

## L'évaluation du curriculum : intérêt et méthodologie

Gérard Figari et Michel Grangeat

Volume 26, numéro 3, 2003

L'évaluation du curriculum : intérêt et méthodologie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088120ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088120ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Figari, G. & Grangeat, M. (2003). L'évaluation du curriculum : intérêt et méthodologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 26(3), 1–5.  
<https://doi.org/10.7202/1088120ar>

## L'évaluation du curriculum : intérêt et méthodologie

Les problèmes curriculaires liés au fait éducatif constituent un champ de préoccupations de plus en plus important dans le domaine des sciences de l'éducation. En effet, de nombreux systèmes éducatifs sont en pleine mutation (Lafortune et coll., 2001), soit parce qu'une importance nouvelle est donnée à tel champ de savoir ou à telle démarche d'enseignement, soit parce que l'introduction de dispositifs plus complexes vient bouleverser les cloisonnements traditionnels, soit, enfin, parce que des modalités d'enseignement ou de formation dépassant le simple cadre annuel, individuel ou formel obligent le professionnel à mieux prendre en compte l'ensemble du contexte éducatif. Ces mutations dégagent autant de questions de recherche concernant l'ensemble des caractéristiques du curriculum.

De fait, ces questions tiennent, d'abord, aux *contenus* et aux *modalités* d'enseignement, avec, par exemple, l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC). Elles tiennent, ensuite, aux *dispositifs* d'enseignement et de formation, avec, notamment, le développement des démarches de projet, tant pour les apprenants que pour les enseignants. Elles tiennent, enfin, aux *parcours* des apprenants, avec la visée d'une inclusion totale de tous les apprenants, quelles que soient leurs différences, ou encore avec la création de paliers d'orientation vers des filières distinctes pouvant proposer des passerelles.

Ces questions jouent également sur les modalités curriculaires; l'aspect *formel* en ce qui concerne la place des instances officielles dans la prescription et le suivi des transformations curriculaires; l'aspect *réel* dans ce qui touche aux modifications que réalise, effectivement, dans sa classe ou son établissement, chaque enseignant ou chaque équipe éducative, par l'intermédiaire des dispositifs construits localement; l'aspect *vécu* qui prend en compte, à la fois, la stratégie adoptée par l'apprenant pour suivre un parcours curriculaire jusqu'à un terme satisfaisant et la manière dont il attribue de la valeur à cette trajectoire; l'aspect *caché*, enfin, qui focalise sur l'impact personnel, identitaire, provoqué par ces expériences curriculaires.

Dans chacun de ces domaines, la question de l'évaluation du curriculum paraît incontournable. C'est donc cette question que se proposent d'explorer les textes de ce numéro.

### ***Intérêt à révoquer l'évaluation du curriculum***

Évaluer le curriculum paraît aujourd'hui, à la fois, une pratique quasi permanente et un problème théorique et méthodologique non résolu.

- *En premier lieu, l'objet lui-même, le curriculum*, bien qu'au centre des préoccupations de toutes les réformes éducatives, est difficile à définir, tellement difficile à définir que nombre de décideurs préfèrent s'en tenir aux notions de programme, de filière, de cursus et, parfois, de parcours. On s'en tiendra ici à la signification la plus couramment attribuée, celle d'un agencement de dispositifs d'enseignement donnant lieu à des itinéraires d'apprentissage : des *dispositifs* qui organisent des *contenus* et des *itinéraires* entraînant l'élaboration de *stratégies*. On entrevoit déjà la complexité de ce que Forquin (1996) nommera avec prudence une «théorie du curriculum», considérée comme une «entreprise de transmission cognitive et culturelle» et que de Landsheere (1992) présentera comme une perspective réunissant la construction du curriculum, la didactique, la structure de l'enseignement et l'évaluation. Dans cette publication, on abordera le curriculum selon les niveaux de préoccupation, soit comme une construction de décideurs, soit comme une construction d'acteurs, soit comme une construction de décideurs et d'acteurs.
- *En second lieu, l'évaluation de cet objet* a amené de nombreux auteurs, depuis Scriven (1967) en passant par Stufflebeam et al. (1980), à proposer des «modèles» que Norris (1990) préférera appeler des «métaphores» et qu'il n'est pas question de décrire ni d'analyser ici (se reporter aux travaux de Pacheco, 2001, sur «les théories curriculaires et les modèles d'évaluation»). Cependant, de l'évaluation de programme à l'analyse de la réussite et de l'échec scolaire, en passant par l'étude longitudinale des parcours des élèves, le curriculum ne cesse de donner lieu à toutes sortes de mesures. Le paradoxe qui caractérise la plupart d'entre elles consiste à ne mesurer que ce qui est directement mesurable – c'est-à-dire des performances, des opinions, des orientations ou des insertions universitaires ou professionnelles – et qui ne relève que de manière périphérique du concept même de «curriculum ». Elles conservent alors dans la «boîte noire» ce qui relève plus précisément du curriculum, comme parcours

formel d'éducation prescrit et suivi – c'est-à-dire ce qui relève du déroulement de l'expérience curriculaire –, parce que jugé *a priori* non directement mesurable.

