



LE CURRICULUM

Cecilia Braslavsky

A. DEFINITION DU CONCEPT DE CURRICULUM

Dans l'histoire de la pédagogie le mot curriculum était à l'origine lié au concept de « cursus de formation » suivi par un élève dans une institution d'enseignement. Le concept de « curriculum » était utilisé dans la tradition anglo-saxonne comme équivalent du concept français « programme d'études ». Néanmoins, dans les dernières décennies, le concept de « curriculum » a évolué et gagné en importance. De plus en plus, il s'agit d'un concept utilisé universellement dans le cadre de la « globalisation », de la théorie pédagogie et de la sociologie de l'éducation. Le concept a acquis en même temps une telle importance que certains auteurs, parlaient déjà dans les années quatre-vingt du « risque d'une épistémologie envahissante », c'est-à-dire de l'utilisation de ce concept pour désigner toutes les dimensions du processus éducatif, sans permettre une approche analytique différenciée de sa complexité.

En fait, l'utilisation la plus habituelle du concept du curriculum fait référence au contrat existant entre la société, l'Etat et les professionnels de l'éducation en ce qui concerne les expériences éducatives que les apprenants doivent effectuer dans une certaine phase de leur vie. Pour la majeure partie des auteurs et des praticiens de l'éducation, le curriculum définit :

- i) pourquoi ?
- ii) quoi ?
- iii) quand ?
- iv) où ?
- v) comment ? et
- vi) avec qui apprendre ?

En utilisant des concepts appartenant à la pédagogie, on peut dire que le curriculum définit les fondements et les contenus éducatifs, leur échelonnement en relation avec l'allocation de temps disponible pour les expériences éducatives, les caractéristiques des institutions d'enseignement, les caractéristiques des expériences éducatives, en particulier les méthodes où les didactiques à mettre en oeuvre, les ressources d'apprentissage et d'enseignement (entre autres les moyens d'enseignement et les nouvelles technologies), l'évaluation, ainsi que le profil des enseignants.

* *Cecilia Braslavsky* — Director of the IBE : Doctor in Compared Education (Germany) and graduated in Sciences of Education from Buenos Aires University, Faculty of Philosophy and Litterature, Mrs. Braslavsky published several books, articles and essays in the field of her competencies. Her book *Rehaciendo escuelas : hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana [Redo schools: towards a new paradigm in Latin American education]* (Santillana, 1999) was awarded the prize "Latin American Thought » Andrés Bello

Dans les premières étapes d'utilisation du concept de curriculum, on considérait qu'il s'agissait d'un produit issu d'un processus essentiellement technique, c'est-à-dire d'un document élaboré par des experts selon l'état des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques. Les auteurs classiques de cette étape étaient entre autres Benjamin Bloom et Hilda Taba.

Depuis les travaux de Stenhouse et de nombreux autres chercheurs en éducation, la majeure partie de la communauté concernée considère que le curriculum a, à la fois, une dimension politique et une dimension technique ou professionnelle. En fait le curriculum concerne les liaisons entre les buts de l'éducation et la vie quotidienne dans les institutions d'apprentissage, notamment les écoles, les collèges, les lycées et les universités. Selon un des plus importants théoriciens du curriculum, celui-ci définit « what counts as valid knowledge ? » (Bernstein, 1973 : p.85), c'est-à-dire « quels sont les savoirs qui comptent ? ». Ainsi, de plus en plus, les théoriciens de l'éducation reconnaissent la composante politique du curriculum, le fait que le curriculum est un champ de lutte idéologique et politique, qui se déroule dans chaque société pour donner un sens à l'éducation. De plus en plus, il est aussi reconnu que ce sens n'est pas donné seulement par des techniciens, en suivant des critères professionnels, mais également à travers des processus culturels assez complexes.

Le curriculum est donc un processus intangible, qui a également une expression matérielle. Dans sa matérialisation, il continue à se trouver sous la forme d'un ou plusieurs documents adoptés par les autorités politico-éducatives à un moment donné. Les définitions contenues dans les curricula produits, dans un sens restreint, se retrouvent dans d'autres documents curriculaires. Dans un sens élargi, les moyens d'enseignement et les guides proposés et utilisés par les enseignants sont aussi considérés comme des documents curriculaires parce qu'ils contribuent à la production de sens et à l'orientation des processus d'apprentissage et d'enseignement dans les institutions éducatives.

