

Des fondements aux pratiques et des pratiques aux fondements : une esquisse d'un modèle curriculaire du français au collège

Abdelaziz DADI
inspecteur pédagogique
Délégation de Taza

Historiquement, le «curriculum» est un concept récent dans la littérature pédagogique des pays francophones. Dans la tradition anglo-saxonne où il est d'un emploi très courant, il était assimilé à la notion francophone de «programmes d'études»⁽¹⁾. Mais, il a connu, depuis les années quatre-vingts du XX^{ème} siècle, une évolution épistémologique et conceptuelle qui a élargi ses zones d'application (Braslavsky 2003). L'idée qu'un curriculum est à un système éducatif, ce qu'une constitution est à un Etat (Jonnaert et Ettayebi 2007) est maintenant largement partagée. Ce statut s'applique à sa facette politico-éducative qui définit, en amont, les grands choix institutionnels et conceptuels au niveau des finalités, des contenus, des savoirs, des profils, des valeurs, des domaines d'apprentissage, des modalités d'évaluation, etc. Il est traduit, à ce niveau, par l'élaboration d'un dispositif pédagogique, cognitif et méthodologique disciplinaire et interdisciplinaire qui en assure, en aval, la mise en œuvre sur le terrain. Cette conception qui rejoint la définition⁽²⁾ proposée par Miled (2005) nous semble adéquate pour l'analyse de l'expérience curriculaire marocaine, surtout depuis l'adoption de la Charte nationale d'éducation et de formation (MEN, COSEF, 2000) et du Livre blanc pour la révision des curricula (MEN, 2002), en plus de l'instauration de la pluralité des manuels scolaires au cycle collégial.

-
- 1- «Ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé» in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994, éd. Nathan, coll. «réf», p : 218. Le programme d'étude correspond grosso modo à la notion connue de «programme» (contenus, savoirs, méthodes, ...) encore à l'état brut.
 - 2- «Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société, elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles». p : 125.

Le curriculum est donc non seulement le fruit des choix politiques et éducatifs d'un pays mais aussi le mécanisme essentiel d'appliquer ces choix. Deux concepts sont donc nécessaires pour expliciter le fonctionnement de cette architecture curriculaire: on appelle curriculum général celui qui conçoit les fondements politico-éducatifs généraux qui «réglementent» le système éducatif conformément au projet de société tel qu'il est adopté (profils, valeurs, approches, ...). le curriculum disciplinaire, qui fait partie curriculum général, a pour vocation d'opérationnaliser ce dernier. Il définit les principes cognitifs et pédagogiques (savoirs, savoir-faire, méthodes, ...) de chaque discipline. La réflexion, que ces concepts sont censés déclencher par ailleurs, devrait interroger leur fonctionnement conceptuel, institutionnel et pédagogique. C'est dans cette optique que nous aborderons uniquement le curriculum disciplinaire puisque le curriculum général devrait être appréhendé selon une autre approche et dans un autre contexte. Nous proposerons d'abord un modèle théorique et pédagogique susceptible d'optimiser sa mise en œuvre ; ensuite, et pour des raisons professionnelles et pédagogiques, nous interrogerons l'état des lieux du curriculum du français au collège étant donné que celui du lycée est conçu différemment⁽³⁾. Nous traiterons, enfin, du rôle fondamental des conseils d'enseignement dont l'une des missions est d'évaluer continuellement la faisabilité du curriculum en vue de le rentabiliser, de le réguler et de le réviser.

Un modèle pour comprendre le curriculum disciplinaire

Pour décrire et comprendre le fonctionnement curriculaire du système éducatif marocain, nous allons esquisser le modèle suivant dont la répartition ici en deux volets (théorique et pédagogique) est dictée uniquement par des raisons de commodité méthodologique.

1- Fonctionnement du modèle curriculaire théorique

Une gestion efficiente du curriculum disciplinaire devrait s'appuyer sur un modèle théorique fiable qui expliquerait son mode de fonctionnement au niveau de la conception et encadrerait les pratiques pédagogiques au niveau de l'opérationnalisation. Mais, il n'existe point de modèle universel⁽⁴⁾ pouvant décrire

3- «Au lycée, il n'y a pas de manuels scolaires pour le français (donc pas de curriculum formel). L'initiative est laissée aux enseignants pour élaborer leurs propres projets pédagogiques en s'appuyant sur des œuvres littéraires et sur un référentiel de compétences et de contenus. Cf. MEN, Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au lycée, (2007)