C'est dans ce contexte d'élaboration et de réformes des dispositifs curriculaires, d'une part, et autour de cette problématique d'évaluation, d'autre part, que s'est construit ce numéro spécial sur «l'évaluation du curriculum». Une telle problématique comporte un intérêt heuristique évident. Elle pose à la recherche d'intéressantes questions dont on donne ici quelques exemples à partir de travaux présentés et discutés au cours du symposium «Évaluation du curriculum» organisé dans le cadre du Congrès de l'AECSE (Lille, septembre 2001).

Deux questions illustrées par la conduite de quatre recherches ont été sélectionnées pour être présentées ici : comment l'évaluation d'un curriculum peut-elle repérer les stratégies porteuses de réussite ou d'échec des utilisateurs d'un système de formation ? Quel rôle joue l'évaluation dans le développement d'un curriculum et dans sa régulation ?

### ***Essais de réponses méthodologiques à travers les études présentées***

- La première question est celle que pose l'évaluation d'un curriculum défini comme parcours et, par conséquent, comme élaboration de stratégies individuelles au sein d'un dispositif de formation. C'est le cas des deux premières études présentées : «Évaluation de stratégies curriculaires», de Figari et Gautier, et «Évaluation d'un curriculum caché», de Prahecq. Il s'agit, dans les deux cas, de tenter d'expliquer les réussites ou les échecs des utilisateurs du dispositif en fonction des stratégies déployées : *volontaires* (dans la première étude) dans le cadre du curriculum dit «réel» ou *induites* (dans la seconde), dans le cadre du curriculum dit «caché».

Dans cette première catégorie d'évaluations, le problème méthodologique à résoudre est celui posé par la constitution de données individualisées capables de rendre compte, dans leur agrégation, d'effets globaux du dispositif. Le recueil de l'information se fait dans l'ensemble des *lieux* (écoles, classes, entreprises dans la première étude) ou dans l'ensemble des moments (sessions successives d'un dispositif de formation, dans la seconde étude). La focalisation de l'évaluation privilégie ici le regard des acteurs et conditionne la signification différenciée des résultats produits.

- La deuxième question est celle que pose l'évaluation d'un curriculum défini comme construction de décideurs et soumise à l'utilisation par les acteurs. C'est le cas de la troisième étude de Duarte Da Silva, Costa e Silva et Grangeat, qui s'intéresse surtout au contenu du curriculum (avec l'intégration des technologies de l'information et de la communication) et à l'évaluation de son processus, et de la quatrième étude, de Grangeat, qui traite des effets sur le dispositif curriculaire de l'évaluation pratiquée par ses acteurs. Il s'agit, dans les deux cas, d'évaluer les effets du dispositif sur l'évolution du curriculum de formation.

Dans cette deuxième catégorie d'évaluations, le problème méthodologique à résoudre est celui posé par la nécessaire articulation des critères et des indicateurs recherchée soit dans le recours à un éventuel « modèle », pour Duarte Da Silva, Costa e Silva et Grangeat, soit dans les procédures de « référentialisation », pour Grangeat. La focalisation de l'évaluation privilégie alors le regard du décideur et de l'enseignant et cherche à produire des résultats collectifs visant à mesurer l'effet de système.

Évaluer le curriculum nécessite donc une coordination des données issues à la fois du système et des acteurs. De fait, l'évaluation curriculaire est créatrice de sens si, une fois renvoyée au système, elle permet à ses différents acteurs de cerner plus finement les caractéristiques du curriculum, de mieux comprendre les parcours divers qu'il induit ou de les réguler de manière plus distanciée. Dans cette mesure, une évaluation limitée à la mesure d'écart entre entrée et sortie serait peu propice à la compréhension de la diversité des facteurs entrant en jeu dans le fonctionnement des parcours de formation. Confronter ces données induit alors un choix de méthodes complémentaires, allant de l'analyse du contenu des programmes, de la prise en compte des données statistiques décrivant des cohortes d'élèves ou d'étudiants et de l'enquête auprès de populations importantes, jusqu'à l'entretien avec des sujets interrogés sur leur parcours et leur stratégie. C'est, du moins, ce que s'efforcent de mettre en évidence les contributeurs de ce numéro.

Ces quatre articles devraient rendre compte des termes d'un débat : en fait, ils tentent de contribuer à montrer l'intérêt de faire connaître et de développer les études sur l'évaluation du curriculum.

*Gérard Figari*  
*Michel Grangeat*

## RÉFÉRENCES

- de Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*. Paris : PUF.
- Forquin, J.-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Lafortune, L. et coll. (2001). *La formation continue – De la réflexion à l'action*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Norris, C. (1990). *What's Wrong with Postmodernism Critical Theory and the Ends of Philosophy*. Baltimore : John Hopkins University Press.
- Pacheco, J.A. (2001). Les théories curriculaires et les modèles d'évaluation. In Actes du 4<sup>e</sup> Congrès international de la AECSE, *Actualité de la recherche en éducation et formation*, Symposium *L'évaluation du et dans le curriculum* [cédérom].
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Stake (dir.), *Perspective of curriculum evaluation*. Chicago : Rand Mc Nally.
- Stufflebeam, D. et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Montréal : NHP.