

Notice 13

Curriculum caché

Julien NETTER

On trouve dès les travaux de sociologie de l'éducation du début du xx^e siècle l'idée d'un enseignement qui serait dispensé aux élèves sans être clairement explicité dans un programme formalisé. Pour Durkheim (1922), l'école doit conduire une transformation radicale des dispositions des élèves, qui procède par une multitude de petites actions apparemment insignifiantes, l'autorité du maître en faisant l'égal d'un « magnétiseur » particulièrement apte à les mettre en œuvre pour développer une morale tournée vers le goût de l'effort et le sens du devoir. Aux États-Unis, Waller (1932), dans une approche plus ethnographique – et moins optimiste – de l'éducation, constate que les enseignants d'une part et les élèves d'autre part produisent à tout instant en classe des « définitions de la situation », de ses finalités ou de l'attitude qu'elle suppose. Mais les définitions des élèves et des enseignants sont souvent contradictoires si bien qu'une concurrence naît pour la prévalence de l'une ou de l'autre. Sans plus évoquer que Durkheim une intention cachée, Waller décrit alors l'éducation comme un processus d'imposition par les enseignants d'une définition de la situation donnée, en particulier pour ce qui concerne l'ensemble des dispositions comportementales qui sont de mise dans la classe. Les élèves tendent en réaction à développer collectivement une culture propre qui leur permet de résister en partie à cette imposition tacite. L'école est donc décrite comme la scène d'une double représentation. Sur le devant de la scène, le travail quotidien des élèves lié au programme scolaire apparaît au vu et su de tous. Parallèlement, l'inculcation sourde de dispositions spécifiques constitue un travail de fond, central à l'école, éclipsé aux yeux du public par l'étude des programmes.

C'est aux États-Unis que Jackson formalise, d'abord en 1966, puis surtout, en 1968 dans son ouvrage *Life in Classrooms* (Vitale, 2017), la notion de curriculum caché (« *hidden curriculum* » en anglais, parfois aussi appelé « *latent* », « *implicit* » ou « *unwritten curriculum* » (Dreeben, 1976). Il s'agit pour

Jackson, dans une perspective ethnographique proche de celle de Waller, de montrer que l'école attend avant tout des élèves qu'ils se conforment aux exigences de l'institution. Les gratifications et sanctions supposées être dispensées sur la base des performances académiques sont en effet « plus intimement liées à la maîtrise du curriculum caché [traduction personnelle] » (p. 34). Jackson voit là une limite posée à la valeur de compétences tournées vers l'exigence intellectuelle – telles que la curiosité ou la remise en cause des idées reçues – et la reconnaissance d'une série de dispositions nécessaires pour la vie sociale telles que l'obéissance, le conformisme, le renoncement à ses propres envies, que le curriculum caché vise à inculquer. Quand Durkheim tendait à faire converger socialisation et savoir, Jackson, dans les traces de Waller et dans le contexte des années 1960 de remise en cause de certaines formes d'autorité, oppose au contraire d'une part une socialisation opérée par le curriculum caché et présentée sous un jour peu favorable, et d'autre part le développement des habiletés cognitives que cette socialisation restreint. L'introduction du terme curriculum permet à Jackson d'insister sur le caractère massif du phénomène pour mieux le dénoncer, en lui donnant une valeur comparable à celle du curriculum formel (voir la notice 17 « Curriculum formel, réel, caché »).