4- Il existe pourtant de grands modèles régionaux : modèles francophones, anglo-saxons, latino-américains, ...

tous les curriculums ; chaque pays génère une expérience curriculaire selon ses spécificités politiques, éducatives, culturelles, identitaires, économiques, etc. Loin d'une approche parcellaire et incomplète qui réduit le curriculum à de simples finalités politico-éducatives momifiées dans des textes officiels ou de celle qui l'assimile aux contenus du manuel scolaire ou à la notion rigide de programme, qui n'en sont pourtant que des manifestations régies par un usage spécifique, on est contraint de le considérer comme un processus (Braslavsky, 2003), et l'on peut, par conséquent, adopter le schéma curriculaire tel qu'il est développé par Perrenoud (1993, 2002), tout en l'adaptant à la stratification curriculaire telle qu'elle apparaît dans le système éducatif marocain au cycle collégial⁽⁵⁾.

En effet, le curriculum disciplinaire est une entité tripartite qui s'organise selon une logique hiérarchisée, descendante et interactive en fonction de trois degrés d'intervention. Le premier, qu'on peut appeler «officiel», appartient encore à la sphère stratégique. Il s'occupe, dans le sillage du curriculum général, de la conception des «programmes d'études» de chaque discipline ; il est au centre des travaux d'experts qui circonscrivent les savoirs savants compatibles avec les grands choix initiaux en fonction d'une analyse générale des besoins. Le second, qu'on peut qualifier de «formel», interpelle les concepteurs des manuels scolaires qui entreprennent une première transformation de ces savoirs savants en savoirs enseignables répondant à des besoins partiellement identifiés. Perrenoud fait subsumer ces deux niveaux en un seul qu'il nomme «prescrit ou formel». L'architecture du modèle marocain s'origine probablement dans des raisons politico-éducatives (maîtrise de la mise en œuvre du curriculum à l'aide d'un référentiel officiel), managériales (expérience curriculaire nouvelle rompant avec le manuel unique) ou encore pédagogiques (promotion de l'expérience pratique en facilitant aux praticiens l'accès au curriculum formel et réel). Le troisième, étant «pédagogique», relève de la compétence des enseignants qui, en fonction de besoins d'apprentissage clairement répertoriés, procèdent à la transposition des savoirs figurant dans les manuels pour les enseigner réellement. Nous adoptons, à ce niveau, tour à tour le concept «curriculum réel» proposé par Perrenoud pour rendre compte de l'action pédagogique en classe, et celui de «curriculum caché» couvrant les ressources informelles qui échappent à la description, mais qui contribuent directement ou indirectement à opérationnaliser le curriculum. Le tableau suivant résume les modalités de fonctionnement du curriculum disciplinaire telles qu'elles sont reconstituées:

5- Le curriculum officiel, qui est proposé par l'institution dans un document officiel, «Le livre blanc, 2002» en l'occurrence, a été adopté comme cahier de charge pour l'élaboration des manuels scolaires.

Types de curriculum selon Perrenoud	Types de curriculum	Type de savoirs	Concepteurs	Type de curriculum informel
«Savoirs et pratiques ayant cours dans la société»	Savoirs et pratiques ayant cours dans la société	savoirs savants, décontextualisés, dépersonnalisés	Experts, chercheurs, ...	<i>Curriculum caché (expérience, ressources externes, apport des partenaires, ...)</i>
Prescrit / formel	officiel	Savoirs enseignables	Concepteurs de manuels, de guides, ...	
Réel	réel	savoirs à enseigner réellement	Enseignants	

2- Fonctionnement du modèle curriculaire pédagogique

Le curriculum officiel n'est pas une fin en soi, sinon il s'auto-suffirait. Chacune des trois instances du curriculum disciplinaire (officiel, formel, réel) obéit, en effet, à un fonctionnement institutionnel, méthodologique, pédagogique différent selon les objectifs, les intervenants, la nature des contenus, etc. Mais, du point de vue conceptuel et institutionnel, il fait partie du curriculum général d'un côté et est conçu en premier de l'autre. Doué de ce statut, il est dédié à fixer les règles du jeu qui devraient encadrer le fonctionnement du système éducatif en matière de contenus disciplinaires à travers leurs ramifications pédagogiques, cognitives et administratives. Encore à l'état brut sous forme de savoirs décontextualisés et dépersonnalisés, ces contenus ne sauraient parvenir aux enseignants et aux élèves qu'au prix d'une première transposition (Chevallard, 1991)⁽⁶⁾, entreprise par les concepteurs des manuels, des documents d'accompagnement, des guides, ... à partir desquels ils seront situationnalisés et apprêtés à l'utilisation. Cette utilisation,

