Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

RECHERCHE ET PROSPECTIVE EN ÉDUCATION

RÉFLEXIONS THÉMATIQUES

09
sept 2014

LE CURRICULUM AU XXIe SIÈCLE : DÉFIS, TENSIONS ET QUESTIONS OUVERTES

Massimo Amadio
Spécialiste principal
du programme
Bureau international
d'éducation de l'UNESCO

Renato Opertti
Spécialiste du programme
Bureau international
d'éducation de l'UNESCO

Juan Carlos Tedesco
Professeur, Université nationale
de San Martin (Buenos Aires)
Ancien Ministre de l'éducation
de la République argentine

Principes pour l'élaboration du curriculum

Processus social de construction du curriculum

Processus d'apprentissage et rôle de l'enseignant

Surmonter le scepticisme

Dans ce texte succinct, nous traitons du curriculum non seulement dans son sens classique et le plus courant, c'est-à-dire un ensemble de plans et de programmes d'étude organisés par discipline, mais aussi et surtout comme le résultat d'un processus visant à définir les connaissances indispensables, les compétences essentielles et les valeurs les plus importantes que l'école doit privilégier, ainsi que les apprentissages qu'il est fondamental d'acquérir pour que les nouvelles générations soient préparées à vivre dans la société que l'on cherche à construire.

Le curriculum scolaire ne peut évidemment pas couvrir tout ce qu'il faut apprendre sur les plans personnel, social, professionnel, éthique et culturel ; aussi n'y a-t-il rien de fondamentalement nouveau dans le processus – politique et social, plus que technique – de sélection et de légitimation mené à bien par les systèmes éducatifs nationaux. La nouveauté réside plutôt dans les mutations profondes et rapides qui touchent nos sociétés, ainsi que dans les dilemmes et les tensions qui se sont accumulés dans la recherche d'un accord politique et social concernant ce qu'il faut enseigner, pourquoi et comment afin de répondre efficacement aux attentes et aux exigences des jeunes et des différents secteurs sociaux, dans un siècle caractérisé par l'incertitude et par la rapidité des changements.

Les sociétés doivent répondre à des questions particulièrement difficiles concernant l'avenir et la durabilité des modes de production et de consommation actuels, ainsi qu'au sujet du rôle que doit jouer l'éducation dans la formation intégrale des citoyens de demain. Nous vivons dans un contexte saturé d'informations et, en même temps, nous assistons à une explosion sans précédent du nombre des connaissances, auxquelles l'accès se banalise par le biais des technologies de l'information et de la communication. De ce fait, l'école n'est plus nécessairement le lieu principal où elles peuvent être acquises, et le travail de sélection des connaissances à apprendre en est d'autant plus complexe et sujet à débat.

Le marché du travail évolue très rapidement du fait de dynamiques d'innovation permanente, et il est très difficile de ne pas avoir l'impression que le décalage entre ses exigences et la formation offerte par l'école ne cesse d'augmenter. L'économie, le commerce, les finances, les communications et les mouvements migratoires se sont étendus à l'échelle de la planète, et nombre des défis de notre époque et de ceux qu'il faudra relever à l'avenir dépassent largement les frontières des pays. Cela nourrit un débat croissant qui fait s'opposer des visions éducatives contraires au sujet du type d'équilibre à trouver entre les identités, les connaissances et les valeurs au niveau local et au niveau universel.

Nous cherchons ici à résumer quelques-unes des tensions et questions ouvertes qui caractérisent le débat actuel sur le curriculum scolaire en les articulant autour de quatre dimensions interconnectées, à savoir : (i) quels principes le curriculum du XXIe siècle doit-il refléter et quels contenus (au sens le plus large) fondamentaux doit-il inclure ; (ii) qui les définit et comment ; (iii) quels types d'outils utiliser pour que le curriculum officiel se concrétise en apprentissages effectifs et significatifs ; et (iv) comment enseigner ces contenus.

