

**DOSSIER CENTRAL****LE CURRICULUM, GAGE DE QUALITÉ****1. Pourquoi le curriculum est-il important?**

De manière implicite ou explicite, les questions curriculaires sont inextricablement liées à la pensée et à l'action sur les préoccupations et les réformes éducatives dans le monde.

2. Une vision du curriculum

Presque partout dans le monde, les expériences de réforme de l'éducation ont montré que le curriculum est à la fois une question politique et technique, un processus et un produit, qui implique un vaste éventail d'institutions et d'acteurs.

3. Construire le curriculum

Le processus de construction du curriculum est propre à chaque environnement national. C'est la somme complexe des opinions et des solutions que les acteurs clés proposent pour satisfaire les besoins et les exigences de la société. Il n'existe pas de modèle international « réussi » à copier.

Second Forum international sur la formation des enseignants à Shanghai

Le second Forum international sur la formation des enseignants se déroulera à Shanghai, Chine, du 25 au 27 octobre 2006. Cet événement est parrainé conjointement par le BIE et organisé notamment par l'Université normale de la Chine de l'Est, etc.



Courtoisie de l'UNCE

Réunion annuelle de la Communauté de pratique du BIE à Shanghai

La réunion annuelle de la Communauté de pratique du BIE se tiendra le 30 octobre, invitant comme participants les responsables régionaux de toutes les régions de l'UNESCO et des experts chinois choisis.

Cinquième numéro des Documents de travail du BIE sur les questions curriculaires

La collection des Documents de travail du BIE sur les questions curriculaires a pour but de mettre en commun les résultats provisoires des recherches et d'élargir l'accès à un éventail de documents, de rapports et d'études exploratoires non publiés produits à l'UNESCO/BIE, par des partenaires du BIE ou des membres du réseau du BIE sur le développement du curriculum.

DOSSIER CENTRAL

LE CURRICULUM, GAGE DE QUALITÉ

1. Pourquoi le curriculum est-il important ?

De manière implicite ou explicite, les questions curriculaires sont inextricablement liées à la pensée et à l'action sur les préoccupations et les réformes éducatives dans le monde. Juan Manuel Moreno (2006) affirme que « les réformes de l'éducation partout dans le monde sont de plus en plus fondées sur le curriculum, puisque les pressions et les exigences croissantes de changement tendent à cibler les structures et le contenu même du curriculum scolaire »¹. Il souligne également la nature essentiellement politique du débat sur le curriculum, qui est marqué par « des oppositions idéologiques, des conflits d'intérêt et le difficile processus de construction d'un consensus ». Quand nous débattons des structures curriculaires, nous apportons notre contribution à la conception des sociétés nationales futures, à leur bien-être et à leur développement.

Nous n'affirmons cependant pas que le curriculum a réponse à tout. Nous conseillons simplement de toujours examiner avec soin la création et l'organisation des curricula pour concevoir et appliquer des réformes liées aux définitions fondamentales de ce que l'on attend du rôle de l'éducation dans la société. Au moins quatre questions ressortent des débats régionaux actuels sur les transformations de l'éducation et des curricula²:

1. comment favoriser la vision de l'éducation comme un droit de l'homme, comme une éducation adaptée et complète à la citoyenneté, depuis l'enfance jusqu'à l'enseignement supérieur, qui couvre les aspects culturels, politiques, économiques et sociaux ?
2. comment l'éducation peut-elle faciliter un développement personnel équilibré qui contribuera

à une vie heureuse, en bonne santé et enrichissante ?

3. comment faire de l'éducation en tant qu'élément clé de la politique économique et sociale une réalité pour promouvoir le développement national et relever la compétitivité économique ? et
4. comment accepter et faire avancer l'idée de l'éducation comme facteur irremplaçable pour améliorer le bien-être des populations les plus pauvres, lutter contre l'exclusion et contribuer à combler les inégalités dans la répartition des revenus des ménages³ ?

Il est assez difficile de relever les processus et les résultats d'une éducation de qualité sans mettre au point une vision détaillée du curriculum qui justifie et définit ce qu'il est utile et pertinent (fondamental et nécessaire) d'enseigner aux enfants et aux jeunes en fonction d'une interprétation globale des attentes et des exigences de la société. Cette interprétation suscite toujours des controverses, et elle est profondément enracinée dans les préoccupations et les discussions historiques, idéologiques et politiques. Pour s'en convaincre, il suffit de penser, par exemple, aux débats passionnés des sociétés qui sortent d'un conflit autour des objectifs et du contenu des programmes d'histoire nationale dans l'enseignement secondaire⁴.

