

Histoire récente des conditions d'élaboration des contenus

Dominique RAULIN

Il est coutumier de dire à propos du système éducatif français que le terme curriculum y est peu connu et rarement utilisé. Ce constat est contradictoire avec le nombre important de recherches et de publications en français, comme le montre la partie centrale de cet ouvrage : d'un côté, un objet de recherche largement étudié, de l'autre une réalisation hésitante qui ne veut parfois pas dire son nom, comme par exemple les socles communs de 2006 et 2015. En effet, les curricula, pluriel de curriculum, sont aussi des textes réglementaires qu'il faut élaborer pour encadrer en France l'enseignement de 800 000 professeurs de l'enseignement scolaire et les apprentissages de près de 12 millions d'élèves. Des programmes disciplinaires au(x) socle(s) commun(s), en passant par différents dispositifs et une multitude d'« éducations à », le système éducatif français ne parvient pas à stabiliser la façon dont les contenus d'enseignement doivent être choisis, rédigés, expérimentés et validés.

L'histoire récente qui suit, retrace les changements de méthodes depuis le début des années 1990 : elle offre ainsi une perspective aux travaux de recherche présentés dans les notices définitives qui font cet ouvrage. La question de l'utilité et de l'utilisation des recherches est posée de façon récurrente dans les médias : elle est cruciale pour les curricula, car la question du choix des contenus à enseigner ne peut être éludée, et celle de l'applicabilité et finalement de l'application des recherches sont donc primordiales.

Depuis l'institution de la V^e république en 1958, quatre lois sur l'éducation ont été votées par le Parlement : les lois Haby, 1975 ; Jospin, 1989 ; Fillon, 2002 ; Peillon, 2013. Elles formulent des objectifs assez constants d'égalité des chances et de démocratisation. Par ailleurs, les principales réformes apportées au système éducatif, durant cette période, sont structurelles : allongement de la scolarité obligatoire (1959) ; création des baccalauréats technologiques (1967) ; mise en place du collège unique et de la carte scolaire (loi Haby, 1975) ; création des baccalauréats professionnels (1987). Sans qu'il s'agisse à proprement parler d'une réforme réglementaire,

la démocratisation des lycées constitue également une évolution majeure : en effet, entre 1970 et 2004, le nombre de candidats aux baccalauréats est passé de 249 000 à 623 000 (d'après la Direction de l'évaluation et de la prospective).

Au milieu de ces changements, qui mêlent des choix techniques et politiques à des urgences économiques, le Collège de France, sollicité par le président de la République, François Mitterrand, se démarque en proposant une réflexion globale et prospective sur l'École dans le rapport « Propositions pour l'enseignement de l'avenir » (mars 1985). Pour l'institution incontestée qu'est le Collège de France, la question centrale de l'École est celle des contenus à enseigner.

Elle l'exprime en premier lieu dans l'exposé des motifs :

« La question des contenus et des fins de l'enseignement ne peut se satisfaire de réponses générales mais vagues, et propres à faire l'unanimité à trop bon compte : nul ne saurait, en effet, contester que tout enseignement doit former des esprits ouverts, dotés des dispositions et des savoirs nécessaires pour acquérir sans cesse de nouveaux savoirs et s'adapter à des situations toujours renouvelées. Cette intention universelle appelle, à chaque moment, des déterminations particulières : en fonction, aujourd'hui, des changements de la science, qui ne cesse de redéfinir la représentation du monde naturel et du monde social ; en fonction aussi des transformations de l'environnement économique et social, notamment des changements qui ont affecté le marché du travail du fait des innovations technologiques et des restructurations des entreprises industrielles, commerciales ou agricoles. »

Puis, dans le cinquième principe « La révision périodique des savoirs enseignés » :

« Le contenu de l'enseignement devrait être soumis à une révision périodique visant à moderniser les savoirs enseignés en élaguant les connaissances périmées ou secondaires et en introduisant le plus rapidement possible, mais sans céder au modernisme à tout prix, les acquis nouveaux.

