



Le français sur objectif universitaire : Analyse de la logique curriculaire de l'enseignement du français en Iran *

Shiva VAHED**/ Marzieh MEHRABI***

Résumé— La réforme curriculaire réalisée récemment dans le but d'améliorer le rendement du système éducatif dans le monde entier est due à l'insertion de l'approche par compétences. Ceci nous a amenées à effectuer une recherche sur la place du curriculum du FOU (le français sur objectif universitaire) en Iran. Ainsi, dans le présent article, nous avons premièrement passé en revue notre littérature de recherche et examiné la notion du curriculum. Ensuite, nous nous sommes penchées sur deux modèles curriculaires afin de repérer leurs principes sous-jacents : la pédagogie par objectifs issue théoriquement du béhaviorisme insistant sur l'atteinte des objectifs et l'approche par compétences basée sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage mettant l'accent sur le développement des compétences en contexte. Nous avons finalement analysé le curriculum de la licence de langue et littérature françaises, une des disciplines constitutives du FOU, mis en place dans les universités iraniennes tout en appliquant les concepts théoriques exposés dans l'article. 106 unités d'enseignement (24 UE en français général et 82 UE en français spécialisé) de ce curriculum, en cours depuis septembre 2020, ainsi que ses principales composantes à savoir les objectifs, les matières à enseigner, les démarches d'enseignement et l'évaluation ont été décortiquées. Cette étude a montré que le curriculum en question est encore loin d'être basé sur l'approche par compétences.

Mots-clés— approche par compétences, curriculum, FOU, pédagogie par objectifs, réforme curriculaire



French for Academic Purposes: Analysis of the Curricular Logic of Teaching French in Iran *

Shiva VAHED**/ Marzieh MEHRABI***

Extended abstract __Pursuing studies in French at French-speaking universities in France, but also outside this country, constitutes the subject of a field study called French for Academic Purposes (FAP), derived from the French for Specific Purposes (FSP). The appropriation of the French language in this case is not an objective in itself, yet it promotes access to other disciplines. In Iran, among the disciplines that share these conditions are translation studies, francology, didactics and French language and literature.

Since the end of 1990, introducing the competency-based approach in the educational system has led to a reform in the teaching/learning of FAP on a global scale. We are, therefore, witnessing the transition from a teacher-centered model known as objective-based teaching, to a learner-centered model or the competency-based approach more precisely. In order to clarify the differences between these two models, we can specify that in objective-based teaching, contents are organized from the delimitation of the objectives which result in observable behaviors and which emphasize the juxtaposition of knowledge and know-how; while in the competency-based approach, contents are defined by the delimitation of competencies leading to the integration of knowledge, know-how and know-to-be. Since this curriculum reform, as the starting point of this evolution, would lead to significant educational reforms, we will focus in this article on the study of the BA curriculum of French language and literature in Iran. Our goal is to know how Iranian universities have tried to adapt to new teaching developments; in other words, we seek to understand the approach on which the curriculum applied in Iran is based. We start from the hypothesis according to which the curriculum targeted by our study still requires modifications in order to be placed within the framework of the competency-based approach.

The analysis of the curriculum in all its aspects constitutes one of the theoretical foundations of our research. Considering itself as the medium between what decision-makers say and what teachers do, the curriculum is recognizable, according to specialists (Tyler, 1949; Taba, 1962; Feyereisen; Decker Walker, 1971; Zais, 1976; Wheeler, 1980; Beauchamp, 1981 and Eisner, 1994), by all of its components. According to this conception, the curriculum consists of a pedagogical action plan determining objectives, subjects to be taught, teaching approaches and evaluation. It is also distinguished by its different types which are formal or official (prescribed in official text), implanted (effective implementation by teachers), mastered (what has become the subject of appropriation by learners) and hidden (what has been learned in a teaching/learning situation without the knowledge of protagonists in a course) and requires, for its elaboration, active participation of the main components of a

teaching/learning situation including teacher and learner. Note that any process of curriculum design begins with the identification of learners' needs as represented by themselves or recognized by experts. Regarding this study, the works of Mangiante and Parpette (2011) and Mangiante and Raviez (2015) inspired us on the needs of undergraduate students in French literature, divisible into two main categories of skills: transversal skills (composed of linguistic and academic skills) and disciplinary skills.

On the basis of theoretical concepts which are exposed in detail in this contribution, we analyzed the curriculum of Bachelor's degree in French language and literature, one of the constituent disciplines of the FAP, set up in Iranian universities. 106 teaching units (24 TU in general French and 82 TU in specialized French) of this curriculum, in progress since September 2020, as well as its main components, namely objectives, subjects to be taught, teaching approaches and evaluation have been dissected. It follows that our research can be considered as a research-description and qualitative analysis of content.

Through this study, we realized that in the Iranian curriculum, the knowledge and experiences of the teachers as well as the information presented by the university institution constitute the main sources of needs analysis and there is the lack of participation of students in curriculum design. In addition, according to our analysis, teaching of FAP in Iran is based on objective-based teaching diluted by competency-based approach and still requires modifications such as: substitution of discovery of knowledge by students in the transmission of knowledge and definition of learning situations favoring contextualization of knowledge, interaction between students, group activities and complex tasks.

Keywords— competency-based approach, curriculum, curriculum reform, FAP, objective-based teaching

SELECTED REFERENCES

- [1] Jonnaert, Philippe. *Indicators for a global evaluation of a curriculum – Document n°2: Theoretical note and indicators for a validation process. Research Program: Design, Curriculum Development and Learning; International Bureau of Education (IBE) of UNESCO - Contract n°4500264007*. Prepublication. (Montreal, UQAM, UNESCO Chair in Curriculum Development), 2015. <http://www.archipel.uqam.ca/7267/>.
- [2] Miled, Mohamed. "A conceptual framework for developing a curriculum according to the competency-based approach". *The overhaul of pedagogy in Algeria – Challenges and issues of a changing society*, directed by Nouredine Toulbi-Thaâlibi and Sobhi Tawil, Algiers, Algeria: UNESCO-ONPS, 2005, pp. 125-136. http://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjqpLHD1abWAhWHULAKHaARCxYQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0014%2F001498%2F149828f.pdf&usq=AFQjCNG_DZurYW_pQEhPqgen6BDCmKZsRQ.
- [3] Miled, Mohamed. Contextualizing the development of a French as a second language curriculum: some epistemological and methodological foundations. *Research and Application (French in the World)*, n°. 49, 2011, pp. 64-76. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/09037122_063-114.pdf.
- [4] Mangiante, Jean-Marc and Parpette, Chantal. *French for academic purposes*. Grenoble, France: PUG, 2011.
- [5] Mangiante, Jean-Marc and Raviez, François. *Succeed in literary studies in French*. Grenoble, France: PUG, 2015.



زبان فرانسه با اهداف دانشگاهی: تحلیل منطق برنامه درسی آموزش زبان فرانسه در ایران*

شیوا واحد/مرضیه مهرابی

چکیده — اصلاحات اخیر در برنامه درسی با هدف بهبود عملکرد نظام آموزشی در سراسر جهان، به سبب پیدایش رویکرد توانش-محور بوده است. این مسئله ما را بر آن داشت تا به بررسی جایگاه برنامه درسی فرانسه با اهداف دانشگاهی در ایران بپردازیم. در پژوهش پیش رو، نخست به مرور ادبیات تحقیق پرداخته شده و مفهوم برنامه درسی مورد مطالعه قرار گرفته است. سپس، دو الگوی موجود در مطالعات برنامه درسی و اصول آنها بررسی شده‌اند؛ یعنی آموزش هدف-محور که از نظریه رفتارگرایی برگرفته شده و بر دستیابی بر اهداف تأکید دارد و رویکرد توانش-محور که بر اساس دیدگاه سازگرای اجتماعی استوار است و بر رشد توانش‌ها در بافت انگشت می‌نهد. در پایان، به کمک مفاهیم بحث شده در مقاله، برنامه درسی مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات فرانسه، به عنوان یکی از رشته‌های فرانسه با اهداف دانشگاهی مورد کنکاش قرار گرفته است. 106 واحد آموزشی (24 واحد فرانسه عمومی و 82 واحد فرانسه اختصاصی) از این برنامه درسی که از مهر 1399 در حال اجراست و اجزای اصلی آن شامل اهداف، مواد درسی، رویکردهای آموزشی و ارزشیابی تشریح شده است. این مطالعه نشان داده است که برنامه درسی مذکور همچنان از رویکرد توانش-محور فاصله دارد.

