slo centre national de développement des curricula

50 years ans
Languages for/in Education
Langues pour/dans l'Education
Language Policy Division
Division des Politiques linguistiques

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue

Jan van den Akker, Daniela Fasoglio et Hetty Mulder
du SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums)

Etude préliminaire en vue du document

« Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle »

www.slo.nl

Etude préliminaire élaborée en octobre 2008
par Jan van den Akker, Daniela Fasoglio et Hetty Mulder
du SLO (Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums)

en vue du document intitulé

Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle

publié par le Conseil de l'Europe en septembre 2010 (www.coe.int/lang/fr)

© SLO

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

La présente étude a été publiée avec l'aimable autorisation des auteurs, qui conservent leurs droits sur le document.

Lorsqu'elle ne poursuit pas des fins commerciales, la reproduction d'extraits est autorisée – dès lors que la source est mentionnée.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées à SLO, PO Box 2041, 7500 CA Enschede, Pays-Bas.

La Division des Politiques linguistiques remercie le SLO d'avoir permis la diffusion de ce document au niveau européen en tant que contribution à son projet Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation (www.coe.int.lang/fr).

TABLE DES MATIERES

1. Définition de la notion de curriculum et conceptions curriculaires 5
2 Phases curriculaires et approches analytiques 6
3 Le curriculum : un instrument aussi fragile qu'une « toile d'araignée » 7
4 La « toile curriculaire » appliquée à l'éducation aux langues 9
5 Décisions curriculaires fondamentales 11
6 Stratégies de conception 13
7 Défis et interrogations stratégiques 15
8 Modèles destinés aux établissements scolaires et aux classes 17
Bibliographie 19

Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue

Jan van den Akker, Daniela Fasoglio et Hetty Mulder

Une introduction à la notion de curriculum est indispensable à la publication d'un Guide pour le développement de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. En tant qu'agents de l'Institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums (SLO), nous sommes tous trois convaincus qu'une approche générale des curriculums pourrait être extrêmement utile, tant sur le plan théorique (pour résoudre les problèmes qui se posent dans le domaine de l'éducation) que pratique (pour aborder, concrètement, les activités ayant trait à leur élaboration. Dans cette optique, nous nous efforcerons, dans cette étude, de « recréer » une perspective curriculaire globale (à partir des travaux de J. van den Akker, 2003) que nous illustrerons, lorsque cela sera possible, par des applications relatives à l'apprentissage des langues et à l'éducation plurilingue et interculturelle.

1. Définition de la notion de curriculum et conceptions curriculaires

Lorsqu'il existe de nombreuses définitions d'un même concept dans la littérature spécialisée (comme c'est le cas pour la notion de curriculum), il est parfois difficile de saisir les éléments essentiels de cette notion. Dans une telle situation, il peut alors être utile de s'appuyer sur l'étymologie du terme concerné. Ainsi, en latin, le mot « curriculum » désigne une « voie » ou un « chemin » à suivre. Dans le domaine de l'éducation, dont l'activité centrale est l'apprentissage, l'interprétation la plus évidente qui peut être faite de ce terme est donc celle d'un programme ou d'un « plan d'apprentissage » (cf. Taba, 1962). Cette définition très brève (formulée en des termes similaires dans de nombreuses langues) ne contient que les éléments minimums communs à toutes autres définitions ; elle peut donc être développée de toutes sortes de manières afin de s'adapter à des niveaux, contextes et représentations spécifiques.

Au vu de la simplicité de cette définition, il s'est avéré très utile de mettre en place une échelle pour différencier les divers niveaux d'activités curriculaires. On distingue ainsi les niveaux :

- *supra* : (qui renvoie à la dimension internationale, comparative) ;
- *macro* : (qui renvoie au système, à la société, à la nation, à l'Etat) ;
- *meso* : (qui renvoie à l'école, à l'institution, au programme) ;
- *micro* : (qui renvoie à la classe, au groupe, au cours) ;
- *nano* : (qui renvoie à la dimension individuelle, personnelle).

Les niveaux *macro* et *micro* sont relativement courants dans la littérature relative au domaine de l'éducation. Le niveau *supra* est de plus en plus répandu dans les discussions politiques internationales, dans le cadre desquelles sont formulées des aspirations communes. C'est également à ce niveau que sont conçus des cadres communs (le *Cadre européen commun de référence pour les langues – Enseigner, apprendre, évaluer* étant un bon exemple de cette tendance européenne). En effet, les pays souhaitent pouvoir comparer leur productivité dans le secteur de l'éducation, par exemple par le biais d'études à grande échelle telle que PISA et TIMSS. Le niveau *meso* est particulièrement important dans les pays où les établissements scolaires sont censés jouer un rôle actif en élaborant des profils institutionnels (c'est notamment le cas aux Pays-Bas). Enfin, le niveau *nano* renvoie à la part croissante de responsabilité confiée aux apprenants en matière d'apprentissage (tout au long de la vie) et de

développement personnel, reflétant à la fois une tendance sociale et une approche socio-constructiviste.

Le processus d'élaboration de curriculums peut être conçu selon une approche étroite (conception d'un produit curriculaire) ou plus large (amélioration globale et continue des curriculums). S'agissant des décisions relatives aux curriculums et de l'adoption de ces derniers, il est souvent plus pertinent d'adopter la plus large des deux approches car ces tâches impliquent un processus long et cyclique associant de nombreux acteurs et participants. Il consiste à examiner les raisons et les besoins qui peuvent sous-tendre l'introduction de changements dans le curriculum, à concrétiser les idées proposées par le biais de programmes et de matériels, et à s'efforcer de mettre en œuvre les changements prévus.

Dans le domaine des langues étrangères, il existe un excellent document de référence pour le lancement d'un tel processus global de conception de curriculums. Il s'agit du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), qui définit des objectifs pédagogiques pour l'apprentissage des langues étrangères, décrit les compétences que doivent posséder les apprenants pour atteindre certains objectifs en matière de communication et fixe des niveaux de compétence en langues pour mesurer les progrès accomplis dans ce domaine. Ce document constitue une base commune pour une approche globale de l'apprentissage des langues étrangères et pour la conception de programmes nationaux et de matériels en Europe. Il inscrit le plurilinguisme dans une perspective curriculaire globale car il définit des compétences partielles, auxquelles il accorde donc une reconnaissance formelle ; en outre, il explicite les objectifs d'apprentissage (généraux et spécifiques) en langues et promeut la conscience de l'apprentissage des langues.