6- Chevallard et Perrenoud optent pour une transposition externe (des savoirs sociaux au curriculum prescrit ou formel) et pour une transposition interne (du curriculum formel au curriculum réel). Nous adoptons l'esprit et le principe de cette répartition pour l'adapter à notre cas : transposition externe (des savoirs sociaux et du curriculum officiel au curriculum formel) ; transposition interne (du curriculum formel au curriculum réel).

conditionnée toutefois par un contexte local, des contraintes localisées et par des situations spécifiques d'apprentissage, ne saurait faire l'économie d'une deuxième transposition selon laquelle «le savoir à enseigner est ce que l'enseignant pense qu'il a à enseigner quand les manuels publiés, les annales, les habitudes prises, ont fixé à peu près définitivement l'interprétation du programme» (Arsac et al. 1989).

Il ressort de ce postulat que la mise en œuvre pédagogique du curriculum disciplinaire en classe devrait obéir principalement à une logique d'apprentissage dont les choix didactiques seraient en harmonie avec le profil de sortie et les vrais besoins des élèves. Il fait appel, suivant ces deux principes, à une flexibilité maîtrisée, à une prise d'initiative argumentée et à une créativité responsable. On ne peut en tout cas négliger l'apport de l'évolution scientifique, le changement des besoins, la modification des enjeux, ... que peut provoquer l'écart entre le moment de conception du curriculum et le moment de sa mise en œuvre. La logique éducative, qui s'inspire désormais des fondements épistémologiques modernes (recherches sur le cognitivisme, sur les intelligences plurielles, sur les théories d'apprentissage, ...), soutiendrait l'idée selon laquelle le curriculum officiel, étant national et unique pour des raisons politiques et éducatives évidentes, est à décliner en curriculums formels et réels régionaux et locaux totalement ou partiellement. Concrètement, chaque enseignant, à travers la fiche pédagogique, la planification des apprentissages, l'élaboration d'un projet pédagogique, le fonctionnement du dispositif d'évaluation et de remédiation, ... transformerait les curriculums officiel et formel en curriculum réel. Cela est censé se traduire par un effort de:

- sélection et de priorisation des contenus à proposer ;
- didactisation des savoirs bruts ;
- mise en place d'une progression appropriée ;
- diversification des supports et des références de travail ;
- gestion contextualisée des outils didactiques, notamment du manuel scolaire.

Curriculum du français au collège, état des lieux

1- Le cheminement des savoirs, cadre méthodologique pour le cas marocain

La *Charte nationale d'éducation et de formation* (MEN, COSEF, 2000), qui pourrait se lire comme le document qui consigne les choix politiques et éducatifs

propres au curriculum général, a été le fruit d'un débat global sur tout ce qui se rapporte au système éducatif marocain. La dynamique sociale, politique et institutionnelle subséquente a débouché sur l'élaboration du Livre Blanc (MEN, 2002) qui traduit principalement le curriculum disciplinaire, initiant ainsi la réforme générale des curricula suite à l'adoption de l'approche par compétences.

L'enseignement/apprentissage du français au collège, à l'instar des autres disciplines, a connu des changements profonds qui ont permis de passer de la notion d'objectif, héritée de la tradition béhavioriste à celle de compétence mise en place par les courants cognitivistes et constructivistes et supportée par les paradigmes socio-économiques inhérents à la mondialisation. Le Livre blanc (tome3, pp. 49- 57) en décrit les finalités, les orientations, les contenus des périodes⁽⁷⁾, les compétences retenues pour le cycle collégial, les domaines d'apprentissage, les savoirs linguistiques et textuels...

Suite à l'adoption institutionnelle du curriculum disciplinaire, un mouvement de conception de ressources pédagogiques (manuels pour l'élève, guides pour l'enseignant) s'est déclenché conformément aux contenus proposés dans le Livre blanc, retenues ensuite comme cahier de charge. Les travaux des uns et des autres ont été soumis à la validation de commissions scientifiques et disciplinaires; cette opération a débouché, pour la première fois au Maroc, sur l'abrogation du principe du manuel unique⁽⁸⁾. Aussi, plusieurs manuels pour le même niveau ont-ils été homologués⁽⁹⁾. Cette pluralité dévoilerait la multiplicité des transpositions et des interprétations à partir de l'unicité du curriculum officiel. Chaque manuel est censé proposer, en effet, des savoirs «enseignables» différents (contenus, supports, démarches, appareils pédagogiques) qui renvoient, pourtant, aux mêmes contenus disciplinaires.