کلمات کلیدی — آموزش هدف-محور، اصلاح برنامه درسی، برنامه درسی، رویکرد توانش-محور، زبان فرانسه با اهداف دانشگاهی

I. INTRODUCTION

Poursuivre des études en français aux universités francophones situées en France, mais également hors de France constitue l'objet d'étude d'un domaine encadré par le FOU, dérivé du FOS. L'appropriation de la langue française dans ce cas ne constitue pas un objectif en soi, pourtant elle favorise l'accès aux autres disciplines. En Iran, parmi les disciplines qui partagent ces conditions se trouvent la traductologie, la francologie, la didactique et la langue et littérature françaises.

Depuis la fin de 1990, l'introduction de l'approche par compétences dans le système éducatif a abouti à une réforme dans l'enseignement/apprentissage entre autres du FOU à l'échelle mondiale. Étant donné que cette réforme curriculaire, comme le point de départ de l'évolution, entraînerait des réformes éducatives importantes, nous nous pencherons, dans cet article, sur l'étude du curriculum de la licence de langue et littérature françaises en Iran. Notre but est de savoir comment les universités iraniennes ont tenté de s'adapter aux nouvelles évolutions didactiques ; en d'autres termes, nous cherchons à appréhender l'approche sur laquelle repose le curriculum appliqué en Iran. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle le curriculum visé par notre étude exige encore des modifications afin de se situer dans le cadre de l'approche par compétences. Selon les spécialistes (Tyler, 1949 ; Taba, 1962 ; Feyereisen ; Decker Walker, 1971 ; Zais, 1976 ; Wheeler, 1980 ; Beauchamp, 1981 et Eisner, 1994), le curriculum sera reconnaissable par l'ensemble de ses composantes. Suivant cette conception, le curriculum se considère comme un plan d'action pédagogique déterminant les objectifs, les matières à enseigner, les démarches d'enseignement et l'évaluation. Ainsi, par une recherche descriptive de type d'analyse de contenu, nous essayons de mettre la lumière sur le curriculum iranien dans toutes ses composantes.

Dans le présent article, nous commencerons par la revue de la littérature de recherche et nous nous demanderons ce qu'est le curriculum. Nous tenterons ensuite d'identifier les besoins des étudiants de la licence de langue et littérature françaises avant de présenter deux modèles courants dans le système éducatif, à savoir la pédagogie par objectifs et l'approche par compétences. Nous procéderons enfin à l'analyse du curriculum formel mis en place dans les universités iraniennes.

II. REVUE DE LITTÉRATURE

Dans le but de promouvoir la culture de la conception du curriculum universitaire, les chercheurs iraniens ont procédé à la collecte et l'analyse des données de différentes manières : *à travers une étude de terrain basée sur un questionnaire*, Alizadeh et al. (2019) énumèrent les faiblesses existantes dans le curriculum de littérature française au niveau de licence telle que le manque d'adéquation entre les unités d'enseignement et les heures envisagées pour chaque cours avec les objectifs cités dans le curriculum, l'insuffisance des ressources disponibles, le faible niveau de connaissance des étudiants de la langue française, le manque de connaissance de certains auteurs francophones par les enseignants, l'ordre inapproprié selon lequel les étudiants s'initient à la littérature française du XVIIe au XXe siècle, le manque de traduction persane des œuvres d'auteurs francophones. *Par l'entretien avec 29 experts dans le domaine de l'enseignement supérieur*, Mohsenpour Kebriyai et al. (2017) trouvent que la participation des étudiants, le partage des connaissances entre les membres du corps professoral et la réduction de l'écart entre la théorie et la pratique des éléments constitutifs du curriculum comptent parmi des facteurs efficaces. *Sur la base des caractéristiques souhaitables d'un curriculum* telles que l'absence d'ambiguïté, la cohérence, la pertinence par rapport à la filière d'étude, l'actualité, la praticité, l'adéquation du curriculum au volume et à la valeur de l'unité d'enseignement, et le rejet des répétitions et des interférences, Bahram Beigi (2001 et 2012) examine le curriculum universitaire français et donne des suggestions. Et enfin, *par l'étude de différents modèles de la conception curriculaire*, Khaghanizadeh et Fathi-Vajargah (2008) ainsi que Moumeni Mahmoudi et al. (2008) tentent de trouver le modèle le plus approprié.

Dans les études effectuées en langue française, sur la base de la réforme curriculaire selon l'approche par compétences, les chercheurs analysent les modalités, les effets ou les limites de la mise en œuvre de cette réforme : Boussada (2019) montre que la formation universitaire tunisienne est trop exclusivement académique et des améliorations sont à porter au niveau du dispositif de formation et le système d'évaluation des acquis des étudiants ; Meziane (2014) propose la mise en valeur de la notion de compétence afin de dépasser des limites de l'approche par compétences ; analysant des résultats obtenus en France par les étudiants participant à un curriculum, Vandeveld et Keyong (2012) identifient des difficultés et proposent des solutions ; Miled (2011) suggère la réécriture du curriculum suivant une méthodologie nouvelle retenue dans différents pays à savoir l'approche par les compétences ou la Cadre européen commun de référence pour les langues ; Masciotra et Medzo (2009) supposant que les élèves développent leur compétence dans et par l'action en situation, examinent l'élaboration d'un curriculum fondé sur la logique situationnelle de la compétence.

Précisons, enfin, que l'originalité de la présente étude réside dans la rareté des recherches portant sur l'analyse du curriculum universitaire du FLE en Iran afin de détecter l'approche sur laquelle il repose et visant à favoriser le terrain fertile pour une réforme curriculaire.

III. LE CURRICULUM À LA LOUPE

Comme le signale Jonnaert (2015), les premières conceptualisations à propos du curriculum, terme proposé pour la première fois au XVII^e siècle en éducation, se révèlent au XX^e siècle et c'est dans les pays anglo-saxons et nord-américains que le concept du curriculum s'est développé dans un champ disciplinaire. Le curriculum fait le sujet de différentes définitions. En outre, certains spécialistes en ont énuméré les composantes que nous présentons dans le tableau récapitulatif suivant :

Tableau 1 : Les composantes du curriculum selon les chercheurs

Experts	Composantes du curriculum
Tyler (1949 ; cité par Kridel, 2010)	Objectif (s) de l'établissement éducatif, expériences éducatives liées aux objectifs, organisation des expériences et évaluation des objectifs.
Taba (1962 ; cité par Estep et al., 2012)	Diagnostic des besoins, formulation des objectifs spécifiques, sélection du contenu, organisation du contenu, sélection des expériences d'apprentissage, organisation des expériences d'apprentissage, détermination de ce qui est évalué et des moyens de le faire.
Feyereisen (cité par Khirwadkar, 2007)	Identification du problème, diagnostic du problème, recherche des solutions alternatives, sélection de la meilleure solution, ratification de la solution par l'organisation, autorisation de la solution, utilisation de la solution à titre d'essai, préparation à l'adoption de la solution, adoption de la solution, direction et orientation du personnel, évaluation de l'efficacité.
Decker Walker (1971; cite par J. Marsh, 1997)	Plateforme (composée de diverses conceptions, théories et objectifs), délibération (il s'agit de trouver ce qui pose des problèmes quant à la situation dans laquelle le curriculum doit être mis en œuvre et comment ce curriculum peut atténuer les problèmes) et conception (élaboration du curriculum planifié).
Zais (1976 ; cité par T. Henson, 2015)	objectifs, contenu, activités d'apprentissage et évaluation.
Wheeler (1980 ; cité par Modebelu, 2015)	Sélection des objectifs, sélection des expériences d'apprentissage, sélection du contenu, organisation et intégration des expériences d'apprentissage et du contenu, évaluation de l'efficacité des démarches appliquées.
Beauchamp (1981 ; cité par C. Lunenburg, 2011)	objectifs, contenu culturel, règles d'utilisation et schéma d'évaluation.

Eisner (1994 ; cité par Miller, 2017)	Objectifs et priorités, contenu du curriculum, types de possibilités d'apprentissage, organisation des possibilités d'apprentissage, organisation des domaines du contenu et types de procédures d'évaluation.
--	--

Avant de reprendre nos propos sur le curriculum avec les types, la synthèse des idées des spécialistes auxquels nous nous sommes référées, nous indique que le curriculum dont les objectifs, les matières à enseigner, les démarches d'enseignement et l'évaluation sont les principales composantes, est un « plan d'action pédagogique » (Hainaut, 1988 ; cité par Miled, 2011) révélant l'« intention de formation » (Raynal et Rieunier, 1997 ; cité par Martinez, 2012) et constituant « l'interface entre les prescrits des politiques éducatives et leur mise en œuvre en classe » (Jonnaert, 2015).

