fonctionnel, portant sur la construction du sens et du texte en L2, pourra prévaloir (cf. Noyau 2004b).

En mathématiques, sur une situation-problème complexe demandant aux élèves d'imaginer des solutions faisant appel à la combinaison de divers modes de calcul (assez en retrait par rapport au programme de 6e année), et de rédiger les pas successifs de résolution en disposant les opérations effectuées dans une colonne de droite, le score moyen est de 8,9/20 avec un écart entre notes extrêmes de 18 (02 à 20).

3. Nous notons en les barrant les ratures identifiables.

La copie la plus faible (02/20) présente les apparences d'un travail selon les normes : recopie du sujet, tableau en trois colonnes, mais les opérations posées ne ressemblent pas aux données du problème, et l'écriture est très peu maîtrisée. Même la recopie du sujet montre une maîtrise très fragmentaire du code graphique et l'incapacité à recopier un mot long jusqu'au bout :

Maenematiquis

Il est clair que la non-maîtrise du code graphique du français a profondément handicapé cet élève dans ses apprentissages. Les copies étant anonymes, on ne peut faire aucune recherche sur ses acquis en arabe. En sciences naturelles, où l'élève doit proposer une sensibilisation du voisinage aux risques du paludisme par un texte explicatif portant sur trois points, la langue apparaît dans les critères comme pur code formel, sans lien avec les fonctions qu'elle remplit. Or cette épreuve est plus exigeante du point de vue de la maîtrise de la langue que l'épreuve de français : bâtir un texte autonome sans document support ni éléments de texte sur lesquels s'appuyer demande davantage que dans l'épreuve de français, où l'on pouvait s'appuyer fortement sur le texte de départ et les consignes détaillées pour rédiger. La moyenne globale est de 5,6 /20, avec un écart entre la meilleure et la plus faible copie de 16 (de 00 à 16). Voici la copie la mieux notée du lot (16/20, avec respectivement 5 /5, 4 /5, 4 /5, 2 /3, et 1 /2 par critère :

1. Si on veut être sensibilisation des familles de mon quartier
2. pour les dangers des moustique cest des l'eau de marre qui ne sont
3. pas propre et des pluies aussi améné aussi des moustiques eviter
4. des lieu il y a beaucoup d'eau lacause de paludisme cest
5. des marre qui ne sont pas propre ses manifestations le paludisme
6. se transmettent par l intermediere de l annofelles
7. Ses manifestations qui une puques une personnes le paludisme
8. se tramettent sur la personnes lacause la puquesqui sappelles
9. lanofelles on se protege chaque nuit il faut mettre les dormires
10. sout la moustiquier

L'élève a effectivement identifié la cause précise de la maladie (*annofelles*), la localisation de sa source, sa transmission, et donné une mesure de protection. La majorité des erreurs de code sont à relier à une représentation orale de la langue (*marre, annofelles, intermediere*) filtrée par la phonie de l'apprenant (*des l'eau, améné, puqure, moustiquier*), représentée à l'écrit mais sans maîtriser le code graphique correspondant, lexical ni grammatical (marquage singulier/pluriel, *dormires*). Les critères préconisés ont cependant permis de reconnaître les aspects positifs du traitement du sujet par les candidats.

Par ailleurs, les redites (l. 2-3 → l. 5) , la confusion entre connecteurs (l. 7 : *qui* pour *quand*), manifestent une faible maîtrise du niveau textuel et une capacité limitée à relire sa production en tant que texte. L'empañ de traitement est certainement très réduit chez cet élève, qui a réussi son épreuve dans le contexte scolaire analysé : traitement centré sur la réalisation des correspondances phonie-graphie encore non automatisées, et ne laissant pas de capacité attentionnelle disponible pour

le traitement du niveau textuel. C'est là clairement une conséquence d'un entraînement très insuffisant à l'écrit, faiblesse qui portera ses conséquences dans les apprentissages au secondaire, auquel cet enfant accédera certainement⁴.

De nombreuses copies sont sauvées par le recours aux critères dits de perfectionnement (CP) comme la propreté de présentation et le respect des marges. Ces CP constituent, davantage que des « plus » discriminant les plus avancés des élèves, une variable d'ajustement permettant d'attribuer quelques points aux élèves faibles. La place de cette variable (1/4 du barème) est raisonnable (contrairement à ce qui se passe dans d'autres systèmes éducatifs où la présentation matérielle compte autant que la rédaction elle-même : cf. Noyau 2004b).

L'examen détaillé de lots d'épreuves des trois matières données en français en fin de primaire expose concrètement la gravité du problème de rendement de l'enseignement fondamental mauritanien. Il permet de prendre une mesure concrète de ce que les statisticiens nomment « la couverture du programme à 30 % ». Il montre également qu'une évaluation fonctionnelle selon l'APC limite la casse. Enfin il rend manifeste le défi considérable de la mise à niveau des maîtres, tant en langue qu'en didactique (les deux étant d'ailleurs liés). Un meilleur encadrement des corrections d'examens et un renforcement de la formation des maîtres sont en effet nécessaires pour que des pratiques plus efficaces d'évaluation terminale s'instaurent.

Dans les démarches de l'APC, la pédagogie s'appuie sur une conception explicite de l'évaluation qui sert de boussole à tout moment. Cette approche, exigeante à tous niveaux pour les maîtres, est le garant que l'institution tiendra mieux compte des acquis effectifs, même si elle laisse dans l'ombre la maîtrise du code linguistique et graphique, que les maîtres peu formés ne savent pas identifier derrière les tâches globales et les évaluations globalisantes qui règlent désormais leur travail.

L e cas des Seychelles

4. Il est inutile d'examiner en détail le paquet des copies les plus faibles (0/20), qui sont des lignes de festons indéchiffrables chez les élèves n'ayant pas découvert le répertoire de graphèmes ni le principe alphabétique du français au bout de 6 ans de scolarisation.

5. Ces épreuves ont lieu deux fois par an.

Nous avons eu accès à des lots de 20 copies de l'ensemble des épreuves nationales d'évaluation du premier semestre de la 6^e année, qui reflètent dans leur conception les épreuves de fin de cycle primaire⁵. Elles sont constituées d'épais formulaires regroupant plusieurs exercices avec leurs supports respectifs textuels ou imagés et la place pour les réponses. Si cela entraîne un coût non négligeable en élaboration, fabrication et transport, le contenu et le temps des évaluations sont maximisés autant que calibrés par cette présentation. C'est un investissement cohérent avec le souci du système de piloter en continu

le fonctionnement et le rendement des écoles, et d'assurer l'égalité des chances de façon concrète.

Ces épreuves semestrielles une fois notées et exploitées pour le pilotage du système retournent ensuite aux écoles, où elles sont remises entre les mains des élèves et contribuent à une évaluation formative, puisque nous avons vu des rédactions corrigées en rouge être réécrites au crayon au-dessous en version améliorée. Sur le poids relatif des groupes d'épreuves, le kreol comme le français, évalués comme langues matières, comptent pour 100, de même que la partie Langue des épreuves en anglais, ce qui donne un total de 300 pour le domaine langage, face à 300 pour les autres domaines : mathématiques, sciences, études sociales. Pour le **français**, l'épreuve de compréhension orale / 30 (3 p.) présente des numéros de questions associés à des choix de réponses a/b/c/d pour trois dialogues lus à la classe.

- Celle de compréhension écrite / 50 (9 p.) présente cinq exercices, avec des QCM sur des petits textes ou ensembles de textes de 10 à 30 lignes de nature diverse (information, photos avec commentaire, fiche descriptive, courrier des lecteurs, article de presse, et pour certains, des questions à réponse ouverte en une ligne (énoncé ou syntagme).
- L'épreuve de production écrite / 20 (5 p.) propose des activités d'expression à partir de deux histoires en images : sur l'une, il s'agit de compléter la conversation (les bulles) pour l'autre locuteur de chaque situation, puis d'écrire la suite de l'histoire en 100 mots ; pour l'autre, l'élève doit écrire une histoire au présent en 50 mots.

Le score léger de l'unique épreuve d'expression indique bien que l'objectif de production est peu ambitieux en fin de primaire, et qu'on attend des jeunes enfants seychellois surtout de comprendre la langue française, alors qu'elle est langue officielle comme les deux autres, et est présente à l'école depuis le préscolaire.

Pour le kreol et l'anglais, les épreuves demandent de disposer de savoirs et savoir-faire opérationnalisés, étant donné l'abondance des tâches écrites à réaliser en temps limité (textes longs à lire, réponses longues, plusieurs textes à produire). Les élèves doivent être entrés dans une pratique efficace de la littéracie en deux langues, et cela au profit des apprentissages des autres domaines.

Les épreuves en anglais d'autres domaines que le langage (sciences ; études sociales ; mathématiques) comprennent comme celles de kreol et d'anglais des types d'exercices et des supports variés. Les épreuves de sciences comme d'études sociales nécessitent une capacité de lecture rapide et efficace pour y réussir. Toutes demandent d'être suffisamment exercé pour ne pas passer trop de temps sur chaque item et, pour les mathématiques, d'avoir automatisé des procédures de réponse.

Le système pratique une évaluation périodique fondée non sur l'élimination mais sur la réussite, en cohérence avec l'évaluation formative en classe. Mais au secondaire, les élèves seront placés dans un système tout anglais dont les évaluations certificatives, exclusivement écrites,

seront traitées en Grande-Bretagne, et ils s'exercent dès la fin du primaire aux épreuves standardisées qui les attendent.

Concernant les modalités d'évaluation des épreuves, la méthode des QCM laisse peu de latitude de variation inter-correcteurs, si l'on s'en tient à évaluer ce qui est en question, non la forme des réponses à ces questions de contenu par exemple. Pour les productions écrites, les principes d'évaluation critériée sur l'une des épreuves d'anglais indiquent la façon de procéder préconisée pour évaluer les tâches complexes : Pour cette rédaction de 200 mots notée sur 20, les critères, très classiques, sont : vocabulaire et orthographe / 5 ; aisance (fluency) / 4 ; grammaire et ponctuation / 5 ; contenu / 4 ; présentation / 2.

Ce lot d'épreuves fournit des indications sur le rôle des différentes parties du curriculum et des différentes langues dans l'évaluation finale du primaire seychellois. Un calcul des moyennes, par épreuve et groupe d'épreuves, fait apparaître des écarts considérables entre les notes les plus faibles et les meilleures, ce qui reflète le principe des classes hétérogènes à pédagogie différenciée. Par ailleurs, toutes les moyennes par épreuves et groupes d'épreuves excèdent 5/10, à l'exception de la production écrite en français, qui est à 4,85. La moyenne générale pour le français est cependant de 6,35, grâce aux bons résultats des épreuves de compréhension, orale et surtout écrite. D'ailleurs, les moyennes générales pour les épreuves des trois langues sont assez satisfaisantes, kreol = 7,1, anglais = 7,49, français = 6,35. Pour les autres domaines enseignés en anglais, les mathématiques apportent la meilleure moyenne : 7,6. Les sciences et les études sociales présentent davantage de difficulté. Aux connaissances spécifiques des domaines de référence (histoire, géographie, biologie, etc.), s'ajoute la nécessité d'une bonne compréhension des messages écrits pour interpréter les questions et textes-supports, et de savoir rédiger pour les épreuves à réponses ouvertes.

L e cas du Mali

Le Mali est à l'initiative depuis longtemps dans l'expérimentation de la scolarisation bilingue au primaire en Afrique subsaharienne, en introduisant dès les années 1980 la pédagogie convergente (homogénéité des démarches en L1 et en L2 pour faciliter les transferts d'apprentissage, cf. Wambach, 2001, et la critique de cette approche dans Maurer, 2007), et plus récemment en créant une filière bilingue au primaire, qui après l'actuelle phase de consolidation est appelée à se généraliser. Les orientations, novatrices, allient pédagogie active, approche par compétences, et passage de la L1 à la L2 à partir des transferts positifs qu'autorise une grammaire bilingue d'apprentissage⁶.

6. Plus de détails dans Noyau 2009, et pour les grammaires d'apprentissage bilingues, sur le site de l'OIF : <http://lewebpedagogique.com/oif/>

Quelques mots d'abord sur l'évaluation formative, qui est très systématiquement organisée dans la pédagogie convergente et dans le curriculum bilingue, et débouche sur une pédagogie différenciée avec « enrichissements » ou « remédiation » selon les résultats des élèves. Les enrichissements comme les remédiations sont prévus pour les maîtres dans les fiches pédagogiques. Nous avons observé plusieurs phases d'évaluation du travail des groupes en fin d'activité, avec la participation des élèves, sollicités pour appliquer les critères et noter chaque groupe, ce qui contribue à la clarté cognitive sur les objectifs d'apprentissage à atteindre, autant qu'à une émulation bénéfique. Les élèves de la filière classique sont évalués en fin de premier cycle, pour le passage au collège, sur quatre épreuves, qui se passent en une journée. Ceux des filières bilingues (curriculum, pédagogie convergente) le sont en ajoutant six épreuves spécifiques, dont trois en langue nationale, qui se déroulent la journée précédente. Il est communément avancé que les résultats des élèves de la filière bilingue à ces épreuves spécifiques contribuent beaucoup aux bons résultats qu'ils obtiennent au CFEPCEF (Certificat de fin d'études du premier cycle de l'enseignement fondamental). Il ne nous est pas possible d'apprécier cet effet, étant donné le caractère anonyme des copies d'examens blancs utilisées, qui regroupent les élèves des filières classique et bilingue de la circonscription pour les 4 épreuves communes.

Selon l'opinion majoritaire des enseignants et des encadreurs pédagogiques de terrain rencontrés, la conception des épreuves générales de fin du primaire reflète une approche « classique » de restitution de connaissances peu compatible avec l'approche par compétences, qui désavantage les élèves formés selon le curriculum, pendant que d'autres voix estiment que le système n'a qu'à préparer l'ensemble des élèves aux épreuves classiques en français, et que si les élèves du curriculum y réussissent moins (ce qui reste à établir), c'est en raison du rendement insuffisant de ce curriculum.

Inventaire des épreuves	
a) épreuves du système classique	Total / 100
Rédaction en français (/ 20)	
Mathématiques en français (/30)	
Dictée + questions en français / 30)	
Questions de cours (Histoire, Géographie, Sciences physiques, Sciences naturelles, Agriculture) (/20)	
b) épreuves selon le curriculum	Total / 100
Domaine langage et communication français (/20)	
Domaine langage et communication bamanankan (/20)	
Domaine arts (/20)	
Domaine sciences humaines, environnement (/20)	
Domaine développement personnel, éducation civique et morale (/20) ⁷	

Les nomenclatures mêmes établissent clairement de quel modèle pédagogique relève chaque épreuve, l'approche classique opérant par matières, celle du curriculum par domaines intégrant plusieurs disciplines qui contribuent conjointement à un type donné de compétences.

7. Il manque dans le lot qui nous a été remis une épreuve du domaine Sciences-Mathématiques-Technologie (SMT) pour compléter les domaines d'enseignement, puisqu'il est question de 6 épreuves spéciales pour les élèves du curriculum bilingue.

Les épreuves classiques sont conçues de façon traditionnelle selon le modèle qui a été en vigueur des décennies durant depuis l'école coloniale : mathématiques = exercices + problème ; rédaction = sujet descriptif ou sujet narratif ; dictée-questions = une question de compréhension, une question de vocabulaire (donner des définitions), une question d'analyse grammaticale, une question de conjugaison ; questions de cours étant la seule épreuve qui présente une variété de demandes : QCM ; questions vrai/faux ; croquis d'un organe.

