

THE COLLEGIATE CURRICULUM DESIGNING CENTRED ON COMPETENCES

PROIECTAREA CURRICULUMULUI UNIVERSITAR CENTRAT PE COMPETENȚE

STANCIU M.

University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Iași

Abstract *By continuing the older preoccupations (1999, 2003), the communication has as a hypothesis the systemic-holistic paradigm of school curriculum. The systemic approach consists of the analysis of the objectives, processes and phenomena as a whole; they are composed of interdependent subsystems in the process of their formation and manifestation as functional structures and systems.*

From a systemic view, the school curriculum signifies the experience which the school reveals it to pupils and students (objectives, contents, teaching-learning strategies, aspects and ways of organizing the learning, assessment methods and techniques). In the present article we tried to offer psychopedagogic suggestions to the collegiate teachers in order to help them designing the curriculum from the perspective of ARACIS standards.

Rezumat *Continuând preocupări mai vechi (1999, 2003), în comunicarea de față am plecat de la paradigma sistemică-holistă asupra curriculumului școlar. Abordarea sistemică constă în analiza obiectelor, proceselor și fenomenelor privite ca un tot, ca un întreg, formate din subsisteme interdependente, în procesul de formare și de manifestare a lor ca sisteme și structuri funcționale.*

Din perspectivă sistemică, curriculumul școlar semnifică experiența pe care școala o pune la dispoziția elevilor și studenților (obiective, conținuturi, strategii de predare-învățare, forme și moduri de organizare a învățării, metode și tehnici de evaluare). Am încercat în comunicarea prezentă să oferim sugestii de ordin psihopedagogic cadrelor didactice universitare în proiectarea curriculumului din perspectiva standardelor ARACIS.

MATERIEL ET METHODE

Le curriculum universitaire: considérations générales

Le curriculum est un concepte-clé de la pédagogie contemporaine (J.C. van Bruggen), consacré en pédagogie par les contributions des Américains J. Dewey, F.Bobbitt et R.W. Tyler. Notre communication tente de clarifier les fondements psychopédagogiques de la projection du curriculum universitaire dans la perspective du management de la qualité (les critères ARACIS).

RESULTATS ET DISCUSSIONS

La perspective systémique holistique sur le curriculum

L'approche systémique consiste dans une méthode d'analyse des objets, des procès et des phénomènes comme un tout, composés de sous-systèmes interdépendants, dans le processus de formation et de manifestation comme des systèmes et des structures fonctionnelles.

D'autres auteurs (dont nous mentionnons Tyler, D'Hainaut, Văideanu et Rassekh, V. De Landsheere) envisagent la multitude des composantes des processus d'apprentissage, leur articulation en vue de la réalisation des finalités éducationnelles. La théorie du curriculum-souligne-t-on dans un ouvrage publié par UNESCO-, „prend en considération le processus éducatif, les événements qui se passent en classe”, „elle accorde une attention particulière à l'étude et à la mise en valeur des interactions entre les composantes de ce processus: objectifs, contenus, méthodes d'apprentissage, moyens didactiques, formes d'organisation de l'apprentissage, méthodes et techniques d'évaluation.” (Rassekh S., Văideanu G., 1987, p. 136).

La théorie et la méthodologie du curriculum suppose une vision globale sur le procès d'enseignement, vu comme un ensemble de composantes (sous-systèmes) rationnellement organisées, par lesquelles est assurée la réalisation des objectifs éducationnels anticipés.

L'approche systémique holistique du curriculum comporte plusieurs avantages: elle permet une vue d'ensemble sur le processus d'enseignement, tout en rendant possible la connaissance approfondie du fonctionnement du système, et, à partir de là, sa transformation; elle permet une analyse théorique, ainsi que pratique-actionnelle de réalisation de la réforme du système; c'est un instrument de gestion rationnelle et créative des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation (par l'intermédiaire du management stratégique); elle assure le contrôle des variables, surtout de celles indépendantes (par exemple, la qualité de l'instruction); elle aide l'enseignant dans la projection et la réalisation de la démarche didactique (comme un reflet *in micro* du macrosystème) etc.