Classiquement une distinction a été établie entre 4 types de curriculum :

- 1- Curriculum formel ou officiel qui est des injonctions formulées dans les textes officiels (Demeuse, 2013) ;
- 2- Curriculum implanté qui est mis en place par les enseignants ;
- 3- Curriculum maîtrisé désignant ce qui est effectivement maîtrisé par les apprenants ;
- 4- Curriculum caché évoquant des apprentissages réalisés à l'insu des acteurs et non observables directement (Perrenoud, 1993).

Bref, si selon les définitions traditionnelles, le curriculum est le produit des décideurs, il désigne actuellement le processus co-construit par la participation active d'une équipe de personnes, c'est-à-dire les acteurs du domaine d'enseignement/apprentissage. Selon J. Schwab (1973), les quatre principales composantes de toute situation d'enseignement/apprentissage sont enseignant, apprenant, matériel pédagogique et milieu d'enseignement/apprentissage et les représentants de ces composantes doivent être impliqués dans l'élaboration d'un curriculum. Le groupe ainsi constitué est dirigé par un/des spécialiste(s) en élaboration du curriculum.

IV. L'ANALYSE DES BESOINS, COMPOSANTE ESSENTIELLE DE L'ELABORATION D'UN CURRICULUM

Tirant profit de l'ingénierie curriculaire composée des étapes de production, d'application et d'évaluation du curriculum, la conception du curriculum comprend les étapes suivantes : identification des besoins selon les besoins de la société, les besoins des apprenants et les évolutions scientifiques et culturelles ; définition des objectifs ; élaboration des contenus et des démarches d'enseignement et enfin modalités d'évaluation des acquis des apprenants. Pour ne pas allonger ce texte au-delà des limites fixées, nous nous contenterons à l'étape de l'identification des besoins, car celle-ci nous paraît la plus essentielle.

Selon Bradshaw (1972), 3 types de besoin sont à distinguer :

- les besoins normatifs présentés par les experts ;
- les besoins ressentis par les apprenants ;
- les besoins comparatifs étant le résultat de la comparaison entre la situation effective et la situation souhaitée.

L'objectif primordial de l'identification des besoins lors de (re)construction d'un curriculum sera de combler des lacunes ou « l'écart entre la situation effective et la situation optimale » (Kaufman, 1988). Les ouvrages de Mangiante et Parpette (2011) et de Mangiante et Raviez (2015) ont alimenté nos réflexions sur les besoins des étudiants à l'université, notamment ceux des étudiants en lettres. Nous tenterons de synthétiser et de schématiser les opinions des auteurs cités dans les lignes suivantes :

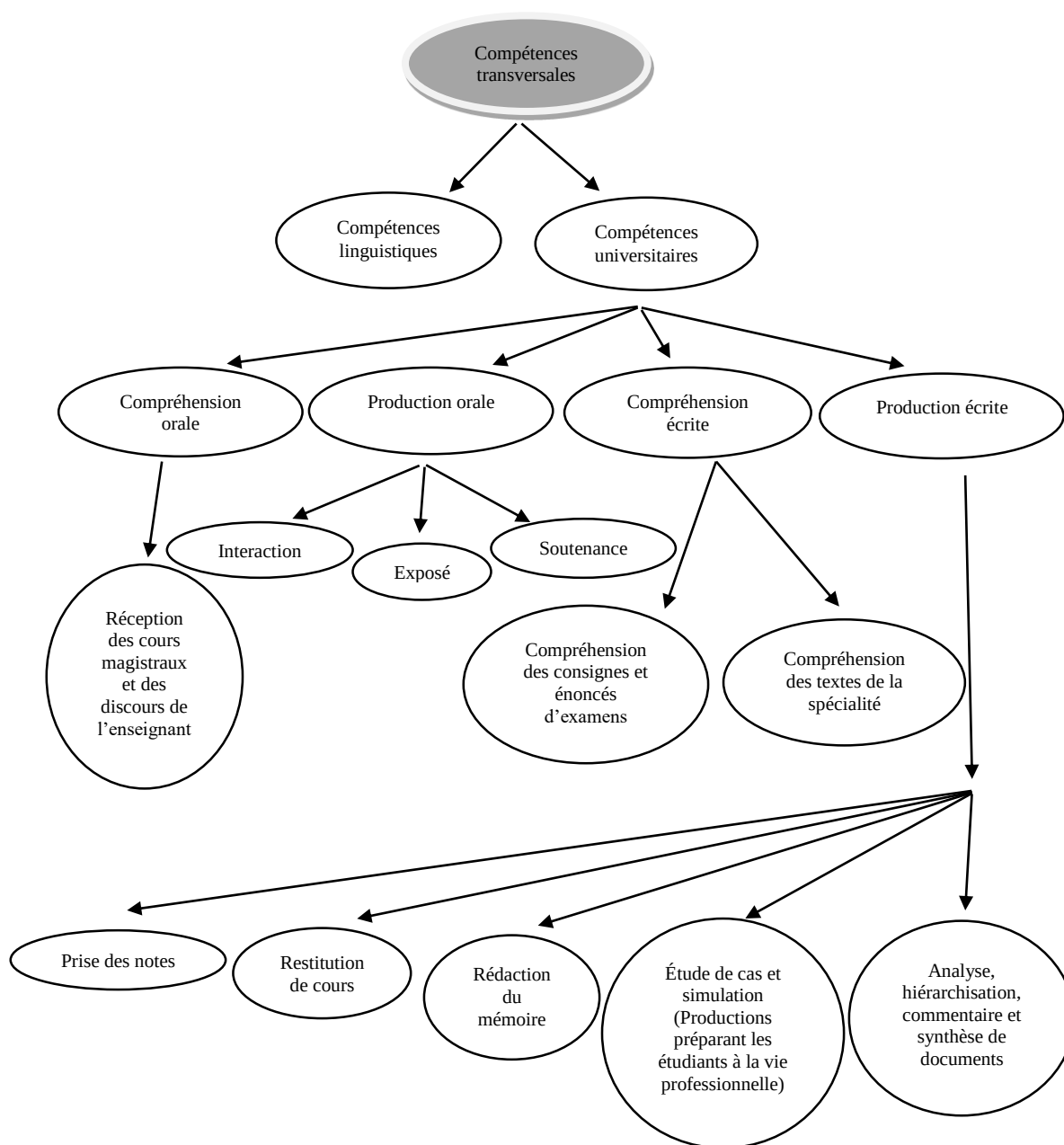
Il existe trois sources d'analyses des besoins des étudiants à savoir les connaissances et les expériences du contexte universitaire des enseignants, les informations fournies par l'institution universitaire et le questionnement des anciens étudiants ou des étudiants en cours d'études. Parmi ces sources d'information, le seul questionnement des étudiants qui sont plus ou moins incapables d'exprimer leurs véritables difficultés et leurs origines, ne serait pas une source valable de l'identification des besoins.

Bien que les quatre compétences fondamentales de la communication c'est-à-dire compréhensions orale et écrite et expressions orale et écrite soient à travailler afin de favoriser l'insertion des étudiants dans les systèmes universitaires francophones en contexte hétéroglotte, les deux premières à aborder prioritairement sont :

- la compréhension orale des cours magistraux et le discours des enseignants qui facilite la saisie des informations présentées et la prise des notes ;

- la production écrite. Dans cette catégorie se classifient des productions telles que : la réécriture ou la reformulation des informations reçues lors des cours magistraux ; la prise de notes ; le classement, la hiérarchisation et la synthèse des données fournies de tout ordre, les écrits produits lors des évaluations ainsi que des productions spécifiques aux disciplines littéraires comme la dissertation impliquant des jugements personnels sur un sujet par le respect d'un plan précis et par le recours aux arguments et aux exemples, et le commentaire composé qui à la différence de la dissertation, incite des interprétations et des arguments dans le cadre d'un texte. Ces productions écrites nécessitent 3 types de compétences linguistiques : la compréhension écrite des énoncés, la connaissance des règles d'écriture et la compétence discursive.

