



Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité

Marc Demeuse

► To cite this version:

Marc Demeuse. Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. Florence Parent & Jean Jouquan. Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative, De Boeck, pp.315-330, 2013, Pédagogies en développement, 978-2-8041-7623-5. <hal-00826918>

HAL Id: hal-00826918

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00826918>

Submitted on 28 May 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 1- Élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité¹

Marc DEMEUSE, Université de Mons (Belgique), Institut d'Administration scolaire

1 D'UNE LISTE DES MATIÈRES À ENSEIGNER AU CONCEPT DE CURRICULUM

1.1 *Un terme de plus en plus employé*

Depuis une dizaine d'année, le monde francophone utilise de manière assez systématique le terme « curriculum » pour désigner la manière de formaliser la réflexion autour d'un programme de formation dès lors que ce dernier est d'une certaine ampleur qui permet de le distinguer d'un simple dispositif pédagogique ponctuel (Jonnaert & M'Batika, 2004 ; Depover & Noël, 2005 ; Audigier, Crahay & Dolz, 2006 ; Demeuse & Strauven, 2006 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008 ; Ettayebi, Opertti & Jonnaert, 2009 ; Jonnaert, Ettayebi & Defise, 2009, pour ne citer que des ouvrages publiés en français). Sans qu'il existe de lien de cause à effet, cet usage semble s'être développé parallèlement à l'approche par compétence qui tend à exercer une influence de plus en plus significative sur les démarches de planification pédagogique. Peut-être le lien entre cet usage et cette approche doit-il être recherché dans une certaine quête de sens qu'une approche trop technocratique, liée à la pédagogie par objectifs, avait estompé.

1.2 *Un concept très riche*

Pour Demeuse et Strauven (2006), un curriculum consiste en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société, une organisation ou une institution souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble des formations mais aussi à travers le fonctionnement habituel de l'organisation. Le curriculum ainsi conçu offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles il s'agit d'organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus.

Le curriculum s'articule autour de six composantes :

1. les apprentissages à installer ;
2. les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre ;
3. les supports didactiques ou les aides pédagogiques destinées d'une part, aux utilisateurs, d'autre part, aux apprenants (les documents dont les manuels, le matériel didactique, l'outillage, ...), ainsi que les directives concernant leur utilisation ;
4. les contenus-matières ou contenus disciplinaires ;
5. les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation auxquelles il convient de recourir afin de vérifier dans quelle mesure les apprentissages sont maîtrisés ;
6. les modalités de gestion du curriculum (y compris, par exemple, la formation initiale et continue nécessaire à sa mise en œuvre par les formateurs).

¹ Ce chapitre s'inspire largement de l'ouvrage de Demeuse et Strauven (2006) et du chapitre de Demeuse, Derobertmeasure et Dehon (2009).

Ce concept ne se limite donc pas à la juxtaposition de matières prescrites dans un programme, comme on le conçoit encore trop souvent dans l'enseignement supérieur, ou même à la notion de programme comme ensemble de savoirs, savoirs faire et savoirs être ou de compétences à (faire) acquérir, dans le cadre d'un enseignement obligatoire².

1.3 Entre œuvre originale et outil technique

Élaborer un curriculum constitue une œuvre originale. Toutefois, ce caractère ne signifie pas qu'il puisse être le produit unique de conceptions et d'initiatives personnelles, même si ses constructeurs bénéficient d'une marge de liberté parfois importante. Un curriculum nouveau se trouve, dans une certaine mesure du moins, dans la continuité de celui auquel il succède ; s'il concerne un objet d'étude ou de formation d'apparition récente, il s'inspire de la somme des réflexions menées à propos de cet objet. Par ailleurs, les compétences dont sont capables de faire preuve les constructeurs peuvent être en partie bridées par des contraintes diverses auxquelles ils ne peuvent se soustraire complètement, même s'il est frustrant pour eux de penser qu'« ils auraient pu faire mieux ».

Dans la mesure où il bouscule les pratiques pédagogiques en vigueur et remet en cause certaines conceptions tenues jusque-là pour acquises, un nouveau curriculum exige une restructuration de schèmes de pensée et d'action, une redéfinition des critères de référence et un repositionnement par rapport à ces derniers. Une telle situation suscite généralement quelque angoisse ou inquiétude de la part des personnes chargées de sa mise en œuvre. La résistance à l'innovation est ainsi prévisible et doit être considérée comme une réaction naturelle et normale, et non pas subversive (Van Loon & Parent, 2013). La présence de leaders capables d'amener les responsables politiques et administratifs à libérer les ressources nécessaires, de persuader les utilisateurs du bien-fondé de l'entreprise et de dynamiser le changement joue un rôle déterminant pour sa réussite (Letor, 2013).

Un curriculum est donc un produit éminemment culturel, c'est-à-dire relatif à un ensemble contingent de significations (Heine, Licata & Azzi, 2013), même dans les domaines les plus techniques en apparence. Il puise ses racines dans les finalités du système d'éducation, dans l'histoire du système éducatif et de la société considérés ; ses contenus sont tributaires de besoins particuliers auxquels il s'efforce de répondre efficacement. C'est la raison pour laquelle la transplantation pure et simple d'un curriculum d'un environnement à un autre risque fort de conduire à l'échec, même s'il a réussi parfaitement dans le premier environnement.