2 Phases curriculaires et approches analytiques

Les curriculums peuvent être analysés depuis différentes perspectives (voir J. van den Akker, 1998, 2003), qu'il convient de détailler pour expliquer les difficultés relatives à l'introduction de changements dans ces derniers, en vue de combler les écarts souvent constatés entre les idéaux, d'une part, et les résultats obtenus, d'autre part. Ainsi, généralement, l'analyse s'appuie sur les différents phases d'un curriculum telles que précisées dans le tableau 1 ci-dessous :

INTENTIONS (curriculum prévu)	*Idéal*	Vision (principe fondamental ou philosophie générale qui sous-tend un curriculum)
	Objectifs formels/officiels	Intentions, telles que définies dans les documents et/ou matériels curriculaires
MISE EN ŒUVRE (curriculum appliqué)	*Perception*	Interprétation du curriculum par les utilisateurs (essentiellement les enseignants)
	Exécution	Enseignement et apprentissage dans la pratique (« curriculum en action »)
RESULTATS (curriculum réalisé)	*Expérience*	Expériences d'apprentissage telles que perçues par les élèves
	Compétences	Acquis de l'apprentissage

Tableau 1. Typologie des représentations curriculaires

Comme les curriculums eux-mêmes, les problèmes relatifs aux curriculums peuvent être analysés sous différents angles. J. Goodlad (1994) en distingue trois, axés sur les dimensions suivantes :

- *la dimension « fondamentale »* : quels sont les éléments de connaissances les plus importants, et qui, à ce titre, doivent être inclus dans l'enseignement et l'apprentissage ?
- *la dimension technique/professionnelle* : comment aborder la conception de curriculums, et, notamment, comment relever le défi qui consiste à combler les écarts entre le curriculum prévu, le curriculum mis en œuvre et le curriculum réalisé ? ;
- *la dimension socio-politique* : dans quelle mesure les processus décisionnels relatifs au curriculum influent sur les valeurs et intérêts des différents acteurs et organismes concernés ?

L'on pourrait estimer que cette liste est trop limitée dans la mesure où elle n'inclut pas les axes analytiques plus « critiques », qui sont pourtant très présents dans la littérature sur les théories curriculaires (voir W. Pinar, W. Reynolds, P. Slattery & P. Taubman, 1995, par exemple). Toutefois, étant donné que ces critiques se concentrent souvent sur les dysfonctionnements observés dans le domaine de l'éducation et qu'elles abordent les problèmes sous chacun des différents angles mentionnés précédemment, ces trois perspectives semblent également pertinentes pour traiter des aspects relatifs au développement et à l'amélioration des curriculums.

3 Le curriculum : un instrument aussi fragile qu'une « toile d'araignée »

L'un des plus grands défis qui se posent pour l'amélioration des curriculums est de trouver un équilibre et d'assurer une certaine logique entre leurs diverses composantes (au sein d'un programme d'apprentissage). Mais quelles sont ces composantes ? Dans une définition relativement simple du curriculum, D. Walker (1990) reconnaît trois grands éléments à planifier : le contenu, les objectifs et l'organisation de l'apprentissage. Toutefois, d'après l'expérience acquise en matière de conception et de mise en œuvre, nous savons qu'il est plus prudent de s'appuyer sur une liste plus fournie de composantes. Nous avons donc adopté un cadre intégrant dix composantes (voir tableau 2), chacune étant liée à une question spécifique de la planification de l'apprentissage des élèves (cf. J. van den Akker, 2003).

Principe fondamental	Quel est le but général de l'apprentissage ?
Buts et objectifs	Quels sont les objectifs pédagogiques visés ?
Contenu	Quels sont les savoirs transmis aux apprenants ?
Activités pédagogiques	Comment ces savoirs leurs sont-ils transmis ?
Rôle des enseignants	Que fait l'enseignant pour faciliter leur apprentissage ?
Matériels et ressources	Quels outils utilisent-ils pour apprendre?
Orientation/répartition des élèves	Comment les groupes d'élèves sont-ils constitués ?
Lieu	Où se déroule l'apprentissage ?
Temps d'enseignement	Quand se déroule l'apprentissage ?
Evaluation	Comment évaluer les progrès des apprenants ?

Tableau 2. Composantes du curriculum

Le « principe fondamental » (c'est-à-dire les fondements théoriques ou la « mission générale » du programme) constitue l'élément de référence majeur, et les neuf autres composantes sont idéalement reliées à ce but, tout en étant, de préférence, également reliées les unes aux autres. Pour chacune d'entre elles, il est possible d'examiner plusieurs questions subordonnées concernant non seulement les aspects fondamentaux du curriculum, mais aussi des points relatifs à l'organisation :

- Orientation/répartition des apprenants :
  - Comment s'effectue l'orientation des apprenants vers différentes filières ?
  - L'apprentissage s'effectue-t-il individuellement, en petits groupes ou au sein de la classe entière ?
- Lieu :
  - Les apprenants étudient-ils en classe, à la bibliothèque, à la maison, ou ailleurs ?
  - Quelles sont les caractéristiques sociales/physiques de l'environnement d'apprentissage ?
- Temps d'enseignement :
  - Quelle est la part du temps d'enseignement allouée à chaque domaine d'apprentissage ?
  - Combien de temps peut-on consacrer à des tâches d'apprentissage spécifiques ?

La pertinence de ces composantes varie selon les niveaux et les représentations de curriculums précédemment mentionnés. Au niveau macro, par exemple, les documents curriculaires se concentrent généralement sur les trois premières composantes (principe fondamental ; buts et objectifs ; contenu), souvent en des termes relativement généraux ; ils s'accompagnent parfois de propositions relatives à la répartition du temps d'enseignement dans diverses disciplines scolaires.

