



# Les mots-clés des curricula

Édition dirigée par Joël Lebeaume et Dominique Raulin



Les mots-clés des curricula

Illustration de couverture :  
Direction générale déléguée à la Communication de l'université Paris Cité

Sous la direction de Joël LEBEAUME  
et Dominique RAULIN

# Les mots-clés des curricula

Université Paris Cité  
2024

<https://doi.org/10.53480/curricula.95a1>

ISBN 978-2-7442-0210-0 (PDF)  
ISBN 978-2-7442-0209-4 (Imprimé)

© les auteurs et autrices 2024



Livre publié en accès ouvert selon les termes de la licence Creative Commons Attribution License 4.0 (CC BY), qui permet l'utilisation, la distribution et la reproduction sans restriction et sur tout support, à condition que l'œuvre originale soit correctement citée : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

# Introduction

Dominique RAULIN

Joël LEBEAUME

Pendant plusieurs années, nous avons partagé l'animation du séminaire « Contenus et curricula » du master 1 et 2, principalement au sein des parcours recherche et parcours coopération internationale à l'université Paris-Descartes, aujourd'hui Université Paris Cité. Régulièrement, notre groupe d'étudiants se composait de professeurs de l'enseignement secondaire, d'étudiants préparant le concours de conseiller principal d'éducation (CPE), de formateurs en Institut de formation aux soins infirmiers (IFSI) et de spécialistes de la coopération internationale. Ce public diversifié avait donc des attentes différentes : celles de praticiens réflexifs, celles de comprendre les enjeux de la salle de classe par opposition avec ceux de la vie scolaire, celles de la compréhension globale du concept de curriculum et celles d'ouverture sur la coopération internationale afin de pouvoir ensuite les mettre en œuvre dans l'organisation des formations et des enseignements scolaires et non scolaires. Organisées notamment autour de la présentation commentée et discutée de textes scientifiques par les étudiants, les séances permettaient d'aborder et d'explorer la plupart des composantes des curricula.

Il nous est toutefois apparu qu'un document de synthèse qui regrouperait ce que nous considérons comme les notions-clés des curricula, une sorte d'aide-mémoire auquel pourraient se référer nos étudiants novices, voire d'autres personnes n'ayant pas suivi ce séminaire, faisait défaut. Chacun de nos étudiants disposait en principe de ces éléments à travers ses notes personnelles, mais les évaluations de fin de semestre ont régulièrement montré que cette appropriation était très inégale entre les étudiants, notamment en fonction de leurs parcours antérieurs : la principale difficulté résidait dans la confusion entre concept et mot ou terme pour le désigner ; une sorte de brouillard entourait l'ensemble, rendant délicate ou déformée leur vision d'ensemble et l'assimilation véritable des notions-clés.

Parallèlement en France, la question des contenus d'enseignement est devenue un sujet de débat public, sortant des seules arcanes décisionnaires de l'Éducation nationale. En effet, l'intérêt porté aux contenus d'enseignement a évolué depuis les années 1980. Jusque-là, il existait un accord tacite entre le ministère, les organisations professionnelles et les différents acteurs (dont les parents d'élèves) sur les programmes, dont la colonne vertébrale était traditionnellement constituée par les humanités. Des années 1990 au milieu des années 2010, les contenus d'enseignement sont devenus objets de débat entre spécialistes de l'enseignement : enseignants-chercheurs, professeurs de l'enseignement scolaire, inspecteurs (généraux et territoriaux), parents d'élèves, organisations syndicales, associations de professeurs spécialistes. Ces débats dépassaient rarement le cadre du ministère, sauf à quelques exceptions près comme celui des mathématiques modernes dans les années 1970.

Depuis les années 2010, la situation a nettement évolué : ainsi, l'Assemblée nationale débat en 2015, en séance plénière, de l'enseignement de l'esclavagisme ; l'enseignement du fait religieux fait l'objet de tribunes contradictoires et sourdes les unes aux autres dans les journaux quotidiens ou hebdomadaires ; la question de la légitimité des contenus à enseigner, comme la théorie de l'évolution (en écho aux vives contestations observées aux États-Unis), est posée non seulement dans le débat public mais aussi par les sociologues de l'éducation.

Ainsi, depuis une dizaine d'années, le champ des curricula (contenus à enseigner, structures d'enseignement, évaluation des acquis, formation des maîtres) est devenu un champ de batailles : toutes les paroles se valent (de celle du chercheur à celle du simple observateur anonyme), l'invective et l'incantation prévalent souvent sur l'argumentation, des ouvrages en tout genre (des manifestes ou essais, entre autres) se multiplient, chaque auteur prétendant souvent sur la base d'un supposé bon sens élémentaire détenir la solution à l'enlisement de l'école française que les évaluations internationales stigmatisent, en s'érigant de plus en plus souvent en arbitre.

C'est donc un double constat d'insatisfaction, voire d'inquiétude, qui nous a amenés à tenter d'apaiser ce brouhaha : en pensant à nos étudiants de master, et aux innombrables prises de position comportant, par omission, incompetence ou méconnaissance, au regard des travaux scientifiques, de véritables dangers pour l'avenir de l'École. Nous avons ainsi essayé de structurer les thématiques de recherche et les travaux en cours sur les curricula, en fédérant les universitaires dont les travaux de recherche

portent sur les curricula ou croisent des questionnements curriculaires, autour du projet commun de faire un état des lieux (daté) des (principales) orientations de la recherche sur et pour les curricula dans l'espace francophone. Notre choix a été de ne pas en limiter plus précisément le champ, ce qui aurait abouti à intégrer certains questionnements et à en écarter d'autres, selon des critères obscurs. Parmi ces travaux, ceux de Jean-Louis Martinand tiennent une place importante : alors qu'il n'a pas pu participer directement à cet ouvrage, ses recherches et ses nombreuses publications sont à l'origine de plusieurs notices définitives. Nombreux parmi les auteurs sont ceux qui ont travaillé directement avec lui.

En 2018, nous avons réuni un petit groupe d'universitaires franciliens pour leur exposer notre projet embryonnaire : c'étaient majoritairement des didacticiens des sciences et des techniques. Le groupe a intégré progressivement de nouveaux chercheurs francophones, parmi lesquels des sociologues. Des journées d'études ont été organisées en 2018, 2019 et 2020. En janvier 2020, constatant les limites de nos rassemblements périodiques au regard de notre objectif initial, la décision a été prise collégalement d'envisager la publication d'un ouvrage rédigé en commun autour des problématiques liées aux curricula, dont nous étions porteurs les uns et les autres.

Le projet s'est appelé au départ « Dictionnaire du curriculum/des curricula », indiquant ainsi qu'il devait être constitué de notices définitives, mais posant implicitement la question de la place à donner aux recherches en cours qui n'aboutissent pas nécessairement à la mise en lumière d'un nouveau concept qu'il conviendrait de définir. Outre la forme, l'idée de dictionnaire suggère aux lecteurs une exhaustivité qui n'a pas de sens pour un concept dont les contours évoluent et pour lequel les définitions sont innombrables : c'est d'ailleurs pour cette raison que le terme curriculum n'est pas défini dans cet ouvrage. La liste des termes, des thèmes et des notions retenus s'est constituée progressivement sur la base d'une réflexion collective. Finalement, la liste définitive comporte les termes spécifiques aux curricula que l'on trouve dans la littérature francophone : ce sont, selon nous, les mots-clés du curriculum dans l'espace francophone. De nouveaux contributeurs francophones ont été associés au fur et à mesure de l'extension de la liste.

Depuis septembre 2023, le contenu de l'ouvrage est stabilisé. Premier du genre sur le concept de curriculum, il se veut irréprochable sur le plan scientifique et préservé de toute tendance partisane ; il est rédigé en termes

simples et précis pour rendre sa lecture accessible aux étudiants (master 1 et 2, doctorants), et adapté aux attentes et aux besoins des professeurs de l'enseignement scolaire, des enseignants-chercheurs, des décideurs, mais aussi de toutes les personnes préoccupées par le décalage qui se creuse entre ce que les élèves apprennent à l'École et ce à quoi ils sont confrontés dans la rue, dans leur famille, dans les médias, sur les réseaux sociaux...

L'ouvrage est constitué de deux parties, précédées de cette introduction et suivies d'une bibliographie générale.

La première partie, introductive, « Contextes historique et scientifique », comporte deux textes : le premier, « Histoire récente des conditions d'élaboration des contenus » ; le second, « Contribution à la structuration d'un nouveau champ de recherche ». Il nous a semblé nécessaire de rappeler l'environnement dans lequel cet ouvrage a été conçu, non seulement dans le champ de la recherche universitaire mais également dans la perspective de l'élaboration des contenus d'enseignement.

La seconde partie, centrale, comporte les « Notices définitives », soit cinquante-deux notices portant sur des termes, des thèmes ou des expressions qui accompagnent l'usage du terme curriculum. Chaque notice, de quelques pages, comporte dans les premières lignes une définition référencée, puis suivent un développement et enfin une bibliographie précise.

Vingt-quatre universitaires, issus de quinze établissements d'enseignement supérieur, ont participé à la rédaction dans la perspective commune de structurer les problématiques, en donnant notamment aux décideurs les éléments scientifiques qui leur permettent de faire évoluer fondamentalement les contenus à enseigner, vers une approche curriculaire réfléchie, assumée et donc affirmée. La diversité géographique des auteurs et autrices permet d'assurer une présentation équilibrée des termes retenus. Alors qu'un grand nombre des rédacteurs et rédactrices sont spécialistes de la didactique des sciences et des techniques, ce déséquilibre entre les didactiques disciplinaires ne semble pas préjudiciable à la rigueur nécessaire dans un tel ouvrage.

Les cinquante-deux notices sont classées par ordre alphabétique. Elles font un état précis des acquis et des orientations actuelles des recherches pour les curricula. Leur rédaction fournit de nombreux éléments théoriques pour améliorer les contenus d'enseignement : ils montrent la complexité des questions sous-jacentes dont aucune ne peut être négligée, voire balayée d'un revers de main. La lecture des notices montre à quel point les réponses à la question « Que faut-il enseigner ? » ne peuvent – et

ne doivent – pas se résumer à quelques expressions phares ou quelques slogans excessivement simplificateurs, comme le « retour aux fondamentaux », « la priorité donnée aux connaissances », « appliquer les méthodes qui marchent ». Ces expressions contribuent à semer le doute, notamment parmi les parents d'élèves, en suggérant qu'avec un peu de volonté politique, il serait possible de rédiger de bien meilleurs programmes. La solution à trouver et à mettre en œuvre n'est ni simple ni évidente.

Conçu comme un ouvrage de réflexion et de référence(s), ce livre peut contribuer à faire comprendre combien il serait primordial de prendre la question des curricula et des contenus d'enseignement très au sérieux : les nouveaux moyens d'accès au(x) savoir(s), en lien avec Internet et l'intelligence artificielle, fragilisent en effet l'École dans une de ses missions traditionnelles.

Comme d'autres ouvrages similaires, il n'est pas destiné à être lu de façon linéaire. Aucun cheminement de lecture n'est proposé, si ce n'est parfois des renvois entre notices afin d'améliorer et d'élargir la compréhension du lectorat. Il a été élaboré pour constituer un ouvrage-référence sur les questionnements portant sur les curricula dans l'espace francophone.

Pour finir, nous souhaitons remercier celles et ceux qui ont participé à ce travail collectif : leur ténacité et leur fidélité à l'objectif initial malgré les difficultés liées à la pandémie, en dépit des tensions internes propres à la vie d'un groupe, permettent à ce livre de voir le jour.

Nous voulons également remercier pour leur aide bienveillante et leurs compétences, Mme Anne Lecomte, responsable éditoriale de l'Atrium Humanités et sciences sociales, et M. Vincent Colpin, responsable de la plateforme Opus, qui ont permis de finaliser enfin cet ouvrage, en en assurant le suivi éditorial.

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique et Lebeaume Joël (2024). « Introduction », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 1-5. <https://doi.org/10.53480/curricula.e7a072>



Première partie

**Contextes historique  
et scientifique**



# Histoire récente des conditions d'élaboration des contenus

Dominique RAULIN

Il est coutumier de dire à propos du système éducatif français que le terme curriculum y est peu connu et rarement utilisé. Ce constat est contradictoire avec le nombre important de recherches et de publications en français, comme le montre la partie centrale de cet ouvrage : d'un côté, un objet de recherche largement étudié, de l'autre une réalisation hésitante qui ne veut parfois pas dire son nom, comme par exemple les socles communs de 2006 et 2015. En effet, les curricula, pluriel de curriculum, sont aussi des textes réglementaires qu'il faut élaborer pour encadrer en France l'enseignement de 800 000 professeurs de l'enseignement scolaire et les apprentissages de près de 12 millions d'élèves. Des programmes disciplinaires au(x) socle(s) commun(s), en passant par différents dispositifs et une multitude d'« éducations à », le système éducatif français ne parvient pas à stabiliser la façon dont les contenus d'enseignement doivent être choisis, rédigés, expérimentés et validés.

L'histoire récente qui suit, retrace les changements de méthodes depuis le début des années 1990 : elle offre ainsi une perspective aux travaux de recherche présentés dans les notices définitives qui font cet ouvrage. La question de l'utilité et de l'utilisation des recherches est posée de façon récurrente dans les médias : elle est cruciale pour les curricula, car la question du choix des contenus à enseigner ne peut être éludée, et celle de l'applicabilité et finalement de l'application des recherches sont donc primordiales.

Depuis l'institution de la V<sup>e</sup> république en 1958, quatre lois sur l'éducation ont été votées par le Parlement : les lois Haby, 1975 ; Jospin, 1989 ; Fillon, 2002 ; Peillon, 2013. Elles formulent des objectifs assez constants d'égalité des chances et de démocratisation. Par ailleurs, les principales réformes apportées au système éducatif, durant cette période, sont structurelles : allongement de la scolarité obligatoire (1959) ; création des baccalauréats technologiques (1967) ; mise en place du collège unique et de la carte scolaire (loi Haby, 1975) ; création des baccalauréats professionnels (1987). Sans qu'il s'agisse à proprement parler d'une réforme réglementaire,

la démocratisation des lycées constitue également une évolution majeure : en effet, entre 1970 et 2004, le nombre de candidats aux baccalauréats est passé de 249 000 à 623 000 (d'après la Direction de l'évaluation et de la prospective).

Au milieu de ces changements, qui mêlent des choix techniques et politiques à des urgences économiques, le Collège de France, sollicité par le président de la République, François Mitterrand, se démarque en proposant une réflexion globale et prospective sur l'École dans le rapport « Propositions pour l'enseignement de l'avenir » (mars 1985). Pour l'institution incontestée qu'est le Collège de France, la question centrale de l'École est celle des contenus à enseigner.

Elle l'exprime en premier lieu dans l'exposé des motifs :

« La question des contenus et des fins de l'enseignement ne peut se satisfaire de réponses générales mais vagues, et propres à faire l'unanimité à trop bon compte : nul ne saurait, en effet, contester que tout enseignement doit former des esprits ouverts, dotés des dispositions et des savoirs nécessaires pour acquérir sans cesse de nouveaux savoirs et s'adapter à des situations toujours renouvelées. Cette intention universelle appelle, à chaque moment, des déterminations particulières : en fonction, aujourd'hui, des changements de la science, qui ne cesse de redéfinir la représentation du monde naturel et du monde social ; en fonction aussi des transformations de l'environnement économique et social, notamment des changements qui ont affecté le marché du travail du fait des innovations technologiques et des restructurations des entreprises industrielles, commerciales ou agricoles. »

Puis, dans le cinquième principe « La révision périodique des savoirs enseignés » :

« Le contenu de l'enseignement devrait être soumis à une révision périodique visant à moderniser les savoirs enseignés en élaguant les connaissances périmées ou secondaires et en introduisant le plus rapidement possible, mais sans céder au modernisme à tout prix, les acquis nouveaux.

L'inertie structurale du système d'enseignement qui se traduit par un retard, plus ou moins grand selon les moments et selon les domaines, des contenus enseignés par rapport aux acquis de la recherche et aux demandes de la société, devrait être méthodiquement corrigée par des interventions réglementaires ou des incitations indirectes visant à favoriser la révision des programmes, des manuels, des méthodes et instruments pédagogiques. »

Le rapport du Collège de France marque un changement essentiel, en pointant la question des contenus d'enseignement et en en proposant une architecture globale fondée sur la complémentarité entre la pensée scientifique et les sciences humaines : « Un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des

modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles » (« Propositions pour l'enseignement de l'avenir », 1985, « -I. L'unité de la science et la pluralité des cultures »). Pour le sociologue Pierre Clément (2012), le rapport du Collège de France s'inscrit dans un continuum dont il situe le commencement dans les années 1950 :

« L'idée que, compte tenu du rythme accéléré des progrès scientifiques et techniques et des mutations dans l'organisation du travail, les programmes d'enseignement sont de plus en plus rapidement frappés d'obsolescence constitue ainsi depuis les années 1950 un des principaux *topoi* de la réforme de l'enseignement. La nécessité de leur révision périodique est ainsi assez largement admise et se trouve consacrée par un rapport du Collège de France. »

Parallèlement, durant cette période, les sciences de l'éducation acquièrent une véritable légitimité, alors que les premières licences de sciences de l'éducation datent de 1967. Comme l'explique Marguerite Altet (2012), la question des pratiques enseignantes et celles relatives aux contenus sont considérées comme complémentaires :

« Ce choix d'une approche multidimensionnelle de la pratique enseignante amène à reconsidérer une distinction entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et d'un autre côté, les recherches sur l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, et les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux, longtemps présentés comme antagonistes et conduits séparément, apparaissent comme complémentaires si l'on veut rendre compte de la complexité de la pratique enseignante et de l'enchâssement dans l'action du didactique et du pédagogique. »

Les conditions d'un renouvellement foncier des programmes d'enseignement sont objectivement réunies : une demande forte de la société depuis les premiers chocs pétroliers (1973, 1979) et le développement inédit du chômage de masse, une volonté politique affirmée et de nombreuses recherches en sciences de l'éducation contribuant à formaliser les questionnements et à proposer des éléments de réponses.

« Le cadre est donné : les programmes scolaires ne peuvent continuer à faire abstraction des développements de la science et de l'évolution de la société » (Raulin, 2006b). La réflexion du Collège de France sur les contenus à enseigner est complétée par une incitation à changer le processus d'élaboration des programmes. Suivant ces recommandations, Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, inscrit dans la loi du 12 juillet 1989,

la création du Conseil national des programmes (CNP) : ses missions, sa composition sont fixées par le décret du 23 février 1990 :

« Instance consultative, le CNP n'élabore pas les programmes mais donne un avis sur les projets qui lui sont soumis. Tout en garantissant la validité scientifique des contenus, le CNP veille à l'amélioration des cohérences verticales (différents niveaux d'enseignement) et horizontales (diverses disciplines) des programmes. Plus profondément, il s'attache à ce que les grandes évolutions culturelles et sociales soient prises en compte sans remettre en cause les critères qui fondent la légitimité des enseignements. Dans ce but, il peut être amené à ouvrir le débat sur des choix nouveaux touchant les domaines, les notions ou les équilibres qu'il convient de privilégier. »

Pour Lionel Jospin et ses conseillers, la question la plus cruciale est celle de la vétusté des contenus, mais aussi celle de leur encyclopédisme ; ils sont également conscients et donc inquiets des difficultés que vont représenter les corporatismes disciplinaires.

Sans qu'il soit possible d'affirmer que c'en était l'un des buts, la création du CNP introduit dans le processus d'élaboration des programmes une pratique d'échanges, voire de négociations, entre des (re)groupements de personnes compétentes sur le sujet : les groupes disciplinaires de l'inspection générale, le CNP, les groupes de spécialistes chargés de la rédaction des projets, les organisations syndicales, les associations de (professeurs) spécialistes, de parents d'élèves, etc., alors qu'auparavant l'inspection générale œuvrait sur les changements de programmes, en toute autonomie et toute indépendance. La marque la plus forte et novatrice de ce mode participatif est la mise en place de la consultation des professeurs concernés par un changement de programme à partir de septembre 1994. Au printemps 1994, les tensions étaient si fortes entre les experts à propos des programmes d'histoire de la voie générale de lycée que le recours à la démocratie directe est apparu comme la seule issue possible. De fait, cette consultation n'a pas donné d'éléments vraiment nouveaux pour trancher, mais elle a permis de pacifier le débat ; de plus, elle a montré le très grand intérêt des professeurs de l'enseignement secondaire pour être associés à la définition de « leurs » programmes (plus de 85 % des professeurs d'histoire-géographie de lycée d'enseignement général et technologique ont répondu). C'est en raison de ce succès que depuis, systématiquement, tout nouveau programme est soumis à la consultation des professeurs concernés.

Ainsi, depuis 1985, le système éducatif français est entré dans une période faste pour les programmes d'enseignement : une dynamique collective est lancée. Non questionnés jusque-là, les programmes sont désormais

considérés comme le principal levier de la modernisation du système éducatif : en effet, l'échec du collège unique, sujet de préoccupation majeur aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du système éducatif, est largement considéré comme étant dû à une absence de réflexions sur les contenus à enseigner.

« L'idée que la mise en œuvre du collège dit unique n'a pas permis la démocratisation de l'enseignement est de fait communément admise. Dès lors, c'est à un profond *aggiornamento* de la culture scolaire, consubstantiel d'une nouvelle gestion du système éducatif, que revient alors la mission de rendre l'école plus juste et plus efficace » (Clément, 2012, p. 98).

C'est dès sa mise en place en 1991 que le CNP lance le chantier de la rédaction d'une charte des programmes. Jusque-là, les programmes étaient très différents dans leur forme (tableaux ou bien listes de notions à enseigner), dans les indications pédagogiques données aux enseignants, dans leur longueur, etc., selon les enseignements et leurs traditions. Le nouveau CNP estime nécessaire de fixer à tous les programmes un cadre commun qui n'existait pas jusqu'alors. La charte est publiée dans le BO du 20 février 1992. Clément estime qu'il s'agit d'un texte politique et pas simplement d'un texte technique destiné aux personnes chargées de rédiger un nouveau programme. Ce texte riche et précis comporte la première définition officielle des programmes d'enseignement :

« Le programme est un texte réglementaire publié au B.O. : c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder *dans chaque discipline, à chaque niveau*, le "contrat d'enseignement", c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel chaque enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité. Il a par ailleurs pour fonction d'établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir. »

En 1994, le CNP, qui a changé de président (voir ci-dessous), rédige un autre texte à tonalité politique « Idées directrices pour les programmes de collèges », dans lequel il suggère des regroupements disciplinaires par pôles. Il fixe également trois règles pour la rédaction des programmes : hiérarchiser, affirmant ainsi que, dans une discipline, tout n'a pas la même importance ; préciser ce qu'il convient de faire, ouvrant une porte vers les compétences des élèves plus que vers leurs connaissances ; clarifier la rédaction, suggérant ainsi que les professeurs devraient connaître l'ensemble des programmes de leurs élèves. Ce texte n'a pas été publié au BO. Il est resté confidentiel et sera finalement peu utilisé.

En l'espace de trois ans, à travers ces deux textes, le CNP a cherché à sortir du flou, à préciser différents processus d'élaboration d'un programme, et de ce que devait être un programme.

En reprenant la classification proposée par Miled (2005) se référant lui-même à Roegiers (2000), avec la création du CNP, le système éducatif français choisit une méthode d'élaboration qui s'appuie sur une logique de projet marquée par la volonté d'associer dès le début des travaux, tous les acteurs concernés, se substituant à une méthode qui s'appuyait sur une logique d'experts travaillant en vase clos.

La démarche de projet nécessite une régulation forte pour éviter de voir les travaux s'enliser dans des débats sans fin. N'étant pas chargé de rédiger lui-même la moindre page d'un programme d'enseignement, le CNP aurait dû assumer une tâche de régulation entre tous les intervenants. La façon dont le CNP remplit cette mission, suscite finalement des critiques féroces parce qu'elle allonge considérablement le temps nécessaire à la rédaction d'un programme, qu'elle stigmatise les oppositions et qu'elle dilue les responsabilités entre les différents experts. La question est de savoir qui a le dernier mot en cas de désaccord. « En différentes occasions, se sont développés des désaccords entre les groupes d'experts [rédacteurs des projets] d'une part et l'instance experte – le CNP – d'autre part » (Raulin, 2006a, p. 63). Mais de fait, le CNP, à travers l'avis public qu'il doit rédiger sur chaque projet de programme, détient ce pouvoir fondamental puisqu'il permet de laisser le cheminement administratif se dérouler ou bien de le bloquer. Au fil des années, le CNP passe du statut d'instance consultative tel qu'il est défini dans le décret de création, à celui de régulateur du processus d'élaboration des contenus, puis de fait de quasi-décideur. En 2004, dans le rapport du débat national sur l'avenir de l'École, le glas du CNP est sonné dans les termes suivants, sans que ses acteurs aient pu exprimer leur analyse sur les treize ans de fonctionnement : « une Haute Autorité indépendante s'appuie sur deux organes qui lui sont rattachés et qui se substituent au Conseil national des programmes (CNP) et au Haut Conseil de l'évaluation de l'École (HCéé) » (p. 61).

Entre 1991 et 2005, les programmes rédigés font donc l'objet d'après débats entre experts, ceux missionnés pour rédiger les projets de programmes, ceux réunis dans la nouvelle instance indépendante qu'est le Conseil national des programmes, mais aussi avec les organisations syndicales, les associations de (professeurs) spécialistes et de parents d'élèves : par exemple, les programmes de technologie du collège (le désaccord porte

sur la place à faire au tertiaire par rapport au secondaire), le programme de philosophie de la voie générale (l'opposition se situe sur l'opportunité d'enseigner une histoire des idées), les programmes de physique du lycée d'enseignement général et technologique (le nouveau choix effectué, critiqué par beaucoup, est de partir d'objets de la vie courante pour faire découvrir progressivement au cours des trois années de lycée, les lois de la physique), les programmes de mathématiques de la série B (désormais ES, l'opposition se situe entre les partisans de considérer les mathématiques pour les élèves de la série B, comme une discipline de service, et ceux qui défendent pour les mathématiques, une vision de formation générale qui ne serait assurée par aucun autre enseignement)...