Dans les épreuves fondées sur le curriculum, l'accent est mis sur l'accès au sens, la reconnaissance d'informations et la représentation graphique non-verbale, seule l'épreuve de langue nationale amène les élèves à rédiger à partir d'un texte :

Domaine langue & communication français : sur un texte, une question de compréhension (réponse à cocher), quatre questions sur les temps et la conjugaison

Domaine langue & communication bamanan : sur un texte, cinq questions à réponse rédigée

Domaine DP (ECM) : questions vrai/faux

Domaine sciences humaines & environnement : questions oui/non

Domaine arts : QCM, questions vrai/faux, dessin

Un aperçu quantitatif des notes par épreuve et groupe d'épreuves montre que toutes les épreuves classiques ont un score moyen inférieur à la moyenne sauf les questions de cours (moyenne 10,76/20), ce qui donne un score moyen pour ce groupe d'épreuves inférieur à 7/20, qui semble ne pas valider l'hypothèse de l'avantage en mathématiques (en français) des élèves ayant été enseignés à partir de la L1 ; toutes les épreuves du curriculum ont un score moyen supérieur à la moyenne, avec un score moyen pour ce groupe d'épreuves de 14,66. Ces profils de résultats étayent l'hypothèse d'un avantage constitué par les épreuves spéciales dans les résultats globaux positifs des élèves du curriculum bilingue au CFEPCEF, et/ou celle d'un handicap des élèves du curriculum à réussir aux épreuves classiques de nature formelle auxquelles ils n'ont pas été formés.

Les épreuves conçues selon le curriculum évaluent bien, concernant le français comme langue et comme médium, la compréhension ainsi que les jugements sur des contenus, mais peu ou pas l'expression (écrite puisqu'il n'y a pas d'épreuves orales). Or les épreuves classiques demandent davantage de rédaction. Les travaux en classe effectués essentiellement par groupes et sur ardoise diminuent le temps d'entraînement effectif de chaque élève à l'expression écrite (et à la scription), si on ne prévoit pas des modalités pour augmenter cet entraînement de chacun sans renoncer aux bénéfiques du travail de groupe. Mais il se pourrait que les élèves des filières classiques, à environnement égal, aient les mêmes difficultés à satisfaire aux exigences normatives des épreuves écrites à forte rédaction. À partir de notre échantillon de copies, nous n'avons pas les moyens d'en juger.

Comme le curriculum en voie de généralisation est amené à constituer la norme, il serait important de modifier les modalités d'évaluation certificative de façon à placer l'ensemble des élèves du premier cycle de l'enseignement fondamental devant des épreuves faisant une place suffisante à la compréhension d'informations et au jugement, parallèlement à des tâches requérant de la rédaction en français, et à l'approche pédagogique par compétences à laquelle sont accoutumés les élèves de la filière bilingue. Mais le système a connu récemment des à-coups au niveau national, qui ont freiné l'application du curriculum alors que la première promotion enseignée selon ce curriculum atteignait la 5^e année, ce qui a créé incertitudes et flottements, et qui a rendu impossible d'évaluer nationalement l'impact de ce curriculum dans la réussite aux examens de fin de primaire, la première promotion devait passer le CFEPCEF en juin 2008...

Évaluation certificative et curricula bilingues

Les trois cas présentés déploient différentes modalités de l'évaluation de fin de cycle dans des filières bilingues au primaire. L'approche par compétences dont ils se réclament donne du sens à cette comparaison, au-delà des situations des langues et de l'école, et des histoires éducatives, très diverses. Ce parcours nous permet de réfléchir sur la cohérence relative entre enseignement, apprentissages, formation des enseignants, pratiques d'évaluation sommative du et en français, et les objectifs définis par les curricula bilingues.

Du point de vue de la conception des épreuves, c'est la Mauritanie qui offre l'exemple d'épreuves d'examen le plus radicalement conçues selon l'orthodoxie de l'APC, fondées sur des situations intégratives complexes, et évaluées sur la base de critères déclinés en indicateurs. C'est en même temps, paradoxalement, sur les trois pays concernés par cette étude, celui qui s'est donné le système éducatif « bilingue » le plus rigide, qui tient séparés enseignements et enseignants dans les deux langues, et qui considère les élèves comme deux individualités distinctes : une arabophone pour les matières « à caractère culturel et social », une francophone pour les matières scientifiques. Compte tenu du faible niveau général en français des élèves et souvent des maîtres, une notation fondée sur la démarche critériée ici analysée permet cependant d'assurer une évaluation de nature positive, fondée sur « ce que les élèves sont capables de réaliser » (cf. Goullier, 2006 : 48, 97 ; Noyau, 2004b), et non plus sur le décompte des erreurs, ce qui est essentiel pour des examens purement écrits, de façon à couper avec les pratiques classiques d'évaluation tournées vers l'échec s'arrêtant aux seuls aspects formels de la langue (Noyau, 2006 ; Noyau et

Koudossou, 2004). Les Seychelles ont opté pour des épreuves offrant un décumul des compétences partielles de réception et d'expression (alors que dans les systèmes classiques, la compréhension n'est pas évaluée), avec une gamme de tâches allant du ponctuel (énoncé bref ; maîtrise d'outils linguistiques) au global (texte à lire ; réponse longue) et d'un degré faible à fort de prise d'initiative (reconnaissance/élaboration), ce qui permet aux élèves moins compétents de se reconnaître et se voir reconnus quelques mérites. Au Mali, les épreuves en français selon le curriculum sont davantage à voir comme complémentaires que comme substitués des épreuves du système classique que les élèves auront à passer parallèlement, et sont centrées sur la compréhension et l'identification ou la restitution d'informations, avec des réponses autres que rédigées⁸.

Du point de vue des enseignants, opérer une évaluation critériée selon des indicateurs est chose complexe à laquelle ils doivent être formés (cf. Bipoupout et al. 2008 : 89 sq), construire une évaluation critériée, *a fortiori* (*ibid.* 91 sq). Et ce n'est pas à réserver pour les examens, les élèves comme les maîtres doivent pouvoir prendre pour boussole des évaluations dont les critères sont explicites et les indicateurs clairs au fil de la formation, ce qui suppose – et donc développe – la clarté cognitive sur les apprentissages. C'est ainsi que le développement souhaité d'une culture de l'évaluation peut être relié à celui d'une culture de l'apprentissage scolaire (Amigues et Zerbato-Poudou, 1996 : 190). Le dispositif officiel d'évaluations semestrielles avec retour aux élèves en vigueur aux Seychelles en est un excellent exemple.

Les domaines disciplinaires enseignés via la L2, eux, permettent en effet d'intégrer, dans une épreuve centrée sur les savoirs et savoir-faire du domaine, des indicateurs sur la langue en action pour ce domaine, ce qui pousse à l'interdisciplinarité dans l'enseignement, en intégrant objectifs de savoirs à mobiliser et objectifs d'utilisation compétente de la langue pour le domaine. Ce serait là un levier pour encourager l'évolution des pratiques enseignantes vers une conception intégrative des apprentissages.

Pour aller au-delà de la simple assertion que ce type d'évaluation selon l'APC est très exigeant pour les enseignants, ajoutons que cette difficulté est accentuée lorsqu'il s'agit d'une évaluation certificative : d'une part, les ressources à mobiliser et leur combinaison, les modes et conditions de résolution des tâches, le degré de recours à des compétences transversales, vont varier selon les situations intégratives choisies, et les listes d'indicateurs même bien conçues ne peuvent pas toujours remédier aux inégalités d'exigence entre différentes situations (cf. Gerard, 2008) ; d'autre part, la recherche et l'estimation de la présence des indicateurs constituent un travail cognitif de haut niveau, non dénué de difficulté pour les enseignants correcteurs, lourd lorsqu'ils ont un niveau modeste de formation. D'où la tendance dommageable à en revenir à des indices morphologiques de bas niveau qui permettent une lecture de surface des travaux, lorsque le respect des critères est trop peu contrôlé par les jurys d'examen (cf. Noyau & Koudossou, 2004).

8. Mais le manque de moyens pour imprimer des formulaires amène à limiter le nombre des items car les élèves ont à les recopier pour y placer la réponse, même pour des QCM (examens blancs).

L'absence de l'oral dans tous ces systèmes d'évaluation (à part la compréhension à l'audition, au Mali et aux Seychelles) a des conséquences sur lesquelles il faudrait s'arrêter : les épreuves écrites peuvent-elles donner un reflet suffisant de la compétence en langue, mais surtout, de la capacité à utiliser oralement la langue pour construire des connaissances ?

Et pour finir, quelques interrogations ouvertes pour poursuivre la réflexion sur la place de l'approche par compétences dans le curriculum et l'évaluation de sa mise en œuvre dans l'enseignement de base bilingue :

Le niveau primaire permet-il toujours de tout miser sur des évaluations à partir de tâches complexes selon l'orthodoxie de l'APC ? Au primaire, l'évaluation de la disponibilité d'outils et de compétences partielles en construction a sa place, à côté de tâches plus intégratives, comme le suggère Gerard (2008) : vérifier la disponibilité d'outils à la réception / la production, et à l'oral / à l'écrit a du sens, si on ne s'y borne pas.

Nulle part dans ces évaluations on ne tient compte des rapports entre la L1 et le français, même là où le curriculum prévoit explicitement de s'appuyer sur la L1 pour développer le français comme outil, et sur la capacité à utiliser la L1 pour développer celle à utiliser le français pour apprendre (Mali), ou stipule que chacune des langues peut servir d'appui pour les apprentissages dans les autres langues (Seychelles). Ces transferts encouragés voire organisés ne sont pas considérés au moment d'évaluer, puisqu'on a affaire à des évaluations monolingues juxtaposées. Ces systèmes d'évaluation ne tiennent pas compte de la nature bilingue du curriculum, les épreuves des et en deux langues constituant deux sous-ensembles disjoints. Peut-on cependant en faire reproche aux épreuves de certification ? Une évaluation institutionnelle dans sa visée de bilan des acquis se fonde toujours sur un échantillon restreint des compétences attendues (Jorro, 2000). Les enseignants savent en principe, et peuvent tirer les conséquences du fait, que la préparation aux examens ne peut tenir lieu d'objectif de formation. Ce qui relativise la fonction de cadrage – ou d'entrave – qu'ils jouent pour les enseignants.

Enfin, du point de vue des apprenants, quels messages implicites sur la nature des apprentissages scolaires et leur importance relative véhiculent ces rendez-vous ritualisés avec l'institution qui dictera leur avenir ? Ces rendez-vous auxquels ils se préparent avec un certain **fatalisme**, signe d'une clarté cognitive à accroître sur les règles du jeu et les moyens d'y gagner. Il est de la responsabilité des concepteurs de programmes de veiller à cette cohérence entre curriculum et dispositif de certification, et à la lisibilité des liens qui les unissent, pour que les élèves vivent leurs apprentissages et leur préparation aux épreuves finales comme un tout.

Bibliographie

- AMIGUES R. et ZERBATO-POUDOU M.-T., (1996), *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, Dunod.
- BIPOUPOUT J.-C., (et coll.) (2008), *Former pour changer l'école*, Paris, Edicef / OIF.
- DELORME C., (2008), L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité, in Ettayebi M., Operti R., Jonnaert P. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan, p. 113-126.
- ETTAYEBI M., OPERTTI R. et JONNAERT P., (2008), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan.
- GERARD F.-M., (2008), La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes, in Ettayebi M., Operti R., Jonnaert P. (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire*, Paris, L'Harmattan, p. 167-183.
- GOULLIER F., (2006), *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et portfolios*, Paris, Didier.
- JORRO A., (2000), *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck.
- MAURER B., (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines – langue française*, Paris, L'Harmattan.
- NOYAU C., (2009), *Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles*, Paris, OIF / Le Web Pédagogique, 305 p.
- NOYAU C.,⁹ (2006), Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique, *Bulletin VALS/ASLA 83/1 « Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée »*, Neuchâtel (Suisse), p. 93-106.
- NOYAU C., (2005), Comparaisons acquisitionnelles dans l'étude du français langue seconde. In : *Appropriation en contexte multilingue – éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines* (K. Ploog & B. Rui, eds.), Besançon, Presses de l'Université de Franche-Comté, p. 33-57.
- NOYAU C., (2004a), Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions, In : AUF : *Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*, Paris, Éd. des Archives Contemporaines, p. 473-486.
- NOYAU C., (2004b), *Analyse acquisitionnelle de productions d'élèves et évaluation scolaire et certificative : une vue sur la dynamique du français à travers l'école. L'évaluation fonctionnelle de productions scolaires en français*, Séminaire de formation en sociolinguistique et dynamique des langues, brochure, 50 p. Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue de l'AUF, « Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques », Ouagadougou, 31 mai – 2 juin 2004.
- NOYAU C. et KOUDOSSOU S.-G., (2004), Rôle des pratiques d'enseignement et des modalités d'évaluation dans l'appropriation du français langue « seconde » à l'école : le français face aux autres disciplines, *Marges Linguistiques*, Actes en ligne du Colloque « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives » (Université Sorbonne Nouvelle, décembre 2002), 17 p. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Archives/Archives.html>, Espace : Archives et secrets, Dossier : pres_act0004.htm
- SCALLON G., (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- WAMBACH M., (2001), *Méthodologie des langues en milieu multilingue. La pédagogie convergente à l'école fondamentale*. CIAVER (Belgique) / ACCT.

9. La plupart de ces écrits sont consultables sur le site : <http://colette.noyau.free.fr>

P*ratiques d'écrit en FLE en contexte universitaire argentin : éléments d'analyse et de réflexion autour des programmes*

RAQUEL PASTOR

UNIVERSITÉ DE TUCUMAN (ARGENTINE)

D*u curriculum et des programmes à l'Université de Tucuman*

Le curriculum universitaire jouit d'une certaine autonomie à l'égard des Instructions officielles établies par les concepteurs du système éducatif argentin et on serait même tenté de parler de manque d'harmonisation au niveau des objectifs, des contenus, des programmes. Dans cet article, je me situerai plutôt du côté des programmes des cours du fait qu'ils sont déterminés par les professeurs, répondent à des objectifs fixés par chaque unité académique (équivalant aux UFR en France) et visent à fournir des compétences en langue étrangère (LE) en fonction de la formation disciplinaire dispensée par les filières : compréhension-production orale et écrite (français généraliste pour la filière FLE), compréhension-production orale et lecture-compréhension de textes (français de spécialité pour les sciences de la communication, les beaux-arts, l'histoire, les lettres, entre autres). L'ensemble des réflexions avancées à propos de cette réalité locale cherche à examiner l'arrière-plan conceptuel sous-jacent aux pratiques d'écrit.

Fondé sur la nécessité de contextualiser les pratiques didactiques autour des paramètres constitutifs du processus d'enseignement, le point de vue ici défendu propose aux concepteurs des cours la possibilité d'adopter une position d'autonomie et de distance vis-à-vis des conceptions méthodologiques élaborées ailleurs et, par conséquent, peu ou mal adaptées à nos réalités locales. Sur un plan plus précis,

inspirée des résultats des travaux conduits à l'Université de Tucumán, une esquisse des voies programmatiques cherche enfin à répondre aux enjeux didactiques de l'approche générique exposée.

Contextualiser les pratiques didactiques : particularités de l'enseignement / apprentissage

L'arrière-plan de la réflexion emprunte à la notion de littératie issue du courant anthropologique de J. Goody (1979) selon laquelle la dimension culturelle constitutive de l'écrit est incontestable. Considérer cet univers consubstantiel à l'histoire d'une communauté socioculturelle nous semble être une clé pour examiner les conditions et les modes d'accès à une culture de l'écrit et pour analyser le statut et des lecteurs/producteurs et des textes. L'écriture, conçue comme une variation dans un continuum, devient une sorte de cadre de pensée permettant d'envisager les pratiques et les représentations dominantes à propos de l'écrit dans les différentes sociétés y compris la culture scolaire et intellectuelle qu'il nous intéresse d'aborder.

L'exposition préalable de l'apprenant à des écrits variés circulant dans sa socio-culture d'origine fournit un ensemble de savoirs et de savoir-faire conformant un socle pour l'apprentissage scolaire en termes d'acculturation scripturale. Cependant, face à l'écrit en LE ce rapport construit dans la LM de l'apprenant va être (re)nouvelé à des plans différents (sémiotique, discursif, énonciatif, linguistique, affectif, culturel...). Autrement dit, ces savoirs et savoir-faire acquis en LM vont circuler¹ de la sphère sociale à l'espace scolaire.

