

# Quel niveau d'objectifs choisir pour fonder un curriculum ?

Bamako, 1-3 mars 2005 – Xavier Roegiers BIE / UNESCO

(extrait d'un document élaboré lors d'un séminaire AIF)

## 1 Des activités exercées par les élèves et des contenus

Un des plus grands problèmes dans l'écriture d'un curriculum, c'est de bien choisir le niveau des objectifs de référence. Entre les programmes qui, jusqu'il y a quelques décennies à peine, reposaient sur une liste de contenus à assimiler, en passant par les programmes rédigés à partir de listes d'objectifs spécifiques, jusqu'aux curriculums actuels qui mettent l'accent sur les compétences, quel lien y a-t-il ? Entre des niveaux d'objectifs aussi différents que "définir un oiseau", "identifier les parties d'un oiseau", "comparer les modes d'alimentation des oiseaux", "gérer son environnement" et "observer", quels liens y a-t-il ?

Ce sont ces liens que nous essayons de mettre en évidence ici.

Pour cela, organisons les différents objectifs dans un tableau à double entrée.

Une première entrée, l'entrée horizontale, est celle de l'activité que produit l'élève : d'une activité de reproduction (à gauche), vers une activité de production en situation (à droite).

Une deuxième entrée, l'entrée verticale, est celle du niveau de largeur du contenu que l'on traite. En bas, on trouve les contenus particulier, en haut les contenus plus larges.

Comme premier exemple, le tableau suivant évoque différents types d'objectifs que l'on peut rencontrer à propos de *l'écriture* dans l'enseignement de base.

### **Schéma 1 : Exemples de niveaux d'objectifs pour un curriculum de français**

	<b>Savoir reproduire des éléments liés à l'écriture</b>	<b>Savoir utiliser des techniques liées à l'écriture</b>	<b>Savoir écrire</b>	<b>Savoir écrire en situation de communication</b>
<b>L'écrit</b>			Écrire	Faire face à toute situation de communication faisant appel à l'écrit
<b>Le texte</b>			Écrire un texte de n'importe quel type	Produire en situation n'importe quel texte
<b>Le texte d'un type donné</b>		Appliquer les règles de construction d'un texte argumentatif	Écrire un texte argumentatif	Produire en situation un texte argumentatif
<b>Le paragraphe</b>		Utiliser les mots liens pour construire un paragraphe	Écrire une suite de phrases formant un paragraphe	Produire un paragraphe en situation
<b>La phrase</b>	Reproduire la conjugaison d'un verbe	Accorder un verbe au sujet	Écrire une phrase comprenant des mots issus d'un stock de mots connus	Produire une phrase en situation
<b>Le mot</b>	Reproduire un mot	Compléter une phrase à laquelle il manque un mot	Écrire un mot issu d'un stock de mots connus	
<b>Le graphème</b>	Reproduire un graphème	Une image étant donnée, compléter une lettre manquante d'un mot	Écrire les graphèmes	

#### **Remarques**

1. Ce tableau, à fonction purement illustrative, est loin d'être complet : si l'on a mis en avant la technique "accord du verbe au sujet", ou encore s'il évoque le texte argumentatif, c'est bien à titre d'exemples parmi d'autres. Par ailleurs, à côté de certains paramètres choisis ici, comme le type de texte, on a encore bien d'autres paramètres que l'on pourrait faire intervenir si on voulait être complet, comme par exemple les formes de la phrase.

2. Les cases du bas du tableau, à droite, sont vides, parce qu'il est difficile d'avoir une situation significative avec des contenus trop particuliers (graphèmes, mots). De même, les cases en haut à gauche sont également vides parce que le recours à la reproduction et aux techniques n'a en général pas beaucoup de sens quand elles s'appliquent à des contenus plus généraux.

Un deuxième exemple évoque les différents types d'objectifs que l'on peut rencontrer à propos du *calcul* dans l'enseignement de base. Les niveaux d'activités sont les suivants :

- Savoir reproduire : restituer des nombres, des techniques, sans effectuer un traitement cognitif sur ces nombres ou ces techniques.
- Savoir utiliser des techniques de calcul : sachant quelle technique utiliser, et ayant acquis cette technique, l'utiliser sur différents nombres
- Savoir calculer : résoudre n'importe quelle opération d'un type donné, et sur un champ de nombres donné, et utilisant un procédé appris, au choix
- Savoir résoudre des situations complexes qui recourent au calcul : résoudre une situation-problème d'un niveau de complexité donné, et qui fait appel à des calculs.

**Schéma 2 : Exemples de niveaux d'objectifs pour un curriculum de mathématiques**

	Savoir reproduire	Savoir utiliser des techniques de calcul	Savoir calculer	Savoir résoudre des situations complexes qui recourent au calcul
Toutes opérations + Nombres décimaux		(****)	Calculer = pratiquer les 4 opérations sur les nombres décimaux	Résoudre des situations qui mobilisent les quatre opérations sur les nombres décimaux
Addition + Nombres décimaux		Pratiquer la technique de calcul écrit sur les nombres décimaux	Additionner les nombres décimaux	Résoudre des situations qui mobilisent des additions/soustr. sur les nombres décimaux
Addition + Nombres entiers	(***)	Pratiquer la technique de calcul écrit sur les nombres entiers	Additionner les nombres entiers (effectuer n'importe quelle addition sur les nombres entiers)	Résoudre des situations qui mobilisent des additions/soustr. sur les nombres entiers
Addition + Nombres de 0 à 1000	Reproduire la technique de calcul écrit sans report sur les nombres entiers de 0 à 1000	Pratiquer la technique de calcul écrit sans report sur les nombres entiers de 0 à 1000	Additionner les nombres entiers de 0 à 1000	Résoudre des situations qui mobilisent des additions/soustr. sur les nombres entiers de 0 à 1000
Addition + Nbres 0 à 10	Réciter les tables d'addition	Pratiquer les tables d'addition	(*)	(**)
Nombres de 0 à 10	Compter jusqu'à dix	Associer un nombre de 0 à 10 à une quantité		

A nouveau, il faut voir ce tableau comme illustratif : l'addition par écrit n'est qu'un exemple parmi d'autres de techniques.