L'identification et la sélection des thèmes à inclure dans l'enseignement soulèvent le problème ancien de la surcharge du curriculum et la difficulté notoire de réduire le contenu quand les nouvelles réformes de l'éducation sont introduites. Cesar Coll et Elena Martín (2006) ont déclaré, lors d'un récent séminaire organisé par le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes (OREALC), que « les curricula et les horaires de cours ne sont pas élastiques »⁵. C'est faire

peu de cas des attentes et des besoins des étudiants qui sont au centre du système de l'éducation. Coll et Martín font une distinction « entre ce qui est fondamental et absolument nécessaire, et ce qui est fondamental et souhaitable dans les programmes de l'enseignement primaire »⁶. En outre, ils soulignent que les éléments « absolument fondamentaux » se rapportent à l'apprentissage central qui est essentiel pour favoriser le développement personnel et social de l'élève, lui permettre de mener à bien ses projets de vie et faciliter l'inclusion sociale.

Fréquemment, la discussion autour de ce qu'il faut inclure dans le curriculum ou en exclure n'est pas associée à une analyse du rôle de l'éducation dans la société, mais se rapporte plus au maintien d'identités historiques des disciplines, et des formes et contenus traditionnels de l'organisation de la connaissance, ainsi qu'à la puissante influence des intérêts communs. Cristián Cox (2006) cite « la dureté culturelle des catégories organisationnelles de la connaissance et l'isomorphisme que l'on peut observer entre cette structuration et l'identité professionnelle des enseignants »⁷.

La réforme de l'enseignement secondaire du deuxième cycle en Argentine (à partir de 1997) est un bon exemple des difficultés et des goulets d'étranglement qui se produisent quand on tente de définir les catégories curriculaires en se fondant sur les problèmes et les idées plutôt que sur les disciplines. Au moment d'introduire le changement curriculaire, les autorités ont été obligées de définir un curriculum plus traditionnel fondé sur des disciplines, pour répondre aux enseignants qui défendaient farouchement les identités historiques de leurs disciplines. La regrettée Cecilia Braslavsky (Directrice du BIE, 2000–2005), qui était chargée de ce processus de la réforme de l'éducation, considère qu'une « tentative de changer les frontières entre les disciplines suppose également de redéfinir les positions et les identités des enseignants »⁸.

Le problème n'est pas seulement lié à la redéfinition des limites traditionnelles entre les disciplines pour répondre à la nature épistémologique changeante de la construction, la validation et, enfin, l'application dans la vie quotidienne de la connaissance. Il concerne aussi la manière dont la nouvelle organisation de la connaissance traduit réellement les processus d'enseignement et d'apprentissage dans la classe. Par exemple, un programme de sciences sociales serait certainement un meilleur moyen de partager avec les étudiants des cadres de référence plus complets pour comprendre le monde dans lequel ils vivent qu'un programme traditionnel fondé sur l'histoire et la géographie en tant que disciplines séparées et sans liens entre elles. Mais il pourrait également susciter beaucoup de confusion et d'incertitude si les enseignants et les chefs de département s'opposaient au nouveau programme et ne tentaient même pas de le comprendre. C'est ce que Jacinto et Freitas Frey⁹ appellent « la résistance à la réforme »¹⁰.

Il est tentant de revenir au passé, à une étape « plus confortable et moins problématique » d'avant la réforme comme réaffirmation des identités traditionnelles des enseignants et des frontières de la connaissance. En ce qui concerne les étudiants, cela peut avoir pour conséquence d'éloigner de plus en plus le curriculum des défis et des possibilités offertes par la société contemporaine. Au contraire, dans la construction et le développement de la connaissance, nous pouvons nous efforcer d'être plus à l'écoute des changements épistémologiques qui nécessitent rapidement d'inclure des changements curriculaires dans la formation préalable et en cours d'emploi des enseignants, sur la base d'approches, d'objectifs et de stratégies communs.

De plus, on s'est rendu compte, par exemple en Amérique latine, que les propositions de réforme fondées sur une formation des enseignants menée principalement au moyen de la sensibilisation et du partage des informations ont eu un impact très limité. En fait, elles portent une at-

tention insuffisante au profil historique et culturel des enseignants. Ainsi que Beatriz Avalos (2006) l'affirme, « l'expérience et la recherche montrent que ce type d'approche de la formation n'a pas de bons résultats sur les changements chez les enseignants »¹¹. Nous abordons cette question à la section suivante.

2. Une vision du curriculum

Pour l'essentiel, quand nous débattons de la difficulté d'atteindre de meilleurs niveaux d'équité et de qualité, et que nous tentons de comprendre leurs conséquences et de tirer parti de leurs synergies mutuelles, nous analysons les idées sur le curriculum qui situent les relations entre ces deux concepts et les documentent.

Nous entendons et lisons souvent l'argument selon lequel la réalisation d'une éducation de qualité a été compromise par un processus explosif et assez chaotique d'universalisation de la scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire. À cet égard, il faut tenir compte d'au moins trois points :

1. C'est une chose de parler des objectifs et du contenu d'une éducation de qualité quand elle se rapporte aux attentes et aux besoins des étudiants les plus avantagés, et c'en est une autre de tous les inclure grâce à la diversification des voies curriculaires et des stratégies pédagogiques. L'inclusion, en tant que concept large, soutient une éducation équitable de qualité. L'UNESCO (2005) définit l'inclusion comme un processus qui encourage la diversité des besoins des étudiants et y répond par la participation à l'apprentissage, à la culture et à la communauté, tout en réduisant l'exclusion qui est créée à l'intérieur et à l'extérieur du système de l'éducation¹². Cela suppose des changements dans les contenus, les approches, les structures et les stratégies qui peuvent conduire à inclure tous les garçons et les filles, étant entendu que la responsabilité

principale des institutions est de donner une éducation à tous.