S'il est primordial d'accorder une attention soutenue à son élaboration, sa mise en œuvre et le suivi de celle-ci au fil du temps sont des aspects essentiels. Ce suivi, que nous nommons « pilotage » (Demeuse et Strauven, 2006), parce que cette opération dépasse la seule évaluation de programme et qu'elle est orientée vers la décision et l'action, mérite d'être précisé, comme nous le ferons par la suite. La méthode adoptée pour assurer ce pilotage n'est naturellement pas anodine et correspond à la manière dont l'organisation conçoit les

² Nous distinguerons ici le terme « programme de formation » qui consiste en la mise en œuvre pratique d'un curriculum et le « programme » au sens du document qui prescrit aux enseignants ce qui doit être enseigné.

rapports entre les acteurs, mais aussi la manière dont elle évalue son fonctionnement et imagine ses modes d'intervention.

Cela interdit naturellement une approche indépendante de toute valeur (*value-free*) de l'évaluation (Stufflebeam, 1994).

2 DU PRESCRIT AU RÉALISÉ

2.1 *Articuler les différents types de curriculums*

Si un curriculum n'est pas un programme, au sens des « programmes d'études » que nous pouvons rencontrer dans l'enseignement formel, il convient d'examiner les réalités qu'il recouvre et la manière dont il peut se décliner effectivement. La littérature distingue classiquement quatre types de curriculums.

Le premier type, baptisé « curriculum formel », « manifeste », « officiel » ou encore « prescrit » est le curriculum tel qu'il est formulé explicitement dans les textes légaux ou officiels ; il s'agit, par exemple, des « parcours scolaires prévus, dans leur différenciation par niveau et par branche, indiquant la longueur des cycles et les bifurcations, les disciplines ou les programmes et leur allocation horaire, la nature des cours et des exercices prescrits et leurs changements » (Danvers, 1992, p. 68).

Le second type est qualifié de « curriculum implanté » ou « presté ». Il s'agit du curriculum qui est effectivement mis en œuvre par les enseignants et les formateurs.

Le troisième type de curriculum peut être diversement qualifié : « maîtrisé », « réalisé » ou encore « appris ». Il désigne la partie du curriculum formel effectivement maîtrisée par les apprenants. Les résultats obtenus aux épreuves d'évaluation permettent de tirer des conclusions à ce sujet, même si les apprenants peuvent également maîtriser d'autres éléments non évalués (voire non prévus mais véhiculés, par exemple, à travers le curriculum caché).

Le curriculum « caché »³, « implicite » ou « latent », comprend des expériences, des actions d'éducation ou de formation, intentionnelles ou non, observables ou non: il s'agit de situations ou d'événement inopinés, d'intérêts particuliers manifestés par les apprenants dont on tire parti ou des valeurs véhiculées par les formateurs en dehors des recommandations officielles. Lempp et Seal (2004), dans le domaine de la formation médicale, définissent le « curriculum caché » comme « un ensemble d'influences qui opèrent au niveau de la structure et de la culture organisationnelle, incluant, par exemple, les règles implicites pour survivre dans l'institution, comme les coutumes ou les rites ». À ce niveau, il convient de distinguer les éléments « informels » qui peuvent être mobilisés en formation, par exemple à travers des « tours de main » non prévus explicitement dans les manuels, mais bien utiles pour les novices, des éléments réellement cachés qui peuvent pourtant influencer durablement les apprentissages et les apprenants. C'est dans la seconde catégorie que l'on placera, par exemple, les valeurs qui sont instillées à travers des pratiques en apparence anodines, qu'il s'agisse de valeurs jugées positives (rigueur, honnêteté,

³ « hidden curriculum », en anglais.

ponctualité...) ou, au contraire, négatives (estompement des normes, solidarité de corps au détriment des usagers...). Ainsi, c'est aussi à travers la manière dont les apprenants vivent la formation pratique et pas seulement lors des cours théoriques qu'ils développent ou non, par exemple, une éthique professionnelle (Hafferty et Franks, 1994). C'est parfois aussi dans la manière d'organiser les parcours de formation qu'une partie du curriculum implicite se niche (Soetewey, Duroisin et Demeuse, 2011).

2.2 *Articuler les différents niveaux de décision*

Pour Rosier & Keeves (1991), le curriculum formel renvoie généralement au niveau des décideurs et du pouvoir central alors que le curriculum implanté renvoie au niveau des lieux de formation (écoles, centres de formation, classes) et que, finalement, le curriculum maîtrisé se rapporte à l'apprenant lui-même. Le passage du curriculum formel au curriculum effectivement maîtrisé conduit à certaines réductions. On peut ainsi remarquer bien souvent que les groupes les plus faibles (ou perçus comme tels par les formateurs) sont « moins poussés », que la matière est allégée et que les objectifs sont revus à la baisse, alors que les groupes forts bénéficient parfois de certains dépassements. Même si le curriculum latent peut compenser certaines lacunes du curriculum formel, ces apprentissages non planifiés n'entrent en principe pas en considération lors des évaluations formelles, ni dans la délivrance d'une certification ou d'une qualification officielle. Certaines valeurs ou manières de faire s'installent parfois de manière durable chez les apprenants, malgré les souhaits explicites par l'autorité.