La notion et l'idée de curriculum caché, portées par l'atmosphère idéologique de l'époque, connaissent toutes deux un succès immédiat et une série de travaux états-uniens des années 1968 à 1980, que l'on pourrait qualifier de « critiques » (Forquin, 2008), s'attachent à débusquer ces éléments de socialisation non dits, mais bien présents (LeCompte, 1978) qui apparaissent à la plupart des auteurs comme des outils de domination sociale (Bowles et Gintis, 1976). Ces travaux correspondent sur le plan méthodologique à un réinvestissement du terrain scolaire, les études ethnographiques se multipliant. Dans l'ensemble de ces recherches est souligné, dans la continuité des travaux de Jackson, le poids des routines, de l'obéissance, du respect du travail, de la ponctualité, de l'effort, de la résignation, de l'intériorisation de sa place sociale, de la nécessité de la concurrence, de l'acceptation de l'arbitraire. Anyon (1980) développe une analyse différenciatrice du curriculum caché selon les publics d'élèves concernés. D'après ses observations, les écoles dispensent sans l'afficher des curricula cachés socialement différenciés selon qu'elles scolarisent des enfants de milieu populaire, de classe moyenne, de milieux favorisés ou de l'élite économique. Les dispositions développées dans les différentes écoles préparent alors les élèves à accéder à des métiers équivalents à ceux de leurs parents. Dès lors,

plusieurs chercheurs proposent de tenir compte de la mise en lumière du curriculum caché dans la littérature scientifique pour le rendre explicite à tous et en infléchir les aspects les plus évidemment liés à une forme de domination sociale, seule façon à leurs yeux d'influer sur la socialisation des enfants (Giroux et Penna, 1979).

Apple (1971), qui a contribué à une telle exploration du curriculum caché, change de discours à la fin des années 1970 et soutient que l'ensemble des analyses menées sur le sujet demeure empreint d'une vision déterministe simplificatrice où le développement de dispositions à l'école correspond trop évidemment à des compétences supposées requises dans le monde du travail, négligeant les contradictions et les marges de manœuvre des acteurs au premier rang desquels les élèves (Apple, 1980). Il invite donc à des travaux plus nuancés, qui prennent mieux en compte cette complexité.

Dans la littérature francophone, on retrouve partiellement l'idée de curriculum caché dans ce que Bourdieu (1966) appelle « fonction objective » de l'école consistant, par-delà l'objectif d'enseignement des programmes scolaires, à « conserver les valeurs qui fondent l'ordre social » (p. 339). Mais Bourdieu, qu'il écrive seul ou avec Passeron (1970), se focalise moins sur un curriculum caché qui n'est ni cité ni réellement décrit que sur les moyens de sa mise en œuvre, la « violence symbolique ». On retrouve par ailleurs l'idée d'une école structurellement productrice de dispositions non nécessairement explicitées dans les travaux français sur les formes de pensée liées à l'école (Durkheim, 2014 ; Bourdieu, 1967a ; 1967b ; Lahire, 2005) ou sur la forme scolaire (Vincent, 1980 ; Lahire, 1994). L'objet est alors cependant moins de montrer la réalité du travail d'inculcation mis en lumière par la notion de curriculum caché qu'un potentiel dont la réalisation en classe n'est pas réellement investiguée.

Dans les années 1970, la « nouvelle sociologie de l'éducation » britannique s'empare de la notion de « curriculum caché ». Témoignant de l'influence mutuelle de Bourdieu et des sociologues britanniques au début des années 1970 (Vitale, 2017), plusieurs chercheurs s'attachent à montrer comment les éléments du curriculum caché sont légitimés à l'école ou dans la société pour en faire des évidences qu'il n'est plus besoin de justifier explicitement (Whitty et Young, 1976). Ils analysent ainsi finement dans des recherches ethnographiques les moyens qui accompagnent l'inculcation du curriculum caché et non, comme leurs collègues états-unis, le détail de son contenu. Bernstein (1975a), quoiqu'il ait recours à la notion

de curriculum caché, produit des analyses originales, tentant de lier l'évolution du curriculum formel, du curriculum caché, de la structure institutionnelle de l'école et des différents types de socialisations familiales. C'est sans doute que sa façon de décrire et d'analyser l'école ou les modes de socialisation qui s'y déploient est moins liée à la sociologie états-unienne qu'à une influence durkheimienne assumée (Bernstein, 1967).