2. L'accroissement des taux de scolarisation, particulièrement aux niveaux primaire et secondaire, l'un des principaux indicateurs des progrès concrets vers la réalisation des objectifs de l'EPT, témoigne du processus de démocratisation qui permet à l'équité dans l'éducation de progresser essentiellement par l'accès à l'enseignement scolaire. Néanmoins, il n'offre pas à tous les mêmes possibilités de succès, indépendamment des origines des étudiants. L'ordre du jour du changement éducatif, dans les pays développés et en développement, est profondément influencé par l'idée de donner à chaque enfant une vraie chance de succès. Le principe *No Child Left Behind* [Aucun enfant laissé pour compte]¹³ suppose véritablement de rénover la manière dont nous comprenons les enfants et la culture des jeunes, en intégrant de judicieuses combinaisons d'apprentissage social et émotionnel avec de bons résultats scolaires.

3. Une éducation de qualité concerne à la fois les processus et les résultats aux différentes étapes de la recherche de l'équité : l'accès à la scolarité obligatoire et l'achèvement de celle-ci grâce à un apprentissage pertinent et utile qui peut déboucher sur une participation personnelle et sociale valable dans la communauté. La qualité ne doit pas simplement être considérée comme la somme des conditions et des contributions qui se sont révélées précieuses pour améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage ; elle devrait aussi souligner combien il est important de leur donner un sens et un contenu dans le cadre de la politique de l'éducation et d'une vision du curriculum. Nous pouvons convenir, par exemple, qu'une bonne direction de l'école est un facteur potentiellement positif pour améliorer la qualité de l'éducation, mais pour quels objectifs, dans quelle conception du curriculum et

de l'école, et par quel contenu doit-elle être encouragée ?

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) applique par exemple une approche pratique qui consiste à apprendre à partir de l'action pour améliorer l'action. L'ADEA a répertorié une série de facteurs clés qui améliorent la qualité de l'éducation et les résultats des étudiants, notamment, la valeur de la planification et de la gestion locales, le rôle des chefs d'établissement, le développement professionnel des enseignants, l'importance de la langue d'instruction et l'appui financier direct aux écoles¹⁴. L'impact qui pourrait être obtenu grâce à ces facteurs est clairement lié à des définitions centrales des méthodes et des contenus de l'enseignement à l'école primaire, ainsi qu'au cadre éducatif et curriculaire qui les situe et les soutient.

Une large participation à la conception et à la compréhension du curriculum peut être une formidable occasion de définir de véritables objectifs, ainsi que des stratégies réalisables dans le cadre d'une politique éducative commune. Mais, avec une approche étroite et autoritaire, cette démarche pourrait se révéler un obstacle insurmontable à la mise en œuvre du changement. Même pendant le processus de réforme de l'éducation, la manière dont le curriculum est intériorisé par les superviseurs, les directeurs d'établissement et les enseignants peut aboutir à la poursuite de pratiques totalement contraires aux changements souhaités.

L'approche prescriptive du sommet vers la base est liée à une certaine incompréhension et sous-estimation des rôles des enseignants dans les réformes de l'éducation. Avalos affirme justement que « pendant leur longue carrière, les enseignants ont formé leur propre opinion sur ce qu'il convient d'enseigner et sur 'la manière dont les choses devraient se faire' »¹⁵. On ne peut les considérer comme de simples exécutants des desseins et des plans que d'autres ont conçus, ni ignorer leur bagage, leurs idées et leurs sentiments à propos de la ré-

forme de l'éducation et du curriculum.

De manière quelque peu naïve, nous pouvons nous convaincre qu'il s'agit d'un problème de mise en œuvre, et donc centrer nos efforts sur la réalisation de programmes de formation des maîtres comme solution possible. Néanmoins, en réalité, il est possible que nous ayons une vision restreinte du processus de conception, dépourvue d'informations en retour et méconnaissant les activités sur le terrain. Quelles sont les idées, les attitudes et les pratiques des enseignants, des directeurs d'établissement et des superviseurs ? Une question à aborder est donc l'importance cruciale de la manière dont nous construisons et développons une vision du curriculum avec les acteurs clés afin de favoriser et de maintenir des changements substantiels qui nous permettront de nous centrer de manière intégrée sur la qualité, l'efficacité et l'équité. C'est, par exemple, un aspect essentiel de l'approche qui sous-tend le projet de Plan d'action pour la deuxième décennie de l'éducation en Afrique (2006-2015)¹⁶.