Les années s'étalant entre 1991 et 2002 sont marquées par la personnalité des deux présidents du CNP. D'abord, Didier Dacunha-Castelle (mathématicien, professeur des universités à l'université Paris-Sud) : il a participé aux travaux préparatoires et devient ainsi le premier président du CNP, nommé par Lionel Jospin. Il a la délicate mission d'imposer une instance consultative indépendante qui s'oppose de fait à l'inspection générale qui continue à assurer le suivi de la mise en œuvre des nouveaux programmes dans les classes ainsi que l'évaluation des enseignements, et à l'administration (Direction des lycées et collèges, devenue Direction de l'enseignement scolaire, puis, depuis 1997, Direction générale de l'enseignement scolaire, DGESCO) qui assure le suivi administratif et l'accompagnement de tout nouveau programme, depuis l'organisation des formations nationales et académiques jusqu'à la modification des examens.

Avant même que le CNP ait pu s'installer véritablement dans le paysage institutionnel, Dacunha-Castelle démissionne quand François Bayrou est nommé ministre de l'Éducation nationale au printemps 1993. Il est remplacé par Luc Ferry (philosophe, professeur des universités à l'université Paris-Sorbonne) qui entretient des relations amicales avec le nouveau ministre. Sa mission est clairement d'apaiser le climat ambiant, souvent conflictuel entre le CNP, l'administration du Ministère et l'inspection générale. Il y parviendra pour une bonne part, même si des désaccords continuent à apparaître sporadiquement. Il quitte ses fonctions en 2002 lorsqu'il est nommé ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Dominique De Villepin. Il est alors remplacé par son vice-président Jean-Didier Vincent (neurobiologiste, faculté de médecine de l'université Paris XI) ; alors qu'en 2003, celui-ci est atteint par la limite d'âge, le cabinet du ministre nomme alors président par intérim, Dominique Raulin

(professeur agrégé de mathématiques) qui était secrétaire général du CNP depuis septembre 2002.

La dynamique de modernisation des programmes scolaires n'a pas souffert des cinq changements de ministres entre 1991 et 2002 : la quasi-totalité des programmes ont été modifiés. C'est en priorité sur les programmes du collège, considéré comme le maillon faible du système éducatif français, que se porte la réflexion. Mis en application progressivement entre septembre 1995 et septembre 1998, les nouveaux programmes du collège sont globalement plus longs parce que plus précis : ils sont clairement destinés aux professeurs et à l'encadrement pédagogique. Selon les disciplines, des modifications plus ou moins importantes ont été apportées : sur leurs contenus mêmes (par exemple, en langues vivantes, la prise en compte explicite des compétences langagières) et sur les pratiques pédagogiques (l'incitation d'un usage plus fréquent de l'évaluation formative), ainsi que sur les références didactiques (par exemple en éducation physique et sportive (Bezeau *et al.*, 2021) ou la prise en compte au cours des débats, des références, justifiant le choix des contenus à enseigner (transposition didactique [Chevallard, 1985] et pratiques sociales de référence [Martinand, 1986]). Parallèlement, d'autres enseignements sont institués ou renouvelés : éducation au développement durable, l'initiation à la sécurité routière préparant à l'ASSR (attestation scolaire de sécurité routière), éducation à la santé, à la sexualité, aux médias... Ces enseignements sont mis en place pour donner suite à des décisions politiques relayant des besoins ou des demandes de la société. C'est également à cette période que d'autres formes d'enseignement se développent, pour permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs visés : les parcours diversifiés au collège (1996), ou les modules dans les lycées (1992) par exemple.

Ainsi, dans cette dernière décennie du xx<sup>e</sup> siècle, la matrice de l'enseignement scolaire se modifie, ce qui pourrait augurer d'une évolution des contenus d'enseignement vers une orientation curriculaire, d'autant que celle-ci est suivie dans différents pays occidentaux et africains.

Mais, dans les années 2000, une forte incertitude subsiste sur le bien-fondé du recours aux compétences dans le système éducatif, et donc à une orientation curriculaire des contenus. En effet, dans la plupart des pays se prévalant d'une approche curriculaire de leurs contenus d'enseignement, la principale nouveauté tient à privilégier les compétences plutôt que les connaissances, c'est-à-dire ce que les élèves doivent apprendre (à faire) plutôt que ce qui doit leur être enseigné.

Or, l'introduction des compétences est rejetée par certains chercheurs pour deux raisons. Tout d'abord, sur le plan politique, celle-ci est considérée comme une intrusion du monde économique dans l'École, sous-tendant un changement de finalités : le risque serait que l'École ne forme plus de futurs citoyens mais de futurs agents économiques politisant ainsi fortement les choix d'enseignement. Cette évolution se manifeste auprès du grand public dans les évaluations organisées au niveau international, comme par exemple PISA piloté par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) dont les résultats et les classements internationaux qui en découlent sont largement médiatisés : ces évaluations sont faites sur la base d'une « traduction » en termes de compétences des programmes d'études nationaux. Ensuite, sur le plan scolaire, une interrogation perdure fortement sur la capacité de l'École à « enseigner » des compétences et à les évaluer de façon équitable (Le Boterf, 1998 ; Perrenoud, 2001). C'est dans ce contexte que Jacques Colomb (Institut national de recherche pédagogique, INRP), Jean-Louis Martinand (ENS Cachan) et Dominique Raulin (Conseil national des programmes) lancent le réseau européen de « didactiques curriculaires » : leur préoccupation est de sortir la réflexion sur les contenus à enseigner de l'ornière dans laquelle ils glissent quand la réflexion et les décisions les concernant sont guidées, même indirectement, par les organisateurs et les concepteurs d'évaluations internationales. Les classements internationaux relayés par les médias font en effet pression sur les responsables politiques dans de très nombreux pays, s'instituant comme des régulateurs incontournables des contenus d'enseignement. Alors que la qualité d'un système éducatif est mesurée par son classement PISA, et que l'objectif devient donc d'abord d'améliorer celui-ci, le réseau européen de didactiques curriculaires regroupe une quinzaine de chercheurs (Angleterre, Suède, Italie, Suisse, Roumanie...) qui se réunissent une à deux fois par an, pour échanger sur les méthodes d'élaboration des curricula ou des programmes, et sur les contenus à enseigner. Lors de ces regroupements, des chercheurs issus de différents domaines des sciences de l'éducation sont invités pour apporter leur éclairage sur les curricula : historiens de l'éducation, sociologues, philosophes, didacticiens. L'objectif est de capitaliser et de fédérer des travaux universitaires et des expériences variées pour se tenir prêts, sur le plan scientifique, à d'éventuelles sollicitations des responsables politiques. Ce réseau est resté confidentiel et ses travaux n'ont en fait servi qu'aux seuls participants des différents

regroupements : il a disparu avec la suppression du CNP, inscrite dans la loi Fillon (2005).

Depuis la loi Fillon de 2005, l'âge d'or des programmes semble bien révolu, au ministère de l'Éducation et dans l'ensemble de la société. De 2005 à 2013, le Haut Conseil de l'éducation, créé en remplacement du CNP par la loi Fillon (2005), est intervenu de façon plus discrète : ses principales contributions ont porté sur le socle commun des connaissances et des compétences (voir la notice 46 « Socle commun », au sein du présent ouvrage) et sur l'introduction des compétences dans les programmes des lycées d'enseignement général et technologique. Durant les huit années d'existence du HCE, l'inspection générale a retrouvé les fonctions et les méthodes qui étaient les siennes avant la loi Jospin pour modifier les contenus d'enseignement.

En 2013, la loi Peillon remplace le HCE par le Conseil supérieur des programmes (CSP), reprenant ainsi l'idée de disposer d'une instance indépendante pour réguler l'élaboration des contenus d'enseignement. Mais le CSP diffère largement du CNP : d'abord par sa composition, puisqu'il comporte dix-huit membres au lieu de vingt-deux, dont trois sénateurs, trois députés et deux membres du Conseil économique, social et environnemental ; ensuite, parce qu'il assume la totalité de la chaîne d'élaboration des programmes, le CNP n'étant à l'époque qu'un des acteurs de celle-ci. Ainsi, depuis 2013, le CSP gère et coordonne en toute autonomie la procédure d'élaboration des programmes : constitution des groupes d'experts, consultation externe, rédaction des projets... Le choix d'instituer et donc de disposer d'une instance de régulation, comme le CNP, est de fait abandonné. Ce changement important ne se fait pas sans soubresaut : en dix années d'existence, deux présidents ont démissionné et une présidente a changé de mission ; de nombreux membres ont préféré partir, comme différents élus. En 2014, le CSP rédige une « charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement, ainsi qu'aux modalités d'évaluation des acquis des élèves dans l'enseignement scolaire ». Ce nouveau texte n'est pas une adaptation du texte de 1991, auquel il ne fait d'ailleurs pas référence. Les programmes y sont définis ainsi : « On appelle "programme", aux termes de la présente charte, toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat » (1.1. Qu'appelle-t-on programme d'enseignement ?). Loin de vouloir donner un cadre commun, cette définition semble se satisfaire des différences existantes et d'en prendre acte.

C'est pourtant au moment où les priorités économiques prennent le pas sur les préoccupations programmatiques et pédagogiques que François Fillon, ministre de l'Éducation nationale, inscrit dans la loi de 2005, ce qui est sans doute la plus grande innovation programmatique des cinquante dernières années : « le socle commun des connaissances et des compétences ». La nécessité d'un tel objet d'enseignement est déjà évoquée en 1947 dans le rapport Langevin Wallon, qui insiste sur l'importance de donner à tous les jeunes scolarisés en France, une culture commune au cours de la scolarité obligatoire (6-14 ans, à l'époque) ; beaucoup plus récemment dans le rapport du Collège de France (1985), la même idée est reprise dans les termes suivants :

« Tout en respectant les particularismes culturels, linguistiques et religieux, l'État doit assurer à tous, le minimum culturel commun qui est la condition de l'exercice d'une activité professionnelle réussie et du maintien du minimum de communication indispensable à l'exercice éclairé des droits de l'homme et du citoyen. »

En 2006, après l'officialisation du socle commun, Raulin écrivait :

« Pour la scolarité obligatoire, on peut se demander s'il est nécessaire de revoir régulièrement les contenus : on peine à faire comprendre que la base sur laquelle s'opère la différenciation des formations, propre aux lycées, devrait changer régulièrement. Sans doute trop évident, le propos a été oublié ; cette réalité s'est estompée et personne n'est plus capable de décrire cette base, si ce n'est en listant l'ensemble des disciplines et des titres des chapitres des programmes annuels » (Raulin, 2006b, p. 175).

Le socle commun peut pallier ce manque. Cet objet programmatique constitue une innovation aux multiples facettes : il est inscrit dans une loi alors que les programmes sont des arrêtés ministériels ; il définit un contenu pour l'enseignement scolaire sous la forme de ce qui doit être acquis par les élèves reprenant ainsi la logique « *input vs output* » des curricula anglosaxons (voir la notice 36 « *Inputs, outputs, outcomes* ») ; il se situe en amont des disciplines, ce qui rompt avec la logique disciplinaire qui prévalait jusque-là ; il est structuré autour de cinq compétences, donnant ainsi la priorité au développement des compétences par rapport à l'acquisition des connaissances (voir la troisième compétence fixant les objectifs de la culture ; « une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté », article 9, loi du 23 avril 2005) ; il couvre les dix années de la scolarité obligatoire (à l'époque, l'école maternelle n'en faisait pas partie) alors que l'usage était de définir des programmes annuels ; il fixe un objectif précis à la scolarité obligatoire, autre que la poursuite

d'études avec les aléas induits par la diversité des possibilités existantes (sortie du système de formation initiale, alternance, apprentissage, poursuite d'études en lycées professionnels ou en lycées d'enseignement général et technologique).

C'est en raison de ces caractéristiques, inédites en France, que le socle commun des connaissances et des compétences peut être considéré comme le premier curriculum du système éducatif français. Cette orientation est renforcée lors de la publication du décret du 11 juillet 2006, qui détaille finalement sept compétences et donne une définition du terme « compétence » à propos duquel les débats sont encore animés :

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie [...]. »

À travers cette définition, le choix est d'affirmer la nécessité d'acquérir des connaissances afin de développer des compétences : par là-même, elle pourrait faire taire le faux débat entre enseigner « des connaissances *vs* des compétences ».

Le texte sera largement modifié en 2013 (loi Peillon), sous la pression du SNES, syndicat majoritaire chez les enseignants du second degré, le nouveau socle prenant le titre de « socle de connaissances, de compétences et de culture » ; son architecture abandonne les sept compétences pour s'organiser en « cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire. [...] : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine » (décret du 31 mai 2015, article 1).

L'introduction des « socles » dans la carte des contenus à enseigner se révèle très problématique pour les professeurs : le principal handicap tient à l'hétérogénéité des prises en charge de la formation au socle commun selon les disciplines et les niveaux d'enseignement, de la prise en compte explicite des compétences, aussi bien dans les phases d'enseignement/apprentissage que dans celles d'évaluation. L'institution ne répond pas ou insuffisamment aux interrogations des professeurs et des inspecteurs territoriaux : faut-il, selon les établissements scolaires et le niveau des élèves, enseigner le socle ou bien les programmes disciplinaires ? Comment enseigner simultanément le socle et les programmes disciplinaires ? Comment évaluer les

élèves collectivement ? Comment évaluer des compétences ? En l'absence de véritables instructions ou aides, les équipes pédagogiques recourent à l'empirisme, chacune concevant sa propre méthode.

En conclusion, depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, le poids des évaluations internationales sur les curricula nationaux s'est accentué, l'introduction des compétences et leur évaluation à l'école font l'objet de profondes dissensions entre les chercheurs, le terme « curriculum » est toujours absent du discours institutionnel en France. D'une situation globalement apaisée au début des années 1990, la nécessité d'actualiser les contenus d'enseignements étant largement partagée, le système éducatif français se trouve bousculé, dans les années 2020, par des demandes toujours plus variées, plus exigeantes et, pour certaines d'entre elles, se situant hors du champ d'intervention habituel de l'École : les questions de laïcité et d'éducation à la citoyenneté depuis les attentats de 2015 ; celles de santé individuelle et collective depuis la pandémie de Coronavirus (2020–2022) ; celles liées à la résurgence de conflits armés impactant plus ou moins directement la France (guerre entre la Russie et l'Ukraine ; contestation de la présence française dans différents pays d'Afrique centrale ; guerre entre Israël et le Hamas) ; celles liées à la prise en compte des questionnements posés par le réchauffement et le dérèglement climatiques, ou par le développement effréné des moyens de communication et de recherche d'informations, ou encore par le développement de nouveaux moyens d'accès aux savoirs liés à l'intelligence artificielle... Il est également marqué par une incapacité collective, et quasi-indépendante du parti politique au pouvoir selon les périodes, d'échanger et de négocier pour enfin imposer et suivre une orientation curriculaire des contenus, contrairement à un très grand nombre de pays pour lesquels celle-ci est retenue sous la forme d'une approche par compétences.

Ferdinand Buisson (1908) affirmait qu'un programme ne peut être bien enseigné que s'il est compris et accepté par les professeurs. Ainsi, une réforme curriculaire ne peut aboutir que si les professeurs comprennent et acceptent ce qui la motive. Or, parmi les causes évoquées de l'échec scolaire, préoccupation constante du corps enseignant, en particulier au collège, le cloisonnement disciplinaire est systématiquement cité. Les alertes sur les difficultés dues au cloisonnement disciplinaire que rencontrent nombre d'élèves sont fréquentes depuis le ministère Jospin (1988–1993) : pour sortir du cloisonnement disciplinaire, l'objectif serait d'envisager une présentation et un enseignement globaux des contenus à enseigner.

La difficulté est alors de concilier approche globale et spécificités disciplinaires. Alors que la conception des socles communs pouvait répondre en partie à cette préoccupation, les questions suivantes ont été posées : existe-t-il des contenus à enseigner qui soient globaux ou transversaux (et selon quelles références épistémologiques ?) qui puissent être enseignés et évalués par des professeurs dont on imagine mal qu'ils aient eux-mêmes toutes ces connaissances transversales dans l'enseignement secondaire ?

Les contenus d'enseignement pour une année donnée sont conçus et rédigés de façon indépendante, les uns des autres : il revient à chaque élève de construire un ensemble cohérent, alors que celui-ci n'a pas été créé comme tel. Au quotidien, les professeurs sont amenés à interpréter chacun son programme, comme chaque musicien d'un orchestre interprète sa partition, sans pouvoir ni forcément vouloir connaître celles de ses collègues : dans le système éducatif, le résultat apparaît comme une véritable cacophonie, du fait du manque de préoccupation en amont de rendre harmonieux l'ensemble des apprentissages.

Par ailleurs, l'accélération inédite de la production de savoirs est telle qu'il devient de plus en plus difficile, dans cette masse incommensurable de savoirs disponibles et en perpétuelle évolution, de choisir ceux qui doivent être enseignés dans le cadre de la formation initiale, et de suivre « en temps réel » les évolutions de la science, des technologies et de la société, sans pour autant succomber aux effets de mode. Face à cette réalité, le recours aux compétences semble pouvoir apporter une réponse : si les débats sont sans fin sur les savoirs à enseigner quel que soit l'enseignement considéré, la question de l'utilité d'un enseignement fait rapidement consensus entre les spécialistes. Or, la réponse à cette question se formule sous la forme de verbes (analyser, résoudre, comprendre, lire, s'exprimer...), c'est-à-dire de compétences. Ce n'est pas une innovation grandiose que de dire que l'école développe des compétences chez les élèves, elle l'a en effet toujours fait (voir le « lire, écrire compter » que prônait déjà Jules Ferry en 1882). En revanche, inverser les priorités représenterait une vraie révolution en France : présenter le développement de compétences chez les élèves comme l'objectif principal, et non l'acquisition des connaissances comme c'est le cas depuis des décennies.

Il est à noter que le socle commun des connaissances et des compétences, dans sa première version, apportait une réponse aux difficultés rappelées ci-dessus à travers son architecture en sept compétences.

Le recours à une approche curriculaire des contenus ne serait donc pas un choix idéologique qui viserait, comme certains font semblant de le croire, à renoncer à l'enseignement des acquis patrimoniaux, des savoirs disciplinaires, etc. : c'est plutôt le principe de réalité qui amène à aller dans cette direction en l'absence de solution alternative pour sortir de l'impasse actuelle ; au risque, si ce choix n'est pas fait, que l'École s'éloigne de plus en plus des attentes et des besoins des élèves comme de la société, en continuant de privilégier des contenus surannés ou obsolètes.

Ce changement serait un changement de paradigmes pour l'École, pour le métier d'élève, pour le métier de professeur de l'enseignement scolaire : en effet, d'une École qui détient et transmet des connaissances, elle deviendrait une École où les élèves apprennent à faire ; d'une situation où un élève doit absorber et assimiler en priorité des connaissances, il devrait avant tout devenir actif pour développer des compétences ; d'un métier où le professeur est un médiateur entre les élèves et les connaissances (souvent disciplinaires), il deviendrait celui qui a la responsabilité de construire un environnement tel que chaque élève puisse prendre le risque de développer des compétences, en toute sécurité et toute sûreté.

Cet ouvrage donne beaucoup d'éléments théoriques nécessaires pour rentrer dans une approche curriculaire des contenus d'enseignement, que ce soit selon les lecteurs, par réalisme, par absence d'alternative, par nécessité ou par conviction personnelle : reste, pour y parvenir, à réunir les conditions sociétales et politiques pour que le système éducatif s'engage sur le long terme dans cette direction.

## Références

Altet Marguerite (2012). « Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France », *Education Sciences and Society*, n° 2, p. 11-27.

Bezeau David, Musard Mathilde et Deriaz Daniel (2021). « Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec », *eJRIEPS*, n° 49. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931>

Chevallard Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage.

Clément Patrick (2012). « Le Conseil national des programmes : l'institutionnalisation chaotique d'une entreprise réformatrice », *Politix*, n° 98, p. 83-107.

Le Boterf Guy (1998). « Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? », *Éducation permanente*, n° 135, p. 143-151.

Martinand Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang.

Miled Mohamed (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », dans *La refonte de la pédagogie en Algérie*, Unesco-OMPS, p. 125-136.

Perrenoud Philippe (2001). « Évaluations formative et certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? », *Formation professionnelle suisse*, n° 4, p. 25-28.

Raulin Dominique (2006a). « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 154, p. 61-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.127>

Raulin Dominique (2006b). *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*, Retz.

Roegiers Xavier et de Ketele Jean-Marie (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck.

Young Michael F. D. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan.

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 :

Raulin Dominique (2024). « Histoire récente des conditions d'élaboration des contenus », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 9-24. <https://doi.org/10.53480/curricula.79c4e7>

# Contribution à la structuration d'un nouveau champ de recherche

Joël LEBEAUME

**A**u 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>

Deuxième partie

**Notices définitives**



## Notice 1

# Alignement curriculaire

Raphaël PASQUINI

Il existe deux approches du modèle théorique de l'alignement curriculaire. La première étudie la cohérence qui existe entre les pratiques d'enseignement, les démarches d'évaluation internes à la classe et des standards issus des curricula. Les travaux produits montrent notamment le peu de validité qu'ont les épreuves externes si celles-ci ne sont pas en cohérence avec les processus d'enseignement-apprentissage et les pratiques évaluatives réelles des enseignantes et enseignants (Squires, 2009). La seconde approche porte sur les conditions nécessaires pour que les démarches d'évaluation internes à la classe, les processus d'enseignement-apprentissage et les objectifs du curriculum soient en cohérence. C'est cette seconde approche qui est détaillée dans cette notice.

À partir des années 1970, des études tentent de cerner les facteurs susceptibles d'améliorer les apprentissages des élèves et ainsi l'efficacité des écoles. Dans une recherche qui fait référence, Cohen montre en 1987 que l'un de ces facteurs est l'« *instructional alignment* » – ou alignement pédagogique –, c'est-à-dire le lien de cohérence entre les objectifs du curriculum qui sont travaillés, les processus d'enseignement, les apprentissages réalisés par les élèves et les démarches d'évaluation. En 2001, une importante revue de littérature menée aux États-Unis par Corallo et McDonald corrobore ce résultat, en soulignant que les écoles efficaces en milieux défavorisés mettent en œuvre l'alignement curriculaire. En 2005, Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard prolongent la réflexion en publiant un état de la recherche sur la réussite scolaire des élèves à risque en Amérique du Nord. Ils montrent encore que « l'alignement curriculaire apparaît grandement susceptible d'améliorer la qualité de l'enseignement et l'efficacité des écoles » (p. 28), même si sa mise en œuvre ne garantit pas à elle seule de meilleurs apprentissages. En reprenant notamment les travaux de Cohen (1987), Gauthier et ses collègues précisent que le modèle concerne aussi « les opérations intellectuelles et les différentes catégories de connaissances qui y

sont reliées » (p. 25). De ce fait, l'alignement curriculaire se définit comme le lien de cohérence qui existe entre les objectifs du curriculum et leur évaluation, entre les objectifs du curriculum et les tâches d'apprentissage, et entre les démarches d'évaluation et les tâches d'apprentissage. Anderson (2002) confirme de son côté que la validité du contenu, la façon dont il est enseigné, ainsi que les opportunités d'apprentissage de ce contenu offertes aux élèves font également partie du modèle.

Le terme de cohérence étant polysémique, il s'avère nécessaire de s'appuyer sur une théorie de l'apprentissage pour le conceptualiser : c'est une perspective cognitiviste qui est aujourd'hui privilégiée dans la littérature sur ce modèle, en exploitant la taxonomie d'Anderson et Krathwohl (2001). Cette taxonomie permet de formuler – ou d'analyser – des objectifs d'apprentissage en croisant six niveaux d'habileté cognitive croissant en complexité (se souvenir, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer) avec quatre contenus de nature différente (les faits, les concepts, les procédures et les démarches métacognitives). La complexité de l'objectif d'apprentissage dépend alors de la complexité de l'habileté cognitive et des caractéristiques du contenu disciplinaire sur lesquelles elle porte. Pour formuler un objectif, un enseignant associe donc les deux dimensions. Dès lors, c'est cet objectif qui établit les relations de cohérence entre chaque composante du modèle.

Dans cette perspective, l'alignement curriculaire induit chez l'enseignant et l'enseignante un questionnement systémique :

- Fait-on apprendre ce qui est prescrit dans le curriculum et/ou ce qui est prescrit est-il effectivement appris ?
- Évalue-t-on ce qui est prescrit et/ou ce qui est prescrit est-il évalué ?
- Évalue-t-on ce qui est/a été enseigné et appris et/ou ce qui est/a été enseigné et appris se retrouve-t-il dans ce qui est évalué ?

Lorsque l'on peut répondre positivement, on parle d'alignement constructif (Biggs et Tang, 2011). Dans le cas contraire, il y a « désalignement » curriculaire. En cela, le terme d'« alignement » renvoie à la manière dont les attentes du curriculum, les processus d'enseignement-apprentissage, ainsi que les démarches d'évaluation se conjuguent pour guider le corps enseignant dans leurs pratiques, afin de faciliter la progression des élèves vers les résultats souhaités. Le terme « curriculaire » se réfère à des contenus appariés à des habiletés cognitives, comme autant d'apprentissages à mener en lien avec le curriculum.

Dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux, l'évolution récente des curricula a un impact sur les pratiques pédagogiques et évaluatives du corps enseignant. Les travaux sur l'alignement curriculaire proposent ainsi ce modèle comme un moyen de mieux comprendre ces changements, en postulant que la cohérence entre le curriculum prescrit, le curriculum enseigné (voir la notice 20 « Curriculum prescrit » ; la notice 21 « Curriculum réalisé »), les apprentissages poursuivis et réalisés par les élèves, et les démarches d'évaluation est un principe fondamental de toute pratique de formation.