Il y a ensuite l'utilisation des manuels scolaires dans les classes de français, dans le cadre du curriculum réel qui dépend, quant à elle, de plusieurs facteurs : attitude des enseignants, culture pédagogique dominante, disponibilité d'outils parallèles, contraintes objectives et subjectives, etc.

2- Etat des lieux

Le curriculum disciplinaire est-il géré selon le modèle curriculaire (théorique

7- C'est une répartition chrono-pédagogique du cursus scolaire relatif au collège ; une période correspond à un semestre

8- Auparavant, c'était le ministère qui nommait les concepteurs de manuels uniques pour chaque niveau et chaque discipline.

9- Deux pour la 1^{ère} année, deux pour la 2^{ème} année, trois pour la 3^{ème} année.

et pédagogique) ébauché auparavant ? Les transpositions externe et interne sont-elles opératoires ? La réponse n'est pas totalement catégorique, mais l'examen de la réalité montre que le manuel scolaire, pour des raisons diverses⁽¹⁰⁾, est adopté dans sa linéarité méthodologique, dans son exclusivité cognitive et dans son intégralité pédagogique⁽¹¹⁾. L'opérationnalisation du curriculum néglige, selon cette démarche, les paramètres d'apprentissage liés aux contextes locaux, aux besoins réels des élèves, aux contraintes cognitives et psychopédagogiques localisées, aux pré-requis fondamentaux, aux réalités pédagogiques changeantes, etc. tout en faisant de l'enseignant un simple exécutant. Ce constat relatif au curriculum réel cache pourtant des dysfonctionnements liés aux curriculums officiel et formel. Le conseil supérieur de l'enseignement (CSE, 2008) a déjà soulevé certains faits qui pourraient en expliquer l'origine.

2.1. Au niveau du curriculum officiel :

2.1.1. L'approche adoptée lors de l'élaboration des curricula : dans la préface du Livre blanc, tome 3, le ministre de l'éducation nationale de l'époque avance la nécessité de l'élargissement des commissions chargées de la conception des curricula aux partenaires internes et externes⁽¹²⁾ pour parer à certaines contraintes liées au caractère problématique des curricula (adaptabilité aux changements sociaux, diversité des références, gestion des imprévus, ...). Cette décision prétend enrichir la réflexion sur les choix institutionnels ; il n'en demeure pas moins que cette approche consensuelle, qui s'inspire de la version politique de l'Alternance⁽¹³⁾, est porteuse de risques curriculaires évidents. D'une part, la diversité des références politiques, professionnelles et cognitives des membres des commissions élargies a conduit à l'élargissement et à la multiplication des critères de validation des produits proposés (objectifs, contenus, savoirs, ...). Il en est découlé un compromis pédagogique-idéologique qui, pour garantir des dénominateurs communs, a favorisé la recherche de la quantité aux dépens

10- Manque d'alternative documentaire, sécurisation pédagogique, officialisation démesurée du manuel, etc.

11- D'autant plus que le manuel se substitue à l'enseignant dans la formulation des objectifs des activités. (cf. note 18 infra)

12- «... كان لا بد من اتخاذ احتياطات يمكن إجمالها، من جهة، في توسيع الإشراف إلى مختلف الهيئات التربوية وإلى فعاليات علمية وتكنولوجية وفنية واقتصادية من داخل النظام التعليمي ومن خارجه بهدف اختبار المرجعيات النظرية، والمقاربات التربوية، ومنهجيات استقراء حاجات المجتمع المستقبلية، وتصورات الاستجابة لها من خلال المناهج التربوية، ثم من جهة أخرى، في عرض مشاريع المناهج التربوية الناتجة عن هذا الإشراف الموسع على متدخلين آخرين من الهيئات التربوية والمستفيدين من الخدمات التعليمية، ومن المجتمع المدني وخاصة الشركاء التقليديين والمحتملين لمصالح وزارة التربية الوطنية والمؤسسات التعليمية بهدف اختبار جدواها وفعاليتها وواقعيتها وقابليتها للإنجاز». عبد الله ساعف، وزير التربية الوطنية، ص : II

13- Le consensus politique a permis aux partis de l'opposition (USFP, PI, PPS, PSD, FFD) de participer au gouvernement en 1998, présidé par M. Abderrahmane youssoufi.

de la qualité ; d'autre part, l'intérêt éducatif et pédagogique des curricula aurait glissé, épistémologiquement et conceptuellement, vers un intérêt «idéologique» qui aurait favorisé une certaine représentativité «cognitive», «méthodologique» et «pédagogique»⁽¹⁴⁾.

