

## Réformes curriculaires

Joël LEBEAUME

Isabelle HARLÉ

L'expression « réformes curriculaires », identifiable au tournant des xx<sup>e</sup> et xxi<sup>e</sup> siècles, est portée en particulier par les organismes et les opérateurs internationaux (OCDE, Unesco, BIE...). Elle recouvre les changements, aménagements ou bouleversements des parcours d'éducation, d'enseignement ou de formation dans la perspective de leur amélioration et du « processus continu d'adaptation des contenus, méthodes et structures curriculaires aux défis politiques, culturels et sociaux » (Operti et Duncombe, 2011, p. 101-110). L'idée de réformes curriculaires dépasse ainsi les réformes structurelles (par exemple, l'obligation scolaire à partir de 3 ans) et celles dites des contenus (par exemple, la place de l'oral dans l'épreuve du baccalauréat). Pour ses promoteurs, l'enjeu de ce dépassement est de souligner l'inclusion hiérarchique de tous les programmes d'études dans les curricula. En d'autres termes, il s'agit de déterminer d'abord les fins visées par la réforme puis d'ajuster les moyens que sont les composants (programmes d'études, dispositifs éducatifs, ressources, évaluation, formation des enseignants...). Pour Jonnaert (2004, p. 294) :

« Les réformes curriculaires, plus vastes que la refonte des programmes d'études, intègrent nécessairement des réflexions sur les finalités de l'école. Il est vain de vouloir inverser les rôles. Les premiers débats sont d'abord de l'ordre des finalités. Les questionnements sont alors ceux que posent les acteurs d'une société sur son école, ses rôles, ses fonctions et sur le citoyen qu'ils souhaitent voir évoluer et agir parmi eux. »

Adossées aux finalités révisées ou redéfinies, les « réformes curriculaires » se caractérisent alors par leur dimension systémique associée à la cohérence fonctionnelle des composants et de leurs interactions. L'attention portée à la cohérence et à l'organisation des contenus est centrale quand il s'agit de curriculum. L'analyser suppose de considérer comment les matières s'organisent les unes par rapport aux autres, les liens qu'elles entretiennent les

unes avec les autres, mais également comment les matières s'organisent dans le temps, sur l'ensemble du cursus. Comme le précise Forquin :

« La notion de curriculum implique en effet que l'on prenne en considération l'ensemble d'un parcours de formation et non pas un aspect ou une étape considérés isolément. Elle suppose ainsi, premièrement, l'idée d'une pluralité organisée de contenus cognitifs [...] Elle suppose, deuxièmement, l'idée d'un processus étalé et ordonné dans le temps [...] » (Forquin, 2008, p. 73-74).

Le curriculum n'est donc pas une juxtaposition d'éléments, mais bien un système organisé en dispositifs, activités, contenus articulés entre eux. Cette organisation horizontale se double d'une continuité verticale puisque des liens entre contenus tout au long de la scolarité de l'élève sont à construire.

Dans leur conception, les réformes curriculaires suggèrent également une remise en question des principes épistémologiques, pédagogiques et didactiques. Aux « réformes curriculaires » sont en effet associés l'approche par compétences (APC) en rupture avec la pédagogie par objectifs (PPO) (voir la notice 2 « Approche par compétences »), ainsi que le socioconstructivisme contre les orientations behavioristes. Il s'agit donc de changements profonds qui souhaitent répondre aux évolutions des demandes d'éducation et des contrats sociaux. Selon la distinction des sociologues présentée par Prost (2006, p. 89-90), il s'agit de changements « structurels ou paradigmatiques » distincts des changements d'une moindre ampleur, qualifiés de « mécaniques » (comme la modification partielle de volumes horaires) ou d'« organiques » (l'adjonction d'un enseignement) (Charland, Daviau, Simbago et Cyr, 2012 ; D'Enfert et Lebeaume, 2015 ; Lafortune *et al.*, 2007 ; Mangez, 2008).

L'expansion des réformes curriculaires peut être illustrée par le cas français. En effet, en France, la politique et l'administration éducative renversent l'approche traditionnelle strictement disciplinaire en proposant d'abord un socle commun de connaissances et de compétences (loi Fillon, 2005), puis un socle commun de connaissances, de compétences et de culture (loi Peillon, 2013). Le socle fixe ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de l'enseignement obligatoire. L'analyse descendante permet alors de déterminer des domaines de formation qui sont eux-mêmes déclinés dans les programmes d'enseignement. L'approche est bien curriculaire puisque le socle de 2015 (à la différence de la version de 2006) (voir la notice 46 « Socle commun ») est organisé non pas à partir de savoirs

disciplinairement définis, mais en cinq domaines d'enseignement, proposant des compétences générales auxquelles les disciplines doivent contribuer : 1) les langages pour penser et communiquer ; 2) les méthodes et outils pour apprendre ; 3) la formation de la personne et du citoyen ; 4) les systèmes naturels et les systèmes techniques ; 5) les représentations du monde et de l'activité humaine.

## Références

Charland Patrick, Daviau Claude, Simbagoye Athanase et Cyr Stéphane (dir.) (2012). *Écoles en mouvement et réformes*, De Boeck.

D'Enfert Renaud et Lebeaume Joël (dir.) (2015). *Réformer les disciplines scolaires. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*, Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.95436>

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

Jonnaert Philippe (2004). « Conclusion », dans Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : regards croisés*, Presses de l'Université de Québec, p. 291-25. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgpkm.14>

Lafortune Louise, Ettayebi Moussadak et Jonnaert Philippe (dir.) (2007). *Observer les réformes en éducation*, Presses de l'Université de Québec.

Mangez Éric (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*, PUF.

Opertti Renato et Duncombe Leana (2011). « Vision du curriculum », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. 56, p. 101-110. <https://doi.org/10.4000/ries.1061>

Prost Antoine (2006). « Réformes possibles et impossibles », dans Gaëtane Chapelle et Denis Meuret (dir.), *Améliorer l'école*, Presses universitaires de France, p. 89-102.

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël et Harlé Isabelle (2024). « Réformes curriculaires », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 257-259. <https://doi.org/10.53480/curricula.061215>