S'agissant d'une situation de communication écrite en contexte exolingue comme la nôtre (Dabène M., 1991, p. 10) le problème se présente avec acuité car elle se met en place dans un contexte d'apprentissage institutionnel très éloigné du contexte socioculturel d'origine de la LE. Cette particularité oriente nos travaux dans la direction suivante : les difficultés manifestées par les étudiants au niveau des pratiques d'écrit se situent davantage dans l'ordre du communicationnel-situationnel que dans l'ordre du linguistique/textuel. Ainsi, au niveau des pratiques de compréhension/écriture des textes, la communication en LE, loin de devenir un enjeu en termes de savoirs linguistiques², devient plutôt un défi d'ordre scriptural qui réclame à l'apprenant de s'investir en tant qu'émetteur/destinataire *légitime* pour pouvoir entrer dans un circuit communicatif auquel il n'est pas initialement convié (Souchon M., 1995). Afin de rendre compte des paramètres qui configurent la situation d'écrit en LE dans notre contexte, notre équipe de recherche a fait état d'un modèle élargi actuellement à la production (Babot, Helman,

1. Le terme est lié à l'idée de « circulation » par opposition à celui de transfert ; ce dernier ne nous semble pas opératoire en tant qu'observable de l'activité.

2. Ces savoirs, hérités d'une tradition ayant profondément marqué la didactique des langues étrangères, ont une tout autre place dans nos travaux.

Pastor, 2008, p. 398). Structuré autour du sujet comme début et comme finalité du processus, il permet de décrire les composants contextuels intervenant dans la situation d'enseignement à laquelle l'apprenant est confronté. Les trois niveaux dégagés (le **contexte socioculturel**, le **contexte institutionnel** et le **contexte didactique**) ont fait voir que la dimension sociale et communicative des écrits n'est quasiment pas prise en compte : l'absence des situations spontanées de pratiques en FLE cède sa place à des pratiques imposées par le contrat didactique tout en favorisant l'intervention dans l'apprentissage de la LE, des savoirs acquis dans sa LM. Les conceptualisations examinées dans la suite de l'article s'appuient sur cet ordre de constat.

LA LECTURE/ÉCRITURE : UN TRAVAIL CENTRÉ SUR LE LANGAGE

Travailler en lecture/écriture suppose d'opérer la distinction entre *ordre de l'oral* et *ordre de l'écrit* (Peytard J., 1970) afin de focaliser la dimension « laborieuse » du langage responsable d'assurer la construction du lien social et culturel. En effet, lire/écrire c'est essentiellement accepter de travailler le langage et d'être en même temps travaillé par lui (Peytard J., 1982, p. 142). Le sujet, placé devant le carrefour du sens inscrit/à inscrire dans la matérialité scripturale, est interpellé et sollicité pour mettre à l'épreuve du texte ses propres capacités langagières. L'accès à cette dimension opère au niveau de la mise en texte de la réalité : le sujet écrivant aura ainsi à baliser la surface linguistique en vue d'orienter une interprétation donnée. Ces éléments textualisés sont les indices explicites des opérations langagières utilisées pour réaliser son texte ; le sujet lisant prendra en compte ce balisage et acceptera d'être guidé par lui.

Si, comme nous le verrons plus loin, le sens résulte de la construction d'une relation engagée entre émetteur et récepteur, nous estimons que celle-ci se réalise essentiellement au cours d'un **acte** d'ordre langagier. La prise en compte de l'ordre scriptural du langage apparaît tout aussi indispensable pour développer une compétence langagière qui, centrée sur les spécificités de la scripturalité, fournisse des savoirs (composante linguistique, sémiotique, pragmatique, sociologique) et des savoir-faire spécifiques (savoir-faire textuel et savoir lire/écrire).

Entrer dans l'écrit relève donc d'un véritable processus d'acculturation responsable de modeler le type de rapport que tout un chacun a bâti au cours des années. Dans la communication à l'écrit que nous interrogeons ce rapport devient forcément plus distant, plus abstrait, plus réfléchi car le figement de l'écriture demande un surplus de focalisation au niveau de la construction/(re)construction du sens.

LIRE/ÉCRIRE EN LE : LE GENRE, UN DISPOSITIF DE COMMUNICATION

La notion de communication, largement explorée³, mérite, à notre avis, d'être revisitée à la lumière des postulats de la sémiolinguistique textuelle d'inspiration bakhtinienne selon lesquels communiquer à l'écrit en LE,

3. Il suffit de rappeler la contribution de l'approche communicative des années 1970 pour comprendre la portée des études et des travaux entrepris en son nom.

en compréhension comme en production, suppose la construction d'une relation de nature intersubjective⁴ établie entre un émetteur et un récepteur à travers un texte (Souchon M., 2004).

Entrer dans le dispositif de communication ouvert par le texte implique d'inscrire le texte dans un genre et d'accéder à participer dans l'interaction. Parler de production/réception de l'écrit renvoie ainsi à la question des genres postulée par M. Bakhtine (1984) laquelle contribue à analyser la diversité de pratiques en termes d'activité langagière, c'est-à-dire, sociale, construite dans une langue ayant un passé et une subjectivité. Le rôle et la portée régulatrice du genre sur l'écriture de chaque texte sont ce qui permet aux particularités d'un texte de faire de ce texte l'exemplaire d'un genre (Bronckart J-P., 1994, p. 378).

Le sujet vers lequel notre regard didactique est porté est un utilisateur des genres ; ses productions lues/écrites ont un sens pour lui, elles sont le produit d'un sujet agissant avec les formes sociales de ses expériences langagières et réclament d'être interprétées de manière globale, c'est-à-dire, comme le résultat d'un projet de nature **subjective** et **sociale**. Analyser les fruits de ces pratiques effectives en contexte institutionnel suppose d'observer la façon dont le projet individuel sous-jacent se manifeste et se concrétise à travers l'activité langagière produite. Malgré la primauté accordée par la didactique aux types (à nos yeux très restrictive en termes didactiques) nous préférons parler de genre car celui-ci renvoie aux textes tels qu'ils sont caractérisés socialement et, donc, établissant un lien avec l'activité concrète du sujet.

L'hypothèse didactique que nous défendons repose sur l'incidence du genre en tant que facilitateur pour la création et l'interprétation des textes en LE. Si des degrés de complexité peuvent se manifester, ils relèvent des opacités liées à l'expérience avec la textualité disponible chez notre apprenant alloglotte étant donné que, d'une part, la fréquentation des écrits en LE n'est pas trop régulière et, d'autre part, que les caractéristiques qui permettent d'identifier le genre d'appartenance du texte sont de nature socioculturelle. Or, si cette identification soutient l'activité de production/interprétation des textes, cette dernière n'opérerait pas à partir d'une démarche de nature séquentielle mais liée davantage à l'interaction.

LE STATUT DU SUJET : UNE INSTANCE NON-MONOLITHIQUE

Pour ce qui est du sujet, nous adoptons délibérément la perspective de la réception selon laquelle les participants de la communication écrite sont des *instances*⁵ non monolithiques qui au cours de l'activité écrite agissent à deux niveaux différents : l'un d'ordre **situationnel** et l'autre **textuel**. Le sujet lisant/écrivain comporte ainsi un caractère dédoublé (Souchon M. 2000⁶) observable à travers l'inscription des instances **émetteur** vs. **énonciateur** pour le pôle de l'émission et **lecteur empirique** vs. **lecteur modèle** pour le pôle de la réception⁷.

4. Communication entendue non pas au sens cybernétique mais de rapports entre êtres humains, c'est-à-dire d'un travail entrepris entre des subjectivités qui se situe au niveau de la pensée et, plus particulièrement, dans le mouvement du langage qu'un sujet oriente en direction d'un autre sujet.

5. Notion empruntée à la sémiotique différentielle (voir Peytard et Moirand, 1992, p. 203).

6. Inspiré du courant de la sémiotique de la réception, cet auteur privilégie les textes littéraires et analyse le fonctionnement des deux pôles dans le cadre d'une activité communicative en vue de montrer leur fonctionnement et leur distribution.

7. La référence au pôle récepteur renvoie aux travaux de Eco (1985).

Opérer la distinction entre un sujet doué d'une identité individuelle et collective et un sujet construit et représenté dans le texte (une stratégie textuelle) qui s'actualise lors de la production/réception, devient pédagogiquement pertinent pour interroger le statut du sujet lisant/écrivain dans sa condition d'apprenant et d'alloglotte. En effet, l'apprenant argentin, en tant qu'alloglotte, est une instance initialement non prévue par son émetteur⁸. Le contexte situationnel de la communication à laquelle il est convié n'est pas celle du lectorat français ; au niveau situationnel il a un rôle, une place et une tout autre finalité et, au niveau textuel, ces facteurs vont intervenir dans le rapport à construire avec le pôle émetteur. Accepter les conditions du contrat didactique suppose pour l'apprenant alloglotte d'admettre sa condition d'étudiant cherchant – consciemment ou inconsciemment – à acquérir des connaissances fournies en partie à travers les textes qu'il fréquente/produit à l'université.

Des pratiques liées à l'écrit : le cas des textes à lire

Pour étayer mon argumentaire concernant les conceptualisations évoquées, j'emprunterai des analyses tirées de mes recherches en lecture-compréhension de textes de médiacritique d'art (désormais MCA). Ces travaux, inscrits dans la sémiotique de la réception, focalisent la variable texte et se placent dans la perspective du sujet (étudiant de la filière arts plastiques en l'occurrence) pour observer de près la façon dont celui-ci acquiert un savoir disciplinaire transmis par le texte⁹. L'intérêt de cette étude est de montrer que la façon dont chaque catégorie textuelle transmet ce savoir ne peut être analysée indépendamment de son contexte situationnel et de son domaine de circulation effectif.

De manière générale, le texte de MCA, produit langagier de nature scripturale, désigne un objet textuel regroupant des articles consacrés à l'art dans les différents médias de la presse écrite et dont les fonctions revendiquées d'interpréter et d'évaluer un objet de la réalité font basculer le discours vers des objectifs plus variables qui détermineront, en fin de compte, ses spécificités structurales. Pratique sociale et langagière, la MCA est un objet de transmission des connaissances qui rend compte de la production artistique d'une communauté. Elle expose, à ce titre, des jugements à propos des expositions et des peintres. Ce jugement est devenu l'entrée privilégiée pour interroger la manière dont des étudiants des Beaux-Arts s'approprient des concepts à travers la lecture des textes en LE¹⁰.

Sur le plan du savoir disciplinaire transmis par le texte, il est présenté de manière fragmentaire et demande au lecteur un travail de recontextualisation des concepts exhibés en morceaux. Le mode de l'exposer

8. Autrement dit, notre lecteur argentin n'est pas un Lecteur Modèle prévu par l'émetteur français.

9. Cette catégorie textuelle participe effectivement du cadre de la formation disciplinaire de ces lecteurs.

10. Sur le plan expérimental, le questionnaire écrit et l'entretien oral du dispositif sollicitait aux lecteurs de dire ce qu'ils avaient personnellement compris dans la lecture et d'explicitier le jugement transmis par l'émetteur.

sur la surface textuelle, fondé sur la reprise, la reformulation, la redite, cherche à révéler deux faces distinctes quoique reliées de l'objet du discours : ce qui est connu vs. ce qui est nouveau.

Pour ce qui est de la variable textuelle, un texte n'est pas une réalité ex nihilo, il répond toujours à un avant renvoyant à une réalité qui est mise en mots à travers l'écriture. Ce discours produit, ni homogène ni transparent, présente pour un lecteur alloglotte un certain degré de complexité qui peut générer en réception des procédés de mise en scène du savoir différents des ceux inscrits dans l'horizon d'attente de sa production. Le contenu référentiel des textes de notre étude, familier à l'univers socioculturel d'un lecteur argentin, permet de réduire l'écart relevant du clivage lecteur français/lecteur alloglotte.

L'ÉCRIT ET SA MISE EN TEXTE : DE LA PRODUCTION À LA RÉCEPTION

Suite aux principes posés par Adam (1990) selon lesquels un texte est une structure complexe qui peut être décomposée en divers plans d'organisation, nous avons conduit une analyse¹¹ des procédés de textualisation du point de vue de ses conditions de production menée aux niveaux suivants :

– **des contraintes situationnelles** : situées à la base du contrat de lecture ouvert par le genre, elles mettent en scène un émetteur (journaliste spécialisé) chargé d'informer son lectorat à propos de ce qui advient de nouveau en matière d'art ;

– **de la construction de la référence** : le monde discursif, construit sous le mode du vraisemblable, emprunte au réel pour célébrer l'artiste et assurer la permanence de la création. Cet effet de réalité¹², révélé à travers des aspects relevant de l'avant texte, résulte de la récurrence des données groupées autour du peintre et de son œuvre : des renseignements chronologiques, la particularité de son œuvre, des dire d'ordre divers.

– **des opérations discursives** : distribuées dans une progression simultanée et non hiérarchique d'actes langagiers, elles relèvent de l'ordre du : (a) *raconter/décrire* : la MCA exhibe l'histoire de la création et inscrit dans la scripturalité, l'éphémère de l'exposition et l'intemporalité de l'œuvre ; (b) *transmettre des savoirs* : la MCA est un métadiscours lié à la circulation des valeurs et, partant, des normes (économiques, culturelles, axiologiques, esthétiques, etc.) qui signalent, au moyen des procédés langagiers, l'antinomie « tradition » vs. « nouveauté » ; (c) *expliquer / justifier / argumenter* : le discours de la MCA s'étale au terme d'une schématisation (Grize, 1990) de nature « ouverte » car elle intègre des représentations (des préconstruits culturels, des expériences, des idéologies, des valeurs...). Le dispositif argumentatif développé et les démarches déployées (explicative, justificative ou autre) font état de la réponse à une question que le texte pose à son lecteur.

11. Cette analyse ne part pas d'un cadre pré-construit de macro-fonctions (décomposables en micro-fonctions) tel qu'il est préconisé par plusieurs didacticiens du FLE dans le cadre des activités proposées dans certaines méthodes ou des matériaux pédagogiques d'appui ; ces principes fondés au nom d'une pédagogie applicationniste amènent l'apprenant à travailler de manière presque obsédée sur des notions « théoriques » comme celles de séquence, schéma ou types qui n'ont pas en fin de compte une existence tangible pour le lecteur/scripteur.

12. L'effet de texte, au sens proposé par Adam (1991, p. 24), « est le produit de deux dimensions complémentaires : une dimension séquentielle et une dimension pragmatique ».

LIRE : LA COMPLEXITÉ DE L'ÉCRITURE

Ce tressage des plans successifs et simultanés suscite un ensemble de remises en question lorsqu'on a affaire à une situation de réception exolingue mise en place dans une classe de FLE. Elles portent globalement sur la nature du contrat déclenché par la lecture de la MCA en contexte institutionnel (y compris le type de relation établi entre un lecteur alloglotte et un émetteur étranger), sur le monde discursif repéré et sur les opérations discursives actualisées par le récepteur. En effet, les degrés de complexité susceptibles de se manifester au niveau de la réception relèvent des opacités liées à l'expérience avec la textualité disponible chez le lecteur car celle-ci est fortement interrogée en LE du moment où le discours de la MCA est un objet d'altération mis au jour à travers des procédés de transcodification et de reformulation. Profondément marqué de traits polyphoniques d'intertextualité et d'interdiscursivité, ce discours emprunte à des domaines sémiolinguistiques composites (du visuel/pictural, de l'oral, du scriptural), qui réclament la compétence langagière du récepteur. À titre illustratif, nous citerons la polyphonie discursive ressortissant des dires entendus et/ou consultés par l'émetteur avant, durant ou après la manifestation. Ceux-ci relèvent des spécialistes (critiques, commissaires, artistes, journalistes), des visiteurs (l'ensemble du public), des écrits variés (dossiers de presse, enquêtes, débats, entretiens, publications spécialisées), entre autres.