2.1.2. Certains choix curriculaires propres au français : le curriculum du français tel qu'il figure dans le Livre blanc (pp : 49-57) opte pour une entrée par genres «pour préserver l'unité de la période et garantir pertinence, clarté et crédibilité des compétences, ...». Appliqué au cycle collégial dont les priorités visent «la consolidation et l'approfondissement des acquis [linguistiques du primaire] ainsi que l'appréhension consciente du fonctionnement de la langue (grammaire, formes simples du discours, communication, etc.)», il n'est pas sans impact négatif sur la mise en œuvre du curriculum formel et réel. L'organisation générique du curriculum suppose, en effet, qu'on introduise dans les contenus des manuels et dans ceux proposés aux élèves certaines propriétés esthétiques et certaines caractéristiques théoriques susceptibles d'explicitier les invariants discursifs, pragmatiques et structurels inhérents aux genres retenus. Il est très probable que ce choix dévie l'enseignement/apprentissage vers la théorisation des savoirs en classe, la formalisation des contenus textuels et linguistiques et l'utilisation exagérée d'un discours abstrait et métalinguistique. Les objectifs à caractère formel figurant dans le curriculum officiel sont tantôt clonés tantôt redéfinis avec plus d'abstraction dans les manuels ou sur les fiches pédagogiques⁽¹⁵⁾.

2.2. Au niveau du curriculum formel :

Les manuels actuels ont été homologués à partir de l'année scolaire 2003/2004. Ils ont été au cœur des réflexions et des évaluations menées dans le cadre spécifique à visée fonctionnelle de réunions pédagogiques, de dossiers de presse, rapports des conseils d'enseignement, etc. Le cumul de ces réflexions et des expériences de classe donnent lieu, par ailleurs, aux remarques suivantes :

2.2.1. L'exhaustivité : l'interprétation du curriculum officiel, censée découler d'une analyse des besoins, généraux certes, mais partiellement identifiés, est essentielle pour la définition du cadre général du travail sur le terrain. Elle est censée réduire le décalage entre les savoirs savants et les savoirs à enseigner

14- La méthodologie de travail n'était pas non plus cohérente : l'examen du tome 3 révèle une rupture entre les disciplines au niveau de certains concepts utilisés, des rubriques présentées, de la nature des composantes du curriculum disciplinaire, ...

15- Exemples : Reconnaître et classer les différents médias / dégager les caractéristiques essentielles d'une description/ ...

réellement. L'examen des manuels scolaires en vigueur dégage plutôt une démarche opposée qui se caractérise par une tendance à l'exhaustivité et une propension à l'étalage cognitif. Elle est certes le fruit du choix de l'entrée par genres, mais elle risque de compromettre l'enseignement/apprentissage de la langue à ce niveau de scolarité en l'orientant davantage vers le formalisme. A l'échelon des manuels destinés au cycle collégial, on peut, en effet, repérer la quantité des genres et des types suivants :

	Premier semestre (1 ^{ère} période)	Deuxième semestre (2 ^{ème} période)
1^{ère} année collégiale	de neuf à dix genres narratifs	de sept à neuf types descriptifs et narratifs
2^{ème} année collégiale	de dix à onze genres médiatiques et journalistiques	de huit à neuf genres et procédés dramaturgiques
3^{ème} année collégiale	- de six à huit genres autobiographiques - de six à huit genres épistolaires.	- d'une à trois œuvres intégrales. - Une entrée par concept narratologiques pour la lecture de l'œuvre.

Source : table des matières des manuels de français en vigueur au collège.

