

Contribution à la structuration d'un nouveau champ de recherche

Joël LEBEAUME

Au singulier ou au pluriel, les mots « curriculum » ou « curricula » ouvrent et positionnent des problématiques nouvelles et originales, principalement orientées vers l'ingénierie du curriculum dans la filiation des travaux de la chaire Unesco de « Développement curriculaire » (CUDC, créée en 2009) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Pour appréhender et caractériser ces orientations de recherche, il est important de saisir la rupture avec les travaux bien antérieurs de « sociologie du curriculum ».

C'est au tournant des années 1960-1970, à l'époque de la massification et de la démocratisation de l'école, que la préoccupation au sujet des contenus s'institutionnalise en tant que discipline de recherche avec les différences importantes des postures sociologiques en Grande-Bretagne et didactiques en France et dans l'espace francophone. En effet, les analyses portées par la « nouvelle sociologie de l'éducation », en particulier par Michael Young (1971), font émerger un programme de recherche centré sur les liens entre curricula et inégalités sociales. Ces travaux de « sociologie du curriculum » sont consacrés à la sélection, à la stratification des savoirs enseignés et selon l'expression de Bernstein (1971, p. 47), à « la façon dont une société sélectionne, classe, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement ».

Les préoccupations concernant l'enseignement et les apprentissages des savoirs scolaires sont développées à la même époque mais indépendamment, dans les travaux inscrits d'abord en psychopédagogie – ou psychologie appliquée à l'éducation – puis en didactique avec la référence à la *Didactique psychologique* de Hans Aebli (1951). Pour Sarremejane (2001), « l'intersection de la pédagogie de l'apprentissage et du savoir scolaire, fonde l'indéniable singularité des didactiques ». À partir du tournant des années 1960-1970, dans le mouvement des grandes réformes des programmes et des travaux des commissions (Rouchette, Lichnerowicz, Lagarrigue...), les didactiques des disciplines (au pluriel) se développent. Elles valorisent les

spécificités et caractéristiques de leurs contenus et de leurs apprentissages et en s'affirmant en tant que disciplines de recherche autonomes. Sont prises également en charge les prémices des disciplines que sont les matières éducatives de l'école primaire.

Les développements de la sociologie du curriculum sont plus limités. Young (2001) indique que ces travaux émergent dès les années 1980 en raison de leur forte contestation par les responsables politiques. Il précise que les recherches sont alors poursuivies, consacrées, tout d'abord, aux politiques éducatives ; aux études ethnographiques centrées sur les publics scolaires ; à des études spécialisées, comme l'enseignement des mathématiques ou celui des sciences (Nuffield Science Teaching Project) ; et à l'efficacité et l'amélioration de l'enseignement scolaire. Malgré l'absence de référence explicite aux didactiques, des relations avec la sociologie sont ouvertes.

Dans l'exploration très précise de cette relation, Dehantschutter et Souto Lopez (2020) indiquent que la sociologie du curriculum nourrit, seulement pour une part, la sociologie des inégalités scolaires développée en France principalement sous la bannière de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970). Ils précisent d'une part l'originalité, essentiellement dans l'espace francophone, des recherches du champ didactique centrées sur « la question de la spécificité des savoirs disciplinaires ». Avec l'intention d'apporter une clarification historique à propos de ces complémentarités, ils indiquent d'autre part les tentatives du rapprochement de ces champs de recherche et de la construction d'une « sociodidactique » qui en demeure encore en 2020 à ses balbutiements (Losego, 2014, 2016). Ces auteurs discutent la distinction du singulier de « sociologie du curriculum » et du pluriel des « didactiques des disciplines », et la tentative d'unification en considérant la didactique des disciplines comme le champ regroupant les didactiques disciplinaires et la didactique comparée selon la proposition de Dorier, Leutenegger et Schneuwly (2013). Malgré l'importance potentielle des enjeux scientifiques de cette unification-assimilation, celle-ci semble particulièrement discutable selon les auteurs pour deux raisons. La première est liée à la possible perte de la diversité et de la spécificité des contenus disciplinaires et donc de leurs enseignements et apprentissages respectifs. La seconde porte sur les relations de ces contenus aux principes directeurs et fondateurs des curricula, et donc des enseignements.