Revenant sur notre analyse, on évoquera : le degré d'indétermination posé par la structuration de la série décrire/raconter qui demande un effort de restitution ; au niveau de la transmission des savoirs, le jugement en question doit être saisi en fonction des critères intériorisés par le lecteur et ancrés eux aussi dans sa socio-culture d'origine, valeurs qui sans doute ne sont pas partagées par un lecteur alloglotte ; quant à la série expliquer/justifier/argumenter, la démarche discursive opérée par un récepteur alloglotte peut bien différer de celle suivie par un lecteur français.

INDICES SCRIPTURAUX ET DÉMARCHE DU LECTEUR

Dans les limites de cet article, je montrerai à l'aide de l'analyse du titre d'un texte de MCA la façon dont les spécificités sémiotiques du texte reconduisent le contenu sémantique vers une dimension explicative selon le type de lecteur (français ou alloglotte) chargé de l'actualiser. Le titre du texte examiné correspond à un article publié dans le journal *Le Monde* du 3 septembre 1999 et se présente comme suit : Diego Rivera, « *Picasso des Amériques* ».

Suite aux postulats des tenants de l'école de Neuchâtel (Grize J.-B. 1989, 1990), la transmission d'un jugement esthétique du pôle émetteur au pôle récepteur implique d'instaurer une démarche capable de conduire le lecteur à adhérer ou, tout au moins, à accepter jusqu'à un certain point ce nouveau savoir. Autrement dit, à le faire passer de la représentation à la schématisation¹³ proposée dans le discours qui vient

13. Pour les tenants de la perspective sémiologique de l'école de Neuchâtel, la schématisation, résultat de la représentation discursive construite par l'émetteur en direction de son interlocuteur dans une situation donnée, est un acte sémiotique qui donne à voir une image du sujet et des interlocuteurs en présence. Par conséquent, la reconstruction de la schématisation, comme le signale Grize (1989), « ne sera jamais isomorphe à sa construction dans la mesure où chaque individu est réel et unique ».

14. Ces opérations participent à la construction de la « classe-objet » constitutive d'un faisceau de préconstruits de représentations inhérente à l'opération d'ancrage et aux processus d'enrichissement successifs qu'elle subit en vue d'assurer la récurrence du thème et donner à l'univers du discours un effet différent (l'homogénéiser ou le déniveler).

15. Produit d'une activité discursive, la schématisation véhicule des signes à interpréter, ce qui revient à dire que le sens advient précisément pour le récepteur « à partir de » (et non pas « de ») ce qui est schématisé dans le texte car la signification est mouvante et n'est pas donnée une fois pour toutes.

16. La cohérence pour Grize est un phénomène externe, en rapport à l'extralinguistique, que le discours doit, en tout état de cause, rétablir (la cohésion étant un phénomène interne au discours, donc, de nature sémantique).

17. Les résultats de nos recherches de DEA indiquaient déjà la difficulté de nos informateurs à repérer le dispositif argumentatif très marqué dans les textes de MCA. Considérer l'explication comme un composant débouchant sur une visée argumentative offre une réponse satisfaisante à ce qui, à l'époque, était pour nous un handicap imputé aux lecteurs alloglottes (Mémoire de DEA, p. 106).

ainsi matérialiser un micro-univers à propos d'un sujet par rapport aux interlocuteurs de l'échange. La tâche du récepteur est, entre autres, de reconstruire, à partir de sa place de lecteur, les images du thème en question (le peintre en l'occurrence). Cette image correspond au monde que chaque lecteur tient pour vraisemblable, s'échafaude à travers une série d'opérations langagières¹⁴ et, au niveau cognitif, appelle une représentation schématisée du sens qui ne répond pas à un effet de vérité mais au rappel d'un sens présent chez le récepteur¹⁵. Cette construction opère donc au niveau de la cohérence textuelle¹⁶, c'est-à-dire au moment de la réception.

L'explication est une activité discursive configurée autant par la situation interlocutive, par les places que les interlocuteurs y occupent que par les préconstruits culturels. Son fonctionnement ne s'inscrit donc pas de manière autonome en discours, car il est en rapport avec une visée globale. L'élément d'explication, le savoir apporté par la réponse à la question en « pourquoi », tient ainsi lieu de preuve justifiant un autre aspect constitutif des textes de MCA : un effet argumentatif¹⁷.

Extrapolant ces principes à l'analyse du titre d'une MCA, on peut constater que les indices scripturaux (typographiques en l'occurrence) autorisent deux types de question auprès d'un lecteur et donc, deux démarches différentes et également admissibles de (re)construction du sens :

(a) « pourquoi affirmer "Diego Rivera [est] *Picasso des Amériques*" ». Dans ce cas, une démarche justificative expliquerait la raison d'une telle assertion ».

(b) « pourquoi Diego Rivera [est] "*Picasso des Amériques* ?". Dans cet autre cas, la démarche explicative viserait l'explicitation des faits permettant de comprendre les motifs qui font de Rivera un peintre remarquable. Compte tenu des paramètres qui sont à la base du contrat de communication ouvert par le genre, en contexte didactique lorsque l'apprenant alloglotte a dû dégager la finalité pragmatico-discursive du texte, il a réagi d'une manière particulière face à la figure de Rivera et cela en fonction de deux raisons : a) il est un étudiant d'art, donc, en train d'acquérir des savoirs d'ordre esthétique ; b) il est alloglotte d'origine latino-américaine ; dans sa socio-culture d'origine cet artiste est un peintre incontestable (Rivera est *le Picasso des Amériques*). Dans sa condition de lecteur alloglotte, tout au moins à cette étape de son apprentissage, il peut difficilement suivre la démarche justificative prévue initialement pour un lecteur français (admet-on que Rivera soit appelé *Picasso des Amériques* ?) ».

Par rapport à la connaissance du genre observée dans le discours des lecteurs, bien qu'elle se manifeste à travers des étiquetages distincts de ceux que nous utilisons pour la MCA (tels que *article*, *compte rendu*, *anecdote*, *nouvelle*...), les textes lus par nos apprenants ont été approchés en tant que catégories génériques du fait que, à ce stade de l'apprentissage tout au moins, le genre intervient comme une sorte de nébuleuse aux contours imprécis qui offre des indications relativement

partielles au lecteur. La saisie de la finalité dégagée par les apprenants valide leur connaissance pratique sur la fonction remplie par le genre dans le cadre de ses pratiques ordinaires (Pastor R., 2006, chap. 4).

Vers une didactique de l'écrit : des jalons à développer autour des programmes

Au terme de ce travail, j'aimerais retracer certaines pistes utiles pour l'élaboration des programmes destinés à développer une didactique de l'écrit articulée aux conditions ponctuelles d'enseignement/apprentissage et centrée sur la perspective du sujet. Si, comme le signale Martinez (2005, p. 184) la notion de curriculum englobe celles de programme et de cursus, leur donne un « sens » comme signification à construire et comme direction à prendre, je propose de prendre en charge la culture écrite des apprenants pour capitaliser un travail fondé sur l'ordre écrit du langage concourant à mieux faire percevoir la nature scripturale constitutive des langues-cultures (maternelle et étrangère). La contribution au développement d'une compétence langagière centrée sur les spécificités de la scripturalité, telle que je la conçois, s'inscrit dans cette continuité.

UNE DÉMARCHE DIDACTIQUE POSSIBLE : OBJECTIFS, CONTENUS, ACTIVITÉS

Ainsi, au niveau des objectifs, pour faire acquérir des capacités liées à l'ordre écrit, il serait souhaitable d'instaurer une réflexion sur :

- les modes de manifestation de l'oralité et de la scripturalité afin de mieux faire percevoir leurs spécificités structurales ;
- le développement de la compétence textuelle en LE envisagée à travers la fréquentation des écrits sociaux divers ;
- les multiples possibilités de création qu'offre le langage (sur l'oral, le visuel, voire même le plastique).

Sur le plan des contenus, la focalisation sur l'écriture (son système, sa configuration matérielle, la valeur symbolique du signe graphique) autorise la mise au jour de la variable textuelle. L'intérêt de la démarche est d'envisager la textualité en termes de transformation de la parole vive et de passage au rituel imposé par l'écriture même. Le passage par l'avant texte devient une sorte de transition pour garantir un travail axé sur la façon dont le texte est configuré en tant que dispositif sémiotique et social. Cela explique, entre autres, la nécessité de faire manipuler dans la classe des différents types d'écrits (publics et privés, imprimés, numériques...), de montrer les types de lecture divers qu'il permet de parcourir (tabulaire, linéaire, chronologique, numérique...), de focaliser l'attention sur la façon dont les voix se manifestent sur la surface scripturale.

Au niveau des activités liées à la textualité, son approche implique de faire différencier dès le départ le clivage texte vs. discours car sa reconstruction/construction n'intervient qu'au moment de la mise en place de l'activité discursive du lecteur/scripteur ayant lieu au cours de la réception/production. À cet effet, il serait souhaitable d'entamer un travail par paliers conduisant lecteur/scripteur à se situer progressivement :

– au niveau de l'extra-textuel afin d'apprendre à gérer la situation de communication écrite. Cette initiative aide à mieux connaître ses spécificités structurales, à bien définir le genre discursif d'appartenance du texte lu/écrit, à déterminer avec précision l'intention de communication principale du scripteur (les composants discursifs du texte).

– au niveau textuel en vue de faire acquérir la capacité à gérer les procédés responsables de la hiérarchisation/planification, de la prise en charge énonciative, des ceux assurant la continuité et la progression textuelle (principe de cohésion et progression), la connexion et la segmentation.

– au niveau phrastique, le dernier à aborder par le lecteur/scripteur en vue d'approcher les unités situées à l'intérieur de la phrase (aspect lexical, orthographique, correspondance phonème/graphème, etc.)

Par rapport à l'objet abordé dans le cadre de cet article concernant les pratiques d'écrit, l'ensemble de la démarche proposée constitue un programme d'intervention possible au terme duquel le lecteur/scripteur serait en condition de comprendre que la production/réception des textes correspond à la mise en œuvre d'un acte langagier qui crée des rapports avec le monde, avec soi-même et avec l'autre ; que le texte à lire/écrire n'est pas une structure exclusivement hiérarchique qui s'appliquerait « mécaniquement » comme une sorte de principe universel mais bien le produit d'une manifestation culturelle, sociale et discursive régissant sa structure hiérarchique, séquentielle, schématique, etc. ; que dans l'acte de réception/création d'un texte, l'essentiel est de transmettre un message ayant un sens pour lui et pour l'autre dans une situation donnée.

Bibliographie

- ADAM J.-M., (1990), *Éléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga. Coll. Philosophie et Langage.
- BABOT M., HELMAN S. et PASTOR R., (2008), « Didactique de l'écrit : recherches et perspectives », *ELA* n° 148, p. 395-404.
- BAKHTINE M., (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOREL J.-M., GRIZE J.-B. et MIEVILLE D., (1983), *Essai de logique naturelle*, Berne, Peter Lang.
- BRONCKART J.-P., (1994), « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective », dans Reuter, Y. (dir.) *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel*. Berne, Peter Lang, p. 371-404.
- BRONCKART J.-P., (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- DABENE M., (1991), « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères* n° 4, p. 9-22.
- ECO U., (1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- GOODY J., (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- GRIZE J.-B., (1990), *Logique et langage*. Lausanne, Ophrys.
- GRIZE J.-B., (1989), « Logique naturelle et représentations sociales », in Jodelet D. (dir.) *Les représentations sociales*. Paris, PUF. Coll. Sociologie d'aujourd'hui.
- MARTINEZ P., (2005), « Des invariants en ingénierie linguistique », in Lallement F., Martinez P. et Spaeth V., « Français langue d'enseignement. Vers une didactique comparative », *Recherches et Applications*, p. 183-192.
- PASTOR R., (1998), *Lecture de textes relevant de la médiacritique d'art. Compréhension du discours de l'évaluation et de la critique en FLE par des apprenants hispanophones adultes*. Mémoire de DEA. Université de Franche-Comté, Besançon.
- PASTOR R., (2006), *Le discours de la médiacritique d'art et sa compréhension. Analyse comparée de la situation français langue étrangère et espagnol langue maternelle*. Thèse de Doctorat. ANRT Lille-Thèses. Microfiches.
- PEYTARD J., (1990), « La médiacritique littéraire », *SEMEN 5, Annales Littéraires de l'Université de Besançon*. Paris, Diffusion Les Belles Lettres.
- PEYTARD J., (1970), « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue Française*, n° 6, p. 35-47.
- PEYTARD J., (1982), « Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE », *ELA* n° 49.
- PEYTARD J., et alii, (1982), *Littérature et classe de langue*, LAL, Crédif, Hatier.
- PEYTARD J. et MOIRAND S., (1992), *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette.
- SOUCHON M., (1995), « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen* n° 10, p. 103-165.
- SOUCHON M., (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette.
- SOUCHON M., (2004), « Lecto-comprensión en lengua extranjera » in Helman S. et Cohen E. (Comp.) *La Didáctica de las Lenguas: reflexiones y propuestas*. Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán, UNT.

Réforme des curricula et langues à Madagascar : l'intégration en question

VELOMIHANTA RANAIVO

UNIVERSITÉ D'ANTANANARIVO (MADAGASCAR)

À l'interface des besoins, des attentes et des modèles, le curriculum est actuellement l'un des objets des sciences de l'éducation et de la didactique certainement les plus porteurs de questionnements : comment est-il compris? Quelles pratiques induit-il sur le terrain? La présente étude se penche sur la problématique de sa construction dans un pays francophone comme Madagascar où le changement fréquent qui affecte les programmes d'études est une des principales caractéristiques du système éducatif. Ainsi, lors de la décennie qui vient de s'écouler, l'enseignement primaire, constamment considéré comme la priorité absolue, a connu plusieurs réformes importantes qui s'inscrivent dans le cadre de la mise en œuvre du programme mondial de l'Éducation pour tous (EPT), lancé lors de la conférence mondiale de Jomtien en 1990. Vu les ressources humaines, matérielles et financières considérables qui se trouvent à chaque fois mobilisées ici, la question qui se pose est de savoir si les résultats sont en adéquation avec les investissements et quelles causes profondes motivent ces changements récurrents qui, au bout du compte, ont peu d'incidences positives sur le système.

L'hypothèse suivante est privilégiée : quelles que soient les options retenues, en termes de structuration et de progression des apprentissages, en particulier en ce qui concerne la question des langues, la mobilisation d'une vision intégrée, appliquée à l'ensemble des composantes du processus facilite la capitalisation des acquis, ce qui est encore loin d'être une réalité.

Un cadre de référence complexe

Quelques repères sont mis en place au préalable ; ils concernent chaque palier de l'action éducative en matière de réforme.

Au départ, il est question d'un ensemble de connaissances de valeurs et de comportements auxquels faire accéder l'apprenant de manière à ce qu'il acquière progressivement le statut de citoyen à part entière dans la société. À ce niveau de la réflexion, c'est d'abord de l'éducation au sens le plus large du terme qu'il s'agit, c'est-à-dire un ensemble d'activités spécifiques visant la prise en considération des caractéristiques de l'environnement global et particulier dans lequel il se situe, la consolidation du sentiment d'appartenance au groupe qui évolue avec lui dans cet environnement et surtout la prise de conscience que son existence et son devenir sont déterminés par l'exercice de responsabilités destinées au renforcement de sa propre identité ainsi qu'au progrès de son entourage proche ou lointain. Avant de référer à des disciplines d'étude, l'école est appelée à jouer cette fonction primordiale qui consiste à doter le jeune être des outils susceptibles de l'aider à faire face aux exigences et aléas de la (sur)vie en société.