La réussite universitaire n'est pas garantie par la seule maîtrise de ces compétences : les étudiants auront besoin d'interagir avec leur professeur ainsi que de s'exprimer pour résoudre leurs difficultés d'apprentissage et pour s'engager dans des activités demandées ; en production orale dans les cours de littérature, ils doivent apprendre l'explication du texte qui à la différence du commentaire composé ne suit pas un plan élaboré, mais le texte est commenté et ses caractéristiques sont présentées au cours du déroulement du message, et l'exposé qui demande des recherches personnelles sur un sujet afin de présenter d'une manière claire et organisée les informations exploitées. Les besoins des étudiants peuvent être classifiés en fonction des compétences transversales, c'est-à-dire les compétences communes à plusieurs domaines disciplinaires, et des compétences disciplinaires qui visent l'appropriation du contenu d'une ou de plusieurs disciplines. Les figures ci-dessous schématisent les besoins des étudiants en langue et littérature françaises.



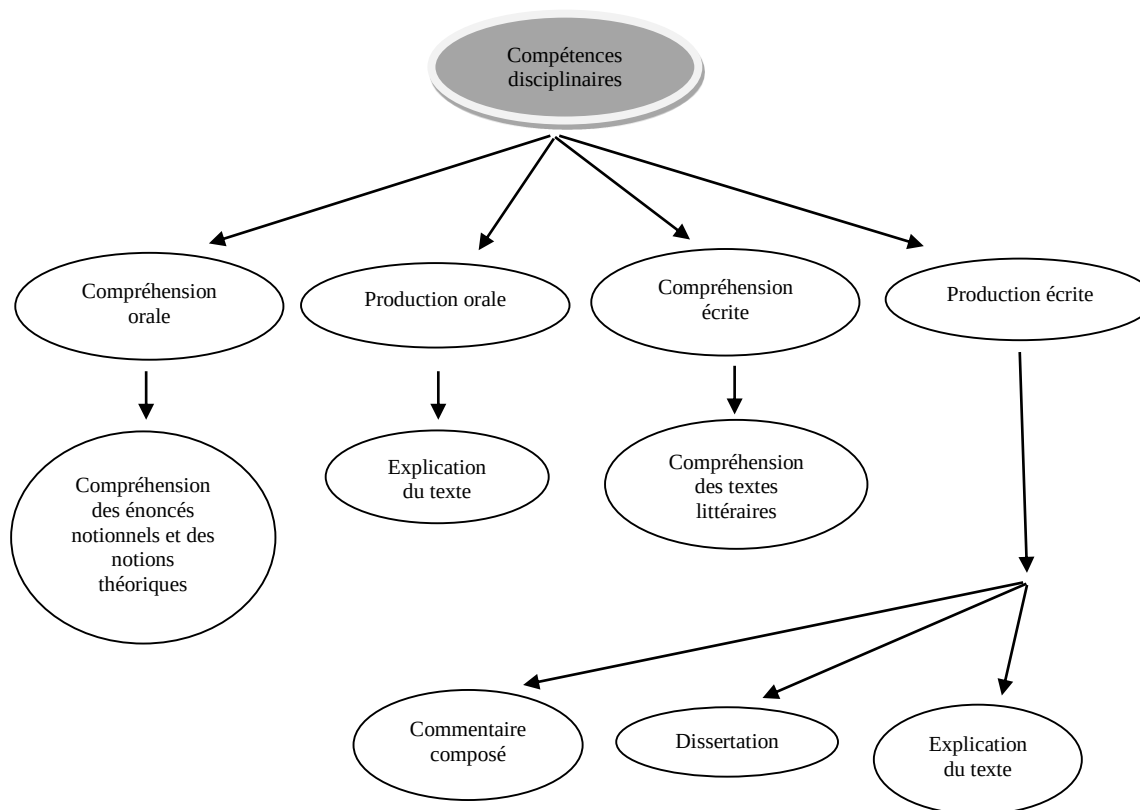


Figure 1 : Schéma des besoins des étudiants en licence de langue et littérature françaises selon les idées présentées par Mangiante et Parpette (2011) et Mangiante et Raviez (2015)

V. LA REFORME CURRICULAIRE

Un curriculum tout en conservant une certaine stabilité, doit être assez flexible afin de s'adapter aux nouveaux changements apparus au niveau de la société, du système éducatif ainsi qu'aux niveaux technique et didactique. Il est « l'angle d'attaque de toute réforme éducative » (Maïga et al., 2012 :10) qui se propose d'améliorer les résultats d'apprentissage et la qualité de l'enseignement. Concernant la réforme curriculaire, l'évolution récente dans le monde est le passage d'un modèle traditionnel centré sur l'enseignant à un modèle privilégiant le développement des compétences et centré sur l'apprenant. Le premier modèle consiste plutôt en pédagogie par objectifs et le deuxième en approche par compétences. Les deux modèles seront explicités dans les lignes suivantes :

La pédagogie par (les) objectifs (PPO) : Les recherches de Miled (2005) et d'Amar Meziane (2014) sont riches d'information sur ce type de pédagogie. Née dans les années soixante, la pédagogie par objectifs s'est diffusée en éducation à travers les travaux de Bloom et trouve son origine théorique dans le behaviorisme. Les principes qui y président sont :

- Les objectifs (constitués des objectifs généraux, spécifiques et opérationnels) doivent être exprimés de façon claire et non équivoque. Hameline (2005 : 98) définit l'objectif général comme « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ». Cet objectif se décline et se démultiplie en objectif spécifique ou opérationnel désignant l'intention dont les résultats peuvent s'évaluer objectivement et rigoureusement (Hameline, 2005).

- Les objectifs se traduisent par des comportements observables chez les apprenants. Ainsi, pour Buffault et al. (2011 ; cité par Méziane, 2014), la PPO se fonde sur le comportementalisme.
- Les conditions (espace, temps et moyens à disposition) de réalisation des comportements attendus doivent être mentionnées.
- Les niveaux d'exigence et les critères de réussite de l'évaluation doivent être indiqués.

Parmi les critiques faites à la PPO, nous pouvons mentionner les points suivants :

- Elle ignore trop souvent la créativité des apprenants ainsi que le contexte de réalisation des apprentissages.
- Les apprenants ne sont pas toujours au centre du processus d'apprentissage.
- Le fractionnement des savoirs à apprendre et l'accumulation des connaissances entraînent le manque d'interaction entre les différents apprentissages et l'incapacité des apprenants à la mobilisation spontanée et à la transposition des savoirs.
- Le contenu est la plupart du temps subordonné aux épreuves de l'examen final.

L'approche par compétences (APC) : connue sous d'autres appellations telles que « l'approche par les compétences », « la pédagogie de l'intégration », « l'approche par situations » (Miled, 2011 : 64), elle a fait son entrée dans le système éducatif à partir de la fin des années 1990 selon Benramdane (2011). Pour Cros et al. (2010), elle a été baptisée « approche », car elle n'a pas de codification univoque et suivant les cultures diverses où elle s'est appliquée, elle a parfois parcouru des voies différentes.

La conception de l'apprentissage dans APC, s'inscrit dans le courant socioconstructiviste basé sur l'idée que les savoirs se construisent par des interactions sociales et la notion de compétence y est centrale. Cette dernière étant une notion polysémique et le terme clé de cette approche, nous tenterons de synthétiser les définitions présentées par différents spécialistes : la compétence qui est considérée comme un « savoir-agir » (Le Boterf, 2006), « s'actualise dans la performance » (Chomsky, 1965) et demande « la mobilisation de ressources cognitives variées pour faire face à une famille de situations » (Perrenoud, 2000). Elle se trouve à « l'intersection des savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Boudreault, 2002) pour atteindre un objectif ou un résultat satisfaisant. Il faut envisager une relation bidirectionnelle entre les savoirs et la compétence qui s'enrichissent mutuellement. Comme le dit Legendre (2008 : 36) : « la compétence n'est pas seulement consommatrice mais productrice de savoir ». Une compétence ne peut donner ses fruits que quand elle est mise en interaction avec d'autres compétences provenant d'autres personnes. C'est cette collectivité et cette interaction qui suscitent la construction et le développement des compétences.

L'approche par compétences repose sur quelques principes (Miled, 2005, 2011, Cros et al., 2010, Maïga et al., 2012) :

- Elle est basée sur l'intégration des apprentissages faisant appel aux ressources variées acquises par l'apprenant comme : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir. L'intégration (Roegiers, 2010 : 62 ; cité par Miled, 2011 : 70) se définit comme : « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ».
- L'action exigée des apprenants est contextualisée par le recours aux différentes situations ciblant des tâches concrètes et complexes. Afin d'assurer la variété de situations, l'approche bénéficie du concept de « famille de situations » désignant « un ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattache à une même compétence (Miled, 2005 : 5) ». Ainsi que le signale

Depover et Noël (2005 ; cité par Miled, 2011), pour faciliter la généralisation et le transfert, les compétences suggérées ne doivent pas être trop liées à une situation particulière.