En France, les interactions entre « didactiques des disciplines » et « sociologie du curriculum » sont généralement référées au dialogue de Lahire

et Joshua (1999). Or, les relations entre « didactiques » et « curriculum » sont principalement investies depuis 2000 par les travaux de l'unité mixte de recherche STEF (sciences, techniques, éducation, formation, rattachée à l'ENS Cachan et l'INRP) classée en sciences de l'éducation et de la formation, et non en sociologie. À l'initiative de Jean-Louis Martinand (2003, 2006, 2010, 2014), dans le cadre de nombreuses réflexions partagées avec Jean-Claude Forquin, ce champ est exploré au cours de séminaires et journées d'études organisés par l'INRP et notamment coordonnés par Jean-Louis Martinand, Dominique Raulin et Jacques Colomb. La journée d'études internationale du 20 mai 2005, « Quelles approches curriculaires en Europe ? » vise la préfiguration d'un « réseau européen de didactiques curriculaires » qui hélas n'a pas été mis en place, en raison de la suppression du Conseil national des programmes (CNP) inscrite dans la loi Fillon (2005). C'est à cette période que les appellations « didactique du curriculum » ou « didactiques des curricula » affichent cette thématique de recherche. Si la locution « didactique curriculaire » est également employée, elle est discutée, par exemple par Reuter (2014, p. 54) à propos de l'étiquette « didactique disciplinaire » qu'il considère « quelque peu pléonastique ». Il s'agit plutôt de « perspectives curriculaires » comme l'indiquent les titres de plusieurs habilitations à diriger des recherches consacrées à « l'éducation technologique » (Lebeaume, 1999), à « l'éducation au développement durable » (Lange, 2011), à « l'éducation scientifique à l'école primaire » (Bisault, 2011) et d'une façon élargie à « l'éducation scientifique » (Kalali, 2023).

Au cours de la journée d'étude du 20 mai 2005, Martinand présente et argumente un programme de recherche qui souhaite répondre aux nouveaux enjeux liés aux évolutions des contenus scolaires, de la formation des maîtres, mais aussi de l'enseignement avec l'approche par compétences... Pour Martinand (2006), l'évolution de l'éducation et les bouleversements de l'enseignement impliquent un changement d'échelle des investigations didactiques jusqu'alors principalement centrées sur des situations et des processus d'apprentissages à un grain fin. Ainsi, pour comprendre ce virage des recherches en didactiques des disciplines (principalement des sciences et des techniques), il est important de considérer le positionnement couplé de la « didactique du curriculum » et de la « didactique des apprentissages ». Cette intention d'ouverture des recherches ne souhaite pas pour autant disqualifier celles alors courantes, consacrées aux objectifs-obstacles, aux médiations, à la modélisation... La didactique des curricula, centrée sur les

contenus d'enseignement, correspond à une extension des thématiques de recherche prenant en charge différentes échelles de préoccupations : par exemple, d'une part une séance d'enseignement-apprentissage centrée sur une notion particulière et, d'autre part, la conception globale d'un parcours scolaire comme l'enseignement de technologie sur les quatre années du collège. Ainsi, la didactique du curriculum explore les choix et décisions sur la sélection des contenus, leur ordonnancement temporel, leur programmabilité, leurs équipements, leur évaluabilité, leurs liens avec les autres contenus et enseignements, leur inscription historique... Ces projets s'inscrivent ainsi dans la perspective à la fois systémique et séquentielle soutenue par Forquin (2008). Il s'agit d'une échelle macrodidactique qui se distingue des travaux à une échelle microdidactique. Ces orientations s'accompagnent en 2020, des désignations « curriculum disciplinaire » ou « curricula disciplinaires », « curriculum non- ou a-disciplinaire », susceptibles d'être contestées, car elles ne prennent pas en compte l'inclusion hiérarchique curriculum/discipline. Il s'agit en fait de recherches consacrées à une partie ou à plusieurs parties d'un curriculum dont les composants étudiés correspondent à un ou plusieurs parcours particuliers, ne couvrant pas la totalité d'un curriculum.

