



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ?

Sandy Knez

Université Jean Monnet, France

knezsandy@gmail.com

Reçu le 30-06-2016 / Évalué 30-09-2016 / Accepté le 29-05-2017

Résumé

Les notions de « référentiel », « curriculum » et « programme » ne semblent peut-être pas problématiques au premier abord et chacun peut s'en faire une représentation, même vague. Mais si l'on nous présente un outil pédagogique encore sans nom, pourrions-nous affirmer avec certitude de quel type d'outil il s'agit ? Et surtout, qu'est-ce qui nous permet de l'affirmer ? Dès qu'il s'agit de dépasser le cadre de « l'idée que l'on se fait » de ces notions et d'entrer plus en profondeur dans les définitions, certaines difficultés peuvent émerger, notamment pour ceux qui ne sont pas encore habitués à utiliser ces termes ou dont la représentation peut être faussée ou erronée. Cet article se propose de faire un état de la situation des définitions par le biais d'un travail de dialogisme entre différents auteurs reconnus.

Mots-clés : référentiel, curriculum, programme, définitions

The French notions of “*référentiel*” (frame of reference), “*curriculum*,” and “*programme*” (syllabus) : how to define them for future teachers?

Abstract

In French, the concepts of a “*référentiel*” (frame of reference), “*curriculum*” and “*programme*” (syllabus/curriculum) do not seem problematic at first, and anyone can understand the reference, at least vaguely. However, if we are shown an unnamed pedagogical tool, could we say with confidence what kind of tool it is? Above all, with which elements can we determine the distinction? As soon as we go beyond the ideas we have about these terms and deepen our understanding of their definitions, it can be more challenging, especially for those who are not accustomed to using these words or who have a distorted idea of their meaning. This article aims to summarize the situation regarding these definitions through a dialogical work between famous authors.

Keywords : frame of reference, curriculum, syllabus, definitions

Il semble tout d'abord important de remettre ce travail dans son contexte afin d'en comprendre le sens et l'intérêt. Un questionnement autour de ces notions a émergé suite à une commande d'un outil de formation pour un centre de langues, lors de mon stage de Master 2. L'outil à produire devait correspondre à l'un des documents obligatoires pour répondre à une exigence pour l'obtention du label

Qualité Français Langue Étrangère (géré par le CIEP), dénommé : « Référentiels de formation/curricula/programmes¹ », exigé par le processus de labellisation. Les exigences du centre pour y répondre étaient relativement précises (forme, contenu, etc.), et ne laissaient pas de place à la dispersion. Cependant, au moment de donner un nom à cet outil, un problème de taille a fait surface : celui de sa dénomination. Un travail de recherche approfondi a ainsi vu le jour afin de déterminer quel type d'outil avait été réalisé pour le centre. C'est donc tout naturellement que nous nous sommes référés au glossaire officiel proposé par le site du label², afin d'avoir plus de précisions sur le produit attendu. Le résultat obtenu résume parfaitement toute l'ambiguïté et la problématique qui tournent autour de la définition de ces concepts puisque celle du curriculum renvoie à celle du référentiel de formation. Cette recherche s'est révélée être une véritable épopée intellectuelle pour une future enseignante.

La multitude des termes que l'on peut rencontrer dans le milieu éducatif peut être assez déstabilisante et provoquer une certaine confusion, d'autant plus que ces concepts sont difficiles à assimiler et qu'il n'existe pas, à proprement parlé, de définition fixe, qui borne de façon claire chacun de ces termes. Dans cet article, nous nous proposons de suivre la trame telle qu'elle a été établie dans notre travail (mémoire de Master 2). Ainsi, voyons ce que les auteurs consultés nous proposent et ce que l'on peut en déduire.

1. Le référentiel

Dans son ouvrage, Figari (1994) retrace l'étymologie du mot « référentiel ». Celui-ci est dérivé du terme « référent » (en latin *referens*), qui signifie, au sens premier, « renvoyant à », qui provient lui-même de *referre* (tout comme d'autres termes proches tels que référence, référé, etc.), voulant dire littéralement « rapporter », voire « attribuer ». Comme le fait remarquer l'auteur, l'adjectif « référentiel » conserve le sens premier qu'a « référent ». Ceci n'est pas le cas pour le substantif car, de par sa nominalisation, un référentiel *indique déjà l'idée d'actualisation et évoque un « appareil » construit* (1994 : 44). Duplessis (2006), quant à lui, entend l'étymologie du mot « référentiel » au sens de se « re-porter », signifiant qu'il s'agit d'un outil que l'on peut consulter et sur lequel on peut se reposer, se reporter, en cas de besoin, tant pour les cours que pour l'évaluation. L'étymologie donnerait ainsi lieu, d'après Figari, à deux visions différentes du référentiel : soit il s'agirait d'un système de référence fixe, constituant une norme, avec un caractère d'obligation (*cf.* programmes de l'Éducation nationale), soit il représenterait un objet, un outil auquel on peut « se référer » sans caractère prescriptif ou normatif. Nous constaterons, par la suite, que le plus souvent, c'est ce dernier chemin qu'emprunte la majorité des référentiels.