- Dans cette approche, le rôle et les responsabilités concédés aux acteurs du domaine d'enseignement/apprentissage sont aussi bouleversés. Le pouvoir de l'enseignant étant décentralisé, l'apprenant se trouve au centre de l'action éducative et joue un rôle actif dans les apprentissages. Le rôle de l'enseignant consiste dorénavant à faciliter l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être ; à accompagner les apprenants dans leur processus d'apprentissage et à adapter ses pratiques d'enseignement aux besoins et aux rythmes des apprenants.
- Dans l'APC, l'évaluation est au service de l'apprentissage. Basée sur la résolution des situations-problèmes, elle est une évaluation intégrée incluant des tâches complexes contextualisées. Ce type d'évaluation accompagné d'une phase de remédiation, s'inscrit en évaluation formative et exige une certaine forme de collaboration des apprenants avec les pairs.

La conception du curriculum selon cette approche comprend 4 étapes (Miled, 2005) :

- délimiter un objectif, attendu au terme d'une année ou d'un cycle, dénommé « l'objectif terminal d'intégration (OTI) » ;
- préciser les compétences en décomposant l'OTI, ce qui aboutit à l'élaboration d'un référentiel de compétences ;
- identifier les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) utilisées pour la réalisation d'une tâche complexe liée à chaque compétence ;
- proposer des situations d'évaluation et en déterminer les critères et les indicateurs.

Selon Cros et al. (2010), Miled (2005) et Maïga et al. (2012), il faut prendre en considération certaines exigences de la mise en œuvre de la réforme par l'APC :

- la mise en place d'un comité de pilotage, de suivi et de régulation des différentes actions engagées ;
- une sensibilisation et une information des différents partenaires impliqués ;
- une formation des formateurs et des enseignants à l'APC et à la pratique des méthodes actives ;
- l'accompagnement des enseignants, qui sont les opérateurs des réformes curriculaires, dans leur métier d'enseignement ;
- la mise à la disposition des manuels, supports, documents de références congruents avec les principes de base de l'APC ;
- la conformité du système d'évaluation à la logique d'une évaluation des compétences ;
- le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) autant que faire se peut ;
- la création des instances de communication autour de cette rénovation.

Dans le tableau ci-après, nous présentons les différences de la pédagogie par objectifs et de l'approche par compétences :

Tableau 2 : Tableau illustratif des principales différences entre la PPO et l'APC

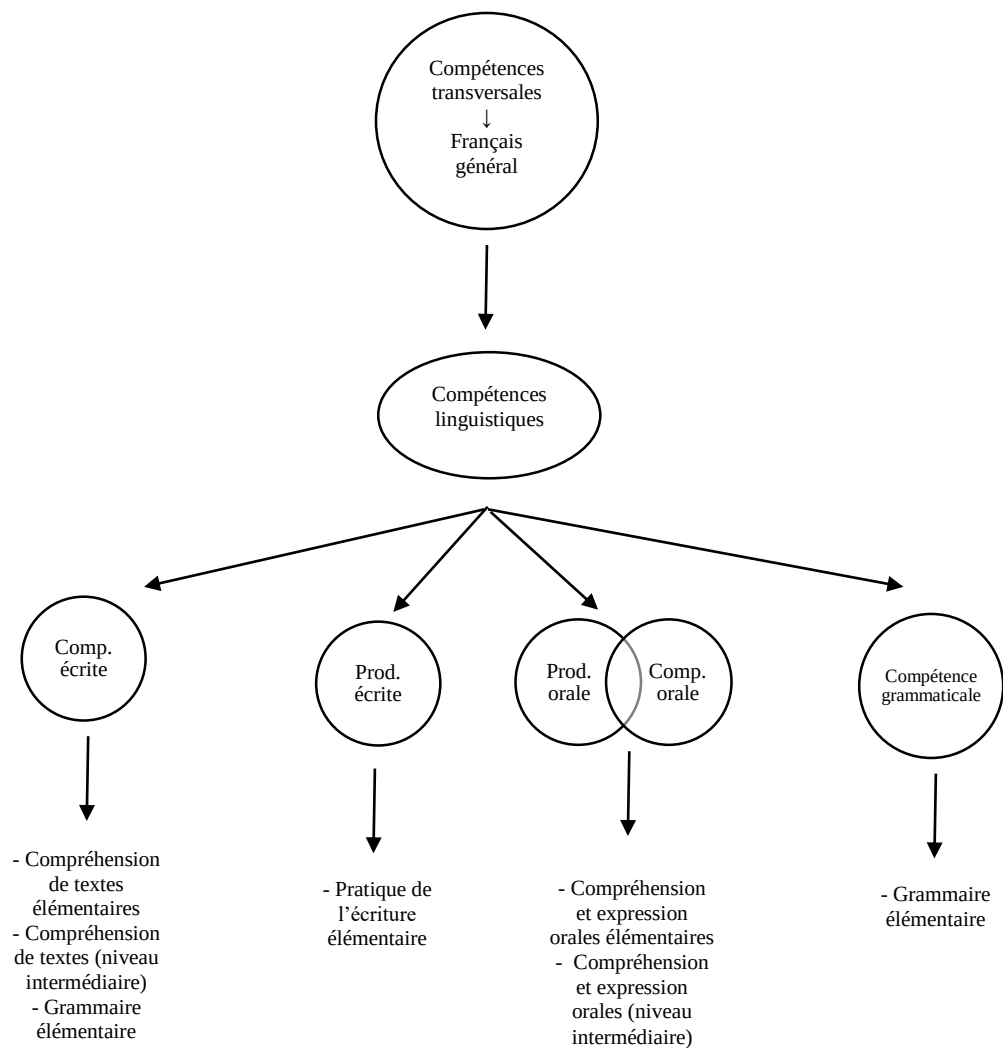
Pédagogie par objectifs	Approche par compétences
Les objectifs, les démarches d'enseignement et les conditions de réalisation de l'apprentissage sont indiqués.	Les objectifs à atteindre sont indiqués ; les démarches d'enseignement et les conditions de réalisation de l'apprentissage sont laissées à l'initiative des enseignants.

C'est une pédagogie centrée sur l'enseignement.	C'est une approche centrée sur l'apprentissage et les besoins pratiques.
Les contenus sont organisés à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs.	Les contenus sont définis à partir de la délimitation des compétences.
Elle provoque une juxtaposition des savoirs et des savoir-faire.	Elle engendre l'intégration d'un ensemble de ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être).
Théoriquement, elle est d'origine béhavioriste.	Elle se réclame du socioconstructivisme.
Le contexte de réalisation des apprentissages est trop souvent ignoré.	Les apprentissages sont basés sur des actions contextualisées.
L'apprentissage est au service de l'évaluation.	L'évaluation est au service de l'apprentissage.
L'enseignement et le processus d'apprentissage sont plutôt linéaires.	L'enseignement et le processus d'apprentissage sont spirallaires.

VI. ANALYSE ET EVALUATION DU CURRICULUM FORMEL DE LA LICENCE EN LANGUE ET LITTERATURE FRANÇAISES MIS EN PLACE DANS LES UNIVERSITES IRANIENNES

Du fait des évolutions dues à la réforme curriculaire, explicitée précédemment dans l'enseignement supérieur, dans cette partie de l'article, nous procédons à l'analyse et à l'évaluation du curriculum formel ou officiel de la licence de langue et littérature françaises des universités iraniennes, approuvé par le ministère de l'enseignement supérieur. Entre les deux types courants en évaluation du curriculum à savoir l'évaluation descriptive et critériée, nous avons opté pour la première, car en évaluation critériée, il existe déjà un rapport intitulé Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum (2015), qui sur la base de l'approche par compétences propose des indicateurs et des critères d'évaluation pour des ajustements et des adaptations curriculaires optimisant les systèmes éducatifs. Notre étude constitue, donc, une « recherche-description » dans le sens qu'elle cherche à « comprendre » l'état de son sujet d'étude et procède à « décrire, analyser et interpréter » (Puren, 2013). En outre, elle opte pour une « analyse qualitative du contenu » tentant de dégager la signification sous-jacente du [...] document » (N'da, 2015 : 134).