Presque partout dans le monde, les expériences de réforme de l'éducation ont montré que le curriculum est à la fois une question politique et technique, un processus et un produit, qui implique un vaste éventail d'institutions et d'acteurs. Les interfaces sont complexes, dynamiques, controversées et non linéaires dans cette vision du curriculum comme un développement permanent de processus et de résultats.

Une idée d'ensemble du curriculum, englobant les valeurs, les aptitudes, les connaissances, les attitudes et les compétences, pourrait nous aider à le comprendre comme un processus complexe et multidimensionnel ou, dans une vision plus complète, comme le centre nerveux du changement de l'éducation. Ainsi que l'a suggéré Braslavsky (2002), le curriculum peut être défini « comme un contrat solide et souple entre les politiciens/la société et les enseignants »¹⁷. Pour encourager cette manière de voir, nous pouvons rechercher des combinaisons dy-

namiques des concepts universels qui soutiennent les procédures opérationnelles (solidité), ainsi que les possibilités claires et concrètes de choisir entre différentes options et de les mettre en œuvre (souplesse). Nous devrions aussi savoir que deux types de situations peuvent opposer la solidité à la souplesse :

1. Un système de l'éducation avec « des directives nationales insuffisantes » en matière de gestion et d'évaluation du curriculum, par exemple, un processus de décentralisation mal conçu qui transfère « tout » au niveau local comme si les situations locales étaient homogènes, sans préserver une unité nationale en mesure de diriger et d'assurer le suivi.
2. Une masse rigide et surchargée de procédures et de règles déconnectées qui tronquent l'autonomie de l'école et l'initiative de ses acteurs, par exemple un système éducatif extrêmement centralisé et ritualisé où les écoles doivent demander une autorisation, par une multitude de filières et en observant de très nombreuses règles, pour mettre en œuvre des activités communautaires.

Marc Demeuse et Christine Strauven (2006) déclarent qu'une vision complète du curriculum devrait inclure : les résultats souhaitables de l'apprentissage ; les stratégies pédagogiques et didactiques en rapport avec le processus d'enseignement/apprentissage ; les matériels d'enseignement pour les enseignants et les étudiants ; les contenus des disciplines ; l'évaluation des résultats de l'apprentissage et des acquis ; et la gestion du curriculum.¹⁸

Dans une vision complète du curriculum, les enseignants devraient participer activement au processus de changement curriculaire en tant que responsables de sa conception, notamment avec des périodes de conception et de mise en œuvre conjointes, mais principalement comme acteurs historiques clés parmi d'autres, pour déterminer quel curriculum est le mieux adapté aux attentes de la société et à ses exigences. Pour avoir une chance de réussir, toute réforme de l'éducation doit considérer les enseignants comme des sources irremplaçables de légitimité dans la

conceptualisation et la définition du rôle du curriculum dans la société. Il ne faut cependant pas se contenter d'accepter leurs idées et leurs propositions. En fait, il est nécessaire de reconnaître leur rôle et de le faire connaître clairement à tous les autres acteurs clés : c'est le fondement d'une construction collective du changement curriculaire.

Les questions curriculaire ne sont ni endogènes ni exogènes à une personnes ou une institution, quelle qu'elle soit. Le curriculum exprime et traduit les valeurs, les attitudes, les attentes et les sentiments d'une société à l'égard de son bien-être et de son développement. C'est aussi un mélange complexe des idées et des intérêts, souvent contradictoires, de différents acteurs. Il suscite la controverse, aussi bien du point de vue politique que technique, et nous devrions reconnaître sa nature conflictuelle.

Sous des formes et des structures extrêmement différentes, le curriculum englobe les fondements, les visions, les objectifs, les contenus, les contributions, les processus et les résultats en rapport principalement avec la conceptualisation, l'organisation et l'application des processus d'enseignement et d'apprentissage. Une vision complète du curriculum peut aider à aborder les questions essentielles de la qualité de l'éducation comme point à l'ordre du jour curriculaire, dans une conception de l'éducation en tant que politique publique.

Rappelons que le curriculum peut être considéré à la fois comme un produit (le « quoi ») et un processus (le « comment »). Ces deux aspects sont d'égale importance. Un apprentissage de qualité nécessite, comme condition préalable, des documents curriculaire solides qui reflètent l'idée que la société se fait des éléments que les étudiants doivent apprendre et de la manière dont ils doivent les assimiler, et des stratégies d'application novatrices qui aboutiront à un environnement d'apprentissage favorable et à des pratiques d'enseignement et d'apprentissage inspirées. Quand nous parlons du développement curriculaire comme d'un processus, nous nous référons à cinq dimen-

sions (Gimeno et Pérez, 1993) : a) les prescriptions et les réglementations curriculaire dans le domaine politique et administratif ; b) le curriculum tel qu'il est conçu pour les enseignants et les étudiants ; c) l'organisation du curriculum dans un environnement scolaire ; d) le curriculum tel qu'il est appliqué ; et e) le curriculum tel qu'il est évalué¹⁹.

