

## Notice 6

# Commencement de curriculum

Frédéric CHARLES

La première scolarité des élèves (de la petite section de maternelle au CM2 de l'école élémentaire) peut être considérée comme un curriculum selon les éléments proposés dans la définition classique de de Landsheere (1979, p. 65) : « un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes, les matériels et les dispositions pour la formation adéquate des enseignants ». Ainsi, le commencement du curriculum se situe au début de la scolarité : en petite section de maternelle parce que l'école est obligatoire dès 3 ans en France depuis 2019, ce commencement du curriculum va se développer pendant les trois années de l'école maternelle.

Un premier examen global du curriculum de l'école primaire montre une évolution importante depuis le commencement à l'école maternelle jusqu'à la fin de l'école élémentaire. Selon la classification proposée par Ross (2000), le curriculum de l'école primaire suit à son point initial à l'école maternelle une logique qu'il qualifie de « *child centred and process driven curriculum* » (un curriculum piloté par le développement naturel de l'enfant avec des relations fortes entre les activités scolaires et le monde familial de l'élève), et tend vers une logique du type « *content driven curriculum* » (un curriculum plus académique, plutôt centré sur les contenus plus compartimentés). Une troisième logique prise en compte est celle des compétences : elle prend de plus en plus d'importance dans les prescriptions en France (au primaire comme au secondaire en particulier depuis la mise en place du socle commun en 2005) comme à l'étranger reflétant une version pragmatique du curriculum. Ross qualifie ce curriculum d'« *objectives-driven curriculum* ». Ainsi, le curriculum de fin d'école élémentaire est le résultat de ces trois logiques, ce que Ross qualifie enfin de « *contemporary curriculum* ».

Le commencement du curriculum qui se situe à l'école maternelle se caractérise par différents éléments (Charles, 2012) : l'âge des élèves (avec à la fois des limitations liées au développement cognitif, moteur et affectif, et des relations particulières entre l'école et la famille), le professeur (selon sa formation et son identité professionnelle), l'organisation spatiale et temporelle des activités (modes de regroupement et des « coins » ; travail en ateliers), les prescriptions (qui organisent les contenus en domaines d'apprentissages non spécifiquement disciplinaires) et la nature des enjeux éducatifs qui ne sont pas fondés prioritairement sur l'acquisition de connaissances disciplinaires, mais sur des acquis comportementaux. La question du commencement du curriculum est un enjeu particulièrement important pour l'école maternelle française dont la position a été très récemment renforcée (loi pour une École de la confiance, 2019) par l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans au lieu de 6 ans jusque-là. Si la France a fait le choix d'appeler « école » cette institution dès 1882, il n'en est pas de même dans nombre d'autres pays pour lesquels il est évident que les structures d'éducation préscolaire ne peuvent se confondre avec une école et le format scolaire qui lui est propre. Par exemple, les *Kindergarten* en Allemagne ou les *nursery schools* en Angleterre n'ont ni les codes de l'école maternelle française (prégnance de l'oral, absence des domaines d'apprentissages, absence de programme officiel, culture évaluative peu présente), ni son fonctionnement ni son rythme (organisation de la journée en temps courts et variés, forte autonomie des enfants dans le choix de leurs activités, sieste, récréations plus longues). Dès sa constitution, l'école maternelle française est marquée par l'originalité de son positionnement par rapport à l'école élémentaire. Ainsi, l'arrêté du 28 juillet 1882 lui donne un statut différent : « ce n'est pas une école au sens ordinaire du mot : elle forme le passage de la famille à l'école, elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille, en même temps qu'elle initie au travail et à la régularité de l'école ». Pourtant, des analyses des évolutions institutionnelles montrent que l'école maternelle a tendance à s'« élémentariser » (Passerieux, 2009), à se « scolariser » (Garnier, 2016), ou bien encore à se « primariser » (Leroy, 2020) soulignant ainsi des transformations récentes de ce commencement : l'école maternelle est prise dans une logique internationale de *schoolification* et de mesure des performances (Kaga *et al.*, 2010).