À ce titre, l'alignement curriculaire est aujourd'hui considéré comme une stratégie d'innovation exemplaire qui favorise des apprentissages en profondeur, du primaire à l'université : travailler avec l'alignement curriculaire permet au corps enseignant de mieux positionner les curricula comme des références pour l'apprentissage et l'enseignement. Dans cette perspective, l'alignement curriculaire valorise également une évaluation formative au service des progrès de tous les élèves. Enfin, dans son acception élargie (Pasquini, 2019) qui conceptualise la cohérence dans l'évaluation sommative en incluant les démarches de pondération (le fait de signifier le poids attribué aux apprentissages certifiés dans une épreuve à l'aide de points ou de critères) et les pratiques de notation (le fait d'établir le seuil des notes en créant des barèmes spécifiques), le modèle participe au développement de pratiques évaluatives et de notation qualitatives, à haute valeur informative, et constructives (Pasquini, 2021).

## Références

- Anderson Lorin W. et Krathwohl David R. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing. A Revision Of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman.
- Biggs John et Tang Catherine (2011). *Teaching For Quality Learning At University*, McGraw-Hill.
- Cohen S. Alan (1987). « Instructional Alignment. Searching for a Magic Bullet », *Education Researcher*, vol. 16, n° 8, p. 16-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X016008016>
- Gauthier Clermont, Mellouki M'hammed, Bissonnette Steve et Richard Mario (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de*

*la recherche, rapport de recherche*, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université Laval.

Pasquini Raphaël (2019). « Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 42, n° 1, p. 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>

Pasquini Raphaël (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*, Presses de l'Université Laval.

Squires David A. (2009). *Curriculum Alignment. Research-Based Strategies For Increasing Student Achievement*, Corwin Press.

Pour citer ce chapitre :

Pasquini Raphaël (2024). « Alignement curriculaire », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 37-40. <https://doi.org/10.53480/curricula.045ecd>

## Notice 2

# Approche par compétences

Joël LEBEAUME

Les discours sur les enseignements, sur les apprentissages scolaires et de nombreuses réformes curriculaires font prévaloir l'approche par compétences (APC). Celle-ci se substitue à la pédagogie par objectifs (PPO) antérieurement valorisée. En effet, à partir des années 1970, la formation des maîtres et la mise en œuvre pédagogique des enseignements valorisent la prescription des acquis scolaires, l'expression précise des objectifs et l'évaluation normative à la façon des standards. Il est alors usuel de décliner les finalités, les buts et les objectifs auxquels correspondent les trois niveaux hiérarchiques qui relèvent de l'ordre de la politique éducative, de l'ordre programmatique pour la construction des programmes et de l'ordre didactique et pédagogique pour la mise en œuvre des enseignements. Pour Pospel (2005, p. 679), « l'effort pour mieux définir les objectifs de l'enseignement pose les fondements d'une démarche qualité dans l'éducation ».

Centrée sur l'élève, la pratique de l'enseignement anticipe les manifestations des nouvelles acquisitions en précisant les objectifs désignés alors comme « opérationnels », c'est-à-dire utilisables. En référence à la taxonomie de Bloom (1956), de nombreux ouvrages (d'Hainaut, 1977 ; Mager, 1977) explicitent cette technique d'identification de la performance visée, exprimée par un verbe d'action, le niveau des opérations cognitives sollicitées par la tâche, les conditions de cette manifestation, telles que les ressources disponibles et les critères de l'évaluation. À titre d'exemple, l'objectif suivant indique la performance tout en sollicitant l'investissement d'un acquis récent, et exigeant une opération cognitive d'un niveau identifié :

« L'élève doit être capable de déterminer avec précision l'aire d'un triangle (la performance) dessiné sur une feuille de papier (le critère) en s'aidant d'une règle graduée et par application de la formule apprise et appliquée (la condition) » (d'Hainaut, p. 303).

Cette pédagogie par objectifs permet ainsi de guider l'enseignement tout en précisant le contrat entre le professeur et les élèves. D'une façon plus fondamentale, elle fait prévaloir non pas les connaissances à enseigner, mais les manifestations des acquis après l'enseignement. Les objectifs constituent ainsi une autre entrée des programmes, distincte des listes de connaissances. Ce principe est particulièrement développé dans l'enseignement professionnel où les diplômes sont définis par des référentiels, c'est-à-dire des listes détaillant l'ensemble des capacités, générales ou spécifiques, que doit manifester l'élève à la suite des enseignements suivis et des expériences vécues (voir la notice 44 « Référentiels de compétences, référentiels de situations »).

Comme le note Pelpel, l'engouement pour cette opérationnalisation des enseignements s'estompe au début des années 1990. En effet, au-delà des jugements sur ses fondements tayloriens ou sur ses conceptions behavioristes de l'apprentissage, plusieurs dérives accompagnent sa généralisation dans l'enseignement. Les usages tendent à la décomposition minutieuse des tâches des élèves. En outre, les perspectives que tracent les distinctions entre évaluation diagnostic, sommative ou formative ou autoévaluation tendent à confondre les temps d'apprentissage et de structuration et ceux d'estimation des acquisitions. Or, contre cet émiettement prévisible, les travaux de didactique des sciences ont introduit très tôt la notion d'objectif-obstacle qui suggère d'exprimer les objectifs seulement utiles, c'est-à-dire les objectifs franchissables correspondant à de réelles difficultés et que les élèves ne peuvent vaincre que grâce aux nouveaux apprentissages. Cette perspective est centrale dans l'enseignement scientifique par situations-problèmes structuré autour des obstacles épistémologiques. Toutes les analyses s'accordent sur les caractéristiques de ces situations nouvelles pour les élèves et qui nécessitent un apprentissage, voire un saut conceptuel qui leur est accessible.

Disciplines, objectifs, performances, capacités, autoévaluation, situations-problèmes, objectifs-obstacles, etc., constituent alors un vocabulaire familier au corps enseignant, caractéristique des mises en œuvre pédagogiques des enseignements. Mais ce paradigme est discuté par la rénovation amorcée. À partir du milieu des années 1990, de nouveaux mots participent au changement, en particulier « compétence ».

L'analyse sociologique des usages de « compétence » souligne l'importation de ce mot depuis le monde de l'entreprise, ainsi que son contenu qui demeure flou. Pour Ropé et Tanguy (1994, p. 237),

« compétence » fait prévaloir « une centration sur les individus et leur nécessaire mobilité et adaptabilité ». Cette nouvelle façon de caractériser les « ressources » humaines est aussi considérée comme une modalité d'estimation de l'efficacité des systèmes d'enseignement ou de formation dont les résultats constituent des indicateurs de comparaison internationale. Les perspectives de la démarche qualité, de la certification ISO et de l'analyse de la valeur semblent légitimer ces manières de faire et ces façons de penser : la logique des compétences. En ce sens, Ropé et Tanguy précisent :

« ... il nous paraît devoir [...] souligner les similitudes de changements liés à l'usage fait du terme de compétences dans la sphère éducative et dans la sphère du travail. D'un côté, on souhaite passer d'un système d'enseignement centré sur les savoirs au sein de filières scolaires à un système d'apprentissage centré sur l'élève, acteur de son parcours scolaire au moment où, de l'autre, on passe d'une organisation productive [...] à une organisation valorisante créatrice de compétences pour l'individu salarié au cours de son parcours professionnel » (Ropé et Tanguy, 1994, p. 241-242).

La proximité des discours entrepreneuriaux et éducatifs a sans doute été à l'origine des fortes contestations de l'idée de compétences en milieu scolaire dans sa phase d'introduction. Parmi les protagonistes majeurs, Roegiers et de Ketele (2000) mentionnent cette critique d'une approche perçue comme néolibéraliste. Mais ils soulignent aussi les défis auxquels elle souhaite répondre. Il s'agit de discuter l'efficacité de l'école dans un contexte économique de moyens affectés à l'éducation avec ses enjeux d'équité. La réflexion sur le système d'évaluation suggère alors la notion de compétences exigibles, introduite dans les programmes français au milieu des années 1990, permettant de caractériser les seuils indispensables à la poursuite des études.

Dans la phase transitoire de mise en œuvre, plusieurs hésitations apparaissent. Les prescriptions officielles pour la scolarité obligatoire (textes de 2008) mêlent ainsi les orientations définies par le socle commun de connaissances et de compétences et les orientations respectives de chacune des disciplines. Les premières privilégient en effet une entrée non disciplinaire, tandis que les secondes la maintiennent. Ces hésitations institutionnelles sont alors reportées sur les mises en œuvre locales et le travail des enseignants en quelque sorte soumis à des injonctions paradoxales. Les compétences principales du socle commun sont brouillées par le découpage minutieux des programmes qui définissent les connaissances, les capacités et les attitudes dans chacun des moments scolaires

spécialisés. Ce brouillage des visées rend l'évaluation particulièrement délicate, en France comme dans tous les pays où l'approche par compétences est introduite (Québec, Belgique francophone, Côte d'Ivoire, Maroc, etc.).

L'examen critique des produits de l'éducation et des enseignements fonde l'approche par compétences, qui s'avère proche de celle de la pédagogie par objectifs, car elle vise l'amélioration de l'efficacité des enseignements. Elle fait ainsi prévaloir la distinction entre « savoir que » et « savoir pour ». Pour la définition des curricula, des disciplines et des dispositifs, l'opposition est celle que souligne le titre de l'ouvrage *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2008). En effet, il s'agit de la distinction des programmes selon les données d'entrée (une liste de connaissances) ou bien les données de sortie (un ensemble d'actions possibles). D'une façon plus nette, l'approche par compétences s'oppose à la restitution d'énoncés mémorisés, mais non compris et donc inutiles pour agir. Il s'agit ainsi d'un changement du pilotage des curricula et des enseignements.

La perspective de l'approche par compétences privilégie donc les *outputs* ou les *outcomes*, et non les *inputs* (voir la notice 36 « *Inputs, outputs, outcomes* »). Elle accompagne la réforme engagée des systèmes éducatifs qui concerne à la fois sa gouvernance et son opérationnalisation. Concernant le nouveau principe de gouvernance, l'État fixe de cette manière les objectifs et en vérifie l'accomplissement. Simultanément, il délègue la mise en œuvre aux établissements scolaires et aux équipes éducatives et aux enseignants dont la responsabilité est accrue.

## Références

Audigier François et Tutiaux-Guillon Nicole (dir.) (2008). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, De Boeck.

D'Hainaut Louis (1977). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Labor.

Mager Robert (1977). *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Dunod.

Pepel Patrice (2005). « Objectif pédagogique », dans Philippe Champy et Christiane Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, p. 676-679.

Roegiers Xavier et de Ketele Jean-Marie (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck.

Ropé Françoise et Tanguy Lucie (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan.

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Approche par compétences », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 41-45. <https://doi.org/10.53480/curricula.743439>



### Notice 3

## Balises curriculaires

Jean-Marc LANGE

La notion de « balises curriculaires » a été proposée au sujet de l'éducation à la santé (Lange et Victor, 2006). Dans une métaphore de navigation maritime, l'idée de « balise » recouvre l'idée de repère dans la conception et la mise en œuvre d'un parcours d'étude : « les balises curriculaires, c'est-à-dire les passages obligés, les dérives à éviter, les nœuds de tension épistémologiques et didactiques identifiés par le travail de recherche » (Lange, 2017, p. 355). À titre d'exemple, dans le cas d'un curriculum tel que celui pour l'éducation à la santé ou pour l'éducation au développement durable (voir la notice 30 « Éducatons à... »), il convient pour l'institution de définir à l'intention des enseignants, des parents et des élèves, des repères qui permettent l'esquisse de tels parcours, d'un itinéraire éducatif comportant des visées nettes, adaptables aux caractéristiques locales et conjoncturelles, et en particulier aux ressources disponibles.

Au-delà des éducations transversales, l'idée de balise curriculaire rejoint une méthode d'élaboration de programmes telle que celle proposée par Maradan (2008) dans une métaphore de construction d'un espace. Cette méthode revient à identifier une finalité générale, orientation ou horizon, et des paliers intermédiaires définissant ainsi un espace, par exemple par niveau de cycle, fonctionnant comme des balises précisant, sous la forme d'un plancher, les attendus minimaux et essentiels. La détermination de ces balises est le plus souvent effectuée de manière institutionnelle au sein d'une ou de commission(s) d'élaboration des programmes et repose, le plus souvent, sur l'expertise des acteurs institutionnels, mais sans validation scientifique spécifique.

Ainsi, lorsque le constat est celui de l'absence d'une prescription programmatique et planificatrice telle que pour l'éducation au développement durable, l'espace curriculaire adapté au contexte local (national) reste à élaborer par le travail de recherche. Si la fonction du chercheur n'est

pas pour autant de se substituer aux décideurs institutionnels dont c'est la mission politique, elle est bien de rendre intelligibles et lisibles, par des recherches théoriques et empiriques, les processus à l'œuvre, d'apporter des distinctions, de proposer des explications et d'approcher une certaine forme de réalité au moyen de modélisations. Le travail de recherche relatif aux balises permet ainsi de concevoir des propositions et clarifications curriculaires par un effort exploratoire et prospectif, visant à repousser les limites de l'existant et à sortir des routines, traditions et coutumes installées (Martinand, 2003c ; Lange et Martinand, 2010). Il permet de déterminer une matrice curriculaire (Lebeaume, 2003) pour l'enseignement considéré et de choisir la figure la mieux adaptée contribuant de cette façon à la détermination de sa structure.

L'activité de recherche empirique qui en résulte aboutit alors à la mise à disposition d'îlots d'intelligibilité pour les acteurs, décideurs et praticiens qui auront à se saisir des résultats des travaux effectués. Ces îlots d'intelligibilité constituent les repères élaborés par le travail de recherche : les balises curriculaires de l'enseignement considéré.

Ces balises sont déclinées relativement aux trois registres curriculaires de questionnement: politique, stratégique et programmatique, didactique et pédagogique (Martinand, 2003c). Tel est le cas en France, du parcours éducatif de santé (PES, 2013) auquel ont contribué deux chercheurs en éducation, D. Berger et D. Jourdan. Ce parcours s'appuie sur leurs travaux de recherche et constitue un exemple réussi de curriculum possible (au sens d'acceptable, voir la notice 19 « Curriculum possible, (auto-)prescrit, (co-)produit, potentiel ») transposé en prescription, même si ses auteurs n'utilisent pas cette terminologie, ni de balises ni de curriculum. Ce parcours précise en effet les missions éducatives en les situant en matière de santé publique, celles de la promotion de la santé telle que définie par l'OMS, et explicite les trois stratégies possibles, celles de la prévention, de la protection et de l'éducation. Il est centré sur des contenus explicités en termes de compétences psychosociales de l'OMS, exemplifie les actions éducatives à mener selon le niveau scolaire et les priorités locales tout en définissant les principes de progressivité de la maternelle au lycée, et précise les liens horizontaux entre parcours éducatifs et domaines disciplinaires. Sont précisées également les modalités pédagogiques, celle de la pédagogie de projet, et celles de l'évaluation en termes d'indicateurs de processus et de résultat. Il resterait à formaliser explicitement la dimension didactique

des savoirs disciplinaires contributifs à mobiliser en relation avec la diversité des situations éducatives possibles, et à former explicitement les acteurs pour sa mise en œuvre.

De même, les finalités, missions et stratégies en vue de l'élaboration d'un curriculum d'une éducation au développement durable ont été clarifiées et testées (Lange et Martinand, 2010). Les recherches se poursuivent désormais sur le plan didactique. Citons à titre d'exemple, la grille de balises curriculaires élaborée par Barthes, Blanc-Maximin et Dorier-Appril (2019) à propos de l'introduction de la prospective dans les programmes de géographie à l'école primaire et au collège. Cette grille comporte dix compétences exprimées en verbes d'action, formulées à partir des prescriptions institutionnelles du socle commun et déclinées en niveaux de performance permettant de rendre compte et de mesurer l'implication politique des élèves.

Une telle grille constitue ainsi un outil efficient d'analyse et d'intelligibilité du processus éducatif relatif à des compétences, car validé par le travail de recherche. Grâce à ces balises, cette grille constitue aussi un guide d'action et d'évaluation des compétences requises, appropriable par des praticiens, et donc transposable par eux, évitant les dérives technicistes ou comportementalistes maintes fois constatées par les recherches menées.

Enfin, la nécessité d'un travail spécifique de recherche portant sur les balises curriculaires ne se résume pas au cas particulier des « éducations à ». Ainsi en est-il du travail mené par Hodson (2010) à propos de l'enseignement scientifique. Situait sa réflexion dans l'orientation Sciences-Techniques-Société, et se plaçant du point de vue de la didactique des questions socio-scientifiques, Hodson distingue quatre niveaux de balises pour l'enseignement des sciences dans une perspective de formation du citoyen qui constituent autant de balises stratégiques et programmatiques que des paliers à atteindre : niveau 1 – *apprécier l'impact sociétal des changements scientifiques et techniques et reconnaître que sciences et techniques sont des domaines culturellement déterminés* ; niveau 2 – *reconnaître que les décisions portant sur le développement des sciences et techniques sont prises dans la recherche d'intérêts particuliers, et donc en relation avec des enjeux de pouvoir* ; niveau 3 – *développer son propre point de vue et établir son propre jugement* ; niveau 4 – *se préparer et agir sur les questions socio-scientifiques et environnementales*.

Tableau 1. Grille de compétences permettant de mesurer l'implication politique des élèves (de l'école primaire au collège). Source : Barthes *et al.* (2019). CC BY-NC-ND.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<b>Capacité à repérer les savoirs</b>	Les savoirs ne sont pas repérés.	Différents éléments de savoirs sont juxtaposés.	Différents niveaux de savoirs sont identifiés (académiques, non académiques, professionnels, médiatiques, vernaculaires, etc.).	Les savoirs scientifiques sont repérés et identifiés dans les champs scientifiques de référence, les champs professionnels, etc.
<b>Capacité à repérer les pratiques sociales</b>	Les pratiques sociales ne sont pas repérées.	Les pratiques sociales sont repérées, mais adoptées sans discussion.	Les pratiques sociales sont repérées et discutées.	La diversité des pratiques sociales est reconnue et une position est adoptée par l'élève.
<b>Capacité à repérer les valeurs</b>	Les valeurs ne sont pas repérées.	Les valeurs sous-jacentes aux argumentations sont repérées.	Les valeurs estimées centrales sont explicitées dans leur contexte et leurs finalités.	Une diversité des valeurs est identifiée et acceptée, ce qui permet un positionnement par l'élève.
<b>Capacité à repérer les acteurs et enjeux politiques</b>	Les acteurs et enjeux politiques ne sont pas repérés.	Les acteurs politiques sont repérés, mais les enjeux non identifiés.	Les prescriptions politiques sont repérées et les enjeux sont identifiés.	Les prescriptions politiques et enjeux sont repérés et discutés. Un positionnement est adopté par l'élève.
<b>Capacité à se repérer dans l'espace et le temps (développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique)</b>	Le temps est réduit au présent et le contexte est peu précisé.	La recherche d'éléments du passé est effectuée.	Une interprétation de la situation présente est réalisée avec les documents et ressources du passé.	Une réflexion prospective est réalisée en tenant compte des leçons du passé et des conséquences présentes.
<b>Capacité à se repérer dans un système (à établir des liens entre l'espace et les sociétés, les différentes conceptions de la production économique, les atouts et contraintes des milieux)</b>	Les liens entre la situation et l'organisation de la société ne sont pas repérés.	Un repérage des différents éléments est effectué sans mise en lien hypothéti-co-déductive.	Un repérage des différents éléments est effectué avec une mise en lien hypothéti-co-déductive.	Mise en lien d'ordre systématique des différents éléments.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
<b>Capacité à problématiser</b> (identifier les problèmes, ses causes et conséquences)	Une simple description sans identification de problèmes.	Une identification de problèmes.	Une identification de problèmes avec une recherche des causes et des conséquences.	Problématisation à partir des causes et des conséquences, expressions de risques et perspectives possibles.
<b>Capacité à adopter un esprit critique</b> (l'élève apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus)	Il n'y a ni identification des différentes sources ni évaluation de la validité des contenus.	Il y a identification des différentes sources (valeurs, pratiques sociales, prescriptions politiques) et évaluation de la validité des contenus.	Les sources sont discutées et permettent une déconstruction de la demande.	La déconstruction permet un positionnement argumenté de l'élève.
<b>Capacité à donner du sens, porter un jugement, se positionner dans la société et politiquement</b> (attitude de citoyenneté politique, y compris choix moraux, problèmes éthiques, controverses, incertitudes et risques)	Il n'y a ni critères de jugement ni positionnement social.	Plusieurs parties prenantes sont identifiées, ainsi que des controverses sans analyse de la validité des arguments, sans positionnement sociétal pris.	Plusieurs parties prenantes et controverses sont identifiées avec une mise en place de critères de jugement.	Plusieurs parties prenantes et controverses sont identifiées, des critères de jugement sont donnés, une position sociétale argumentée est adoptée.
<b>Capacité à s'engager dans une démarche prospective de résolution de problèmes</b> (mobiliser les connaissances nécessaires, mettre à l'essai plusieurs solutions)	Il n'y a pas de démarche de résolution de problèmes.	Une solution est proposée sans que les valeurs et positionnements sociétaux soient identifiés.	Le positionnement adopté dans la démarche tient compte des contextes, valeurs, etc., toutes explicitées.	Les solutions proposées sont explicitées dans la résolution de problèmes à l'aide des valeurs et enjeux.

## Références

Barthes Angela, Blanc-Maximin Sylviane et Dorier-Appril Elisabeth (2019). « Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d’émancipation et finalités d’implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie », *Éducation et socialisation*, vol. 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5755>

Hodson Derek (2010). « Science Education as a Call to Action », *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, vol. 10, n° 3, p. 197-206. <https://doi.org/10.1080/14926156.2010.504478>

Lange Jean-Marc (2017). « Éducatons a-disciplinaires, entre récits et pratiques : un paradoxe didactique ? Le cas de l’éducation au développement durable », *Éducatons*, vol. 17, n° 1, p. 1-15. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2019.0364>

Lange Jean-Marc et Martinand Jean-Louis (2010). « Éducation au développement durable et éducation scientifique : balise pour un curriculum », dans Abdelkrim Hasni et Joël Lebeaume (dir.). *Enjeux contemporains de l’éducation scientifique et technologique*, Presses de l’Université d’Ottawa, p. 125-154.

Lange Jean-Marc et Victor Patricia (2006). « Didactique curriculaire et “éducation à... la santé, l’environnement et au développement durable” : quelles questions, quels repères ? », *Didaskalia*, vol. 28, p. 85-100. <https://doi.org/10.4267/2042/23954>

Lebeaume Joël (2003). « Construction de la technologie pour l’école moyenne en France : un aperçu historique », *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, vol. 3, n° 1, p. 83-99. <https://doi.org/10.1080/14926150309556553>

Maradan Olivier (2008). « L’espace curriculaire entre horizon et plancher », dans François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus*, De Boeck, p. 65-84.

Martinand Jean-Louis (2003c). « 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. 100-116. <https://doi.org/10.1080/14926150309556554>

Pour citer ce chapitre :

Lange Jean-Marc (2024). « Balises curriculaires », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 47-52. <https://doi.org/10.53480/curricula.e48b24>

# Certification et curriculum

Dominique RAULIN

**L**e terme certification, ainsi que différents mots de la même famille (certificats, certificatif, certificative) sont d'un usage courant dans le système éducatif français. Ils font référence à un mode d'évaluation des élèves qui a pour objectif d'attester l'acquisition de connaissance ou le niveau de maîtrise d'une compétence.

« La fonction de la certification est essentiellement sociale : il s'agit de certifier devant des instances sociales les effets ou produits d'une action menées » (De Ketele, 2011). Ainsi, le mot « certificat » est utilisé pour officialiser une acquisition : par exemple, dans certificat d'aptitude professionnelle (CAP), certificat de formation générale (CFG), certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (CAPES), certificat informatique et internet (C2i). Il est parfois remplacé par le terme « attestation », comme dans l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR). L'adjectif « certificative », quant à lui, spécifie une forme d'évaluation dans l'expression « évaluation certificative ». L'évaluation certificative se situe en fin d'apprentissage. Elle se distingue de l'évaluation sommative pratiquée également en fin d'apprentissage par son objectif de rendre publics les acquis des élèves. Dans ce sens, l'évaluation certificative est associée à l'attribution des diplômes, forme particulière d'officialisation des acquis. Aussi les deux termes certification et diplomation ne sont-ils pas interchangeables.

Dans le système éducatif français, il existe plusieurs types de certification :

1. celles menées sur la base d'un référentiel externe à l'établissement scolaire. Par exemple, l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR) dont il faut noter que ce n'est pas un diplôme ; dans l'enseignement secondaire, l'évaluation en langues vivantes sur la base du Cadre européen commun de référence en langues vivantes (CECRL, Commission européenne, 2001, 2018, 2022) pour laquelle le référentiel est donc externe : l'évaluation atteste qu'un niveau de maîtrise des compétences listées est atteint, mais ne donne pas lieu à l'attribution

d'un diplôme. Dans le système éducatif français, le niveau A1 correspond à l'école élémentaire, les niveaux A2 et B1 au collège, et B2 correspond à la fin du lycée ;

2. les certifications menant à l'attribution d'un diplôme : diplôme national du brevet en fin de collège, baccalauréats (général, technologique ou professionnel) en fin de lycées, certificat d'aptitude professionnelle (CAP), brevet d'étude professionnelle (BEP), brevet professionnel (BP). En 2023, quels que soient le diplôme et les programmes ou curricula concernés, la pratique de certification se fait en organisant un contrôle (interne) en cours de formation (CCF) et une ou des épreuves terminales, puis en donnant une note à chaque épreuve, et enfin en utilisant ces notes partielles pour attribuer une note globale finale calculée selon un mode opératoire propre à chaque diplôme (coefficients, répartition CCF/épreuves terminales), censée représenter le niveau global des candidats voire de leurs acquis.