Ce terme « référentiel » est apparu en France, dans les années 1980, dans le monde de l'entreprise. Ce n'est qu'une dizaine d'années plus tard qu'il trouvera sa place au sein des actions d'enseignement et de formation du milieu éducatif (Olleik, 2010). Durant ces années, il y a eu diverses acceptions de ce terme, sur lesquelles nous ne nous attarderons pas, ici, Figari (1994 : 32) en donne quelques pistes dans son ouvrage. Selon le *Dictionnaire de Didactique* dirigé par J-P. Cuq, (2003 : 212-213) un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes, et, plus précisément, concernant le domaine éducatif, il précise que le caractère indicatif et non prescriptif de la plupart des référentiels autorise des pratiques pédagogiques qui, tout en échappant à l'improvisation, gardent une certaine souplesse. Ajoutons que dans la préface de l'ouvrage de Figari (1994 : 13) rédigée par J. Ardoino, ce dernier explique que le référentiel est un ensemble articulé et programmé d'aptitudes et de capacités, de compétences, constituant la matière et la progression éventuelle d'un apprentissage, d'une formation. On retrouve, dans ces définitions, plusieurs caractéristiques du référentiel. Il référence, liste des compétences (à ce titre Duplessis (2006) indique que l'entrée du référentiel se ferait par compétences) et permet à la fois de baliser, structurer un parcours d'apprentissage et être l'outil d'évaluation (Duplessis, 2006 ; Cuq et Gruca, 2008 : 131). Le référentiel est construit après analyse d'une situation et est conçu, tous les auteurs y insistent, pour aboutir sur une évaluation. Il fait partie intégrante du curriculum, il en est la partie technique. Le curriculum est plutôt associé à l'enseignement et au développement de l'esprit critique à long terme et le référentiel de compétences à la formation, aux compétences à acquérir qui doivent passer dans la vie et être mis en pratique (Kerneis, 2007). Pour résumer, comme le dit Duplessis (2009), *le référentiel sert [...] à encadrer, réguler et évaluer une action en la référant à un ensemble qui en assure la cohérence.*

Typologie

Les auteurs admettent aisément la présence de différents types de référentiels, même si tous ne s'accordent pas sur le nombre de typologies (certains n'en proposent pas et en font une liste succincte), sur la forme ou sur la dénomination. Là encore, on constatera quelques ambiguïtés. Nous nous appuyerons principalement ici sur Depover et Noël (2005 : 126) :

1) Le référentiel de compétences : selon Figari (1994 : 40), il s'agit d'une *liste de capacités ou de compétences déterminées par l'étude d'une situation professionnelle ou scolaire*. On retrouve ainsi l'idée de l'entrée par compétences, sous forme de liste (donc, ici, non ordonnée en progression comme le laissait entendre Ardoino),

dont l'intérêt est de permettre l'évaluation de ces mêmes compétences. Huver et Springer (2011 : 122) considèrent ce référentiel comme la *pierre angulaire du dispositif d'évaluation* permettant à la fois *d'articuler la formation et les pratiques sociales de référence* et d'être le support de l'évaluation, quel qu'en soit le type. Le Boterf (1998, cité dans le Dictionnaire dirigé par J-P. Cuq, 2003 : 212) résumera très bien cela par cette citation : *le référentiel de compétences a [...] une double fonction de guide et accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées.* De surcroît, le plus souvent, cette évaluation se fait sous forme de tâche, nous précise-t-on dans ce même dictionnaire. Ce type de référentiel est célèbre dans le domaine des langues, et surtout en FLE. L'un des plus connu dans le monde de la didactique des langues (DDL), qui, exceptionnellement semble faire consensus auprès des auteurs, est le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* ou CECR(L). Huver et Springer (2011 : 123) le qualifient de « méta-référentiel », car il permet la création d'autres référentiels qui l'utiliseront comme source. Il a pour but de donner *des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants* (Conseil de l'Europe, 2001 : 9) et n'a pas pour vocation de *prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser* (Conseil de l'Europe, 2011 : 4).