Certaines cases sont vides :

(\*) parce que le nombre de techniques n'est pas suffisant

- (\*\*\*) parce qu'il est difficile de leur associer des situations complexes
- (\*\*\*\*) parce que la reproduction de techniques à ce niveau n'a plus beaucoup de sens
- (\*\*\*\*\*) parce que les techniques ne se développent plus à ce niveau

## 2 Un axe de la complexité

On peut dégager de ces tableaux différents axes, comme le montre le schéma suivant.

**Schéma 3 : Les différents axes dans un tableau des objectifs**

	Savoir reproduire	Savoir utiliser des techniques	Savoir écrire	Savoir écrire en situation de communication
			Ecrire	Faire face à toute situation de communication qui fait appel à l'écrit
			Ecrire un texte de n'importe quel type	Produire un texte en situation
		Construire un texte argumentatif	Ecrire un texte argumentatif	Produire un texte argumentatif en situation
		Utiliser les liens pour construire un paragraphe	Ecrire une suite de phrases formant un paragraphe	Produire un paragraphe en situation
	Reproduire la conjugaison d'un verbe	Ecrire un verbe dans un sujet	Ecrire une phrase comprenant des mots connus	Produire une phrase en situation
	Reproduire un mot	Compléter une phrase à laquelle il manque un mot	Ecrire un mot issu d'un stock de mots connus	
	Reproduire un graphème	Compléter une lettre manquante dans un mot	Ecrire les graphèmes	

**Axe de l'étendue du contenu** (axe vertical à gauche)

**Axe de la complexité** (diagonale ascendante)

**Axe du sens, de la contextualisation** (axe horizontal à droite)

De la gauche vers la droite, il s'agit **de la contextualisation**. Plus on va vers la droite, il y a le souci de donner du sens aux apprentissages, par rapport à ce qui est exigé dans la vie

quotidienne et professionnelle. Bien sûr, le sens n'est pas dicté par la situation seule. Il réside dans le rapport qu'une personne — abordée dans la complexité de ses composantes bio-psycho-socio-épistémologique — établit avec la situation dans laquelle elle se trouve<sup>1</sup>. Une personne peut mettre du sens dans une situation ou non : il arrive par exemple qu'un élève ne mette pas de sens là où l'enseignant en met. Néanmoins, s'il n'est pas suffisant, le fait de contextualiser les acquis, notamment à travers des situations, est porteur de sens en soi. On peut dès lors avancer l'idée que l'axe de la contextualisation est aussi l'**axe du sens**, dont on attend qu'il se répercute sur l'activité de l'élève.

Du haut vers le bas, il s'agit de l'**axe de l'étendue du contenu**, ou de la largeur des contenus. En bas, on a des contenus plus étroits, plus particuliers, produisant des objectifs étroits, opérationnels, bien circonscrits, alors que vers le haut, on a des contenus plus larges, plus nombreux, produisant des objectifs plus larges, et aussi plus diffus. L'étendue déborde donc des contenus. On pourrait même dire que c'est l'axe de la largeur du champ d'application des acquis dans la mesure où l'élève mobilise des capacités d'ordre supérieur pour les exercer.

Ces deux axes se combinent en un axe diagonal qui est l'**axe de la complexité**. La complexité résulte à la fois du caractère d'étendue des objectifs, mais aussi de la " mise en réalité " de ces objectifs. Il est par exemple plus difficile de faire appel au calcul en situation, parce qu'il faut commencer par identifier l'opération à utiliser, la technique à mobiliser, etc.

### **3 Des capacités, ou compétences transversales**

A cette "couche " d'objectifs, on peut en superposer d'autres, qui correspondent à des couches plus fondamentales, et sur lesquelles s'appuient les objectifs de la première couche (voir schéma ci-dessous) :