Dans le curriculum des universités iraniennes, pour l'identification des besoins l'insistance est plutôt mise sur les besoins normatifs et comparatifs ; il s'ensuit que les connaissances et les expériences des enseignants ainsi que les informations présentées par l'institution universitaire fournissent les principales sources d'analyse des besoins. L'enseignement du français y est divisé en deux parties principales : le français général dispensé en 24 unités d'enseignement contre 384 heures et le français spécialisé en 82 unités d'enseignement contre 1344 heures. Le schéma ci-dessous présente des UE proposées pendant la formation se préparant sur 8 semestres.



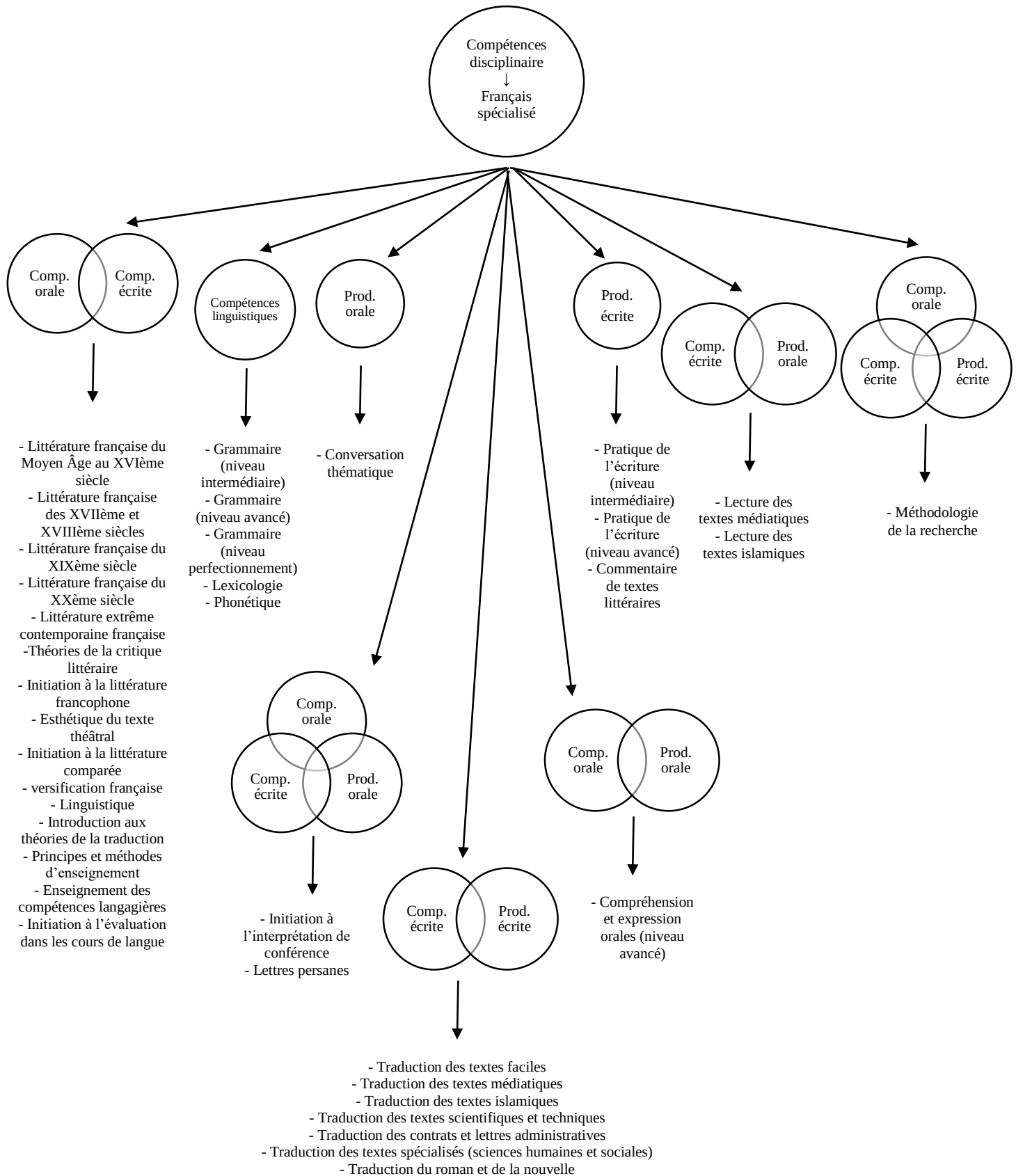


Figure 2: Schéma des unités d'enseignement de la licence de langue et littérature françaises des universités iraniennes

Comme nous pouvons le voir selon la figure 2, d'une part, l'enseignement du français général met l'accent sur les compétences linguistiques des étudiants au détriment des compétences universitaires dont certaines composantes sont traitées dans la partie des unités d'enseignement optionnelles (exposé et résumé de texte). D'autre part, l'enseignement du français spécialisé met au premier rang la compréhension des notions théoriques et des textes littéraires et en un mot, la compréhension des cours magistraux. La plupart des unités d'enseignement de cette partie se trouve à l'intersection des compréhensions orale et écrite. Il demeure pertinent de remarquer que dans les unités d'enseignement portant sur le théâtre français, les étudiants sont amenés à la production sous forme de récitation ou de jeu d'une ou des partie(s) d'une pièce de théâtre.

Les cours s'assignent des objectifs généraux : au bout de 384 h de français général, l'étudiant arrive au niveau A1 du CECRL. Il sera donc capable de :

« comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets [...], il peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif » (CECRL, 2000 : 25).

À l'issue de 1344 h de français spécialisé, il s'initie à la structure de la langue française, développe ses compétences linguistiques, sera en mesure de connaître des genres littéraires (roman, théâtre, poésie) du XVII^e siècle à l'époque contemporaine en s'appuyant sur l'histoire et les écoles littéraires et les écrivains francophones et développe ses connaissances sur la traduction et la didactique françaises. Par conséquent, dans cette nouvelle version du curriculum universitaire, revu en 2021, la prise en considération de l'interdisciplinarité constitue l'un des points forts parmi d'autres qui sont à répertorier comme il suit : l'insertion de l'interculturalité, la favorisation de l'autocorrection et l'incitation des étudiants à consulter des œuvres françaises.

Ce curriculum officiel, composé du nombre et du type des unités d'enseignement, des prérequis, des objectifs spécifiques, des syllabi, de la bibliographie, des activités à effectuer dans les cours (dans certains cas) et de l'évaluation, se trouve dans la lignée des modèles curriculaires suggérés par Zais (1976 in T. Henson, 2015) et Eisner (1994 ; cité par Miller, 2017) (c.f. supra).

Dans les deux parties du curriculum, c'est-à-dire le français général et le français spécialisé, la PPO diluée par l'APC constitue la base ; avec cette différence qu'en français général, l'enseignement/apprentissage est plus proche de l'APC, pourtant en français spécialisé, c'est plutôt la PPO qui remporte la palme. Nous pouvons justifier le bien-fondé de nos propos par des raisons développées dans les paragraphes suivants :

Bien que les objectifs soient indiqués dans les deux parties du curriculum, dans la partie du français spécialisé, comme il est préconisé dans la PPO, les démarches d'enseignement sont plus précises. Dans la partie du français général, l'enseignant dispose de plus de liberté et les démarches d'enseignement sont laissées à son initiative.

Un des éléments nous aidant à déterminer l'approche ou la pédagogie sur laquelle est basé le curriculum est les ressources bibliographiques ; dans les bibliographies à côté des ressources s'appuyant sur les savoirs, il existe celles, comme le CECRL, qui mettent l'accent sur les notions de « compétence » et d' « action ».

Comme déjà expliqué, la relation entre la compétence et le savoir dans une APC est bidirectionnelle tandis que dans ce curriculum, notamment dans la partie du français spécialisé, le processus

d'enseignement/apprentissage commence par la transmission du savoir pour arriver ou non à l'application de ce savoir à un domaine pratique. En outre, contrairement à la partie du français général visant le développement des compétences linguistiques comme le moyen d'accès à d'autres enseignements et savoirs, dans la partie du français spécialisé, c'est la transmission du savoir qui préside.