2) Le référentiel de formation : ce type de référentiel, en éducation, est souvent assimilé à ce que nous appelons les programmes d'enseignement. Il *indique le chemin prévisible à emprunter, pour [...] parvenir [aux objectifs à atteindre]* (Balas, 2011 : 64). Selon Figari (1994 : 38), il *constitue essentiellement une description des tâches et des fonctions souhaitées par les décideurs.* Dans les deux définitions, on retrouve les termes « prévisibles » et « souhaitées », ce qui implique le caractère non-obligatoire et peu prescriptif du référentiel. Cependant, l'Organisation Internationale de la Francophonie, dans son guide (OIF : 21), définit le référentiel de formation comme suit : *Le référentiel de formation présente un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir [...]. [Il] constitue un outil de référence dont une partie ou la totalité a un caractère prescriptif. Les compétences du référentiel incluent une description des résultats attendus au terme de la formation [...]. Cependant, le référentiel de formation ne comprend ni les activités pratiques, ni les contenus de cours, ni les stratégies, ni même les moyens d'enseignement.* Cette définition contrarie celle du *Dictionnaire de didactique* (Cuq, 2003 : 212-213) vue plus haut. Cros et Raisky (2010 : 109) ne semblent pas non plus tout à fait d'accord puisqu'ils le considèrent comme un *document qui indique aux enseignants les objectifs, les contenus sur lesquels ils doivent faire travailler les apprenants et donne un certain nombre d'instructions pédagogiques pour sa mise en œuvre.*

Il répertorie et formalise les compétences ou capacités attendues à la fin de la séquence de formation, les situe sur une échelle ou les gradue selon les niveaux de maîtrise et mentionne les critères d'évaluation (Leclercq, Vicher, 2012 : 96). Rieunier (2014 : 131), quant à lui, nous donne une définition plus complète : *[un référentiel] constitue une description des compétences, tâches, habilités, comportements, attitudes, connaissances, que doit manifester le formé à l'issue de sa formation, c'est le cahier des charges de cette formation. Le rôle principal d'un référentiel consiste à permettre une communication facile entre les partenaires de la formation. [...] La qualité essentielle du référentiel, c'est sa clarté, sa facilité de compréhension [par tous les partenaires]*. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010), quant à lui, ne semble pas faire de différence entre le référentiel cité ci-dessus et le référentiel de compétences, puisque la dénomination « référentiel de compétences » remplace celle de « référentiel de formation » tout au long de la description. Il définit son référentiel comme un outil permettant aux établissements de construire et d'évaluer leurs offres de formation en définissant *les objectifs du diplôme en termes de compétences à acquérir*.

3) Le référentiel professionnel ou référentiel métier (ou descriptif³) : il vise à décrire un métier, une situation professionnelle en particulier ou une combinaison de situations. Dans le même esprit, Balas (2011) inclut dans cette catégorie : fiches-métiers, référentiels d'activités professionnelles, référentiels professionnels, référentiels métiers.

Balas (2011), dans sa thèse, propose également une typologie avec les référentiels de formation et les référentiels professionnels mais ajoute le référentiel d'évaluation dans lequel il inclut le référentiel de compétences.

4) Les référentiels d'évaluation ou de certification : ces référentiels *outillent les processus de certification et d'évaluation*. Balas (2011 : 60) opère une distinction entre *les outils évaluatifs [qui] vont plutôt observer, ce qui manque à l'homme, par rapport à une norme prédéfinie, [et] les outils de certification [qui] auront une vision plus développementale de ce même professionnel, puisqu'il s'agira alors de lui reconnaître les valeurs détenues, voire potentielles*. Entre autres, on retrouve : le référentiel de diplôme ou le référentiel de bonnes pratiques. L'auteur ne nous en parle pas dans sa thèse, mais Figari (1994 : 40), dans sa typologie, fait référence à un type de référentiel qui, à notre avis, entre dans cette catégorie : le document de références. C'est une *liste de contrôle (check-list) qui guide la recherche d'informations en proposant des catégories descriptives de la situation éducative à construire ou à évaluer, catégories destinées également à provoquer la réflexion et la prise de décision*.

Cros et Raisky (2010 : 109) font la différence, quant à eux, entre quatre catégories : référentiel professionnel, référentiel de formation, référentiel d'évaluation et référentiel de diplôme.

