

DES CURRICULA « EXPLICITES » AUX CURRICULA « CACHES »

*Une observation directe des pratiques éducatives scolaires
réelles en classe*

Tchirine MÉKIDÈCHE*

Résumé

Cet article se centre sur les processus de rencontre entre codes référentiels prescrits et formalisés par l'institution éducative dans les textes officiels – à travers les finalités, programmes et méthodes pédagogiques ou "curricula" explicites assignés à tout système éducatif et codes référentiels sociaux auxquels participent les enseignants de par leur propre appartenance à une société donnée, "curricula caché" de nature informelle, modèles éducatifs différents du modèle institutionnel explicite des textes officiels et que l'observation directe des interactions enseignants "enseignés" objective dans la réalité concrète de la classe.

Mots clés : Curricula, Observation éthologique, Interaction, Stratégies éducatives, Autonomie.

ملخص

تركز الباحثة في هذا المقال على سياقات اللقاء بين رموز مرجعية مفروضة و مشكلة من طرف المنظومة التربوية في النصوص الرسمية - من خلال الأهداف, البرامج و المناهج البيداغوجية- أو "كوري كولا واضح" و منسوب إلى كل نظام تربوي, ورموز مرجعية اجتماعية يشارك فيها المدرسون من خلال انتمائهم الخاص إلى مجتمع معين "كوري كولا خفي" ذو طبيعة غير رسمية أي أنماط تربوية لنموذج مؤسساتي واضح متعلق بالنصوص الرسمية و ملاحظة موضوعية و مباشرة للتفاعلات معلم- متعلم في الحقيقة الملموسة للقسام.

الكلمات الأساسية: كوري كولا, ملاحظة, تفاعل, إستراتيجيات تربوية, استقلالية

* CRF AD – INRE

L'article traite des processus et facteurs de structuration des stratégies relationnelles enseignant-enseignés telles que les enseignants les mettent en œuvre dans leurs pratiques éducatives réelles, quotidiennes, au sein des classes de l'école fondamentale.

Il se centre sur les processus de rencontre entre codes référentiels prescrits et formalisés par l'institution éducative dans les textes officiels – à travers les finalités, programmes et méthodes pédagogiques ou "*curricula explicites*" assignés à tout système éducatif – et codes référentiels sociaux auxquels participent les enseignants de par leur propre appartenance à une société donnée, "*curricula cachés*" de nature informelle, modèles éducatifs différents du modèle institutionnel explicite des textes officiels, et que l'observation directe des interactions "enseignants-enseignés" objective dans la réalité concrète de la classe (Postic et Ketélé, 1988).

Il s'inscrit dans le cadre global d'un projet de recherche PNR 3 Education¹ et en présente les premiers résultats partiels.

"CURRICULA EXPLICITES", "CURRICULA CACHÉS"

Tout acte, tout process éducatif, dans sa plus banale quotidienneté, inclut et met en œuvre trois séries de paramètres, composantes, une trilogie de facteurs en étroite interdépendance. Il s'agit, en premier lieu, des finalités assignées à tout système éducatif, et explicitement formalisées dans un texte législatif² ; ensuite de son objet – les savoirs et les méthodes d'acquisition de ces savoirs, elles aussi explicitement codifiées dans des textes; enfin le tissu communicatif dans lequel se réalise ce process éducatif, avec ses actants – éducateurs et éduqués.

1. Projet de recherche PNR 3 Education CREAD-INRE, sous la direction de T. Mékidèche, intitulé "*Des curricula explicites aux curricula cachés à l'école fondamentale. Une observation directe des pratiques éducatives scolaires réelles en classe*".

2. *Journal Officiel* n°33 du 23 avril 1976.

Les deux premiers paramètres dessinent le modèle éducatif institutionnel explicite, les "*curricula explicités*" : celui des normes pédagogiques, transmises par les instructions officielles, les directives pédagogiques, les circulaires¹.

Le troisième paramètre ne figure pas dans des textes comme les deux premiers. Mais même s'ils ne sont pas formalisés dans les textes officiels comme le sont les finalités, programmes et méthodes pédagogiques ou "*curricula explicités*", il existe bien, dans les pratiques éducatives réelles en classe, dans la relation éducative au quotidien, des "*curricula cachés*" : un modèle éducatif implicite venant parasiter le modèle institutionnel explicite.

Curriculum : le formel, le réel, le caché

Selon Perrenoud (1993) dans un article du même titre, la notion de curriculum ne serait pas un concept savant. Et c'est celle de **curriculum caché** (*hidden curriculum*) qui a donné au concept son statut actuel en sciences humaines.