Au-delà de ce changement d'échelle, Martinand (2006) propose un autre virage des didactiques initialement fondées sur les disciplines scolaires au collège et au lycée et sur les matières éducatives à l'école primaire. Il considère en effet que l'évolution du système éducatif implique de nouveaux besoins d'expertise pour la rénovation permanente des contenus scolaires, de l'offre d'outils pour l'enseignement, de la formation des maîtres ainsi que des attentes des élèves... Ces nouveaux enjeux socio-éducatifs impliquent le renouvellement des problématiques de recherche. Sans contester l'intérêt et la nécessaire poursuite des travaux fondateurs, il argumente sur la nécessité de considérer les enseignements et les dispositifs éducatifs nouveaux, non disciplinaires. Les transformations des contenus de tous les enseignements sont ainsi à prendre en charge par la didactique du curriculum qui concernerait alors la traduction des enjeux de société, d'origine politique, en actions éducatives scolarisées, les articulations entre ce qui se passe à l'école et hors l'école, les recompositions de disciplines ou de matières éducatives. Cette proposition rejoint l'idée de transposition curriculaire proposée par Jonnaert (chaire Unesco de développement curriculaire, 2015c). C'est donc une conception étendue de la fonction des didactiques qui dépasse la difficulté de penser ces actions éducatives hors

des disciplines, à la façon des propositions de la didactique des questions scientifiques et socialement vives (QSSV) initiée dans l'enseignement agricole (Legardez et Simonneaux, 2006 ; Simonneaux et Simonneaux, 2017).

La préoccupation de la didactique des curricula avec son échelle macrodidactique et sa fonction d'expertise et d'ingénierie didactique est clairement précisée et illustrée par l'exemple de la conception et du développement de l'enseignement de l'informatique et des sciences et technologies de l'information et de la communication dans leur mouvement international (Baron, Bruillard et Delange, 2015). Dès les années 1970, il faut en effet imaginer, inventer et construire une éducation et des enseignements pour l'école, le collège, les lycées et l'université à la suite de la décision prise au sommet de l'État sur la prise en charge des bouleversements scientifiques, techniques et sociaux induits par la généralisation progressive des ordinateurs et des équipements informatiques. Cette projection scolaire et universitaire ouvre des questions : quelles orientations formuler pour la fondation de ces enseignements ? Quelle différenciation ou composition des domaines « des technologies de l'information et de la communication », entre la littéracie informatique ou numérique d'une part, et la science informatique d'autre part ? Quelle prise en charge dans un enseignement obligatoire ou optionnel ? Pour tous les élèves ou bien seulement pour des élèves ayant choisi un enseignement optionnel ? Quelle structuration dans une discipline identifiée ou dans un espace partagé, pluridisciplinaire, interdisciplinaire ou même adisciplinaire ? Quelle répartition éventuelle ? Quels commencements ? À partir de quand ? Quelle progressivité ? Quelles références aux pratiques domestiques, familiales, ludiques ou professionnelles ? Quelle évaluation et certification ? Quelles conditions de mise en œuvre en matière d'équipement, de recrutement et de formation des enseignants ? Quelles conséquences sur l'équilibre général des enseignements dispensés... À l'occasion de la conception scolaire et de l'introduction d'un contenu inédit, tous les composants du curriculum sont interrogés. Certains choix relèvent des décideurs et des responsables politiques mais ne peuvent être faits sans interroger les didacticiens, experts pour leur création ou invention. Il s'agit de concevoir un ensemble cohérent de connaissances et de compétences, acquises et développées par la pratique d'activités qui visent la familiarisation pratique et les élaborations intellectuelles relatives à ces systèmes techniques que les élèves ne pensent pas (Lebeaume, 2019b) et ne peuvent pas vraiment découvrir en dehors de l'école. La conception et la mise en place de ce nouvel enseignement

montrent à la fois l'important travail d'ingénierie et de quelle façon les perspectives de didactique des curricula croisent ou nécessitent de prendre en compte les orientations de la didactique des apprentissages.