PRINCIPES POUR L'ÉLABORATION DU CURRICULUM

Un examen rapide des discussions et débats actuels permet de constater que ce qui prévaut, c'est une conception instrumentale plutôt qu'intégrale de l'éducation, ainsi qu'une vision du curriculum scolaire axée principalement sur ses défauts. D'un côté, l'éducation est souvent perçue comme un processus purement technique qui doit produire des « résultats » correspondant strictement aux exigences de l'économie, et sa fonction est souvent limitée à la préparation d'individus compétitifs sur le marché local et mondial. Les résultats d'évaluations standardisées aux niveaux national et international portant sur un nombre restreint de disciplines (principalement le langage, les mathématiques et les sciences) sont interprétés à la lumière de ces exigences pour devenir progressivement le principal indicateur de « qualité » (parfois associé à la « compétitivité ») servant à justifier des réformes sans doute nécessaires. En outre, il est suggéré que les résultats de ces évaluations – souvent en deçà des attentes et qui sont parfois franchement décourageants – indiquent une « crise mondiale de l'apprentissage », même s'il serait hasardeux de supposer que la capacité d'apprentissage des êtres humains est en crise.

D'un autre côté, les analyses et les évaluations du curriculum mettent surtout l'accent sur ses lacunes. Par exemple, il est allégué que le curriculum a tendance à être davantage tourné vers le passé que vers l'avenir ; qu'il repose sur des conceptions très traditionnelles de l'apprentissage et de l'enseignement, en plus de ne pas assez tenir compte de l'hétérogénéité des étudiants et de la diversité des modes d'apprentissage ; qu'il est organisé d'une manière fragmentée qui ne reflète pas les situations de la vie courante ; et qu'il est souvent centré sur des connaissances et des besoins socioéconomiques rapidement dépassés.

Les évaluations nationales et internationales révèlent des lacunes parfois préoccupantes concernant l'acquisition des savoirs fondamentaux (lecture, écriture, mathématiques), ainsi que des disparités importantes en matière de répartition sociale de ces savoirs. En outre, elles alimentent les critiques formulées à l'encontre d'un curriculum scolaire dont les principes élémentaires d'organisation n'ont pas beaucoup évolué depuis la mise en place des systèmes éducatifs publics, et qui continue de privilégier l'accumulation de faits, d'informations et de savoirs au lieu de favoriser la compréhension de ce qu'il est possible de faire avec ces savoirs.

L'une des réponses de plus en plus souvent apportées pour surmonter ces difficultés est de déplacer progressivement l'attention des contenus et des apports vers les résultats du processus éducatif, exprimés en termes de compétences génériques ou transférables que les élèves devraient avoir appris à développer et appliquer à la fin de l'enseignement général. Il existe une multitude de propositions et de cadres de référence qui utilisent un large répertoire d'approches, de classifications et de terminologies pour aborder les compétences, et ceci peut contribuer à créer ambiguïté et confusion. Ce qui est clair, c'est que si l'on souhaite encourager le développement effectif des compétences, il faut repenser la structure disciplinaire traditionnelle du curriculum, l'organisation des expériences d'apprentissage, les façons d'enseigner et les systèmes d'évaluation. Il existe en outre le risque de considérer les compétences comme des capacités que les individus possèdent de manière permanente, indépendamment de l'action concrète dans un contexte socioculturel spécifique et en interaction avec d'autres personnes. En d'autres termes, sans problèmes à résoudre, la « résolution de problèmes » ne semble pas avoir beaucoup de sens, tout comme « l'employabilité » sans possibilités d'obtenir un emploi qui permette de vivre dignement.

Répondre aux exigences d'un système économique et productif en constante évolution est une préoccupation pour laquelle il ne semble pas encore y avoir de réponses convaincantes et consensuelles, même s'il existe des éléments qui attestent de l'opportunité que représente l'accès à une éducation de base pour pouvoir comprendre, s'adapter et agir dans des contextes en mutation permanente. En revanche, nous savons que la construction de sociétés plus justes requiert un ensemble de valeurs et de comportements citoyens. Enseigner et apprendre à respecter et à créer des liens avec autrui, développer de forts sentiments d'adhésion à la justice sociale, adopter des valeurs de solidarité et de

résolution pacifique des conflits, ou changer ses habitudes de consommation pour contribuer à la protection de l'environnement, tout cela exige un solide engagement cognitif, éthique et émotionnel.

Le Rapport Delors a souligné il y a un certain temps l'importance des piliers de l'éducation du XXIe siècle, au cœur desquels se trouvaient le principe *apprendre à apprendre* du point de vue cognitif, et le principe *apprendre à vivre ensemble* du point de vue social. Mais le Rapport accentuait aussi la nécessité de considérer ces piliers comme un bloc unitaire et non comme des dimensions distinctes dans le cadre des stratégies éducatives et des propositions curriculaires. Il n'est pas judicieux de développer des compétences cognitives détachées des valeurs éthico-sociales qui guident la construction de sociétés plus justes. Une politique de ce type peut nous entraîner dans une voie déjà empruntée au cours de l'histoire de l'humanité, qui a conduit des personnes au développement cognitif important à commettre les pires atrocités.