S'agissant du curriculum suivi dans les établissements scolaires, et, plus particulièrement, dans les salles de classe, la réussite de la mise en œuvre et de l'exécution dépend de la cohérence entre les diverses composantes. Au niveau micro, le curriculum repose essentiellement sur les activités pédagogiques, le rôle des enseignants, et les matériels et ressources. L'évaluation, quant à elle, mérite une attention particulière quels que soient les niveaux et représentations concernés, dans la mesure où la réussite des réformes curriculaires est conditionnée par le bon calibrage entre l'évaluation et le reste du curriculum.

C'est l'image d'une « toile d'araignée » qui nous semble la plus appropriée pour représenter les dix composantes d'un curriculum (voir figure 1) – cette comparaison permettant non seulement de mettre en évidence les nombreuses interconnexions de ce dernier, mais aussi de souligner sa fragilité. Ainsi, même si, selon les époques, l'accent peut être plus ou moins mis sur telle ou telle composante, à terme, il est nécessaire de trouver un équilibre pour conserver une certaine cohérence. La tendance à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le curriculum est un exemple particulièrement parlant à cet égard dans la mesure où, au début du processus, elle conduit en général à se concentrer tout particulièrement sur les évolutions en termes de matériels et de ressources. Or, de nombreuses études relatives à la mise en œuvre soulignent que pour pouvoir observer des changements majeurs dans ce domaine, il est nécessaire d'adopter une approche plus globale des autres composantes (notamment du rôle des enseignants) et de leur accorder une attention plus systématique.

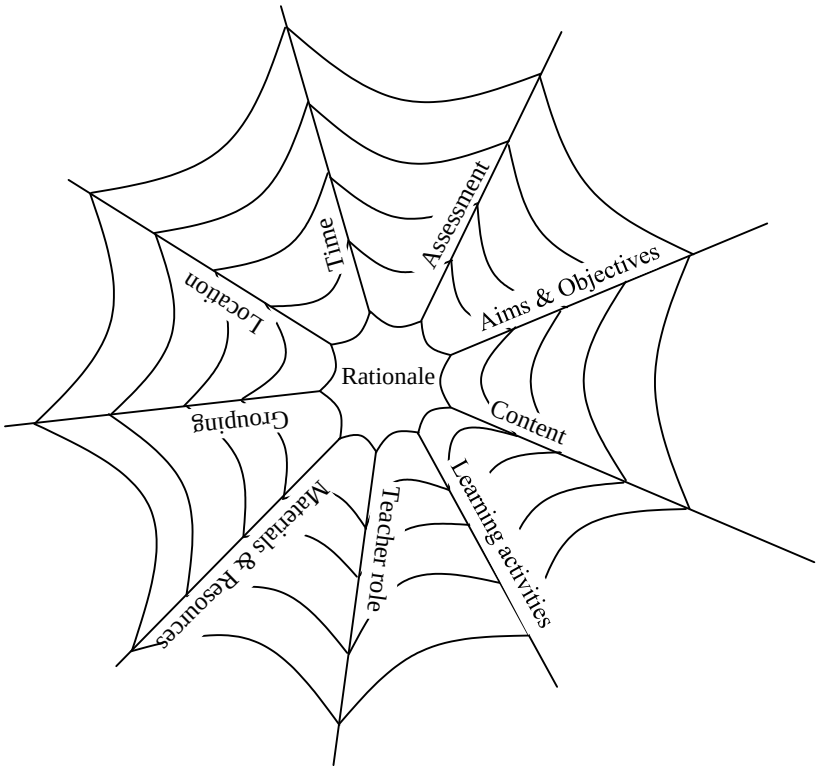

Fig. 1. La « toile curriculaire »

L'image de la toile d'araignée illustre également l'expression populaire qui dit que « c'est la résistance du maillon le plus faible qui détermine la solidité de l'ensemble de la chaîne ». Il s'agit là d'une autre métaphore très pertinente pour décrire le curriculum car elle souligne la complexité des efforts nécessaires pour améliorer ce dernier de façon équilibrée, logique et durable.

4 La « toile curriculaire » appliquée à l'éducation aux langues

L'image de la toile d'araignée peut également être utilisée pour décrire les éléments fondamentaux de l'élaboration de curriculums pour les langues étrangères.

Comme mentionné plus haut, les curriculums nationaux de langues étrangères sont généralement axés sur le principe fondamental, les buts et objectifs et le contenu. Ceux-ci sont décrits de façon très précise dans le CECR, sur une échelle générique pouvant être utilisée dans tout contexte pertinent. Ainsi, pour élaborer des curriculums nationaux, il convient d'interpréter les principes exposés dans le CECR et de les relier aux contextes et besoins locaux.

Principe fondamental	Les apprenants en langues sont considérés comme des individus et acteurs sociaux qui effectuent des activités langagières (tâches) au sein d'un contexte social plus large. Ces tâches sont définies comme des « visée[s] actionnelle[s] que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». L'apprentissage des langues est décrit sous différents angles : stratégies, activités langagières, compétences générales et communicationnelles, contextes et domaines.

Buts et objectifs	Le CECR propose une échelle globale de niveaux communs de référence ; celle-ci s'accompagne de descripteurs d'activités langagières reposant sur la production, la réception, l'interaction et la médiation linguistiques.
Contenu	Des descriptions de niveaux de référence dans les langues nationales et régionales précisent les compétences en langues nécessaires à la réalisation de tâches langagières dans les domaines public, personnel, éducatif et professionnel.

Tableau 3. Composantes des curriculums de langues étrangères au niveau macro telles que définies dans le CECR.

Le tableau ci-dessus illustre la manière dont, au niveau macro, le CECR permet d'établir une certaine cohérence entre les composantes des curriculums de langues étrangères mis en œuvre dans les différents pays européens, ceux-ci précisant ensuite les curriculums au niveau national.