Comme mentionné précédemment, lors de la conception d'un curriculum selon l'APC, l'élaboration d'un référentiel de compétences, dont le développement se facilite avant tout par l'interaction intergroupale et la collectivité, est une étape essentielle ; ce qui est rare dans ce curriculum et ce sont les interactions verticales (enseignant-étudiants) qui sont mises en valeur. La seule fois que le recours à la collaboration a été explicitement préconisé, est pour le *commentaire des textes littéraires* : Rédaction d'un commentaire littéraire selon les principes évoqués dans le cours avec la collaboration des pairs.

À la place de l'intégration des ressources au moment de l'élaboration des contenus, dans certains cas c'est la juxtaposition des savoirs langagiers qui attire l'attention. Par exemple, dans la partie concernant les compétences linguistiques, nous pouvons observer que les composantes de la langue française telles que la grammaire, le lexique et la phonétique font l'objet des enseignements séparés.

Quoiqu'on tente de se concentrer sur l'étudiant, un rôle important est concédé à l'enseignant ; à titre d'exemple dans les unités d'enseignement de « pratique de l'écriture élémentaire », de « linguistique » et d'« initiation à l'interprétation de conférence », il est recommandé respectivement à l'enseignant d'enseigner les règles d'écriture en français, d'expliquer les concepts linguistiques ou présenter les différences entre les traductions écrite et orale.

L'APC insiste sur la contextualisation des actions par l'élaboration des familles de situations. Dans le curriculum analysé, notamment dans la partie du français général, ce principe semble être partiellement respecté et l'élaboration détaillée de ces familles de situations s'effectue individuellement sans que les enseignants aient l'occasion de profiter des expériences de leurs partenaires.

Concernant l'évaluation, il s'avère que c'est l'apprentissage qui se trouve au service de l'évaluation et cette dernière vérifie souvent les connaissances des étudiants et non pas leur niveau ayant à effectuer des tâches contextualisées qui nécessitent leur collaboration avec leurs pairs.

VII. CONCLUSION

Dans cet article, nous avons pour but de déterminer l'approche à l'origine du curriculum du FOU en Iran. Pour ce faire, nous avons apporté des précisions sur le concept du curriculum et nous avons identifié les besoins des étudiants de la licence de langue et littérature françaises en tant que discipline représentative en FOU. Ensuite, nous avons présenté la réforme curriculaire en cours dans le système éducatif du monde et sur la base des données théoriques, nous avons analysé le curriculum de la licence de langue et littérature françaises des universités iraniennes.

Par cette recherche, nous nous sommes rendu compte que l'enseignement du FOU en Iran repose sur la pédagogie par objectifs diluée par l'approche par compétences et malgré des changements curriculaires qui semblent la plupart du temps des modifications superficielles, on est encore loin d'une réforme reflétant le mouvement mondial en éducation. Cette étude constitue donc l'ébauche d'une recherche approfondie afin de détecter les mutations essentielles favorisant le rapprochement de ce curriculum à celui basé sur l'APC. En outre, la réforme curriculaire n'étant pas le point ultime, des recherches sont à faire pour mesurer la qualité du curriculum implanté dans les salles de classe.

Enfin de compte, dans le cadre de notre recherche, nous suggérons les modifications suivantes :

- substituer la recherche et la découverte du savoir par les étudiants à la transmission du savoir par les enseignants ; ainsi, les étudiants se trouveront au centre de la situation pédagogique et les professeurs, en tant que médiateur du savoir, les accompagneront dans leur apprentissage ;
- définir des situations d'apprentissage favorisant la contextualisation des savoirs, les interactions horizontales (étudiant-étudiant), les activités en groupe et les tâches complexes ;
- élaborer un référentiel de compétences auquel les concepteurs du curriculum peuvent se référer ;
- faciliter l'interdépendance des éléments dissociés par exemple la grammaire, le lexique et la phonétique peuvent être enseignés de façon intégrative dans le but d'une meilleure appropriation ;
- tirer profit des ressources bibliographiques ayant pour objectif le développement des compétences disciplinaires des étudiants ;
- élaborer des instances de communication où les enseignants peuvent partager leurs expériences et que des familles de situation peuvent être proposées afin d'amener les étudiants à actualiser leurs connaissances dans un domaine pratique ;
- mettre l'évaluation au service de l'apprentissage par le recours aux tâches collectives, contextualisées et concrètes ;
- favoriser l'implication des étudiants dans la conception du curriculum.

NOTES

- [1] Français sur objectif universitaire
- [2] Français sur objectif spécifique
- [3] Les composantes de ce tableau étant empruntées aux chercheurs anglo-saxons, les auteurs de l'article ont traduit certains passages en français.
- [4] Dans la littérature française des différents siècles, il a été demandé de présenter la traduction persane des œuvres de ces siècles et la popularité de leurs auteurs chez le public iranien.
- [5] Dans la conversation thématique, il a été signalé de corriger systématiquement les erreurs linguistiques afin de passer graduellement de l'hétéro-correction à l'autocorrection.
- [6] Notons que dans cette version curriculaire, certaines unités d'enseignement ayant pour objectif le développement des compétences linguistiques, font partie de celles du français spécialisé ; telles sont : la grammaire (niveaux intermédiaire, avancé et perfectionnement), la lexicologie, la lecture des textes (médiatiques et islamiques), la compréhension et l'expression orales (niveau avancé), la pratique de l'écriture (niveau intermédiaire), la phonétique et la linguistique. Dans cet article, elles ont été considérées comme la partie intégrative du français général.
- [7] Les passages tels qu'ils sont cités dans le curriculum sont : Enseignement des règles d'écriture de base en français ; Explication des concepts généraux de la linguistique ; Explication des différences entre les traductions écrite et orale.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Benramdane, Farid. « Curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme ». *Recherches et application (Le français dans le monde)*, n°49, 2011, pp. 76-90.
- [2] Boudreault, Henri. *Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel*. 2002. Université de Montréal, thèse de doctorat.
- [3] Chomsky, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. États-Unis: The M.L.T. Press, 1965.
- [4] Conseil de l'Europe. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues [CECRL] : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris, France : Didier, 2000.
- [5] Kaufman, Roger. *Planning educational systems: a results-based approach*. Lancaster, PA : Technomic Publishing Company, 1988.

- [6] Le Boterf, Guy. *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Paris, France : Les Editions d'Organisation, 2006.
- [7] Legendre, Marie-Françoise. « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? », *Compétences et contenus – Les curriculums en question*, dirigé par François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2008, pp. 27-50.
- [8] Masciotra, Domenico et Medzo, Fidèle. *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2009.
- [9] Maïga, Bonaventure et al. *Étude relative aux réformes en cours des systèmes nationaux d'éducation et/ou de formation : les réformes curriculaires en Éducation : l'expérience malienne*. Afrique : Triennale de l'éducation et formation en Afrique – ADEA, 2012.
- [10] Mangiante, Jean-Marc et Parpette, Chantal. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, France : PUG, 2011.
- [11] Mangiante, Jean-Marc et Raviez, François. *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble, France : PUG, 2015.
- [12] N'da, Paul. *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. Paris : Harmattan, 2015.

SITOGRAFIE

- [1] Amar Meziane, Ouardia Ait. « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence ». *Le GERFLINT (Synergies Chine)*, n°. 9, 2014, pp. 143-153. <https://gerflint.fr/Base/Chine9/Chine9.html>.
- [2] Boussada, H. « Évaluer la qualité d'un curriculum de formation universitaire pour l'améliorer : Vers une grille d'indicateurs d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur ». *The Journal of Quality in Education*, vol. 9, n°. 14, 2019, 46p. https://www.researchgate.net/publication/340238027_Evaluer_la_qualite_d'un_curriculum_de_formation_universitaire_pour_l'ameliorer_Vers_une_grille_d'indicateurs_d'evaluation_de_la_qualite_de_l'enseignement_superieur.
- [3] Bradshaw, Jonathan. « A taxonomy of social need ». *Problems and progress in medical care*, édité par Gordon McLachlan, Oxford University Press, 1972, pp. 71-82. http://eprints.whiterose.ac.uk/118357/1/bradshaw_taxonomy.pdf.
- [4] C. Lunenburg, Fred. « Curriculum development: deductive models ». *SCHOOLING*, vol. 2, n°. 1, 2011, 7p. <https://pdfs.semanticscholar.org/b345/5bace4fbf0339f67409e3fbbcb76f54fdec5.pdf>.
- [5] Cros, Françoise et al. *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique (Document de travail no97)*. Paris, France : Agence Française de Développement (AFD), 2010. <http://afd.fr/les-reformes-curriculaires-par-lapproche-par-competences-en-afrique>.
- [6] Demeuse, Marc. « Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité ». *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*, dirigé par Florence Parent et Jean Jouquan, Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2013, pp. 315-330. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00826918/document>.
- [7] Estep, James et al. *Mapping Out Curriculum in Your Church: Cartography for Christian Pilgrims*. États-Unis: B&H Academic, 2012. https://books.google.co.uk/books?id=WCZmBKOpqasC&pg=PA134&lpg=PA134&dq=steps+of+hilda+taba+curriculum+model+google+book&source=bl&ots=AtizJ6qGbd&sig=qdBG4ahA01CatGI-rbxdWKzXbi0&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=steps%20of%20hilda%20taba%20curriculum%20model%20google%20book&f=false.
- [8] Hameline, Daniel. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, France : ESF, 2005. http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Documents/esf/les_objectifs_pedagogiques.pdf.
- [9] J. Schwab, Joseph. « The Practical 3: Translation into Curriculum ». *The School Review*, vol. 81, n°. 4, 1973, pp. 501-522. <http://www.jstor.org/stable/1084423>. (1973).
- [10] J. Marsh, Colin. *Planning, Management and Ideology: Key Concepts for Understanding the Curriculum*. 2. Washington, D.C.: Falmer Press, 1997.