PROCESSUS SOCIAL DE CONSTRUCTION DU CURRICULUM

Fait nouveau, la participation aux processus de définition du curriculum s'est élargie au-delà des domaines techniques, universitaires et pédagogiques traditionnels. Ainsi, le curriculum est devenu un thème de discussions politiques important où sont confrontées les visions et les propositions parfois discordantes de différents secteurs sociaux et groupes d'intérêt. Consultations publiques, débats parlementaires, processus de concertation, mise en place de commissions ou de conseils intégrant des représentants de syndicats, d'organisations patronales, d'associations de professionnels et de secteurs de la société civile – voici quelques-unes des modalités à travers lesquelles on essaie de parvenir à élaborer un curriculum scolaire résultant d'un processus de construction citoyen, reflet du type de société que l'on désire forger, et impliquant une grande diversité d'institutions et d'acteurs.

Le débat politique et social mené au sujet du curriculum, lié à des images fédératrices et réalisables de société, présente l'avantage de mettre en évidence les enjeux et nombre des tensions qui caractérisent nos sociétés en mutation. Par exemple, quel est le type d'équilibre et quelle est la combinaison la plus appropriée à promouvoir entre les identités locales et la dimension internationale, la tradition et la modernité, les valeurs personnelles et universelles, les intérêts individuels et collectifs, la compétition et la solidarité, les finalités économiques et les exigences démocratiques, la formation générale et la préparation professionnelle ? Il s'agit de discussions importantes qui doivent contribuer à créer un large consensus social au sujet des finalités de l'éducation et de son contenu. Cependant, il existe au moins deux risques. Premièrement, la connotation politique que prend le curriculum peut déboucher sur une multitude d'attentes à son égard et de « résultats » escomptés qui dépassent largement ce que l'on peut raisonnablement attendre de l'école. Deuxièmement, il est possible que, dans le cadre des processus de consultation et de négociation, ce soit les opinions et les idées des secteurs sociaux et des groupes d'intérêt les plus organisés et dotés des plus grandes capacités de pression qui l'emportent, comme, de fait, c'est le cas dans de nombreux contextes.

Autre nouveauté des processus nationaux de conception et de développement du curriculum, on note une influence grandissante des cadres et modèles transnationaux, des comparaisons, des tendances, des agendas et des « standards » au niveau international, ainsi que des résultats des évaluations internationales. Nous vivons dans un monde interconnecté où nous sommes confrontés à des défis communs, si bien qu'il ne semble plus ni convenable, ni suffisant que le curriculum tienne uniquement compte des besoins et des priorités nationales. En outre, dans différents cas, on utilise comme référence et on tente d'appliquer des modèles qui « fonctionnent » bien en termes de résultats, bien que l'on ait tendance à considérer ces résultats indépendamment du contexte et des processus dont ils découlent.

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Combler l'écart qui sépare souvent les intentions et les aspirations consignées dans les documents curriculaires de la réalité quotidienne des écoles et de ce que les élèves apprennent effectivement, voilà peut-être l'un des principaux défis de tout système éducatif. Les résultats des évaluations standardisées, tant nationales qu'internationales, sont utiles pour mettre en évidence les lacunes existantes et définir des priorités en matière de politique éducative et de réforme du curriculum. Néanmoins, ces évaluations sommatives (évaluations de l'apprentissage) sont axées sur les résultats plus que sur les processus, et se concentrent sur quelques matières (langage, mathématiques, sciences) en prêtant trop peu d'attention à la richesse et à la variété des expériences d'apprentissage que doit offrir le curriculum pour contribuer à la formation intégrale des individus. En outre, elles délaissent des aspects qui ont une influence considérable sur l'apprentissage, tels que le développement social et émotionnel, l'engagement et la motivation, le bien-être physique et l'évaluation formative (évaluation destinée à appuyer le processus d'apprentissage), sans oublier de mentionner l'incidence du curriculum « caché » et des pratiques pédagogiques.