2.3 *Identifier les facteurs contextuels qui influencent la mise en œuvre du curriculum*

Roegiers (1997) identifie quatre facteurs contextuels qui peuvent intervenir, lors de la mise en œuvre d'un curriculum :

- 1) le contexte général ;
- 2) les besoins des acteurs ;
- 3) le fonctionnement de l'institution d'enseignement ou de formation ;
- 4) le cadre normatif.

Nous ajoutons à ces quatre facteurs :

- 5) les pratiques sociales de référence.

Le contexte général (1) renvoie au cadre politique, socio-économique et culturel qui affecte, directement ou indirectement, le fonctionnement de l'ensemble du système de formation (Demeulemeester, 2013 ; Pestiaux, Boelen, Nawar & Ladner, 2013). Cela concerne, par exemple, la place accordée à l'enseignement technique et professionnel dans les pays en développement par rapport au secteur non formel ou informel (King & Palmer, 2011).

La réflexion autour de la conception d'un curriculum doit aussi prendre en compte la notion de besoin (2) et pas seulement celle de demande et ce, à deux niveaux : les besoins des apprenants, à la fois comme citoyens et comme travailleurs potentiels, et les besoins de l'organisation susceptible de les employer et de la société dans son ensemble. Il n'est pas toujours aisé de faire la part des choses entre les véritables besoins et les demandes. Ainsi, les employeurs peuvent-ils souhaiter disposer de travailleurs hautement qualifiés alors même que les salaires qu'ils peuvent offrir, mais surtout les tâches à effectuer, ne le requièrent pas. De la même manière, les apprenants peuvent-ils par exemple désirer suivre

certaines formations, alors même qu'elles ne leur permettront pas d'obtenir un emploi ou qu'elles ne correspondent pas aux métiers qu'ils imaginent exercer.

Le fonctionnement des institutions d'enseignement et de formation (3) ne peut être négligé. Ainsi, alors même que certaines écoles déclarent viser l'autonomie de leurs apprenants, celles-ci peuvent mettre en place des procédures tatillonnes et déresponsabilisantes qui interdisent toute initiative.

La législation en vigueur (4), qui fournit un cadre normatif à la formation ou, plus simplement, les moyens disponibles, agissent en tant que contraintes sur le curriculum et limitent la liberté des concepteurs et des acteurs ou, au contraire, agissent comme des éléments favorables.

À ces éléments s'ajoutent un dernier facteur à prendre en compte dans la démarche d'élaboration du curriculum : les pratiques sociales de référence (5). Il s'agit ici de prendre en compte la manière dont les tâches sont effectivement assurées dans la vie professionnelle réelle, la culture de l'organisation et les normes et coutumes de celle-ci. Cet aspect est d'autant plus important qu'il s'agira d'élaborer un curriculum qui pourrait être mis en œuvre dans des contextes très variés ou d'adapter un curriculum existant à un autre contexte, parfois très différent. On devra ainsi s'interroger sur la manière de former des médecins qui seront amenés à travailler seuls, de manière isolée, dans des régions très peu peuplées et très défavorisées, alors même qu'ils auront par exemple effectué tous leurs stages dans un contexte urbain, bénéficiant d'un large réseau hospitalier.

3 ÉVALUER LA QUALITÉ D'UN CURRICULUM DE FORMATION ET DE SA MISE EN ŒUVRE

3.1 De la conception du curriculum à son pilotage

On peut espérer que plus les utilisateurs se familiarisent avec la mise en œuvre du curriculum, plus les résultats obtenus vont s'améliorer pour se rapprocher des résultats attendus, mais ce n'est pas le cas nécessairement. Même si les résultats sont dans un premier temps satisfaisants, il est fréquent, au bout d'un laps de temps plus ou moins long, que le caractère novateur du curriculum perde son attractivité et que les utilisateurs, consciemment ou non, tendent à revenir à d'anciennes pratiques. Si certaines pratiques relatives à sa mise en œuvre s'améliorent effectivement, d'autres peuvent, au contraire, se dégrader. On considère qu'il y a détérioration si les résultats obtenus s'éloignent des résultats attendus de manière significative pour l'ensemble des apprenants, pour certains établissements d'enseignement ou centres de formation ou encore pour des sous-groupes particuliers de la population-cible. Il convient alors d'identifier les causes de ces détériorations et d'expliquer par quels mécanismes elles influencent les résultats. Par ailleurs, d'autres facteurs peuvent altérer la qualité du curriculum, comme les transformations qui affectent la société et qui génèrent des attentes inédites à l'égard de ses membres, suscitant des besoins nouveaux en matière d'apprentissage, besoins auxquels le curriculum peut s'avérer incapable de répondre dans sa configuration initiale.

L'un des aspects essentiels du passage du concept de programme, comme inventaire d'apprentissages à faire acquérir, à celui de curriculum réside donc dans la manière dont on

envisage sa conception, mais sur- tout son adaptation, à travers le pilotage de la formation et pas seulement la vérification de sa mise en œuvre à travers l'inspection et le contrôle de conformité (Jouquan & Parent, 2013).

3.2 *Au-delà du contrôle de conformité*

Ce pilotage repose d'abord sur le recueil d'informations. Il faut pouvoir disposer d'informations fiables et utilisables, appréhendées au travers de ce que nombre d'auteurs nomme les « indicateurs ». Un indicateur résulte de l'opérationnalisation de critères (Demeuse, 2006b). Sa fonction est de donner des renseignements sur les résultats ou sur le comportement d'un système d'enseignement. Les indicateurs peuvent être utilisés pour informer les parties prenantes (décideurs, enseignants, élèves, parents et le public en général – Bottani & Tuijman, 1994) et pas seulement pour sanctionner les écarts à la norme. Les indicateurs fournissent également une base permettant de susciter de nouvelles visions et de nouvelles attentes.