2. Le curriculum

La notion de curriculum n'est pas simple à définir car il y a souvent autant de définitions que de chercheurs, avec un périmètre de la notion assez élastique, comme le souligne Rey (2010). En effet, J-P. Pertelli dénombre au-delà de cent vingt définitions du terme dans la documentation professionnelle d'auteurs qui tentent de délimiter ce champ ou de lui trouver de nouvelles significations (Cuq et Gruca, 2008 : 131), ce qui implique une relative complexité et un certain désordre qui semble induit par cette situation (Martinez, 2012 : 45). De plus, nous l'avons évoqué plus haut, les appellations et les définitions du curriculum sont variables d'une langue, d'une culture à l'autre (Beacco, 2010 : 218). Le concept n'est pas très ancien en France, la plupart des auteurs considèrent que c'est Forquin, qui a été l'un des premiers à introduire le concept de « curriculum ». Au moment où la didactique du FLE s'est constituée à part entière (des années 1950 aux années 1980), les questions d'ordres méthodologique et linguistique prenaient le pas sur celles ayant trait aux programmes d'enseignement, aux certifications, etc., qui étaient reléguées aux « décideurs » (Coste, 2011 : 16). Une difficulté à prendre du recul par rapport à notre culture scolaire et le cloisonnement des disciplines au sein des programmes en seraient la cause pour Forquin (1995 : 47). Tandis que « curriculum » est couramment utilisé chez les anglophones, où le *curriculum studies* constitue une branche majeure des sciences de l'éducation (Forquin, 2008 : 73), en France, il a encore du mal à trouver ses marques et chez beaucoup d'auteurs l'on retrouve le terme de « plan d'études ». Toutefois, Coste (2011 : 16) nous fait remarquer que le mot « curriculum » est désormais intégré et se distingue de celui de « programme ».

Le « curriculum » est populairement connu dans son acception *curriculum vitae*, mais ce n'est pas cette définition qui nous intéresse ici. Ce terme vient du latin, dont le pluriel est « curricula », mais « curriculums » étant également accepté et de plus en plus utilisé, nous adopterons cette orthographe, mis à part pour les citations, dans un souci de fidélité. Étymologiquement, « curriculum » signifie « carrière » ou « course ». Figari (1994 : 93-94) retient ce dernier terme et admet, tout comme Coste (2011 : 16-21), que par cette étymologie, on peut y entendre deux sens, en fonction de la position adoptée :

- - celle des décideurs : au sens du *lieu où l'on court* et donc, *le lieu prévu à cet effet, plus ou moins organisé* (Figari, 1994 : 93-94), comme c'est le cas d'un système d'enseignement/apprentissage. Le curriculum désignerait ainsi les enseignements qui doivent être dispensés ainsi que la manière dont ils doivent l'être. Figari (1994) fait remarquer que de nombreux auteurs francophones suivent cette conception du curriculum : D'Hainaut (1977), G. De Landsheere (1979) ou encore Mialaret (1979)⁴.
- - celle de l'apprenant : il a le sens de la « course » même, qui suggère la progression, l'apprentissage, la course vers les objectifs. Il s'agit de *l'ensemble des expériences de vie nécessaires au développement de l'élève* (De Landsheere V., 1992 : 89 cité dans Figari, 1994 : 93-94). On retrouve cette interprétation dans le *Dictionnaire de didactique* (Cuq, 2003 : 64-65) où le terme renvoie à la carrière où l'on exerce un cheval, avec ses phases d'apprentissage, d'exercices, d'obstacles et d'évaluation. Pour les auteurs de ce dictionnaire, la notion ne se limite pas à la DDL car elle *affecte toute l'expérience d'apprentissage d'un individu, quel que soit le domaine concerné* (2003 : 64-65). Forquin (1995 : 46) le considère *comme un parcours éducationnel propre à l'apprenant*, qui a été *mis en lumière* par un outil d'auto-évaluation, à présent bien connu : le Portfolio.

Il y a donc un *distinguo* (Martinez : 2011 : 25) entre un curriculum d'enseignement et un curriculum d'apprentissage. De nombreux auteurs (Forquin, Porquier, Coste, etc.) prônent en faveur du curriculum vu du côté de l'apprenant, car si l'on ne s'intéresse qu'aux programmes, on passe à côté des relations entre les différents types de curriculums.