Il ne fait aucun doute qu'il est opportun d'évaluer et de mesurer la portée de l'apprentissage scolaire par rapport à des critères tels que des standards, des objectifs et des compétences, mais il est par ailleurs très inquiétant de constater que le discours dominant juge la qualité et la richesse de l'apprentissage uniquement sur la base de ce qu'il est possible de mesurer dans un nombre très limité de disciplines, aussi fondamentales soient-elles. De fait, il existe un risque que les décisions prises sur une base si restreinte de « preuves » altèrent le sens des réformes curriculaires et nuisent à l'enseignement.

De même, on peut constater que le débat concernant la centralisation et la décentralisation reste ouvert pour la définition comme pour l'application du curriculum. Il

est relativement fréquent que les autorités éducatives s'interrogent sur le type de décisions qu'elles doivent prendre au niveau central, et sur celles qui, au contraire, incombent aux écoles et aux communautés éducatives locales. Elles s'interrogent également sur l'équilibre le plus approprié entre des contenus communs et des contenus définis au niveau local, et se demandent à quel point le curriculum élaboré au niveau central doit être prescriptif et quel degré d'autonomie doit être accordé aux enseignants quant à l'adaptation et l'application du curriculum dans le contexte de la classe. Il est évident qu'il s'agit de tensions qui ne peuvent pas être résolues de manière définitive, et qu'il n'existe pas de modèle idéal et universellement applicable. Il convient toutefois de signaler que ce débat est actuellement influencé avant tout par des critères économiques (coûts-bénéfices, efficience, rentabilité, reddition de compte), plutôt que par des préoccupations pédagogiques.

Enfin, on observe que les attentes relatives au métier d'éduquer et au rôle de l'enseignant ont considérablement changé. Parmi les aspects les plus notables des politiques éducatives et des curricula actuels, on constate aujourd'hui que l'on plaide en faveur d'un enseignement qui favorise l'apprentissage actif ; qui soit centré sur les besoins et les attentes des élèves, considérés comme les principaux acteurs du processus de construction et de contrôle de leurs apprentissages ; qui tienne compte du fait que, dans tout processus d'apprentissage, les dimensions cognitives, éthiques et émotionnelles sont étroitement liées et ne peuvent être dissociées arbitrairement. En outre, l'enseignement doit s'adapter à la diversité des spécificités et des modes d'apprentissage des élèves, faciliter la compréhension et l'application de connaissances plutôt que leur accumulation, et tirer le meilleur parti possible du potentiel qu'offrent les technologies de l'information et de la communication. Les modalités de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants, ainsi que leur rôle traditionnel, se retrouvent fréquemment au centre des critiques, et l'on remarque que leur professionnalisme est de plus en plus souvent mis en doute.

Dans le même temps, on reconnaît que l'enseignant a toujours un rôle clé de facilitateur des expériences et des processus d'apprentissage, et que sa tâche est plus complexe qu'auparavant. Néanmoins, débordés par des fonctions et des responsabilités multiples qui dépassent le plan pédagogique, appelés à résoudre des problèmes sociaux de toute sorte, accablés par des listes interminables de standards de performance et d'objectifs à atteindre, contraints de rendre des comptes sur des résultats déliés de leur contexte, obligés d'accepter des conditions de travail souvent précaires et insatisfaisantes, les enseignants doivent faire face aux incohérences et aux tensions qui entourent le curriculum (à l'élaboration duquel ils participent rarement). En conséquence, ils peuvent facilement perdre de vue l'aspect le plus stimulant et passionnant de leur travail, qui consiste à éduquer les citoyens de demain. Dans ce contexte, l'une des grandes interrogations à laquelle doit répondre la culture contemporaine – et l'éducation en tant que processus social – consiste à savoir si nous avons quelque chose de légitime à transmettre aux nouvelles générations et comment le faire.

SURMONTER LE SCEPTICISME

Les défis relatifs à l'éducation et à l'apprentissage au XXIe siècle sont considérables, les tensions et les questions ouvertes sont nombreuses, et les sceptiques ne manquent pas lorsque l'on évoque la volonté de garantir une éducation de qualité pour tous, filles et garçons. Mais si on ne considère pas le fait de construire des sociétés plus justes et de garantir un accès équitable à un apprentissage pertinent et efficace pour toutes et pour tous comme relevant d'une utopie nécessaire et réalisable, quelle est donc l'alternative ?

Pour citer l'article :

Amadio, M, Opertti, R, et J. C. Tedesco (2014). *Le curriculum au XXIe siècle : défis, tensions et questions ouvertes*. Recherche et prospective en éducation, UNESCO, Paris [Réflexions Thématiques, N° 9].