Au sens commun, un curriculum est un *parcours*, celui que résume le *curriculum vitae*. Dans le champ éducatif, c'est un *parcours de formation*.

Dans les pays anglo-saxons, le "*curriculum*" désigne le parcours éducatif proposé aux apprenants. Dans la littérature francophone, ce terme désigne plutôt le plan d'études, programme ou cursus, selon que l'accent est mis sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou sur la structuration de la carrière scolaire.

Le curriculum caché, *c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement*.

On se trouve ici dans le registre des notions construites par la sociologie pour rendre compte des effets involontaires des actions et des institutions humaines.

Le curriculum caché fait partie des concepts qui tentent de dévoiler l'envers du décor : l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce

1. "les Directives pédagogiques" et "le Livret du maître" publiés et diffusés par le Ministère de l'Education Nationale aux enseignants.

The "hidden curriculum"

Le premier à avoir utilisé le concept "hidden curriculum" a été Brian Jackson ("Life In Classrooms", 1968) pour attirer l'attention sur le fait que l'école fait plus que aider à la transmission des connaissances entre une génération et la suivante. Son idée était qu'il fallait comprendre l'éducation comme un processus de transmission impliquant la transmission de normes et de valeurs c'est-à-dire un savoir socialement approuvé.

Selon Gearing et Epstein (1982) *"le fonctionnement de l'école fait qu'à côté d'un déroulement visible (apprentissage des matières scolaires, succès-échec) d'autres enjeux se développent tout aussi régulièrement, c'est le curriculum caché" (the hidden curriculum).*

L'importance du hidden curriculum est ainsi analysé par Whitty & Young (1976) :

"What is important about what pupils learn in school is not primarily the 'overt' curriculum of subjects like French and Biology, but values and beliefs such as conformity, knowing one's place, waiting one's turn, competitiveness, individual worth and deference to authority. The hidden curriculum teaches pupils 'the way life is' and that education is something that is done to them rather than something which they do. The prevailing values of society are 'picked-up' by pupils."

Nous soulignons l'aspect relation à l'autorité qu'implique ce concept de curriculum caché et sur lequel s'appuie l'étude menée.

Les curricula formels à l'école fondamentale algérienne : une didactisation et technicisation strictement codifiées

D'ordre philosophique, culturel, religieux, les finalités assignées à tout système éducatif sont l'expression explicite de codes culturels c'est-à-dire d'un choix normatif de valeurs définissant et fixant un idéal à poursuivre, un type d'homme et de société à réaliser. Ces finalités, formellement explicitées dans les textes officiels constituent les référents majeurs déterminant les structures, contenus et méthodes éducatives.

Il s'agissait pour le système éducatif algérien des années 70, de sortir définitivement du modèle hérité de l'école coloniale grâce à

une *généralisation, unification, algérianisation et arabisation* de ses fondements, structures et contenus. Une réforme radicale a donc été entreprise en vue de la sauvegarde de l'identité nationale originelle (que le colonialisme avait tenté de détruire) et de l'acquisition des connaissances imposées par l'option politico-économique de développement industriel.

La volonté explicite de démocratisation de l'enseignement et les surcharges des effectifs d'élèves qu'elle a engendrées, l'insuffisance en nombre et en qualification des enseignants jointes à un centralisme certain, ont abouti à une normalisation et codification strictes des contenus et méthodes, une "*didactisation*" et "*technicisation*" de l'école fondamentale, la vidant de l'aspect le plus marquant de tout système éducatif, celui d'être d'abord et avant tout, un ensemble de situations communicatives: les savoirs s'y construisent au sein des échanges, de la relation entre "maître-élèves".

Car l'élève n'est pas réductible au sujet épistémique, c'est-à-dire au sujet vu exclusivement sous l'angle de son fonctionnement intellectuel. C'est également, un être concret, affectif, relationnel. Cette dimension centrale de l'acte éducatif n'a pas fait l'objet de codification ni de prescription strictes.

Comment les enseignants gèrent-ils donc, dans le quotidien de leur classe, cette dimension importante de leur activité éducative ? Quelles conduites relationnelles mettent-ils en œuvre ?