- https://books.google.co.uk/books?id=0bksyvR8glkC&pg=PA129&lpg=PA129&dq=Decker+Walker%27s+naturalistic+model+steps+google+book&source=bl&ots=nsWG216TVj&sig=HPjeEUe3XkqU7STuuUQML9VtnOk&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Decker%20Walker's%20naturalistic%20model%20steps%20google%20book&f=false.
- [11] Jonnaert, Philippe. *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum – Document n°2: Note théorique et indicateurs pour un processus de validation. Programme de recherche : Conception, développement curriculaire et apprentissage; Bureau International de l'Éducation (BIE) de L'UNESCO - Contrat n°4500264007*. Prépublication. (Montréal, UQAM, Chaire UNESCO de Développement curriculaire), 2015. <http://www.archipel.uqam.ca/7267/>.
- [12] Khirwadkar, Anjali. *Teaching of Chemistry: Modern Methods*. Delhi, Inde : Sarup & Sons, 2007. https://books.google.co.uk/books?id=5UZKGCRCBBQC&pg=PA225&lpg=PA225&dq=feyereisen+steps+of+curriculum+development&source=bl&ots=SsKA9puJmX&sig=OdIC8ys84vnHwC5HhUcJGvvuf6Y&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=feyereisen%20steps%20of%20curriculum%20development&f=false.
- [13] Kridel, Craig. (Éd.). *Encyclopedia of curriculum studies (vol.1)*. États-Unis : SAGE Publications, Inc, 2010. <https://books.google.ch/books?id=GgMyFqxsXWoC&pg=PA380&lpg=PA380&dq=curriculum+development+models+tyler+model+steps+google+book&source=bl&ots=g-ADZznSm2&sig=2pOCxvwn7b-KuzCDwWtt11cFe6Y&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwixPC6mY7XAhUpQpoKHaDyCDAQ6AEIMjAC#v=onepage&q=curriculum%20development%20models%20tyler%20model%20steps%20google%20book&f=false>.
- [14] Miled, Mohamed. « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences ». *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*, dirigé par Noureddine Toualbi-Thaâlibi et Sobhi Tawil, Alger, Algérie : UNESCO-ONPS, 2005, pp. 125-136. http://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjPqLHD1abWAhWHULAKHaARCxYQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0014%2F001498%2F149828f.pdf&usq=AFQjCNG_DZurYW_pQEhPqgen6BDCmKZsRQ.
- [15] Miled, Mohamed. Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. *Recherches et application (Le français dans le monde)*, n°. 49, 2011, pp. 64-76. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/09037122_063-114.pdf.
- [16] Miller, Kurtz. « The stories of Ralph Tyler and Elliot Eisner: contesting accountability job creep into the field of curriculum ». *Curriculum windows: what curriculum theorists of the 1990s can teach us about schools and society today?*, édité par S. Poetter, Thomas et al., États-Unis: IAP, 2017, pp. 31-49. https://books.google.co.uk/books?id=DwooDwAAQBAJ&pg=PA43&lpg=PA43&dq=Eisner+curriculum+development+steps&source=bl&ots=GWo05FWccw&sig=Dp9aZTdf3xsgSgh9AdEX_Q6VH8g&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Eisner%20curriculum%20development%20steps&f=false.
- [17] Modebelu, Melody Ndidi. « Curriculum development model for quality educational system ». *Handbook of Research on Enhancing Teacher Education with Advanced Instructional Technologies*, dirigé par Nwachukwu Prince Ololube et al., États-Unis: Information Science Reference (an imprint of IGI Global), 2015, pp. 259-276. https://books.google.ch/books?id=hbIyCgAAQBAJ&pg=PA267&lpg=PA267&dq=Wheeler+cyclical+curriculum+model++steps+google+book&source=bl&ots=4_9IW-zjLp&sig=id9Xxg0sKlcn8viX8GnLIJ_A15E&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjEhJ-ino7XAhVmApokHeTsDn4Q6AEILTAC#v=onepage&q=Wheeler%20cyclical%20curriculum%20model%20steps%20google%20book&f=false.
- [18] Perrenoud, Philippe. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». 1993. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html.
- [19] Perrenoud, Philippe. « Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ? ». 2000. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html.
- [20] Puren, Christian. « Méthodologie de la recherche en DLC : Mettre en œuvre ses méthodes de recherche ». 2013. <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>.

- [21] T. Henson, Kenneth. *Curriculum Planning: Integrating Multiculturalism, Constructivism, and Education Reform*. États-Unis: Waveland Press, Inc., 2015. [https://books.google.ch/books?id=20gaBgAAQBAJ&pg=PA165&lpg=PA165&dq=Zais%E2%80%99+Eclectic+Model+\(The+Foundations+and+Nature+of+the+Curriculum\)&source=bl&ots=HDuNatqM_m&sig=L_XS6S6eW5qSVHtkv9qxNP_uxso&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwil7I-ZoYzXAhWGthoKHaEID-IQ6AEIOTAD#v=onepage&q=Zais%E2%80%99%20Eclectic%20Model%20\(The%20Foundations%20and%20Nature%20of%20the%20Curriculum\)&f=false](https://books.google.ch/books?id=20gaBgAAQBAJ&pg=PA165&lpg=PA165&dq=Zais%E2%80%99+Eclectic+Model+(The+Foundations+and+Nature+of+the+Curriculum)&source=bl&ots=HDuNatqM_m&sig=L_XS6S6eW5qSVHtkv9qxNP_uxso&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwil7I-ZoYzXAhWGthoKHaEID-IQ6AEIOTAD#v=onepage&q=Zais%E2%80%99%20Eclectic%20Model%20(The%20Foundations%20and%20Nature%20of%20the%20Curriculum)&f=false).
- [22] Vandeveld, David et Keyong, Li. « Curriculum et évaluation des programmes d'échanges universitaires sino-français. Retour d'expérience : Le cas des SISU ». *Le GERFLINT (Synergies Chine)*, n° 7, 2012, pp. 117-128. <https://gerflint.fr/Base/Chine7/li.pdf>.

منابع فارسی

- [1] بهرام‌بیگی مهری، «ویژگیهای مطلوب در تدوین سرفصل درسی دانشگاهی با نقد بر سرفصلهای درسی رشته زبان فرانسه»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره 26، تابستان 1391.
- [2] بهرام‌بیگی مهری، «نگاهی به سرفصلهای رشته زبان فرانسه (ادبیات و مترجمی)»، سخن سمت، شماره 7، 1380.
- [3] خاقانی‌زاده مرتضی و فتحی‌واجارگاه کوروش، «الگوهای برنامه درسی»، مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، دوره 1، شماره 2، زمستان 1387.
- [4] محسن‌پور کبریا حسین و دیگران، «ارائه الگویی برای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران با رویکرد مبتنی بر داده بنیاد»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره 23، شماره 3، 1396.
- [5] مومنی‌مهموشی حسین و دیگران، «برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی»، پژوهشنامه تربیتی، دوره 5، شماره 17، زمستان 1387.
- [6] علیزاده الهام و دیگران، «آسیب‌شناسی سرفصل دروس ادبیات رشته زبان و ادبیات فرانسه در مقطع کارشناسی»، پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، دوره 2، شماره 1، شهریور 1398.