Les années 1980 marquent le déclin de l'engouement pour la notion de curriculum caché dans les travaux anglo-saxons, les chercheurs se tournant plus volontiers vers l'analyse du curriculum réel (« *curriculum in use* » en anglais) (voir la notice 17 « Curriculum formel, réel, caché »), les travaux d'Anyon sur le curriculum caché marquant déjà une tendance en ce sens (Forquin, 2008). La notion demeure cependant mobilisée pour montrer les effets différenciés de la socialisation selon l'ethnie, le sexe, le genre, pour explorer certains segments du système éducatif ou pour analyser plus largement la culture de l'école. C'est paradoxalement à partir du milieu des années 1980 que le curriculum caché fait son entrée officielle sur la scène francophone. Toutefois, la notion, déjà soumise à la critique dans le monde anglo-saxon, est l'objet d'une appropriation distante (Perrenoud, 1995). C'est sans doute par le biais des travaux sur le métier d'élève qu'elle est la plus mobilisée (Sirota, 1988, 1993 ; Perrenoud, 1994), marquant le début d'une ethnographie de la classe francophone qui s'appuiera cependant plus volontiers sur d'autres outils théoriques. On retrouve dans les travaux français plusieurs traductions de « *hidden curriculum* ». Le curriculum caché, plus fréquent, laisse parfois la place au curriculum « implicite » (Mangez, 2015), au curriculum « latent » (Demeuse et Strauven, 2013), ces deux expressions utilisant la transposition de termes (« *implicit* » et « *latent* ») que l'on retrouve aussi associés au curriculum caché dans la littérature anglophone, au curriculum « sournois » ou « dissimulé » (Alpe, 2011 ; Barthes et Alpe, 2013).

On doit signaler pour finir quelques rares recherches dans le monde anglo-saxon (Boostrom, 2010) où le curriculum caché prend un autre sens, comme les travaux de Snyder (1970) ou Bernstein (1975a) qui suggèrent qu'au-delà des réquisits explicitement formulés par les enseignants, il existe une série d'attentes implicites qui relève des manières d'accéder aux apprentissages du curriculum formel. Le curriculum caché ne réside plus dans un ensemble de contenus inculqués de façon clandestine mais dans l'attente de stratégies d'apprentissages et de socialisation que les encadrants taisent et qui s'imposent à tous les élèves, bien qu'elles ne soient perçues

que par certains, à la manière des dispositions culturelles dont l'exigence tacite à l'université a été décrite par Bourdieu et Passeron (1964). Cette acception minoritaire du « caché » n'est, semble-t-il, guère investie par les sociologues anglosaxons contemporains qui créditent massivement le terme de son sens majoritaire (Kentli, 2009). eut-être parce qu'un tel « curriculum caché » constitue scientifiquement un objet à mi-chemin du travail des sociologues, focalisés sur la construction historique et sociale des savoirs scolaires (Forquin, 2008) et, au moins sur le terrain francophone, des didacticiens, plus soucieux des processus d'apprentissage (Bonnéry, 2011). Ce curriculum qui serait nécessaire aux élèves pour apprendre mais qui leur demeure caché, et auquel tous n'accèdent donc pas, a été formalisé, à la suite des travaux de l'équipe Escol et du réseau Reseida sur les attentes scolaires (Joigneaux *et al.*, 2012), dans la notion de « curriculum invisible » (Netter, 2018 ; voir la notice 18 « Curriculum invisible »).

Références

- Alpe Yves (2011). « Le curriculum sournois du développement durable », dans Barbara Bader et Lucie Sauvé (dir.), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, Presses de l'université Laval, p. 103-122.
- Anyon Jean (1980). « Social Class and the Hidden Curriculum of Work », *The Sociology of Education*, vol. 162, n° 1, p. 67-92. <https://doi.org/10.1177/002205748016200106>
- Apple Michael W. (1971). « The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict », *Interchange*, vol. 2, n° 4, p. 27-40. <https://doi.org/10.1007/BF02287080>
- Apple Michael W. (1980). « The Other Side of the Hidden Curriculum. Correspondence Theories and the Labor Process », *Interchange*, vol. 11, n° 3, p. 5-22. <https://doi.org/10.1007/BF01190034>
- Barthes Angéla et Alpe Yves (2013). « Le curriculum caché du développement durable », dans Jean-Marc Lange (dir.), *Éducation au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'École*, Penser l'éducation, p. 485-502.
- Bernstein Basil (1967). « Écoles ouvertes, société ouverte ? », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck-INRP, p. 155-164.