Or, c'est précisément l'un des enjeux de toute action éducative d'assurer une articulation viable signifiante et perçue comme telle entre, d'une part, le niveau d'intervention où l'on traite des attitudes et des habiletés liées à toutes les facettes du savoir-être que requiert le plein épanouissement de l'humain, et d'autre part, celui qui renvoie davantage à la maîtrise d'un domaine disciplinaire fonctionnant selon des règles de conduite, des normes et un raisonnement logique précis. Au cas où toutes les conditions ne sont pas réunies, l'absence ou l'insuffisance d'articulation entre ces deux niveaux peut être source de dysfonctionnements de toutes sortes portant, en dernier ressort, atteinte à la fiabilité et au sens de l'entreprise éducative elle-même.

Une fois le lien sémantique et fonctionnel entre éducation et enseignement clarifié et donné comme nécessaire dans la recherche de l'efficacité, un deuxième couple de concepts est à envisager, celui de discipline de formation/recherche universitaire mis en regard avec celui de discipline scolaire.

Là encore, l'articulation ne va pas de soi. Dans la tradition occidentale, l'université est donnée comme le lieu par excellence de l'élaboration du savoir et de sa diffusion. Vocation qui de nos jours a pris une grande extension de par la multiplication et de la diversification des domaines de recherche. Or, les exigences croissantes qu'entraîne la spécialisation dans ces différents domaines posent le problème de l'appropriation des produits qui en sont issus auprès de publics dits profanes. Que faire pour que ceux-ci puissent bénéficier des enseignements d'une discipline universitaire donnée ? Comment amener les jeunes générations à

s'initier aux découvertes des savants et des penseurs sans les dérouter ni les décourager ? Un tel questionnement constitue le cœur même de ce qu'il est convenu d'appeler la transposition didactique, cette activité qui rend possible et soutient la logique des disciplines dites scolaires, de par un traitement approprié des démarches et des contenus d'information afin de les rendre compréhensibles et utilisables par les destinataires concernés.

On peut observer que dans certains systèmes éducatifs ayant d'autres traditions culturelles qu'en Occident, c'est la production de connaissances elle-même en tant qu'activité scientifique de haut niveau qui est remise en question alors qu'elle est censée permettre et nourrir en permanence la réflexion critique dans les écoles.

Les risques réels issus d'une telle différence de tradition portent à la fois sur la compréhension de l'objet scientifique et sur le travail d'adaptation qui s'opère en direction des jeunes utilisateurs potentiels au plan de l'apprentissage.

À ce type d'intégration qui constitue un des principes moteurs de tout curriculum, se superpose aujourd'hui un schéma de développement dicté par une logique de plus en plus fortement liée à l'économie. Des visions conflictuelles sur la nature et les rôles respectifs de l'université et de l'école rendent difficile la mise en place des réformes que cela implique : lieux de savoir critique et/ ou cadre de préparation à la vie active ?

Si le projet de société et la place de la science figurent au premier plan de la logique curriculaire, l'une des préoccupations centrales relatives à son cadrage et sa mise en œuvre reste le choix du (des) médiums d'enseignement. Dans les pays francophones anciennement colonisés comme Madagascar cette question reste déterminante car elle touche à tout ce qui fait une nation : le politique, le culturel, le symbolique.

Le concept de statut des langues est au cœur du débat ainsi que le positionnement des décideurs à ce sujet. Tout se passe comme si les choix sont largement commandés par la dimension idéologique, suite à une instrumentalisation des langues en contact, destinée à véhiculer la remise en question de l'héritage colonial (scénario monolingue de la malgachisation) ou encore la volonté de faire bénéficier Madagascar du commerce avec les pays anglophones de la région (cumul de trois langues officielles dans l'actuelle Constitution).

Là où la cohérence des actions attendait au plan scientifique, éducation oblige, des options marquées par une complémentarité fonctionnelle, on peut noter en permanence les effets négatifs de la diglossie sur le traitement des choix curriculaires : c'est ainsi que, de revirement en revirement, une même langue, dotée dans les premières années de l'indépendance, d'un statut pédagogique de langue maternelle au primaire, devient brusquement langue étrangère au temps du socialisme pour tirer profit plus tard, au plan des décisions officielles, d'une dynamique de reconquête du terrain aussitôt remise en question avec l'introduction de l'anglais.

Les quatre niveaux d'intervention qui viennent d'être (re)définis montrent, si besoin était, la nécessité de soumettre au questionnement la logique curriculaire et le processus par laquelle celle-ci se déploie et se concrétise afin de modifier le réel (Cuq, 2003 : 130) dans le sens d'une intégration réussie. En ce sens, quand cela est possible, la plongée dans ce réel est une opération hautement signifiante : collecte d'informations pertinentes, (in)validation des présupposés institutionnels, scientifiques et méthodologiques.

Ancrages et cohérence éducative

Le programme d'éducation pour tous constitue, en soi, un cadre général censé favoriser un meilleur accès au savoir. Quant à l'approche située, appelée encore approche par les situations (APS), qui constitue un infléchissement récent de l'approche par les compétences (APC), taxée d'être quelque peu réductrice, elle pourrait faciliter la rénovation des pratiques si, du moins, elle n'est pas érigée, à son tour, en dogme et si son utilisation ne débouche pas sur une polémique stérile, dommageable pour le primaire et tous les partenaires éducatifs engagés dans l'action, ballottés en permanence d'une pédagogie à l'autre. Qu'en est-il précisément au plan de l'implémentation de cette réforme inspirée par une dynamique internationale multidimensionnelle en quête d'ancrage ?

Malgré des valeurs de référence fondamentalement différentes, les responsables actuels ont repris à leur compte des aspects prépondérants de la réforme initiée au temps de Marc Ravalomanana en 2007, notamment l'expérimentation de l'APS dans vingt circonscriptions scolaires. En attendant les résultats de la phase d'évaluation en cours et sachant que les enjeux de pouvoir, de savoir et d'identité se cristallisent dans tous les domaines d'activité, face à la crise sans précédent qui affecte le pays depuis 2009, l'analyse des documents de cadrage, puis celle des programmes qui proposent une concrétisation de ce cadrage constitue un premier élément de compréhension, certes pas le seul, de la dynamique de changement impulsée dans le champ éducatif. L'âpreté des luttes menées par les tenants et les adversaires de cette réforme illustre l'importance de tels enjeux.

Deux volets de documents retiennent l'attention dans cette étude. Dans l'ordre, il s'agit :

- d'un volume relié en date d'avril 2008 (« Documents de conception »), qui joue une fonction méta-programmatique dans la mesure où il trace le « cadre d'orientation du curriculum », suggère des pistes pour la « rédaction des programmes », la formulation des attentes et des critères ainsi que « l'analyse des programmes d'études » ;

– des programmes de langues de T6 réalisés en 2008 et ceux de T7 réalisés en 2010 (niveaux sélectionnés pour l'étude en raison de leur caractère stratégique).

Une remarque initiale doit être faite d'emblée. Le fait de présenter ainsi ces documents synthétiques et selon un classement (chrono-) logique renvoie essentiellement à un souci de clarté qui ne saurait amoindrir la portée de la rupture politique profonde intervenue entre 2008 et 2010. Césure significative que le principe de la continuité de l'éducation pour les jeunes enfants malgaches a permis de résoudre aujourd'hui, en partie, grâce à un plaidoyer réalisé par les soins de l'UNICEF. De même, la gestion du volet scientifique a entraîné une réorientation vers une contextualisation plus poussée du projet, et ce, sur la base d'un partenariat d'un nouveau type entre le Ministère de l'Éducation nationale et l'École Normale Supérieure d'Antananarivo qui a pris le relais de l'Université de Québec à Montréal (ORÉ-UQÀM) à partir de novembre 2009 pour ce qui concerne l'appui à l'élaboration du curriculum destiné à ce niveau du système éducatif (programmes d'études et/ou fascicules pour le T3)¹. Pour la première fois dans l'histoire éducative du pays, les programmes scolaires relatifs aux premiers niveaux de l'apprentissage avaient été élaborés avec l'aide d'une expertise francophone du Canada. Le détail est d'importance si l'on établit la comparaison avec la réforme LMD pour l'enseignement supérieur à Madagascar, réforme élaborée et présentée comme issue du référent nord-américain.

Or, à (re)lire les documents de cadrage du curriculum, ceux-ci portent l'empreinte de la philosophie éducative véhiculée par l'UQÀM qui a exercé l'initiative scientifique de l'opération en 2008. Les fondements et les principes sont exposés selon une architecture sophistiquée qui s'appuie sur les dimensions politique, socio-économique et culturelle du curriculum, pris au sens anglophone du terme. Est également mis en exergue ce qui en constitue l'essentiel, pour la phase de conception, à savoir : « les rubriques et processus de production » ; de cela découle « le régime pédagogique » où intervient « la question des langues d'enseignement ». Dans l'optique retenue par la présente étude qui vise à observer la gestion de la cohérence comme variable essentielle de la logique éducative, le choix de cette présentation qui assume son caractère savant offre déjà un repère chargé de sens sur les finalités multiples de l'entreprise curriculaire : (in)former, convaincre et communiquer sur la base d'une matrice épistémologique et organisationnelle dont l'osmose rendue visible opère une articulation entre plusieurs niveaux de transformation du réel (les politiques, les acteurs, les produits bruts et les produits affinés). De ce point de vue, on peut déjà valider partiellement l'hypothèse : la mise en avant d'une réflexion initiale méta-curriculaire est donnée comme préalable au déclenchement d'une logique de production dans laquelle la responsabilité de tous est engagée sur place comme à l'extérieur.

1. Projet prévu pour se dérouler de 2007 à 2010 et qui est intervenu après une tentative de généralisation de l'APC via un partenariat avec la Belgique. P. Jonnaert expose son argumentation sur la nécessité de traiter les compétences en situation dans une note de synthèse sur le type de curriculum à mettre en œuvre dans la réforme à Madagascar, cf. http://cudc.uqam.ca/files/articles/curnote_synthese_final_janvier08.pdf. Le débat reste largement ouvert, si l'on en juge d'après le programme d'évaluation des apprentissages en cours en APS à Madagascar par le biais d'un expert venu de la Belgique, F.M. Gérard. Cf. les développements consacrés à cette thématique des compétences : www.sauvonsluniversite.com « L'approche par compétences, une mystification pédagogique », N. Hirrt, 14 octobre 2009 ; cf. également « Réponse collective à un article paru dans la *Libre Belgique*, Pour un système éducatif inscrit dans l'APC de base », www.fmgerard.be/textes

La démarche systémique présente ici l'avantage d'aider à exhiber ce qui est lisse et fluide dans un dispositif bien huilé tout comme dans le meilleur des mondes. Les aspérités commencent à se faire jour dès que l'on aborde les options et les préoccupations intellectuelles et socio-culturelles qui animent les acteurs évoluant dans des univers différents et/ou groupes divisés par des conflits d'intérêt devenus trop marqués. Certes, cette problématique est présente dans le Cadre d'orientation du curriculum ; une discussion technique est même engagée à ce sujet, elle renvoie à la prise de position en faveur de « l'approche culturelle qui correspond le mieux aux orientations du curriculum malagasy car elle prend en considération les attentes et les besoins des communautés² ».

La subtilité consiste ici, semble-t-il, à régler le compte à l'approche pédagogique précédente (l'Approche par les compétences) et ce, en s'appuyant sur la perspective culturelle préconisée aujourd'hui en matière de curriculum. Le même raisonnement peut être tenu s'agissant de la variable « langue », présentée ici selon le même agencement que dans l'actuelle loi d'orientation (loi n° 2004-04) selon laquelle « à la fin de la 7^e année, l'élève devrait être capable de :

- maîtriser à son niveau la langue malagasy, de par son statut de langue maternelle et nationale
- maîtriser à son niveau les deux autres langues officielles : le français et l'anglais. » (art. 15)

Or, les débats virulents sur ce qui a pu être considéré, à tort ou à raison, comme le retour programmé à la malgachisation depuis quelques années montrent le décalage qui existe entre le cadre d'action censé développer la transversalité d'une part et sa compréhension sur le terrain d'autre part, un terrain de plus en plus clivé par différentes tensions de tous ordres. Les prescrits curriculaires ont pour fonction de déterminer une logique scientifique et politique d'articulation entre des éléments dont le bien-fondé reste soumis à l'appréciation des acteurs censés mettre celle-ci en œuvre. En tout état de cause, à propos de la question centrale des langues, et de leur (non)intégration, il convient d'aborder les programmes d'études qui les concernent.

Une des avancées les plus remarquables de la réforme est la présentation des disciplines par grands blocs selon un raisonnement épistémologique qui fait apparaître trois regroupements majeurs : le malgache, les sciences sociales et l'art ; les langues (français, anglais) ; les mathématiques, les sciences et les technologies³.

Non seulement, on bénéficie là d'un schéma organisateur plus synthétique et ramassé que dans les anciens programmes, mais en outre, le fait pour le malgache de figurer dans un ensemble constitué par des disciplines comme les sciences sociales et l'art contribue à la réhabilitation et la modernisation de la langue maternelle. Par contre, le rapprochement entre les trois langues n'a pu être opéré puisque l'on semble reproduire, mais de façon inversée, le rapport vertical entre

2. COC, p. 18.

3. Programme T6.

celles-ci, en donnant la primauté au malgache, enrichi par la collaboration avec les disciplines de prestige nommées plus haut.

Outre la diglossie inversée, la reproduction mécanique et systématique du même parcours méthodologique à l'intérieur de chaque langue étudiée et de chaque matière enseignée à l'éducation fondamentale fait que les itinéraires d'apprentissage redeviennent tubulaires⁴. Tout un dispositif est déployé pour tenter de faciliter le traitement rationnel d'une situation, sauf que la juxtaposition organisée qui préside à l'APS, du moins telle que cela apparaît dans la présentation des programmes étudiés, vient à faire oublier parfois l'essentiel, à savoir le dialogue entre les savoirs, les langues et les cultures dans toute situation éducative, dans toute situation tout court.

Aussi, malgré l'existence de familles de situations communes telles que les droits et les devoirs des élèves ou l'environnement par exemple, le travail d'interaction entre les trois langues en contact dans le champ social et scolaire reste largement à construire. Cela afin d'éviter les inconvénients et aléas dus à une distance trop grande, maintenue inconsciemment ou non, entre celles-ci, par les acteurs intervenant dans la gestion de la réforme, à l'interne comme à l'externe.

Vers le plurilinguisme et la pluridisciplinarité

Encore dans une phase expérimentale, l'introduction de l'APS montre toute la difficulté de l'entreprise. Il n'est pas seulement question de technicité mais aussi d'adhésion à une autre vision du monde, un nouveau mode de traitement des connaissances. La gestion des langues et des disciplines auxquelles celles-ci réfèrent est donc à suivre avec attention pour peu que l'on se préoccupe des incidences effectives sur les groupes de locuteurs quel que soit leur profil : c'est une variable centrale du curriculum.

Or, d'après l'analyse qui vient d'être faite, le schéma programmatique mis en place en « malagasy » risque d'aboutir à un enfermement sur un environnement dont il est déjà devenu très difficile de s'extraire ; quant au programme d'études du français, réduit quasi totalement au volet utilitaire jusque dans la relation avec l'étranger, il évacue la réflexion interculturelle, qu'exige pourtant l'absence ou l'insuffisance de communication avec la langue-culture maternelle. Enfin, les échanges entre le français et l'anglais restent dans l'implicite alors que l'adoption du plurilinguisme dans le présent contexte en fait une nécessité cruciale, et ce, dès les premiers apprentissages scolaires.