Nous posons l'hypothèse générale que, face au vide institutionnel des directives et orientations pédagogiques en ce domaine, des stratégies éducatives liées à des codes référentiels sociaux régulant les relations parents-enfants en milieu familial sont réactivées par les enseignants. Ceux-ci reproduiraient implicitement ces codes en voulant obtenir de leurs élèves et à leur égard, les patterns comportementaux de respect et d'obéissance à l'autorité du père. Ce qui pourrait expliquer le recours à des pratiques pédagogiques de coercition souvent décriées autant de la part des élèves que de leurs parents et parfois même revendiquées par les parents (Mékidèche, 2001, 2002).

Il s'agit dès lors de rendre **visible l'invisible** par une approche de type ethnographique. Celle-ci considère l'école comme un univers où tout ce qui se passe contribue à la socialisation des

enfants, comme le curriculum caché (Sirota, 1988). Deux études observationnelles ont donc été menées dans des classes préparatoire (*jardins d'enfants*) et dans des classes d'établissements du second cycle fondamental.

Méthodes et modalités de recueil des données d'observation : l'observation éthologique

Comment rendre visible l'invisible ? Les données ont été recueillies par observation directe de type éthologique.

Il s'agit d'une technique d'enregistrement continu focalisé sur les comportements réels de l'enseignant pendant la durée totale de déroulement – en classe – de l'activité retenue comme par exemple une leçon de dessin ou d'expression orale (au niveau préparatoire), leçon de lecture, expression écrite, géographie (au niveau primaire), leçon de mathématiques, physique, sciences naturelles (au niveau moyen).

L'observateur enregistre par écrit – et aussi fidèlement que possible – sans interprétation aucune, les comportements observables c'est à dire **tout** ce que **fait** et **dit** l'enseignant pendant la durée de la leçon, sans sélection aucune ni occultation .

La durée de l'observation des comportements de l'enseignant dans sa classe correspond à la durée d'une leçon donnée : 15 minutes dans une classe préparatoire, une demi-heure au niveau des premiers et second cycles du primaire, une heure au niveau du cycle moyen.

Le corpus de données observationnelles recueillies est en un second temps soumis à un codage à posteriori.

Méthodes d'analyse des données d'observation : le décodage à posteriori

Les données d'observation de type éthologiques peuvent donner lieu à deux types d'analyse – qualitative et quantitative.

L'analyse est en un premier temps quantitative et donne lieu à des taux de fréquence des différentes catégories comportementales. Le codage des observations s'effectue grâce à l'utilisation d'une "*grille de décodage*".

Trois grilles différentes de décodage ont été sélectionnées en fonction des trois paliers de l'école fondamentale : préparatoire,

primaire/moyen, secondaire et des fiches modèles de décodage ont été élaborées (Cfr. Annexes).

Les grilles de décodage

Les grilles de décodage ont été adaptées de grilles déjà disponibles et utilisées en milieu scolaire. Elles ont ensuite fait l'objet d'une traduction en langue arabe. Il s'agit pour ces premiers résultats partiels de :

1. La grille adaptée du système de catégories de Brophy et Good
2. la grille adaptée du système de catégorisation de De Landsheere

● La grille adaptée du système de catégorisation du Dyadic System de Brophy et Good.

Cette grille est adaptée du Dyadic System de Good. Elle comprend 7 catégories comportementales d'interactions : *ordonne; impose; interdit; stimule; interroge; évalue.*

Elle a été utilisée principalement auprès des éducatrices en milieu préscolaire.

● La grille adaptée du système de catégorisation de De Landsheere.

Cette grille comprend 9 catégories comportementales d'interactions correspondant à des fonctions qu'assure l'enseignant en classe. Il s'agit des fonctions :

1. *d'organisation*
2. *d'imposition*
3. *de développement*
4. *de personnalisation*
5. *d'évaluation positive*
6. *d'évaluation négative*
7. *de concrétisation*
8. *d'affectivité positive*
9. *d'affectivité négative.*

Ces grandes catégories sont subdivisées en 46 sous-catégories. Un exemple est donné en annexe. L'utilisation de cette grille peut se faire selon les besoins de la recherche. Il est possible de se limiter à la

répartition en grandes catégories ou procéder à une analyse complète, ou encore ne s'attacher qu'à un seul type de comportement.

Nous nous sommes limités, en cette première phase d'observation, aux seules neuf grandes catégories.

LES CURRICULA CACHÉS EN MILIEU PRÉSCOLAIRE

Méthodes de recueil et d'analyse des données d'observation

Les pratiques éducatives réelles des éducatrices ont été observées au sein de classes de grande et moyenne section de deux jardins d'enfants du grand Alger.