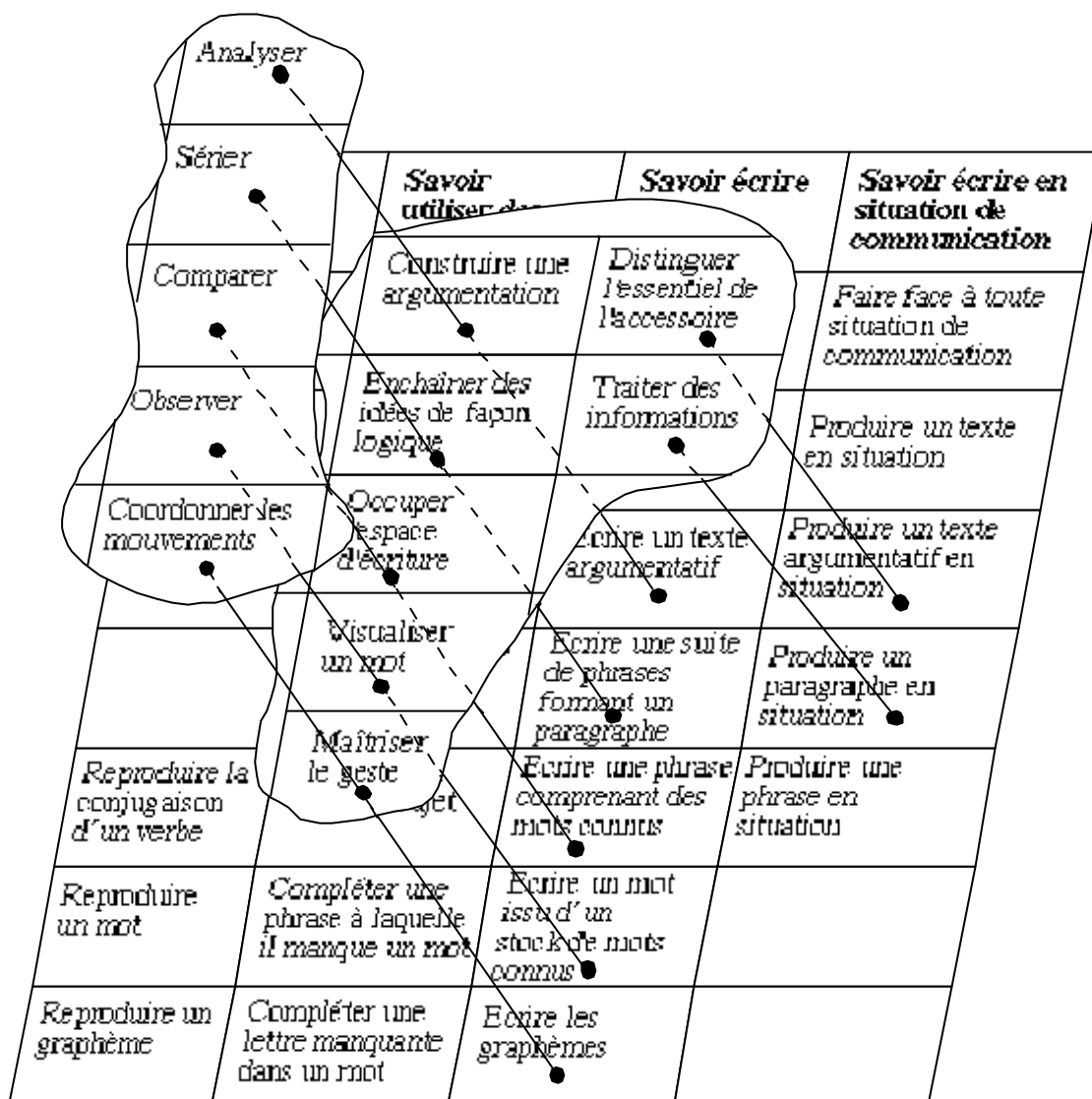
- pour produire un texte argumentatif en situation, il faut pouvoir (notamment) distinguer l'essentiel de l'accessoire ;
- pour produire un paragraphe en situation, il faut (notamment) pouvoir traiter des informations : des informations relatives à la situation ;
- pour pouvoir écrire un texte argumentatif, il faut (notamment) pouvoir construire une argumentation, et pour cela pouvoir analyser ;
- pour pouvoir écrire une suite de phrases formant un paragraphe, il faut (notamment) pouvoir enchaîner des idées de façon logique, et pour cela (notamment) pouvoir sérier ;
- pour écrire un graphème, il faut (notamment) pouvoir maîtriser le geste, et pour cela, il faut pouvoir coordonner les mouvements, etc.

On peut représenter cela par des couches successives qui viennent se superposer au tableau de base.

---

<sup>1</sup> Selon des échanges avec Michel Develay

**Schéma 4 : Superposition des couches d'objectifs dans le cas d'un curriculum de français**



Ces objectifs sont d'une part plus puissants parce que davantage liés à plusieurs disciplines et à plusieurs années : enchaîner des idées de façon logique ou construire une argumentation ne se limitent pas à une année, et a fortiori comparer, analyser ou observer. Ils ont un caractère transversal.

Ils sont d'autre part plus généraux, d'autant plus que l'on s'éloigne de la couche inférieure (tableau de base) : "analyser" est plus général que "construire un texte argumentatif", "observer" est plus général que "visualiser un mot". Ils sont dès lors peu évaluables, et d'autant moins observables que l'on s'éloigne du tableau de base.

C'est ce que certains appellent **capacités**<sup>2</sup>, d'autres **compétences transversales**. On les retrouve dans plusieurs années et dans plusieurs disciplines. Ce sont elles qui constituent le fondement de la formation de l'élève, mais elles doivent être traitées avec prudence dans un curriculum, parce que très générales et difficilement évaluables.

Apportons quelques précisions sur ces capacités, ou compétences transversales, pour nuancer cette construction pour laquelle le schéma fait un peu office de trompe-l'oeil.

1. Tout d'abord, elles ne sont **pas liées à un objectif unique** : il faut pouvoir distinguer l'essentiel de l'accessoire pour produire un texte argumentatif en situation, mais aussi pour produire un paragraphe en situation. De la même façon, la capacité d' "analyser" sous-tend tout autant "distinguer l'essentiel de l'accessoire", que "traiter des informations", ou encore "occuper un espace d'écriture". A fortiori, elle sous-tend l'ensemble des objectifs de la couche du dessus, même si c'est à des degrés divers : il faut avoir une maîtrise bien plus approfondie de la capacité d'analyse pour produire un texte argumentatif en situation que pour écrire un graphème.

2. Elles ne sont pas aussi bien découpées, ni identifiables que ne laisse suggérer le schéma. Par exemple, l'analyse fait appel à l'observation, la sériation fait appel à l'analyse, etc. C'est donc plutôt **un ensemble diffus** qu'il faut voir dans ces couches supérieures, et d'autant plus diffus que l'on se situe dans les couches supérieures.