L'attachement du système français à un système de notation dont les insuffisances et les défauts (objectivement incorrigibles) sont connus depuis longtemps (Piéron, 1934), rend les pratiques d'évaluation certificative dans le cadre d'un curriculum, discutables et fragiles.

Un exemple de cette fragilité est observable dans la place donnée à la validation du socle commun des connaissances, des compétences et de culture dans l'attribution du diplôme national du brevet (DNB) depuis 2017. Tout d'abord, le terme « certification » n'est pas utilisé, on trouve à la place celui de « validation » ; ensuite, bien que la prise en compte du socle commun soit inscrite dans la réglementation, sa non-validation n'entraîne pas dans les faits un échec au DNB. Jusqu'en 2019, cette même fragilité existait dans la prise en compte du B2i dans l'attribution du DNB. Comme pour le socle commun, Duvauchelle (CEPEC, 2010) note que la non-obtention de cette épreuve n'est dans les faits que rarement rédhibitoire pour le brevet des collèges. Cette fragilité s'accroît avec la suppression du B2i et son remplacement par la plateforme en ligne de positionnement PIX qui permet à n'importe quel apprenant (élève, étudiant, adulte) de situer son niveau de compétences dans le domaine du numérique puis de le faire valider par un professeur ou un formateur. Le caractère discutable tient par exemple à la transformation d'un niveau de compétences observées en une note chiffrée. C'est par exemple la pratique usuelle pour évaluer les compétences expérimentales en physique-chimie et SVT pour le baccalauréat S

ou bien les performances réalisées en EPS pour les baccalauréats des voies générale et technologique.

Comme l'a démontré la docimologie, chaque note est empreinte de défauts, mais surtout les calculs arithmétiques aboutissant à la note globale entérine la légitimité de la compensation entre les disciplines ainsi qu'entre les compétences.

Ainsi, comme pour l'évaluation des acquis des élèves (voir la notice 32 « Évaluation et curriculum »), la certification se heurte à la pratique, très difficile à modifier, de la notation à la française. Raulin (2017, p. 73) explique : « modifier une pratique aussi ancrée, voire fondatrice, du système éducatif que la notation chiffrée se heurte à deux difficultés : la résistance au changement du côté des acteurs de terrain, l'incapacité des décideurs ou parfois l'impossibilité pour eux d'opérer les changements potentiellement envisageables ». C'est donc peut-être une des raisons principales pour expliquer les attermoissements du système français vis-à-vis des curricula.

## Références

De Ketele Jean-Marie (2011). « L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux », dans *Évaluation et curriculum. Les dossiers des sciences de l'éducation*, Presses universitaires du Mirail, p. 89-106.

Piéron Henri (dir.) (1934). *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, Cnam.

Raulin Dominique (2017). « Objets et pratiques de l'évaluation scolaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 200, p. 69-79. <https://doi.org/10.4000/rfp.7021>

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique (2024). « Certification et curriculum », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 53-55. <https://doi.org/10.53480/curricula.6a42cc>



## Notice 5

# Code série, code intégré

Isabelle HARLÉ

On doit ces catégories d'analyse à Basil Bernstein, l'un des tenants de la « nouvelle sociologie de l'éducation » qui émerge dans les années 1970 en Grande-Bretagne et qui s'intéresse aux questions de nature et de légitimité des savoirs scolaires. L'ouvrage présenté comme fondateur de ce courant, *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* est publié en 1971 sous la direction de M. F. D. Young. Les chercheurs qui s'y attachent, s'accordent à considérer les contenus enseignés à l'école comme le produit d'enjeux sociaux, le fruit de rapports de force qui s'expriment en dehors de l'école : « L'éducation est une sélection et une organisation des connaissances légitimes, à un moment donné, qui reposent sur des choix conscients et inconscients » (Young, 1971). Cette question de la sélection est centrale pour ces sociologues – comme l'affirme encore Bernstein « tout programme implique un principe ou une série de principes en vertu desquels, parmi tous les contenus possibles, certains seulement sont retenus » (Bernstein, 1975b, p. 266) – tout comme celle de l'organisation des contenus : « j'entends par curriculum les principes qui gouvernent la sélection des matières scolaires et les relations entre les matières » (Bernstein, 1997c, p. 159).

C'est dans un article intitulé « On the Classification and Framing of Educational Knowledge » publié dans *Knowledge and Control* que Bernstein développe une typologie des programmes d'enseignement selon deux critères : la classification des contenus et le cadrage de la relation pédagogique. La classification renvoie à l'organisation des contenus, à leur découpage et à leurs frontières. Le cadrage désigne la mise en séquence des contenus sélectionnés, le contrôle qu'exerce l'enseignant sur ce qui est enseigné et la façon de l'enseigner. Bernstein distingue ainsi le code série et le code intégré. Le code série, d'un côté, repose sur une compartimentation rigide des savoirs : les matières sont cloisonnées et les apprentissages précisément séquencés ; les contraintes de cadrage rigoureuses offrent une faible marge

d'initiative aux enseignants ; les savoirs scolaires sont distingués des savoirs familiaux. Le code intégré, de l'autre, présente des savoirs moins nettement découpés, une plus grande perméabilité entre les contenus comme l'incarnent par exemple les projets interdisciplinaires et une ouverture sur l'extérieur. Le code série explicite précisément les objectifs d'apprentissage et ce qui est attendu des élèves soumis à un rythme d'apprentissage précis. Le code intégré valorise davantage l'implicite et la manière d'apprendre.

Bernstein référera par la suite ces codes à deux modèles pédagogiques : visible et invisible, selon le degré d'autonomie laissé à l'enfant. Dans la pédagogie visible (code série), l'enseignant transmet le savoir de façon uniforme. L'accès de tous à ce savoir commun est pensé par ailleurs comme facteur de justice sociale : les élèves se distinguant par leur mérite à l'issue d'une compétition interindividuelle qui a donné les mêmes chances à chacun. La pédagogie invisible (code intégré) jouit d'un rapport moins autoritaire entre enseignant et élève. Les élèves sont pris en compte dans leurs particularités, leurs diversités, leurs aspirations. L'individualisation de l'enseignement est privilégiée. Selon l'analyse des travaux de Bernstein que propose Mangez (2008, p. 23), la pédagogie invisible « participe à une transformation des modalités de production des inégalités scolaires » dans le sens où elle favorise les classes moyennes confrontées aux exigences de « flexibilité, de polyvalence, d'imagination, de créativité... » du monde du travail et du secteur tertiaire en particulier.

Bernstein note que les systèmes éducatifs tendent à évoluer vers le code intégré sous l'effet des innovations pédagogiques des années 1960. La mise en place de projets, l'interdisciplinarité, la prise en compte de la culture des adolescents, mais également l'ouverture de l'école aux parents sont autant de signes de cette évolution. Actuellement, les réformes curriculaires (voir la notice 45 « Réformes curriculaires ») qui établissent des liens diachroniques et synchroniques entre contenus d'enseignement relèvent du code intégré tout comme les parcours éducatifs présents dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ou encore les éducations à... (voir la notice 30 « Éducatifs à... ») qui bouleversent la structuration disciplinaire traditionnelle.

Loin de se limiter à une classification des contenus d'enseignement, les catégories établies par Bernstein permettent de problématiser bon nombre d'enjeux éducatifs contemporains, qu'il s'agisse de la relation de l'établissement scolaire à son environnement (pensée sous le prisme du « territoire apprenant ») ; de l'identité professionnelle enseignante et sa relation à sa discipline de référence (débattue par exemple à l'aune de l'introduction des compétences

dans le socle commun ou des intentions ministérielles réitérées de bivalence des enseignants de collège) ; de la mise en place de démarches inclusives attachées aux caractéristiques singulières des élèves ou encore du type de socialisation que supposent ces formats scolaires. La socialisation démocratique, pour paraphraser Vincent, est-elle compatible avec le code série ?

Par ailleurs, les liens entre pédagogie invisible, implicites et difficultés d'apprentissage sont posés par Bernstein. Bautier et Rochex prolongent l'analyse identifiant les « malentendus socio-cognitifs » dont pâtiennent les élèves qui ne saisissent pas les implicites des dispositifs mis en place par les enseignants et qui sont « [leurrés] quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre » (Bautier et Rochex, 1997, p. 109). Cet état de fait plaide pour une pédagogie visible qui s'appuie sur une classification nette des contenus et explicite les procédures cognitives attendues chez les élèves.

## Références

- Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*, La Dispute, p. 105-122.
- 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.
- Bernstein Basil (1975b). *Langage et classes sociales ? Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit.
- Bernstein Basil (1997c). « Écoles ouvertes, société ouverte ? », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck-INRP, p. 155-171.
- Mangez Éric (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*, Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mange.2008.01>
- Ross Alistair (2000). *Curriculum. Construction and Critique*, Falmer Press.
- Young Michael F. D. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan.

Pour citer ce chapitre :

Harlé Isabelle (2024). « Code série, code intégré », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 57-59. <https://doi.org/10.53480/curricula.f42659>



## 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>

## Notice 7

# Compétences

Joël LEBEAUME

L'émergence de la notion de « compétence » au début des années 1970 est associée à la conjoncture socio-économique de l'époque (institution de la formation professionnelle continue par la loi du 16 juillet 1971, impact du premier choc pétrolier de 1973 sur les emplois) qui implique une nouvelle organisation du travail, des emplois, des formations, des qualifications et des diplômes. Au fil du temps, les dispositions s'étendent avec notamment la création par décret du droit au bilan de compétences (1991), la généralisation progressive des référentiels des métiers et des compétences, la mise en place de la validation des acquis professionnels (VAP, 1984) et celle de la validation des acquis de l'expérience (VAE, 2002).

Initialement inscrites dans le secteur du travail, des professions et de la gestion des ressources humaines, les « compétences » concernent dès le milieu des années 1990 les enseignements et apprentissages scolaires, en particulier pour l'évaluation via les enquêtes internationales telles que PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) ; PISA (*Program for International Student Assessment*) ; TIMSS (*Trends International in Mathematics and Science Study*) ; ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) ; ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*)... Dans ces séries de tests, les élèves n'ont pas à restituer des connaissances ou des procédures apprises, mais à mobiliser les ressources disponibles – qui relèvent de savoirs, savoir-faire et savoir-être –, acquises dans leurs diverses expériences vécues et analysées.

Malgré la diversité des usages et des contextes qui convoquent les compétences, les définitions de cette notion, particulièrement contrastées et divergentes selon Coulet (2011), s'accordent toutefois pour désigner un « savoir-agir en situation » qui suppose un « vouloir agir » et un « pouvoir agir », et dont la pertinence et la qualité sont socialement reconnues. Selon Le Boterf (1999, p. 28), l'individu « réalise avec compétence des activités

en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données...). » Pour cet expert du management des compétences, « être compétent est être capable de savoir agir en situation, c'est-à-dire : de construire et mettre en œuvre une *pratique professionnelle* pertinente. Il ne suffit pas en effet de réaliser une activité, mais de savoir comment s'y prendre pour la réaliser afin d'atteindre les objectifs visés ; en mobilisant dans cette pratique une *combinatoire de ressources* personnelles (connaissances, savoir-faire divers...) et externes à lui-même (banque de données, personnes ressources, outils numériques...) ; et en tirant les leçons de la pratique professionnelle mise en œuvre ». En des termes proches, Wittorski (1997) indique que « la compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation ». Au cœur des compétences, ces savoirs combinés et ces ressources recouvrent des connaissances, des savoir-faire, des attitudes, des pratiques, des réflexions, etc., qui s'enrichissent au gré des situations rencontrées, marquées par leur diversité et leurs spécificités. Compétence est ainsi fondamentalement associée à la situation. Avec justesse, Perrenoud (1997) propose la notion de « compétence stabilisée » en précisant que celle-ci n'existe que si la mobilisation dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués.

Sans doute la meilleure façon de définir ce que représente la compétence est de s'interroger sur les situations où l'incompétence ou la non-compétence sont manifestes ! Cette détermination contribue alors à saisir l'acceptation pragmatique généralement convenue. Les compétences peuvent être précisées par leurs caractéristiques communes ce que présente Legendre (2008) en six points : 1) « La compétence ne se donne jamais à voir directement » ; 2) « Elle est indissociable de l'activité et de la singularité du sujet et du contexte dans lequel elle s'exerce » ; 3) « La compétence est structurée de façon combinatoire et dynamique » ; 4) « La compétence est construite et évolutive » ; 5) « Elle comporte une dimension métacognitive » ; 6) « La compétence comporte une dimension à la fois individuelle et collective ».

Ces expressions ou mots concernent principalement l'éducation et la formation. Les « compétences transversales », indépendantes des matières ou disciplines s'opposent aux « compétences disciplinaires ». Les *life skills* ou « compétences de vie » sont les « compétences psychosociales et

interpersonnelles servant dans les interactions quotidiennes, qui ne sont pas spécifiques à l'obtention d'un emploi ou d'un revenu » (Unicef, 2000). Elles comprennent « les capacités à s'affirmer, à dire non, à se fixer des objectifs, à prendre des décisions, et à gérer des situations émotionnelles. » Le focus est plus sur les valeurs, attitudes et comportements à faire évoluer, que sur l'acquisition de connaissances sur des objets précis.

La notion de « compétences clés », usuelle à la fin des années 1990, est portée par l'OCDE et ses enjeux pour les politiques publiques qui visent la participation à la vie en société. Elle met l'accent sur le développement des individus et des sociétés. Pour Bernard Rey, « cette entreprise est légitimée par le fait que les savoirs traditionnels de base (*“basic skills”* ou apprentissages fondamentaux) sont importants, mais pas suffisants pour répondre aux exigences et à la complexité des demandes sociales actuelles, ce qui justifie l'identification de compétences clés associées à un degré plus élevé de complexité et d'approche réflexive » (Rey O., 2008, p. 1). Coulet (2016) précise en outre que les « compétences clés » se distinguent des « compétences de base », car ces dernières sont souvent seulement associées à la *literacy* et à la *numeracy*, ou bien sont confondues avec des standards (non pas dans l'acception anglo-américaine traditionnelle de « norme à atteindre », car trop prescriptive, mais au sens de « niveau moyen effectif » des élèves) ne concernant que les seuils d'acquisition du « lire, écrire, compter ».

## Références

Coulet Jean-Claude (2011). « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *Le travail humain*, vol. 78, p. 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

Coulet Jean-Claude (2016). « Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité », *Activités*, vol. 13, n° 1. <https://doi.org/10.4000/activites.2745>

Le Boterf Guy (1999). *L'ingénierie des compétences*, Les Éditions d'organisation.

Legendre Marie-Françoise (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? », dans François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, De Boeck, p. 27-50.

Perrenoud Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*, ESF.

Rey Bernard (1999). *Les compétences transversales en question*, ESF.

Rey Olivier (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*, dossier d'actualité n° 34, Service de veille scientifique et technologique, Institut national de recherche pédagogique.

Wittorski Richard (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan. <https://doi.org/10.7202/1017444ar>

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Compétences », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 65-68. <https://doi.org/10.53480/curricula.8a9725>

## Compétences du xxi<sup>e</sup> siècle

Frédéric CHARLES

C'est dans le contexte contemporain des transformations économiques, politiques, technologiques, scientifiques et sociétales qui bousculent les systèmes éducatifs et leurs curricula qu'un courant originaire des pays anglo-américains émerge pour mettre en avant le besoin de former à des compétences adaptées au xxi<sup>e</sup> siècle et souvent désignées « compétences 4C ».

Dans *Les compétences du xxi<sup>e</sup> siècle*, Lamri (2018) précise le sens de l'acronyme « 4Cs » : chaque « C » renvoie à la première lettre de la liste de ces compétences : créativité, communication, [esprit] critique et coopération (en anglais : *creativity, communication, critical thinking* et *collaboration*). Ces quatre « compétences du futur » sont des compétences transversales pensées par rapport à l'insertion des personnes dans la société et dans le monde du travail : préparer notamment les jeunes à la vie quotidienne, ainsi qu'aux métiers qui n'existent peut-être pas encore. En effet, les compétences qui devraient assurer la réussite professionnelle au xxi<sup>e</sup> siècle ne seront plus et ne sont déjà plus les mêmes qu'au xx<sup>e</sup> siècle. Alors que les professionnels faisaient appel aux compétences dites « routinières », les compétences d'interaction et d'analyse sont désormais primordiales. Il est ainsi indispensable de savoir clairement adapter sa communication en fonction des circonstances et des personnes ; être capable de travailler en équipe ; faire preuve d'esprit critique en questionnant la source et la fiabilité des informations ; être créatif et pouvoir participer aux processus de co-création, tout en agissant avec des outils numériques divers et spécialisés. Face à la rapidité et à la variabilité de l'information, chacun doit s'adapter aux contextes et aux instruments, prendre des initiatives et produire un résultat inattendu. Une discussion sur les « compétences 5C » intégrant « la pensée complexe » est également initiée.

Issues de plusieurs cadres de référence internationaux (Center for Curriculum Redesign et OCDE, 2012 ; NEA, 2010 ; ONU, 2012) et soutenues par de grandes entreprises (le P21 ou *Partnership for 21st-Century Skills*), les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle sont soumises à des critiques, en France par exemple où elles sont méconnues, voire ignorées, car jugées trop proches des *soft skills* et issues du monde économique et de celui de l'entreprise. Les 4C qui visent notamment l'employabilité des individus sont perçues comme un lobby du monde privé libéral pour faire des élèves de futurs employés modèles.

Il est pourtant crucial d'aller au-delà de ces considérations et de mesurer l'importance du fait que les curricula contemporains doivent très certainement intégrer ces compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. Par exemple, dans le domaine scientifique et technologique particulièrement mal connu et maîtrisé par un grand nombre de décideurs politiques à travers le monde, ces compétences s'avèrent fondamentales : l'éducation scientifique et technologique est très liée notamment à la pratique de démarches d'investigation et de conception, au travail sur des compétences de construction et de résolution de problèmes scientifiques et/ou techniques ; ces compétences du XXI<sup>e</sup> siècle permettent aussi l'émergence d'une pensée systémique, d'une pensée prospective, d'une action stratégique et de connaissances sur la durabilité. L'enjeu éducatif est primordial, il s'agit même d'un défi puisqu'il implique de préparer l'humanité à développer toute la vie durant une culture et un esprit scientifiques solides (Potvin, 2021).

## Références

Center for Curriculum Redesign et OCDE (2012). *21st-Century Education: What should students learn in the 21st-Century?* [Summary & Outcomes of Plenary]. OCDE. [http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-PlenaryI\\_Summary-Outcomes-FINAL1.pdf](http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-PlenaryI_Summary-Outcomes-FINAL1.pdf)

Lamri Jérémy (2018). *Les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. Comment faire la différence ?*, Calmann Levy.

NEA (2010). *Preparing 21st-Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to 'The Four Cs'*. National Education Association. [www.nea.org/tools/52217.htm](http://www.nea.org/tools/52217.htm)

ONU (2012). *Initiative mondiale pour l'éducation avant tout*, Organisation des Nations unies.

Potvin Patrice (2021). « Enseigner pour convaincre. Former les élèves à l'esprit scientifique dans un monde qui en a bien besoin », *Spectre*, vol. 50, n° 3, p. 8-10.

Pour citer ce chapitre :

Charles Frédéric (2024). « Compétences du xxi<sup>e</sup> siècle », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 69-71. <https://doi.org/10.53480/curricula.74d381>



## Configuration disciplinaire et configuration curriculaire

Yves REUTER

Le concept de « configuration disciplinaire », développé par Reuter (2007), s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur les disciplines scolaires. En effet, loin de se réduire à des ensembles de savoirs, ce sont des organisations composites et complexes à analyser, ainsi que le souligne la définition proposée par l'historien des disciplines scolaires, André Chervel :

« La discipline scolaire est donc constituée par un assortiment, à proportions variables selon les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des principes d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans chaque discipline fonctionnent évidemment en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière, en liaison directe avec les finalités. » (Chervel, 1988, p. 99-100.)

Dans cette perspective, le concept de configuration porte l'accent sur la cohérence de l'ensemble et les interactions entre de multiples composantes. De fait, cette notion est employée depuis longtemps dans de nombreuses sciences humaines et sociales (entre autres, par Elias en sociologie ou par Ricœur en philosophie).

Outre ces sources, la notion a été employée en didactique du Français par Halté (1992, 2008) sous la forme de « configuration didactique » pour considérer l'enseignement du Français dans son ensemble et pour réfléchir, de manière globalisante, sur les reconfigurations de la discipline Français. Il oppose ainsi une « configuration ancienne » ou traditionnelle (littérature, langue, explication de texte, rédaction, grammaire, etc.), quelque peu ébranlée selon lui, et une nouvelle configuration (une « reconfiguration ») dont l'émergence lui semblait difficile et pour laquelle il avançait quelques propositions. La notion de « configuration didactique », telle qu'elle a pu être utilisée par Halté (*ibid.*), renvoie donc à la structure d'ensemble de la discipline scolaire et est inscrite, de manière binaire, dans la question de sa restructuration/reconfiguration possible.

Ce n'est pas le cas du concept de « configuration disciplinaire », tel qu'il a pu être proposé et spécifié par Reuter (2007) et par Reuter et Lahanier-Reuter (2007). En effet, celui-ci permet d'abord de différencier les multiples modes d'actualisation des disciplines scolaires, c'est-à-dire leurs variations (de contenus, de démarches, de visées) selon les pays, les époques, les réformes, les moments du cursus (primaire, collège, lycée), les filières (générale, professionnelle, agricole...) ou encore les pédagogies (classique ou alternative). Il déglobalise aussi ce que l'on appelle des disciplines scolaires en montrant que leurs variations sont également tributaires des espaces scolaires : les espaces de prescriptions qui déterminent les contraintes légales auxquelles sont astreints les enseignants et les formes que devraient prendre les disciplines (par exemple, en France, les prescriptions officielles), les espaces de recommandations composés d'institutions et d'acteurs (formation, inspection, associations, manuels...) qui préconisent des pratiques censées être bénéfiques pour les élèves, sans pour autant que cela ait force de loi, les espaces de pratiques d'enseignement et d'apprentissages (internes ou externes à l'école) et les espaces de reconstruction-appropriation par les acteurs. Ces espaces renvoient aux manières dont ces acteurs scolaires, et en premier lieu les apprenants, reconstruisent les disciplines, ce que recouvrent les concepts de « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007 ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013) et de « vécu disciplinaire » (Reuter, 2016) qui concerne aussi les sentiments et émotions que les acteurs leur associent.

Le concept de configuration disciplinaire permet ainsi d'insister sur la grande variété des formes réalisées ou possibles que peuvent prendre les disciplines scolaires, formes que les chercheurs peuvent décrire et analyser au travers des textes officiels ou des manuels scolaires, en observant les pratiques des enseignants ou encore en tentant de reconstruire, *via* des déclarations, les rapports aux disciplines des enseignants ou des élèves ainsi que leur vécu de ces mêmes disciplines.

Le concept de configuration disciplinaire se comprend encore dans son articulation avec une identité disciplinaire qui persiste au-delà de ces variations. En effet, si la discipline scolaire est comprise comme une multiplicité de formes réalisées ou possibles, il n'en demeure pas moins vrai que ces configurations disciplinaires peuvent être coréférentes. Cela signifie qu'elles renvoient en fait à une « même » discipline (Français, Mathématiques...), la discipline étant alors pensée comme une catégorie scolaire et culturelle, relativement partagée, de moyenne voire de longue

durée, susceptible de regrouper les différentes configurations disciplinaires qui lui sont associées. Dès lors, la question de ce qui constitue, au-delà des variations, l'identité d'une discipline est posée. La notion de « noyau dur », complémentaire de celle de configuration disciplinaire, permet de répondre à cette question. Au travers de cette expression, il s'agit d'essayer de préciser ce qui caractérise « structurellement » une discipline et qui réunit les configurations disciplinaires qui lui sont associées. Dans cette perspective, Reuter (2011 et 2021) a proposé de définir ce « noyau dur » autour de trois dimensions. La première dimension est celle du domaine du monde que revendique la discipline. Cela signifie que toute discipline scolaire découpe le monde et se focalise sur telle ou telle de ses dimensions : espace, temps, langue, textes, phénomènes physiques... De façon complémentaire, toute discipline se caractérise par une perspective sur ce découpage du monde. Par exemple, la discipline Français peut se caractériser, entre autres, par une centration sur les pratiques discursives en langue et littérature française, avec une perspective qui valorise le langage par rapport à d'autres modes de communication et d'action. La perspective, articulée au découpage et appuyée sur les exercices et les dispositifs de travail, vise ainsi à construire un rapport au monde. La troisième dimension de ce « noyau » est celle des tensions structurantes qui portent sur les objets et le domaine couverts par la discipline, sur la perspective adoptée, ainsi que sur les manières de l'enseigner. Ces tensions déterminent, en grande partie, les configurations disciplinaires possibles. Par exemple, en Français, elles se situent entre volonté d'unification linguistique et ouverture à la diversité, entre attention aux variations langagières et centration sur ce qui est considéré comme le plus légitime (la littérature, par exemple), entre description des faits textuels et prescription, entre autonomie disciplinaire et services rendus aux autres disciplines, entre investissement dans les pratiques discursives et distance analytique. Cela signifie que les configurations disciplinaires peuvent être définies non seulement comme des modes d'actualisation des disciplines, mais aussi comme des modes de résolution des tensions qui les structurent.

Ce concept permet d'élargir la palette des choix possibles pour les enseignants et aussi de réfléchir aux difficultés des élèves selon la configuration instaurée ainsi qu'aux manières possibles de les résoudre. Il permet encore d'établir des ponts avec les recherches en histoire de l'éducation, en éducation comparée ou encore en sociologie (voir, entre autres, Harlé, 2021 ou

Rayou, 2017) en étudiant, par exemple, les modalités disciplinaires pédagogiques sont connues et transmises dans les familles et leur plus ou moins grande congruence avec les configurations instaurées à l'école. Il convient encore d'ajouter que, dans une perspective curriculaire, la dénaturalisation de la notion de discipline scolaire, permet de réfléchir aux configurations disciplinaires les mieux adaptées par rapport aux visées et à l'organisation des curricula.