3. Construire le curriculum

Le processus de construction du curriculum est propre à chaque environnement national. C'est la somme complexe des opinions et des solutions que les acteurs clés proposent pour satisfaire les besoins et les exigences de la société. Il n'existe pas de modèle international « réussi » à copier. Au lieu d'importer ou d'acheter des modèles, nous devons trouver un délicat équilibre entre la société mondiale et les besoins nationaux. Ainsi que l'indique Cox (2006), si l'on ne recherche pas cet équilibre, « ne risque-t-on pas d'aboutir à un contenu (inspiré ou aligné sur la dimension mondiale) sans contexte (réalités socio-économiques nationales) ? »²⁰

D'une part, les préoccupations curriculaire obéissent clairement à une certaine universalisation. Cette tendance s'explique, notamment, par le processus de mondialisation, ses attentes et ses exigences, ainsi que par la nécessité d'y répondre. On reconnaît de plus en plus la pertinence de questions centrales communes, par exemple l'éducation à la citoyenneté, l'éducation pour l'environnement et l'éducation en matière de VIH/SIDA, qui conduisent à des similarités sensibles dans la structure, le contenu et les méthodes des nouvelles propositions curriculaire (Meyer, 1999)²¹. Il est aussi manifeste que la mise en œuvre de changements dans le curriculum se heurte à des écueils similaires dans différentes régions du monde, ainsi que l'a souligné le BIE²². Braslavsky (2004) a noté que les systèmes éducatifs sont construits en rapport avec une société plus imaginée que réelle, et que les formes imaginées de progrès sont assez semblables à travers le monde²³.

D'autre part, nous observons l'émergence, le développement et la consolidation d'identités nationales et locales. Ce phénomène est associé à une meilleure estime personnelle autour des cultures, des langues et des savoirs autochtones. C'est par exemple le cas des pays africains en général et des populations indiennes en Amérique latine. Cette évolution amène à s'interroger sur une vision du curriculum qui ne se sert pas du multiculturalisme et du respect de la diversité pour faciliter l'inclusion et faire progresser le processus, tout en améliorant la qualité de l'éducation. Il s'agit là de bien plus qu'une volonté d'établir le droit de chaque individu à une éducation fondée sur la diversité, de rendre la connaissance pertinente et de mettre en lumière les réalités et les cultures locales. Cela suppose au premier chef que la diversité est un outil de travail sociopédagogique qui peut aboutir à l'inclusion en appliquant une multitude de stratégies didactiques.

Par exemple, le débat en Afrique sur le rôle des langues autochtones dans l'éducation est lié à deux objectifs (pas toujours compatibles) : consolider les identités nationales et locales, et faciliter l'accès des enfants à des compétences et des connaissances centrales dans leur langue maternelle. Le modèle bilingue est maintenant remis en question. Parmi d'autres facteurs qui justifient cette réévaluation, Adriaan Verspoor (2006) mentionne la formation insuffisante des enseignants, la médiocrité des matériels d'enseignement dans les langues africaines, le manque de pertinence culturelle des programmes et l'absence de politiques linguistiques nationales clairement définies²⁴. Un modèle « additif » a été proposé comme solution de remplacement au modèle bilingue. Il associe l'utilisation des langues africaines comme véhicules d'instruction pendant une période de six à huit ans et la langue officielle/internationale pour donner une éducation de qualité. Il s'agit là d'un schéma assez prometteur. Le modèle additif doit parvenir à présenter aux étudiants des connaissances et des compétences universelles fondées sur la revalorisation des cultures et des langues autochtones, tout en traduisant les réalités mondiales.

L'équilibre délicat entre les réalités mondiales et nationales pourrait être atteint par une approche historique de nature généalogique, telle que définie par Braslavsky. Cox (2006) souligne le concept de Braslavsky qui suppose l'utilisation de la tradition (type traditionnel), les exemples d'autres nations ou cas (type exemplaire), la critique (type critique) et l'interprétation et la création pour construire les réalités futures²⁵. Ce cadre historique peut être une manière d'insuffler de la pertinence, de la signification et du contenu aux compétences universelles centrales qui sont fréquemment conçues et définies dans des termes extrêmement abstraits, sans liens évidents avec les réalités nationales et locales. Comment décrivons-nous et appliquons-nous les compétences requises pour affronter les obstacles des situations concrètes ?

Braslavsky (2004) a également suggéré de développer un curriculum « glocal »²⁶, capable d'intégrer certaines tendances qui semblent être de plus en plus universelles. Elle a mentionné :

1. La globalité mondiale : des matières centrales comme les ma-

thématiques, les langues et les sciences visant à promouvoir une éducation pour tous, l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère et l'inclusion de thèmes transversaux en rapport avec les préoccupations mondiales (par exemple, le développement durable).