Trois catégories d'activités ont été retenues sur l'ensemble de celles inscrites au programme officiel des directives pédagogiques relatives à l'enseignement préparatoire¹. Il s'agit des activités d'expression orale, celles de dessin, et les activités récréatives de jeu dans la cour.

Deux catégories de contextes ont été distinguées : celui des **activités dirigées** et celui des **activités libres**. Le contexte "activités libres" suppose – en principe – moins d'encadrement de la part de la maîtresse et davantage d'autonomie pour l'élève. Il sert – dans le cadre de cette recherche – de "situation contrôle".

Les résultats et analyses

Les résultats et analyses présentés portent uniquement sur les activités de classe, soit celles d'expression orale et celles de dessin.

Les tableau 1 et figure 1 donnent la distribution globale des fréquences d'interactions (taux d'occurrence) maîtresse-élèves en fonction des six catégories comportementales définies.

1. Cfr. Directives pédagogiques et Mékidèche, 1996 a.

TABLEAU. — 1

*Distribution globale des taux d'occurrence
des 6 catégories d'interactions maîtresse – élèves
en milieu préscolaire*

Catégories comportementales	Taux d'occurrence	Total
1. Donne des ordres	31,88 %	63,03 %
2. Impose	17,29 %	
3. Interdit	13,86 %	
4. Stimule	7,56 %	7,56 %
5. Interroge	16,57%	30,43 %
6. Evalue	13,86%	

GRAPHE. — 1

*Distribution globale des taux d'occurrence
des 6 catégories d'interactions maîtresse – élèves
en milieu préscolaire*



63% des interactions maîtresse – élèves, soit les 2/3 du volume global des échanges consistent en comportements traduisant l'exercice du pouvoir vertical de la maîtresse, au travers d'attitudes directives, prenant peu en compte les désirs, idées ou sentiments de l'élève relatifs à la tâche (catégories 1, 2, 3).

Les stimulations (catégories 4 et 5), dont le but principal est de permettre à l'enfant de s'engager, de prendre l'initiative d'un comportement original représentent le plus faible pourcentage d'occurrences (7,56 %).

Un pourcentage appréciable de comportements – 30 % – concerne des fonctions de contrôle, de vérification, de censure (catégorie 6), mais surtout d'activités type apprentissage scolaire formel avec questionnement type leçon didactique d'apprentissage des langages fondamentaux de l'école primaire, lecture et calcul. (catégorie 5).

L'analyse contextuelle des activités

● *L'analyse contextuelle des activités de dessin*

Le tableau 2 donne la distribution différentielle des fréquences d'interactions (taux d'occurrence) des six catégories comportementales définies en fonction du contexte d'activité: libre ou dirigé et pour les deux catégories d'activité – dessin et expression orale.

Les graphes 2 et 2bis donnent respectivement la distribution différentielle des fréquences d'interactions (taux d'occurrence) des six catégories comportementales définies en fonction du contexte d'activité : libre ou dirigé pour les activités de dessin puis celles d'expression orale.

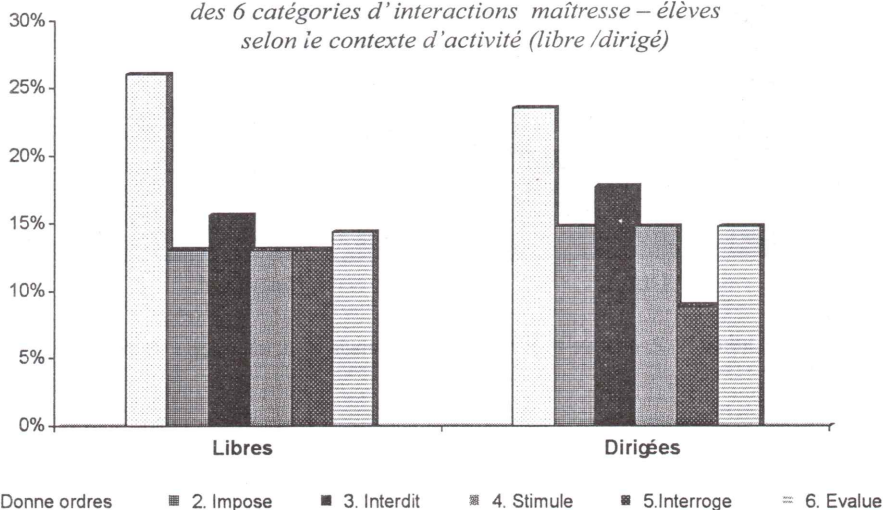
TABLEAU. — 2

*Activités de dessin : distribution des taux d'occurrence
des 6 catégories d'interactions maître-élèves
selon le contexte d'activité (libre / dirigé)*