Il apparaît que la distinction entre statistique et indicateur dépend de la nature et de l'utilisation des données récoltées. Les prises d'informations pertinentes pour le pilotage d'un système sont par conséquent des indicateurs alors que toutes les informations récoltées ne peuvent prétendre à ce statut mais « l'évaluation est en réalité une pratique sociale contextualisée, régie par des normes, des coutumes et des valeurs qui ne s'inscrivent pas toute dans la logique d'une totale rationalité. Comme toute pratique sociale, elle n'échappe pas à des jeux d'acteurs nombreux et l'implicite y règne de manière évidente, permettant aux différents acteurs de détenir une part de pouvoir à préserver jalousement : « toute tentative de clarification est perçue avec un risque de mise en péril d'un équilibre social toujours fragile » (Dauvisis, 2006, p. 58). Il convient donc, pour éviter au maximum les malentendus, de disposer d'un référentiel ou d'en construire un, qui servira de base à chaque évaluation du curriculum, et de bien documenter à la fois les critères (les grandes dimensions évaluées, comme la pertinence ou l'efficacité) et les indicateurs qui seront utilisés (Demeuse, Duroisin et Soetewey, 2012). C'est ce que Figari & Tourmen (2006) nomment « référentialisation ». Ce concept implique, comme en principe toute démarche d'évaluation, les caractéristiques suivantes :

- définir l'objet à évaluer ;
- le situer dans un contexte et en repérer les acteurs ;
- en fixer les référents (c'est-à-dire attribuer à tels ou tels éléments extérieurs à l'objet une fonction de « comparants » par rapport auxquels il sera mesuré) ;
- élaborer des critères et des indicateurs d'évaluation (c'est-à-dire des qualifiants de l'appréciation et des traces de leur existence ou de leur importance) ;
- renseigner les indicateurs avec des données (par le recours aux questionnements et aux observations) ;
- interpréter et restituer les résultats (c'est-à-dire élaborer une phase d'intégration des diagnostics et des recommandations en prévoyant les interactions avec les partenaires de l'évaluation).

3.3. *Modéliser un processus complexe*

En ce qui concerne les critères à prendre en compte, il existe plusieurs manières de les définir. Pour notre part, nous recourons assez généralement au modèle proposé par

Bouchard et Plante (2002), deux auteurs québécois qui articulent neuf dimensions essentielles (critères) qu'ils qualifient de « qualités transversales » parce qu'elles sont présentes quel que soit le curriculum évalué, dans un modèle analytique de l'évaluation de la qualité d'une action de formation. Ils envisagent ainsi : la pertinence, l'à-propos, l'efficacité, l'efficience, l'impact, la cohérence, la synergie, la durabilité et la flexibilité. Chaque qualité transversale est donc évaluée en examinant le degré de correspondance entre deux dimensions (par exemple, l'efficacité est évaluée en examinant le rapport entre les objectifs déclarés et les résultats obtenus grâce au programme). L'évaluation de chacune des qualités transversales permet de modéliser, de manière multidimensionnelle, la qualité globale d'un curriculum. Le recours à des indicateurs pour chacune des dimensions permet d'opérationnaliser l'analyse et de sortir d'une impression floue.

La pertinence est l'une des qualités transversales qui impose une définition précise et opérationnelle des objectifs du curriculum et des besoins des individus. C'est évidemment la première qualité d'un curriculum : les intentions et les objectifs doivent répondre à des besoins clairement identifiés.

L'à-propos d'un curriculum, ou de l'une de ses composantes, est une notion proche. L'évaluer consiste à examiner dans quelle mesure les contraintes liées au contexte et au terrain ont été prises en compte dans l'élaboration du curriculum.

L'efficacité est :

« le lien [...] entre les objectifs visés par [un programme de formation] et les résultats effectivement obtenus. Elle peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés. » (Bouchard & Plante, 2002, p. 230)

L'efficience d'un programme de formation concerne son optimisation, une fois son efficacité avérée. Les auteurs précisent que :

« Pour être considéré comme efficient, un organisme ou une institution éducative doit satisfaire à l'une ou l'autre des deux conditions suivantes :

- augmenter le degré d'atteinte des objectifs visés sans accroître les moyens alloués dans le fonctionnement pour y parvenir ;
- diminuer les moyens alloués pour son fonctionnement, sans diminuer le degré d'atteinte des objectifs visés, c'est-à-dire, sans réduire son efficacité. » (Bouchard & Plante, 2002, p. 231).

Dans certains domaines, un programme de formation peut avoir des résultats qui n'étaient pas prévus et qui ne correspondent pas à des objectifs poursuivis officiellement. Il peut s'agir de l'influence d'un curriculum caché ou, plus largement, de l'effet inattendu, positif ou négatif, de certaines composantes du curriculum. On peut définir, de manière générale, le critère qui recouvre cette idée et que les auteurs québécois baptisent « l'impact » en le définissant comme :

« le lien [...] entre les résultats attribuables [au curriculum], mais non voulus ou non visés de façon explicite à travers ses objectifs, et les exigences sociales, économiques, sociétales, physiques, psychologiques et autres de l'environnement dans lequel il agit et interagit. L'impact prend ainsi en considération la nature des effets non prévus [...] en lien [...] avec les attentes des divers environnements » (Bouchard & Plante, 2002, p. 232).

