

Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement¹

Xavier Roegiers
Professeur à l'Université de Louvain-la-Neuve
Président du BIEF

En guise d'introduction : élaborer un curriculum aujourd'hui

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 & 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.

1. 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* »,

¹ Roegiers, X. (2011). Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°49, Janvier 2011, 36-48.

« *Etre 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 6 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.

1.1 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 au 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.

1.2 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'efficacité 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.

1.3 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 en particulier 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 macrosocial : quelle évolution, pour quels élèves ?

1.4 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 poser 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 ? Outillent-ils l'enseignant, sans l'enfermer ? Correspondent-ils aux contextes locaux ?

- Quand 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).

1.5 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 & 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.

1.6 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* ». « *Ecrire les graphèmes* » est plus évaluable que « *Maîtriser le geste* ». « *Ecrire les graphèmes correspondant aux voyelles* », — où l'on précise les lettres sur lesquelles on travaille — est encore plus facilement évaluable que « *Ecrire 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.

2. 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>Eveiller 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.

3. Combiner 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.

4. La 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 ; Roegiers, 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, 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 sont associés. 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 n'en pâtisse, et des acquis plus solides, et à plus long terme, comme l'ont montré plusieurs études (Amin, 2004 ; Lynd, 2006 ; Ranorovololona, 2006 ; Razafindrabe-Raoniarisoa & van der Zwan, 2008).

Conclusion

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., 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.
- BÉACCO, 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. & 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 : Editions Labor.
- FOUREZ, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- GERARD, F.-M. & 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., TARDIF, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck Université.
- MAINGAIN, A., DUFOUR, B. & 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.
- RANOROVOLOLONA, E. (2006). Madagascar, évaluer les acquis des élèves pour évaluer la réforme. *Les évaluations en éducation au niveau international : impacts, contradictions, incertitudes*. Sèvres : CIEP, pp. 45-48.
- RAZAFINDRABE-RAONIARISOA, N. & 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.