Les activités pédagogiques, le rôle des enseignants et les matériels et ressources relèvent souvent du niveau micro, et les décisions relatives à ces composantes sont souvent du ressort des établissements scolaires et des enseignants, notamment dans certains pays tels que les Pays-Bas, où les établissements scolaires disposent d'une grande autonomie dans l'organisation de leur programme éducatif. Toutefois, il est essentiel de faire preuve de logique dans les choix effectués : ces composantes doivent être en ligne avec les autres composantes de la « toile curriculaire ». Les concepteurs de curriculums peuvent jouer un rôle fondamental pour soutenir ce processus, notamment en s'efforçant de répondre à des questions telles que :

Activités pédagogiques	Quelles sont les activités qui favorisent le processus d'apprentissage des langues ? A quel moment les activités langagières ont-elles un effet pédagogique ? Quelles sont les activités les plus efficaces au cours des différents stades du processus d'apprentissage des langues ? Comment renforcer l'effet pédagogique d'une activité langagière ?
Rôle des enseignants	Quels types d'intervention de la part des enseignants (interaction pédagogique, discours et commentaires axés sur le dialogue, métalangage) permettent de soutenir le processus d'apprentissage des langues, et à quel moment du processus convient-il de les programmer ?
Matériels et ressources	Quels sont les critères à observer pour le choix de ressources « conformes au CECR » à utiliser dans les activités pédagogiques ?

Tableau 4. Composantes du curriculum de langues étrangères au niveau micro telles que définies dans le CECR.

L'évaluation des langues occupe une place particulière au sein de la « toile curriculaire » car elle concerne tant le niveau macro que le niveau micro. Le CECR accorde une attention spéciale à cette question (voir chapitre 9, Annexe A). En outre, il propose des descripteurs qualitatifs et quantitatifs pour certains types de compétences qui sont présentés sous forme de grilles reliées aux niveaux du Cadre. Aux Pays-Bas, au niveau macro, l'institut national chargé de l'évaluation (CITO) a participé à des projets internationaux visant à calibrer les examens de langues par rapport au CECR. Ainsi, le projet « *Dutch grid* » (grille néerlandaise)

a abouti à l'élaboration d'un cadre s'accompagnant de critères devant permettre de relier les textes et tâches relatives à la compréhension de l'écrit et de l'oral aux niveaux du CECR. D'autres initiatives internationales visent également le référencement de performances orales et écrites à partir des descripteurs du CECR.

Les propos tenus jusqu'ici ne sont pas spécifiques à une langue précise ; ils sont donc pertinents pour toute langue étrangère. Ceci ne signifie pas pour autant qu'il suffise, pour élaborer un programme éducatif plurilingue, d'intégrer des langues supplémentaires dans la structure du curriculum. Pour ce faire, il est nécessaire d'ajouter une dimension supplémentaire à notre toile d'araignée. En effet, dans l'éducation plurilingue, les langues reposent toutes sur le même principe fondamental, mais elles ne partagent pas les mêmes objectifs ni le même contenu (ou en partie seulement), ce qui signifie que ce type d'éducation englobe des compétences partielles ou spécifiques. Par conséquent, il convient d'ajouter un lien supplémentaire, qui relie les activités et les matériels/ressources spécifiques à chaque langue et qui se concentre sur les ressemblances et les différences entre les structures linguistiques et les cultures. La conscience de la langue acquiert ainsi une place légitime dans la structure du curriculum.

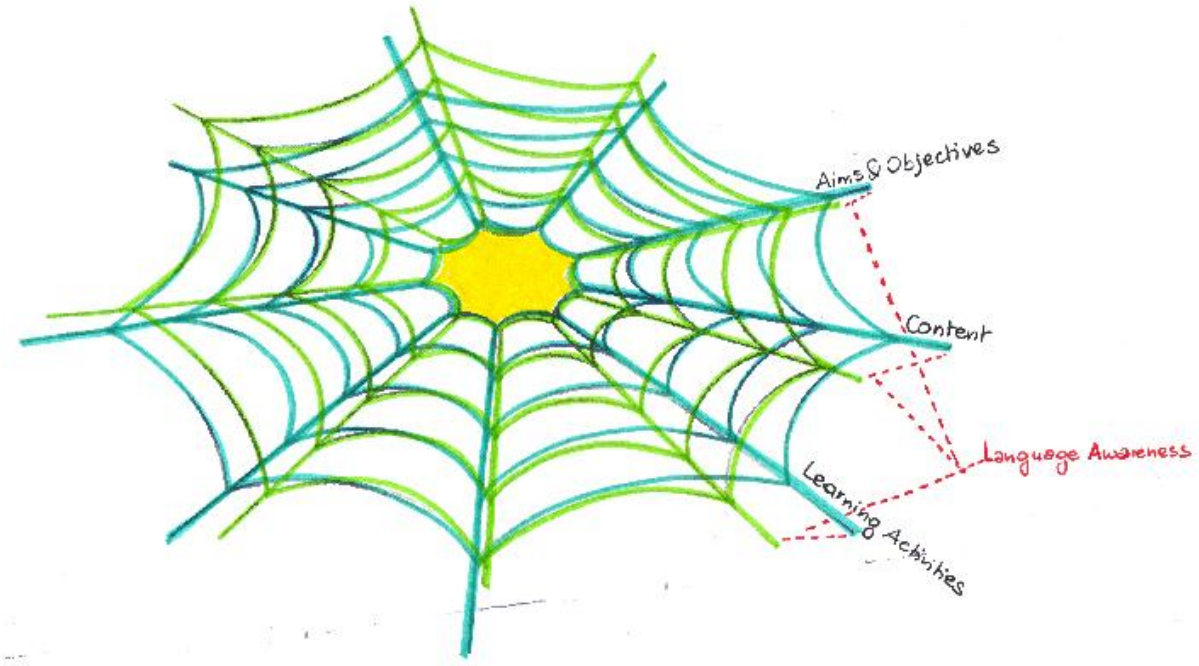

Fig. 2. La conscience de la langue dans la « toile curriculaire ».

5 Décisions curriculaires fondamentales

Pour répondre à l'éternelle question des éléments qu'il convient d'inclure dans le curriculum (ou, question encore plus difficile et plus urgente : des éléments qu'il convient d'en exclure), l'approche classique consiste à rechercher un équilibre entre trois grandes sources ou principes directeurs guidant le choix et l'établissement de priorités, à savoir :

- les connaissances : quels sont les éléments de patrimoine académique et culturel qui semblent fondamentaux pour l'apprentissage et le développement des élèves ?
- la société : quels sont les problèmes et questions qu'il semble pertinent d'inclure par rapport aux tendances et besoins sociétaux ?

