

Curriculum réalisé

Olivier MAULINI

L'école et les professeurs enseignent, mais qu'apprennent les élèves ? Cette question fonde une bonne part de la réflexion pédagogique et de la recherche en éducation. Car l'intention d'instruire est une chose, la réussite de l'opération une autre. Les travaux scientifiques autant que l'expérience des praticiens observent régulièrement un écart entre les intentions affichées et les résultats obtenus, les apprentissages (initialement) visés et ceux qui sont (finalement) effectués. Les élèves acquièrent parfois moins, parfois plus, parfois autre chose que ce qui est attendu ou espéré (Perrenoud, 1993). Ce décalage est-il normal ? Il peut décevoir ou préoccuper les acteurs, mais il est sociologiquement banal. Un point de vue pragmatiste et interactionniste ira jusqu'à dire qu'il est socialement nécessaire, parce que toute pratique humaine implique un compromis entre ordre et liberté, unité et singularité. Heureusement, en somme, que ce qui s'apprend à l'école n'est pas aussi « programmé » que l'intitulé « programme scolaire » pourrait le laisser croire : c'est ainsi que l'enseignement est une entreprise éducative et non de simple façonnage, bienveillant ou non.

Le concept de curriculum permet de théoriser ce qui peut ainsi et pratiquement se jouer entre les différentes strates du « cours de l'action » ou du « cours de la vie » en milieu scolarisé. Keeves (1992) a classiquement différencié les trois niveaux (1) du curriculum prévu, prescrit ou formel (« *intended curriculum* »), (2) du curriculum implanté, en acte ou réel (« *enacted curriculum* ») et (3) du curriculum réalisé, appris, maîtrisé par les élèves (« *achieved curriculum* »). Considéré en organigramme, ce modèle place les apprentissages effectués à la base d'un édifice pyramidal, juste en dessous des « savoirs enseignés », eux-mêmes dépendant des « savoirs à enseigner ». Il figure une rationalité bureaucratique, soucieuse de minimiser l'écart entre ce que décrète le sommet de l'institution et ce qui se concrétise sous ses ordres. Mais les trois mêmes composantes

peuvent aussi dessiner un système triangulaire horizontal, sans pôle *a priori* surplombant. La sociologie de l'éducation (comme celle du travail ou des organisations) évoque ainsi une cohérence curriculaire à la fois plus limitée (en quête de satisfaction et non de perfection), négociée (où les prescriptions descendent, mais peuvent aussi remonter) et distribuée (quand chaque acteur joue, bon an mal an, son jeu de son côté). Le curriculum réalisé n'est pas alors l'aboutissement mécanique d'un travail conçu et exécuté sans faillir. C'est une succession d'expériences en partie aléatoires, dont la production doit être vérifiée, donc connue, reconnue et au besoin discutée.

Vérifiée, parce que ni la qualité du curriculum formel ni celle du curriculum réel, conditions néanmoins nécessaires, ne garantissent celle du curriculum réalisé. Les pratiques des enseignants sont irréductibles aux prescriptions ; elles peuvent convenir davantage à certains élèves qu'à d'autres, et c'est la diversité des acquis qui entraîne le besoin de les évaluer. Ce besoin est ancien et a même toujours existé. L'enseignement le plus aveugle ne peut pas ne pas évaluer (Hutmacher, 1992). Les examens finaux, les récitation, l'évaluation formative et même les observations en situation sont toutes des manières de juger (plus ou moins méthodiquement) ce que les élèves apprennent ou non. C'est là que s'ouvre une zone possible – à la fois variable et complexe – de désalignement. Du plus savant au plus quotidien, certains savoirs – pourtant programmés et effectivement abordés – peuvent ne pas être intégrés : l'élève ne « sait pas » son théorème de Thalès, ou il ne sait pas « l'employer », ou il n'en a pas envie parce qu'il « n'aime pas » ou qu'il « a peur » des mathématiques, ou même parce qu'il « décroche » d'une école dont il a petit à petit senti qu'elle n'était pas faite pour lui. D'un côté, des apprentissages espérés font défaut : par exemple, la connaissance de l'homothétie ou la compétence de comparer des triangles. Mais de l'autre, des acquisitions sont inopinées : le dégoût d'une matière, le refus de l'affronter, une résignation apprise, parfois leur travestissement en révoltes ou provocations plus ou moins mises en scène. Le curriculum réalisé présente donc deux faces contrastées : celle de ce que l'enseignant ou l'école valorise et produit avec succès (le curriculum que l'on peut dire « abouti ») ; et celle de ce qu'ils peuvent déplorer au moment de le voir émerger (un curriculum « fortuit », souvent, mais pas toujours caché). Jusqu'où le travail scolaire veut-il ou peut-il prendre acte de cette dualité ? C'est ici que le formel et le réel peuvent diversement s'articuler (Maulini, 2018).