Sur le plan institutionnel, Martinez (2012 : 45) privilégie la définition du curriculum comme *la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage [...]. La notion affecte toute l'expérience d'apprentissage d'un individu, quel que soit le domaine concerné, et dépasse, donc, le cadre de la didactique des langues*. On rejoint ainsi le sens induit par l'étymologie, à savoir, tout ce qui concerne le chemin parcouru par l'apprenant pour parvenir à ses objectifs, où d'autres domaines que celui concerné entrent en jeu. Pour Duplessis (2009), le curriculum est nécessairement obligatoire et, par sa réalisation au niveau national, favorise une certaine égalité des chances. Il permet aussi de mettre en place sur le terrain ce qui se décide « plus haut ». On retrouve l'insistance sur l'aspect de rationalisation de l'action, comme chez Martinez : un plan d'études ayant pour vocation de rationaliser un projet global d'enseignement. *Produit d'une politique éducative, il est prescrit par une institution et revêt à ce titre un caractère*

d'obligation [...] il offre à chaque citoyen une même chance de réussite en instituant sur le territoire des conditions égales de formation. Il se concrétise sous la forme de textes réglementaires (lois, arrêtés, circulaires et notes) à valeur contraignante, mais qui servent de références aux enseignants et de repères aux parents. Le curriculum concrétise un discours institutionnel dans ses différentes applications, projetant sur le terrain des finalités éducatives ainsi qu'un cadre précis d'organisation. Beacco (2010 : 37-38), quant à lui, définit le curriculum comme une répartition linéaire ou dans la durée des apprentissages des objectifs, qui peuvent comporter la détermination de stades d'appropriation ou niveaux de maîtrise attendus. Ces contenus sont souvent répartis en années, phases, cycles d'enseignement, niveaux ou stades. Il met ainsi l'accent sur la durée que doit couvrir le curriculum, il s'agit d'opérer sur le long terme. Enfin, dans le CECR, qui a notamment permis une certaine harmonisation des curriculums avec le Portfolio au sein de l'Union Européenne, mais aussi dans le monde, on trouve un chapitre (CECR, 2001 : 129-134) consacré à la démarche curriculaire. Le curriculum y est défini, en terme générique⁵ comme *le parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles, sous le contrôle ou non d'une institution [...] un curriculum ne s'achève pas avec la scolarité mais se poursuit, en quelque sorte, et comme l'apprentissage, tout au long de la vie* (CECR, 2001 : 132). On voit donc ici qu'il ne se limite pas au cadre scolaire mais que l'apprenant construit son expérience bien au-delà. Dans ce chapitre, le CECR propose différents types de scénarios curriculaires afin de mieux comprendre l'enjeu et la place du curriculum. Comme le précise Coste (1995 cité dans Martinez, 2011 : 26) : *c'est la multiplicité et l'imprévisibilité des itinéraires acquisitionnels, en dehors des sentiers battus, qui amènent désormais la didactique à parler, non plus de «parcours» définis, mais de «scénarios curriculaires»,* la notion ayant évolué avec les besoins de la société.

Différents auteurs nous donnent des indications sur les contenus des curriculums. Quel que soit le moment ou le pays où auront lieu les recherches, *les éléments essentiels resteront les mêmes : analyse des besoins, identification des objectifs, cadre théorique, élaboration des moyens, activités d'apprentissage, mode et environnement d'apprentissage et évaluation* (Nunan, 1988 cité dans Martinez, 2011 : 26). Pour Duplessis (2009), il a pour but de répondre à des questions de :

Axologie : à quelles fins ? Selon quelles valeurs ?

Didactisation : quels contenus cognitifs ? Quelle progressivité ?

Opérationnalité : quels objectifs ?

Méthodologie : comment ? Quelles méthodes ?

Temporalité : quand ? Dans quel ordre ? Selon quelles progressions ?

Responsabilité : qui ?

Le curriculum est constitué des finalités de l'action et des contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) situés, contextualisés, organisés en une progression; de l'inventaire des acquisitions de base minimales attendues (ce qu'on appelle, en anglais, *core curriculum*); des méthodes de gestion de l'action de formation et de l'évaluation des acquis de l'apprenant et de l'action elle-même (Martinez, 2011 : 277-278).

Selon Raynal et Rieunier (2010 : 163-164), il s'agit d'un énoncé d'intention de formation comprenant : le public visé, les finalités, les objectifs, les contenus, la description du système d'évaluation, la planification des activités, les effets attendus quant à la modification des attitudes et des comportements des individus en formation. Ils distinguent d'ailleurs quatre orientations possibles dans la rédaction du curriculum : priorité aux disciplines, aux savoirs ; à l'élève (ses intérêts et son développement) ; à la société; à l'efficacité de la formation.