- les apprenants : quels sont les éléments qui semblent revêtir une importance fondamentale en matière d'apprentissage et de développement par rapport aux besoins personnels et éducatifs et aux intérêts des apprenants eux-mêmes ?

Ce sont généralement les réponses à ces questions qui constituent la trame d'un curriculum.

Naturellement, il est nécessaire d'opérer des choix, ce qui implique généralement des compromis entre les diverses approches (et leurs partisans et groupes de pression respectifs). Souvent, l'on échoue à définir des solutions acceptables, claires et pratiques pour tous. Mais si le curriculum tient compte des souhaits de tous les acteurs concernés, il risque d'être surchargé et de manquer de cohérence. La mauvaise qualité de la communication entre les différentes parties prenantes provient souvent du manque d'importance accordée à l'une ou l'autre des approches concernées. Et la mise en œuvre de curriculums incohérents finit par engendrer de la frustration chez les apprenants, voir l'échec et l'abandon scolaires.

Les trois critères de sélection mentionnés ci-dessus peuvent également servir de base à l'élaboration de curriculums de langues étrangères. Après adaptation, on obtient le modèle suivant :

- connaissances : quelles sont les compétences en langues, connaissances du monde et aptitudes socioculturelles, notamment par rapport au pays et à la communauté linguistique par laquelle est parlée la langue cible, que les apprenants ont besoin d'acquérir ?
- aptitudes et attitudes : quelles sont les compétences sociales et les aptitudes liées à la vie quotidienne ou professionnelle que les apprenants en langues ont besoin d'acquérir pour interagir efficacement dans le pays dans lequel la langue cible est parlée ? Comment l'apprentissage des langues peut-il favoriser la conscience interculturelle, la compréhension et l'acceptation de l'autre, et la médiation interculturelle ?
- besoins individuels : comment est-il possible, à travers un curriculum national, de tenir compte des finalités spécifiques de l'apprentissage d'une langue, tels que l'histoire personnelle, ou des motifs sociaux, économiques, géographiques ou culturels ?

Le principe fondamental d'un curriculum de langues étrangères répond généralement à la première de ces trois questions – rarement aux deux autres (ou de façon insuffisante).

Comment mettre au point des curriculums plus équilibrés ? Il n'existe pas de réponse toute faite à cette question, mais certaines solutions semblent prometteuses. Premièrement, au vu de l'importance globale des revendications relatives aux connaissances (académiques), il serait bon de réduire le nombre de disciplines scolaires distinctes et de créer des domaines d'apprentissage plus larges, dont le nombre serait par conséquent plus limité, tout en ciblant davantage les objectifs pédagogiques prioritaires (en se concentrant sur les concepts et aptitudes de base). Deuxièmement, étant donné l' « avalanche » de revendications sociétales, le fait de favoriser les interactions entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage extrascolaire pourrait alléger la tâche assignée à l'école. Toutefois, la solution la plus efficace consiste probablement à répondre de façon plus sélective aux différents problèmes sociétaux qui se posent. Comme l'a clairement formulé L. Cuban (1992), l'école ne devrait pas se sentir systématiquement obligée d'apporter des réponses au moindre problème qui se pose dans la société. Enfin, s'agissant de la perspective des apprenants, soulignons que dans le monde, de nombreuses initiatives intéressantes sont en cours afin de rendre l'apprentissage plus stimulant et intrinsèquement plus motivant, et ce, en opérant une transition entre l'éducation traditionnelle, qui repose essentiellement sur l'enseignant et les manuels, et des approches et

environnements pédagogiques plus personnalisés et actionnels, qui préparent les élèves à leur futur rôle en tant qu'apprenants, professionnels et acteurs de la société.

Ces solutions, qui peuvent s'appliquer à l'éducation en général, semblent particulièrement bien adaptées aux langues étrangères. En effet, tout curriculum de langue étrangère qui se veut équilibré vise des objectifs pédagogiques de communication explicites, accessibles et réalistes, et le contenu linguistique est sélectionné en conséquence, dans une optique fonctionnelle (en termes de lexique et de structure). Deuxièmement, les expériences d'apprentissage des langues ne se limitent pas au contexte scolaire. Au contraire, le fait d'établir un lien avec les contacts linguistiques établis en dehors de l'enceinte scolaire peut contribuer à renforcer la motivation et les effets pédagogiques. Nous osons même affirmer que sans lien direct avec le monde réel, l'acquisition de compétences plurilingues et interculturelles n'est tout simplement pas possible.

Enfin, l'approche actionnelle dont il est question est au cœur même du CECR, cet ouvrage proposant des activités d'apprentissage des langues dans des contextes réalistes et pertinents. Il existe des logiciels et outils interactifs qui facilitent la mise en œuvre de cet apprentissage centré sur l'apprenant, tout en offrant de nouvelles possibilités en matière d'organisation. Citons notamment les logiciels de représentation graphique, Internet, le courrier électronique, les forums et les *chats*, ou encore les applications en ligne.

6 Stratégies de conception

Décrire la conception de curriculums comme une tâche difficile est un doux euphémisme. D'un point de vue socio-politique, elle s'apparente plus souvent à une véritable guerre, ponctuée de nombreux conflits qui opposent les diverses parties prenantes sur différents champs de bataille – chacune défendant ses valeurs et ses intérêts. Ce sont les écarts (parfois spectaculaires et durables) entre le curriculum tel qu'il a été envisagé (c'est-à-dire tel qu'il est défini dans les documents politiques), le curriculum mis en œuvre (la réalité et les pratiques dans les salles de classe) et le curriculum réalisé (tel qu'en attestent les expériences et acquis des apprenants) qui reflètent les problèmes rencontrés dans ce domaine [voir, par exemple, J. van den Akker (1998) sur ces écarts dans le curriculum de sciences]. Généralement, ces tensions entraînent une certaine frustration chez les divers groupes impliqués, qui finissent par s'accuser mutuellement de l'échec des réformes ou des activités qui étaient censées améliorer le curriculum. A titre d'exemple sur ce point, nous nous contenterons de mentionner brièvement les discussions en cours aux Pays-Bas sur la place de certaines langues étrangères par rapport à d'autres dans le curriculum relatif à l'éducation secondaire, sur le nombre d'heures de cours qui leur est alloué, sur leur caractère obligatoire, ou sur les objectifs finaux à atteindre et leur prescription formelle dans les curriculums nationaux.