La transposition didactique - de la science savante au curriculum évalué

Le milieu universitaire est créateur de science avancée, ainsi que de curriculum formel, qui est enseigné aux étudiants dans l'effort de formation initiale, dans la perspective des exigences de la société postmoderne. Cette démarche de sélection et de réalisation du curriculum universitaire s'appelle transposition didactique (tab.1)

Table 1

Typologie de la transposition didactique

Types de TD	Résultats	Caractéristiques
TD externe	<i>La connaissance savante</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Un objet de recherche distinct ; • Une logique distincte ; • Résultat de l'université et/ou de la recherche;
	<i>Curriculum formel</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Résultat d'une démarche interdisciplinaire sur la connaissance savante; • Critères de sélection (comme des filtres axiologiques) ; • documents officiels (plan d'enseignement, programmes scolaires, etc.) ; • assurance de la cohérence de la démarche éducative; • une partie est obligatoire (tronc commun) et une partie du curriculum est au libre choix des étudiants ;
TD interne	<i>Curriculum réel (enseigné)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • la manière dont le curriculum formel prend vie; • l'enseignant propose aux étudiants des démarches différenciées;
	<i>Curriculum assimilé (appris)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • l'effort actif des étudiants afin d'assimiler les contenus, afin de se former des compétences et des aptitudes;
	<i>Curriculum évalué</i>	<ul style="list-style-type: none"> • l'objectif des différentes évaluations (internes et externes); • ont pour but de régler la qualité du curriculum ;

La compétence ou la métaphore de la mobilisation des ressources du sujet

La définition des compétences peut être réalisée aussi d'une manière métaphorique (le transfert des connaissances ou la mobilisation des ressources du sujet à un moment donné) (Perrenoud Ph., 2002, *in* Dolz J., Ollagnier E., Édts , p. 45). La métaphore de la mobilisation met l'accent sur l'activité du sujet, qui implique „un *ensemble d'opérations mentales complexes*, qui en les connectant aux situations, *transformant* les connaissances plutôt qu'elles ne les déplacent.” (*ib.*, p. 46) La métaphore de la mobilisation suggère une „orchestration, une coordination des ressources multiples et hétérogènes” du sujet, une recombinaison permanente de ces ressources (Perrenoud Ph., 2002, *op.cit.*, p. 56). Allal a proposé un réseau de composantes (dimensions) qui interviennent dans une compétence: cognitives, affectives, sociales et sensorielles-motrices. (*ib.*, p. 13, 80-82)

Table 2

Les composantes d'une compétence (Allal)

Les composantes d'une compétence
Composantes cognitives: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissances</i> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Déclaratives- règles, faits, lois, principes (connaissances) ; ➤ Procédurales (aptitudes- <u>savoir-faire</u>) ; ➤ Conditionnelles (contextuelles), qui permettent au sujet de choisir à un moment donné une certaine stratégie, une certaine démarche, de s'engager dans une certaine action. Ces connaissances sont responsables du transfert de l'apprentissage (Tardif, 1992). • <i>Métaconnaissances et règlements métacognitifs.</i>
Composantes affectives: Attitudes, motivations ...
Composantes sociales : Interactions, concertations...
Composantes sensorielles-motrices : Coordinations gestuelles...

Une compétence „se construit toujours par l'intermédiaire d'un apprentissage en situation ce qui implique le rapprochement non seulement des connaissances et du *savoir-faire*, *mais aussi des modes d'interaction et des instruments valorisés dans le contexte du problème.*” (Allal, pp. 81-82)

Compétences générales et spécifiques-le fondement du curriculum universitaire

Selon le degré de généralité, V. et G. De Landsheere classifient les objectifs en: objectifs généraux (les finalités et les buts de l'éducation); objectifs à niveau intermédiaire d'abstraction (spécifiques); objectifs concrets (objectifs opérationnels) (1979, pp. 25-26). De notre point de vue, les objectifs généraux devraient se retrouver dans les documents de programmation stratégique du Ministère de l'Education et de la Recherche, ainsi que dans ceux des universités.