La littérature scientifique fait également appel à « (re)configuration curriculaire », par exemple dans les actes du colloque « Programmes et disciplines scolaires : quelles reconfigurations curriculaires ? » (Vergnolle Mainar et Tripier-Mondancin, 2017) et dans des articles ou chapitres d'ouvrages (Coquidé *et al.*, 2010 ; Kalali, 2023 ; Hamon et Lebeaume, 2013 ; Harlé, 2019 ; Zaid et Lebeaume, 2013). Dans ces travaux, les termes « configurations » ou « reconfigurations » soulignent le changement d'échelle contemporain de la structuration et de l'organisation des contenus associé à la transformation des enseignements. Ils participent à la dénaturalisation de la notion de discipline scolaire pour prendre en compte l'inclusion hiérarchique de disciplines et curricula. Un débat scientifique est ainsi ouvert, entre « configuration, reconfiguration et préfiguration » disciplinaire/curriculaire avec l'intérêt du travail conceptuel engagé autour de « configuration disciplinaire ».

## Références

Chervel André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, vol. 38, p. 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>

Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique et Reuter Yves (dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*, Presses universitaires de Rennes.

Coquidé Maryline, Fortin Corinne et Lasson Christophe (2010). « Quelles reconfigurations curriculaires dans le cadre d'un enseignement intégré de sciences et de technologie ? », *Actes du Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.

Harlé Isabelle (2021). *Penser le curriculum scolaire. Le regard croisé de la sociologie, de didactiques et de l'histoire*, Presses universitaires de Grenoble.

Halté Jean-François (1992). *La didactique du français*, Presses universitaires de France.

Halté Jean-François (2008). « Le français entre rénovation et reconfiguration », *Pratiques*, n° 137-138, p. 23-38. [Cet article est la reprise d'une communication au *Symposium international de didactique des disciplines*, Tunis, novembre 1998.] <https://doi.org/10.4000/pratiques.1150>

Hamon Christian et Lebeaume Joël (2013). « La configuration curriculaire de la technologie au lycée : proposition pour une extension des approches comparatistes », dans Bertrand Daunay, Yves Reuter et Antoine Thépaut (dir.), *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses universitaires du Septentrion, p. 233-244. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15771>

Kalali Faouzia (2023). « Un mouvement mondial de reconfiguration curriculaire en quatre vagues de réforme », dans *Perspectives curriculaires en éducation scientifique*, Presses universitaires de Rennes, p. 13-21.

Rayou Patrick (2017). « Didactique et sociologie. Conscience disciplinaire et perspective des élèves sur les apprentissages », dans Ana Dias-Chiaruttini et Azria Cora Cohen (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*, Presses universitaires du Septentrion, p. 181-191. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15257>

Reuter Yves (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, p. 57-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

Reuter Yves (2011). « Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire », dans Daunay Bertrand, Yves Reuter et Bernard Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses universitaires de Namur, p. 35-60.

Reuter Yves (dir.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, ESF Éditeur.

Reuter Yves (dir.) (2021). *Traité des didactiques*, De Boeck.

Reuter Yves et Lahanier-Reuter Dominique (2007). « L'analyse des disciplines : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans Érick Falardeau, Carole Fisher Claude, Simard et Noëlle Sorin (dir.), *La didactique*

*du français. Les voies actuelles de la recherche*, Presses de l'Université Laval, p. 27-42.

Vergnolle Mainar Christine et Tripier-Mondancin Odile (dir.) (2017). *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?*, Presses universitaires du Midi. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.6274>

Pour citer ce chapitre :

Reuter Yves (2024). « Configuration disciplinaire et configuration curriculaire », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 73-78. <https://doi.org/10.53480/curricula.9db024>

## Notice 10

# Connexité

Joël LEBEAUME

**T**out curriculum inclut plusieurs composants que sont ou peuvent être des enseignements, des activités, des stages, des dispositifs, etc., auxquels sont associés des contenus. L'idée de connexité questionne ces relations intracurriculaires (voir la notice 14 « Curriculum composite »). Les composants constituent-ils un espace connexe ou non, c'est-à-dire dans l'acception du concept en géographie et en topologie, s'agit-il d'éléments isolés d'un espace discontinu à la façon d'une sorte d'archipel ou en revanche d'un ou de plusieurs territoires d'un seul tenant ? Bien évidemment, un curriculum compartimenté de type « série » selon la distinction de Bernstein est composé seulement de territoires disjoints, donc sans connexité explicite malgré leur unité quant aux visées du curriculum. C'est le cas des formations en alternance qualifiées de « juxtapositives » dans lesquelles les enseignements dispensés en classe ne sont pas en relation explicite avec les activités mises en œuvre dans les périodes de stage en entreprise : les contenus de thermodynamique, métrologie, mercatique, etc., sont enseignés pour eux-mêmes. L'enjeu majeur de la conception et de la mise en œuvre de ces formations professionnalisantes est alors de penser la composition d'ensemble des composants et les interactions des contenus dans une perspective d'alternance « intégrative », par exemple grâce à des études de cas ou des activités de projet.

Dans l'enseignement scolaire à l'école maternelle et à l'école élémentaire, où diverses activités contribuent plus particulièrement à la maîtrise du langage, les relations de connexité sont très présentes, notamment avec les prémices de l'éducation scientifique (Charles, 2020 ; Chauvet-Chanoine, 2019). Les lectures instructives et les leçons de choses ont ainsi été des enseignements connexes, comme le sont aussi les leçons de vocabulaire ou les familles de mots et les notions scientifiques, ou encore les relations entre expression écrite et compte-rendu d'expériences, entre argumentation et partage d'informations (Lebeaume, 2011). Dans l'histoire

des enseignements scolaires, la géométrie, le dessin et le travail manuel ont été également des enseignements connexes avec l'identification des concordances entre ces contenus et ces composants du curriculum.

Au collège et au lycée où les composants du curriculum sont principalement des disciplines scolaires avec des enseignants spécialisés, la connexité est proposée dans des dispositifs (voir la notice 28 « Dispositifs ») qui promeuvent des croisements désignés par « thèmes de convergence », « itinéraires de découverte », « travaux croisés », « enseignements pratiques interdisciplinaires »... (Lebeaume et Magneron, 2004) Ces dispositifs cherchent à assouplir la structuration disciplinaire du curriculum, susciter des rencontres entre les contenus, encourager le travail conjoint des enseignants et amplifier le sens des contenus appropriés par les élèves.

La connexité des composants d'un curriculum et de leurs contenus spécifiques peut être précisée selon trois registres. Le premier, d'ordre pédagogique, recouvre une relation « de service » (Jouin, 2002). C'est ainsi que le travail manuel est au service de la géométrie, en lui donnant selon les mots d'un inspecteur général en 1892 « le concret qui lui fait particulièrement défaut ». Plus récemment, au sujet des thèmes de convergence au collège (2007), on peut lire qu'un « cours de mathématiques peut être illustré par la climatologie ».

Le deuxième registre, d'ordre didactique, relève d'une coordination des contenus spécifiques à différents enseignements. Par exemple, il s'agit dans les relations entre français et sciences, de l'appropriation des connecteurs logiques utilisés en étude de la langue française, dans l'expression du raisonnement scientifique mis en œuvre dans les activités des élèves. La récente introduction de l'algorithmique et de la programmation suppose une telle coordination entre les enseignements de mathématiques et de technologie.

Le troisième registre, d'ordre curriculaire, renvoie à la cohésion du plan d'étude assurée par les relations horizontales (synchroniques) et verticales (diachroniques) des contenus sélectionnés et enseignés et leurs contributions à ses visées.

Ces trois connexités, pédagogique, didactique et curriculaire, caractérisent les relations entre les composants d'un curriculum. Ce sont des relations de subordination, de coordination ou de cohésion. Il est important de les considérer dans le milieu social et humain qui les organise et les soutient et donc dans des rapports de force entre communautés et contenus prescrits, enseignés et appris. Pour les élèves, l'enjeu de la clarification de

ces connexités avec leurs spécificités repose sur leur identification et compréhension de ces relations et des postures scolaires idoines implicitement ou explicitement convoquées.

## Références

Charles Frédéric (2020). « Pratiques enseignantes en éducation scientifique et technologique à l'école maternelle : perspectives curriculaires », *RDST*, n° 21, p. 21-44.

Chauvet-Chanoine Céline (2019). « Quel curriculum pour explorer le monde des objets et de la matière en maternelle ? », *Recherches en didactiques*, n° 28, p. 9-33.

Jouin Béatrice (2002). « Les sciences physiques en lycée professionnel, discipline de service par rapport à la technologie », *Aster*, vol. 34, p. 9-32. <https://doi.org/10.4267/2042/8786>

Lebeaume Joël (2011). « Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000) », *Carrefours de l'éducation*, hors-série n° 1, p. 87-100.

Lebeaume Joël et Magneron Nathalie (2004). « Itinéraires de découverte au collège : à la recherche des principes coordinateurs », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 101-118.

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Connexité », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 79-81. <https://doi.org/10.53480/curricula.1acf80>



## Conscience curriculaire

Joël LEBEAUME

Le concept de « conscience curriculaire » permet d'étudier les critères utilisés par les élèves pour identifier, distinguer et catégoriser les activités vécues et les contenus abordés au gré de l'emploi du temps scolaire et de ses régularités ou reprises. Ces investigations visent leur construction de la figure d'ensemble du curriculum et de ses composants. Le qualificatif « curriculaire » valorise l'itinéraire des expériences scolaires et il renvoie à la notion de « moments scolaires ». En effet, le parcours éducatif dans lequel les élèves sont enrôlés constitue un ensemble de moments scolaires particulièrement diversifiés quant à leurs visées et leurs contenus, mais aussi quant à leurs caractéristiques et leurs dénominations. Ceci concerne en particulier l'enseignement primaire marqué par la progressive différenciation des matières et disciplines, par la mise en œuvre en général dans la même salle (excepté le gymnase notamment) et par l'intervention principalement d'un enseignant voire de quelques-uns. Au collège ou au lycée, la même ambition de saisir la construction de la figure d'ensemble du curriculum porte sur les relations entre les enseignements disciplinaires et les dispositifs tels que les « itinéraires de découverte » (IDD) ou les « enseignements pratiques interdisciplinaires » (EPI) ainsi que la composition d'activités disciplinaires aux régimes différents, par exemple dans le cas de la technologie au collège des relations entre des temps dédiés aux réalisations sur projet et ceux aux unités d'enseignement centrées sur la technologie de l'information et les usages des ordinateurs (Sadji, 2008).

L'éducation scientifique et technologique à l'école est un cas d'étude. En effet, cette éducation avec ses désignations successives au fil des cycles « explorer le monde » au cycle 1, « questionner le monde » au cycle 2 puis « sciences et technologie » au cycle 3 peut se décrire

comme un ensemble hétérogène de moments scolaires, avec deux types de caractères et d'attributs :

- Les caractères intrinsèques sont associés au contenu enseigné (tâches d'investigation, d'essai ou de conception ; objets tels que loupe, levier, thermomètre, plantations, matériaux... ; savoirs, par exemple énoncés provisoires, mesures... ) ;
- Les caractères extrinsèques sont indépendants du contenu enseigné. Ils sont associés aux « normes organisatrices », rites ou coutumes pédagogiques qui concernent tout autant le lieu, la durée, l'usage du cahier d'essai, les travaux de groupe...

Du point de vue des élèves, les moments scolaires sont des expériences propres à chacun d'eux. En tant que sujets, ils affectent aux différents moments scolaires, des attributs objectifs et des attributs subjectifs.

- Les attributs subjectifs sont les impressions, idées ou sentiments individuels ;
- Les attributs objectifs sont des marques, particularités, propriétés, qualités, traits... que les enfants associent aux moments scolaires. Ces attributs sont susceptibles de recouvrir certains caractères intrinsèques ou extrinsèques des moments scolaires.

Les attributs objectifs et subjectifs constituent pour les élèves des critères d'identification, de caractérisation, de comparaison, de distinction, de regroupement... des moments scolaires. Afin de clarifier cet ensemble hétérogène, les élèves doivent construire des « catégories naturelles abstraites ». Cette catégorisation implique de déterminer, grâce aux indices, l'homogénéité intracatégorielle et l'hétérogénéité intercatégorielle des moments scolaires.

L'exploration de ces élaborations par les élèves révèle de grands contrastes selon leurs compétences langagières, leur rapport à l'École et aux enseignements et, bien sûr, leur âge scolaire (Cohen-Azria *et al.*, 2013 ; Lebeaume, 2000b). Si certains restituent très difficilement ce qu'ils viennent de faire, peinent à distinguer les moments qu'ils désignent par « crayons de couleur », « cahier du jour », « poule et œuf », « chemise verte », etc., d'autres en revanche expriment à la fois les visées de la séquence, le ou les objets d'apprentissage et leur intérêt pour réussir à l'école. D'une façon générale, l'identification des moments scolaires, leur caractérisation et le cas échéant leur catégorisation s'opère à partir d'un ensemble de caractères, d'abord extrinsèques puis intrinsèques au gré de l'âge scolaire des élèves et de leur fréquentation régulière ou non de ces moments typiques. Parmi les

caractères extrinsèques, les plus saillants concernent les modes de classement des traces écrites, l'emploi du temps, l'organisation pédagogique et dans les classes à plusieurs maîtres, l'enseignant.e. Des conflits de caractérisation et de catégorisation sont également identifiables selon trois sources majeures : le classement arbitraire des matières, leur désignation aléatoire et variable, leur compartimentation *a priori*, qui relèvent directement des pratiques enseignantes. Ces implicites sont causes de malentendus analogues à ceux mis en évidence par Bautier et Rayou (2013a).

Le concept de « conscience curriculaire » (Lebeaume, 2017) résulte de la discussion de celui de « conscience disciplinaire » proposé et argumenté par Reuter (2007) puis étendu au « vécu disciplinaire » (2016). Yves Reuter présente en effet une problématique de recherche centrée sur « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires [élèves, enseignants, parents...], (re)construisent les disciplines scolaires ». Dans le champ des recherches en didactiques, il propose ainsi un changement d'échelle en considérant non pas les élaborations propres aux didactiques des apprentissages centrées sur les contenus spécifiques, mais celles concernant les contenants que sont les disciplines scolaires. Les élèves n'identifient pas tous, en effet, selon leurs variables individuelles et sociales et selon les modalités et pratiques d'enseignement, les mêmes catégorisations implicites des activités scolaires auxquelles ils participent. Reuter positionne solidement le premier terme « conscience » par rapport aux travaux convoquant la « clarté cognitive », les « représentations », le « contrat disciplinaire », le « rapport au savoir » et l'« image » des disciplines. Pour le second terme, il prévient du risque de naturalisation de la notion de discipline dans son couplage à conscience disciplinaire. Il argumente toutefois ce qualificatif et son choix en deux alinéas : 1) l'existence des disciplines à l'école primaire « via l'organisation des contenus formatés par la formation des maîtres, les instructions officielles, les références à des savoirs savants ou à des champs de pratiques sociales, les manuels, les cours, les exercices, les évaluations, les horaires, les supports (cahiers, classeurs, documents...), les outils, les changements de salle, voire les changements d'intervenants » ; 2) cette matrice de la programmation scolaire est telle que la scolarisation a pour fonction principale l'acculturation disciplinaire.

Or, cette qualification « disciplinaire » présente plusieurs hésitations ou points aveugles. Le premier est terminologique et conceptuel par l'affirmation de l'existence de disciplines scolaires dès l'école primaire – voire dès l'école maternelle – malgré les désignations institutionnelles (explorer,

questionner puis sciences et technologie) qui indiquent la progressive différenciation opérée au fil de la scolarité des élèves. À cet égard, Hirst (1965) (voir aussi Forquin, 1992, p. 67) indiquait que si les enseignements ont une finalité disciplinaire, cet horizon ne se confond pas avec leurs modalités, leur structuration et la mise en œuvre de leurs contenus. Le deuxième point aveugle concerne l'occultation des particularités des enseignements scolaires et de leur diversité. Le troisième point aveugle est épistémologique, associé à l'absence de références à la notion de matrice largement employée dans les travaux contribuant à la caractérisation des enseignements scolaires en France (notamment Develay, 1992). Le quatrième point aveugle est une hésitation mentionnée dans la parenthèse de (re)construction. En effet, cette parenthèse fait supposer un déjà-là. Or les élèves ne disposent pas *a priori* de la figure d'ensemble de l'enseignement vécu et éventuellement identifié et il ne peut s'agir que d'une élaboration ou d'une construction provisoire confirmée ou infirmée au gré des régularités perçues au fil de leurs expériences scolaires.

Sans nier les enjeux des recherches consacrées aux modes d'indexation des activités scolaires par les élèves, la proposition de « conscience curriculaire » s'attache non pas à recenser et décrire d'une façon statique les idées ou les schémas de pensée des élèves, mais à considérer la dynamique d'élaboration de cette « conscience », les appuis et les obstacles à ce réglage, ainsi que les processus de catégorisation et de modélisation qui lui sont associés. Cette perspective curriculaire contraint surtout, et fondamentalement, à ne pas penser en termes de disciplines et à ne pas projeter sur les idées et les élaborations des élèves – ce que les travaux cherchent précisément à révéler – une compartimentation prédéfinie par les découpages disciplinaires et un modèle typique de disciplinarité qui masquerait la diversité des enseignements et des moments inclus dans le curriculum.

## Références

Bautier Élisabeth et Rayou Patrick (2013a [2009]). *Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus scolaires*, 2<sup>e</sup> éd., Presses universitaires de France.

Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique et Reuter Yves (dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*, Presses universitaires de Rennes.

Develay Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Éditions sociales françaises.

Forquin Jean-Claude (1992). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck.

Hirst Paul H. (1965). « Liberal Education and the Nature of Knowledge », dans Reginald D. Archambault (dir.), *Philosophical Analysis and Education*, Routledge and Kegan Paul, p. 113-140.

Lebeaume Joël (2000b). « Jeux d'étiquettes, jeux de kim, jeux de familles, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III », *Aster*, vol. 31, p. 197-215. <https://doi.org/10.4267/2042/8758>

Lebeaume Joël (2017). « Conscience disciplinaire ou conscience curriculaire ? Une question pour un changement d'échelle potentiel », dans Ana Dias-Chiaruttini et Cora Cohen-Azria (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*, Presses universitaires du Septentrion, p.169-191. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15256>

Reuter Yves (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, p. 57-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

Reuter Yves (dir.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, ESF Éditeur.

Sadji Habib (2008). *Les élèves et la technologie au collège : point de vue curriculaire*, thèse de doctorat, École normale supérieure de Cachan.

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Conscience curriculaire », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 41-44. <https://doi.org/10.53480/curricula.83c6d1>



## Notice 12

# Contenus d'enseignement

Dominique RAULIN

Les contenus d'enseignement sont constitués de ce qui est censé être appris par les élèves d'un établissement scolaire (école, collège et lycées), dans le cadre d'un enseignement identifiable (enseignement disciplinaire, éducation à..., dispositif pédagogique). L'expression « contenus d'enseignement » n'est pas obscure pour les acteurs de l'École ; elle est souvent assimilée aux programmes d'enseignement, ce qui est réducteur. Comme le rappelle Reuter (2010), ces contenus correspondent à « des choses aussi diverses que les savoirs, savoir-faire ou compétences [...], mais aussi des valeurs, des pratiques, des “rapports à”, voire des comportements ou des attitudes ».

Plusieurs auteurs ont publié des ouvrages sur les contenus d'enseignement dans les vingt dernières années (Daunay *et al.*, 2015 ; Daunay *et al.*, 2013 ; Rey B., 2007). Quel que soit le cadre dans lequel un contenu d'enseignement est mis en œuvre, il est défini avec plus ou moins de précision dans des textes réglementaires : les programmes sont fixés par des arrêtés du ministre chargé de l'Éducation nationale, les éducations à... (voir la notice 30 « Éducatons à... ») et les dispositifs par des circulaires (voir la notice 28 « Dispositifs »). Pour ces deux derniers, seules sont données des indications générales, ce qui laisse aux acteurs locaux (enseignants, personnels de santé ou d'orientation, intervenants extérieurs) une large autonomie pour définir non pas le contenu d'enseignement, mais « celui de leur enseignement ». Cette distinction rejoint celle entre curriculum prescrit et curriculum réel (voir la notice 17 « Curriculum formel, réel, caché »).

Les rédacteurs de curricula et de contenus d'enseignement sont donc confrontés à la double tâche de repérer des contenus possiblement et potentiellement enseignables et parmi ceux-ci de choisir lesquels retenir. En effet, l'accroissement sans précédent de la production de savoirs pris au sens le plus large, rend la question du choix, d'une acuité et d'une difficulté incommensurables. Par exemple, définir les contenus d'enseignement en

histoire pour les quatre années du collège n'était déjà pas aisé en 1960, mais depuis cette époque, soixante ans se sont écoulés : que faut-il retenir de la période récente et inclure comme nouveau(x) contenu(s) ? Si certains éléments sont retenus, que faut-il enlever dans ce qui était enseigné auparavant, le temps d'enseignement n'ayant pas augmenté de façon équivalente ? Sur la base de quels critères faire et argumenter de tels choix ? Plus généralement, les modifications ponctuelles doivent être faites pour s'intégrer dans l'ensemble préexistant, en veillant à ne pas mettre en péril l'équilibre antérieur, que celui-ci soit lié à la cohérence du curriculum prescrit ou aux adaptations locales qu'en ont fait les enseignants.

Pour répondre à la question du repérage de ce qui est enseignable, les didactiques font appel à la transposition didactique (voir la notice 51 « Transposition didactique ») et aux pratiques sociales de référence (voir la notice 41 « Pratiques sociales de référence »). Depuis quelques décennies, de nouvelles demandes sortent de ce cadre à la suite des attentes formulées par des groupes de pression ou émanant de la société elle-même relayée entre autres par des élus. Par exemple, au vu du développement de l'automobile dès les années 1950, l'enseignement puis l'éducation à la sécurité routière devant aboutir à l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR) est introduit au collège en 1970 pour prendre sa forme quasi-actuelle en 1993. À côté des références scientifiques ou sociétales pour repérer ce qui est enseignable, pour compléter cet ensemble, Raulin (2009) indique que les valeurs sont également une référence présente explicitement ou pas dans les contenus d'enseignement. Il distingue :

1. les contenus d'enseignement qui comportent des valeurs comme objets d'enseignement. Il cite un extrait de la présentation des programmes d'éducation civique de collège : « l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ». Le détail du programme précise dans son développement « les règles élémentaires de la vie publique et de la démocratie... ». D'autres exemples sont cités par l'auteur tels que ceux de l'histoire et de la géographie au collège, ou de la philosophie au lycée.
2. les enseignements qui nécessitent une organisation pédagogique correspondant à certaines valeurs. Raulin cite comme exemple les recommandations pour la mise en œuvre en 1998 au lycée du

nouvel enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) : « Concourir à la formation de citoyens est une des missions fondamentales du système éducatif. On ne peut oublier que c'est au lycée qu'une partie des élèves atteignant leur majorité civile va se trouver confrontée au droit de vote qui en découle ou à l'absence de ce droit pour les étrangers, aux questions que ces différences soulèvent, à la décision d'exercer ce droit et de mesurer la portée de ce choix. » [...] « L'un de ses objectifs est de faire pratiquer aux élèves des débats contradictoires pour les sensibiliser à l'échange d'arguments dans un climat de respect mutuel : le respect des conditions et des règles du débat, en particulier la recherche qu'il suppose d'un accord fondé en raison, constitue déjà en lui-même un apprentissage pratique de ce qui fonde la citoyenneté ». [...] « Si la forme de cet enseignement est elle-même porteuse de valeurs, les orientations thématiques le sont également : citoyenneté et civilité ; citoyenneté et intégration ; citoyenneté et travail ; citoyenneté et transformation des liens familiaux ».

Les types de références (Martinand, 2003b) sont donc variés dans la phase de repérage des contenus d'enseignement, mais restent dénombrables. En revanche, les choix parmi tous les « savoirs disponibles » se révèlent « impossibles ». Cette impossibilité de choisir de façon certaine a comme conséquence que les contenus d'enseignement dépendent de la subjectivité de ceux qui font les choix : ils sont donc arbitraires et contestables. En effet, par exemple, aucun savoir ne peut être considéré comme fondamental, contrairement à ce que véhicule le terme « fondamentaux », comme devant être les contenus d'enseignement de l'école élémentaire. Les débats pour choisir sont sans fin parce que relevant à un moment donné du sentimentalisme et non plus du rationnel : par exemple, sur les contenus d'enseignement portant sur les conjugaisons au niveau de la scolarité obligatoire, la simple question de la présence de l'imparfait du subjonctif est impossible à trancher. Il en est de même pour le choix des œuvres qualifiées de patrimoniales (en littérature, en éducation musicale, en arts plastiques) ; les œuvres classiques monopolisent une grande part du temps disponible, imposant de fait de négliger des œuvres plus contemporaines. Ce constat est d'autant plus déroutant que le statut d'œuvre patrimoniale est instable... parce que lié à la subjectivité des censeurs. En France, cette subjectivité se manifeste à différents niveaux : celui du curriculum prescrit en

l'absence d'un décodage effectif des politiques éducatives (voir la notice 50 « Transposition curriculaire ») ; celui des contenus d'enseignement ; mais aussi au niveau du curriculum réel au moment de la transformation du contenu d'enseignement en contenu de l'enseignement, en vertu de la liberté et de la responsabilité pédagogique des professeurs (inscrite dans la loi Fillon en 2005).