Si ces petites chamailleries sont généralement peu constructives, il est vrai que de nombreuses approches de l'élaboration de curriculums appliquées dans le monde sont sérieusement critiquables. Tout d'abord, bon nombre d'initiatives de modernisation des curriculums poursuivent des objectifs bien trop ambitieux (généralement fixés au niveau politique), à atteindre dans des délais irréalistes, et avec des ressources humaines largement insuffisantes (notamment en termes d'enseignants). Deuxièmement, on observe souvent un manque de cohérence entre les réformes curriculaires visées et d'autres composantes du système (en particulier la formation des enseignants et les approches de l'évaluation). La mise en œuvre du curriculum a toujours des conséquences pour les enseignants, mais, en même temps, ce sont eux qui déterminent sa réussite. Aussi, pour favoriser l'adhésion et la participation des

enseignants, il serait bon que les instituts de formation proposent des modules de familiarisation au CECR, ainsi que des programmes innovants axés sur le plurilinguisme, afin de sensibiliser les enseignants aux principes qui sous-tendent le Cadre et d'attirer leur attention sur les bénéfices de cet instrument. C'est là le seul moyen pour que les enseignants adhèrent à son principe fondamental et à ses objectifs, et qu'ils participent activement à sa mise en œuvre. L'intégration de la conception des curriculums, le développement de l'organisation des établissements scolaires et la formation professionnelle des enseignants sont donc autant d'éléments indispensables à la bonne mise en œuvre des curriculums.

Enfin, il convient de souligner que l'on oublie souvent à quel point la participation régulière et active de tous les acteurs concernés est importante. Le plurilinguisme et la conscience interculturelle ont en effet une pertinence politique, économique, sociale et éducative. Les acteurs du plurilinguisme sont, par exemple, les universités, les instituts de recherche en linguistique, les entreprises, les organismes internationaux et d'autres acteurs du marché du travail, sans oublier les apprenants eux-mêmes.

Sur le plan théorique, de nombreux modèles et stratégies pour la conception de curriculums sont proposés dans la littérature technique et professionnelle. On distingue essentiellement trois grandes approches à cet égard, à savoir l'approche rationnelle et linéaire de R.W. Tyler, l'approche délibérative de D. Walker et l'approche artistique d'E. Eisner. Le présent document n'ayant pas vocation à expliquer ces modèles de façon approfondie, pour de plus amples détails, le lecteur est renvoyé aux ouvrages éducatifs de C. Marsh et P. Willis (2003), par exemple. Naturellement, ce sont le contexte et la nature de la tâche de conception de curriculum concernée qui déterminent, dans une large mesure, la stratégie à adopter. Il est intéressant de noter que l'on commence à observer des approches plus mixtes, qui intègrent diverses tendances et caractéristiques récentes de la conception de curriculums dans le domaine de l'éducation et de la formation (pour un aperçu et des exemples de telles approches, voir J. van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp, 1999).

Ces approches mixtes reposent sur certains principes clés, tels que :

- le pragmatisme : reconnaissance du fait qu'il n'existe pas qu'une seule approche, qu'une seule théorie fondamentale ou autorité supérieure qui apporte des réponses à toutes les questions relatives à l'élaboration de curriculums. Le contexte pratique et ses utilisateurs jouent un rôle majeur dans la conception et l'adoption de curriculums ;
- l'élaboration de prototypes : la conception et la mise en œuvre de prototypes évolutifs de curriculums sont considérées comme plus productives que les approches quasi-rationnelles et linéaires de la conception. La traduction progressive et itérative des idéaux curriculaires en des produits réels, puis leur mise en œuvre, peuvent contribuer à éviter la paralysie et les frustrations. Il est fondamental de procéder à une évaluation formative des versions expérimentales de curriculums ainsi élaborés pour éclairer et soutenir de telles approches de l'amélioration des curriculums.
- la communication : il est souhaitable de favoriser la communication et le dialogue pour parvenir aux compromis indispensables entre tous les acteurs impliqués, qui ont des rôles et intérêts différents, et pour créer une cohérence externe entre toutes les parties prenantes ;
- le développement professionnel : pour favoriser la réussite de la mise en œuvre, on observe une tendance au renforcement de l'intégration des réformes curriculaires et de la formation et du développement professionnels de tous les individus et organisations

impliqués. Comme mentionné précédemment, la professionnalisation des enseignants de langue (qu'il s'agisse des futurs enseignants ou des enseignants en poste) est un élément fondamental du processus de mise en œuvre des curriculums de langues étrangères fondés sur le CECR.

La recherche sur le développement et la conception (J. van den Akker, 1999, 2002 ; J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen, 2006) semble offrir une approche prometteuse dans la mesure où elle intègre certaines de ces caractéristiques tout en y ajoutant la dimension de l'amélioration des connaissances. Ces travaux peuvent contribuer à renforcer la base de connaissances en définissant des principes heuristiques de conception à l'intention des équipes de concepteurs de curriculums. Plus que les approches classiques de la conception, cette approche accorde une attention toute particulière à l'ancrage théorique des questions de conception, tout en permettant d'obtenir des preuves empiriques de l'utilité et de l'efficacité des interventions curriculaires dans des contextes d'utilisation réels.