	Activités de dessin		Activités d'expression	
	Libres	Dirigées	Libres	Dirigées
1. Donne ordres	25,97%	23,52%	31,48%	21,11%
2. Impose	12,98%	14,70%	15,33%	19,52%
3. Interdit	15,58%	17,64%	18,45%	9,65%
4. Stimule	12,98%	14,70%	12,03%	13,33%
5. Interroge	11,68%	8,82%	7,17%	11,70%
6. Evalue	14,28%	14,70%	11,27%	27,18%

GRAPHE. — 2

*Activités de dessin : distribution des taux d'occurrence
des 6 catégories d'interactions maître-élèves
selon le contexte d'activité (libre / dirigé)*



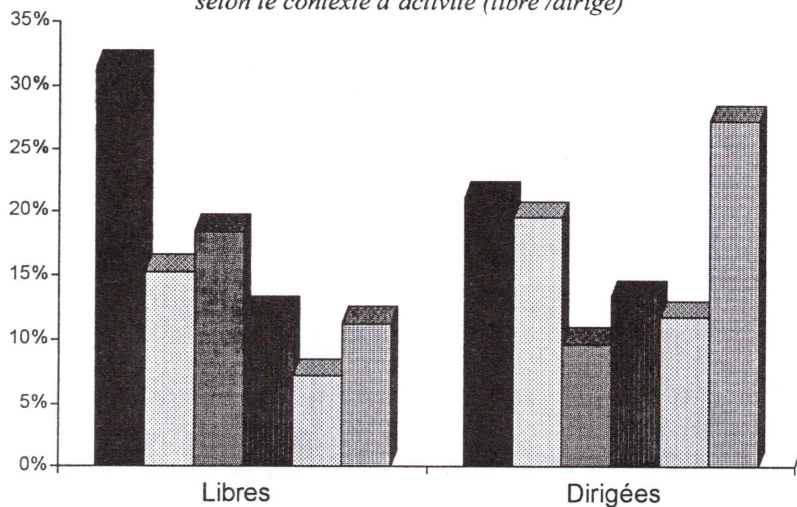
L'analyse contextuelle des activités de dessin révèle :

- une différence peu significative entre les taux d'occurrence des 6 catégories comportementales selon le contexte pédagogique – libre ou dirigé
- une légère baisse des taux d'occurrence des catégories impose, interdit, stimule – en contexte libre
- une légère élévation des taux d'occurrence des catégories "donne des ordres" et "interroge" en contexte libre

L'analyse contextuelle des activités d'expression orale

GRAPHE. — 2 BIS

Activités d'expression orale : distribution des taux d'occurrence des 6 catégories d'interactions maître – élèves selon le contexte d'activité (libre / dirigé)



■ 1. Donne ordres ▨ 2. Impose ▩ 3. Interdit ■ 4. Stimule ▨ 5. Interroge ▩ 6. Evalue

L'analyse contextuelle des activités d'expression orale révèle une différence significative pour les catégories 1 ("*donne des ordres*"), 3 ("*interdit*").

La maîtresse impose davantage son autorité en contexte d'expression libre qu'en contexte dirigé, cherchant probablement à maîtriser le comportement spontané des élèves par plus d'ordres donnés (31,48% d'ordres au lieu de 21,11% en contexte dirigé).

Elle exprime également deux fois plus d'interdictions en contexte libre qu'en contexte dirigé : 18,45% en contexte libre au lieu de 9,65% en contexte dirigé.

La tendance s'inverse pour le volume des comportements d'évaluation qui se révèle beaucoup plus important en contexte dirigé qu'en contexte libre.

EN CONCLUSION

Les taux d'occurrence des différentes catégories comportementales sont donc en majorité identiques. Les éducatrices différencient peu les contextes d'activités – libres / dirigées ou cherchent à le maîtriser davantage en contexte d'activité libre – témoignant ainsi d'une uniformité et d'un dirigisme certains dans leurs comportements éducatifs auprès des jeunes enfants de leur institution, dirigisme voire autoritarisme allant jusqu'aux sanctions corporelles, punitions diverses, en totale contradiction avec les exigences spécifiques aux différents types et natures d'activités préscolaires et que l'analyse qualitative ultérieure pourra mettre en évidence.