Typologie

Au vu des écarts observés entre ce qui est prescrit par les institutions et ce qui se passe réellement au sein d'une classe, une distinction entre différentes formes de curriculum a été opérée. Celle-ci fait partie des avancées les plus importantes en ce qui concerne les recherches. Perrenoud (1993 : 61-76) est l'un des auteurs chez qui l'on retrouve ce thème de façon récurrente. On distingue ainsi trois formes de curriculums, que l'on retrouve chez la plupart des auteurs :

1) Le « curriculum formel » ou « curriculum prescrit » : parcours prévu par les textes officiels, *les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires, et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique.*

2) Le « curriculum réel » ou « curriculum réalisé » : dans les faits, ce qui est écrit peut être réalisé de manière différente, en fonction de l'interprétation des enseignants et du contexte dans lequel ils exercent. L'auteur relève quelques facteurs qui font que le programme ne peut être appliqué tel quel dans la classe (adaptation du programme par l'enseignant au contexte, au public; utilisation d'un manuel qui sert lui-même de programme, etc.). C'est l'évaluation qui permet de voir ce qui a été appris.

3) Le « curriculum caché » : il représente tout ce que l'apprenant assimile réellement en situation d'apprentissage. Le terme est né de la NSE aux États-Unis

dans les années 1970. Il s'agit de l'expérience que l'apprenant acquiert mais que l'on ne peut pas mesurer ou observer, car *ce n'est pas un accès direct à l'expérience, [il] est définitivement hors d'atteinte* (Perrenoud, 1993 : 61-76).

Au final, pour reprendre les mots de Coste (2011 : 17), le curriculum est *l'affaire de tous* puisqu'il concerne tous les contextes et acteurs des différents niveaux.

3. Le programme

Le terme, du grec *programma*, revêt différentes significations. *Le Petit Robert* lui donne le sens de « ordre du jour » et classe les définitions actuelles en trois grands axes. L'un renvoyant à « ce que l'on va faire » comme lors d'un programme de spectacle ou, en éducation, à *l'ensemble des connaissances, des matières qui sont enseignées dans un cycle d'études ou qui forment les sujets (d'un examen, d'un concours)*. On retrouve la signification du programme scolaire. Un autre axe nous oriente vers un « ensemble d'actions ». Entre autres, cela peut avoir trait aux programmes dans le sens de « projet », comme les « programmes de réforme ». Le dernier axe est celui se rattachant à un « ensemble d'opérations » qui a surtout trait au domaine informatique et ne nous concerne donc pas. En matière d'éducation, Martinez (2011 : 279) souligne la polysémie du terme « programme » contenue dans l'étymologie qui, pour lui, évoque quatre idées :

- 1) Annoncer ce que l'on veut faire.
- 2) Énoncer les caractéristiques fonctionnelles de l'architecture éducative choisie.
- 3) Annoncer une thématique pour le travail en classe.
- 4) Fournir la liste ordonnée des tâches et des instructions à suivre. Le *Dictionnaire de didactique* (Cuq, 2003 : 203), quant à lui, donne au terme grec le sens de « écrit à l'avance », ce qui rejoindrait tout à fait le sens donné dans le domaine éducatif.

Les programmes sont divers et variés. Il est donc difficile de les caractériser. Comme le soulignent Champy et Étévé (2005), ils n'ont ni forme ni contenu particulier. Pour les auteurs, la seule chose qui les définit réellement est leur caractère officiel et ils nous proposent deux définitions tirées des lois. Voyons donc comment la loi définit les programmes :

Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements et prennent en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève (Article 5 de la loi d'orientation du 10/07/1989).

Le programme est un texte réglementaire publié au B.O. : c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline, à chaque niveau, le « contrat d'enseignement », c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité (Charte des programmes publiés dans le B.O. n° 8 de février 1992).

On voit là l'importance des programmes dans le fonctionnement éducatif français et surtout, son ancrage dans notre culture éducative. Dans un pays où le système éducatif est centralisé, comme la France, les programmes sont régis par des textes officiels qui assurent la cohérence nationale des contenus et des méthodes (Cuq et Gruca, 2008 : 129). Cuq (2003 : 203) voit le programme comme *une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé*. On retrouve ici l'idée de prévision, à laquelle s'ajoute le terme « finalisé », on comprend que le programme est un produit fini, et non un processus, comme l'est le curriculum.

Pour Raynal et Rieunier (2010 : 542), *un programme est une liste de contenus à enseigner*. Il est accompagné, en général, d'instructions sur la méthodologie à aborder et les manières d'aborder les contenus. Pour les auteurs, les programmes ont leurs qualités et leurs défauts, en partie dus au fait qu'ils ont une entrée par les contenus. Ils sont *indiscutablement clairs pour l'enseignant, il sait parfaitement ce qu'il doit enseigner, et si l'enseignant est expérimenté, il sait également à quel niveau de complexité situer ses interventions*. En revanche, *s'il enseigne ces contenus allant du plus simple au plus complexe, sans les mettre en situation, ses apprenants ne deviendront jamais des experts*. Ainsi, si l'on ne se limite qu'au programme, il devient difficile de définir les relations existantes entre le réel, l'explicite et le caché, comme nous l'avons souligné dans la partie sur le curriculum, d'où le besoin de se tourner vers ce dernier. Le terme de « curriculum », nous l'avons dit, substitue peu à peu celui de « programme » car, depuis les années 1990, on privilégie l'entrée par compétences, que ce soit en DDL ou dans l'enseignement en général (cf. Éducation nationale).