En ce qui concerne l'expression matérielle, dans un sens restreint, c'est-à-dire le curriculum officiel ou document(s) adopté(s) par les autorités politico-éducatives, on constate de plus en plus de flexibilité et d'ouverture aux interprétations des enseignants.

Cette flexibilité s'est développée au fur et à mesure de la reconnaissance de l'existence d'un « curriculum caché », non écrit. Ce curriculum caché est l'ensemble des expériences éducatives promues par les écoles et les enseignants à travers des pratiques pédagogiques non demandées officiellement ou par écrit. La recherche éducative a démontré, par exemple, l'existence d'un « curriculum caché » sexiste (discriminatoire à l'égard des femmes) ou d'un « curriculum caché » de classes (discriminatoire à l'égard des pauvres). Cette situation est apparue alors même que les contenus explicites proposés par le document curriculaire officiel dénoncent la discrimination des femmes ou se prononcent en faveur de la lutte contre la pauvreté. En fait, la reconnaissance de l'existence d'un curriculum caché attire l'attention sur l'existence de messages verbaux et non verbaux présents dans les pratiques éducatives et donc aussi sur la possibilité d'en prendre conscience et d'utiliser différemment les marges de liberté des enseignants dans les pratiques éducatives.

B. LE CURRICULUM COMME PROCESSUS

C'est à partir de ces évidences et de ces réflexions que le concept de curriculum en tant que produit a commencé à être de plus en plus accompagné par le concept de « développement du curriculum » (en tant que processus). Mais avant de le définir, il peut être utile de rappeler certaines informations succinctes sur les procédures les plus habituelles d'élaboration du curriculum en tant que produit officiel.

Dans les pays centralisés, comme la France ou le Chili, ce document est la plupart du temps approuvé par le Ministère de l'Education Nationale. Dans les pays fédéraux, il est approuvé par les Ministères provinciaux ou, comme dans le cas de l'Allemagne, par les « Länders » ou encore, en Suisse, par les cantons. Néanmoins, il y a aujourd'hui des tendances croisées. Les grands pays centralisés essaient de donner plus de place à la définition décentralisée de certains aspects du contrat éducatif. Pour leur part, les Fédérations essaient de trouver des éléments de cohésion nationale en introduisant des « Contenus Communs », comme cela a été le cas en l'Argentine, des « Paramètres », comme au Brésil, ou des « standards », comme c'est le cas dans la plupart des pays anglo-saxons, par exemple l'Angleterre, ou même l'Australie pendant la décennie de 1990.

L'existence de ces tendances croisées accompagne le renforcement de la valeur de la dimension « intangible » du curriculum : le « développement du curriculum ». On entend, par processus du développement du curriculum, le tissu des décisions prises autour des expériences d'apprentissage par des acteurs très différents et à des niveaux très différents : les politiciens, les techniciens, les enseignants ; au niveau national, provincial, départemental, au niveau de l'école et, de plus en plus, aussi au niveau international.

Dans certains cas, le processus de développement du curriculum se déroule du haut vers le bas. La terminologie la plus habituelle pour désigner ce type de processus est l'expression anglaise « top-down ». Dans ce cas, on peut définir des processus de développement du curriculum à travers quatre moments, phases ou étapes :

- i) curriculum offert aux enseignants,
- ii) curriculum assumé par les enseignants,
- iii) curriculum expérimenté par les apprenants et
- iv) curriculum évalué. La plupart des pays centralisés ont eu ce type de processus de développement du curriculum.

Dans certains autres cas, le processus de développement du curriculum se déroule du bas vers le haut. On parle alors de processus « bottom up ». Dans ce cas également, on peut définir quatre moments :

- i) les demandes de la société ou des parents d'élèves,
- ii) les réponses produites par les enseignants dans les écoles,
- iii) le rassemblement de ces réponses et l'effort pour identifier certains aspects partagés et

- iv) l'élaboration des standards et leur évaluation. La plupart des pays décentralisés ont connu ce type de processus de développement du curriculum ou des processus mis en œuvre dans chaque école, en liaison avec sa communauté, mais sans considération des développements promus par les autres écoles ou établissements scolaires.