7 Défis et interrogations stratégiques

La conception de curriculums de langues étrangères continue toutefois de poser des défis difficiles et persistants, qui ne pourront pas être résolus par le biais de stratégies génériques. Ainsi, il s'agit par exemple de trouver le moyen d'associer, d'une part, la volonté d'introduire des réformes curriculaires à grande échelle et l'obligation, au sein du système, de rendre des comptes, et, d'autre part, la nécessité de laisser une certaine souplesse en vue de variations locales ou individuelles et de l'appropriation des curriculums. Plusieurs exemples peuvent être tirés du système éducatif néerlandais à cet égard. En effet, dans le curriculum relatif à l'enseignement secondaire, l'anglais ne jouit pas du même statut que les autres langues étrangères car, outre le néerlandais, c'est la seule langue obligatoire dans tous les secteurs de l'éducation. S'agissant de la deuxième, et, éventuellement, de la troisième et de la quatrième langues, c'est l'établissement scolaire qui définit les options offertes aux apprenants. L'allemand et le français sont les deux seules langues à faire systématiquement partie de la gamme de langues proposées par les écoles. En Frise, les apprenants peuvent décider d'inclure le frison (qui est la deuxième langue officielle des Pays-Bas) parmi les matières dans lesquelles ils seront évalués dans le cadre de leurs examens ; l'allemand et le français tendent à être plus fréquemment choisis dans les régions proches de l'Allemagne et de la France que dans les autres régions du pays. Le choix des apprenants peut être en partie déterminé par des facteurs économiques. En effet, le marché du travail, les universités et les instituts de recherche exigent tous des compétences en anglais et en allemand, mais aussi en français et en espagnol. Dans ce contexte, il convient également de mentionner l'importance croissante que prennent d'autres langues telles que mandarin, le chinois, le russe ou le portugais dans le commerce international.

Toutefois, tout curriculum national qui entend respecter les besoins et aspirations individuelles se doit de tenir compte d'autres facteurs, tels que les langues d'origine. Certes, ces langues ne concernent qu'un faible nombre d'apprenants, mais ceux-ci devraient eux aussi être soutenus dans leur apprentissage.

Les objectifs de l'apprentissage peuvent varier selon les besoins et spécificités des apprenants ; par conséquent, celui-ci peut s'adresser à des groupes cibles relativement restreints : un apprenant peut vouloir acquérir des compétences particulières dans un objectif spécifique, comme être en mesure de lire des textes sur un sujet précis ou participer à des interactions sociales, par exemple, cet objectif ne nécessitant pas forcément un niveau élevé de compétence.

De la même manière, il existe des raisons spécifiques (d'ordre culturel, par exemple), pour lesquelles un apprenant en langues peut vouloir apprendre l'italien, ou une langue plus « exotique », non occidentale, telle que l'indonésien ou l'arabe.

L'un des défis qui se posent aux concepteurs de curriculums est d'arriver à associer les notions de curriculum à grande échelle et de diversité. Il est possible d'atténuer quelque peu la tension entre ces objectifs conflictuels si l'on évite d'adopter, comme c'est trop souvent le cas, une approche « universelle », dans laquelle la conception et la prescription des curriculums sont minutieusement détaillées dans des cadres curriculaires de référence trop précis. En revanche, l'adoption de stratégies mieux adaptées et plus souples permet de proposer des options diverses et une grande flexibilité aux établissements scolaires, aux enseignants et aux apprenants. Il y aura toujours des désaccords sur les priorités en matière d'objectifs et de contenu, aussi convient-il d'adopter une approche minimaliste dans ce domaine. Toutefois, tous les éléments constitutifs d'un curriculum de base limité devraient être clairement reflétés dans les approches relatives à l'évaluation. En effet, les évaluations de compétences en langues calibrées par rapport au CECR offrent de nouvelles possibilités et permettent de différencier les cibles de l'apprentissage non seulement selon les langues, mais aussi selon les aptitudes linguistiques, ainsi que de mesurer des compétences spécifiques (ou compétences « partielles » – un terme qui nous paraît quelque peu connoté négativement et, par conséquent, moins indiqué que l'adjectif « spécifique »).

S'agissant de la mise en œuvre, la perspective de l'appropriation (c'est-à-dire la création conjointe, par les enseignants et les apprenants, de leurs propres réalités curriculaires) prend progressivement le pas sur celle de la « fidélité » (dans laquelle les enseignants suivent à la lettre les prescriptions curriculaires émanant de sources externes). Cette tendance renforce davantage le rôle des enseignants en tant qu'acteurs clés des changements introduits dans les curriculums. Ceci s'applique naturellement aussi aux enseignants de langues, qui ont toute latitude pour l'organisation de leurs cours de langues et de la façon dont ils stimulent les progrès linguistiques des apprenants. La mise en œuvre des curriculums nécessite avant tout une synergie entre les concepteurs et les enseignants de langues. Ainsi, pour pouvoir participer à la conception et au processus de mise en œuvre du curriculum, les enseignants doivent d'abord se familiariser à son principe fondamental et adhérer à ses buts et objectifs.

L'apprentissage individuel est tout aussi fondamental que l'apprentissage en groupe (Fullan, 2001). A cet égard, il est très important que les enseignants découvrent tous les bénéfices de la coopération. En effet, la conception et le pilotage conjoints de projets de curriculums peut s'avérer très productive, surtout lorsque l'on met en place un dialogue structuré sur le curriculum afin d'échanger ses expériences et de mener une réflexion à ce sujet. Les échanges avec des médiateurs externes peuvent contribuer à des examens approfondis de la « zone proximale de développement » des enseignants et des établissements au sein desquels ils exercent. Pour améliorer le curriculum de manière efficace et durable, il est indispensable d'établir des liens étroits et réciproques entre ce dernier, les enseignants et l'école. Ce n'est que lorsque toutes ces conditions seront réunies que les établissements scolaires pourront remplir leur mission populaire et devenir des environnements attractifs et inspirants pour les apprenants et pour les enseignants.

Naturellement, il n'existe pas de solution miracle concernant les tensions entre le tronc commun et la part du curriculum qui relève de l'autonomie locale : cet équilibre devra toujours être négocié. Il dépend également de la portée du curriculum et de la politique éducative plus générale. On observe des variations intéressantes à cet égard selon les pays. Ainsi, ces dernières années, on a constaté aux Pays-Bas une tendance à la décentralisation. Au niveau de l'enseignement fondamental (apprenants âgés de 4 à 14 ans), seuls deux tiers du programme sont définis de façon très générale par le biais d'objectifs pédagogiques relativement abstraits au sein d'un cadre national (dans le domaine des langues étrangères,

de tels objectifs n'ont été fixés que pour l'anglais), ce qui laisse une large marge de manœuvre aux établissements scolaires, aux enseignants et aux apprenants. La situation est totalement différente dans d'autres pays, qui ont adopté des cadres curriculaires très détaillés et normatifs s'accompagnant souvent de systèmes d'évaluation très rigoureux et exigeants.