Le fait qu'il soit impossible de choisir de façon objective un contenu d'enseignement est en train d'évoluer depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle : s'il y a discordance sur les savoirs à enseigner entre les acteurs concernés, un accord se trouve plus facilement autour des réponses à donner à la question « à quoi sert cet enseignement ? », question particulièrement discutée par Martinand avec le concept de mission (voir la notice 39 « Missions »). La réponse que donnent les acteurs locaux (enseignants, inspecteurs, parents) ou nationaux (inspecteurs, enseignants-chercheurs, employeurs) à cette question est formulée en termes de compétences : comprendre et analyser le passé, mener une démarche scientifique, développer sa curiosité, sa créativité... Ainsi, l'approche par compétences pour définir les contenus d'enseignement n'est pas un choix idéologique, mais apparaît actuellement comme la seule réponse possible pour définir les contenus d'enseignement et donc construire un curriculum, en limitant le caractère arbitraire.

Les questions présentées ci-dessus sont d'un autre temps, bien qu'elles n'aient jamais reçu véritablement de réponses. En effet, l'usage généralisé d'Internet et celui encore en développement de l'intelligence artificielle au niveau du grand public devraient avoir un effet important sur les contenus d'enseignement. En ne prenant comme référence en 2023 que les usages d'Internet, la question du choix des contenus d'enseignement se pose différemment : internet permettant de trouver la réponse à toute question posée avec précision, il n'est plus nécessaire de tout mémoriser, mais seulement de connaître l'existence du savoir dont on souhaite disposer. Il est ainsi possible de retrouver le théorème de Pythagore sur Internet en quelques millièmes de seconde : mais pour le trouver, il faut savoir qu'il existe un théorème qui porte sur la longueur des côtés d'un triangle rectangle afin de savoir poser correctement la question dans un moteur de recherche ; de même, pour rechercher des éléments de la pensée de Bachelard concernant les obstacles épistémologiques, il faut connaître l'existence de ceux-ci.

Plus simplement, l'omniprésence de l'informatique pose, de façon inédite, la question de la présence de n'importe quel contenu d'enseignement : l'orthographe ou les règles de grammaire à une époque où l'écriture avec un clavier d'ordinateur ou sur une tablette devient la norme, et que les logiciels de traitement de textes ont des correcteurs orthographiques intégrés, et où l'écriture au stylo sur une page de papier devient de plus en plus exceptionnelle. À cet égard, certains pays (Finlande et la plupart des états des États-Unis) ont fait le choix de supprimer l'apprentissage de l'écriture manuscrite, malgré l'intérêt de l'encodage kinesthésique lors du tracé « à la main », favorisant la mémorisation.

Ainsi, les contenus d'enseignement devraient aujourd'hui être intégralement revus pour tenir compte des possibilités liées aux instruments numériques : d'une part, quels sont les savoirs dont il suffit mais dont il est également nécessaire, de connaître l'existence sans pour autant devoir en mémoriser les détails, et d'autre part, quels sont les savoirs dont il faut pouvoir disposer de façon immédiate et donc qu'il faut mémoriser, notamment par souci d'efficacité ? Quelles sont les habiletés qui deviennent désuètes ? De la réponse à ces questions devraient découler de nouveaux contenus d'enseignement et une présentation inédite.

## Références

Daunay Bertrand, Fluckiger Cédric et Hassan Ruba (dir.) (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Presses universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.38242>

Daunay Bertrand, Reuter Yves et Thépaut Antoine (dir.) (2013). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15731>

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.

Raulin Dominique (2009). « Valeurs et contenus d'enseignement. Le cas français », *Colloque 2009 : un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation*, 12, 13, 14 mars 2009, CIEP.

Reuter Yves (2010). « Contenus d'enseignement et d'apprentissages », dans Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, p. 45-51.

Rey Bernard (2007). « Autour du mot “contenu” », *Recherche et formation*, vol. 55, p. 119-133. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.912>

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique (2024). « Contenus d'enseignement », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 89-94. <https://doi.org/10.53480/curricula.f3ac25>

## Notice 13

# Curriculum caché

Julien NETTER

On trouve dès les travaux de sociologie de l'éducation du début du <sup>xx</sup>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>

## Notice 14

# Curriculum composite

Béatrice MOUTON-LEGRAND

Joël LEBEAUME

Dominique RAULIN

La composition des curricula d'enseignement ou de formation est généralement diversifiée du fait de l'association de contenus disciplinaires, de l'éventail d'éducatifs à... (voir la notice 30 « Éducatifs à... »), de différents dispositifs tels que stages, ateliers pédagogiques (voir la notice 28 « Dispositifs ») dont la prise en charge respective est assurée par un ou plusieurs enseignants, par des personnels d'éducation (psychologues, conseillers d'orientation, conseillers principaux d'éducation, etc.), voire par des intervenants extérieurs. Cette association répond à la nécessité et l'exigence socio-éducative d'étendre les curricula à des contenus non pris en charge jusque-là et à des méthodes non exploitées auparavant pour assurer des apprentissages délaissés ou inconnus dans un passé encore récent. L'ensemble ainsi constitué vise la prise en charge de nouveaux objectifs, en ayant des propriétés qu'aucun des composants ne possède seul.

Pour décrire et investiguer des curricula construits de cette façon, Mouton-Legrand (2020) propose dans sa recherche doctorale l'expression « curriculum composite ». Cette expression se réfère à une terminologie utilisée dans le domaine des matériaux dont les dictionnaires de la langue usuelle en donnent la définition suivante : « un matériau composite est un matériau formé de plusieurs composants élémentaires dont l'association confère à l'ensemble, des propriétés qu'aucun des composants pris séparément ne possède ». Ce matériau comporte une ossature et une matrice. Un curriculum composite est ainsi constitué d'enseignements de nature et de forme différentes (disciplinaire ou non disciplinaire) dont la cohérence d'ensemble nécessite la mise en place d'interrelations qu'elle désigne en l'espèce, « liaisons intracurriculaires ». À titre d'étude de cas, Mouton-Legrand étudie l'éducation technologique au collège, qui offre

des réalisations sur projet, des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), des apprentissages de technologie de l'information, des parcours éducatifs (tels que « Les cordées de la réussite »), ainsi que la participation à des concours (par exemple : de robots).

En reprenant la terminologie du domaine des matériaux, il convient de discuter non pas l'assemblage de fait des composants, mais la fonction propre de chacun d'entre eux dans cet ensemble et donc la cohérence des liaisons intracurriculaires dans laquelle chaque composant a sa place et ne peut être supprimé sans dommage pour l'ensemble. À la différence d'une simple juxtaposition des composants, leur assemblage ou intégration exige que les enseignants ou les intervenants, ainsi que les élèves, construisent, identifient, repèrent et s'approprient ces liaisons intracurriculaires. À cet égard, Mouton-Legrand met en évidence différentes conditions :

1. L'approche retenue par le(s) professeur(s) ou intervenant(e.s) dans la présentation et l'étiquetage de nouveaux contenus, thèmes, chapitres ou savoirs. Il convient en effet d'explicitier les liaisons intracurriculaires qui semblent plus lisibles lorsqu'il s'agit de situations-problèmes ou de projets interdisciplinaires.
2. La réalisation de la mutualisation du travail entre les enseignants et/ou intervenants, dans les phases d'enseignement-apprentissage comme dans celles d'évaluation. Le partage, la mutualisation et une répartition identifiée des contenus à enseigner et enseignés ne suffisent pas à rendre apparents à tous les élèves, les liaisons intracurriculaires. L'affichage d'une structure entre les contenus différents sur un mode de complémentarité et non de hiérarchie évite que certains apports ne prévalent sur d'autres, dans l'interprétation qu'en font les élèves. Avec la même perspective, la pratique d'une évaluation (évaluation, par compétences ou donnant lieu à l'attribution d'une note) commune montre aux élèves la réalité de la mutualisation.
3. L'aptitude des élèves à percevoir les liens avec les enseignements disciplinaires. Netter (2018) insiste sur les difficultés des élèves qui n'ont pas acquis cette compétence dans la sphère familiale. Cela a pour conséquence que même si les professeurs se préoccupent d'explicitier à leurs élèves les liaisons intracurriculaires, le risque existe néanmoins que certains d'entre eux ne parviennent pas à se les approprier (voir la notice 18 « Curriculum invisible »).

Ainsi, un curriculum n'est pas intrinsèquement « composite » de par sa composition. Il devient composite dès lors que professeurs et élèves le conçoivent à travers la réalisation des liaisons intracurriculaires. En 2023, les textes officiels comportent ni indications de mise en œuvre, ni recommandations et injonctions faites aux professeurs pour qu'ils contribuent à la construction de ces liaisons intracurriculaires, contrairement aux textes programmatiques de 2005 (B.O. hors série n° 5 du 25/08/05) présentant les six thèmes de convergence (énergie, environnement et développement durable, météorologie et climatologie, importance du mode de pensée statistique dans le regard scientifique sur le monde, santé, et sécurité). Or, Netter (2018) note que sans précautions ni explicitations, le curriculum est alors invisible pour certains élèves, comme celui constitué dans l'enseignement élémentaire, par la combinaison des activités disciplinaires, des projets scolaires et périscolaires : dès lors, le curriculum n'est plus composite, mais la simple juxtaposition d'enseignements indépendants.

L'inclusion de la mise en œuvre contextualisée du curriculum par la prise en compte des liaisons intracurriculaires dans son existence même est à rapprocher de la réflexion proposée par Jonnaert (2015b) qui estime que le curriculum est « un passeur de politiques éducatives » : le curriculum se situe entre les objectifs de l'éducation et les pratiques des intervenants devant les élèves. Jonnaert utilise la notion de « transposition curriculaire » (voir la notice 50 « Transposition curriculaire »). Dans cette perspective, le curriculum composite est un objet dynamique contextuel.

Le matériau composite possède des qualités qu'aucun des composants n'a à lui seul. C'est l'assemblage des différents composants du curriculum qui permet d'envisager le succès de nouveaux apprentissages. Toutefois, la capacité du système éducatif à réaliser un ou des curricula composites n'est pas l'assurance de la légitimité de ceux-ci : l'évaluation des curricula composites est nécessaire (voir la notice 31 « Évaluation du curriculum »).

## Références

Jonnaert Philippe (2015b). *Indicateurs pour valider un curriculum*. Chaire Unesco de développement curriculaire (CUDC)/Université du Québec à Montréal/Bureau international de l'Éducation de l'Unesco (BIE).

Mouton-Legrand Béatrice (2020). *Éducation technologique et dispositifs au collège : investigation didactique et curriculaire*, thèse de doctorat, Université Paris Cité.

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

Pour citer ce chapitre :

Mouton-Legrand Béatrice, Lebeaume Joël et Raulin Dominique (2024). « Curriculum composite », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 103-106. <https://doi.org/10.53480/curricula.d7d0ae>

## Curriculum émergent

Anne CLERC-GEORGY

Le syntagme « curriculum émergent » est le titre d'un ouvrage écrit par Jones et Nimmo (1994) dans lequel les auteurs proposent une expression nouvelle pour désigner une forme de planification pratiquée dans le secteur de l'éducation à la petite enfance et qui commençait à s'imposer en Amérique du Nord. Cette pratique d'enseignement, de manière complexe et paradoxale, met en relation l'idée d'un parcours intentionnel (curriculum) avec un processus émergent, peu prévisible. Ce parcours qui n'est pas connu à l'avance se développe comme une conséquence des problèmes rencontrés et des expériences particulières en collaboration entre les participants et l'enseignant (Wien, 2008). Il se construit dans une relation dynamique entre les apprentissages des enfants et un environnement donné.

La plupart des auteurs qui traitent du curriculum émergent se réfèrent aux travaux de Malaguzzi, fondateur des écoles maternelles de Reggio Emilia, qui insiste sur l'importance de considérer les enfants comme des apprenants compétents, curieux et capables quand ils interagissent avec d'autres dans un environnement soigneusement réfléchi (Rinaldi, 2006). Dans cette perspective, il s'agit d'un curriculum *des* enfants plutôt qu'un curriculum pour les enfants.

Plus spécifiquement, le curriculum émergent est une méthode de conception du programme d'études qui s'est développé en réaction contre l'approche « thème de la semaine ». Il est fondé sur l'hypothèse que les enfants apprennent mieux lorsque les expériences qui leur sont proposées prennent en compte leurs intérêts, leurs ressources et leurs besoins d'apprentissage. Dans une perspective vygotskienne, on considère que le jeune enfant apprend selon un programme non déterminé par un système d'exigences programmées par l'école, mais par des besoins de connaissances qui naissent de sa relation avec son milieu environnant.

Certains chercheurs comme Stacey (2011) proposent de travailler à partir de la motivation intrinsèque des élèves. Ainsi, les travaux de Siraj-Blatchford *et al.* (2002) montrent que, dans les écoles maternelles de « bonne qualité », l'enseignement se compose d'un ratio identique entre les activités initiées par les enfants et/ou observées dans leurs jeux et les activités initiées par les adultes. À partir de leurs observations, les enseignants vont guider les enfants vers les apprentissages disciplinaires, issus du curriculum prescrit. Dans la perspective du curriculum émergent, puisque les habiletés, savoirs et attitudes actualisés dans le jeu sont des précurseurs de l'appropriation de nombreux sujets du curriculum, l'enseignant devrait soutenir ces apprentissages.

Pour Stacey (2011), le curriculum émergent implique que les enseignants observent, regardent, écoutent les enfants. Rinaldi (2006) parle de pédagogie de l'écoute, une écoute de la pensée, des idées, des théories, des questions des enfants. Les enseignants répondent de manière réfléchie pour soutenir ces idées, ces théories et ces questions. Ces réponses sont toujours originales parce que les propositions des enfants sont souvent inattendues, voire déroutantes.

Ceci suppose de donner un sens à ce que font ou disent les enfants, sans idées préconçues. Pour Sommer *et al.* (2013), il s'agit d'adopter la perspective des élèves, de chercher à comprendre l'expérience qu'ils font des situations proposées. Ensuite, les enseignants documentent et rendent visibles les apprentissages des élèves. Ils prennent des notes, des photos, des traces de ce qu'ils écoutent ou observent particulièrement durant les discussions et les jeux initiés par les enfants (Rinaldi, 2006). Ils discutent, questionnent puis observent à nouveau. Cette observation est essentielle, elle constitue l'outil privilégié pour élaborer le contenu du programme et saisir des opportunités d'apprentissage significatives pour soutenir les compétences clés de développement correspondant à un groupe d'âge spécifique. Lorsqu'un intérêt « émerge », les enseignants réfléchissent à des moyens d'étudier le sujet en profondeur.

Ainsi, le curriculum émergent est constamment en évolution. Mais il n'est pas aléatoire : s'il n'est pas planifié à l'avance, il est réflexif. Il est négocié entre ce qui intéresse les enfants et ce que les adultes savent que les enfants doivent apprendre. Il émerge des jeux des enfants et des actions des enseignants. Ceux-ci jouent un rôle essentiel : ils ont des connaissances de haut niveau à la fois sur le développement des enfants, sur les savoirs à apprendre et la façon dont les élèves les construisent. Ils anticipent des liens

possibles avec le programme scolaire et organisent de manière réfléchie l'environnement des enfants pour fournir des occasions d'exploration, de jeu ou de discussion. Ils saisissent des opportunités de faire rejoindre les intérêts des enfants et les attentes du plan d'étude. Cependant, pour que le programme se développe en profondeur, ils doivent rester attentifs aux questions des enfants, leur donner les moyens de les approfondir, documenter les expériences de la classe et proposer sans cesse de nouvelles questions (Jones, 2012). Enfin, les enseignants, curieux à propos de leurs élèves, collaborent avec leurs collègues pour réfléchir à leurs observations et aux stratégies à développer, à ce qui se passe dans les apprentissages des enfants et aux prochaines observations à mener (Stacey, 2011).

Un modèle de curriculum émergent pour les premiers degrés de la scolarité a été développé par une équipe suédoise (Pramling *et al.*, 2019). Ces chercheurs parlent de *play responsive didaktik*. Ils proposent de ne plus séparer jeu et apprentissage, mais d'articuler activités initiées par les enfants et activités initiées par les adultes. Dans les deux, il y a des moments où les enfants font usage de savoirs du curriculum et des moments où ils font « comme si ». Soucieux d'adopter la perspective des élèves, ces chercheurs font une place importante au jeu de faire-semblant comme un lieu privilégié à la fois de l'observation des enfants et de la saisie d'opportunités par les enseignants. Enfin, ces mêmes auteurs décrivent le rôle de l'enseignant comme un déclencheur (*triggering*) d'occasions d'apprendre. Dans cette perspective, l'enseignant est un participant-observateur dans les jeux des enfants et favorise l'émergence des apprentissages visés par le plan d'étude.

## Références

Jones Elizabeth (2012). « The Emergence of Emergent Curriculum », *Young Children*, vol. 67, n° 2, p. 66-68.

Jones Elisabeth et Nimmo John (1994). *Emergent Curriculum*, National Association for the Education of Young Children.

Pramling Niklas, Wallerstedt Cecilia, Lagerlöf Pernilla, Björklund Camilla, Kultti Anne, Palmér Hanna, Magnusson Maria, Thulin Susanne, Jonsson Agneta, Pramling Samuelsson Ingrid (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood*, Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>

Rinaldi Carlina (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching, and Learning*, Routledge.

Stacey Susan (2011). *The Unscripted Classroom. Emergent Curriculum in Action*, Redleaf.

Siraj-Blatchford Iram (2009). « Conceptualising Progression in the Pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in Early Childhood Education. A Vygotskian Perspective », *Educational and Child Psychology*, vol. 26, n° 2, p. 77-89. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77>

Sommer Dion, Pramling Samuelsson Ingrid et Hundeide Karsten (2013). « Early Childhood Care and Education. A Child Perspective Paradigm », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 21, n° 4, p. 459-475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>

Wien Carol Anne (2008). *Emergent Curriculum in the Primary Classroom. Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*, Teachers College Press.

Pour citer ce chapitre :

Clerc-Georgy Anne (2024). « Curriculum émergent », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 107-110. <https://doi.org/10.53480/curricula.370547>

## Curriculum exclu, implicite, explicite

Joël LEBEAUME

**E**lliott Wayne Eisner, spécialiste de l'éducation artistique et du développement curriculaire, attire l'attention dès 1985 sur la distinction entre trois types de curriculum avec différents adjectifs selon les auteurs : le curriculum exclu, implicite et explicite (*curriculum and null [or excluded] curriculum, implicit curriculum, explicit curriculum*).

Le curriculum explicite est intentionnellement conçu et est rédigé afin de cadrer la relation entre les élèves et les enseignants, et le curriculum implicite est le curriculum caché (voir la notice 13 « Curriculum caché ») ni écrit ni précisé, de façon délibérée ou non. Le curriculum exclu, omis ou absent recouvre « ce que les élèves n'ont pas l'opportunité d'apprendre ». Lorsque ces silences sont perçus par les élèves, ceux-ci découvrent voire comprennent que certains contenus, délibérément absents, ne sont pas essentiels. Pour Eisner (p. 97) :

« Ma thèse est que ce que les écoles n'enseignent pas peut être aussi important que ce qu'elles enseignent. Je défends cette position parce que l'ignorance n'est pas simplement un vide neutre ; elle a des effets importants sur les types d'option que l'on peut envisager, les alternatives que l'on peut examiner et les perspectives à partir desquelles on peut voir une situation ou des problèmes. [...] Il est important de considérer les choix effectués. Nous enseignons les guerres, mais pas la paix ; nous enseignons une sélection d'éléments culturels ou historiques, mais pas d'autres. À la fois nos choix et nos omissions envoient des messages aux élèves. »

Les recherches consacrées au curriculum exclu concernent en particulier les questions vives telles que les droits humains, le terrorisme, la sexualité, les religions, etc., dans l'enseignement primaire et secondaire (par exemple, en Turquie, Tatar et Adigüzel, 2019 ; en Iran, Kazemi *et al.*, 2020). Dans le même sens, les travaux sur les sciences historiques et la théorie de l'évolution de Darwin peuvent être exclus, omis, ignorés ou abrégés (voir Maurines, 2010 ; Paulin, 2015 et Paulin *et al.*, 2019). Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, l'institution scolaire a été confrontée à plusieurs reprises, à ces questionnements : ainsi en histoire, à propos de l'enseignement

de la guerre d'Algérie, de l'esclavagisme pour lequel l'Assemblée nationale est intervenue ; en français, à propos du choix et de l'évolution des œuvres reconnues comme patrimoniales et devant être étudiées dans le cadre de la scolarité obligatoire (les grands classiques, les philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle, etc.).

## Références

Eisner Elliot W. (1985, 1994). *The Educational Imagination. On The Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan.

Kazemi Sara, Ashraf Hamid, Motallebzadeh Khalil et Zeraatpishe Mitra (2020). « Development and Validation of a Null Curriculum Questionnaire Focusing on 21st Century Skills Using the Rasch Model », *Cogent Education*, vol. 7, n° 1, p. 1736849. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1736849>

Maurines Laurence (2010). *Sciences et religions quelles vérités ? Quel dialogue ?*, Vuibert.

Paulin Fabienne (2015). *L'épistémologie contemporaine de la Théorie de l'évolution dans l'enseignement secondaire français : état des lieux et conséquences didactiques*, thèse de doctorat, Université Claude Bernard – Lyon.

Paulin Fabienne, Charlat Sylvain et Triquet Éric (2019). « L'enseignement de l'évolution : redonner une place à l'épistémologie des sciences historiques », *RDST*, vol. 19, p. 141-163. <https://doi.org/10.4000/rdst.2444>

Tatar Şefica et Adigüzel Okty Cem (2019). « The Analysis of Primary and Secondary Education Curricula in Terms of Null Curriculum », *International Journal of Contemporary Educational Research*, vol. 6, n° 1, p. 122-134. <https://doi.org/10.33200/ijcer.563552>

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Curriculum exclu, implicite, explicite », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 41-44. <https://doi.org/10.53480/curricula.57c2ce>

## Curriculum formel, réel, caché

Joël LEBEAUME

Les trois désignations « curriculum formel », « curriculum réel » et « curriculum caché » sont bien connues grâce à la large diffusion du texte de Perrenoud (1993) qui fait référence. Ce dernier distingue les deux premiers niveaux : 1) de la programmation d'un parcours éducatif prévue par des textes ; 2) celui des expériences ou du « parcours effectivement vécu par les élèves » comprenant les apprentissages qui en résultent. Selon les auteurs, ces deux temps sont précisés et nuancés par différents adjectifs : le curriculum est alors formel, officiel, manifeste, prescrit... ou bien réel, réalisé, effectif ou vécu...

Le premier niveau est constitué principalement de textes dont les lois, les programmes, les circulaires, les manuels et ressources qui sont des injonctions à destination plus particulièrement des enseignants et dans une moindre mesure des élèves, des parents et de l'ensemble des membres de la communauté éducative. Perrenoud précise que le curriculum est « prescrit parce qu'il a le statut d'une norme » et qu'il est « formel au sens de la sociologie des organisations » qui souligne le caractère officiel de sa forme écrite et de son énoncé clair sans équivoque. Le deuxième, le curriculum « réel », « réalisé », « effectif » ou « vécu » correspond à ce qui est effectivement enseigné ou étudié en classe. Il recouvre donc les situations d'enseignement-apprentissage conçues par les enseignants et les expériences formatrices vécues par les élèves avec les implications que sont les interprétations des maîtres et les appropriations individuelles ou collectives des publics scolaires. En effet, comme l'indique Eggleston (1977), le curriculum réel ou réalisé dépend du contexte de la classe et est négocié entre le maître et ses élèves avec leurs stratégies respectives et leurs rapports (voir la notice 21 « Curriculum réalisé »). À cet égard, de nombreux travaux explorent les écarts entre le prescrit et le réel, c'est-à-dire les variations entre le texte unique du prescrit et la diversité des mises en œuvre réelles. Avec cette perspective et pour exemple, Thorel-Hallez (2009) investigate le cas de

l'enseignement de la danse contemporaine au collège en contexte mixte : elle en examine le prescrit et les contenus réellement enseignés, mais caractérise aussi le curriculum « déclaré » par quatre professeurs, deux hommes et deux femmes. Des entretiens avec chacun d'entre eux avant leurs leçons filmées permettent de mettre au jour leur compréhension et leurs interprétations des prescriptions qui sont ensuite comparées à leurs pratiques réelles tout en renseignant sur le processus de transposition curriculaire (voir la notice 50 « Transposition curriculaire »).

La troisième désignation, le curriculum « caché » ou « latent » ou encore « implicite » aborde le fait que tout ce qui est appris à l'école n'est pas explicité/présent dans le curriculum formel. Pour Perrenoud (2010) « le curriculum caché désigne une action de l'école qui, sans être méconnue ou inavouable, est souvent présentée sous des dehors idéalistes ou édulcorés ». Il s'interroge sur la pertinence du caractère « vraiment caché », car il lui semble évident que les institutions éducatives ont cette mission « d'apprendre à l'école l'effort, le travail bien fait, la persévérance, l'hygiène, la propreté, l'ordre, la politesse, le respect d'autrui, la discipline, le respect de l'autorité et des institutions, l'amour de la patrie », etc. Mais, il considère que « *l'euphémisation* du curriculum moral n'autorise pas à le considérer comme réellement caché » et que le « dévoilement » du curriculum « caché » enfonce parfois des portes ouvertes... ». Il précise alors que cette « notion de curriculum caché, dans son sens strict, se réfère aux *conditions* et aux *routines* de la vie scolaire qui *engendrent régulièrement des apprentissages méconnus, étrangers à ceux que l'école sait et déclare vouloir favoriser.* » À cet égard, il convoque les travaux pionniers de Jackson (1968) qui assimile le curriculum caché aux « routines quotidiennes ». Celles-ci, dans le fonctionnement de la classe et de l'établissement scolaire, font que les élèves apprennent, génération après génération, à vivre dans un environnement surpeuplé, à être constamment jugés par des professeurs ou des camarades ou encore à obéir à ceux qui détiennent le pouvoir. » Dans la même lignée de travaux, Perrenoud cite Eggleston (1977) qui « identifie sept types d'apprentissages que favorise régulièrement le fonctionnement de l'école sans qu'ils figurent pour autant dans les objectifs officiels de l'enseignement. » : il s'agit d'apprendre à vivre dans un collectif ; à patienter et à être passif ; à être évalué par les enseignants et les autres ; à répondre aux attentes des maîtres et des autres élèves ; à vivre dans une société stratifiée et donc à accepter les inégalités ; à influencer le rythme du travail scolaire et à partager les codes de communication du groupe.