Ces pratiques sont à corrélérer aux insuffisances liées au type de formation professionnelle offerts à ces éducatrices, mais surtout à leur représentation des rôles et fonctions de l'éducation préscolaire et d'éducatrice de jardin d'enfants assimilés à ceux, plus didactiques, de l'enseignement primaire et qui leur fait adopter le modèle éducatif et relationnel prégnant à l'école primaire, rejoignant également la représentation que s'en font les familles.

Les curricula cachés au second cycle de l'école fondamentale

Modalités de recueil et d'analyse des données d'observation

Les pratiques éducatives réelles des enseignantes ont été observées au sein de différentes classes d'écoles fondamentales du grand Alger.

Deux catégories de contextes ont là aussi été distinguées : celui des activités du cours et celui des activités de travaux pratiques pour une seule discipline : les sciences naturelles.

Le contexte des activités de travaux pratiques sert méthodologiquement de "*situation contrôle*", moins d'encadrement de l'enseignant et plus d'autonomie de l'élève caractérisent en principe les activités de travaux pratiques.

Les données ont été recueillies par observation directe de type éthologique pendant la durée totale de déroulement de l'activité retenue, soit une heure environ.

Le codage des observations s'est effectué en un premier temps par utilisation d'une grille de décodage adaptée de la grille de De Landsheere.

Rappelons que la grille comprend 9 catégories comportementales : *organise; impose; développe; personnalise; évalue positivement; évalue négativement; concrétise; affectivité positive; affectivité négative.*

Les résultats et analyses

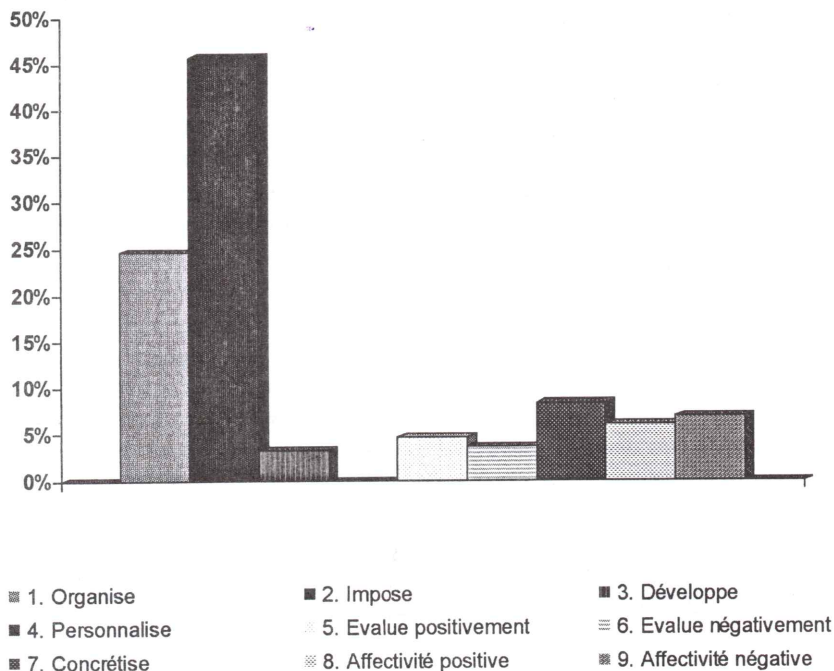
Les tableau 3 et figure 3 donnent la distribution globale des fréquences d'interactions (taux d'occurrence) enseignant-élèves en fonction des neuf catégories comportementales.

TABLEAU. — 3
*Distribution globale des taux d'occurrence
des 9 catégories comportementales
en cours de sciences naturelles*

Catégorie comportementales	Taux d'occurrence
1. Organise	24,68%
2. Impose	45,79%
3. Développe	3,21%
4. Personnalise	0%
5. Evalue positivement	4,67%
6. Evalue négativement	3,64%
7. Concrétise	8,36%
8. Affectivité positive	6,08%
9. Affectivité négative	6,82%

GRAPHE. — 3

*Distribution globale des taux d'occurrence
des 9 catégories comportementales
en cours de sciences naturelles*



Les tableaux et graphes 3 montrent que 45,79% du volume des interactions enseignant – élèves – soit presque la moitié – est constitué d'ordres et directives unilatérales de l'enseignant en direction des élèves (catégorie 2 : impose), et 24,68% – soit un quart du volume globale des interactions – est constitué d'activités d'organisation de la part de l'enseignant (catégorie 1).