Beaucoup d'auteurs sont d'accord pour dire que le programme fait partie du curriculum (tout comme le référentiel). Pour Martinez (2011 : 278-279), le programme est *le résultat de décisions qui ont présidées à l'élaboration du curriculum, un projet général de formation et, plus modestement, un auxiliaire pédagogique visualisable*. Et d'ajouter que *c'est justement ce caractère figé qui appelle à un élargissement conceptuel en direction du curriculum* (2011 : 180). Les programmes scolaires ont un caractère uniforme pour tous les élèves du pays, ce qui est presque une exception. Notons que les auteurs donnent l'exemple de l'Angleterre où les programmes sont définis au niveau local, et non national. On comprend pourquoi Coste (2011 : 17) stipule que *les programmes sont du ressort des décideurs*.

Typologie

Il existe différents types de programmes mais les exemples sont nombreux et variés. Pour cela, nous ne nous attarderons pas ici à proposer une typologie. Le « programme scolaire » est certainement celui qui nous est le plus familier puisqu'il nous renvoie, en général, aux programmes de l'Éducation nationale. Pour cette dernière, les programmes d'enseignement « à la française » sont :

- *des documents relativement autonomes, rédigés par discipline, par année d'études,*
- *parfois sans référence à des finalités éducatives générales dont ils dépendraient hiérarchiquement,*
- *souvent plus tournés vers un idéal d'enseignement que vers une effectivité d'apprentissages,*
- *se prononçant peu sur l'outillage matériel nécessaire, les questions d'évaluation ou le niveau d'atteinte attendu des élèves (2010).*

Le domaine du Français Langue Étrangère, quant à lui, n'est que peu touché par ce type de programmes officiels. En effet, comme le font remarquer Cuq et Gruca (2008 : 129-130), (en faisant référence aux enfants nouvellement arrivés en France), l'État s'en remet au BELC ou au CIEP pour ce qui est de la méthodologie employée (propre au FLE donc), ainsi que dans le choix et les qualifications des enseignants. On notera que l'on peut également parler de « programme de formation », « programme de contenus », « programme linguistique », etc., d'où certaines confusions entre référentiels et programmes.

Conclusion

Nous avons pu constater que certaines des définitions se recoupent ou sont similaires entre les différents termes, ce qui ne facilite pas l'identification d'un document déjà existant pour quelqu'un qui n'a pas l'habitude de manipuler ces concepts. D'autre part, les définitions données par les auteurs ne vont pas toujours dans le même sens, voire, à l'opposé concernant certains aspects des concepts, créant ainsi une certaine confusion. Nous retiendrons tout de même que le référentiel et le programme font partie du curriculum, concept qui se généralise et qui prend en compte tous les aspects des apprentissages, à différents niveaux. Pour notre part, ce travail nous a éclairés quant à notre outil. Nous espérons qu'il en fera de même pour les lecteurs. Au cours de nos recherches, nous avons notamment consulté deux tableaux qui proposent une synthèse des similitudes et des différences entre les termes abordés : l'un entre référentiel et curriculum, réalisé par Duplessis (2009), et l'autre entre curriculum programme, basé sur les

travaux de P. Astolfi⁷. Nous nous proposons de faire un tableau tout à fait personnel et non-exhaustif, inspiré de ces auteurs, pour conclure cet article :

<i>Référentiel</i>	<i>Curriculum</i>	<i>Programme</i>
Guide	« plan d'études »	Programmation à l'avance
L'enseignant est libre	L'enseignant est plus libre	Exécute ce qui s'est décidé « plus haut »
Pas ou peu prescriptif	Prescriptif	Prescriptif
Finalité fonctionnelle, professionnelle, sociale	Finalité éducative	Finalité éducative
Entrée par capacités ou compétences, sous forme de liste	Liberté pour les entrées par les objectifs, par les contenus, par une méthodologie	Entrée par les contenus
Progression ou non	Progression mais parcours non fléché, possibilité de retour sur les apprentissages	Progression linéaire, contenus hiérarchisés
Court terme (spécifique à une formation)	Long terme (répartition sur plusieurs années)	Moyen ou long terme (sur une année en général)

Bibliographie

Balas, S. 2011. « Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence ». Thèse de doctorat. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690> [consulté le 04/06/2016].