3. Ensuite, elles sont **en nombre bien plus important** que celles qui figurent sur le schéma ci-dessus. Par exemple, "produire un texte argumentatif en situation" s'appuie non seulement sur la capacité (compétence transversale) "distinguer l'essentiel de l'accessoire", mais aussi sur d'autres comme "résumer un texte", "traiter de l'information", ou encore "organiser des idées". Cet ensemble n'est pas entièrement cernable, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, et même probablement différent d'un élève à l'autre dans la mesure où chacun mobilise des structures cognitives différentes pour effectuer une tâche donnée. Par exemple, certains contournent systématiquement la multiplication pour ne mobiliser que l'addition, parfois dans des raisonnements très élaborés (Carragher & Schliemann, 1985). Piaget a montré que la conservation des longueurs ne s'accompagnait pas de la conservation des quantités, et que cette dernière ne préjugeait pas de la conservation des volumes. Actuellement, en l'état de la recherche en psychologie cognitive, on ne peut pas avancer un emboîtement strict de ces différentes capacités.

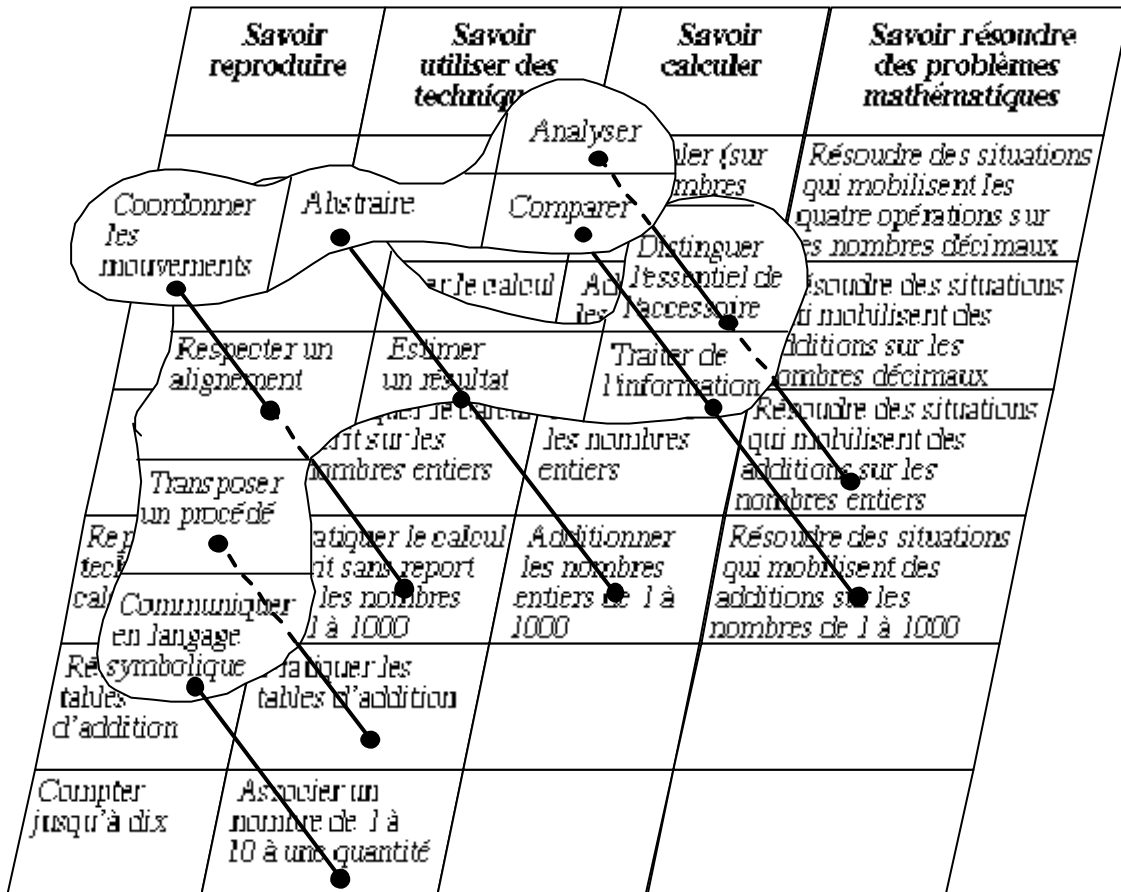
Dans le même ordre d'idées, il faudrait ajouter à la liste des capacités, ou compétences transversales davantage orientées vers le savoir-être, telles que "prendre une position critique", "faire preuve d'autonomie", "apprendre à apprendre", ou encore "s'auto-évaluer".

---

<sup>2</sup> Capacités cognitives de base, au sens de De Ketele (1983)

On peut construire un schéma similaire pour les mathématiques.

