

ZHANG Luna

Université centrale des finances et d'économie, Chine

lunazh@sina.com



Synergies Chine n° 7 - 2012 pp. 57-61

Le syllabus a généralement été considéré comme inclus dans le curriculum. Pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'un curriculum, on envisage une configuration horizontale et une configuration verticale, où les différents syllabi sont mis en jeu et constituent un cours de langue. Dans ce présent article, nous essayons d'explicitier les différentes caractéristiques concernant le curriculum, le syllabus et leurs relations.

Mots-clés : curriculum, syllabus, relations, cours de langue.

The syllabus is usually covered in the curriculum and indicated by means of a horizontal-axis and vertical-axis configuration. In designing classroom teaching, full consideration should be given to the various factors along the horizontal axis and vertical axis, which interact and converge in constructing a language course. This paper expounds on the curriculum, syllabus and their interrelationship.

Key words: curriculum, syllabus, interrelationship, language course.

教学大纲通常被认为孕育在课程中，分别用横轴和竖轴表示。我们在制定具体的课堂教学中，要充分考虑横、竖轴各点所代表的意义，而它们之间的相互作用和融合，共同构建一堂语言课。本文着力阐述课程、教学大纲以及它们各自之间的关系。

关键词：课程 教学大纲 相互关系 语言课。

Introduction

La mise au point concernant les notions de curriculum et syllabus, et leurs différentes caractéristiques, consiste à prendre en compte les composantes d'un curriculum pour l'élaboration d'un cours de langue. Chaque composante agit sur l'autre en vue d'une formation linguistique et culturelle.

1. Le curriculum

Le curriculum apparaît comme « une pièce maîtresse » dans le domaine de l'enseignement des langues. Le curriculum consiste à élaborer des parcours

d'enseignement/apprentissage, en cela, il est à peu près l'équivalent de la notion anglaise de *curriculum design*. En français, selon Lehmann (1993:144), cette dénomination est considérée comme « l'élaboration de cursus » ou encore « programme » et « démarche didactique ». Dans cette terminologie, le terme pourrait jouer aujourd'hui un rôle fédérateur d'autant plus aisément qu'il se veut porteur d'un dépassement. Pour Martinez (2005:184) par exemple, *curriculum* est entendu dans un sens qui semblerait beaucoup plus large. « La notion de curriculum dépasse de loin celles de programme et de cursus : elle englobe ces dernières, mais surtout leur donne un sens, d'une double manière, comme signification à construire et comme direction à prendre. On retrouve dans la conception curriculaire l'idée d'une action concertée et finalisée, qui est aussi, étymologiquement, celle de l'enseignement».

On distingue trois ordres de contraintes, examinés par Johnson (cité par Coste, 1995 : 84) en matière de prise de décision curriculaire : le premier a trait aux finalités visées, le second aux considérations pragmatiques (temps, ressources humaines et matérielles), le troisième aux différents agents concernés par le curriculum et à leurs modes d'interaction. L'on retire de ces trois ordres l'impression d'une conception de la réflexion curriculaire.

Pour une définition plus étendue du curriculum, c'est-à-dire de tous les facteurs qui interviennent dans une situation d'enseignement/apprentissage, Coste propose trois voies :

- la première est celle d'une recherche de cohérence, c'est-à-dire de réduction des distorsions et décalages à l'intérieur des différentes composantes et forces du - curriculum défini comme ensemble des processus de prise de décision ;
- la deuxième voie est celle d'une focalisation de l'ensemble du dispositif sur ce qui se passe en classe et sur l'articulation entre processus à la source des actes d'enseignement et processus motivant les actes d'apprentissage ;
- la troisième voie consisterait à rechercher un paradigme rassembleur.

Sur cette dernière voie, Coste reprend l'idée de Johnson de la mise en oeuvre d'un curriculum cohérent. « ... un curriculum cohérent étant défini comme un curriculum où les finalités générales ont été conciliées avec les contraintes pragmatiques, où les produits de chacune des [...] phases de développement sont complémentaires [...] et où les acquis de l'apprenant correspondent aux visées du curriculum» (Coste, 1995 : 84).

Le champ qui s'offre est donc fort étendu. Dans la pratique d'enseignement, nous considérons le terme de *curriculum* plutôt dans son sens plus restreint, qui désigne le mode d'organisation de l'enseignement au sein d'une institution formelle, présente sous forme d'objectifs et de contenus.

En fait, c'est bien dans une logique du curriculum global plus que dans une logique du syllabus que s'inscrit notre réflexion. Pour Coste (1995), cette réflexion sur les curriculums en langue est à chercher du côté des débats relatifs aux syllabus notionnels, car il trouve que la notion de syllabus est centrale dans la conception de tout curriculum. Il convient donc aussi de clarifier la notion de syllabus.

2 . Le syllabus

Le concept de *syllabus* provient plutôt de la didactique anglo-saxonne. « La définition des syllabus est présentée non comme une démarche d'apparence rigoureuse et ordonnée, [...] mais comme envisageable de différentes manières, selon les options retenues par les auteurs et selon les positions et les visées de ces derniers» (Coste , 1995 : 83). Il existe, selon Lehmann (1993), un sens large (synonyme de curriculum) et un sens restreint de syllabus. Il s'en tient à la distinction opérée par Johnson entre « syllabus inventory » et « syllabus » à proprement parler, en négligeant le sens large.