L'inertie structurale du système d'enseignement qui se traduit par un retard, plus ou moins grand selon les moments et selon les domaines, des contenus enseignés par rapport aux acquis de la recherche et aux demandes de la société, devrait être méthodiquement corrigée par des interventions réglementaires ou des incitations indirectes visant à favoriser la révision des programmes, des manuels, des méthodes et instruments pédagogiques. »

Le rapport du Collège de France marque un changement essentiel, en pointant la question des contenus d'enseignement et en en proposant une architecture globale fondée sur la complémentarité entre la pensée scientifique et les sciences humaines : « Un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des

modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles » (« Propositions pour l'enseignement de l'avenir », 1985, « -I. L'unité de la science et la pluralité des cultures »). Pour le sociologue Pierre Clément (2012), le rapport du Collège de France s'inscrit dans un continuum dont il situe le commencement dans les années 1950 :

« L'idée que, compte tenu du rythme accéléré des progrès scientifiques et techniques et des mutations dans l'organisation du travail, les programmes d'enseignement sont de plus en plus rapidement frappés d'obsolescence constitue ainsi depuis les années 1950 un des principaux *topoi* de la réforme de l'enseignement. La nécessité de leur révision périodique est ainsi assez largement admise et se trouve consacrée par un rapport du Collège de France. »

Parallèlement, durant cette période, les sciences de l'éducation acquièrent une véritable légitimité, alors que les premières licences de sciences de l'éducation datent de 1967. Comme l'explique Marguerite Altet (2012), la question des pratiques enseignantes et celles relatives aux contenus sont considérées comme complémentaires :

« Ce choix d'une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante amène à reconsidérer une distinction entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et d'un autre côté, les recherches sur l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, et les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux, longtemps présentés comme antagonistes et conduits séparément, apparaissent comme complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante et de l'enchâssement dans l'action du didactique et du pédagogique. »

Les conditions d'un renouvellement foncier des programmes d'enseignement sont objectivement réunies : une demande forte de la société depuis les premiers chocs pétroliers (1973, 1979) et le développement inédit du chômage de masse, une volonté politique affirmée et de nombreuses recherches en sciences de l'éducation contribuant à formaliser les questionnements et à proposer des éléments de réponses.

« Le cadre est donné : les programmes scolaires ne peuvent continuer à faire abstraction des développements de la science et de l'évolution de la société » (Raulin, 2006b). La réflexion du Collège de France sur les contenus à enseigner est complétée par une incitation à changer le processus d'élaboration des programmes. Suivant ces recommandations, Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, inscrit dans la loi du 12 juillet 1989,

la création du Conseil national des programmes (CNP) : ses missions, sa composition sont fixées par le décret du 23 février 1990 :

« Instance consultative, le CNP n'élabore pas les programmes mais donne un avis sur les projets qui lui sont soumis. Tout en garantissant la validité scientifique des contenus, le CNP veille à l'amélioration des cohérences verticales (différents niveaux d'enseignement) et horizontales (diverses disciplines) des programmes. Plus profondément, il s'attache à ce que les grandes évolutions culturelles et sociales soient prises en compte sans remettre en cause les critères qui fondent la légitimité des enseignements. Dans ce but, il peut être amené à ouvrir le débat sur des choix nouveaux touchant les domaines, les notions ou les équilibres qu'il convient de privilégier. »

Pour Lionel Jospin et ses conseillers, la question la plus cruciale est celle de la vétusté des contenus, mais aussi celle de leur encyclopédisme ; ils sont également conscients et donc inquiets des difficultés que vont représenter les corporatismes disciplinaires.

Sans qu'il soit possible d'affirmer que c'en était l'un des buts, la création du CNP introduit dans le processus d'élaboration des programmes une pratique d'échanges, voire de négociations, entre des (re)groupements de personnes compétentes sur le sujet : les groupes disciplinaires de l'inspection générale, le CNP, les groupes de spécialistes chargés de la rédaction des projets, les organisations syndicales, les associations de (professeurs) spécialistes, de parents d'élèves, etc., alors qu'auparavant l'inspection générale œuvrait sur les changements de programmes, en toute autonomie et toute indépendance. La marque la plus forte et novatrice de ce mode participatif est la mise en place de la consultation des professeurs concernés par un changement de programme à partir de septembre 1994. Au printemps 1994, les tensions étaient si fortes entre les experts à propos des programmes d'histoire de la voie générale de lycée que le recours à la démocratie directe est apparu comme la seule issue possible. De fait, cette consultation n'a pas donné d'éléments vraiment nouveaux pour trancher, mais elle a permis de pacifier le débat ; de plus, elle a montré le très grand intérêt des professeurs de l'enseignement secondaire pour être associés à la définition de « leurs » programmes (plus de 85 % des professeurs d'histoire-géographie de lycée d'enseignement général et technologique ont répondu). C'est en raison de ce succès que depuis, systématiquement, tout nouveau programme est soumis à la consultation des professeurs concernés.