Il ne reste que peu de place pour des comportements interactifs comme concrétiser une idée d'un élève (catégorie 7), ou développer des conduites d'affectivité (catégorie 8). La 4^e catégorie comportementale "personnalise" est totalement absente du répertoire comportemental des enseignants avec 0% de taux d'occurrence.

L'analyse contextuelle (tableau et graphe 4) comparant les fréquences des neuf catégories comportementales en situation de cours vs situation de travaux pratiques présente presque le même profil avec toutefois une légère inflexion du taux de la catégorie 2 "impose" qui est à noter en situation de TD : le taux diminue de 50,39 % à 41,20 %.

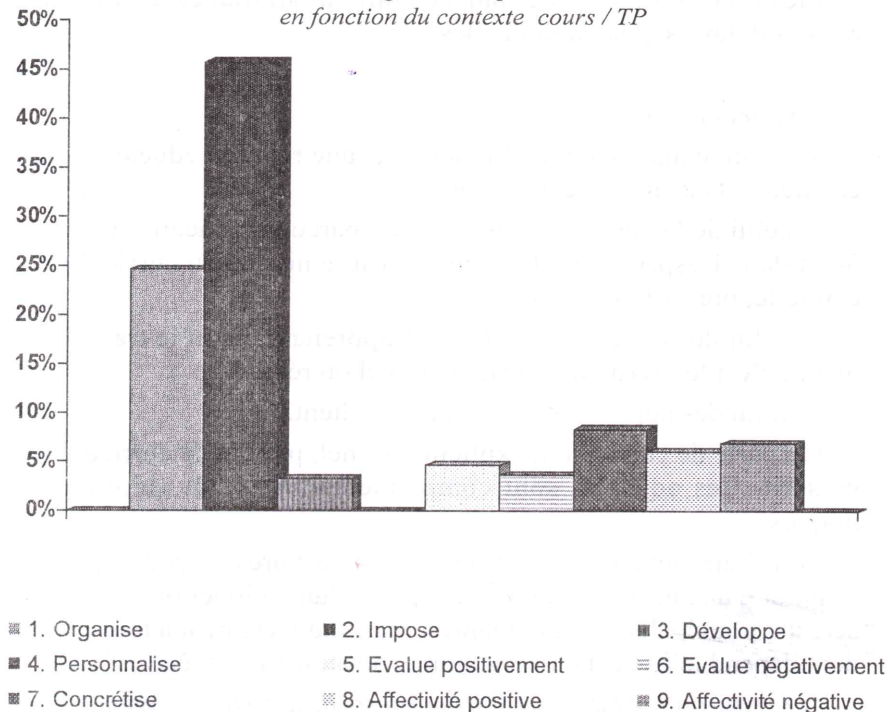
Une différence qui frappe est le volume d'évaluation négative qui est multiplié par 6 en contexte de TD – puisque le taux passe de 0,78% à 6,5%. Les comportements relatifs à la catégorie 9 "affectivité négative" augmentent eux aussi de la même manière passant de 0,78% à 6,04% du volume global des comportements manifestés par l'enseignant.

TABLEAU. — 4
*Distribution différentielle des taux d'occurrence
 des 9 catégories comportementales
 en fonction du contexte cours / TP*

Catégorie comportementales	Cours	T.D
1. Organise	25,19%	24,17%
2. Impose	50,39%	41,20%
3. Développe	3,14%	3,29%
4. Personnalise	0%	0%
5. Evalue positivement	5,51%	3,84%
6. Evalue négativement	0,78%	6,5%
7. Concrétise	10,23%	6,5%
8. Affectivité positive	3,93%	8,24%
9. Affectivité négative	0,78%	6,04%

GRAPHE. — 4

*Distribution différentielle des taux d'occurrence
des 9 catégories comportementales
en fonction du contexte cours / TP*



Les résultats de cette tentative de quantification des interactions enseignants-enseignés rejoignent ceux qualitatifs d'enquêtes et entretiens focus auprès des élèves au second cycle de l'EF. *"C'est un lieu où il n'y a rien d'autre que les études"; "Les profs ne cherchent qu'une chose : que l'élève soit calme, qu'il travaille, qu'il soit de son avis. Tout le reste ne l'intéresse pas"* (Mékidèche, 1997, p. 57).

Les enseignants valorisent certes essentiellement leur rôle didactique et n'ont pas le temps matériel de percevoir, d'écouter et de répondre à la demande de leurs élèves. Mais ce rôle didactique se dessine selon un schéma d'autorité pyramidal semblable à celui exercé en milieu familial.