L'évaluation de la cohérence correspond à l'examen des ressources mobilisées afin d'atteindre les objectifs. Ces ressources regroupent les moyens humains et matériels mis en œuvre. Si les intentions pédagogiques sont bel et bien pertinentes, il convient encore de s'assurer de l'adéquation des moyens et de la compatibilité de ceux-ci entre eux. Par exemple, les enseignants ou les formateurs ont-ils des qualifications adéquates et complémentaires ? Le matériel qui leur est fourni peut-il leur être utile pour atteindre les objectifs de l'enseignement ou de la formation ? Les instructions qui sont fournies à chacun sont-elles compatibles ? Chacun partage-t-il bien les valeurs et les objectifs communs ? Voilà quelques questions qui permettent d'examiner concrètement la cohérence d'un programme.

La synergie évalue la mise en place et la coordination des moyens humains. Ce sont l'action collective de l'équipe et sa dynamique qui sont évaluées. À la prise en compte des aspects économiques des moyens (que l'on retrouve dans l'évaluation de l'efficacité), la synergie ajoute la prise en compte des actions et des caractéristiques des personnes, comme condition susceptible de concourir à l'efficacité. La synergie concerne la coordination, les communications, les attitudes, le climat organisationnel, bref, tout ce qui relève de la nature humaine et des interactions entre acteurs.

Cohérence et synergie ne sont donc généralement pas évaluées pour elles-mêmes mais plutôt dans le but de mieux identifier les causes de l'inefficacité, avec pour optique d'en limiter les effets négatifs.

Bouchard et Plante (2002, p. 230), définissent la durabilité comme « le lien [...] entre les objectifs visés [...] et le maintien, dans le temps, des résultats obtenus ». Ainsi, au-delà des résultats à court terme, la durabilité permet de prendre en compte le fait que « les enseignants et les autres acteurs espèrent sans doute produire des effets à long terme et inscrire la formation dans un horizon temporel d'une certaine ampleur : les formations scolaires ne visent pas uniquement à permettre de réussir les examens de l'année scolaire en cours, mais à préparer les adultes de demain » (Demeuse & Stauven, 2006, p. 205).

Enfin, la flexibilité correspond à la capacité d'adaptation et de changement du curriculum, compte tenu de ses conditions de mise en œuvre. Cette qualité transversale peut être envisagée comme une « méta » qualité. En effet, elle prend en compte les capacités d'adaptation au changement d'un curriculum et pas seulement son fonctionnement « ordinaire », dans des conditions stabilisées et à un moment donné. Plusieurs constats peuvent être établis dans l'analyse de la flexibilité. La « flexibilité efficace » (Bouchard & Plante, 2002) correspond à la meilleure des situations car cela signifie que le curriculum est suffisamment souple pour permettre des améliorations sans un « détricotage complet ». Par contre, on parle de « flexibilité en rupture » lorsque des lacunes sont constatées et qu'une solution ne paraît pas envisageable dans le cadre initialement prévu. C'est la flexibilité qui permet d'assurer la pérennité sans nécessiter de réformes en profondeur. Cela ne signifie pas que les curriculums doivent être flous et les enseignants ou les formateurs versatiles, mais qu'un curriculum bien pensé, en fonction de l'identification de besoins, permet une certaine marge de manœuvre, pourvu que les acteurs concernés soient réflexifs. Un curriculum doit, par exemple, permettre de tenir compte de réalités locales et de contraintes prévisibles sans qu'il soit nécessaire de procéder à une refonte de l'ensemble.

Ainsi, l'arrivée de nouveaux groupes d'élèves ne doit pas nécessairement remettre en cause la totalité du curriculum.

4 GÉRER, MAIS AUSSI PILOTER LA MISE EN ŒUVRE D'UN CURRICULUM DE FORMATION

4.1 *Gérer et piloter*

Au-delà de la gestion/administration quotidienne, deux fonctions majeures sont attribuées au pilotage d'un programme de formation : la première concerne l'identification des dysfonctionnements (pouvant survenir au cours de la conception, du développement ou de l'exécution du projet) et l'orientation vers les mesures nécessaires à prendre pour y remédier ; la seconde, en lien avec la première, consiste à identifier et analyser les causes de ces dysfonctionnements pour les éviter ou les réduire. Sur le plan général, le pilotage assume une fonction de régulation, grâce aux feedbacks recueillis, voire une fonction de prévention et de prospective. C'est aussi ce que certains auteurs appellent « mettre sous assurance qualité » (Dennerly, 1999).

Le concept de pilotage permet également d'articuler les différentes fonctions de l'évaluation (Demeuse, 2006a ; Demeuse & Baye, 2001) et ne se distingue pas de l'évaluation orientée vers la décision envisagée par Stufflebeam, si on considère celle-ci comme un processus continu et permanent. Entamer un débat sur l'importance ou sur la part respective de l'évaluation qualitative et de l'évaluation quantitative serait anachronique car ces deux approches sont complémentaires. L'essentiel est de savoir quand et pourquoi recourir à l'un ou à l'autre processus, selon les objectifs visés, les questions d'évaluation identifiées ou les décisions consécutives à prendre et, en conséquence, la nature des informations à recueillir.