Ainsi, depuis 1985, le système éducatif français est entré dans une période faste pour les programmes d'enseignement : une dynamique collective est lancée. Non questionnés jusque-là, les programmes sont désormais

considérés comme le principal levier de la modernisation du système éducatif : en effet, l'échec du collège unique, sujet de préoccupation majeur aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du système éducatif, est largement considéré comme étant dû à une absence de réflexions sur les contenus à enseigner.

« L'idée que la mise en œuvre du collège dit unique n'a pas permis la démocratisation de l'enseignement est de fait communément admise. Dès lors, c'est à un profond *aggiornamento* de la culture scolaire, consubstantiel d'une nouvelle gestion du système éducatif, que revient alors la mission de rendre l'école plus juste et plus efficace » (Clément, 2012, p. 98).

C'est dès sa mise en place en 1991 que le CNP lance le chantier de la rédaction d'une charte des programmes. Jusque-là, les programmes étaient très différents dans leur forme (tableaux ou bien listes de notions à enseigner), dans les indications pédagogiques données aux enseignants, dans leur longueur, etc., selon les enseignements et leurs traditions. Le nouveau CNP estime nécessaire de fixer à tous les programmes un cadre commun qui n'existait pas jusqu'alors. La charte est publiée dans le BO du 20 février 1992. Clément estime qu'il s'agit d'un texte politique et pas simplement d'un texte technique destiné aux personnes chargées de rédiger un nouveau programme. Ce texte riche et précis comporte la première définition officielle des programmes d'enseignement :

« Le programme est un texte réglementaire publié au B.O. : c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder *dans chaque discipline, à chaque niveau*, le "contrat d'enseignement", c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel chaque enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité. Il a par ailleurs pour fonction d'établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir. »

En 1994, le CNP, qui a changé de président (voir ci-dessous), rédige un autre texte à tonalité politique « Idées directrices pour les programmes de collèges », dans lequel il suggère des regroupements disciplinaires par pôles. Il fixe également trois règles pour la rédaction des programmes : hiérarchiser, affirmant ainsi que, dans une discipline, tout n'a pas la même importance ; préciser ce qu'il convient de faire, ouvrant une porte vers les compétences des élèves plus que vers leurs connaissances ; clarifier la rédaction, suggérant ainsi que les professeurs devraient connaître l'ensemble des programmes de leurs élèves. Ce texte n'a pas été publié au BO. Il est resté confidentiel et sera finalement peu utilisé.

En l'espace de trois ans, à travers ces deux textes, le CNP a cherché à sortir du flou, à préciser différents processus d'élaboration d'un programme, et de ce que devait être un programme.

En reprenant la classification proposée par Miled (2005) se référant lui-même à Roegiers (2000), avec la création du CNP, le système éducatif français choisit une méthode d'élaboration qui s'appuie sur une logique de projet marquée par la volonté d'associer dès le début des travaux, tous les acteurs concernés, se substituant à une méthode qui s'appuyait sur une logique d'experts travaillant en vase clos.

La démarche de projet nécessite une régulation forte pour éviter de voir les travaux s'enliser dans des débats sans fin. N'étant pas chargé de rédiger lui-même la moindre page d'un programme d'enseignement, le CNP aurait dû assumer une tâche de régulation entre tous les intervenants. La façon dont le CNP remplit cette mission, suscite finalement des critiques féroces parce qu'elle allonge considérablement le temps nécessaire à la rédaction d'un programme, qu'elle stigmatise les oppositions et qu'elle dilue les responsabilités entre les différents experts. La question est de savoir qui a le dernier mot en cas de désaccord. « En différentes occasions, se sont développés des désaccords entre les groupes d'experts [rédacteurs des projets] d'une part et l'instance experte – le CNP – d'autre part » (Raulin, 2006a, p. 63). Mais de fait, le CNP, à travers l'avis public qu'il doit rédiger sur chaque projet de programme, détient ce pouvoir fondamental puisqu'il permet de laisser le cheminement administratif se dérouler ou bien de le bloquer. Au fil des années, le CNP passe du statut d'instance consultative tel qu'il est défini dans le décret de création, à celui de régulateur du processus d'élaboration des contenus, puis de fait de quasi-décideur. En 2004, dans le rapport du débat national sur l'avenir de l'École, le glas du CNP est sonné dans les termes suivants, sans que ses acteurs aient pu exprimer leur analyse sur les treize ans de fonctionnement : « une Haute Autorité indépendante s'appuie sur deux organes qui lui sont rattachés et qui se substituent au Conseil national des programmes (CNP) et au Haut Conseil de l'évaluation de l'École (HCéé) » (p. 61).