Les trois désignations « curriculum formel », « curriculum réel » et « curriculum caché » ne représentent pas trois états d'un déroulement ou développement curriculaire. Ce sont des points de vue différents portés sur un ou des parcours d'éducation, d'enseignement ou de formation. Ce sont alors des notions et concepts qui permettent de discuter les caractéristiques spécifiques de ces curricula et leurs éventuelles relations dynamiques binaires ou ternaires. Avec cette posture, Nozaki et Apple (2002) considèrent que la mise en place de tout curriculum s'accompagne de la construction d'un curriculum caché en raison du fait qu'un curriculum est toujours une composition de savoirs sélectionnés par des groupes d'intérêt et de pouvoir.

## Références

- Jackson Philip W. (1968). *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston.
- Eggleston John (1977). *The Sociology of the School Curriculum*, Routledge and Kegan Paul.
- Nozaki Y. et Apple W. (2002). « Ideology and Curriculum », dans D. L. Levinson, P. W. Cookson Jr. et A. R. Sadovnik (dir.), *Education and Sociology, an Encyclopedia*, Routledge Falmer, p. 381-385.
- Perrenoud Philippe (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF Éditeur, p. 61-76.
- Perrenoud Philippe (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Librairie Droz, p. 227-258. <https://doi.org/10.3917/droz.perre.1995.01>
- Thorel-Halleg Sabine (2009). « Curriculum prescrit et contenus enseignés : le cas de l'enseignement de la danse contemporaine au collège en contexte mixte », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 43, p. 93-104. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1185>

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Curriculum formel, réel, caché », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 113-115. <https://doi.org/10.53480/curricula.5b5ff8>



## Curriculum invisible

Julien NETTER

La notion de curriculum invisible permet d'analyser ce qui produit, au sein des dispositifs d'enseignement, des inégalités d'apprentissage entre les élèves, lesquelles relèguent, en France notamment, une grande partie des enfants de milieux populaires hors des positions scolaires les plus favorables.

Deux partis-pris initiaux sous-tendent l'émergence de la notion. Le premier est que les inégalités scolaires se constituent sous forme d'inégalités d'acquisitions de savoirs entre les élèves (Broccolichi et Sinthon, 2011). Même s'ils sont exposés peu ou prou au même programme scolaire, tous les enfants ne s'en saisissent pas de la même manière et n'en retirent pas les mêmes bénéfices. Dès lors – et il s'agit là du second parti-pris –, la question des inégalités est moins liée à la définition de contenus d'apprentissages qui seraient adaptés à un plus grand nombre d'élèves, comme ont pu le suggérer et, parfois, le défendre certains sociologues britanniques du curriculum des années 1970 (Young, 1971), qu'aux relations que les élèves entretiennent avec les savoirs scolaires. La notion de curriculum invisible s'inscrit ainsi dans la filiation des travaux du laboratoire Escol sur le rapport au savoir ou aux savoirs (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 2004) et des analyses de Bourdieu et Passeron menées dans « Les Héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) puis dans « La Reproduction » selon lesquelles le système d'enseignement « ne donne pas explicitement ce qu'il exige » et « exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier et celui-là seulement » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 163). La notion de « rapport au savoir » a connu plusieurs traductions au contact des observations de terrain, conduisant à une déclinaison dans des rapports aux tâches et activités, à l'école, au langage (Bautier et Rochex, 1998) ou à une reformulation dans des « registres d'activité » (Bautier et Rayou, 2013b).

Outilleée par cette histoire scientifique et par ces évolutions, la notion de curriculum invisible interroge les attentes de l'école en matière de rapport au savoir. Existe-t-il un certain « rapport à » qui serait uniformément exigé, comme le suggèrent Bourdieu et Passeron au sujet des élèves français et comme l'évoque à leur suite Snyder à propos des étudiants états-uniens (Snyder, 1970) ? La notion de curriculum invisible, construite à partir de la comparaison de situations observées en classe, en sortie scolaire et dans les activités périscolaires à l'école primaire (Netter, 2018), permet de montrer que ces attentes communes existent et qu'elles sont très inégalement perçues par les élèves. La notion est donc fortement liée à la fois à la définition de la culture de l'école et de ses évolutions et à l'étude d'une activité des élèves qui pourrait lui être comparée et où s'exprime leur culture. Un modèle descriptif du curriculum invisible, inspiré notamment par la sociologie bernsteinienne (Bernstein, 2007) et par des apports de la psychologie culturelle russe (Vygotski, 1934), permet de décrire les attentes scolaires selon un découpage en cinq dimensions articulées entre elles (les systèmes de signes, l'activité, la discipline, le comportement et le but) qui correspondent à cinq aspects de l'activité des élèves.

À la différence du curriculum prescrit, formalisé dans un programme, le curriculum invisible n'est pas écrit. Il est fait d'interprétations scolairement valorisées, partagées par les « bons élèves » de l'école, souvent jugées si « naturelles » qu'elles ne sont pas même explicitées oralement par les enseignants. Les élèves qui ne perçoivent pas le curriculum invisible sont alors informés de leurs erreurs par la sanction d'une remarque ou d'une mauvaise note, mais bien peu renseignés sur les raisons de cette sanction. Ainsi, le curriculum invisible n'est généralement pas formalisé dans le curriculum réel. Il se distingue du curriculum caché qui, au contraire, est enseigné, même s'il ne soutient pas toujours l'activité scolaire des enfants. Malgré cette distinction claire, une confusion est entretenue entre curriculum caché et invisible par le fait que le terme « invisible » a pu servir par le passé à caractériser le curriculum caché dans certains textes (Perrenoud, 1993) et que Snyder (1970) ou Bernstein (1975a) ont au contraire pu évoquer l'idée du curriculum invisible en mentionnant le curriculum caché, au risque de mêler les deux idées.

La notion de curriculum invisible a plusieurs intérêts sur le plan scientifique (Netter, 2021).

1. Elle permet tout d'abord de mettre en lumière le caractère systémique de normes de l'école précédemment étudiées comme des

entités séparées caractérisant la forme scolaire (Bernstein, 1975a ; Heath, 1982 ; Lebeaume, 1995 ; Bautier et Rochex, 1997 ; Reuter, 2007). Ces normes interviennent conjointement pour contraindre l'activité quotidienne des élèves. Elles peuvent être mises en regard des interprétations déployées par les élèves et ouvrir sur un travail d'interrogation de la genèse des schèmes d'interprétations des élèves, en partie construits hors de la classe, par exemple auprès de leurs pairs ou dans leur famille.

2. De façon plus précise, elle éclaire certains mécanismes d'interprétations au sein des situations d'apprentissage et, avec eux, les liens qui rendent les différentes dimensions des situations d'apprentissage solidaires. Par exemple, la façon dont les élèves interprètent la discipline en jeu leur permet de « calibrer » leur activité. Inversement, la réalisation de l'activité et les rétroactions opérées par l'enseignant peuvent les amener à « ajuster » la façon dont ils considèrent la discipline. Ainsi, elle permet d'analyser finement la construction des inégalités.

3. Parce que le modèle mobilisé pour la description du curriculum invisible est appuyé sur la façon dont les élèves conduisent des interprétations lors de leurs activités quotidiennes, la notion contribue à éclairer l'inertie de ces interprétations, toujours solidaires d'autres interprétations menées conjointement dans une même situation. Elle éclaire, par voie de conséquence, la difficulté pratique des enseignants à réduire des inégalités résultant de l'écart entre ces interprétations et le curriculum invisible.

4. De la même manière, le modèle du curriculum invisible apporte un point de vue nouveau sur la controverse entre les chercheurs qui accordent une importance prédominante au « méta » de l'explicitation et ceux qui privilégient l'« hypo » du travail technique sur les signes et sur l'activité (Johsua, 2003), en soulignant la concomitance des deux approches, qui ne sauraient donc être dissociées longtemps.

5. La notion interroge l'activité des élèves non en termes de présence ou d'absence d'un savoir, mais en termes d'écart entre une interprétation portée et une interprétation attendue. Elle suggère alors l'utilité de caractériser cet écart, à l'aide par exemple de critères comme la « précision » (découlant de la plus ou moins grande identification de l'attente), la « conformité » (la plus ou moins grande compréhension de cette attente), l'« habileté » (la plus ou moins grande facilité à s'y conformer).

6. Le curriculum invisible apparaît plus stable que le curriculum prescrit soumis aux aléas des changements politiques successifs et des groupes de pression (Mangez, 2015). Son étude diachronique permet alors de saisir des évolutions sur le moyen terme de la façon d'apprendre à l'école, et de les mettre en lien avec l'évolution de la société et de la structure de l'institution (Bernstein, 1967).

7. Sur le plan synchronique, la notion interroge les frontières de l'école. En effet, dès lors que le curriculum invisible renvoie à des schèmes d'interprétations incorporés par des individus, l'école semble pouvoir s'imposer partout pour certains élèves tandis qu'elle demeure au contraire étriquée, voire difficilement identifiable pour d'autres. La notion pose ainsi la question de la transférabilité des apprentissages entre l'extérieur de la classe et la classe (Netter, 2018 ; 2019).

La notion confronte le chercheur à une difficulté méthodologique majeure puisqu'elle l'enjoint à décrire une absence, par définition difficilement observable. Une tentative de résolution de cette difficulté a consisté, dans « Culture et inégalités à l'école » (Netter, 2018), à comparer l'activité d'élèves scolairement très performants avec celle d'élèves très faibles. L'activité des premiers apparaît comme une réponse ajustée au curriculum invisible si bien qu'elle le donne à voir comme un négatif de photographie argentique permet de se représenter un cliché. Par comparaison, l'activité des seconds permet de mieux saisir les différents aspects de l'activité des premiers et de souligner l'écart aux attentes qui la caractérise.

Toutefois, si la notion et le modèle de curriculum invisible permettent de désigner un écart entre des interprétations opérées par un élève et un système d'attentes scolaires, d'analyser les différents aspects de cet écart et de décrire les évolutions de cet écart, ils ne permettent pas de dire ce qui conduit à ces évolutions. En ce sens, ils paraissent difficilement dissociables d'une théorie de la pratique pédagogique, étudiée dans la durée et en lien avec ses effets sur les acquisitions des élèves.

## Références

Bautier Élisabeth et Rayou Patrick (2013b). « La littératie scolaire ? Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, vol. 7, n° 2, p. 29-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>

- Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*, La Dispute, p. 105-122.
- Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » ? Démocratisation ou massification ?*, Armand Colin.
- 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>
- Bernstein Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité ? Théorie, recherche, critique*, Presses de l'Université Laval.
- 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.
- Broccolichi Sylvain et Sinthon Rémi (2011). « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, vol. 175, p. 15-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>
- Charlot Bernard, Bautier Elisabeth et Rochex Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin
- Heath Shirley B. (1982). « Questioning at Home and at School. A Comparative Study », dans George Spindler (dir.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, CBS College Publishing, p. 102-131.
- Johsua Samuel (2003). « Entretien avec R. Amigues et M. Kherroubi », *Recherche et formation*, vol. 44, p. 137-147.
- Lebeaume Joël (1995). « La transformation des travaux d'aiguille en leçons de couture ou la constitution d'un réseau de pratiques scolaires cohérentes », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 14, p. 103-136. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1885>
- 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.

Netter Julien (2019). *L'école fragmentée ? Division du travail et inégalités dans l'école primaire*, Presses universitaires de France.

Netter Julien (2021). « Primary School Expectations. The Invisible Curriculum as a Tool for Understanding Learning Inequalities », *European Educational Research Journal*, vol. 21, n° 6, p. 1041-1061. <https://doi.org/10.1177/147490412111044004>

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

Reuter Yves (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, p. 57-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

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

Rochex Jean-Yves (2004). « La notion de rapport au savoir ? Convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, p. 93-106. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001>

Vygotski Lev S. (2013). *Pensée et langage* [1934], 4<sup>e</sup> éd., La Dispute.

Pour citer ce chapitre :

Netter Julien (2024). « Curriculum invisible », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 117-122. <https://doi.org/10.53480/curricula.27a83a>

## Notice 19

# Curriculum possible, (auto-)prescrit, (co-)produit, potentiel

Maryline COQUIDÉ

Joël LEBEAUME

La qualification du terme *curriculum* avec les adjectifs « possible », « (auto-)prescrit », « (co-)produit », « potentiel » s'inscrit dans la problématisation de(s) didactique(s) du(es) curriculum(a) argumentée(s) par Martinand (2003c, 2012, 2014) qui les distinguent de celles plus classiques de(s) didactique(s) des apprentissages. Dans sa posture de recherche sur cette thématique, Martinand considère, en référence à ses travaux et expertises, que les recherches en didactiques doivent porter non seulement sur l'existant, mais aussi sur la conception et les essais de nouveaux enseignements ou dispositifs. Il défend ainsi ce travail de recherche d'« ingénieur-concepteur » conduit par des didacticiens qui portent et assument « une responsabilité sur les contenus ». Pour lui, cette perspective de recherche d'ingénierie didactique est indispensable pour permettre un questionnement permanent des contenus scolaires, de l'offre de ressources pour l'enseignement, de la formation des maîtres et des attentes des élèves.

Ce programme de recherche a été conçu et développé au sein de l'unité mixte de recherche STEF (sciences, techniques, éducation, formation, à l'École normale supérieure de Cachan et l'Institut national de recherche pédagogique) dès le tournant des années 2000. Les enjeux théoriques et le cadre intellectuel proposés ont été travaillés à propos notamment des transformations de la technologie au collège (Lebeaume et Martinand, 1998), de l'introduction de l'éducation au développement durable (Lange et Martinand, 2014), de l'expérimentation de l'enseignement intégré de sciences et technologie (EIST institué au collège en 2011) (Coquidé *et al.*, 2013) et d'une innovation, concernant la mise en œuvre au lycée de l'enseignement d'exploration des méthodes et pratiques scientifiques, avec le partenariat d'un lycée et des laboratoires de recherche de l'université

d'Orléans et la participation de doctorants chargés de faire découvrir des méthodes et des pratiques scientifiques et, le cas échéant, nourrir les perspectives d'une orientation scolaire et professionnelle (Voisin, 2017).

Ces travaux sont marqués par des changements dans les prescriptions nationales ou locales, par la création et l'invention de dispositifs par les acteurs et donc par des idées générées par la prise en charge par les enseignants et étudiants de ces dispositifs, composants de curricula. Ces innovations ne peuvent ignorer les intentions respectives des concepteurs et des auteurs de chacun des dispositifs. Dans cette perspective, la recherche offre une contribution décisive pour des « questionnements curriculaires » qui contribuent à proposer et négocier un « curriculum possible » conçu par le didacticien ou par l'équipe de recherche. Ce curriculum « possible » ou « des possibles » et sa mise en œuvre ne sont donc pas définis par un contenu *a priori*, car il envisage la construction de projets de curricula réels par les enseignants qui les conçoivent, en adaptant les prescriptions du curriculum possible. Le « curriculum possible » est ainsi en relation avec trois autres questionnements curriculaires : celui concernant le « curriculum prescrit » ou « auto-prescrit » des enseignants, le « curriculum produit » ou « co-produit » par et avec les enseignants, les élèves ou éventuellement des intervenants extérieurs, et le « curriculum potentiel » au sens de « en puissance », puisqu'il correspond à ce que l'enseignant est en capacité d'imaginer, dans ses conditions de travail propres et avec ses élèves. Ce questionnement en matière de curriculum « potentiel » peut aussi, dans une perspective de formation des enseignants, d'une part caractériser et expliquer des différences entre « prescrit » et « co-produit » et, d'autre part, contribuer au développement de la formation didactique des enseignants.

Le (ou des) curriculum(a) possible(s) interroge ainsi les différentes finalités éducatives en termes de contenus existants ou à inventer. De ce point de vue, il engage la responsabilité des chercheurs et nécessite l'explicitation des enjeux éducatifs, scientifiques et sociaux. Ainsi, pour Ross (2000), les curricula pilotés par les objectifs ou par les processus d'activités se rapprochent par une volonté d'égalitarisme entre les différents élèves et par la nécessité d'une forte prise de responsabilité de la part de ceux-ci, tandis que les curricula pilotés par les processus d'activités et ceux par les contenus convergent en raison d'un rejet de toute forme d'instrumentalisation. Une rationalité scientifique ne peut pas, seule, justifier un contenu d'enseignement, la légitimité sociale de ces contenus et celle de leurs mises en œuvre sont aussi à considérer. Un curriculum « possible » est, par conséquent, un

choix parmi d'autres possibles, éclairé par la pluralité des rationalités et en fonction des finalités éducatives.

Les articulations entre tous ces questionnements curriculaires sont donc nécessaires pour que des projets de curricula lancés par des enseignants puissent être menés à leurs termes sur des bases scientifiques.

## Références

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>

Lange Jean-Marc et Martinand Jean-Louis (2014). *Principes d'élaboration et de structuration d'une éducation au développement durable scolaire. Développement durable, comprendre et développer les compétences collectives*. <https://hal.umontpellier.fr/hal-01690530>

Lebeaume Joël et Martinand Jean-Louis (dir.) (1998). *Enseigner la technologie au collège*, Hachette.

Martinand Jean-Louis (2003c). « 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. 100-116. <https://doi.org/10.1080/14926150309556554>

Martinand Jean-Louis (2012). « Éducation au développement durable et didactiques du curriculum », Actes du XIX<sup>e</sup> colloque de l'AFIRSE, janvier 2012, Université de Lisbonne.

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>

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

Voisin Vincent (2017). *Étude d'activités d'exploration de pratiques de recherche de scientifiques dans le cadre d'un partenariat*, thèse de doctorat, Université Paris-Saclay.

Pour citer ce chapitre :

Coquidé Maryline et Lebeaume Joël (2024). « Curriculum possible, (auto-)prescrit, (co-)produit, potentiel », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 123-125. <https://doi.org/10.53480/curricula.0be8ad>



## Curriculum prescrit

Marion VAN BREDERODE

Différents auteurs ont donné une définition du curriculum prescrit : Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009), Forquin (2008) et Perrenoud (1993). Joannert *et al.* (2009) le définissent dans une perspective holistique. Le curriculum est « un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs » (Jonnaert *et al.*, 2009, p. 35). Il se distingue des programmes d'étude, car « s'il y a généralement plusieurs programmes d'étude au sein d'un curriculum, il ne devrait, en principe, n'y avoir qu'un seul curriculum pour une offre de formation voire pour tout un système éducatif » (Jonnaert, 2015a, p. 19). Forquin (2008, p. 8) donne une autre définition : « l'ensemble institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré de ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné ». Perrenoud (1993, p. 63) indique que le curriculum prescrit peut être assimilé à un « monde de textes et de représentations : les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique ».

Ainsi, si le curriculum prescrit ne se réduit pas à un ensemble de documents écrits, il est matérialisé dans ceux d'entre eux qui ont pour visée de piloter, de diriger et d'organiser le système éducatif. Il correspond donc à un ensemble d'instructions qui sont données aux acteurs de l'enseignement scolaire sur ce qui doit être enseigné, sur les façons dont cela doit l'être et sur les façons dont les acquis des élèves doivent être évalués. Ainsi, le curriculum prescrit influence les pratiques des enseignantes et des enseignants.

Selon les sociologues, le curriculum prescrit est une construction sociale puisqu'il est le résultat des tractations et des compromis opérés entre différents contributeurs pour l'établir. Selon Forquin (2008), trois niveaux peuvent être distingués dans la chaîne de production curriculaire. Le premier, dit pré-curriculaire, dépend de la situation de la culture à un moment donné de l'histoire d'une société. Il s'agit de penser que les choix curriculaires se réalisent à l'intérieur d'un contexte politique, social et démographique et que ces facteurs contraignent la construction du curriculum. Le second, dit proto-curriculaire est celui du curriculum idéal et souhaité. Le troisième est celui du curriculum effectivement décidé. Le projet de curriculum est élaboré par des agents (universitaires, inspecteurs, formateurs ou auteurs de manuels, élus, acteurs de la société civile, professeurs de l'enseignement scolaire...) réunis au sein de commissions. D'une part, les contributeurs ne partagent pas nécessairement les mêmes visions des finalités éducatives et ils ne sont donc pas nécessairement en accord sur les éléments à valoriser au moment de la production du curriculum. D'autre part, lors des échanges qui doivent permettre de dégager un accord entre les membres du groupe de rédaction, les contributeurs n'ont pas tous le même « poids ». Par exemple, dans le fonctionnement du Conseil national des programmes (CNP), « la composition du groupe d'experts en charge de l'élaboration des programmes d'une discipline et, en particulier le choix de son président, influe directement sur le plan retenu » (Raulin, 2006a, p. 67). C'est ainsi que l'immunologie a fait son apparition en 2005 dans les programmes de SVT du collège, en prenant une place importante du fait des choix et des engagements personnels du président du groupe. Enfin, lors de cette troisième phase, les contributeurs doivent également prendre en compte les contraintes de faisabilité dans l'opérationnalisation du curriculum, ce qui augmente les possibilités de conflits (Raulin, 2006b).

Des sociologues indiquent également que le curriculum prescrit a une fonction « d'opérateur de sélection et de transmission culturelles » (Forquin, 2008, p. 9). La sociologie du curriculum interroge alors les processus et les logiques à l'œuvre dans les choix qui sont opérés au moment de l'élaboration du curriculum ainsi que les conséquences de ces choix sur la stratification sociale. Une première étape de l'élaboration d'un curriculum prescrit consiste donc à sélectionner dans la culture, des savoirs qui vont faire l'objet d'un enseignement. Le terme de culture peut être entendu dans un sens patrimonial ou anthropologique. 1) Au sens patrimonial, la sociologie du curriculum montre que selon les époques, les sociétés,

les idéologies politiques ou les publics d'élèves, les choix ne sont pas les mêmes. Par exemple, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, le curriculum prescrit est caractérisé par une évolution de l'équilibre entre les langues anciennes et les sciences : cette évolution peut être mise en lien avec les changements politiques (Cherkaoui, 1978). Plus récemment, le lien entre politique et choix curriculaires est visible dans les réformes de l'enseignement primaire menées successivement entre 2007 et 2017. La première prônait un retour aux savoirs fondamentaux (lire-écrire-compter) en diminuant fortement la formation des enseignants quand la seconde souhaitait un retour de la formation des enseignants, une réforme précédée d'une large consultation des enseignants. 2) En considérant la culture dans un sens anthropologique, les questions induites sont : Quels sont les modes de connaissance, les pratiques sociales, les croyances, les valeurs, les conceptions théoriques et empiriques qui ont cours à un moment donné au sein d'une communauté sociale et qui sont sélectionnés dans l'intention de faire l'objet d'une transmission et d'un apprentissage au sein des institutions éducatives ? Ces questionnements sont à rapprocher des questionnements didactiques développés par Martinand (2003b) à propos de la problématique de la référence. Selon lui, la construction d'un curriculum doit interroger la valeur que les activités et les apprentissages qui sont développés à l'école ont en dehors. Quelles sont les relations entre les activités scolaires et les pratiques sociales ? Que permettent les apprentissages scolaires de comprendre et de faire individuellement ou collectivement dans le monde ? Les contributeurs devraient donc prendre en compte la référence des contenus qu'ils choisissent d'intégrer au curriculum prescrit.

La sociologie complète l'analyse externe qui porte sur les conditions sociales, politiques et culturelles du contexte dans lequel le curriculum est promu par une analyse de ses dimensions internes (Mangez, 2008). Bernstein (2007b) propose trois dimensions qui peuvent permettre cette analyse interne. Tout d'abord, les critères d'évaluation des acquis des élèves : ils sont plus ou moins explicites. Ensuite, le cadrage des pratiques scolaires : il correspond aux règles de la communication et de l'interaction pédagogique entre les élèves et les enseignants. L'intensité du cadrage (fort ou faible) dépend du caractère plus ou moins explicite des rôles, statuts des enseignants et des élèves ainsi que des comportements autorisés dans les relations pédagogiques. Enfin, la notion de classification renvoie à l'organisation des contenus. Une classification forte correspond à une présentation des contenus où les frontières entre savoirs scolaires et savoirs quotidiens

ou entre disciplines ou encore entre contenus d'enseignement d'une même discipline sont visibles et imperméables. Une classification faible, à l'inverse, délimite les frontières entre les contenus de manière beaucoup moins visible comme des enseignements par projet tels que les itinéraires de découverte ou les travaux personnels encadrés (Baluteau, 2016). En utilisant les dimensions d'analyse interne du curriculum prescrit décrites précédemment, Bernstein (1997b) montre qu'une des conséquences possibles est le passage de pédagogies visibles à des pédagogies invisibles. Les pédagogies visibles sont caractérisées par des critères d'évaluation explicites, un cadrage et une classification forts, à l'inverse des pédagogies invisibles. Or, cette évolution, proche de celle développée par Goodson (1987) à propos des contenus d'enseignement, est concomitante de la massification scolaire qui conduit à un allongement du temps de scolarisation de tous les élèves dans un contexte social et économique où l'importance des diplômes s'est renforcée, ce qui accentue la compétition scolaire. Ainsi, ce passage de pédagogies visibles à des pédagogies invisibles pourrait participer à la pérennisation, voire au renforcement des inégalités socioscolaires. En effet, l'invisibilisation des règles du jeu pédagogique a des conséquences qui seraient plus délétères sur la réussite scolaire des enfants qui n'ont que l'école pour en comprendre les règles et le fonctionnement, c'est-à-dire comment on y apprend et comment on y réussit.

## Références

- Baluteau François (2016). « La forme intégrative : le cas des enseignements par projet », *Éducation et sociétés*, n° 38, p. 189-205. <https://doi.org/10.3917/es.038.0189>
- Bernstein Basil (1997b). « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », dans Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, p. 87-114.
- Cherkaoui Mohamed (1978). « Système social et savoir scolaire. Les enjeux de la distribution des savoirs scolaires selon Durkheim », *Revue française de science politique*, vol. 2, p. 313-349. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1978.393778>
- Forquin Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*, Presses universitaires de Rennes.