2. L'ouverture progressive de la structure curriculaire aux activités qui sont définies au niveau local et de l'école²⁷.
3. De nouvelles approches de l'enseignement des disciplines, comme la résolution de problèmes mathématiques dans des contextes de la vie quotidienne, et l'approche de communication dans l'instruction dans la langue maternelle.
4. Une attention accrue à certains cours d'enseignement religieux. Une étude réalisée par Jean-François Rivard et Massimo Amadio (2003) a indiqué que dans la moitié des 73 pays analysés, l'éducation religieuse apparaît au moins une fois dans les grilles horaires des neuf premières années de la scolarité,

que ce soit comme cours obligatoire ou facultatif²⁸.

5. L'émergence de l'éducation multiculturelle comme thème transversal qui peut être abordé par un groupe de disciplines ou même par toutes les disciplines sous différentes formes (matière obligatoire/matière à option). Elle est souvent liée à la rénovation des stratégies et méthodologies d'apprentissage (par exemple les compétences de négociation et le règlement pacifique des conflits).

La conceptualisation du curriculum autour de préoccupations et de questions universelles, fondée sur des approches par les compétences, pourrait guider la recherche d'un équilibre approprié entre les réalités mondiales et nationales. Néanmoins, nous devons comprendre que l'ensemble des ressources pouvant être mobilisées pour développer les compétences (par exemple des valeurs, des attitudes, des connaissances et des aptitudes) qui permettent de faire face aux situations sont des processus de construction historique et sociale dont l'intention et le sens sont définis de manière dynamique par les institutions et les acteurs.

NOTES

1. Moreno, J.M. 2006. The dynamics of curriculum design and development [Les dynamiques de la conception et du développement du curriculum]. Dans : Benavot, A.; Braslavsky, C., dir. *School knowledge in a comparative and historical perspective: Changing curricula in primary and secondary education* [Connaissances scolaires dans une perspective comparative et historique : réforme curriculaire dans l'enseignement primaire et secondaire], chapitre 11, pp. 195–209. Hong Kong : Centre de recherche en éducation compa-

2. La communauté de pratique mondiale du BIE en matière de développement du curriculum (à partir de 2005) mène cette année une série de séminaires régionaux (Afrique, Asie et Amérique latine) centrés sur les questions de l'éducation de base qui contribuent à la définition progressive d'un ordre du jour interrégional fondé sur des problèmes et des enjeux communs ; voir http://www.ibe.unesco.org/cops/workshops/COPs_Workshops.htm

3. Par exemple, en ce qui concerne l'Amérique latine et les Caraïbes, on lira une bonne discussion autour de l'équité, du

développement et de l'éducation dans : Banque mondiale, 2003. *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History?* [Inégalité en Amérique latine et dans les Caraïbes : Rupture avec l'histoire?] Washington : Banque mondiale. (Chapter 9 Policies on Assets and Services. 9.1 Education [Chapitre 9. Politiques sur le commerce et les services. 9.1 Éducation]).

Pour les systèmes éducatifs européens, Denis Meuret discute intelligemment des relations complexes entre équité et efficacité sur la base des résultats de PISA (2000 et 2003) : voir : Meuret, D., 2005. (dir.) *L'équité des systèmes éducatifs : mieux construire la notion*. Genève : BIE.

4. Le BIE a produit une série d'études de cas de pays (Bosnie-Herzégovine, Guatemala, Irlande du Nord, Liban, Mozambique, Rwanda et Sri Lanka) qui examinent « le rôle du changement de la politique éducative dans la reconstruction civile et sociale et la redéfinition de la citoyenneté nationale dans le contexte de conflits basés sur l'identité » ; voir : Tawil, S.; Harley, A., dir., 2004. *Studies in comparative education: education, conflict and social cohesion*. [Études en éducation comparée :

éducation, conflit et cohésion sociale.] Genève : BIE-UNESCO.

5. Coll, C.; Martín, E. 2006. *The curriculum at debate: the curriculum: the current debate, basic learning, competencies and standard*. [Débat sur le curriculum : le curriculum : le débat actuel, apprentissage, compétences et normes de base]. Santiago du Chili : OREALC-UNESCO. (Document présenté à la seconde réunion du Comité intergouvernemental du Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes /PRELAC.) Voir : www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/207.act

6. Ibid.

7. Cox, C. 2006. Cecilia Braslavsky and the curriculum: reflections on a lifelong journey in search of Quality Education for All [Cecilia Braslavsky et le curriculum : réflexions sur le voyage de toute une vie à la recherche d'une éducation de qualité pour tous]. Dans : Benavot, A.; Braslavsky, C., dir. *School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education* [Connaissances scolaires dans une perspective comparative et historique : réforme curriculaire dans l'enseignement primaire et secondaire], chapitre 14, pp. 245–258. Hong

Kong : Centre de recherche en éducation comparée.

8. Braslavsky, C., dir. 2001. Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur [Les processus contemporains de changement de l'enseignement secondaire en Amérique latine : analyse de cas en Amérique du Sud]. Dans : *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y contemporáneos* [L'enseignement secondaire : changement ou immuabilité ? Analyse et discussion de processus européens et contemporains]. Buenos Aires: Santillana.