Car les façons de comparer ce qui est attendu de l'école à ce qu'elle réalise vraiment sont culturellement variables et politiquement controversées. Historiquement, chaque système éducatif fixait souverainement ses objectifs, ses programmes, ses méthodes, et c'est à cette aune qu'il s'évaluait. Mais les enquêtes internationales ont récemment fait sauter cette prérogative étatique, l'OCDE comparant par exemple les performances d'un nombre croissant de pays (85 en 2022) via le programme PISA (*Programme for International Student Assessment*) qui « se concentre sur les éléments dont les jeunes de 15 ans auront besoin dans leur vie future et cherche à évaluer ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils ont appris ; l'évaluation est informée mais non limitée par le dénominateur commun des programmes d'études nationaux » [*focuses on things that 15-year-olds will need in their future lives and seeks to assess what they can do with what they have learned ; the assessment is informed but not constrained by the common denominator of national curricula*] (OCDE, 2003, p. 14). Le but explicite de la démarche est de s'écarter des cadres nationaux, d'une part pour trouver des contenus scolaires universellement comparables (la lecture plutôt que l'orthographe, les mathématiques plutôt que l'histoire, la culture scientifique plutôt qu'artistique), d'autre part pour promouvoir une réforme globale des *outcomes* reléguant les dimensions patrimoniales de l'enseignement derrière « un modèle dynamique d'apprentissage tout au long de la vie dans lequel les nouvelles connaissances et compétences nécessaires pour s'adapter avec succès à un monde en mutation sont acquises de manière continue au cours de l'existence » [*a dynamic model of lifelong learning in which new knowledge and skills necessary for successful adaptation to a changing world are continuously acquired throughout life*] (*ibid.*). Le paradigme d'une humanité idéalement fluide (fragmentée en individus adaptés) doit prendre le pas sur sa structuration antérieure en États enseignants (transmettant leur patrimoine au nom de leur identité). Devant cette alternative, chaque pays (ou chaque majorité politique) peut vouloir mieux se conformer aux épreuves ou au contraire les contester : autrement dit, s'adapter ou résister.

Ce cas limite montre que le curriculum réalisé est de moins en moins facile à postuler, de plus en plus problématisé. L'autorité liée au statut décline, les institutions sont sommées (parfois préoccupées) de rendre des comptes, de justifier leur action, de faire preuve d'équité et/ou d'efficacité (Dubet, 2002). Cela implique 1) un glissement du pouvoir réel en direction des droits, des attentes ou même des injonctions des usagers, 2) une gouvernance volontairement ou *de facto* davantage soumise aux résultats,

et à des résultats chiffrés ; 3) finalement des luttes sinon des débats à propos des acquis curriculaires à privilégier. Se placer en amont ou en aval de l'action éducative pour tenter de la diriger est un enjeu, mais aussi un facteur majeur de définition de sa légitimité. Il est logique que l'instabilité s'installe entre la quête (instrumentale) de pratiques efficaces et l'interrogation (critique) de ce qu'est un effet pertinent.