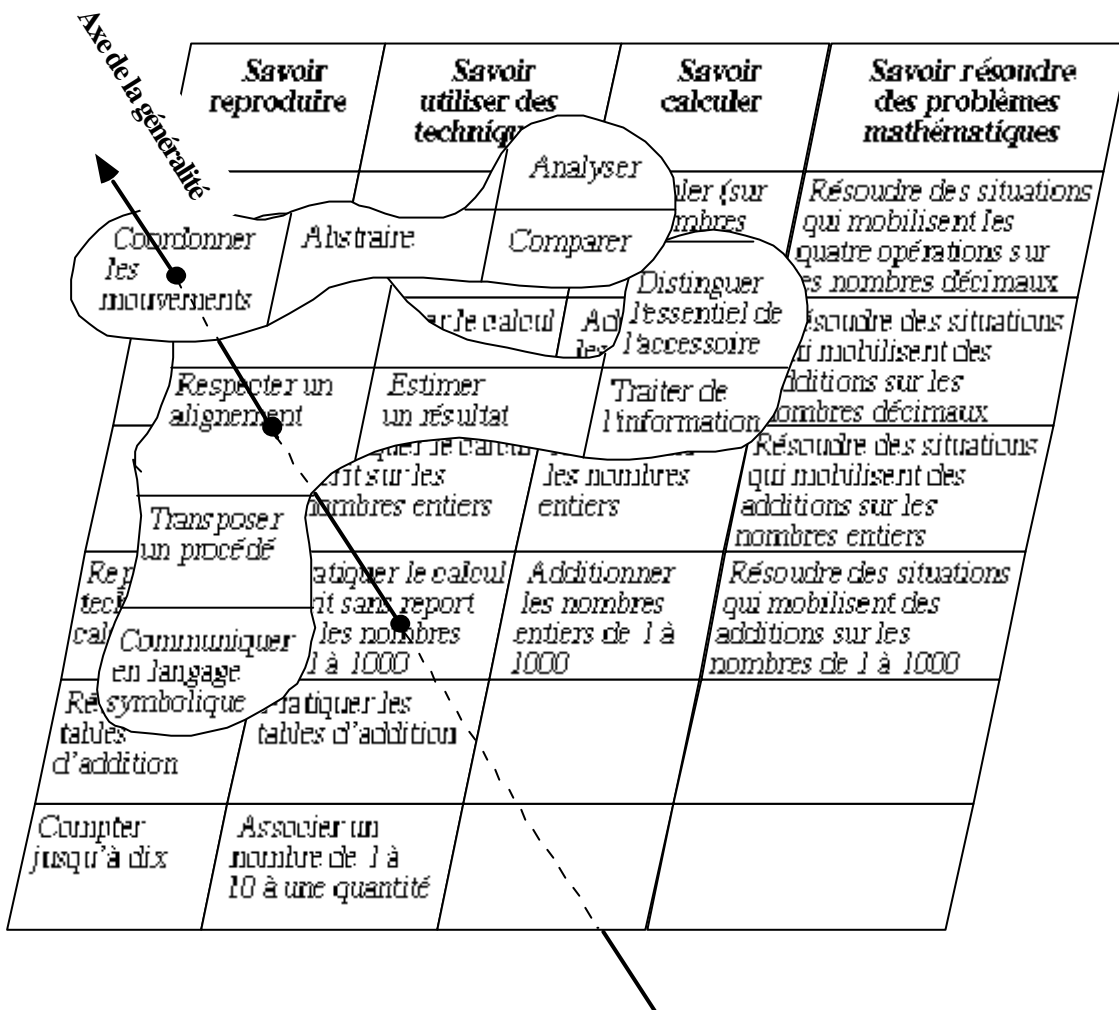
**Schéma 5 : Superposition des couches d'objectifs dans le cas d'un curriculum de mathématiques**



#### 4 Un axe de la généralité

Il résulte de ce qui précède que c'est en trois dimensions qu'il faudrait aborder l'ensemble des objectifs que l'on peut définir dans un curriculum. La première dimension était la dimension de l'étendue de l'objectif, la deuxième la dimension du sens, de la contextualisation (cf. ci-dessus). La troisième dimension est celle de la généralité de l'objectif. **L'axe de la généralité**, qui est aussi celui **de la transversalité**, se dirige des couches inférieures vers les couches supérieures.

**Schéma 6 : Axe de la généralité (de la transversalité) dans un tableau d'objectifs**



C'est d'une certaine manière aussi un axe de la puissance, car c'est celui-là qui outille l'élève à long terme, sur le plan intellectuel, affectif, gestuel, au-delà des disciplines, des contenus et des techniques. Malheureusement, sa mise en œuvre pratique dans un curriculum pose un certain nombre de problèmes, comme nous le verrons ci-dessous.

## 5 L'évaluabilité d'un objectif

On peut aller un peu plus loin, en examinant les différents objectifs du point de vue de leur disposition à être évalués. L'évaluabilité d'un objectif peut être mesurée à la possibilité que deux personnes produisent deux épreuves équivalentes à partir de la lecture du même objectif. En première analyse, on peut dégager les observations suivantes, en étudiant les différents axes.

1. Il est plus facile d'évaluer lorsque l'on se trouve face à des contenus limités. Les objectifs les plus évaluables se trouvent donc dans la partie inférieure du tableau. C'est ce qui a toujours fait la force des évaluations en termes de contenus, et des évaluations dans la PPO.

2. L'axe de la contextualisation joue également sur l'évaluabilité d'un objectif, quoique de façon moins prononcée. Il est plus facile d'évaluer un objectif de savoir-reproduire qu'un objectif de savoir résoudre des problèmes en situation, à moins que l'on maîtrise bien les variables d'habillage de ces derniers.

3. Un axe qui influe très fortement sur l'évaluabilité d'un objectif est celui de la généralité. Un objectif est certainement d'autant plus évaluable qu'il donne des précisions sur son champ d'application. Un objectif transversal est difficilement évaluable car selon les contenus sur lesquels on fait porter la capacité, ou la compétence transversale, on va évaluer des choses très différentes. Les objectifs les plus évaluables se trouvent donc dans les couches inférieures du tableau, les capacités plus générales, ou les compétences transversales, prêtant par nature peu à l'évaluation.

Sans trop entrer dans les détails, on peut donc dire que l'évaluabilité d'un objectif est essentiellement liée au fait que l'épreuve qui évalue l'objectif soit paramétrable. L'objectif "Additionner deux nombres", est plus évaluable que "Distinguer l'essentiel de l'accessoire", et a fortiori que "Analyser". "Additionner les nombres entiers de 1 à 1000", — où l'on précise les nombres sur lesquels on travaille — est plus évaluable que "Additionner deux nombres". Sur le champ des nombres de 1 à 1000, l'objectif "Additionner deux nombres de trois chiffres, avec un seul report" est encore plus facilement évaluable que "Additionner deux nombres entiers de 1 à 1000", parce que, dans ce dernier cas on pourrait choisir des nombres "faciles" (sans report) ou "difficiles" (avec report).