Entre 1991 et 2005, les programmes rédigés font donc l'objet d'après débats entre experts, ceux missionnés pour rédiger les projets de programmes, ceux réunis dans la nouvelle instance indépendante qu'est le Conseil national des programmes, mais aussi avec les organisations syndicales, les associations de (professeurs) spécialistes et de parents d'élèves : par exemple, les programmes de technologie du collège (le désaccord porte

sur la place à faire au tertiaire par rapport au secondaire), le programme de philosophie de la voie générale (l'opposition se situe sur l'opportunité d'enseigner une histoire des idées), les programmes de physique du lycée d'enseignement général et technologique (le nouveau choix effectué, critiqué par beaucoup, est de partir d'objets de la vie courante pour faire découvrir progressivement au cours des trois années de lycée, les lois de la physique), les programmes de mathématiques de la série B (désormais ES, l'opposition se situe entre les partisans de considérer les mathématiques pour les élèves de la série B, comme une discipline de service, et ceux qui défendent pour les mathématiques, une vision de formation générale qui ne serait assurée par aucun autre enseignement)...

Les années s'étalant entre 1991 et 2002 sont marquées par la personnalité des deux présidents du CNP. D'abord, Didier Dacunha-Castelle (mathématicien, professeur des universités à l'université Paris-Sud) : il a participé aux travaux préparatoires et devient ainsi le premier président du CNP, nommé par Lionel Jospin. Il a la délicate mission d'imposer une instance consultative indépendante qui s'oppose de fait à l'inspection générale qui continue à assurer le suivi de la mise en œuvre des nouveaux programmes dans les classes ainsi que l'évaluation des enseignements, et à l'administration (Direction des lycées et collèges, devenue Direction de l'enseignement scolaire, puis, depuis 1997, Direction générale de l'enseignement scolaire, DGESCO) qui assure le suivi administratif et l'accompagnement de tout nouveau programme, depuis l'organisation des formations nationales et académiques jusqu'à la modification des examens.

Avant même que le CNP ait pu s'installer véritablement dans le paysage institutionnel, Dacunha-Castelle démissionne quand François Bayrou est nommé ministre de l'Éducation nationale au printemps 1993. Il est remplacé par Luc Ferry (philosophe, professeur des universités à l'université Paris-Sorbonne) qui entretient des relations amicales avec le nouveau ministre. Sa mission est clairement d'apaiser le climat ambiant, souvent conflictuel entre le CNP, l'administration du Ministère et l'inspection générale. Il y parviendra pour une bonne part, même si des désaccords continuent à apparaître sporadiquement. Il quitte ses fonctions en 2002 lorsqu'il est nommé ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Dominique De Villepin. Il est alors remplacé par son vice-président Jean-Didier Vincent (neurobiologiste, faculté de médecine de l'université Paris XI) ; alors qu'en 2003, celui-ci est atteint par la limite d'âge, le cabinet du ministre nomme alors président par intérim, Dominique Raulin

(professeur agrégé de mathématiques) qui était secrétaire général du CNP depuis septembre 2002.

La dynamique de modernisation des programmes scolaires n'a pas souffert des cinq changements de ministres entre 1991 et 2002 : la quasi-totalité des programmes ont été modifiés. C'est en priorité sur les programmes du collège, considéré comme le maillon faible du système éducatif français, que se porte la réflexion. Mis en application progressivement entre septembre 1995 et septembre 1998, les nouveaux programmes du collège sont globalement plus longs parce que plus précis : ils sont clairement destinés aux professeurs et à l'encadrement pédagogique. Selon les disciplines, des modifications plus ou moins importantes ont été apportées : sur leurs contenus mêmes (par exemple, en langues vivantes, la prise en compte explicite des compétences langagières) et sur les pratiques pédagogiques (l'incitation d'un usage plus fréquent de l'évaluation formative), ainsi que sur les références didactiques (par exemple en éducation physique et sportive (Bezeau *et al.*, 2021) ou la prise en compte au cours des débats, des références, justifiant le choix des contenus à enseigner (transposition didactique [Chevallard, 1985] et pratiques sociales de référence [Martinand, 1986]). Parallèlement, d'autres enseignements sont institués ou renouvelés : éducation au développement durable, l'initiation à la sécurité routière préparant à l'ASSR (attestation scolaire de sécurité routière), éducation à la santé, à la sexualité, aux médias... Ces enseignements sont mis en place pour donner suite à des décisions politiques relayant des besoins ou des demandes de la société. C'est également à cette période que d'autres formes d'enseignement se développent, pour permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs visés : les parcours diversifiés au collège (1996), ou les modules dans les lycées (1992) par exemple.