9. Cité dans : Avalos, B. 2006. *The curriculum at debate: curriculum and teachers' professional development* [Débat sur le curriculum : le curriculum et le développement professionnel des enseignants] Santiago du Chili: OREALC-UNESCO. (Document présenté à la seconde réunion du Comité intergouvernemental du Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes /PRELAC). Voir : www.unesco.cl/esp/sprensa/noticias/207.act

10. Se fondant sur les réformes de l'éducation en Argentine, au Chili et en Uruguay, Jacinto et Freitas Frey décrivent trois manières d'aborder une réforme : i) l'acceptation passive (adhérence à la lettre, mais non à l'esprit) ; ii) l'adaptation créative (les éléments nouveaux et anciens sont introduits dans des proportions raisonnables dans le contexte scolaire) ; ou iii) la résistance, telle que mentionnée dans le texte. Voir : Jacinto, C.; Freitas Frey, A. 2006. *Ida y vuelta: política educativa y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de casos en América Latina* [Aller et retour : la politique éducative et les stratégies des écoles secondaires dans des contextes de pauvreté. Études de cas en Amérique latine]. Buenos Aires: IIEP. (Préparé pour l'*International handbook on school effectiveness* [Manuel international sur l'efficacité scolaire], sous presse.)

11. Avalos, 2006, op. cit.

12. UNESCO. 2005. *Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for All* [Directives pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous]. Paris: UNESCO.

13. Les réformes éducatives actuellement entreprises doivent donner à chaque enfant une véritable chance de recevoir une éducation utile et de qualité pendant la scolarité obligatoire. Par exemple, c'est l'une des grandes préoccupations qui orientent les processus de changement éducatif dans des pays comme : a) la Chine — lors d'un séminaire international tenu à Genève (6–8

juillet 2005 organisé par le BIE afin de créer la communauté de pratique dans le développement curriculaire), Zhou Nan-Zhao a souligné les profonds changements apportés au curriculum chinois afin, notamment, de transformer l'enseignement et l'éducation centrée sur l'enseignant en un apprentissage et une éducation centrée sur l'apprenant, et l'apprentissage cognitif circonscrit au collège en un apprentissage multidimensionnel pour l'enseignement supérieur, pour le monde du travail et pour la citoyenneté responsable ; b) la France, où la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, voir : www.loi.ecole.gouv.fr). Après les émeutes dans les banlieues, une question fondamentale est encore de savoir si la société, et en particulier l'État par le biais de son réseau d'écoles, donne aux enfants et aux jeunes issus des zones socialement défavorisées des chances égales face à la scolarité ; c) le Royaume-Uni dont le Livre blanc sur l'enseignement secondaire établit que « notre but est de transformer l'enseignement secondaire et post-secondaire de manière que tous les jeunes réussissent et continuent à apprendre au moins jusqu'à l'âge de 18 ans ». (White Paper on 14-19 Education and Skills, 2005, voir : www.dfes.gov.uk).

14. ADEA, Vespoor, A. 2006. *La lettre de l'ADEA. Volume special V18N1 Biennale ADEA 2006*. Paris: ADEA.

15. Avalos, 2006, op. cit.

16. Union africaine. 2006. *Report of the Decade of Education in Africa (1997-2006)* [Rapport de la Décennie de l'éducation en Afrique (1997-2006)], projet révisé, mai 2006, p. 65, Addis Ababa: Union africaine.

17. Braslavsky, C. 2002. *The new century's change: new challenges and curriculum responses* [Le changement du nouveau siècle : nouveaux défis et réponses curriculaires]. New Delhi: COBSE-International Conference.

18. Demeuse, M.; Strauven, C. 2006. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Introduction*, pp. 9–28. Bruxelles: De Boeck.

19. Gimeno, S.; Pérez, G. 1993. *Comprender y transformar la enseñanza* [Comprendre et transformer l'enseignement]. Madrid: Morata.

20. Cox, 2006, op. cit., p. 245–258.

21. Meyer, J. 1999. *Globalization and the curriculum: problems for theory in the sociology of education* [La mondialisation et le curriculum : problèmes pour la théorie dans la sociologie de l'éducation]. Lisbonne: Université de Lisbonne. (Présenté au Symposium international, Université de Lisbonne, novembre 1999.)

22. La série de séminaires régionaux organisés par le BIE depuis 1998 sur la définition du curriculum et le renforcement des capacités a permis d'identifier de nombreux points communs entre différentes régions du monde dans la conception, la gestion et l'évaluation du curriculum. Voir : BIE-UNESCO. 2005. *Une communauté de pratiques comme réseau international de responsables du curriculum : document cadre*. Genève: BIE-UNESCO. Voir : www.ibe.unesco.org/cops/Frameworkdoc_fr.pdf.