2.2.2. Le formalisme et la théorisation : dans la mouvance des Recommandations Pédagogiques (1991, refondues depuis 2009 par Les Orientations pédagogiques, les manuels scolaires actuels perpétuent encore cette tradition curriculaire qui consiste à récupérer des savoirs savants et hautement théoriques directement des laboratoires de recherche narratologique, sémiotique, sémantique, linguistique, etc. L'entrée par genre adoptée, qui aurait fortement influencé cette tendance, a largement orienté l'appareil pédagogique régissant les manuels vers la proposition incontrôlée, de contenus métalinguistiques, de concepts spécialisés, de définitions abstraites, de terminologie disciplinaire variée, de nomenclature générique et de démonstrations formelles¹⁶). Roegiers (2009) qualifie cette situation de «dérive de la coquille vide» qui nuit à l'équilibre du curriculum par une centration excessive sur les concepts et une négligence de la

16- Déictiques, biographie romancée, l'autobiographie à la 3^{ème} personne, l'élément modificateur, intrigue amoureuse, la double énonciation, diégèse, ... Il serait intéressant, par ailleurs, de mener une recherche (statistique et interprétative) sur l'inflation conceptuelle dans les manuels scolaires pour en percevoir l'impact sur les apprentissages.

langue. «Dans cette dérive, ajoute-t-il, on parle, mais on ne sait pas de quoi on parle, ou on ne connaît pas ce dont on parle. On vide la discipline de son sens.».

2.2.3. La désuétude de certains supports : globalement, un manuel scolaire est destiné à servir pour une période à moyen terme (de cinq à dix ans). Il s'adresse, ipso facto, à plusieurs générations d'élèves dont les représentations, la vision du monde, les aspirations psychoculturelles, façonnées par l'intervention de plusieurs facteurs (médias, progrès technologique et informatique, effondrement de certains modèles socio-économiques, ...), sont différentes. Le choix des supports scripturaux ou iconiques est à ce point là déterminant dans la pertinence des apprentissages qu'il vise tout en permettant de conforter ou non l'horizon d'attente des utilisateurs. L'opération est très délicate et doit être entourée de garanties psychologiques et pédagogiques fiables. Il est assez évident, par ailleurs, que certains supports figurant dans les manuels scolaires échappent à ce principe et ne facilitent pas l'exploitation en classe des activités qui y sont liées. Ainsi, au-delà du caractère transcendant des textes d'auteur ou de certains supports fonctionnels, il est très fréquent de vivre des situations pédagogiques stériles lors de la gestion des documents dont les contenus sont « factuellement » occasionnels, événementiellement démodables, psychologiquement démotivants et conceptuellement inadaptés⁽¹⁷⁾.

2.3. Au niveau du curriculum réel :

La mise en œuvre du curriculum réel dans les classes de français est tellement empreinte des choix curriculaires relatifs aux deux premiers degrés qu'elle se traduit souvent par des comportements pédagogiques qui trahissent souvent une tendance au conformisme où le maître mot est «l'exécution du programme officiel». On remarque aisément :

2.3.1. L'adoption linéaire du manuel : les représentations selon lesquelles le manuel scolaire est un fac-similé du «programme officiel» est, dans la plupart des cas, à l'origine de l'adoption systématique et exclusive de l'appareil pédagogique de celui-ci : progression, contenus, démarches,...⁽¹⁸⁾. Quels que soient les besoins réels des élèves, leurs potentialités, leurs motivations, les contraintes situationnelles

17- Événements sportifs ou artistiques, personnes à succès éphémère, idéaux adultes, ...

18- Les manuels scolaires sont destinés en principe à l'élève ; mais l'architecture pédagogique et didactique (objectifs, démarches, bilans, ...) qu'ils proposent semble s'adresser à l'enseignant et empiète, par conséquent, sur le travail de ce dernier, tout en risquant d'uniformiser les choix et les pratiques didactiques. Si les contenus d'ordre cognitif (savoirs) sont à transposer, l'on comprend mal la présence d'appareils pédagogiques (fiches pédagogiques déguisées) qui sont au cœur de l'effort de transposition que doit effectuer l'enseignant.

et institutionnelles, les différences contextuelles, les choix pédagogiques pour la classe de français sont presque toujours les mêmes⁽¹⁹⁾. Le manuel scolaire est, en effet, géré linéairement et intégralement. La notion de projet, qui permet de maîtriser la progression et, partant, de proposer des apprentissages appropriés et répondant à des besoins précis tout en respectant le cadre conceptuel des trois instances du curriculum disciplinaire, fait généralement défaut. Le carnet de bord (le cahier journal), qui en est le support essentiel, est soit inexistant soit tenu au jour le jour. Cette réalité pédagogique, abstraction faite de sa déviation par rapport à l'esprit du curriculum et à la souplesse maîtrisée de ses applications, renforce davantage le statut de l'enseignant et affaiblit celui de l'élève-apprenant et recrée, ainsi, les conditions favorables à la résurgence de la logique d'enseignement qui s'appuie sur la pédagogie frontale, basée tour à tour sur l'incompréhension et sur la transmission verticale des savoirs.