Les objectifs intermédiaires (spécifiques) représentent un pont entre les objectifs généraux et les objectifs concrets (opérationnels), entre les premiers et l'action quotidienne. Les objectifs intermédiaires sont spécifiques à chaque discipline d'enseignement, à l'intérieur de chacune d'elles, à chaque unité d'apprentissage. Le Curriculum National a introduit dans les programmes scolaire les objectifs cadre/les compétences générales et les objectifs de référence/les compétences spécifiques. Le curriculum universitaire doit préciser les compétences générales d'un programme d'étude, ainsi que les compétences spécifiques d'une certaine discipline d'un programme d'étude. Nous donnons ensuite quelques exemples de compétences de la pédagogie (du 1^{er} module de formation initiale):

Table 3

Exemples de compétences de la discipline pédagogie

Compétences générales	Compétences spécifiques
Initiation des étudiants aux fondements de la problématique de la formation initiale comme enseignants du préuniversitaire	1. Explication du rôle du facteur éducationnel dans la constitution de l'individu dans la société 2. Explication, dans une perspective systémique, de la structure et de la fonctionnalité du procès d'enseignement, en mettant en évidence la place et le rôle des principales composantes dans le fonctionnement efficace du processus d'enseignement; 3. Formation de compétences du type actionnel concernant le déroulement de situations didactiques spécifiques aux disciplines de spécialité.

Les objectifs opérationnels ont un caractère concret et ils sont réalisés dans différentes situations d'apprentissage (la classe ou en dehors d'elle). Exprimer un objectif d'une manière comportementale suggère à l'enseignant, ainsi qu'à l'apprenant, la voie à suivre, tout en lui fournissant aussi des critères concrets d'évaluation de l'efficacité de la démarche éducative. Les objectifs concrets aident l'enseignant à concevoir un projet éducatif adéquat à une certaine situation concrète.

A partir du critère comportemental, on a élaboré plusieurs techniques d'opérationnalisation, les plus connues étant celles de Mager, D'Hainaut, De Landsheere).

Table 4

Technique de Mager d'opérationnalisation des objectifs

Comportement	Conditions	Critère de performance
L'étudiant doit expliquer le caractère systémique du processus d'enseignement,	à l'aide du schéma donné,	En notant dans la fiche-outil les avantages de l'approche systémique , en 10 min.

D'autre côté, tous les objectifs ne peuvent pas être opérationnalisés. C'est pourquoi, en dehors du critère de performance (comportemental), il faut en utiliser un autre: le critère de la **compétence**.

CONCLUSIONS

(1) En valorifiant les éléments de la méthodologie de la science contemporaine, ainsi que les contributions de spécialistes renommés de la pédagogie (Tyler, D'Hainaut, George Văideanu), nous avons proposé le paradigme systémique-cibernetique sur l'éducation, que nous avons particularisé dans la présentations des fondements du curriculum.

(2) Dans ce paradigme, le curriculum scolaire est compris comme un ensemble de sous-systèmes indépendants (Văideanu, 1988; Stanciu, 1999, 2003) qui envisagent la focalisation de la démarche éducative sur les besoins et les intérêts de l'apprenant (J. Dewey, 1902, trad. rom., 1977).

(3) Les implications de cette perspective systémique sur le curriculum scolaire peuvent être mises en évidence dans l'effort de projection de la réforme curriculaire, dans sa mise en œuvre, ainsi que dans le processus de règlement de la fonctionnalité de chaque composante séparément, et du procès dans son ensemble.

(4) Nous considérons que ce paradigme systémique-cibernetique doit représenter le fondement du processus complexe de formation initiale et continue des professeurs des écoles et de tous les autres enseignants.

(5) De même, nous considérons que les universités devraient organiser des cours de formation continue destinés aux enseignants du système universitaire, afin de les familiariser avec la problématique de la pédagogie universitaire. Il ne faut pas oublier que l'AIPU organise chaque année un congrès consacré à la formation continue. (Montreal, 2007).

BIBLIOGRAPHIE

1. De Landsheere V. și G, 1979 - *Definirea obiectivelor educației*. EDP, București.
2. Dolz J., Ollagnier E. (Éds), 2002 - *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Université, Bruxelles.
3. Morin E., 1990 - *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris.
4. Rassekh S., Văideanu G., 1987 - *Les contenus de l'éducation*, UNESCO, Paris.
5. Stanciu M., 1998 - *Reforma conținuturilor învățământului*. Editura Polirom, Iași.
6. Stanciu M., 2003 - *Didactica postmodernă*. Editura Universității Suceava.
7. Văideanu G., 1988 - *Educația la frontiera dintre milenii*. Ed. Pol., București.