Ainsi, dans cette dernière décennie du xx^e siècle, la matrice de l'enseignement scolaire se modifie, ce qui pourrait augurer d'une évolution des contenus d'enseignement vers une orientation curriculaire, d'autant que celle-ci est suivie dans différents pays occidentaux et africains.

Mais, dans les années 2000, une forte incertitude subsiste sur le bien-fondé du recours aux compétences dans le système éducatif, et donc à une orientation curriculaire des contenus. En effet, dans la plupart des pays se prévalant d'une approche curriculaire de leurs contenus d'enseignement, la principale nouveauté tient à privilégier les compétences plutôt que les connaissances, c'est-à-dire ce que les élèves doivent apprendre (à faire) plutôt que ce qui doit leur être enseigné.

Or, l'introduction des compétences est rejetée par certains chercheurs pour deux raisons. Tout d'abord, sur le plan politique, celle-ci est considérée comme une intrusion du monde économique dans l'École, sous-tendant un changement de finalités : le risque serait que l'École ne forme plus de futurs citoyens mais de futurs agents économiques politisant ainsi fortement les choix d'enseignement. Cette évolution se manifeste auprès du grand public dans les évaluations organisées au niveau international, comme par exemple PISA piloté par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) dont les résultats et les classements internationaux qui en découlent sont largement médiatisés : ces évaluations sont faites sur la base d'une « traduction » en termes de compétences des programmes d'études nationaux. Ensuite, sur le plan scolaire, une interrogation perdure fortement sur la capacité de l'École à « enseigner » des compétences et à les évaluer de façon équitable (Le Boterf, 1998 ; Perrenoud, 2001). C'est dans ce contexte que Jacques Colomb (Institut national de recherche pédagogique, INRP), Jean-Louis Martinand (ENS Cachan) et Dominique Raulin (Conseil national des programmes) lancent le réseau européen de « didactiques curriculaires » : leur préoccupation est de sortir la réflexion sur les contenus à enseigner de l'ornière dans laquelle ils glissent quand la réflexion et les décisions les concernant sont guidées, même indirectement, par les organisateurs et les concepteurs d'évaluations internationales. Les classements internationaux relayés par les médias font en effet pression sur les responsables politiques dans de très nombreux pays, s'instituant comme des régulateurs incontournables des contenus d'enseignement. Alors que la qualité d'un système éducatif est mesurée par son classement PISA, et que l'objectif devient donc d'abord d'améliorer celui-ci, le réseau européen de didactiques curriculaires regroupe une quinzaine de chercheurs (Angleterre, Suède, Italie, Suisse, Roumanie...) qui se réunissent une à deux fois par an, pour échanger sur les méthodes d'élaboration des curricula ou des programmes, et sur les contenus à enseigner. Lors de ces regroupements, des chercheurs issus de différents domaines des sciences de l'éducation sont invités pour apporter leur éclairage sur les curricula : historiens de l'éducation, sociologues, philosophes, didacticiens. L'objectif est de capitaliser et de fédérer des travaux universitaires et des expériences variées pour se tenir prêts, sur le plan scientifique, à d'éventuelles sollicitations des responsables politiques. Ce réseau est resté confidentiel et ses travaux n'ont en fait servi qu'aux seuls participants des différents

regroupements : il a disparu avec la suppression du CNP, inscrite dans la loi Fillon (2005).

Depuis la loi Fillon de 2005, l'âge d'or des programmes semble bien révolu, au ministère de l'Éducation et dans l'ensemble de la société. De 2005 à 2013, le Haut Conseil de l'éducation, créé en remplacement du CNP par la loi Fillon (2005), est intervenu de façon plus discrète : ses principales contributions ont porté sur le socle commun des connaissances et des compétences (voir la notice 46 « Socle commun », au sein du présent ouvrage) et sur l'introduction des compétences dans les programmes des lycées d'enseignement général et technologique. Durant les huit années d'existence du HCE, l'inspection générale a retrouvé les fonctions et les méthodes qui étaient les siennes avant la loi Jospin pour modifier les contenus d'enseignement.