Comme on le voit, la difficulté de faire évoluer l'évaluation tient notamment au fait que l'évaluation reste très dépendante des contenus. Le problème de l'évaluation dans un curriculum est d'établir une sorte d'arbitrage entre deux extrêmes : d'une part ce qui est le plus intéressant — ce qui se trouve à droite dans le tableau (ce qui fait sens), et ce qui se trouve dans les couches supérieures (ce qui donne de la puissance à l'élève) —, et d'autre part ce qui est facilement évaluable (en bas à gauche dans le tableau), mais qui enferme l'élève dans des acquis étroits.

Il y aura un compromis à trouver entre ce qui fait sens d'une part, et ce qui permet une évaluation commode d'autre part.

## **6 Une problématique à trois dimensions**

Si nous reprenons les trois axes qui correspondent aux trois dimensions, — l'axe de la largeur du contenu, l'axe du sens et l'axe de la généralité de l'objectif — on peut dire qu'un objectif est lié à trois entrées :

- l'entrée des contenus (axe de l'étendue, de la largeur)
- l'entrée des situations (axe du sens, de la contextualisation)
- l'entrée des capacités (axe la généralité, ou de la transversalité).

Historiquement, c'est uniquement sur l'axe des contenus que se sont construits les premiers curriculums. Ce n'est que depuis un peu plus d'une trentaine d'années que les deux autres axes ont été pris en compte dans la rédaction des curriculums, et qu'il y a donc eu élargissement — voire un éclatement — des manières de concevoir les objectifs d'un curriculum, puisque l'on travaille sur trois dimensions au lieu de travailler sur une dimension unique. Ces manières de concevoir les objectifs d'un curriculum sont liées aux poids relatifs que l'on donne à chacune des dimensions dans la formulation des objectifs.

## **7 Quelques grands paradigmes**

En termes de construction d'un curriculum, on peut donc identifier plusieurs "paradigmes" qui sous-tendent l'orientation de l'écriture d'un curriculum, en fonction des zones privilégiées pour les objectifs que l'on décide de mettre en avant dans un curriculum, comme le montre le schéma suivant.

Certes, ce schéma est réducteur, et ne traduit pas la complexité de l'élaboration des curriculums, qui doivent répondre à un système de contraintes parfois contradictoires, devant combiner à la fois les exigences de la production de sens, de l'acquisition des savoirs, du développement des savoir-faire, du respect des valeurs à travers les savoir-être, et celles de l'évaluation. Nous le proposons néanmoins pour illustrer cette diversité des tendances que l'on peut rencontrer.

**Schéma 7 : Zones privilégiées pour la rédaction d'un curriculum de français**

Construire une argumentation	Distinguer l'essentiel de l'accessoire	<b>Savoir écrire</b>	<b>Savoir écrire en situation de communication</b>
Enchaîner des idées de façon logique	Traiter des informations		
Occuper l'espace d'écriture		<b>Ecrire</b>	<b>Faire face à toute situation de communication</b>
Visualiser un mot		<b>Ecrire un texte de n'importe quel type</b>	<b>Produire un texte en situation</b>
Maîtriser le geste	Construire un texte argumentatif	<b>Ecrire un texte argumentatif</b>	<b>Produire un texte argumentatif en situation</b>
	Utiliser les mots lien pour construire un paragraphe	<b>Ecrire une suite de phrases formant un paragraphe</b>	<b>Produire un paragraphe en situation</b>
Reproduire la conjugaison d'un verbe	Accorder un verbe au sujet	<b>Ecrire une phrase comprenant des mots connus</b>	<b>Produire une phrase en situation</b>
Reproduire un mot	Compléter une phrase à laquelle il manque un mot	<b>Ecrire un mot issu d'un stock de mots connus</b>	
Reproduire un graphème	Compléter une lettre manquante dans un mot	<b>Ecrire les graphèmes</b>	

**Zone 1**

Objectifs précis, en grand nombre et faisant peu sens (objectifs spécifiques, au sens de la P.P.O. (pédagogie par objectifs), ou encore "skills")

**Zone 2**

Objectifs très généraux, très vastes, et peu contextualisés (objectifs généraux d'apprentissage)

**Zone 3**

Grandes capacités, indispensables et constituant la base de la formation, mais difficilement évaluables (compétences transversales)

**Zone 4**

Objectifs à la fois complexes, et mobilisant des acquis en situation (compétences de base, pédagogie de l'intégration)

## Schéma 8 : Zones privilégiées pour la rédaction d'un curriculum de mathématiques

		<i>Savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire</i>	<i>Savoir calculer</i>	<b>Savoir résoudre des problèmes mathématiques</b>
<i>Respecter un alignement</i>	<i>Estimer un résultat</i>	<i>Traiter de l'information</i>	<i>Calculer (sur les nombres décimaux)</i>	<i>Résoudre des situations qui mobilisent les quatre opérations sur les nombres décimaux</i>
<b>Zone 3</b>				
<i>Transposer un procédé</i>		<i>Pratiquer le calcul écrit sur les nombres décimaux</i>	<i>Additionner les nombres décimaux</i>	<i>Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres décimaux</i>
<i>Communiquer en langage symbolique</i>		<i>Pratiquer le calcul écrit sur les nombres entiers</i>	<i>Additionner les nombres entiers</i>	<i>Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres entiers</i>
				<b>Zone 4</b>
<i>Reproduire la technique de calcul écrit</i>	<i>Pratiquer le calcul écrit sans report sur les nombres de 1 à 1000</i>	<i>Additionner les nombres entiers de 1 à 1000</i>		<i>Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres de 1 à 1000</i>
<i>Réciter les tables d'addition</i>	<i>Pratiquer les tables d'addition</i>			
<i>Compter jusqu'à dix</i>	<i>Associer un nombre de 1 à 10 à une quantité</i>	<b>Zone 1</b>		

L'acquis principal de la P.P.O. (Pédagogie Par Objectifs) est d'avoir amené à préciser ce que l'on attendait au terme d'un apprentissage. Sa limite consiste en un découpage trop fin des objectifs, qui amène à une perte de sens. Le recours à des objectifs généraux (zone 2) n'a pas permis de pallier cette limite, parce que ces objectifs généraux restent décontextualisés, "scolaires".