Quelle que soit la position nationale sur la relative centralisation ou décentralisation de l'élaboration des politiques curriculaires, il existe un certain nombre de questions pertinentes dans tous les contextes :

- Quelle doit être la part du tronc commun dans le curriculum pour assurer l'égalité des chances pour tous les apprenants et pour stimuler le développement socio-économique ?
- Comment aligner le curriculum et les politiques d'évaluation de façon adéquate ?
- Quels sont les mécanismes relatifs à l'obligation de rendre des comptes qui sont utiles tant sur le plan politique que pratique ?
- Comment encourager et soutenir la formation continue des enseignants ?
- Comment renforcer la capacité des établissements scolaires à améliorer le niveau de l'éducation ?
- Comment le soutien externe apporté aux établissements scolaires et aux enseignants peut-il avoir une véritable valeur ajoutée ?

8 Modèles destinés aux établissements scolaires et aux classes

Quelle est l'utilité des modèles de programmes et matériels de langues destinés aux établissements scolaires et aux classes ? Ils ne s'inscrivent en aucun cas dans une approche « du haut vers le bas », prescriptive et détaillée. En effet, celle-ci ne serait pas conforme aux principes du CECR, qui se veut un outil descriptif, pas normatif. Généralement, les établissements scolaires et les enseignants de langues ne sont pas très enclins à appliquer des « recettes » d'envergure nationale : ils préfèrent des solutions locales, institutionnelles et adaptées à chaque classe. Toutefois, la plupart d'entre eux n'aiment pas non plus devoir partir de zéro dans ce domaine et apprécient de pouvoir s'appuyer sur des exemples concrets et encourageants issus de contextes plus ou moins comparables, et, de préférence, fermement ancrés dans les pratiques. Il leur faut des expériences réussies et des résultats positifs, des matériels accessibles et des projets réalisables afin d'adhérer à l'approche actionnelle du CECR et, par la suite, de se l'approprier. L'institut néerlandais pour l'élaboration de curriculums (SLO) dispose de nombreux experts en matière de conception de curriculums, et ce, pour de nombreux domaines d'apprentissage et secteurs de l'éducation, ce qui lui permet ainsi d'avoir, en permanence, un aperçu des activités de développement pertinentes. C'est donc un acteur particulièrement bien indiqué pour identifier, co-développer, et valider ce type d'exemples et de matériels. Il est très important d'instaurer une interaction étroite avec des praticiens locaux/régionaux et d'autres partenaires professionnels actifs dans le domaine de l'éducation. Les modèles qui résultent de ces échanges ne sont donc pas de simples copies des pratiques observées ; ils visent à stimuler et à encourager des orientations en vue d'alternatives prometteuses et concrètes aux pratiques actuelles. Ils peuvent aider les praticiens à repenser leur propre curriculum.

Cette approche met volontairement les enseignants de langue (et les chefs d'établissement scolaire) à la tête des processus d'amélioration des curriculums. En partant de leur propre « zone proximale de développement », les enseignants peuvent, en collaboration avec leurs collègues, concevoir eux-mêmes des curriculums et piloter des approches curriculaires alternatives. Le dialogue et la réflexion sur ces alternatives et expériences peuvent aboutir à

l'élaboration de produits considérés comme de véritables améliorations. Il va sans dire que ce type de progrès ne peut être accompli que s'il est étroitement relié à la formation professionnelle des enseignants et au renforcement de la capacité des établissements scolaires à assurer le « renouveau éducatif ». Par conséquent, le progrès local passe obligatoirement par l'établissement de liens constructifs entre le curriculum, la formation des enseignants de langues et le développement des établissements scolaires.

Conformément à l'approche décrite ci-dessus, le SLO entend associer les enseignants de langues plus étroitement à l'élaboration de curriculums. En effet, il est parfois soutenu que les progrès en langues des apprenants dépendent essentiellement du niveau de compétence des enseignants de langues et de la qualité du curriculum qu'ils appliquent tous ensemble. C'est pourquoi il est primordial d'investir dans les relations et les partenariats avec les enseignants (y compris les formateurs et associations d'enseignants), tant au niveau local, régional que national.

Nous souhaiterions conclure la présente étude par ces considérations sur le rôle fondamental que jouent les enseignants dans la conception de curriculums. D'autres études satellites au *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* montreront comment certains des principes généraux que nous avons décrits ont été traduits dans les contextes nationaux en des politiques linguistiques et des projets concrets adaptés à différents contextes plurilingues spécifiques.

Nous tenons à remercier notre collègue Anne Beeker pour ses précieux commentaires.

Bibliographie

Akker, J. van den (2006). Curriculum development re-invented. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented* (pp. 16-30). Enschede: SLO.

Akker, J. van den (1998). The science curriculum: Between ideals and outcomes. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 421-447). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Akker, J. van den (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker et al. (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Akker, J. van den (2002). The potential of development research for improving the relationa between curriculum research and development. In M. Rosenmund, A. Fries, & W. Heller (Eds.), *Comparing curriculum making processes* (pp. 37-53). Bern: Peter Lang.

Akker, J. van den, Branch, R., Gustafson, K., Nieveen N. & Plomp, T. (Eds.) (1999). *Design approaches and tools in education and training.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational design research.* London: Routledge.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Editions Didier. (en ligne: www.coe.int/lang/fr)

Cuban, L. (1992), Curriculum stability and change. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 216-247). New York: Macmillan.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In T. Husén, & T. Poslethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1262-1276). Oxford: Pergamon Press.

Marsh, C., & Willis, P. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (third edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/PrenticeHall.

Onderwijsraad (2008), Advies *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses.* New York: Peter Lang.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice.* New York: Harcourt, Brace & World.

van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented* (pp. 16-30). Enschede: SLO.

van den Akker, J. (1998). The science curriculum: Between ideals and outcomes. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 421-447). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker et al. (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

van den Akker, J. (2002). The potential of development research for improving the relation between curriculum research and development. In M. Rosenmund, A. Fries, & W. Heller (Eds.), *Comparing curriculum making processes* (pp. 37-53). Bern: Peter Lang.

van den Akker, J., Branch, R., Gustafson, K., Nieveen N. & Plomp, T. (Eds.) (1999). *Design approaches and tools in education and training.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational design research.* London: Routledge.

Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.