En 2013, la loi Peillon remplace le HCE par le Conseil supérieur des programmes (CSP), reprenant ainsi l'idée de disposer d'une instance indépendante pour réguler l'élaboration des contenus d'enseignement. Mais le CSP diffère largement du CNP : d'abord par sa composition, puisqu'il comporte dix-huit membres au lieu de vingt-deux, dont trois sénateurs, trois députés et deux membres du Conseil économique, social et environnemental ; ensuite, parce qu'il assume la totalité de la chaîne d'élaboration des programmes, le CNP n'étant à l'époque qu'un des acteurs de celle-ci. Ainsi, depuis 2013, le CSP gère et coordonne en toute autonomie la procédure d'élaboration des programmes : constitution des groupes d'experts, consultation externe, rédaction des projets... Le choix d'instituer et donc de disposer d'une instance de régulation, comme le CNP, est de fait abandonné. Ce changement important ne se fait pas sans soubresaut : en dix années d'existence, deux présidents ont démissionné et une présidente a changé de mission ; de nombreux membres ont préféré partir, comme différents élus. En 2014, le CSP rédige une « charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement, ainsi qu'aux modalités d'évaluation des acquis des élèves dans l'enseignement scolaire ». Ce nouveau texte n'est pas une adaptation du texte de 1991, auquel il ne fait d'ailleurs pas référence. Les programmes y sont définis ainsi : « On appelle "programme", aux termes de la présente charte, toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat » (1.1. Qu'appelle-t-on programme d'enseignement ?). Loin de vouloir donner un cadre commun, cette définition semble se satisfaire des différences existantes et d'en prendre acte.

C'est pourtant au moment où les priorités économiques prennent le pas sur les préoccupations programmatiques et pédagogiques que François Fillon, ministre de l'Éducation nationale, inscrit dans la loi de 2005, ce qui est sans doute la plus grande innovation programmatique des cinquante dernières années : « le socle commun des connaissances et des compétences ». La nécessité d'un tel objet d'enseignement est déjà évoquée en 1947 dans le rapport Langevin Wallon, qui insiste sur l'importance de donner à tous les jeunes scolarisés en France, une culture commune au cours de la scolarité obligatoire (6-14 ans, à l'époque) ; beaucoup plus récemment dans le rapport du Collège de France (1985), la même idée est reprise dans les termes suivants :

« Tout en respectant les particularismes culturels, linguistiques et religieux, l'État doit assurer à tous, le minimum culturel commun qui est la condition de l'exercice d'une activité professionnelle réussie et du maintien du minimum de communication indispensable à l'exercice éclairé des droits de l'homme et du citoyen. »

En 2006, après l'officialisation du socle commun, Raulin écrivait :

« Pour la scolarité obligatoire, on peut se demander s'il est nécessaire de revoir régulièrement les contenus : on peine à faire comprendre que la base sur laquelle s'opère la différenciation des formations, propre aux lycées, devrait changer régulièrement. Sans doute trop évident, le propos a été oublié ; cette réalité s'est estompée et personne n'est plus capable de décrire cette base, si ce n'est en listant l'ensemble des disciplines et des titres des chapitres des programmes annuels » (Raulin, 2006b, p. 175).

Le socle commun peut pallier ce manque. Cet objet programmatique constitue une innovation aux multiples facettes : il est inscrit dans une loi alors que les programmes sont des arrêtés ministériels ; il définit un contenu pour l'enseignement scolaire sous la forme de ce qui doit être acquis par les élèves reprenant ainsi la logique « *input vs output* » des curricula anglosaxons (voir la notice 36 « *Inputs, outputs, outcomes* ») ; il se situe en amont des disciplines, ce qui rompt avec la logique disciplinaire qui prévalait jusque-là ; il est structuré autour de cinq compétences, donnant ainsi la priorité au développement des compétences par rapport à l'acquisition des connaissances (voir la troisième compétence fixant les objectifs de la culture ; « une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté », article 9, loi du 23 avril 2005) ; il couvre les dix années de la scolarité obligatoire (à l'époque, l'école maternelle n'en faisait pas partie) alors que l'usage était de définir des programmes annuels ; il fixe un objectif précis à la scolarité obligatoire, autre que la poursuite

d'études avec les aléas induits par la diversité des possibilités existantes (sortie du système de formation initiale, alternance, apprentissage, poursuite d'études en lycées professionnels ou en lycées d'enseignement général et technologique).

C'est en raison de ces caractéristiques, inédites en France, que le socle commun des connaissances et des compétences peut être considéré comme le premier curriculum du système éducatif français. Cette orientation est renforcée lors de la publication du décret du 11 juillet 2006, qui détaille finalement sept compétences et donne une définition du terme « compétence » à propos duquel les débats sont encore animés :

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie [...]. »

À travers cette définition, le choix est d'affirmer la nécessité d'acquérir des connaissances afin de développer des compétences : par là-même, elle pourrait faire taire le faux débat entre enseigner « des connaissances *vs* des compétences ».