Un cloisonnement progressif des contenus est observé depuis le commencement curriculaire en maternelle jusqu'à la fin de l'école élémentaire. En examinant les différents enseignements de l'école primaire, des vitesses

et des modalités de disciplinarisation différentes existent en fonction des domaines. Par exemple, le langage ou les mathématiques, enseignements majeurs dans les pratiques enseignantes, se disciplinarisent progressivement depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'élémentaire, que ce soit en maternelle, lors de moments scolaires ludiques ou des rituels matinaux, ou en élémentaire du CP au CM2, lors d'enseignements plus circonscrits de mathématiques ou de français ou langue nationale, organisés selon un emploi du temps de plus en plus précis et aux étiquettes se rapprochant progressivement de celles des disciplines du collège. Ainsi, des enseignements à indexation disciplinaire émergent, tandis que d'autres composantes mineures du curriculum sont caractérisées par une faible disciplinarité : les relations avec les disciplines du secondaire sont moins directes ; seuls des horizons disciplinaires sont entrevus. Depuis plusieurs années, pour les cycles 1 et 2 (de la petite section de maternelle au CE2), le curriculum est découpé en domaines d'apprentissages qui sont différents du découpage disciplinaire de l'enseignement secondaire : cependant, celui-ci préfigure le découpage du secondaire de façon plus ou moins transparente selon les domaines. Les horizons disciplinaires sont plus ou moins visibles selon les domaines. Ainsi, le grand domaine « explorer le monde » du cycle 1, devenant « questionner le monde » au cycle 2 (du CP au CE2), peut être associé à une certaine hétérogénéité d'horizons : les sciences et la technologie, l'histoire, la géographie et l'éducation morale et civique au cycle 3 (du CM1 à la classe de sixième). À un niveau de découpage plus fin, le sous-domaine « explorer le monde du vivant, des objets et de la matière » (cycle 1), ou « questionner le vivant, les objets et la matière » (cycle 2) peuvent très clairement être associés au découpage des trois disciplines scientifiques et techniques du collège : les sciences de la vie et de la Terre, la physique-chimie et la technologie. Le lien entre le domaine « se repérer dans l'espace et dans le temps » et les disciplines du collège (histoire et géographie) est plus complexe encore : le travail sur le temps proposé en maternelle n'a pas de rapport évident avec l'histoire, de même que le travail sur l'espace n'est pas forcément fait dans une perspective de géographie. Cependant, malgré cette distance apparente entre domaines d'apprentissages de la maternelle et disciplines du collège, ces domaines préparent les enfants aux disciplines. La comparaison entre les matières « sciences et technologie » et « histoire-géographie » du cycle 3 est pertinente pour caractériser les différences de disciplinarisation et le « niveau » de différenciation dans le passage de l'école élémentaire au collège. En effet, l'ensemble « sciences

et technologie » constitue encore un tout indifférencié dans lequel la séparation entre « physique-chimie », « sciences de la vie et de la Terre » et « technologie » n'est pas visible dans la mesure où ces termes ne sont pas présents dans les textes. Au contraire, l'ensemble « histoire-géographie » prend la même dénomination aux cycles 3 et 4 (classes de 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>).

La différenciation progressive des matières et des disciplines est donc un élément caractéristique du commencement du curriculum. Cette différenciation est variable selon les domaines d'enseignement-apprentissage avec le français et les mathématiques qui ont un statut particulier dans les prescriptions comme dans les pratiques effectives. Pour les autres domaines, le rapport avec les disciplines du secondaire se révèle ainsi plus complexe.

## Références

Charles Frédéric (2012). *Découvrir le monde de la nature et des objets avant six ans à l'école maternelle : spécificités du curriculum, spécialité des enseignants*, thèse de doctorat, Université Paris Descartes.

De Landsheere Gilbert (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*, Presses universitaires de France.

Garnier Pascale (2016). *Sociologie de l'école maternelle*, Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.garni.2016.01>

Kaga Yoshie, Benett John et Moss Peter (2010). *Caring and learning together. A cross national study on the integration of early childhood care and education within education*, UNESCO. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-35>

Leroy Ghislain (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*, Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16366>

Passerieux Christine (2009). *La maternelle : première école, premiers apprentissages*, Chronique sociale.

Ross Alistair (2000). *Curriculum. Construction and Critique*, Falmer Press.

Pour citer ce chapitre :

Charles Frédéric (2024). « Commencement de curriculum », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 61-64. <https://doi.org/10.53480/curricula.04b975>