Lehmann (1995) le note de son côté, le terme *syllabus* est un élément important dans l'élaboration des curriculums d'enseignement / apprentissage. Il désigne généralement le système « contenu » plus « progression», auxquels s'ajoute enfin le terme « démarche ». Concrètement, le contenu adapté aux besoins et aux objectifs des publics concernés, est, au sens large, ce que l'on enseigne. « La progression, s'agissant de l'ordonnance des contenus et de l'itinéraire choisi par l'enseignant à l'intérieur d'un cours (manuel), d'une unité didactique ou même d'une série d'exercices en classe dans la pratique pédagogique, est centrale en didactique des langues » (Porquier, 2000:87). La démarche place l'accent sur l'ensemble des tâches qu'un enseignant pourrait avoir à accomplir avant que ne débute un cours.

On concevra le processus par lequel on décide du contenu particulier d'un cours comme comportant deux étapes. Dans la première, on établit un inventaire de toutes les unités qu'il est souhaitable d'enseigner. Cette liste d'items est l'inventaire du syllabus. Puis, seconde opération, on effectue différents choix concernant la présentation du sens des items, notamment - et c'est là un des choix les plus importants - l'ordre suivant lequel ils apparaîtront dans le cours. Il en résulte un syllabus, objet que l'on peut concevoir comme étant un « inventaire de syllabus organisé ».

Ainsi définie, l'opération de construction du syllabus apparaît bien en effet comme l'une des questions les plus importantes que l'on ait à résoudre concernant l'élaboration du curriculum.

3. Les syllabus dans les curriculums

Le *syllabus* a généralement été considéré comme inclus dans le *curriculum* et des évolutions récentes conduisent à voir une vision élargie. Cette vision élargie peut être présentée comme se développant, simultanément, suivant deux plans qui dessinent :

- une « configuration horizontale » (Lehmann, 2000) , où se côtoient et sont mis en oeuvre les différents syllabi (voir 4^e partie) qui constituent l'appareil d'apprentissage.

Le développement de la « configuration horizontale » procède surtout d'une réaction à la conception des besoins, ainsi qu'à l'attention croissante portée au rôle des paramètres culturels. S'il apparaît que des programmes à visée

communicative ne sauraient se limiter aux seules unités linguistiques, une parade architecturale peut alors consister à concevoir des curriculums constitués de plusieurs syllabus parallèles, visant des objectifs distincts et constitués chacun d'unités de nature différente ; c'est évidemment par référence à cet éventail d'unités que se justifie la qualification de configuration horizontale.

- une « configuration verticale », où sont prises en compte toutes les déterminations et surdéterminations sociologiques, économiques et politiques qui pèsent sur l'apprentissage et sur le comportement de l'apprenant.

On peut envisager dans ce type de curriculum, la part de la composante langagière et celle de la composante culturelle, qui conduise l'apprenant à une compétence à la fois linguistique et culturelle.

4. Un curriculum et quatre syllabus

On évoquera maintenant dans l'enseignement des langues en milieu scolaire, une réalisation canadienne, qui porte le nom du « curriculum multidimensionnel ». Ce curriculum comprend quatre composantes nommées « syllabi » (Lehmann, 1993:189).

- le « syllabus langue » est à la fois grammatical, formel et notionnel-fonctionnel ;
- le « syllabus communicatif/expérientiel », considéré comme la colonne vertébrale de l'ensemble, vise à construire en un syllabus ordonnable des expériences ; on y trouve des éléments de la pédagogie du projet, mais intégrés à une démarche programmée ;
- le « syllabus culture », s'agissant d'une approche anthropologique de la culture secondaire, qui propose aussi une mise en ordre des contenus à travailler ;
- le « syllabus de formation langagière générale », qui généralise le concept *awareness of language*, retient trois domaines d'intervention : la prise de conscience linguistique, la prise de conscience culturelle, la prise en conscience stratégique.

Chaque syllabus se trouve en complémentarité avec les autres et se réalisera dans le même temps. « C'est-à-dire que l'intégration s'effectuera presque naturellement et que les plages de temps nécessaires se recouvriront vraiment » (Coste, 1995: 88). Dans le principe, le curriculum multidimensionnel doit permettre : d'une part, différentes combinaisons entre ses composantes, d'autre part, des choix locaux, à différents niveaux, à l'intérieur des propositions formulées par les groupes d'élaboration.

Conclusion

La recherche sur les curriculums est à la fois théorique et pratique. Dans son aspect pratique, le présent travail devrait pouvoir servir de support de réflexion aux professeurs en exercice, et contribuer à poser les jalons de la construction d'un cours de langue adapté aux ressources humaines, au public et à la culture éducative.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Paris, Didier.
- Coste, D. (1995). Langue et curriculum. In Pêcheur, J. et Vigner, G. (dir.) : *Méthodes et méthodologies*, Paris, Hachette, coll. *Le français dans le monde, Recherches et applications*. p.79
- Coste, D. et Lehmann, D. (dir.) (1995). *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours, Etudes de linguistique appliquée*, n°98.
- Coste, D. et Véronique, D. (dir.) (2000). *La notion de progression*, Paris, ENS éditions.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaires de Grenoble.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Lehmann, D. (2000). « Monsieur Jourdain et le curriculum ». *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial.
- Martinez, P. (2005). Des invariants en ingénierie linguistique, le cas du curriculum universitaire. In Lallement, F.(dir.) : *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative, Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Pêcheur, J. et Vigner, G. (dir.) (1995). *Méthodes et méthodologies*, Paris, Hachette, coll. *Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Porquier, R. (2000). La notion de progression en langue étrangère. In Coste, D. et Véronique, D.(dir.) : *La notion de progression*, Paris, ENS éditions.