Le texte sera largement modifié en 2013 (loi Peillon), sous la pression du SNES, syndicat majoritaire chez les enseignants du second degré, le nouveau socle prenant le titre de « socle de connaissances, de compétences et de culture » ; son architecture abandonne les sept compétences pour s'organiser en « cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire. [...] : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine » (décret du 31 mai 2015, article 1).

L'introduction des « socles » dans la carte des contenus à enseigner se révèle très problématique pour les professeurs : le principal handicap tient à l'hétérogénéité des prises en charge de la formation au socle commun selon les disciplines et les niveaux d'enseignement, de la prise en compte explicite des compétences, aussi bien dans les phases d'enseignement/apprentissage que dans celles d'évaluation. L'institution ne répond pas ou insuffisamment aux interrogations des professeurs et des inspecteurs territoriaux : faut-il, selon les établissements scolaires et le niveau des élèves, enseigner le socle ou bien les programmes disciplinaires ? Comment enseigner simultanément le socle et les programmes disciplinaires ? Comment évaluer les

élèves collectivement ? Comment évaluer des compétences ? En l'absence de véritables instructions ou aides, les équipes pédagogiques recourent à l'empirisme, chacune concevant sa propre méthode.

En conclusion, depuis le début du XXI^e siècle, le poids des évaluations internationales sur les curricula nationaux s'est accentué, l'introduction des compétences et leur évaluation à l'école font l'objet de profondes dissensions entre les chercheurs, le terme « curriculum » est toujours absent du discours institutionnel en France. D'une situation globalement apaisée au début des années 1990, la nécessité d'actualiser les contenus d'enseignements étant largement partagée, le système éducatif français se trouve bousculé, dans les années 2020, par des demandes toujours plus variées, plus exigeantes et, pour certaines d'entre elles, se situant hors du champ d'intervention habituel de l'École : les questions de laïcité et d'éducation à la citoyenneté depuis les attentats de 2015 ; celles de santé individuelle et collective depuis la pandémie de Coronavirus (2020–2022) ; celles liées à la résurgence de conflits armés impactant plus ou moins directement la France (guerre entre la Russie et l'Ukraine ; contestation de la présence française dans différents pays d'Afrique centrale ; guerre entre Israël et le Hamas) ; celles liées à la prise en compte des questionnements posés par le réchauffement et le dérèglement climatiques, ou par le développement effréné des moyens de communication et de recherche d'informations, ou encore par le développement de nouveaux moyens d'accès aux savoirs liés à l'intelligence artificielle... Il est également marqué par une incapacité collective, et quasi-indépendante du parti politique au pouvoir selon les périodes, d'échanger et de négocier pour enfin imposer et suivre une orientation curriculaire des contenus, contrairement à un très grand nombre de pays pour lesquels celle-ci est retenue sous la forme d'une approche par compétences.

Ferdinand Buisson (1908) affirmait qu'un programme ne peut être bien enseigné que s'il est compris et accepté par les professeurs. Ainsi, une réforme curriculaire ne peut aboutir que si les professeurs comprennent et acceptent ce qui la motive. Or, parmi les causes évoquées de l'échec scolaire, préoccupation constante du corps enseignant, en particulier au collège, le cloisonnement disciplinaire est systématiquement cité. Les alertes sur les difficultés dues au cloisonnement disciplinaire que rencontrent nombre d'élèves sont fréquentes depuis le ministère Jospin (1988–1993) : pour sortir du cloisonnement disciplinaire, l'objectif serait d'envisager une présentation et un enseignement globaux des contenus à enseigner.

La difficulté est alors de concilier approche globale et spécificités disciplinaires. Alors que la conception des socles communs pouvait répondre en partie à cette préoccupation, les questions suivantes ont été posées : existe-t-il des contenus à enseigner qui soient globaux ou transversaux (et selon quelles références épistémologiques ?) qui puissent être enseignés et évalués par des professeurs dont on imagine mal qu'ils aient eux-mêmes toutes ces connaissances transversales dans l'enseignement secondaire ?

Les contenus d'enseignement pour une année donnée sont conçus et rédigés de façon indépendante, les uns des autres : il revient à chaque élève de construire un ensemble cohérent, alors que celui-ci n'a pas été créé comme tel. Au quotidien, les professeurs sont amenés à interpréter chacun son programme, comme chaque musicien d'un orchestre interprète sa partition, sans pouvoir ni forcément vouloir connaître celles de ses collègues : dans le système éducatif, le résultat apparaît comme une véritable cacophonie, du fait du manque de préoccupation en amont de rendre harmonieux l'ensemble des apprentissages.