Le cumul de ces dysfonctionnements, liés en grande partie à l'opérationnalisation du curriculum, compromet les apprentissages et favorise l'installation d'une culture de l'échec ; cette situation est vécue difficilement par les différents partenaires pédagogiques. Les élèves la vivent comme une injustice ; les enseignants et les parents déplorent les faibles résultats qui ne sont pas à la hauteur de leurs attentes. Le risque majeur, qui pourrait s'en suivre, est, contrairement à l'évolution des pratiques et à la redéfinition permanente de la vision du monde, l'installation d'une culture qui se refuse à la prise d'initiative et à l'innovation et qui favorise, en contrepartie, des actions stéréotypées, robotisées et répétitives. C'est pourquoi, la révision du curriculum en vue de l'adapter aux exigences de la réalité devrait être un souci indispensable et continu.

La révision du curriculum : un besoin permanent

Les choix relatifs au fonctionnement d'un système éducatif dans ses dimensions cognitives, méthodologiques, administratives, pédagogiques et didactiques sont complexes. Ils se situent, en effet, aux confluents :

- **de l'idéologie politique** : l'état développe un projet de société qui définit le profil désirable des citoyens et des individus, ce que doivent être leurs relations sociales et professionnelles, leur relation avec les institutions, leurs droits et leurs devoirs, ...
- **de la politique éducative** : l'institution scolaire est l'espace idéal pour la mise

19- Il est fréquent de voir une même activité gérée de la même façon, dans des classes différentes, à des moments différents.

en œuvre des orientations politico-éducatives et institutionnelles à travers le curriculum.

- **des sciences (humaines, exactes, de l'éducation, ...)** : la définition des contenus variés de tous les cursus d'enseignement/apprentissage (savoirs, méthodes, stratégies, ...) dépend, inévitablement, de l'apport des différentes disciplines scientifiques (psychologie, linguistique, anthropologie, physiologie, pédagogie, ...) au niveau des modalités, des procédures, des contenus, ...

L'intervention de tous ces domaines, qui se refusent au statisme épistémologique, théorique, conceptuel et fonctionnel suite à l'évolution incessante des différents paradigmes qui les sous-tendent, permettent d'évaluer constamment la pertinence des principes fondateurs qui président à la conception d'un curriculum. On constate, par conséquent, un besoin toujours pressant pour adapter ses applications aux changements rapides et profonds que connaissent les sociétés modernes. Le programme d'urgence, à ce niveau, a prévu un projet pour la révision des curricula qui est voué à l'élaboration d'un nouveau référentiel curriculaire⁽²⁰⁾. Miled (2005) cite, à ce niveau, des facteurs internes et externes au système éducatif qui pourraient expliquer ou initier la réécriture ou la refonte d'un curriculum :

- L'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail qui redéfinit les missions de l'école, ses finalités, les contenus et les valeurs qu'elle transmet ;
- L'adoption d'approches nouvelles susceptibles d'harmoniser les modèles d'apprentissage en les adaptant aux choix institutionnels ;
- L'évolution de la recherche scientifique disciplinaire qui exige l'actualisation du curriculum ;
- La mise en œuvre des résultats des évaluations du système éducatif qui orientent la décision relative à la réécriture ou à la refonte du curriculum.

Pour des raisons de faisabilité, on ne peut entreprendre une refonte du curriculum général tous les ans. On ne peut non plus négliger la nécessité de réviser ou de réécrire le curriculum disciplinaire. La gestion de cette double contrainte appelle à la recherche d'un compromis institutionnel et pédagogique. Pour ce faire, on peut exploiter, en plus de la gestion contextualisée et situationnalisée du curriculum, un mécanisme existant, à savoir les conseils

20- Espace 1 projet 9 (E1 P9). Les curricula actuelles (curriculum général ou disciplinaire) sont déjà vieilles de plus de dix ans.