Le pilotage consiste en un processus dont l'évolution est spiralée au sens où, après chaque cycle, impliquant prise d'informations, diagnostic, détermination des actions à entreprendre et mise en œuvre de celles-ci, d'autres cycles se succèdent tant que se poursuit le processus de formation.

Si la détermination des objectifs est centrale dans le modèle de pilotage, ceux-ci peuvent également évoluer dans le temps. Cela ne veut pas dire qu'ils changent constamment, au gré des contingences, mais qu'ils se transforment aussi, notamment en fonction de la réalité, des aspirations des acteurs et des contraintes. Cette adaptation relève de la flexibilité efficiente décrite par Bouchard et Plante.

L'évaluation vise à porter un jugement sur les contenus du curriculum et à déterminer dans quelle mesure des changements intentionnels et planifiés se réalisent effectivement ; néanmoins, elle ne peut ignorer des événements qui surgissent de manière inattendue, ni les dérives ou les effets pervers dont le curriculum est susceptible d'être victime.

4.2 *Changer, améliorer, innover*

Avant d'aller plus loin, il convient sans doute de préciser l'usage de quelques mots qui sont parfois utilisés de manière indifférenciée. Il en est ainsi, par exemple des termes

« changement », « innovation » et « amélioration »⁴. Ward (1969, p. 627), par rapport aux termes anglais correspondants⁴, distingue bien le sens précis qu'il convient de leur accorder. Ainsi, un changement implique uniquement une modification de la situation initiale, alors qu'une innovation constitue un changement conduisant à l'introduction d'éléments nouveaux ou rendant la situation nouvelle. La nouveauté peut être relative à un contexte donné : l'usage de l'informatique dans l'enseignement primaire en Belgique peut être considéré comme une innovation au sens où, même si l'informatique a déjà été introduite dans l'enseignement primaire dans d'autres systèmes éducatifs, c'est une nouveauté dans le système belge, à un moment donné. Le terme « innovation » est donc plus spécifique que le terme « changement ». De même, le terme « amélioration » introduit davantage de précision. Une amélioration implique en effet trois composantes : 1) le changement d'une situation initiale jugée inadéquate ; 2) le changement en vue d'un modèle attendu et 3) l'évaluation des résultats obtenus par rapport à la situation initiale.

La distinction que nous venons d'opérer n'est cependant pas toujours bien perçue. Pour le dire autrement, il ne suffit plus de proposer « du neuf », il faut que le changement poursuive clairement des objectifs d'amélioration. Inbar (1996, p. 16) précise que « le véritable défi [de l'innovation] est celui de la capacité à faire passer les idées nouvelles dans la pratique, de la compréhension, de la volonté, de la compétence et de la possibilité de persévérer et de maintenir l'amélioration. » Cependant le terme « amélioration », en français du moins, reste peu employé, peut-être à cause d'une faible culture de l'évaluation puisque, pour parler d'amélioration, il faut pouvoir évaluer les résultats obtenus et les comparer aux résultats escomptés. Ceci suppose, à la fois, de disposer d'une définition opérationnelle des objectifs et des outils nécessaires. Windham (1996, p. 10) est encore plus sévère. Il précise en effet que « l'attrait pour la rhétorique de la réforme (et de l'innovation)⁵ est avant tout politique. L'utilisation de ces termes amène à penser que le changement est en cours ; ils servent à remettre à plus tard la nécessité de rendre des comptes – il faut attendre que la réforme ait été menée à son terme pour pouvoir évaluer les responsabilités. Bien entendu, quand on en arrive là, il sera temps d'envisager une nouvelle réforme. »

D'autres termes permettent d'affiner la discussion. S'inspirant des travaux de Cros, Bédard et Bécharde (2009, pp. 33-34) évoquent ainsi la « novation » qu'ils définissent comme « une invention, une nouveauté certifiée et objective [...] originale et [qui] représente une création qui n'avait auparavant aucune existence ». À titre d'exemple, les deux auteurs québécois citent l'apprentissage par problème (APP – *problem based learning*) proposée à l'Université McMaster en Ontario à la fin des années 1960 dans le domaine de la formation médicale. Pour les deux auteurs, une innovation n'est rien d'autre que l'implantation d'une novation dans un autre milieu que le milieu d'origine de celle-ci (par exemple, l'adoption, aujourd'hui, de l'apprentissage par problèmes dans une quelconque université). Une rénovation, dans ce cadre, consiste en la révision d'une innovation ou d'une novation dans une perspective d'amélioration, cette rénovation pouvant ou non être cyclique. La réforme, pour sa part,

⁴ Respectivement, « change », « innovation » et « improvement ».

⁵ Inbar (1996, p. 23) définit les réformes comme « des actions importantes qui doivent être approuvées par la législation » alors que (p. 24) « l'innovation consiste à induire des changements fonctionnels par des moyens nouveaux. C'est le réaménagement des domaines d'action habituels pour les adapter à des situations nouvelles, et la création de nouvelles façons de percevoir et d'aborder les problèmes. L'innovation est en partie l'exploitation des occasions et des possibilités par des moyens créatifs qui font appel à l'improvisation. [...] L'innovation s'appuie sur l'adaptation souple, l'expérimentation et le changement orienté. »

consiste en un changement initié par une autorité hiérarchique et elle se manifeste par des modifications du cadre normatif (lois, décrets...), contrairement à l'innovation qui est initiée par « la base ». Compte tenu de sa relative autonomie, l'université connaît sans doute davantage d'innovations que de réformes.