Par ailleurs, l'accélération inédite de la production de savoirs est telle qu'il devient de plus en plus difficile, dans cette masse incommensurable de savoirs disponibles et en perpétuelle évolution, de choisir ceux qui doivent être enseignés dans le cadre de la formation initiale, et de suivre « en temps réel » les évolutions de la science, des technologies et de la société, sans pour autant succomber aux effets de mode. Face à cette réalité, le recours aux compétences semble pouvoir apporter une réponse : si les débats sont sans fin sur les savoirs à enseigner quel que soit l'enseignement considéré, la question de l'utilité d'un enseignement fait rapidement consensus entre les spécialistes. Or, la réponse à cette question se formule sous la forme de verbes (analyser, résoudre, comprendre, lire, s'exprimer...), c'est-à-dire de compétences. Ce n'est pas une innovation grandiose que de dire que l'école développe des compétences chez les élèves, elle l'a en effet toujours fait (voir le « lire, écrire compter » que prônait déjà Jules Ferry en 1882). En revanche, inverser les priorités représenterait une vraie révolution en France : présenter le développement de compétences chez les élèves comme l'objectif principal, et non l'acquisition des connaissances comme c'est le cas depuis des décennies.

Il est à noter que le socle commun des connaissances et des compétences, dans sa première version, apportait une réponse aux difficultés rappelées ci-dessus à travers son architecture en sept compétences.

Le recours à une approche curriculaire des contenus ne serait donc pas un choix idéologique qui viserait, comme certains font semblant de le croire, à renoncer à l'enseignement des acquis patrimoniaux, des savoirs disciplinaires, etc. : c'est plutôt le principe de réalité qui amène à aller dans cette direction en l'absence de solution alternative pour sortir de l'impasse actuelle ; au risque, si ce choix n'est pas fait, que l'École s'éloigne de plus en plus des attentes et des besoins des élèves comme de la société, en continuant de privilégier des contenus surannés ou obsolètes.

Ce changement serait un changement de paradigmes pour l'École, pour le métier d'élève, pour le métier de professeur de l'enseignement scolaire : en effet, d'une École qui détient et transmet des connaissances, elle deviendrait une École où les élèves apprennent à faire ; d'une situation où un élève doit absorber et assimiler en priorité des connaissances, il devrait avant tout devenir actif pour développer des compétences ; d'un métier où le professeur est un médiateur entre les élèves et les connaissances (souvent disciplinaires), il deviendrait celui qui a la responsabilité de construire un environnement tel que chaque élève puisse prendre le risque de développer des compétences, en toute sécurité et toute sûreté.

Cet ouvrage donne beaucoup d'éléments théoriques nécessaires pour rentrer dans une approche curriculaire des contenus d'enseignement, que ce soit selon les lecteurs, par réalisme, par absence d'alternative, par nécessité ou par conviction personnelle : reste, pour y parvenir, à réunir les conditions sociétales et politiques pour que le système éducatif s'engage sur le long terme dans cette direction.

Références

Altet Marguerite (2012). « Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France », *Education Sciences and Society*, n° 2, p. 11-27.

Bezeau David, Musard Mathilde et Deriaz Daniel (2021). « Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec », *eJRIEPS*, n° 49. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931>

Chevallard Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage.

Clément Patrick (2012). « Le Conseil national des programmes : l'institutionnalisation chaotique d'une entreprise réformatrice », *Politix*, n° 98, p. 83-107.

Le Boterf Guy (1998). « Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? », *Éducation permanente*, n° 135, p. 143-151.

Martinand Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang.

Miled Mohamed (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », dans *La refonte de la pédagogie en Algérie*, Unesco-OMPS, p. 125-136.

Perrenoud Philippe (2001). « Évaluations formative et certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? », *Formation professionnelle suisse*, n° 4, p. 25-28.

Raulin Dominique (2006a). « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 154, p. 61-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.127>

Raulin Dominique (2006b). *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*, Retz.

Roegiers Xavier et de Ketele Jean-Marie (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck.

Young Michael F. D. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan.

Young Michael F. D. (2001). « Du "curriculum en tant que construction sociale" à la "spécialisation intégrative". Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999) », *Revue française de pédagogie*, vol. 35, p. 29-34. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2790>

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique (2024). « Histoire récente des conditions d'élaboration des contenus », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 9-24. <https://doi.org/10.53480/curricula.79c4e7>