Il est vrai que certains passages des rétroactions émanant de l'ORÉ-UQAM au moment de l'élaboration des programmes d'études en 2008

4. Pour toutes les disciplines, l'APS requiert la prise en compte par l'enseignant de plusieurs rubriques qui se dénomment : « Cadre de contextualisation », « agir compétent », « ressources » et « évaluation ».

soulèvent cet aspect du problème. En témoigne la « suggestion faite aux équipes en langue (et autres) », de « se rencontrer de temps en temps afin de partager (les) interprétations de l'approche située » en voyant « son application dans le domaine des langues ». Car « si les trois programmes se distinguent dans les spécificités, ils devraient être cohérents entre eux dans leurs orientations⁵ ». Il reste que les résultats obtenus au plan de la rédaction de ces programmes mobilisent une réflexion qui se cantonne majoritairement à une perspective « intra ». L'optique de la médiation pédagogique et didactique amène les concepteurs à se placer plutôt du point de vue des contraintes liées aux pratiques de classe par discipline et selon une langue donnée. En faisant ainsi l'économie de l'analyse portant sur la complémentarité entre ces deux niveaux d'analyse indissociables (principes d'élaboration vs cadre d'application), on escamote le problème épineux et récurrent de la construction de compétences bi-, plurilingues, en situation diglossique, et qui plus est, à un niveau d'études pluridisciplinaire par nature. Ainsi, les options retenues en matière de taxinomie disciplinaire s'avèrent séduisantes pour l'esprit dans le cadre du déploiement de la logique APS avec toutes ses subtilités méthodologiques mais elles montrent leurs limites quand on aborde le cadrage de la mise en œuvre censée mobiliser une perspective interdisciplinaire et inter-linguistique puisque, ce qui est en jeu, c'est l'appropriation raisonnée des savoirs et compétences par le jeune apprenant.

Partant, il est également question de l'expertise des médiateurs que sont les enseignants de l'éducation fondamentale : quelle gestion du nouveau contact entre les langues et les disciplines ? Quoique explicités dans le document de formation conçus à leur intention⁶, les schémas d'intégration prescrits à ce double niveau se caractérisent par quelques obstacles intrinsèques d'ordre épistémologique et méthodologique qui risquent de ne pas faciliter une telle gestion.

En parlant du scénario plurilingue « malagasy, français, anglais », une simple énumération ne saurait suffire, face à la diversité des statuts pédagogiques attribués aux langues en présence : langue maternelle, langue seconde et langue étrangère. Le traitement égalitariste qu'un tel procédé d'énonciation met en place, sans doute à l'instar du schéma constitutionnel à trois langues, n'est pas vraiment pour résoudre le problème déjà évoqué plus haut à propos des élèves. Envisager un répertoire plurilingue équilibré chez l'enseignant suppose en amont un véritable projet articulant l'humain, le culturel et le scientifique sur la base d'une vision intégrée des langues en présence.

Il se trouve également que dans le document de formation en question, le même mode d'exposition est employé pour les trois langues, mais l'on prend le soin de distinguer d'une part le perfectionnement linguistique relatif au français et à l'anglais et d'autre part le perfectionnement académique requis par le malgache, langue d'enseignement des sciences sociales, comme s'il n'y avait pas de lien intrinsèque de l'un à

5. « Rétroactions générales aux deux premiers bimestres des programmes de 2^e, 3^e et 7^e », décembre 2008.

6. Cf. la brochure consacrée au « Perfectionnement académique et linguistique des enseignants dits semi-spécialisés (ESS littéraires).

l'autre. Par ailleurs, les recommandations curriculaires suscitent certaines questions qui restent sans réponse. Si, l'anglais est posé comme langue d'enseignement, la documentation proposée à ce sujet devrait inclure la thématique « Éléments de didactique d'une langue d'enseignement », d'autant que l'on encourage les enseignants à « poursuivre leur perfectionnement dans cette langue ». De plus, la possibilité de croiser de telles activités avec la lecture et/ou la production de documents en français est passée sous silence. Or, ce sont deux langues cibles regroupées dans la même rubrique de présentation. Quant au malgache, médium d'enseignement pour les sciences sociales et l'art, tout comme pour la problématisation relative à l'enseignement des disciplines scientifiques, on insiste surtout sur la dimension lexicale en argumentant qu'il est question de « développer la compétence en malagasy ». Mais quelques lignes plus loin, cette compétence ancrée dans le cadre micro de la phrase est élargie au cadre macro du discours : « il est donc nécessaire » que les enseignants « acquièrent à la fois le vocabulaire approprié en malagasy et la flexibilité nécessaire pour passer des documents en français à l'enseignement en malagasy (*ibidem*, p. 4). La perspective centrée sur les compétences bilingues malagasy-français est donc énoncée explicitement ici, mais sans précision sur les stratégies de formation pour les prendre en charge ; de telles stratégies pourraient puiser largement dans une approche comparée des langues-cultures et du fonctionnement détaillé de leurs systèmes pour un rendement optimal.

* * *

Compte tenu de l'ampleur du programme EPT, le relevé des atouts et des dysfonctionnements qui ont trait à l'élaboration du curriculum du primaire est une première contribution en vue de réformer l'approche du savoir et des langues. Certes l'APS ouvre des perspectives stimulantes, mais rien ne permet de garantir d'avance l'effectivité du changement compte tenu des habitudes et des modèles qui ont prévalu dans le passé et qui ont érigé le conflit systématique en règle de gouvernance et de comportement.

La pertinence des curricula et l'avenir du système éducatif à Madagascar dépendent en dernier ressort de la capacité des acteurs de repenser leur rapport à la science, à l'éthique et à l'altérité. Pour un développement durable à condition d'être véritablement partagé.

Bibliographie

- Cuq J.-P., (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international.
- Ministeran'ny Fanabeazam-pirenena, (2010), « Fandaharanam-pianarana, taona fahafito, T7 ».
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2008), « Documents de conception », Cadres d'orientation du curriculum, Guide pour la rédaction des programmes, Guide pour la formulation des attentes et des critères, Guide d'analyse des programmes d'études ».
- Ministeran'ny fanabeazam-pirenena, (2008), « Fandaharam-pianarana, taona faha-enina », T6
- Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour Tous, (2002), *Le monde est-il sur la bonne voie ?* Éditions Unesco.

Sites

- http://cudc.uqam.ca/files/articles/currnote_synthese_final_janvier08.pdf
- <http://www.fmgerard.be/textes>
- <http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article3028>
« L'approche par compétences, une mystification pédagogique », N. Hirtt,
14 octobre 2009 (Sites consultés le 30 septembre 2010)

Choix curriculaires entre politique linguistique éducative et pratiques didactiques

MARISA CAVALLI

EX-INSTITUT RÉGIONAL DE RECHERCHE ÉDUCATIVE
POUR LE VAL D'AOSTE (IRRE-VDA)

Cet article présentera une expérience réalisée dans un contexte concret comme prétexte pour réfléchir sur les relations complexes, conflictuelles et tendues, qu'entretiennent – dans les situations minoritaires – les représentations sur les langues et le rôle de l'école dans leur sauvegarde, la volonté du politique et les évidences des pratiques langagières sociétales ainsi que des pratiques scolaires.

Dans ces situations, la réflexion autour du curriculum est un terrain de conflits où médiations et négociations entre points de vue divergents deviennent une nécessité si l'on vise des choix démocratiques et partagés. Cet article sera aussi l'analyse d'un insuccès (momentané ?) de la recherche face au politique. L'espoir est que les travers rencontrés, les erreurs commises mais surtout les outils élaborés et les démarches envisagées pourront être de quelque utilité à d'autres contextes et pourront fournir au monde de la recherche des réflexions utiles sur l'intervention dans le domaine curriculaire dans des situations sociopolitiques et sociolinguistiques délicates.

La situation sociolinguistique actuelle du Val d'Aoste

Si, par le passé, l'analyse de la réalité sociolinguistique du Val d'Aoste ne pouvait se fonder que sur des estimations et des perceptions plus ou moins orientées par les idéologies de chacun, on dispose maintenant de deux recherches qui permettent d'en avoir une vision moins « intuitive » et plus précise.

Toutefois, il faut préciser que ces deux recherches – l'une quantitative réalisée par la Fondation Chanoux (2003) et l'autre qualitative sur les représentations sociales menée par l'Institut Régional de Recherche Éducative du Val d'Aoste (dorénavant IRRE-VDA) (Cavalli et Coletta 2003, Cavalli et alii, 2003) – font au Val d'Aoste, dans le meilleur des cas, l'objet de critiques et de dénigrement, dans le pire, d'une indifférence totale et d'une non prise en compte de leurs résultats de la part des politiques. Ces derniers semblent, en effet, préférer aux efforts de compréhension scientifique de la situation linguistique, malgré les biais que toute recherche peut comporter, leurs propres « intuitions » et croyances personnelles. Attitude que l'on peut comprendre puisque ces recherches disent souvent tout haut ce que tout le monde sait et dit tout bas dans le discours ordinaire et non officiel.

Nous n'allons pas exposer dans le détail les résultats de ces recherches pour lesquels nous renvoyons à d'autres publications. Nous nous limiterons à les résumer très rapidement. Les deux recherches, suivant des méthodes différentes, mettent en relief les mêmes phénomènes, dont le plus significatif est la position singulière, problématique et, par certains côtés, paradoxale de la langue française. Cette dernière, qui a été revendiquée comme langue minoritaire, a permis, en tant que telle, au Val d'Aoste d'être reconnu comme minorité bilingue dans l'État italien et d'obtenir en 1948 son statut spécial d'autonomie. Pourtant les deux enquêtes montrent que cette langue, co-officielle avec l'italien et la plus défendue du répertoire régional, est dans une situation de grande fragilité, sujette à controverses et polémiques, terrain de luttes politiques au moment des élections, aimée et détestée en même temps par des gens appartenant à des coteries et partis différents. L'italien, lui, jouit du statut tranquille de langue nationale, de langue la plus diffusée et la plus parlée qu'il n'est même plus question de thématiser dans les discours tellement elle va de soi. Le francoprovençal, lui, semble montrer une vitalité ethnolinguistique incomparablement supérieure à celle du français, sans avoir pourtant joui, loin de là, des mêmes mesures de politique linguistique. Il est considéré comme langue symbole et refuge de l'identité valdôtaine et, souvent, en tant que telle, opposée, par certains camps, au français, affectivement revendiquée mais jugée par la plupart de ses locuteurs comme une « non-langue » ou une langue de moindre valeur et importance.

Ajoutons à cela les évolutions sociétales récentes, liées aux phénomènes migratoires communautaires et extracommunautaires, qui introduisent dans le répertoire régional, déjà riche de langues du terroir (outre celles déjà évoquées, les deux variétés de *walser*) et de dialectes italiens, héritage des vagues migratoires internes du xx^e siècle, d'autres langues et variétés plus « exotiques ».

Dans ce cadre de multilinguisme territorial, c'est à l'école qu'est dévolue principalement la tâche de sauvegarder la langue française par un enseignement paritaire de l'italien et du français et par un enseigne-

ment bilingue de toutes les matières scolaires, depuis l'école maternelle jusqu'à l'école secondaire du premier degré, l'effort législatif en ce sens s'étant brusquement interrompu après 1994 sans toucher – sinon par des projets volontaires des écoles, soutenus financièrement par l'administration – le niveau du secondaire du second degré. La langue anglaise, LA langue étrangère, est enseignée dès la première classe du primaire.

Une disposition législative valdôtaine de 2005 semble proposer une optique du bilinguisme patrimonial local décloisonnée, ouverte à la pluralité linguistique ambiante et, en même temps, prôner l'idée d'une introduction du francoprovençal dans le système scolaire.

Le mandat institutionnel et son interprétation

Depuis plus ou moins une décennie, il est question de réformes du système scolaire au niveau national. Les changements successifs de gouvernement ont remis, à chaque fois, sur le métier la réforme précédemment conçue par le camp opposé mais non encore aboutie. Horizon plus qu'incertain pour les adaptations régionales de ces réformes, consenties par le statut d'autonomie. Climat d'attente pendant des années au Val d'Aoste. Entre-temps, toutefois, l'IRRE-VDA avait reçu un mandat précis dans la directive que lui adressait chaque année l'Assessorat de l'Éducation et de la Culture :

Dans ce cadre [n.d.a., c.-à-d. la mission institutionnelle de l'IRRE-VDA] une importance particulière revêt la promotion des conditions pour la pleine application des articles 38 et 40 du Statut Spécial [n.d.a. qui consentent l'adaptation des programmes nationaux au Val d'Aoste], à considérer comme élément sur lequel agir pour accroître aussi bien le développement des individus que le respect des spécificités de la Vallée d'Aoste » (notre traduction) (année scolaire 2005-2006)

avec une demande précise de « recherche de modèles, formules, stratégies et de toute mesure utile à compléter l'application des art. 39 et 40 du Statut Spécial dans les divers degrés et niveaux d'école » (*ibidem*) qu'il s'agissait de concevoir dans le cadre de l'autonomie des établissements scolaires.

L'IRRE-VDA s'est donc senti officiellement investi par cette « directive » de travailler dans l'optique d'une réforme de l'école bilingue valdôtaine, l'idée étant que les aléas politiques nationaux pouvaient laisser localement le temps pour une réflexion approfondie et pour la préparation d'une réforme significative du système scolaire valdôtain prenant pleinement en compte les orientations du Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistiques éducatives. L'idée étant qu'il s'agissait essentiellement d'« actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plu-

rilingue » en prenant en compte les nouvelles données sociétales et en réfléchissant en termes systémiques ou si l'on veut « écologiques », à la question de l'enseignement des langues à l'école, en évitant la logique simpliste de l'ajout ou de retrait d'heures, de langues, de matières...

L a réponse à la requête institutionnelle

L'analyse critique du *statu quo* est la première étape qui devrait précéder toute réforme curriculaire. Or, stratégiquement – mais opérationnellement aussi – il importe d'impliquer de près et dès le début les gens du terrain au moyen d'une approche du type bottom-up, approche fortement préconisée à l'heure actuelle par certains spécialistes du curriculum (Nunan 2004 ; Letschert (ed.) 2006 ; Thijs et Akker, 2009) et qui poursuit une double finalité : tirer profit de l'expérience de ces acteurs et, en même temps, préparer le consensus pour la réforme à venir.

Dans cet esprit, l'IRRE-VDA a pensé à un projet d'envergure touchant tous les degrés scolaires et deux catégories d'acteurs : d'un côté, les enseignants de toutes les disciplines à qui il incombe, en premier, de mettre en œuvre l'éducation bilingue, et, d'un autre, les chefs d'établissement en tant que responsables aussi bien du projet et du parcours éducatifs offerts par leur école, y compris dans leur dimension de politique linguistique éducative, que de la gestion de l'innovation et des ressources humaines.

Un premier volet du projet avait une finalité rétrospective. Un second volet parallèle se donnait une optique plus prospective, consistant à tracer des évolutions possibles pour l'actualisation de l'éducation bilingue valdôtaine. La prise en compte des besoins liés aux changements sociétaux intervenus, l'adoption d'une vision écologique des langues de l'environnement (Calvet, 1999) et une approche holistique, convergente et non cumulative de leur enseignement/apprentissage dans le système scolaire étaient les orientations assumées d'emblée.

L es modalités de travail adoptées

LE POINT DE VUE INTERNE

Deux groupes d'étude ont été constitués comportant chacun un seul type d'acteurs : enseignants ou chefs d'établissement. Cette séparation a été dictée par la nécessité que chaque groupe d'acteurs travaille dans l'optique spécifique impliquée par leurs rôles et fonctions et par leurs domaines particuliers d'action.

Le travail de ces groupes comportait une dimension individuelle de lecture de documents divers, nationaux et européens et une dimension collective alternant des séances d'(in)formation avec des experts venant de l'extérieur, des travaux de groupes horizontaux ou verticaux à partir de tâches définies, des échanges en grand groupe, des travaux de rédaction, l'interaction continue avec un consultant fixe pour chaque groupe, l'interaction dans un espace numérique prédisposé pour les archives du projet et l'échange en forum entre les participants.