4.3 *S'intéresser au processus mais aussi aux résultats*

La réussite de la mise au point d'un curriculum dépend des résultats obtenus, en regard des objectifs assignés, mais aussi de l'efficacité de la gestion des opérations successives à exécuter. Trop souvent, malheureusement, c'est à ce seul contrôle de processus que les systèmes éducatifs franco-phones se résument. À l'inverse, l'orientation vers les objectifs, exprimés en termes de résultats, ne doit pas, par un mouvement de balancier, dispenser de l'examen des processus et, notamment, de la gestion de l'innovation elle-même, cela d'autant plus que les objectifs sont parfois formulés à très long terme. Cette gestion comprend deux types d'activités complémentaires qui sont la gestion proprement dite du projet et son suivi ou son pilotage (*monitoring*).

Les activités de gestion et de pilotage doivent être intégrées dans la planification du projet, conçues et préparées en même temps que ce dernier. Il convient de s'assurer qu'un projet, même parfaitement élaboré, implique un suivi dès sa mise en œuvre. L'idée de l'innovation, et même l'arsenal législatif ou administratif, ne suffisent pas à sa concrétisation. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure les composantes du curriculum continuent de répondre efficacement aux besoins du public-cible, étant donné l'évolution des besoins de la société, liés aux impératifs de son développement politique, économique, technologique, social et culturel⁶ (Demeulemeester, 2013 ; Pestiaux, Boelen, Nawar & Ladner, 2013).

On pourrait résumer les principales questions à se poser lors de chaque évaluation du curriculum :

- Les valeurs que le curriculum s'efforce de promouvoir méritent-elles d'être revues, régénérées, réinterprétées, enrichies en fonction des constats réalisés, de l'évolution des besoins sociétaux et/ou de l'apparition de besoins nouveaux ?
- Les contenus des apprentissages restent-ils valides ou certains sont-ils devenus obsolètes, voire erronés, en raison de l'évolution des connaissances et des techniques ; cette évaluation s'avère particulièrement cruciale pour les disciplines scientifiques et leurs retombées techniques et technologiques et pour les formations fortement saturées dans ces composantes? Les moyens disponibles (matériel didactique, technologies de la communication, outillage...) sont-ils toujours adaptés ?

Les stratégies didactiques et pédagogiques utilisées restent-elles d'actualité, compte tenu des connaissances les plus récentes acquises en sciences de l'apprentissage ? Les contenus du curriculum continuent-ils de répondre aux intérêts ou aux préoccupations du public-cible ?

Le curriculum reste-t-il pertinent, compte tenu de l'évolution de son contexte d'implantation ?

⁶ L'ordre de cette énumération ne correspond pas à une hiérarchie des valeurs.

CONCLUSION PROVISOIRE

Il est fréquent que les étapes et les opérations nécessaires à l'élaboration cohérente d'un curriculum de formation et à son pilotage ne soient pas mises en œuvre, et cela pour diverses raisons : délais d'exécution trop courts, manque ou faiblesse des compétences nécessaires, insuffisance des ressources financières, matérielles ou humaines, enjeux institutionnels et politiques, ... Toutefois, aussi modestes ou précaires que soient leurs conditions de travail, les concepteurs ainsi que les personnes chargées de piloter le programme de formation, et pas seulement de l'administrer, se doivent de rester attentifs à la qualité du système de formation et de faire preuve d'esprit critique à l'égard de leur production.

Parmi les conditions influençant le succès de la mise en œuvre d'un curriculum, le sens que lui donneront les institutions d'enseignement ou les organismes de formation concernés, les personnes chargées de son administration, ses utilisateurs et ses bénéficiaires, leurs capacités respectives à s'approprier le projet vont jouer un rôle déterminant ; jouent également un rôle capital la présence d'une réelle volonté politique de la part des décideurs et des responsables, les manifestations de leur intérêt à l'égard du projet et l'appui concret qu'ils lui apportent.

Tout curriculum possède sa propre dynamique ; c'est un produit évolutif, soumis aux progrès des connaissances réalisés dans la discipline ou dans le secteur de formation concerné et en psychologie de l'apprentissage, mais il est également tributaire des changements survenant dans l'environnement de l'institution ou de l'organisme de formation, dans les secteurs politique, économique, social, technologique et culturel de la société. La durée de vie d'un curriculum est donc limitée et sa révision régulière s'impose en vue de son actualisation.

La généralisation d'un curriculum à l'ensemble des institutions concernées ne garantit ni une égalité, ni une uniformisation des apprentissages, que ce soit sur le plan qualitatif ou quantitatif. Bien que les enseignants ou les formateurs disposent d'un même « prêt à l'emploi », leur habileté à en tirer parti varie suivant la lecture qu'ils en font et leurs compétences pédagogiques. En outre, l'intérêt des apprenants et leurs réactions spontanées, les possibilités d'exploitation qu'offre l'environnement ainsi que l'apparition de situations imprévues interviennent également.

On ne saurait trop insister sur l'utilité de promouvoir une culture du pilotage et d'intégrer cette procédure dans la gestion des activités de développement et d'évaluation du curriculum. Or, l'importance de cette décision, déterminante pour la réussite du projet, est trop souvent encore sous-estimée.