Ces perspectives curriculaires supposent également la connaissance de l'histoire des enseignements, leurs conditions d'existence, leurs contraintes de scolarisation avec les phénomènes de transposition ou de sélection des pratiques de référence. Il s'agit ainsi des recherches non seulement à l'échelle d'une ou de quelques séances d'enseignement, mais à l'échelle des matières scolaires, des disciplines, des dispositifs éducatifs non disciplinaires... avec une perspective comparée à l'échelle des temps caractéristiques de l'année ou de plusieurs années. À ces défis et enjeux, sont adjointes les possibilités et conditions de prise en charge de ces contenus par les enseignants. Martinand (2014) distingue à cet effet, curriculum prescrit, potentiel, co-produit et possible : le curriculum potentiel (opposé à actuel) recouvre le « curriculum en puissance » imaginé par les prescripteurs mais soumis à l'appropriation et aux partages des équipes d'enseignants et des élèves qui en proposent une ou plusieurs versions ainsi « co-produits » et enfin « possibles » car acceptables par les acteurs (Coquidé, Fortin et Lasson, 2013). Cette ingénierie met au jour les questions fondamentales : que sont capables d'imaginer, les acteurs comme possible ? Qu'est-ce qui est modifiable et à quel coût en fonction des enseignants et de leurs publics ? Cette orientation curriculaire n'est pas ainsi fondée sur l'imposition d'un prescrit défini par les autorités, mais par une participation active et informée de l'ensemble des membres de la communauté éducative.

L'orientation didactique avec ses registres pédagogique (modalités de l'enseignement), psychologique (conditions d'apprentissage), épistémologique (nature des savoirs) et curriculaire (conception et mise en œuvre) constitue une proposition structurante pour la formation (Lebeaume, 2000b, 2009 ; Martinand, 2003b, 2006, 2010, 2014). La didactique est alors une discipline de formation – au sens étymologique des termes – qui forme l'esprit et façonne les gestes et qui donne à penser les possibles, à discuter les solutions alternatives et à interpréter les propositions ou les réalisations d'enseignement.

À l'échelle du métier d'enseignant et de son exercice ainsi que du curriculum, ces registres fournissent un éclairage aux séquences scolaires, de leurs horizons, de leurs références, de leurs règles et des obstacles potentiels :

- au premier registre qui focalise la classe, correspondent les conditions de mise en œuvre des activités visant des acquisitions. Sont en

particulier en jeu les méthodes d'enseignement et les rites organisateurs. La réflexion critique porte plus précisément sur les spécificités organisationnelles et relationnelles de l'enseignement ;

- le deuxième privilégie l'apprentissage. Il repère les interactions au sein du système didactique élève(s)/contenu(s)/enseignant. Il renvoie plus particulièrement aux travaux sur les obstacles et à ceux concernant les rapports à l'apprendre et aux contenus. L'analyse critique s'attache aux conditions de cette interaction cognitive, pragmatique, affective et conative dont l'évaluation dans ses différentes fonctions ;
- le troisième porte essentiellement sur la nature des connaissances et des compétences visées. L'interrogation critique vise à mettre en lumière les relations du contenu mis en scène par rapport aux références ainsi que les processus contrôlés de transposition ;
- le quatrième enfin discute la séquence dans ses perspectives intracurriculaires et extracurriculaires. L'analyse critique porte alors sur l'inscription temporelle de la séquence dans la scolarité de l'élève, mais également dans la structure de l'enseignement concerné et dans ses relations aux choix programmatiques. Il s'agit de discuter les enjeux cognitifs, éducatifs et culturels des tâches prescrites au regard des finalités de l'enseignement, du cycle d'intervention, de ses coordinations, de ses reprises et de ses extensions au fil du temps.

Ces quatre registres ne peuvent être considérés comme disjoints. Ils mettent surtout l'accent sur le contrôle de la pertinence de l'activité ou de la tâche vis-à-vis de la réussite et de la progression des élèves, des ajustements des pratiques et des innovations. Ils éclairent ainsi les conditions des actions professionnelles responsables et autonomes.

La (ou les) didactique(s) du curriculum ou des curricula constituent une ouverture importante des recherches et des ingénieries à une époque de profonde transformation de l'éducation, de l'enseignement et des formations, en particulier en France où le mot « curriculum » est souvent rejeté car inconnu et incompris, contrairement à la plupart des pays économiquement comparables. Penser l'éducation en matière de curriculum modifie les problématiques et les expertises didactiques nécessaires pour actualiser les contenus, les finalités, les savoirs de l'école obligatoire et des poursuites d'études pour la préparation à la vie et à la formation des personnes, des travailleurs et des citoyens. Cet ouvrage est donc une invitation à l'ensemble des didactiques de disciplines et de dispositifs pour poursuivre la construction et la structuration de cette thématique de recherche.