LE POINT DE VUE EXTERNE

Considérée comme fondamentale pour ne pas tomber dans le travers de l'autoréférentialité, l'expertise extérieure devait permettre de sortir de visions cloisonnées ou rigidifiées par les habitudes et de s'ouvrir à des perspectives plus larges provenant d'autres contextes. Elle représentait aussi pour l'IRRE-VDA la garantie et la validation scientifiques des travaux qu'il avait projetés et qu'il coordonnait. Les experts choisis avaient une connaissance très approfondie du contexte valdôtain, de ses problématiques et des enjeux forts de ce projet de réforme pour la région valdôtaine.

Les résultats en termes de processus et de produits internes au projet

Divers éléments entrent dans l'évaluation des résultats de ce projet, le premier étant le processus enclenché avec les acteurs du terrain qui, dans les visées de l'IRRE-VDA, au vu du mandat institutionnel dont il se croyait investi, ne devait représenter qu'une toute première étape dans la construction curriculaire à laquelle la réforme aurait dû normalement aboutir. Ce processus a été, au cours de sa réalisation, important et efficace : il a permis aux gens du terrain activement engagés dans l'éducation bilingue à divers niveaux scolaires et dans divers rôles (dans un groupe, enseignants d'italien, de français, d'anglais, d'allemand et d'autres disciplines scolaires et dans l'autre, des chefs d'établissement) de se rencontrer, enfin, de débattre ensemble de l'école bilingue telle qu'ils la connaissaient et telle qu'ils contribuaient à la faire exister en essayant d'en voir les pleins et les vides. Tout cela à la lumière des perspectives européennes et des nouveaux besoins que le contexte sociolinguistique en évolution avait fait naître.

Les produits de ces deux groupes mettent à la disposition du politique un état des lieux d'autant plus précieux que porteur du vécu des gens du terrain, une relecture longitudinale de l'éducation bilingue et de sa gestion depuis l'école maternelle jusqu'à l'école secondaire du second

degré mettant l'accent sur les opportunités à saisir et sur les difficultés encore à résoudre (Groupe de directeurs généraux et d'enseignants, 2007 ; Romei, 2007).

Pour ce qui est de la partie prospective sur laquelle sera mis l'accent maintenant, le résultat le plus important – et non seulement pour le Val d'Aoste – a été l'expérimentation de la démarche par scénarios curriculaires et la création de cinq scénarios curriculaires finalisés¹.

LE SCÉNARIO CURRICULAIRE FINALISÉ

Le scénario est déjà présent dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dorénavant CECR), notamment dans son chapitre 8, « Diversification linguistique et curriculum » (p. 129-134), et dans des travaux préparatoires (Coste, Moore, Zarate, 1997/1998) où il apparaît comme un parmi les outils possibles en vue de la réflexion curriculaire et où quelques exemplifications sont fournies. Le scénario y est présenté comme moyen pour articuler les propositions en vue du plurilinguisme et de la diversité linguistique et culturelle à la réflexion sur le curriculum et pour favoriser la transparence et la cohérence dans la définition des options et dans les prises de décisions. Le chapitre du CECR invite donc à inscrire la réflexion sur le curriculum à l'intérieur d'une visée générale de promotion de la diversification linguistique, mais aussi à s'interroger sur le rapport coût/efficacité afin d'éviter les redondances en visant aussi bien des économies d'échelle que des transferts de capacités et à orienter réflexion et intervention curriculaires non seulement en termes de curriculum d'une langue ou même à l'intérieur d'un curriculum intégré des langues, mais dans une perspective d'éducation langagière générale (cf., à ce propos, les notions d'*educazione linguistica* (Costanzo, 2002) et, plus récemment (Pieper, 2007), la notion revisitée de *Bildung*).

Dans ce cadre et sur la base des discussions avec les groupes de travail et des caractéristiques sociolinguistiques du contexte valdôtain, des « scénarios curriculaires finalisés » ont été élaborés (Coste, 2006). Ils ne constituent pas, comme c'est le cas pour les « scénarios curriculaires » présentés dans le CECR et dans les textes préparatoires, de choix possibles à propos de parcours, en quelque sorte, prototypiques d'enseignement/apprentissage des langues pouvant concerner une grande majorité de Pays (par exemple, l'introduction de l'étude de deux langues étrangères au cours de la scolarité).

Le « scénario curriculaire finalisé », décliné en plusieurs « versions », se prête de façon particulière à une réflexion sur les caractéristiques d'un projet bi-/plurilingue dans des situations complexes où les langues en jeu et leurs relations présentent des ambiguïtés telles que nous les avons montrées pour le Val d'Aoste. La différence majeure par rapport au scénario curriculaire demeure donc dans l'adjectif « finalisé » qui renvoie à l'orientation donnée au projet éducatif bi-/plurilingue en termes

1. L'inspirateur de la démarche et le créateur des scénarios a été Daniel Coste, professeur de l'École Normale Supérieure de Lyon, consultant scientifique du projet de l'IRRE-VDA.

de finalité fortement caractérisée et caractérisante autour de laquelle ce projet se construit de façon concrète.

Le scénario est pensé en termes d'organisation curriculaire prenant en compte la dimension aussi bien longitudinale (continuité vs ruptures tout le long du cursus scolaire) qu'horizontale (convergences entre les langues, intégrations entre langues et matières autres, interdisciplinarité...). Chaque scénario vise un profil différent de compétences de l'apprenant aussi caractérisé et spécifique que la finalité qui l'oriente. Ainsi, pour le Val d'Aoste, l'actualisation de l'éducation bi-/plurilingue pourrait suivre divers cheminements – c'est-à-dire divers projets éducatifs – suivant la finalité sur laquelle l'accent est porté, par exemple² il serait envisageable :

1. autour d'une finalité patrimoniale s'inscrivant dans la tradition valdôtaine, de privilégier une excellente maîtrise des deux langues officielles – italien et français – avec un accent fort mis sur la culture locale ;
2. autour d'une finalité patrimoniale rénovée plaçant aux côtés de l'italien et du français, enseignés comme dans le premier scénario, aussi bien le francoprovençal que les langues d'origine, quelles qu'elles soient, des apprenants, de former à la diversité linguistique et culturelle la plus large et inclusive possible à travers des approches plurielles et partielles ;
3. autour d'une finalité plus franchement cognitive, d'opter pour un emploi véhiculaire plus ou moins étendu à travers les autres matières, du français à côté de l'italien, en tant que langues de scolarisation ;
4. autour de cette même finalité cognitive, de faire entrer dans le jeu de l'emploi véhiculaire à travers les autres matières, la langue étrangère, l'anglais, à côté du français et de l'italien, langues principales de scolarisation, et ceci surtout au niveau du secondaire du second degré ;
5. autour d'une finalité interculturelle plus large, de viser la formation d'un citoyen européen à travers l'éducation plurilingue et le décloisonnement des contenus culturels (littérature, histoire, philosophie et d'autres matières pensées en termes européens).

Les cinq scénarios représentent donc des sortes de simulations articulant différemment, autour, dans chaque cas, d'une finalité majeure fortement caractérisée, les langues présentes et enseignées à l'école, en partant des deux pivots représentés par les deux langues de scolarisation. Les diverses finalités peuvent non seulement ne pas être incompatibles entre elles, mais elles peuvent aussi bien se conjuguer entre elles pour donner lieu à d'autres scénarios encore.

Ainsi, ces simulations permettent-elles de dessiner des types différents et spécifiques de parcours bi-/plurilingues.

Malgré l'orientation différente de chaque finalité, des constantes se dessinent pour tous les scénarios : le multilinguisme sociétal et le plurilinguisme des répertoires individuels sont assumés comme composantes fortes de la construction identitaire valdôtaine ; l'école, en ce sens, se caractérise par une articulation significative entre bilinguisme (entendu comme enseignement bilingue des disciplines) et plurilinguisme ; l'italien est assumé comme langue majeure, centrale, de scolarisation et comme référence linguistique et culturelle ; le français, en

2. Pour une description plus exhaustive de ces scénarios, cf. annexe n° 1 et aussi site de l'IRRE-VDA : à l'adresse suivante : <http://www.irre-vda.org/2010> et, surtout, Coste, 2006.

tant que langue jouissant d'une égale reconnaissance, reçoit un traitement privilégié ; l'anglais occupe la place de grande langue étrangère incontournable dans le panorama international et pour l'avenir professionnel des apprenants.

L'approche par scénario montre une façon d'adopter une logique écologique, systémique et holistique dans la réflexion curriculaire autour de l'ensemble des langues et de leur emploi à l'école et s'oppose, de la sorte, à la logique additionnelle. Elle permet de réfléchir en termes de compétence plurilingue, conçue comme compétence plurielle, asymétrique, évolutive, malléable et hétérogène : elle contre ainsi les conceptions normatives et équilibrées, s'inspirant de l'idéologie monolingue, encore trop fréquemment présentes dans les représentations de sens commun, surtout dans les situations où le bilinguisme est politiquement, symboliquement, voire pratiquement (sur)valorisé.

Pour quelqu'un qui connaîtrait bien la politique linguistique scolaire du Val d'Aoste, il serait aisé de reconnaître dans le scénario 3 le projet actuel tel que prévu par les textes de loi, mais dont la mise en pratique est très loin de répondre aux souhaits du législateur. Sauf dans des situations rares et privilégiées toujours portées en exemple et montrées aux visiteurs. Il s'apercevrait aussi que le scénario 1, défini « scénario du Moyen Âge » par certains enseignants de nos groupes de réflexion, est, plus ou moins, ce qui se pratiquait et, le plus souvent – se pratique encore – dans les situations où l'éducation bi-/plurilingue n'est pas appliquée selon la loi. Il serait dès lors possible au politique de faire machine arrière si les décisions prises par le passé s'avéraient insuffisamment appliquées car irréalistes. Ou bien il pourrait encore se donner les moyens indispensables pour réaliser concrètement le projet d'éducation bi-/plurilingue qu'il souhaite sur la base d'un scénario bien défini, d'une lecture critique réalisée aussi avec les gens du terrain et la prise en compte des données des recherches existantes sur les langues. L'approche par scénario a l'avantage de montrer que de nombreuses options politiques existent, plus ou moins coûteuses, plus ou moins ambitieuses : en ce sens, elle pourrait justement faciliter une prise de décisions en matière de politique linguistique éducative, qui revient au politique, une prise de décisions instrumentée et en connaissance de cause. Parallèlement, la démarche par scénario pourrait également favoriser un débat et une négociation plus amples au niveau de la société à propos des réformes scolaires, surtout dans les contextes où la question linguistique demeure un enjeu politique et idéologique majeur. Il constituerait dans ce cas un puissant outil favorisant la démocratie participative. Sans compter, enfin, que cette démarche pourrait permettre d'imaginer un scénario « idéal » à très long terme et des scénarios intermédiaires à court/moyen terme, comme autant d'étapes successives se rapprochant progressivement de l'horizon envisagé. Avec une attention aux évolutions et aux besoins sociétaux et aux adaptations nécessaires au cours du temps.

PERSPECTIVES ORGANISATIONNELLES

Le travail du groupe des chefs d'établissement a permis d'ébaucher une première réflexion sur les emboîtements des divers niveaux décisionnels et sur les relatives prérogatives et responsabilités quant à la réforme curriculaire autour de l'éducation bi-/plurilingue. Dans le cas du Val d'Aoste, région italienne, ces niveaux sont (au moins) trois : État, Région autonome, établissements scolaires autonomes. La prise en compte de ces aspects est loin d'être simple : déjà les orientations du niveau national peuvent présenter des aspects problématiques pour les décisions au niveau régional. Nous ne donnerons qu'un exemple : la réforme des lycées prévoit que, dans le reste de l'Italie, une discipline sera enseignée dans une langue étrangère. Au Val d'Aoste, par analogie à des mesures prises dans le passé qui ne considérait pas le français comme langue étrangère, il est légitime de se demander si c'est plutôt à l'anglais qu'en principe devrait revenir l'enseignement de cette discipline.

Que faire donc pour le français qui n'a, actuellement, dans le secondaire second degré que le statut de langue comme matière, sinon dans certaines situations expérimentales librement choisies ? Est-ce que les efforts demandés aux trois premiers niveaux scolaires (école de l'enfance, primaire et secondaire premier degré), censés enseigner toutes les matières en français, seront également requis et dans la même mesure au secondaire du second degré ? Si non, quelles seront les conséquences de cette décision sur l'application effective, déjà actuellement défaillante, des dispositions législatives régionales sur l'éducation bilingue ? Faudrait-il revoir à la baisse ses objectifs et adopter, pour les trois premiers niveaux, un scénario bien moins ambitieux que celui défini par les lois actuelles ? Ou bien décide-t-on d'assurer aux ambitions actuelles les moyens nécessaires à leur réalisation et à leur application au secondaire second degré ? On le voit : le décideur se trouve face à des décisions de poids pour la politique linguistique éducative qui vont (re)façonner à fond et pour longtemps l'éducation bi-/plurilingue valdôtaine.

Non moins délicat est le rapport entre le niveau régional et le niveau des établissements scolaires. Combien d'entre ces derniers profitent de leur autonomie pour mettre en œuvre une politique linguistique éducative affichée qui se différencie et s'autonomise par rapport au projet régional et réponde de façon pertinente aux besoins spécifiques de leur environnement proche ? Ailleurs, les politiques linguistiques ambitieuses au niveau de l'établissement sont une plus-value, un moyen de valoriser ce dernier et de le mettre en concurrence avec les autres : il suffit de voir l'appréciation générale dont font l'objet les écoles internationales. Est-ce que le niveau régional accorde assez d'autonomie et de moyens aux établissements pour qu'ils puissent penser leur politique linguistique sans tout attendre (ou prétendre) de l'administration ? Autant de questions auxquelles il serait possible de donner des réponses par la démarche par scénario.

Un projet inabouti

Nous avons eu de rares occasions au Val d'Aoste de présenter et faire connaître la démarche par scénarios. Au cours de formations pour les enseignants en vue de leur titularisation, nous avons pu vérifier la puissance de cet outil et son intérêt pour une réflexion collective et un débat élargi permettant de dépasser les questions purement idéologiques en se centrant sur le projet éducatif. Les propositions de modifications provenant des enseignants à qui les cinq scénarios ont été soumis ont été plutôt encourageantes³. Surtout les deux groupes des enseignants de l'école de l'enfance et du primaire, qui ont montré, au cours de leur formation, une adhésion totale au projet d'éducation bi-/plurilingue en même temps qu'une confiance absolue dans les capacités d'apprentissage plurilingue de leurs élèves, se sont approprié les scénarios sans se laisser intimider par le caractère quelque peu « abouti » des exemples donnés. Ils ont aisément jonglé avec la dimension combinatoire de l'outil, en décomposant chaque scénario dans ses dimensions constitutives pour les recombinaisonner dans d'autres propositions de scénarios. Ainsi, si leurs choix ont porté très majoritairement sur les modèles les plus ambitieux et les plus décloisonnés, ils y ont ajouté d'autres dimensions comme la sensibilisation aux langues du territoire et aux langues d'origine des apprenants ainsi que la nécessité de sauvegarder le francoprovençal et les traditions culturelles de la Région, dimensions qui caractérisent, dans la simulation proposée, surtout les premiers scénarios. Ils ont également su utiliser l'outil pour une relecture critique de la situation actuelle de l'éducation bi-/plurilingue dans leurs propres contextes d'enseignement et pour envisager son évolution curriculaire dans le temps faisant preuve d'un grand réalisme quant à la définition des conditions nécessaires: entre autres, l'obligation de repenser globalement et de redynamiser l'enseignement du français (surtout au primaire), la formation des enseignants et la prise en compte de leur insécurité linguistique, la disponibilité de matériels en langue française adéquats en termes de contenus à la situation valdôtaine, la recherche d'une cohérence et d'une coordination entre les niveaux scolaires. Bien que ces réflexions aient eu lieu hors chiffrage et analyse des coûts et que l'ordre de présentation des scénarios ait pu avoir une certaine influence de même que la situation institutionnelle de formation, un certain terrain semblerait prêt pour des choix complexes et articulés où toutes les langues des répertoires des apprenants auraient un rôle à jouer dans le projet éducatif bi-/plurilingue. Puis ces occasions ont manqué.