La tendance actuelle est de promouvoir des développements du curriculum en réseau avec plusieurs interactions du haut vers le bas et du bas vers le haut. Cette tendance se réalise en essayant toutefois d'arriver à recenser les besoins, et pas seulement les demandes éducatives, et de reconstruire la façon de conceptualiser la réalité et les systèmes éducatifs pour placer les autorités politiques non plus « en haut », mais « au centre » de la dynamique de développement du curriculum. Ces autorités deviennent de ce fait des animatrices des interactions multiples entre les institutions d'enseignement et la société civile, qui définissent conjointement le sens, les savoirs, les méthodes et les lieux d'éducation.

Il y a plusieurs centres qui s'occupent du curriculum. Néanmoins, les études d'éducation comparée sur le curriculum ne sont pas encore fréquentes. La discipline « Education comparée » s'est plutôt occupée des questions telles que la définition des politiques éducatives, les structures des systèmes éducatifs et les tendances de scolarisation dans le monde. Mais, dans les dernières années, le besoin d'un développement des recherches comparatives dans le domaine du curriculum s'est plus fortement manifesté. En fait, les dernières années ont été riches en développement de certaines recherches comparatives sur les acquis des élèves, spécialement dans les pays le plus riches du monde. On peut considérer que ces programmes de recherches constituent une sorte de « curriculum international évalué » ; mais c'est une question sur laquelle la communauté internationale a encore peu réfléchi. Par contre, la collecte et l'analyse d'informations sur le curriculum offert aux enseignants et enseigné dans les établissements éducatifs ne sont pas suffisamment développées. Pour répondre au besoin d'en savoir plus, le Bureau international d'éducation (www.ibe.unesco.org) de l'UNESCO (BIE), basé à Genève, a reçu une nouvelle mission, spécialement pour mieux promouvoir l'éducation pour vivre ensemble dans un monde aux interdépendances croissantes. Ainsi, le BIE constitue l'une des portes ouvertes pour en savoir plus sur les curricula dans le monde actuel et pour contribuer à l'Education comparée.

BIBLIOGRAPHIE

- Benavot, A. Curricular content and (desirable) societal outcomes: perspectives and questions from comparative educational research. *Prospects* (Dordrecht, Netherlands), vol. 32, n° 1, 2002.
- Apple, M.W. *Ideology and curriculum*. London: Routledge, 1979.
- Audigier F. ; Fink N. *La problématique du « vivre ensemble » dans les curricula*. Genève, Suisse : SRED/FPSE/BIE, 2002.
- Bloom B.S., et al. Taxonomy of educational objectives, handbook I: cognitive domain. In: Schultz, F., ed. *Notable selections in education*, 3rd ed. Akron, OH: University of Akron, 2001.
- Bernstein, B., ed. *Class, codes and control, vol. 2: theoretical studies towards a sociology of language*. London/Boston: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Bernstein, B. Écoles ouvertes, sociétés ouvertes ? In : Forquin, J.-C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, p. 155–64. Bruxelles : De Boeck Université, 1997a.
- Bernstein, B. À propos du curriculum. In : Forquin, J.-C., (dir. publ.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, p. 165–71. Bruxelles : De Boeck Université, 1997b.
- Braslavsky, C. *Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires : Santillana, 1999.
- Coll, S.C. *Psicología y currículum*. Barcelona : Laíá, 1987.
- Coll, S.C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona : Paidós Ibérica, 1991.
- Cooper, B. On explaining change in school subjects. *British journal of sociology of education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 4, no. 3, p. 207-222, 1997.
- Develay, M., (dir. publ.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF, 1995.
- Ferrer, F. *La educación comparada actual*. Barcelona : Ariel, 2002.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez José, A. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid : Anaya, 1981.
- Gimeno Sacristán, J., y otros. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid : Akal, 1983.
- OCDE. *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris, 2000.
- Perret, J.-F., Perrenoud, Ph., (dir. publ.). *Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*. Fribourg, Suisse : Delval, 1990.
- Rajput, J.S. *Dimensions of curriculum change*. New Delhi: NCERT, 2002.
- Roegiers, X. *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Paris/Bruxelles : DeBoeck Université, 1997.
- Stenhouse, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.
- Taba, H. *Curriculum development theory and practice*. New York, NY : Harcourt Brace & World, 1962.
- Woods, P. *Critical events in teaching and learning*. London : Falmer Press, 1993.

Zeichner, K.; Tabachnick, B.R. Reflections on reflective teaching. *In*: Tabachnick, B.R.; Zeichner, K., (dir. publ.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, p. 1–21. London : Falmer Press, 1991.

BIE/UNESCO, Genève 2003