Références

Aebli Hans (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*, Delachaux et Niestlé.

Baron Georges-Louis, Bruillard Éric et Drot-Delange Béatrice (dir.) (2015). *Informatique en éducation : perspectives curriculaires et didactiques*, Presses universitaires Blaise Pascal.

Bernstein Basil (1971). « On The Classification and Framing of Educational Knowledge », dans Michael Young (dir.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan, p. 47-69. Traduit et reproduit dans Bernstein Basil, *Langage et classes sociales ? Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit, chap. 10.

Bisault Joël (2011). *Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire : modélisation des moments scolaires à visée scientifique*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, ENS Cachan.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970). *La reproduction ? Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit.

Coquidé Maryline, Fortin Corinne et Lasson Christophe (2013). « D'un curriculum auto-prescrit à des curriculums co-produits », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 52, p. 11-32. <https://doi.org/10.3406/spira.2013.1059>

Dehantschutter Lindsay et Lopez Souto Miguel (2020). « Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement », *Éducation et didactique*, vol. 14, n° 2, p. 9-37.

Dorier Jean-Luc, Leutenegger Francia et Schneuwly Bernard. (dir.) (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*, De Boeck.

Forquin Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*, Presses universitaires de Rennes.

Jonnaert Philippe (2015c). « Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Document 2. Note théorique et indicateurs pour un processus de validation », Chaire Unesco de développement curriculaire.

Kalali Faouzia (2023). *Perspectives curriculaires en éducation scientifique*, Presses universitaires de Rennes.

Lahire Bernard (1999). « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4, p. 29-56.

Lange Jean-Marc (2011). *Éducation au développement durable : problématique éducative, problèmes de didactique*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, ENS Cachan.

Legardez Alain et Simmoneaux Laurence (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF Éditeur.

Lebeaume Joël (1999). *Perspectives curriculaires en éducation technologiques*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Sud(XI)-Centre d'Orsay.

Lebeaume Joël (2000b). *L'éducation technologique. Histoires et méthodes*, ESF Éditeur.

Lebeaume Joël (2009). « Ce qu'on appelle "formation universitaire". De l'analyse générale au cas de la formation en technologie », *Recherches et formation*, n° 60, p. 39-50.

Lebeaume Joël (2019b). « Objets puis systèmes techniques au programme : éclairages pour une discussion de leurs statuts et de leurs fonctions dans l'enseignement », *Recherches en didactiques*, n° 27, p. 11-24.

Losego Philippe (dir.) (2014). *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières »*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/421>

Losego Philippe (2016). « Le social et le didactique : distance et rapprochement », *Éducation et didactique*, vol. 10, n° 3, p. 67-76. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2571>

Martinand Jean-Louis (2003b). « La question de la référence en didactique du curriculum », *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 8, n° 2, p. 125-130.

Martinand Jean-Louis (2006). « Didactique et didactiques. Esquisse problématique », dans Jacky Beillerot et Nicole Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, p. 353-367. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0353>

Martinand Jean-Louis (2010). « L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire », *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, vol. 3, n° 1, p. 101-116. <https://doi.org/10.1080/14926150309556554>.

Martinand Jean-Louis (2014). « Point de vue V. Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum », *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 1, p. 65-76. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1886>

Reuter Yves (2014). « Didactiques et disciplines : une relation structurale », *Éducation et didactique*, vol. 8, n° 1, p. 53-64. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1877>

Sarremejane Philippe (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires, 1960-1995*, L'Harmattan.

Simonneaux Laurence et Simonneaux Jean (2017). « STEPWISE as a vehicle for scientific and political education? », dans J.-L. Bencze (dir.), *Science and technology education promoting wellbeing for individuals, societies and environments*, Springer, p. 565-587.

Young Michael F. D. (1971, 1997). « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck, p. 173-199.

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 :

Lebeaume Joël (2024). « Contribution à la structuration d'un nouveau champ de recherche », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 25-34. <https://doi.org/10.53480/curricula.07759b>