Enfin, la conception, la rédaction et la présentation matérielle du document curriculaire doivent retenir une grande attention et faire l'objet d'un soin particulier ; il s'agit en effet de fournir aux utilisateurs un outil de référence fonctionnel et attractif, de consultation aisée et agréable à manipuler, sans jargon inutile mais sans simplification outrancière.

Références

- Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. (éds) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : Editions De Boeck université, coll. « Perspectives en éducation & en formation ».
- Audigier, F., Crahay, M., Dolz, J. (éds) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : Editions De Boeck université, coll. « Raisons éducatives ».
- Bottani, N., Tuijnman, A.C. (2004). The Design of Indicator System. In A.C. Tuijnman, T.N. Postlethwaite (eds.). *Monitoring the Standards of Education: Papers in honor of John. P. Keeves*. Oxford: Elsevier Science. pp. 47-77.
- Bouchard C, & Plante J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 11-12*, 219-236.
- Danvers, F. (1992). *700 mots clefs pour l'éducation*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Dauvisis, M.C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation, 29(1)*, pp. 45-66.
- Demeulemeester, J.L. (2013). Une perspective économique et politique des systèmes d'éducation et de formation. In F. Parents & J. Jouquan (éds). *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*. Bruxelles: De Boeck, coll. "Pédagogies en développement". pp. 45-68.
- Demeuse, M. (2006a). L'évaluation institutionnelle : un cadre nouveau pour des pratiques nouvelles ? *Mesure et évaluation en éducation, 29(1)*, 67-80.
- Demeuse, M. (2006b). Qu'indiquent les indicateurs en matière d'éducation ? In G. Figari, L. Mottier Lopez (éds). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan, Coll. Evaluer. pp. 109-116.
- Demeuse, M., Baye, A. (2001). Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale (Université de Liège), 5-6*, pp. 23-50.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Dehon, A. (2009). Le plan de formation en tant qu'outil au service de la performance de l'organisation. In T. Dierick, A. Mahaux, F. Peetroons & S. Simon. *La formation, levier de développement organisationnel*. Bruxelles: Editions Politea. pp. 27-49.
- Demeuse, M, Strauven, C. (avec la collaboration de Roegiers, X.) (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles: Editions De Boeck Université, Coll. « Perspectives en éducation & formation ».
- Dennery, M. (1999). *Piloter un projet de formation. De l'analyse de la demande au cahier des charges*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, coll. « Formation permanente ».
- Depover, C., Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris: L'Harmattan, coll. « Education et formation ».
- Ettayebi, M., Opperti, R., Jonnaert, P. (éds) (2009) *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris: L'Harmattan.

Figari, G. & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29(3), 2- 25.

Heine, A., Licata, L., Azzi, A. (2013). Considérer la dimension interculturelle dans les formations professionnalisantes en santé. In F. Parents & J. Jouquan (éds). *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*. Bruxelles: De Boeck, coll. "Pédagogies en développement". pp. 131-152.

Inbar, D.E. (1996). *Planifier pour l'innovation en matière d'éducation*. Paris: Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO, coll. « Principes de la planification de l'éducation ».

Jonnaert, P., M'Batika, A. (éds) (2004). *Les réformes curriculaires. Regards croisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Jonnaert, P., Ettayebi, M., Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles: Editions De Boeck Université, Coll. « Perspectives en éducation & formation ».

Jouquan, J., Parent, F. (2013). Les enjeux épistémologiques de l'évaluation des pratiques professionnelles en santé. In F. Parents & J. Jouquan (éds). *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*. Bruxelles: De Boeck, coll. "Pédagogies en développement". pp. 221-232.

King, K., Palmer, R. (2011). *Planifier le développement des compétences techniques et professionnelles*. Paris : Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO, coll. « Principes de la planification de l'éducation ».

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal: Guérin.

Letor, C. (2013). Développer des dynamiques d'apprentissage organisationnel au sein des organisations de santé. In F. Parents & J. Jouquan (éds). *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*. Bruxelles: De Boeck, coll. "Pédagogies en développement". pp. 331-350.

Pestiaux, D., Boelen, C., Nawar, T., Ladner, J. (2013). Responsabilité sociale des facultés de médecine. In F. Parents & J. Jouquan (éds). *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*. Bruxelles: De Boeck, coll. "Pédagogies en développement". pp. 89-112.

Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Rosier, M.J., Keeves, J.P. (1991). *The IEA Study of Science 1: Science Education and Curricula in Twenty-Three Countries*. London: Elsevier Science.

Van Loon, K, Parent, F. (2013). Développer une ingénierie de la professionnalisation et des compétences dans les organisations de santé: l'exemple d'un référentiel de compétences en kinésithérapie. In F. Parents & J. Jouquan (éds). *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*. Bruxelles: De Boeck, coll. "Pédagogies en développement". pp. 179-204.

Ward, T.W. (1969). Improvement of Educational Practice. In R.L. Ebel, V.H. Noll, R.M. Bauer (eds.). *Encyclopedia of Educational Research*. London: MacMillan Company.

Windham, D.M. (1996). Préface. In D.E. Inbar. Planifier pour l'innovation en matière d'éducation. Paris : Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO, coll. « Principes de la planification de l'éducation ».