Les enjeux actuels en éducation sont d'articuler les curriculums autour des zones 3 et 4. Ce souci porte un nom : **l'approche par les compétences**. Cette approche ne recouvre pas une réalité unique. Au-delà de la diversité des curriculums en termes de compétences, on peut identifier deux grandes tendances, selon que l'on met l'accent sur les compétences transversales ou sur des compétences de base.

L'avantage de l'approche par les compétences transversales (zone 3) est de mettre en avant les grandes capacités qui fondent les apprentissages, sur les plans cognitif, affectif, gestuel, mais aussi par rapport à l'autonomie et à la vie en groupe. Ces grandes capacités sont celles qui à la fois traversent la scolarité, et traversent les disciplines, d'où le terme "transversal". Les inconvénients majeurs de cette orientation — quand on en fait le référent majeur dans un curriculum — sont d'une part l'absence de balises claires (par exemple au terme d'un cycle), et d'autre part le fait de rendre difficile l'évaluation.

Les avantages principaux d'une orientation qui privilégie les compétences de base, (pédagogie de l'intégration) (zone 4) sont les suivants :

- ce sont des objectifs d'un niveau de complexité suffisant
- ce sont des objectifs contextualisés, finalisés vers des situations
- ce sont des objectifs évaluables.

Cette approche n'exclut pas les compétences transversales, qui restent en toile de fond, mais qui ne constituent pas le référent principal.

## **8 Pour quel paradigme opter ?**

En général, tous les programmes s'accordent aujourd'hui pour continuer à accorder une place importante aux savoirs et aux savoir-faire, et aux objectifs qui leur sont associés (appelés "objectifs spécifiques", "skills", "compétences disciplinaires", "compétences spécifiques", ou encore autrement). C'est ce qui constitue la zone 1 des schémas 7 et 8 ci-dessus.

Ces objectifs ne suffisent toutefois pas. Ils doivent se référer à des objectifs de niveau supérieur : objectifs généraux, compétences transversales, compétences de base.

Selon la façon dont on conçoit ces objectifs de niveau supérieur, on est donc en présence de trois grands paradigmes susceptibles de fonder un curriculum aujourd'hui :

- un paradigme qui fonde un curriculum sur les objectifs généraux (zones 1 et 2)
- un paradigme qui fonde un curriculum sur les compétences transversales (zones 1 et 3)
- un paradigme qui fonde un curriculum sur les compétences de base (pédagogie de l'intégration) (zones 1 et 4).

Si les tendances actuelles visent à privilégier les deux derniers paradigmes, c'est surtout parce qu'ils sont basés sur des objectifs qui font sens, et qui font référence à des situations complexes et contextualisées. C'est là le sens de l'approche par les compétences.

Mais entre le paradigme "compétences transversales" et le paradigme "compétences de base", pour lequel opter ? Les développements suivants tentent de donner quelques éléments de réponse à cette question importante.

La différence se situe davantage dans la vision que l'on a de ces compétences. D'une part, des compétences transversales, qui traversent toutes les disciplines, et les années. D'autre part, des compétences de base, spécifiques à une année ou à un cycle, et définies à partir de familles de situations bien précises.

Bien entendu, il n'y a pas d'incompatibilité entre la coexistence, dans un programme, de compétences transversales et de compétences de base. La différence est dans l'accent qui est mis, que ce soit sur les compétences transversales (zone 3 ci-dessus) ou sur les compétences de base (zone 4 ci-dessus).

Bien sûr, le choix d'un paradigme pour l'élaboration d'un curriculum est lié à des choix fondamentaux, à la fois politiques, axiologiques et pédagogiques.

Toutefois, on peut avancer quelques paramètres de contexte en fonction desquels des choix raisonnés peuvent être posés en termes de type d'approche par les compétences privilégié dans le curriculum.

### *1. Les finalités de l'école de base*

Les finalités de l'école de base vont influencer fortement sur des choix fondamentaux.

Une école de base à vocation de formation générale, ouvrant sur des études supérieures d'une grande majorité d'élèves, va plutôt conduire à développer tout autant des compétences transversales, plus générales, que des savoirs et des compétences de base, ces dernières constituant une partie importante des apprentissages. Cette tendance à développer des compétences transversales et des savoirs plus généraux (formation générale) à côté de compétences de base pourrait se renforcer lorsque l'on atteint le secondaire supérieur.

En revanche, une école de base à vocation essentiellement de préparation à la vie quotidienne et professionnelle, dont l'orientation vers des études futures reste limitée à un petit nombre, conduirait plutôt à opter pour une définition de quelques compétences de base (au sens des compétences de base) relativement bien circonscrites, quitte à définir, dans les dernières années de l'école de base, quelques compétence de perfectionnement — dans le sens d'une formation générale — pour les élèves qui se destinent à continuer leurs études au-delà de la scolarité obligatoire.

Un des enjeux est donc la répartition entre compétences de base et compétences de perfectionnement<sup>3</sup>.

Un autre enjeu est lié aux valeurs que le système veut véhiculer. Ce n'est pas lié à un choix "technique" d'une approche par les compétences, mais plutôt au choix même de ces compétences, et en particulier la place des savoir-être dans ces compétences.

### *2. Les problèmes posés par un système éducatif*

Il faut aussi porter un regard sur les problèmes posés par un système éducatif. Dans un système éducatif avec peu de problèmes d'efficacité interne et d'équité, et où on peut concentrer la réflexion sur le développement global de l'enfant, on peut davantage raisonner en termes de compétences transversales. Dans un système où la priorité reste l'augmentation de l'efficacité interne et l'équité, même si on est attentif au développement global de l'enfant, le passage par quelques compétences de base et de situations-cibles semble nécessaire.