- Bernstein Basil (1975a). *Class and Pedagogies. Visible and Invisible*, OECD. <https://doi.org/10.1080/0305569750010105>
- Bonnéry Stéphane (2011). « D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie », *Savoir/Agir*, n° 17, p. 11-20. <https://doi.org/10.3917/sava.017.0011>
- Boostrom Robert (2010). « Hidden curriculum », dans Craig Alan Kridel (dir.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, t. 1, Sage publications, p. 439-440.
- Bourdieu Pierre (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdieu Pierre (1967a). « Postface », dans Erwin Panofsky (dir.), *Architecture gothique et pensée scolastique*, Éditions de Minuit, p. 133-167.
- Bourdieu Pierre (1967b). « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 19, n° 3, p. 367-388.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1964). *Les héritiers ? Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit. <https://doi.org/10.1515/9783112319161>
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970). *La reproduction ? Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit.
- Bowles Samuel et Gintis Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Basic Books.
- Demeuse Marc et Strauven Christiane (2006, 2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des actions politiques au pilotage*, De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.01> <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.01>
- Dreeben Robert (1976). « The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 8, n° 2, p. 111-124. <https://doi.org/10.1080/0022027760080203>
- Durkheim Émile (1922). *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France.
- Durkheim Émile (2014). *L'évolution pédagogique en France [1938]*, Presses universitaires de France.
- Forquin Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*, Presses universitaires de Rennes.
- Giroux Henry A. et Penna Anthony N. (1979). « Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum », *Theory and*

Research in Social Education, vol. 7, n° 1, p. 21-42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>

Jackson Philip W. (1968). *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston.

Joigneaux Christophe, Laparra Marceline et Margolinas Claire (2012). « Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littératie émergente ? », dans Philippe Losego (dir.), *Sociologie et didactique(s) : vers une transgression des frontières ?*, HEP de Vaud, p. 411-425.

Kentli Fulya Damla. (2009). « Comparison of hidden curriculum theories », *European Journal of Educational Studies*, vol. 1, n° 2, p. 83-88.

Lahire Bernard (1994). « Formes sociales scripturales-scolaires et formes sociales orales : modes de connaissance et formes d'exercice du pouvoir », dans Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, p. 20-36.

Lahire Bernard (2005). « Fabriquer un type d'homme "autonome" ? Analyse des dispositifs scolaires », dans *L'esprit sociologique*, La Découverte, p. 322-347.

LeCompte Margaret (1978). « Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 9, n° 1, p. 22-37. <https://doi.org/10.1525/aeq.1978.9.1.05x1748z>

Mangez Éric (2015). *Réformer les contenus d'enseignement ? Une sociologie du curriculum*, Presses universitaires de France.

Netter Julien (2018). *Cultures et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Presses universitaires de Rennes.

Perrenoud Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF Éditeur.

Perrenoud Philippe (1995). « Curriculum caché : deux paradigmes possibles », dans Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF Éditeur, p. 135-143.

Sirota Régine (1988). *L'École primaire au quotidien*, Presses universitaires de France.

Sirota Régine (1993). « Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, vol. 104, n° 1, p. 85-108. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291>

Snyder Benson R. (1970). *The Hidden Curriculum*, MIT Press.

Vincent Guy (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*, Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.30073>

Vitale Philippe (2017). *Le curriculum et ses sociologies*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse Jean Jaurès.

Waller Willard (1932). *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1037/11443-000>

Whitty Geoff et Young Michael F. D. (dir.) (1976). *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Studies in Education Ltd.

Pour citer ce chapitre :

Netter Julien (2024). « Curriculum caché », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 95-102. <https://doi.org/10.53480/curricula.631338>