d'enseignement⁽²¹⁾ qui peuvent jouer ce rôle si leur fonctionnement satisfait aux critères de pertinence, de rigueur et de créativité d'une part et dépasse le stade de constat, de description et de généralités à celui de suggérer des solutions alternatives d'autre part. Ils constituent un espace de concertation et d'échange pédagogiques et sont dotés d'un pouvoir de proposition efficient, susceptible de donner d'abord une image de la réalité pédagogique telle qu'elle apparaît avec ses potentialités et ses dysfonctionnements (état des lieux, étude des difficultés, ...), et de proposer ensuite les orientations possibles pour une éventuelle révision ou réécriture du curriculum disciplinaire (solutions, issues, mécanismes, ...). Rien ne se substitue au rôle fondamental des enseignants dans la détection des difficultés relatives à l'opérationnalisation du curriculum et à la proposition de modifications subséquentes, en fonction des vrais besoins des élèves, des vrais atouts et des vraies contraintes locales. Le feed-back, qui est censé s'ensuivre, est primordial pour réguler, supprimer, ajouter, modifier, enrichir, réduire, réécrire, restructurer, ré-agencer, etc. ; bref, pour adapter le curriculum aux nouvelles exigences qui s'imposent et aux défis qui naissent.

Conclusion

Le modèle curriculaire disciplinaire ainsi défini fonctionne selon une logique circulaire et interactive. La chaîne des transpositions constitue le fil conducteur entre ses trois instances :

- 1- le niveau de la conception stratégique qui est le domaine des experts et des décideurs éducatifs et politiques (curriculum officiel).
- 2- Le niveau de la conception organisationnelle qui est le domaine des concepteurs des manuels (curriculum formel).
- 3- Le niveau de la conception opératoire qui est le domaine des utilisateurs directs (curriculum réel).

L'effort de conception est donc présent à tous les compartiments d'un curriculum disciplinaire. Il préparerait, d'une façon ou d'une autre, hic et nunc, une flexibilité curriculaire qui serait à la base de l'institutionnalisation du caractère régional ou local des curriculums formel et réel. Aussi trouve-t-il sa légitimité dans le «quota» des contenus régionaux stipulé par la Charte nationale d'éducation

21- Décret ministériel n° 2.02.376 du 6 Joumada I 1423 (17 juillet 2002) fixant le statut particulier des établissements d'éducation et d'enseignement public. Article 26. Parmi ses missions, il y a « l'étude des difficultés et des obstacles qu'affronte l'application des curricula et la proposition de solutions adéquates ».

et de formation⁽²²⁾ et dans le processus institutionnel de mise en place de la régionalisation avancée (Constitution du royaume du Maroc 2011, titre I «dispositions générales», article premier)

BIBLIOGRAPHIE

- **Arsac G., Develay M., Tiberghien A.** (1989). La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie, éd. IREM de Lyon et LIRDIS. pp : 12-13
 - **Braslavsky, Cecilia,** (2003), Le curriculum, BIE, UNESCO, Genève.
 - **Chevallard, Y.** (1991) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage (2^e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1^{ère} édition 1985).
 - CSE, (2009), Rapport thématique sur les résultats du programme national d'évaluation des acquis, PNEA 2008. pp : 39-40.
 - **Jonnaert, Ph., Ettayebi, M.** (2007) «Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe», in L. Lafortune, M. Ettayebi et Ph. Jonnaert (dir.), Observer les réformes en éducation, Québec : PUQ..
 - **MEN,** (1991), L'enseignement du français 2^{ème} cycle fondamental, Recommandations pédagogiques, pp : 3-4.
 - **MEN, COSEF,** (2000), Charte nationale d'éducation et de formation, Rabat.
 - **MEN,** (2002), Le livre blanc, révision des curricula du cycle collégial, tome 3, Rabat. pp : 49-57.
 - **Miled, M.** (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136.
 - **Perrenoud, Ph.** (1993) Curriculum : le réel, le formel, le caché, in Houssaye, J. (dir.) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, pp.61-76.
 - **Perrenoud, Ph.** (2002). «Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèses» In Educateur, Numéro spécial «Un siècle d'éducation en Suisse romande», 2002, n° 1, pp. 48-52.
 - **Roegiers, X.,** (18 février 2009) Texte d'orientation du séminaire de production des outils du collège au Maroc Sciences et sciences humaines, séminaire «PI au collège» - Rabat, du 15 au 27 février 2009.
-

22- Espace III, levier 7, article 106, alinéa «f», p : 47.