Beacco, J-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Champy, P., Étévé, C. 2005. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*, Paris : Éditions Didier.

Coste, D. 2011. « Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation pluri-lingue et interculturelle ». *Le français dans le monde, Recherche et Application* n° 49, p. 16-21.

Cros, F., Raisky, C. 2010. « Référentiel ». *Recherche et formation* n°64, p. 105-116.

[En ligne] : <http://rechercheformation.revues.org/215> [consulté le 03/01/2016].

Cuq, J-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.

Cuq, J-P., Gruca, I. 2008 (nouvelle édition). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.

Depover, C., Noël, B. 2005. *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.

Duplessis, P. 2006. « Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner ». In : *FABDEN* : Nathan, p. 89-98.

[En ligne] : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/un-referentiel-pourformer-un-curriculum-pour-enseigner> [consulté le 20/06/2016].

Duplessis, P. 2009. « Distinction entre référentiel de compétences et curriculum ». *Les Trois couronnes*. [En ligne] : <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/distinction-entre-referentiel-decompetences-et-curriculum> [consulté le 11/01/2016].

Figari, G. 1994. *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Forquin, J-C. 1995. « Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche ». *Étude de Linguistique Appliquée* n° 98, p. 44-55.

Forquin, J-C. 2008. *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Huver, E., Springer, C. 2011. *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Éditions Didier.

Le Petit Robert, Édition numérique, 2016.

Leclerq, V., Vicher, A. 2012. « Étude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base ». *Lidil* n° 45, p. 93-105. [En ligne] : <http://lidil.revues.org/3196>, [consulté le 09/01/2016].

Li Keyong et al. (coord.) 2012. *Curriculum et évaluation. Synergies Chine*, n° 7, Revue du Gerflint.

[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine7/Chine7.html> [consulté le 27/06/2016].

Martinez, P. 2011. « Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historisation des approches ». *Recherche et Application* n° 49, p. 23-35.

Martinez, P. 2012. « Recherches curriculaires : retour vers le futur ». *Synergies Chine* n° 7, p. 43-56. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Chine7/martinez.pdf> [consulté le 27/12/2016].

Ministère de l'Éducation nationale. 2010. « Les programmes d'enseignement et leur élaboration : éléments de comparaison internationale ». Disponible sur :

http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_les_programmes1.pdf [consulté le 11/01/16].

Olleik, Z. 2010. « Démarche curriculaire : élaboration de référentiel FLE/FOS ». In Formation de formateurs, Université de Damas et Université d'Alep, 6-8 et 11-13 avril 2010, Damas et Alep (Syrie), [non publié]. [En ligne] :

http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/381/1/Olleik_Elaboration_de_referentiels_FLE_FOS.pdf (consulté le 25/01/2015).

Organisation Internationale de la Francophonie. « Conception et réalisation d'un référentiel de formation ». [En ligne] : http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf [consulté le 10/01/2016].

Perrenoud, P. 1993. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF. [En ligne] :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html [consulté le 01/06/2016].

Raynal, F., Rieunier, A. 2014. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Rey, O. 2010. « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? ». *Dossier d'actualité de la VST* n° 53, avril 2010. [En ligne] : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/53-avril-2010-integrale.pdf> [consulté le 28/12/2014].

Rieunier, A. 2014. *Concevoir un projet de formation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Sitographie

Site du label *Qualité FLE* : <http://www.qualitefle.fr/> [consulté le 28/06/2016].

Notes

1. Disponible sur le site du label Qualité FLE

2. Glossaire disponible sur : http://www.qualitefle.fr/sites/default/files/pdf/glossaire_cil_juillet_2014.pdf [consulté le 09/01/2015].

3. Terme employé par S. Balas (2011)

4. On se rapportera à l'ouvrage de Forquin (2008) pour les définitions données par ces auteurs.

5. Comme le disent les auteurs : « On retient ici *curriculum* comme une notion générique. Les termes utilisés pour désigner différents types de documents curriculaires - notamment syllabus, plan d'études ou programme - sont flous et divergent de langue en langue, voire de pays en pays » (Beacco J-C., Byram M., Cavalli M. et al. (2010 : 13).

6. « Programme » in *Le Petit Robert*, édition numérique 2016 [en ligne].

7. IUFM, Université de Strasbourg « Programme/curriculum ». [En ligne] : http://www.alsace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pedagogiques/productions_pedagogiques_iufm/exercice_du_metier_d_enseignant/2nddegre/metier_d_enseignant_2nd_degre/astolfi/page_procur.htm [consulté le 01/06/16].