### *3. Les conditions de passage d'un cycle à l'autre*

Une autre dimension est la nécessité pour le système de recourir à la certification, dans le passage par cycles. Une certification plus lâche, laissée à l'appréciation de l'enseignant,

---

<sup>3</sup> Ces notions seront définies plus loin avec plus de précision

s'accommode bien d'une approche par quelques grandes compétences transversales qui se développent au fil des ans et des cycles. Une certification plus contraignante, instrumentée, qui régit le passage d'un cycle à l'autre, va plutôt aller de pair avec une définition, par discipline, de deux ou trois compétences d'année, de cycle, dont la maîtrise va conditionner le passage de l'élève.

#### *4. Le degré d'autonomie des élèves*

Un contexte dans lequel les élèves sont autonomes dans leur apprentissage peut davantage conduire à opter pour un curriculum plus ouvert, axé sur quelques grandes compétences, donnant quelques balises quand aux contenus à aborder, et donnant à l'évaluation une fonction davantage d'appui aux apprentissages, comme occasion d'offrir à l'élève la possibilité de porter sur ses propres démarches un regard métacognitif. Le rôle de l'enseignant est davantage de soutenir l'élève dans ses démarches que de prodiguer un enseignement de base : la fonction "apprentissage" prend le pas sur la fonction "enseignement" (Legendre, 2001).

En revanche, un contexte qui, culturellement, a mis moins l'accent sur l'autonomie des élèves conduirait davantage à opter pour un curriculum dont les compétences sont définies avec plus de précision, en référence à des situations identifiables quant au niveau de difficulté, et délimitant mieux les contours des contenus à aborder. L'évaluation porte sur la capacité de l'élève à faire face à des situations complexes, ce qui n'empêche pas de recourir à des diagnostics plus fins sur les difficultés que rencontre l'élève. Cela ne veut pas dire que l'élève n'y développe pas progressivement son autonomie. Au contraire, soumis régulièrement à des situations-problèmes, qu'il résout en petits groupes ou individuellement, l'élève apprend à apprendre par lui-même, mais dans les limites de balises clairement établies, en termes de compétences et en termes de contenus. La fonction "apprentissage" reste subordonnée à la fonction "enseignement".

#### *5. Le degré d'autonomie des enseignants*

Le degré d'autonomie d'un enseignant est fonction de la culture du système éducatif. Il est également souvent lié au niveau de formation de l'enseignant. Un enseignant qui dispose d'une formation de base plus approfondie sera davantage capable de s'écarter de directives données.

Le degré d'autonomie de l'enseignant peut influencer sur différents paramètres, relatifs au degré de précision que l'on donne à certains éléments dans le curriculum :

- le niveau de précision des activités didactiques à développer ;
- la construction préalable de situations d'intégration / d'évaluation ;
- l'élaboration d'outils de remédiation, etc.

Au-delà des questions liées au curriculum lui-même, ce sont surtout les orientations en matière de formation des enseignants qui doivent permettre d'augmenter l'autonomie des enseignants.

## *6. La taille des classes*

Il ne faut pas nier que, dans une approche par les compétences comme dans toute approche basée sur l'activité de l'élève, la taille de la classe a un impact sur les apprentissages. Il faut néanmoins nuancer les problèmes qui se posent.

Tout d'abord, des études ont montré une plus grande efficacité des classes à grand effectif, lié au besoin de rigueur de l'enseignant. Elles ont montré également que ce n'est qu'à partir de classes de 35 voire plus encore que le nombre devient un handicap. Jusqu'à cette taille-là, le nombre d'élèves influe peu sur les performances des élèves. C'est que, jusqu'à ce nombre-là, l'effet de la richesse des interactions compense la taille du groupe. En deçà d'un seuil donné (une douzaine d'élèves), les performances ont même tendance à diminuer par manque d'interactions voire même par désinvestissement de la part de l'enseignant.

Ensuite, même dans des classes plus nombreuses, une approche par les compétences est tout à fait possible. Il suffit de mettre quelques balises, telles les suivantes :

- la mise en avant d'un nombre plus limité de compétences de base ;
- la réduction du nombre de critères d'évaluation, afin de réduire le temps de correction des copies d'élèves ;
- une juxtaposition de démarches d'évaluation : partiellement sur la base de quelques situations, partiellement sous une forme plus traditionnelle d'évaluation sommative ;
- une simplification des procédures de remédiation, etc.

## *7. Le niveau général des élèves*

Des contextes dans lesquels les élèves ont un niveau relativement bas conduiraient davantage à mettre l'accent pour des compétences de base, qui doivent être absolument maîtrisées chaque année, dans un souci d'équité.

Les choix vont notamment porter sur la façon de faire passer un élève d'une année à l'autre, ou d'un cycle à l'autre : plus le niveau général est faible, plus il est important d'exiger qu'un élève ait une maîtrise suffisante d'un petit nombre de critères importants, pour éviter que des lacunes importantes ne traversent plusieurs années de scolarité.

## *8. L'accessibilité du curriculum par les enseignants*

Un curriculum doit avant tout rester accessible et compréhensible par l'enseignant, puisqu'il est le destinataire principal de ce curriculum. Il faut privilégier une structure simple, lisible par lui. La structure proposée par la pédagogie de l'intégration répond à cet impératif.

En conclusion, on peut dire que, si les compétences transversales restent une visée incontournable de tout apprentissage, il est préférable de structurer un curriculum autour de compétences de base, parce que c'est plus lisible par les enseignants, et mieux évaluable.

Il est toutefois bon de faire apparaître les compétences transversales visées, par exemple dans une introduction.