Officiellement, l'école évalue et certifie (ou non) ce qu'elle a enseigné. Objectivement, elle enseigne aussi et parfois d'abord ce qu'elle doit ou sait évaluer. Le contrôle des apprentissages ne fait donc pas que les vérifier : il les oriente également, en particulier lorsque le curriculum réel prépare les élèves aux épreuves à passer (*teaching to the test*) et/ou que le curriculum prescrit formule d'emblée ses objectifs en unités commodes à circonscrire et quantifier (*governing by numbers*). Dénombrer des erreurs de lecture ou de calcul est par exemple plus simple qu'apprécier la valeur d'un exposé, d'une enquête statistique ou d'une formation à la citoyenneté. Cela explique la tendance (à l'ère de la défiance) au resserrement de l'évaluation scolaire (et de l'enseignement qui la précède) autour de savoirs peut-être éloignés des questions vives, mais plus tranchants et donc crédibles pour sélectionner. Plus le credentialisme domine (plus les diplômes déterminent le destin des personnes), plus la compétition se durcit et risque de coloniser les trois strates du curriculum : formel, réel et réalisé. « Lorsque les données des tests sont utilisées pour prendre des décisions critiques concernant les programmes, les écoles ou les enseignants, elles peuvent avoir des conséquences négatives importantes, bien qu'involontaires, sur ce qui se passe dans les écoles. » [*When test data are used to make critical decisions about curricula, schools, or teachers, they can have important, if unintended, negative consequences on what goes on in schools.*] (Madaus et Kellaghan, 1992, p. 147) : les biais peuvent être plus ou moins conscients et assumés, mais chaque niveau de transposition rétroagit sur le précédent, à moins que chaque pôle interagisse avec les deux autres, plus systématiquement.

Car si le curriculum est tantôt formel, réel ou réalisé, pourquoi pas l'évaluation ? Elle peut certes provenir d'un consortium mondialisé, de standards nationaux, de batteries d'exercices, de protocoles validés par le terrain et/ou scientifiquement. Mais elle se ramifie jusque dans les normes orientant les interactions, les attentes des enseignants, les cultures d'établissement, tout ce qui conditionne le regard sur ce que les élèves apprennent ou non. Demander la récitation de la suite numérique, d'une règle de

grammaire ou des dates clés des guerres de Religion n'induit certainement pas le même curriculum que faire opérer des calculs, comparer des textes ou analyser l'édit de Nantes. C'est dans l'intimité et l'infinité de ces choix que se répondent en direct le travail scolaire et ses effets observés. Si ce que constate l'enseignant le satisfait, il continue généralement sur sa lancée. Lorsqu'il est déçu par ce qu'il voit, il peut combiner trois manières de réguler : en tenant ferme la prescription (quitte à « sélectionner par le haut »), en l'ajustant à ce que ses élèves maîtrisent réellement (quitte à « niveler par le bas ») ou en distinguant les cas pour pratiquer une « pédagogie différenciée » : un ajustement idéalement permanent entre ce que chaque élève devrait apprendre et ce qu'il acquiert en réalité, ce que Vygotski appelait sa zone proximale de développement. Si aucune formation d'enseignants ne peut plus faire l'impasse sur leur jugement professionnel, l'évaluation formative, l'explicitation des apprentissages ou les compétences métacognitives, c'est parce qu'ils sont censés non seulement agir réflexivement, mais aussi mener leurs élèves à le faire de leur côté, en prenant conscience de leurs progrès et de leurs lacunes, de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ignorent, en prenant leurs croyances et leurs intentions au mot de leurs réalisations. Où l'on voit le couplage de l'enseignement et de l'apprentissage, du curriculum prévu et du curriculum réalisé, varier entre confiance et soupçon, spéculation et expérimentation. Et cette variation peut peser lourd dans la manière dont s'entrecroisent, à l'école, autorité éducative et contrôle de sa fiabilité.

Références

- Dubet François (2002). *Le déclin de l'institution*, Le Seuil. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7552>
- Hutmacher Walo (1992). « L'école a besoin de l'échec », dans Jean-Pierre Fragnière et Anne Compagnon (dir.), *Échec scolaire et illettrisme*, Cahiers de l'EESP, Éditions de l'École d'études sociales et pédagogiques, n° 14, p. 51-69.
- Keeves John P. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*, Pergamon Press.
- Madaus George F. et Kellaghan Thomas (1992). *Curriculum Evaluation and Assessment*, Macmillan, p. 119-154.

Maulini Olivier (2018). « Entre curriculum formel et curriculum caché. Quelle morale l'école enseigne-t-elle en réalité ? », *Éducation et sociétés*, vol. 2, p. 51-68. <https://doi.org/10.3917/es.042.0051>

Perrenoud Philippe (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, p. 61-76.

OCDE (2003). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, Organisation de coopération et de développement économiques.

Pour citer ce chapitre :

Maulini Olivier (2024). « Curriculum réalisé », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 133-138. <https://doi.org/10.53480/curricula.92e1fc>