23. Braslavsky, C. 2004. *Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina. Informe Final del Seminario Internacional organizado conjuntamente por la Oficina Internacional de Educación y la Oficina de UNESCO para Centroamérica en Costa Rica (5 al 7 de noviembre del 2003 en San José, Costa Rica)* [Défis des réformes curriculaires face à l'impératif de la cohésion sociale. Réforme curriculaire et cohésion sociale en Amérique latine. Rapport final du Séminaire international organisé conjointement par le Bureau international d'éducation et le Bureau de l'UNESCO pour l'Amérique centrale au Costa Rica (5 au 7 novembre 2003 à San José, Costa Rica)], p. 36–47. Genève: BIE/UNESCO.

24. Verspoor, 2006, op. cit.

25. Cox, 2006, op. cit., p. 255.

26. Braslavsky, 2004, op. cit., p. 36–47.

27. Une étude du BIE (2002) sur le temps d'enseignement dans 23 pays a révélé que 15 d'entre eux allouaient du temps à différentes matières facultatives, à des disciplines à option et à la planification des activités scolaires. IBE-UNESCO. 2002. *A review of time allocated to school subjects: selected cases and issues* [Examen du temps alloué aux disciplines scolaires : choix de cas et de questions]. Genève: BIE-UNESCO. (Collaboration ABEGS-BIE sur les facteurs liés au temps dans la scolarité.)

28. Rivard, J.F.; Amadio, M. 2003. Place accordée à l'enseignement de la religion dans les grilles horaires officielles. *Perspectives, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 3, no. 2, p. 211–221.

EN BREF

Second Forum international sur la formation des enseignants à Shanghai

Le second Forum international sur la formation des enseignants se déroulera à Shanghai, Chine, du 25 au 27 octobre 2006. Cet événement est parrainé conjointement par le BIE et organisé notamment par l'Université normale de la Chine de l'Est, la Commission nationale chinoise pour l'UNICEF, le Réseau Asie-Pacifique de l'UNESCO pour l'éducation internationale et l'éducation des valeurs.

La campagne mondiale pour l'EPT a changé d'orientation afin d'améliorer la qualité de l'éducation tout en poursuivant ses activités pour garantir l'accès de tous sur un pied d'égalité.

En conséquence, ce Forum international a pour thème central : « Le développement professionnel des enseignants pour une éducation de qualité pour tous : politiques, recherche, pratiques novatrices et renforcement des capacités ». Il répond aux intérêts des décideurs, des enseignants, des formateurs d'enseignants, des chercheurs et de toute autre catégorie de personnel éducatif intéressée par l'EPT.

Le BIE est invité à prononcer un discours principal sur « Le renforcement des capacités des enseignants par et pour le changement curriculaire ».

Pour plus d'informations, prière de cliquer sur le lien suivant : [Forum de Shanghai](#).



Courtoisie de l'UNCE

Réunion annuelle de la Communauté de pratique du BIE à Shanghai

La réunion annuelle de la Communauté de pratique du BIE se tiendra le 30 octobre, invitant comme participants les responsables régionaux de toutes les régions de l'UNESCO et des experts chinois choisis.

La réunion se centrera sur trois principaux objectifs :

- Examiner les activités de la Communauté de pratique en 2006 ;
- Débattre des axes possibles des activités en 2007 ; et

- Cerner les projets de coopération interrégionale (préparer un ordre du jour thématique) concernant les relations entre le changement du curriculum et le développement professionnel des enseignants.

Pour plus d'informations, prière de cliquer sur le lien suivant : [Réunion annuelle de la Communauté de pratique](#).



Courtoisie de l'UNCE

Cinquième numéro des Documents de travail du BIE sur les questions curriculaires

La collection des Documents de travail du BIE sur les questions curriculaires a pour but de mettre en commun les résultats provisoires des recherches et d'élargir l'accès à un éventail de documents, de rapports et d'études exploratoires non publiés produits à l'UNESCO/BIE, par des partenaires du BIE ou des membres du réseau du BIE sur le développement du curriculum.

Ces documents de travail sont diffusés largement à des particuliers et à des institutions universitaires ou non universitaires, aux fins d'information et de discussion. Ils donnent également aux acteurs politiques et éducatifs l'occasion d'utiliser des « travaux en cours » de manière ponctuelle. L'UNESCO/BIE a approuvé la diffusion de ces documents, mais ils n'ont cependant pas été révisés ni examinés par des pairs. Les informations en retour sont donc chaleureusement encouragées.

Le cinquième numéro est maintenant disponible : *Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur : Prioridades de política y desafíos de la práctica* [Développements curriculaires pour l'éducation de base dans le Cône sud de l'Amérique latine : priorités politiques et obstacles pratiques] (IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 5, octobre 2006)

[Télécharger le Document de travail n° 5](#) (PDF, 217kb) (en espagnol seulement)

Pour les numéros précédents des Documents de travail du BIE, veuillez cliquer sur le lien suivant : [Archive des Documents de travail](#).