L'hypothèse générale de la réactivation par les enseignants de stratégies éducatives liées à des codes référentiels sociaux régulant les relations parents-enfants en milieu familial est confortée par ces données observationnelles.

En conclusion

Trois niveaux sont à distinguer dans une relation éducative, et ce, même dans un cadre non scolaire :

1. celui de la "programmation" d'un parcours éducatif, notamment dans l'esprit de l'éducateur ; c'est le niveau du curriculum explicite, prescrit ou formel ;
2. celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment ; c'est le niveau du curriculum réel ou réalisé
3. celui des apprentissages qui en résultent.

On parle de curriculum explicite, formel, parfois de curriculum prescrit. Ces adjectifs sont complémentaires plutôt qu'antinomiques.

Pour Perrenoud (1993), "le curriculum est prescrit parce qu'il a le statut d'une norme, d'un "devoir être", d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment aux élèves".

"Lorsqu'on part du curriculum prescrit, il reste évidemment à s'interroger sur la part des intentions qui passent dans les faits. Cette perspective est d'autant plus légitime que les organisations scolaires tiennent un discours substantiel sur ce que les maîtres sont censés enseigner et sur ce que les élèves sont censés étudier. Il est normal alors que l'observateur cherche à établir la mesure dans laquelle ces intentions ou ces prétentions sont réalisées"

En effet, le curriculum prescrit est **diversement interprété** et **mis en œuvre** dans les classes. Les fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'**autonomie** et de **subjectivité** des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail.

Parmi les nombreux facteurs médiateurs entre le curriculum explicite et le curriculum réalisé/ caché mentionnés par Perrenoud (1993), citons que :

1. l'enseignant fait appel à son propre rapport au savoir, à sa culture, à sa vision de ce qui est important, intéressant, nécessaire car le programme ne constitue qu'une trame à remplir

2. l'enseignant construit des démarches didactiques personnelles, qui impliquent une interprétation particulière du programme

3. la culture, le climat pédagogique, le degré de sélectivité de l'établissement influent sur les exigences et l'orientation pédagogique d'une école particulière ;

4. la communauté locale pèse sur l'interprétation de la culture scolaire.

La problématique du curriculum réalisé/caché introduit à l'analyse des organisations scolaires et du travail en classe, sous l'angle des représentations, des stratégies, du pouvoir, de l'autonomie, de la négociation.

La relation maître – élève telle que mise en relief par cette étude observationnelle directe au sein des classes de l'école fondamentale – étude partielle encore – nous introduit bien au cœur des représentations prégnantes dans notre société – pouvoir, autonomie, négociation. Celles ci sont fortement marquées culturellement et confortent notre hypothèse générale.

BIBLIOGRAPHIE

BROOPHY J.E., GOOD T.L., Teachers' s communication of differential expectations for children's classroom performance : somme behavioural data, in *Journal of educational Psychology*, 1970, 61, 365-374.

DE LANDSHEERE G., *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin Bourrekier, 4^e édition, 1976.

MEKIDECHE T., (1999), La classe : lieu de rencontre ou de confrontation des codes culturels scolaires et sociaux ? Des "curricula explicites" aux "curricula cachés" à l'école fondamentale, in Actes du colloque international "*La psychologie au regard des contacts de cultures*", Lyon, mars 1999.

MEKIDECHE T., (1999), "Alors, dis-leur !" Ou les "*muets*" parlent aux "*sourds*", *Revue de l'Association Algérienne des Psychologues*

de la Santé et de l'Institut National de Santé Publique, Alger, 1999, 1 (1), 8-12.

MEKIDECHE T., (1996a), L'éducation préscolaire en Algérie, *Annales de l'Université d'Alger, numéro spécial*, Le système éducatif algérien : les enjeux du changement, Alger, 1995-1996, 108-115.

MEKIDECHE T., (1996b), Connaître et reconnaître la psychologie scolaire en Algérie, *Annales de l'Université d'Alger, numéro spécial*, Le système éducatif algérien: les enjeux du changement, Alger, 1995-1996, 94-107.

PIERREHUMBERT B. (1992). *L'accueil de jeunes enfants. Politiques et recherches dans les différents pays*. Paris : ESF.

Postic, Ketele...

Sirota R; (1988), *L'école au quotidien*, Paris, PUF.

Tobin, J., Wu, D., Davidson, D., (1989), *Preschool in three cultures : Japan, China and the United States*, New Haven : Yale University Press.