L'approche par scénarios telle que succinctement présentée ici a suscité un vif intérêt ailleurs dans le contexte européen. Aucun signal, même après sollicitation, n'est parvenu de l'administration régionale ni du monde politique. Les projets, envisagés, de dissémination et de diffusion

*Choix curriculaires
entre politique
linguistique éducative
et pratiques didactiques*

3. La dernière formation à laquelle l'IRRE-VDA a pris part a eu lieu au cours de l'année scolaire 2006-2007. Un simple questionnaire a été soumis aux participants prévoyant des réponses à des questions fermées par rapport auxquelles une justification/argumentation était requise
(a. à quel scénario adhérez-vous le plus spontanément ?
b. quel scénario choisiriez-vous pour vos petits-fils ?
c. de quel scénario, d'après les normes actuelles, l'école valdôtaine vous paraît-elle le plus proche ?
d. par rapport à votre institution scolaire, quel scénario vous paraît réaliste en ce moment précis ?
e. quel scénario vous paraîtrait souhaitable en perspective pour le Val d'Aoste ?).

auprès d'un public plus large n'ont pas été mis en œuvre par notre institut de crainte d'entraver d'autres démarches politiques dont nous n'aurions pas été éventuellement informés. La suite du projet sur le terrain, qui aurait dû prendre la forme d'une recherche-action d'envergure, auprès de deux institutions scolaires, autour des modalités adoptées pour construire leur curriculum d'établissement, n'a pas eu lieu, l'Institut ayant vérifié le peu d'intérêt et d'appui manifesté par les responsables de l'administration.

S *'interroger sur les causes d'un insuccès*

Au cours des travaux de l'IRRE-VDA, le *Guide pour les politiques linguistiques Éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2007) a permis une relecture de la politique linguistique éducative selon les valeurs et les principes du Conseil de l'Europe ; le CECR a donné son empreinte forte essentiellement pour ce qui est du « plurilinguisme » et de la « compétence plurilingue » (Cavalli et Bosonin, 2006).

L'IRRE-VDA a utilisé pour désigner le projet éducatif valdôtain la formule – tarabiscotée et peu esthétique – d'« éducation bi-/plurilingue ». En effet, la tentation avait été forte, à un certain moment, d'adopter tout simplement la dénomination « éducation plurilingue ». Mais le souci, mal compris au Val d'Aoste, de sauvegarder, jusque dans sa dénomination, la caractérisation première et spécifique de l'école valdôtaine a eu le dessus : la dimension de l'enseignement bilingue des disciplines scolaires a été maintenue au cœur de l'éducation plurilingue. Nos représentations, scientifiquement fondées, étaient clairement affichées.

Étant donné la façon dont le projet n'a pas été pris en considération, il est déontologique et salutaire de se demander quelles peuvent avoir été les erreurs commises et, plus globalement, quelles voies doit emprunter la recherche, soit-elle éducative, pour que son implication et ses effets sur le terrain soient fructueux.

CONNAÎTRE LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Le Val d'Aoste est un milieu aux dimensions tellement réduites qu'il est facile de tomber dans le travers d'imaginer que tout le monde connaît les idées et les intentions de tout le monde. Surtout si ces idées et ces intentions prennent la forme d'une « directive ». En réalité, il n'est pas toujours aisé d'inférer d'un texte formel, un ensemble de représentations qui touchent à une réforme curriculaire de l'envergure de celle qui attend le Val d'Aoste. Ce texte formel ne donne aucune indication précise sur les représentations que la puissance publique a de questions cruciales telles que :

– l'ensemble des mesures d'aménagement linguistique envisageables en vue de la sauvegarde de langues minoritaires ;

- la nature du projet global de politique linguistique qu'elle désire mettre en œuvre ;
- la situation langagière actuelle de la Région et le poids relatif des langues en présence ;
- le rôle de l'école et d'autres instances dans la politique linguistique régionale ;
- la construction curriculaire et les démarches à mettre en place dans le court, moyen et long terme ;
- les mesures d'accompagnement et de soutien de la mise en œuvre curriculaire ;
- le rôle des instances scientifiques en vue de la réforme et de sa mise en place.

Ces représentations, qui devraient faire l'objet d'une explicitation dans un programme politique clair, font défaut, demeurant le plus souvent implicites, ce qui empêche un travail ciblé et cohérent et un dialogue productif.

INFORMER SUR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les modalités habituellement assumées par les instances scientifiques sont-elles adaptées à la prise en compte des résultats de leurs recherches ? Rien n'est moins sûr. Généralement tout travail de recherche se termine par un rapport : or le temps pour la lecture de ces rapports semble faire défaut. L'IRRE-VDA s'est interrogé sur la forme à donner aux rapports de recherche pour qu'ils aient plus de chance d'être lus : la concision, la clarté de la présentation jusqu'au type de caractère typographique adopté et à la maniabilité du texte, tout a été pensé et réfléchi. Mais, s'il est possible de se consoler par le fait que *scripta manent*, ils n'ont pas pour autant été écrits pour la seule postérité.

L'écrit ne suffit donc pas. D'autres mesures sont nécessaires pour séduire les lecteurs. L'IRRE-VDA avait compté sur l'effet halo que les deux sous-groupes de travail pouvaient avoir dans les écoles régionales. Il aurait sans doute fallu fournir une aide et un support à ces acteurs du terrain pour des présentations locales.

Il aurait fallu organiser, comme cela avait été pensé dès l'origine, des débats publics autour des concepts proposés et des scénarios élaborés. L'IRRE-VDA a été retenu dans ses initiatives de diffusion par la prudence dictée par le fait que le commanditaire du projet et le destinataire premier de ses résultats était la puissance publique.

* * *

La réflexion autour du curriculum est, toujours et n'importe où, un lieu de tensions entre points de vue divergents sur ce qu'est le mandat de l'école, sur l'idée de la personne et du citoyen que l'école doit former, sur le type de savoirs qui sont censés être transmis en vue de cette formation...

En situation minoritaire, ces tensions se doublent d'autres tensions encore qui lui sont tout à fait spécifiques : entre la dimension idéologique et les contingences du didactique, entre la politique affichée et la *real-politik*, entre le maintien du *statu quo* (sinon une franche nostalgie pour le bon vieux temps) et les évolutions sociétales, entre représentations opposées de ce que le plurilinguisme est en réalité et ce qu'on voudrait qu'il soit dans l'idéal.

Ajoutons à cela la tension, voire le conflit, entre ce que certains appellent le « courtermisme » et le « longtermisme » : toute réforme, y compris celles des politiques éducatives, linguistiques ou non, n'a de sens que pensée dans le très long terme. Une réforme curriculaire peut prendre des décennies pour se réaliser dans les pratiques et il faut pour cela assurer certaines conditions. Or les échéances rythmées et rapprochées des nouvelles réélections conditionnent et règlent les décisions politiques plutôt à l'aune du courtermisme. Il y a là un paradoxe dont les méfaits retombent sur l'école et sur son projet éducatif.

Bibliographie

- AYMONOD P., CAVALLI M., COSTE D., DEMATTEIS F., PORTE G., ROSINA M. et SCIACQUA C., (2006), *Langues, Apprentissages, Identités – Actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue*, IRRE-VDA, Aoste.
- BEACCO J.-C. et BYRAM M., (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1^{re} édition 2003).
- CALVET L.-J., (1999), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.
- CAVALLI M., (2005), *Éducation bilingue et plurilinguisme : le cas du Val d'Aoste*, Collection LAL, Paris, Didier.
- CAVALLI M. et COLETTA D., (2002), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de diffusion*, IRRE-VDA, Aoste.
- CAVALLI M., COLETTA D., GAJO L., MATTHEY M. et SERRA C., (2003), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*, Introduction de Bernard Py, IRRE-VDA, Aoste.
- CAVALLI M. et BOSONIN I., (2006), « Politique éducative au Val d'Aoste, et orientations du Conseil de l'Europe », in Coste D., Sobrero A., Cavalli M. et Bosonin I. : *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, IRRE-VDA, Aoste, Cahier n° 4 : 49-66.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », (2000), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Division des langues vivantes, Strasbourg (1^{re} édition : 1996).
- 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 (01/05/2010).
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2009), *Plateforme pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp (01/05/2010).
- COSTANZO E., (2002), *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe*. Étude de référence (version provisoire), Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques – Strasbourg.
- COSTE D., (2006), « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum », in Coste D., Sobrero A., Cavalli M. et Bosonin I. : *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, IRRE-VDA, Aoste.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G., (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial, Hachette Edicef – Ed. du Conseil de l'Europe, 8-67.
- DECIME R. et VERNETTO G., (éds.) (2007), *Profil de la politique linguistique éducative – Vallée d'Aoste – Rapport Régional*, Région Autonome du Val d'Aoste et Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Aoste_Rapport_Regional_FR.pdf (01/05/2010).
- FONDATION CHANOUX, (2003), *Plurilinguismo amministrativo e scolastico in Valle d'Aosta / Plurilinguisme administratif et scolaire en Vallée d'Aoste*, Fondation Émile Chanoux, Aoste. Les données de cette enquête sont consultables sur le site : <http://www.fondchanoux.org/recherche/linguistique.aspx> (01/05/2010).

- GROUPES DE DIRECTEURS GÉNÉRAUX ET D'ENSEIGNANTS, (2007), *Adaptations entre gestion et pratiques didactiques dans le cadre de l'autonomie scolaire. Analyses, réflexions et propositions des acteurs du terrain*, Aoste, IRRE-VDA.
- LETSCHERT J., (ed) (2006), *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005. Enschede : SLO, p. 133.
- MOORE D., (2006), *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, Collection LAL, Paris, Didier.
- NUNAN D., (2004), *The Learner-Centred Curriculum – A study in second language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge (1st edition : 1988), p. 196.
- PIEPER I. (éd.), (2007), *Texte, littérature et "Bildung"*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Études de référence.
- ROMEI P., (2007), *Educazione bi-/plurilingue – Autonomia e livelli di decisione – Elementi per una gestione coordinata*, con un contributo di G. Porté, IRRE-VDA, Aosta.
- THIJS A. et AKKER J. van den, (2009), : *Curriculum in development*, SLO, Enschede, p. 56.

À consulter

- Annexe 1 Les 5 scénarios curriculaires finalisés d'après une animation web (cf. site www.irre-vda.org, education bi-/plurilingu> scénarios curriculaires finalisés).

Scénario 1 – « *Renforcement en langue française et éducation bilingue* »
Le scénario 1 met l'accent sur le couple italien/français et sur la dimension patrimoniale et culturelle régionale qui s'étend à une francophonie plus large. Il se donne comme finalité la construction d'une identité privilégiée autour de ce binôme dans lequel la francophonie joue un rôle complémentaire à celui de l'italianité. Il tend à une aussi bonne maîtrise du français que possible. L'emploi véhiculaire du français pour des disciplines autres n'est pas pris en compte. L'école enfantine et l'école primaire combinent l'apprentissage de la langue et son usage dans des activités liées à la découverte du milieu, à l'histoire, à la géographie, à l'expression artistique. L'école secondaire du premier degré poursuit l'apprentissage du français dans les cours de langues et dans des projets interdisciplinaires. Les contenus soulignent la dimension patrimoniale et culturelle. Au secondaire supérieur, l'apprentissage du français se poursuit comme discipline linguistique. La dimension bilingue concerne la relation entre français et culture régionale, l'ouverture progressive sur l'espace francophone et la mise en relation avec la langue, la culture et la littérature italiennes. Pour le francoprovençal, on se limite à ce qui se passe actuellement à l'école de l'enfance et primaire. L'anglais débute au primaire et son apprentissage se poursuit jusqu'au secondaire supérieur.

Scénario 2 – « *Langues patrimoniales voisines et identité plurielle réflexive* »
Le scénario 2 étend la dimension patrimoniale au francoprovençal à l'intérieur d'une réflexion globale et comparative sur l'italien, le français et le patois, langues voisines. Ce scénario accueille les langues parlées par les enfants patoisants, dialectophones ou étrangers grâce à des approches du style *éveil aux langues* et *ouverture aux cultures*. Sa finalité est la valorisation de l'identité des apprenants et le développement réfléchi de cette identité à travers le jeu des différentes langues. La réflexivité que comporte ce scénario contribue aussi à l'apprentissage des autres langues, à une conscience linguistique plus affinée, à des approches s'inspirant du concept d'« *educazione linguistica* » et à une préparation à d'autres cultures. La reconnaissance du francoprovençal ne donne pas lieu ici à des pratiques aussi développées que pour les autres langues ni à des mesures d'évaluation et à des progrès dans la connaissance. Ce type de démarche peut valoir aussi pour le *walsér*.

Scénario 3 – « *Italien et français dans l'enseignement bilingue des connaissances* »
Le scénario 3 envisage la construction des connaissances autres que linguistiques au moyen de deux langues mises au service des apprentissages disciplinaires. Le bénéfice est double : pour les langues, mises en œuvre dans la construction de concepts et pour les disciplines, renforcées par le recours à plus d'une langue. Cette orientation prévaut au Val d'Aoste depuis l'école de l'enfance jusqu'à l'école secondaire du premier degré. Mais elle semble rencontrer des difficultés. Et elle ne touche pas encore le secondaire supérieur. Il est plus question ici d'un « enseignement » bilingue que d'une « éducation » car le projet éducatif porte moins que les scénarios précédents sur le développement d'une identité plurielle. Cette option « forte » demande de gros efforts dans différents domaines : coordination, formation des enseignants, réflexion pédagogique, organisation interne des établissements, évaluation. Pour ce scénario, il importerait de mieux préciser les profils attendus pour les langues et les disciplines aux différents niveaux du cursus scolaire et de mieux définir les différentes étapes. Il faudrait aussi procéder à une généralisation de l'enseignement bilingue dans le premier cycle et envisager une différenciation selon les filières dans le secondaire supérieur.

Scénario 4 – « *Italien, français, anglais et enseignement plurilingue des connaissances* »
Le scénario 4 ajoute au précédent l'anglais comme moyen de construction de savoirs « non linguistiques ». Sa finalité est de tirer le maximum du potentiel présent dans la situation du VDA, pour doter

chaque jeune Valdôtain d'un capital plurilingue original en vue, notamment, de débouchés professionnels. L'introduction de l'anglais comporte des avantages et une fonction clarificatrice par rapport au français : elle donne à l'anglais une place dans la construction des connaissances, ce qui sera bien perçu par l'opinion publique ; elle confirme le statut privilégié du français, mais en lui enlevant l'image « perfectionniste » et « égalitaire » associée à une représentation idéalisée du bilinguisme italien-français ; elle donne une place propre au secondaire supérieur où l'anglais deviendrait langue partielle d'enseignement. Le problème se pose de la connaissance de la langue anglaise de la part des enseignants de disciplines non linguistiques. L'obligation de réalisme que comporte ce scénario pourrait aider à dédramatiser certaines interrogations des enseignants.

Scénario 5 – « *Éducation plurilingue à orientation européenne* »

On revient dans ce scénario 5 au terme « éducation » car il y a une visée éducative forte : former des citoyens d'une région, d'un pays, mais aussi des citoyens européens de demain, conscients de leur appartenance à un ensemble plurinational et prêts à y vivre et à y agir. Outre la dimension plurilingue, ce scénario entraîne des changements considérables : dans les programmes d'études, dans leurs contenus et dans la manière dont ils sont travaillés. Ce scénario peut déjà faire l'objet d'une réflexion en perspective et donner lieu à des débuts de mise en œuvre, mais il suppose des choix plus explicites et lourds de conséquences. Car beaucoup ici reste à inventer. C'est le scénario le plus ambitieux, mais, à terme, peut-être le plus facile à adopter, le plus porteur d'avenir, sans doute le plus politiquement nécessaire. Il requiert une adhésion forte de la population, du temps, une vision et un projet politique qui dépassent largement le rôle de la seule école, mais où cette dernière occupe une place cruciale.