Goodson Igor F. (1987). *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History*, The Falmer Press.

Jonnaert Philippe (2015a). *Guide pour l'élaboration d'un programme éducatif dans la perspective de développement de compétences par les apprenantes et les apprenants*, Bureau international de l'Éducation (BIE), Unesco, Genève, Chaire Unesco du développement curriculaire (CUDC).

Jonnaert Philippe, Ettayebi Moussadak et Defise Rosette (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.02>

Mangez Éric (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*, Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mange.2008.01>

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.

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

Raulin Dominique (2006a). « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 154, p. 61-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.127>

Raulin Dominique (2006b). *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*, Retz. <https://doi.org/10.14375/NP.9782725624372>

Pour citer ce chapitre :

Van Brederode Marion (2024). « Curriculum prescrit », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 127-131. <https://doi.org/10.53480/curricula.bea16b>



## 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>

## Curriculum scientifique et culture des élèves

Faouzia KALALI

Dans la plupart des pays occidentaux, il est possible d'observer une désaffection pour les sciences « dures » au profit des sciences appliquées ou d'autres orientations. Ce constat est problématique pour les décideurs et pour les chercheurs. Les décideurs craignent en effet qu'à terme, les pays occidentaux manquent de compétences scientifiques pour l'enseignement, la recherche et pour l'industrie. Les chercheurs, quant à eux, interprètent ce rejet des sciences comme étant le signe d'un décalage entre les curricula scientifiques (scolarité obligatoire, voies générales, technologiques et professionnelles des lycées) et les attentes des élèves et des étudiants de premier cycle universitaire.

Si les débats sur la culture insistent sur la permanence de celle-ci, sa conservation, sa dimension d'héritage patrimonial, une réflexion sur la culture scolaire ne peut pas éviter la question des changements du monde actuel. Dans celui-ci, se développe une culture de la modernité qui privilégie l'immédiateté de l'actualité au détriment d'une culture (qualifiée parfois de *perfective*) qui s'inscrit dans la durée et la généralité (Kalali, 2023). Les curricula doivent se situer entre ces deux extrêmes, en intégrant la question de la légitimité des choix opérés de contenus à enseigner : ainsi, s'imposerait la notion usuelle en langue anglaise de « *relevance* », traduite en français par « pertinence » et « curriculum pertinent » (Kalali, 2023) pour prendre en compte ces questionnements, en complément des qualifications classiques des curricula (prescrit, réel, réalisé, caché...). Enfin, l'étude de la légitimité ne suffit pas, il faut également répondre à la question de la pertinence des contenus d'enseignement : cet objet d'enseignement, est-il pertinent ? pour qui ? pour quoi ? pourquoi ? qui peut décider de sa pertinence ?

Cette analyse qu'il est possible de faire pour tous les curricula a été menée spécifiquement à propos des curricula scientifiques (Kalali, 2023). Pour analyser la pertinence des contenus, l'auteure la distingue de leur

efficience : l'efficience est appréciable en termes d'acquis cognitifs, la pertinence considérée du côté des élèves inclut des objectifs affectifs (attitudes, dispositions, intérêts) qui ne sont pas pris en compte dans l'efficience (Murro, 1975). La prise en compte des attitudes des élèves vis-à-vis des sciences est alors reconnue comme un des facteurs les plus importants de la réalisation à long terme des objectifs politiques, sociaux ou économiques des curricula scientifiques. La dimension des attitudes fait ainsi partie intégrante de la définition de la culture scientifique qui fonde notamment les évaluations PISA et ROSE (*Relevance of Science Education*). Ainsi, c'est la première fois que les attitudes sont reconnues comme *outcomes* des apprentissages au même titre que les connaissances.

Certaines attitudes sont d'ores et déjà présentes dans les enseignements scientifiques en France, comme l'appréciation du rôle de la science dans la société : savoir reconnaître les conséquences sociales de la technologie, être disposé à appliquer la méthode et l'esprit scientifique pour discuter de problèmes sociaux tels que la pollution, pour résoudre certains problèmes personnels, savoir distinguer des registres scientifiques de ceux liés à la superstition et aux croyances.

Le choix de partir des élèves est aussi pertinent que les questions qu'ils (se) posent sur le monde : par exemple, le bien-être corporel (santé, nutrition, expression corporelle...), l'orientation des relations interhumaines (sexualité, racisme), la résolution de problèmes posés par l'environnement naturel et technique et par l'exploitation des ressources naturelles (Horst, 1985). Ces thèmes sont actuellement présents dans les curricula scientifiques, mais leur enseignement, les acquis visés pour les élèves et l'évaluation de ceux-ci doivent sans doute évoluer pour parvenir à l'opérationnalisation des attitudes scientifiques (esprit ouvert, esprit enclin à l'expérimentation, esprit critique, curiosité), ou des capacités-dispositions (capacité de précision dans les calculs et la pensée ; capacité d'avoir un esprit ouvert pour les idées, preuves et expérimentation ; capacité de surseoir à un jugement). Cette orientation permet de guider la réalisation des activités pédagogiques, et est envisagée à l'échelle du curriculum.

La double détermination qui montre respectivement l'ordre politique (pôle axiologique) et ce qui relève de l'organisation administrative de l'enseignement (pôle programmatique) fonde la réélaboration didactique : celle-ci peut être définie selon le rapport interne-externe (Forquin, 1989) qui exprime le rapport réciproque et problématique entre savoir scolaire et culture (Brossard, 1993).

## Références

Brossard Michel (1993). « Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire », *Enfance*, vol. 47, n° 2, p. 189-199.

Forquin Jean-Claude (1989, 1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck.

Host Victor (1985). « Théories de l'apprentissage et didactique des sciences », *Annales de didactique des sciences*, n° 1, p. 39-94.

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

Murro Roger (1975). « Curriculum Evaluation », dans Paul Gardner (dir.), *The Structure of Science Education*, Longman.

Pour citer ce chapitre :

Kalali Faouzia (2024). « Curriculum scientifique et culture des élèves », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 139-141.  
<https://doi.org/10.53480/curricula.fcfdfd>



## Curriculum(a) en question(s)

Frédéric CHARLES

Un curriculum peut être un objet d'investigation scientifique ou d'ingénierie pour les chercheurs en éducation et formation qui doivent alors (se) poser des questions sur cet objet. Différentes contributions proposent des listes de questions.

Avec des références essentiellement anglophones, Dillon ordonne trois questions principales :

1. La nature du curriculum (*What is it?*)
2. Les éléments du curriculum (*What are the things that compose it?*)
3. La pratique du curriculum (*How to think and act it?*)

La recherche sur ou pour les curricula est souvent située en 1978 avec l'article de Schwab qui proposait alors d'examiner les processus de conception, de développement, d'implémentation et d'évaluation des curricula. Ces travaux de Schwab sont d'ailleurs référencés dans l'article de Dillon (2009) et situés comme précurseurs de ce questionnement curriculaire.

Dans la littérature francophone, Crahay, Audigier et Dolz (2006, p. 7) indiquent trois axes thématiques – en tension – liés à l'investigation des curricula :

4. Le premier de ces axes concerne la construction de curricula qui sont l'objet de tensions en raison de nombreux enjeux sociétaux qui traversent cette construction curriculaire.
5. Le deuxième axe porte sur le curriculum effectivement enseigné, vecteur de tensions entre le monde de la noosphère (terme introduit par Chevallard en 1985 qui renvoie au « système de ceux qui pensent »), le monde des décideurs politiques qui porte les prescriptions curriculaires, et le monde de la pratique (c'est-à-dire l'ensemble des acteurs du système éducatif), supposé se conformer aux prescriptions officielles.

6. Le troisième axe concerne le pilotage du curriculum prescrit dont une des fonctions importantes est de guider l'enseignement dispensé à l'École. La tension relevée ici se situe dans le type de pilotage envisagé, qui peut se faire soit par les *inputs*, soit par les *outputs* (voir la notice 36 « *Inputs, outputs, outcomes* ») et dans l'approche curriculaire proposée, de type ascendant ou descendant.

Ces axes restent descriptifs et peu opérationnels pour un chercheur préoccupé par un curriculum à caractériser, décrire, renouveler, imaginer... L'intérêt des questions posées par Dillon est tout d'abord de les situer par rapport à d'autres séries de questions : Rugg (1927) qui propose dix-huit questions fondamentales ; Tyler (1949) qui lui, en propose quatre ; Schwab (1983) qui pose trois questions ; et Ornstein (1987) qui pose quinze questions de base. L'intérêt majeur des questions de Dillon est leur regroupement en trois catégories explicitées.

La première catégorie renvoie à la nature même du curriculum et les questions sont relatives à la forme et à l'organisation curriculaire, renvoyant à deux sous-questions (*What, at bottom, is it?* Et *what is it like?*), c'est-à-dire à l'essence ou la substance même du curriculum, ou encore quelles sont ses propriétés et ses caractéristiques générales ?

La deuxième catégorie est liée aux éléments qui constituent le curriculum. Les questions posées alors au curriculum sont les suivantes :

- Qui sont les enseignants qui prennent en charge ce curriculum ? (*Who?*)
- À qui enseignent-ils, à quels apprenants ? (*Whom?*)
- Quels contenus sont enseignés et quelle est la structure générale du curriculum ? (*What?*)
- Dans quel contexte spatio-temporel l'enseignement est-il dispensé ? (*Where and when?*)
- Quelle est la visée du curriculum ? (*Why? To what end?*)
- Comment enseigne-t-on ? Quelles sont les modalités d'enseignement et d'apprentissage ? (*How?*)
- Quelles sont les sorties/*outputs* attendues ? Quels apprentissages sont visés et pour qui ? (*What comes of it? Who learns what?*)

La troisième et dernière catégorie de questions renvoie à la pratique du curriculum, à savoir comment le penser et le faire vivre en actes. Dillon propose deux questions, plutôt à destination de concepteurs de curricula ou de chercheurs : comment faire pour construire ce curriculum et comment le penser ? (*What to do? How to think?*).

La force des questions de Dillon est leur nombre restreint et la fertilité de leur utilisation par les personnes préoccupées par la question des curricula, que ce soit dans l'étape de leur conception, de leur mise en œuvre ou de leur évaluation.

## Références

- Crahay Marcel, Audigier François et Dolz Joaquim (2006). « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifiques ? », dans François Audigier, Marcel Crahay et Joaquim Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, De Boeck, p. 7-37. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0007>
- Dillon James T. (2009). « The Questions of Curriculum », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, n° 3, p. 343-359. <https://doi.org/10.1080/00220270802433261>
- Ornstein Allan C. (1987). « The Theory and Practice of Curriculum », *Kappa Delta Pi Record*, vol. 24, n° 1, p. 15-17. <https://doi.org/10.1080/00228958.1987.10517823>
- Schwab Joseph (1983). « The Practical 4. Something for Curriculum Professors to Do », *Curriculum Inquiry*, vol. 13, n° 3, p. 239-265. <https://doi.org/10.1080/03626784.1983.11075885>
- Tyler Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press.
- Rugg Harold W. (1927). « List of Fundamental Questions on Curriculum-Making », dans Guy Whipple (dir.), *The Foundations of Curriculum-Making*, 26<sup>th</sup> Yearbook, Part 2 of the National Society for the Study of Education, Public School Publishing, p. 9-10.

Pour citer ce chapitre :

Charles Frédéric (2024). « Curriculum(a) en question(s) », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 143-145. <https://doi.org/10.53480/curricula.e28b08>



## Curriculum en situation de travail

Laurent VEILLARD

Le concept de « *workplace curriculum* » (ou « curriculum en situation de travail » en français) a été proposé au début des années 2000 par Billett (2006), un chercheur australien travaillant dans le domaine de la formation professionnelle. Celui-ci s'est inspiré du travail de Lave (1982, 1990), une anthropologue ayant eu recours au concept de curriculum pour rendre compte initialement de trajectoires d'apprentissage de tailleurs novices au Libéria. Cet emprunt d'une notion jusque-là réservée à des études menées au sein d'institutions éducatives se justifiait par une volonté de montrer qu'il n'y avait pas que dans les lieux dédiés à l'enseignement que les apprentissages étaient organisés socialement. Ainsi, l'étude de Lave menée au Libéria chez les tailleurs vaï et gola met en évidence des traits semblables des parcours des différents apprentis dans les ateliers de fabrication artisanaux de vêtements. Cette structuration est fortement enracinée dans les habitudes d'accueil des nouveaux venus par ces ateliers. Elle ne s'organise pas selon un certain ordre d'étude de savoirs définis préalablement par l'institution, mais selon une évolution que l'on peut qualifier de sociopragmatique : les apprentis réalisent des tâches de complexité et d'importance sociale croissantes pour le collectif professionnel et ils occupent des rôles sociaux de plus en plus centraux au sein de celui-ci, jusqu'à être en mesure de remplacer les acteurs les plus experts à la fin de leur apprentissage.

Par la suite, Lave et ses collègues ont mené d'autres études dans différents groupes professionnels (sages-femmes yucatec, quartiers-mâîtres dans la marine, bouchers...) qui sont convergents avec la première étude sur les tailleurs au Libéria. Ils s'appuient sur ces recherches pour contester l'idée que les apprentissages de novices réalisés en situation de travail seraient toujours informels, c'est-à-dire principalement aléatoires et variables d'un individu à l'autre, par opposition aux apprentissages en école qui seraient formels, car organisés socialement. Leurs travaux montrent au

contraire que ce qui est appris (maîtrise de certaines tâches et de certains rôles) et l'ordre dans lequel ces apprentissages sont réalisés sont très structurés par des facteurs organisationnels, économiques, techniques, culturels en vigueur dans des groupes professionnels particuliers. Cette structuration est certes souvent peu explicite, mais néanmoins porteuse d'effets spécifiques (Lave et Wenger, 1991). Par exemple, les tâches réalisées par les apprentis et les rôles tenus ne doivent pas mettre en péril la pérennité du groupe professionnel, tant sur le plan économique que du point de vue de sa structure sociale. Ainsi, au début de son parcours en entreprise, un apprenti tailleur vaï ou gola ne se verra jamais confier des tâches considérées comme trop sensibles sur un plan économique. Car si un geste est mal réalisé (ce qui est courant pour un novice), le vêtement sera difficilement vendable. La perte économique sera d'autant plus lourde s'il s'agit de vêtements chers qui correspondent aux habits les plus valorisés dans la société libérienne (telles les robes de cérémonies religieuses). La perte financière se double d'une atteinte à la renommée de l'atelier. L'apprenti ne réalise ce type de tâches qu'après avoir passé plusieurs années à réaliser et répéter une succession de tâches de complexité technique et d'importance sociale et économique croissantes.

Billett s'est inspiré de cette approche pour définir un « curriculum en situation de travail » comme l'enchaînement des activités réalisées par une personne, depuis une position de novice jusqu'à un rôle où il devient pleinement capable de réaliser les tâches considérées comme les plus complexes et les plus centrales par un groupe professionnel (Billett, 2006, p. 33). Mais il apporte différents compléments à cette définition initiale. Son objectif est d'en faire un concept permettant d'étudier les facteurs des apprentissages en situation de travail dans une diversité de contextes professionnels (industriels, secteur des services, etc.), au-delà des seuls groupes artisanaux traditionnels étudiés par Lave qui se caractérisent par une grande stabilité des pratiques de travail et des savoirs mobilisés. Les contextes professionnels modernes sont beaucoup plus évolutifs. Il est aussi important de situer le travail de Billett dans le contexte anglo-saxon où la formation professionnelle a été historiquement beaucoup plus fondée sur des apprentissages expérimentiels en situation de travail qu'en France où l'on a privilégié pendant longtemps des formations en écoles ou centres de formation séparés des lieux de production (Veillard, 2017). La reprise du concept de curriculum pour étudier ce type d'apprentissage a pour objectif : 1) de mieux comprendre les facteurs qui contribuent à l'organiser dans différents

lieux de travail ; 2) de pouvoir donner ensuite des repères pour aider les acteurs ou institutions (responsable hiérarchique d'un salarié novice ; service RH d'une entreprise chargé d'organiser les parcours d'intégration des nouveaux venus sur des postes de travail ; responsable de stage d'un élève ou étudiant en formation ; maître d'apprentissage d'un apprenti ; etc.) à organiser et optimiser les parcours d'apprentissage de novices en situation de travail.

Billett distingue trois niveaux de curriculum : le curriculum prévu ; le curriculum mis en œuvre et le curriculum expérimenté. Le premier niveau (curriculum prévu ou *intended curriculum*) correspond à tout ce qui est (ou peut être) planifié pour organiser les situations de travail successives d'un novice. Cela renvoie aux tâches à réaliser, aux ressources techniques et humaines mobilisables pour pouvoir les mener à bien, à l'ordre dans lequel elles doivent être effectuées, au degré de répétition nécessaire pour acquérir certaines compétences et pouvoir passer à un travail plus complexe, aux explications, aides ou feedbacks à prévoir à certains moments du parcours selon la complexité du travail, etc. Pour planifier des parcours efficaces sur le plan des dynamiques d'apprentissage, Billett insiste en particulier sur deux points :

- L'importance pour les personnes qui encadrent ou accompagnent les novices, de bien connaître le fonctionnement et les caractéristiques de l'organisation ou du groupe professionnel (types de tâches, division du travail, intérêts et valeurs des différentes catégories d'acteurs, etc.) afin de définir des curricula qui respectent la structure de pouvoir au sein du groupe professionnel. Ce respect est essentiel pour éviter que les novices ne se voient refuser l'accès à certaines activités. Ce peut être le cas par exemple quand des salariés expérimentés jugent les nouveaux venus insuffisamment compétents pour effectuer certaines tâches et/ou craignent de se voir remplacés s'ils divulguent leurs savoirs.
- La nécessité de rendre ce curriculum le plus explicite possible aux yeux de l'apprenant. Il s'agit notamment d'être le plus clair possible en ce qui concerne les pratiques de travail à mettre en œuvre. Certaines pratiques peuvent être difficilement perceptibles ou compréhensibles par un nouveau venu, par exemple, parce que la perception d'aspects d'une situation nécessite un œil averti (telle manifestation inhabituelle d'une machine dans un milieu technique ; telle caractéristique du comportement d'un malade à l'hôpital, etc.). Il convient donc de

prévoir des moments d'explication et de guidage (sur le coup et/ou après coup) pour donner accès à ces dimensions cachées ou peu visibles des situations.

Le deuxième niveau ou curriculum mis en œuvre (*enacted curriculum*) renvoie aux activités effectivement réalisées par les novices dans un certain ordre, avec certaines ressources, avec l'aide et les explications de certains acteurs de l'organisation, etc. Ce niveau est à distinguer du curriculum prévu, car ce qui se passe effectivement pour l'apprenant dépend de plusieurs paramètres difficilement planifiables, en particulier les réactions des acteurs avec qui un novice est amené à interagir sur le terrain (Vont-ils accepter de consacrer du temps à un nouveau venu ? Que voudront-ils lui laisser faire ? Quelles explications seront fournies ? etc.) Des aléas économiques et techniques peuvent aussi jouer un rôle important : par exemple, un apprenti devait réaliser l'étude de marché d'un nouveau produit, mais une évolution économique fait que la rentabilité d'un tel produit est devenue faible et que le projet de ce nouveau produit est abandonné. Ces imprévus doivent être constamment pris en compte par les personnes accompagnant l'apprenant pour réajuster le curriculum prévu en conséquence.

Le troisième et dernier niveau du curriculum expérimenté (*experienced curriculum*) correspond à la façon dont le curriculum est vécu et fait sens pour les apprenants en fonction de leurs expériences, connaissances, valeurs et motivations personnelles. Ces différentes dimensions liées aux caractéristiques propres des apprenants, construites au cours de leur trajectoire de formation et/ou d'apprentissage préalable, conditionnent pour une large part leur engagement dans les tâches proposées et la qualité des apprentissages. Il est donc important pour les acteurs qui accompagnent le novice de ménager des temps réguliers d'écoute et de dialogue afin de comprendre cette dimension expérimentée et si nécessaire réajuster le curriculum prévu.

Billett étaye ses propositions théoriques par plusieurs travaux empiriques dans différents domaines professionnels de l'artisanat, de l'industrie et des services (mineurs, coiffeurs, tailleurs, infirmières, etc.) et dans plusieurs pays. D'autres chercheurs ont aussi utilisé ce concept pour mener des études empiriques sur l'apprentissage en situation de travail, par exemple : infirmières en Norvège (Skär, 2010) ; enseignants novices au Royaume-Uni (Maxwell, 2010) ; métiers de l'hôtellerie et de la santé en Finlande (Rintala et Nokelainen, 2020) ; apprentis ingénieurs de production en

France (Veillard, 2015) ; opérateurs sur machine dans l'industrie métallurgique (Yunus *et al.*, 2016).

## Références

- Billett Stefen (2006). « Constituting the Workplace Curriculum », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, n° 1, p. 31-48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>
- Lave Jean (1982). « A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 13, n° 2, p. 181-187. <https://doi.org/10.1525/aeq.1982.13.2.05x1832l>
- Lave Jean (1990). « The culture of acquisition and the practice of understanding », dans James W. Stigler, Richard A. Shweder et Gilbert Herdt (dir.), *Cultural Psychology: The Chicago Symposia on Human Development*, Cambridge University Press, p. 259-286.
- Lave Jean et Wenger Étienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Maxwell Bronwen (2010). « In-service Initial Teacher Education in the Learning and Skills Sector in England. Integrating Course and Workplace Learning », *Vocations and Learning*, vol. 3, n° 3, p. 185-202. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9045-2>
- Rintala Heta et Nokelainen Petri (2020). « Vocational Education and Learners' Experienced Workplace Curriculum », *Vocations and Learning*, vol. 13, n° 1, p. 113-130. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>
- Skär Randi (2010). « How Nurses Experience Their Work as a Learning Environment », *Vocations and Learning*, vol. 3, n° 1, p. 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12186-009-9026-5>
- Veillard Laurent (2015). « University-Corporate Partnerships for Designing Workplace Curriculum. The Case of an Alternance Training Course in Tertiary Education », dans Laurent Filliettaz et Stefen Billett (dir.), *Francophone Perspectives of Learning Through Work. Conceptions, Traditions and Practices*, Springer, p. 257-278. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6_13)
- Veillard Laurent (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*, Presses universitaires de Rennes.

Yunus Azmir Mohd, Bakar Abraham, Hamzah Azimi et Jaafar Wan Marzuki Bin Wan (2016). « A Workplace Curriculum and Strategies to Enhance Learning Experiences for Machining Workers », *International Journal of Learning and Development*, vol. 6, n° 4, p. 32-48. <https://doi.org/10.5296/ijld.v6i4.10262>

Pour citer ce chapitre :

Veillard Laurent (2024). « Curriculum en situation de travail », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 147-152. <https://doi.org/10.53480/curricula.723415>

## Curriculum, création quotidienne

Inês BARBOSA DE OLIVEIRA

La notion de curriculum en tant que création quotidienne, créée par Oliveira en 2012, avance que les acteurs des écoles utilisent à leur manière les programmes officiels, en les mettant en dialogue avec la réalité spécifique, les connaissances et les valeurs, les possibilités et les limites de chaque école et de chaque salle de classe (Oliveira, 2016). Elle sous-entend que les curricula sont créés dans les salles de classe, quotidiennement, à partir de la façon dont les enseignants et les élèves déploient les dénommés curricula officiels. Ceux-ci sont tissés sur la base de ce que ces praticiens de la vie quotidienne arrivent à mettre en œuvre, désirent, en disposant des conditions de faire à partir des règles et des produits qui leur sont proposés (de Certeau, 1990). Ces curricula sont donc toujours uniques et imprévisibles, car ils sont créés en fonction des circonstances du moment et du milieu ; ils sont aussi dynamiques, singuliers et pluriels, puisqu'ils se modifient en permanence et ne se répètent jamais.

Cette notion émerge du développement du champ de recherche concernant/au sein de/en phase avec la vie quotidienne, à partir de la première moitié des années 1990 et de son processus de consolidation comme méthode de recherche. Ce sont des recherches qui déplacent la réflexion curriculaire de l'étude et de l'analyse des curricula officiels et se penchent sur ce que font quotidiennement, à partir de ces prescriptions, les praticiens de la vie quotidienne des écoles (de Certeau, 1990). Leur but est de valoriser et de rendre opérationnelle la compréhension de la richesse de la vie quotidienne et des processus de production de connaissances qui s'y produisent. Toujours dans le sillage de de Certeau, ces recherches soulignent que le quotidien des écoles est un espace-temps de créations et réinventions, dépassant ainsi l'idée du quotidien comme espace-temps de répétition. Leurs résultats permettent d'affirmer que dans les écoles, quotidiennement, des connaissances sont créées, tant pour la vie quotidienne que pour le domaine du curriculum et pour le développement de la réflexion curriculaire.

Ces recherches contribuent également à la compréhension d'autres façons de créer des connaissances, au-delà de ce que la science moderne valorise, en considérant ce qui se passe et ce qui est créé dans les salles de classe comme des processus quotidiens de création de connaissances. Il est important de souligner que ces recherches comprennent le champ épistémologique comme indissociable du politique et, ce faisant, favorisent des réflexions sur les créations curriculaires quotidiennes qui permettent également de dépasser la légitimité du pouvoir dérivé du savoir scientifique, en remettant en question la primauté de la science moderne sur d'autres formes de création de connaissances (Santos, 2000).

En questionnant ainsi la notion moderne portant sur les processus de production des savoirs et des curricula, les défenseurs de cette notion et de cette méthode de recherche affirment qu'aucun savoir ne peut être autonome par rapport à l'environnement social et aux sujets qui le produisent. Ils sont créés dans des espaces-temps concrets, déterminés, et s'inscrivent dans des rapports de force sociaux. En ce sens, malgré la force de la pensée moderne et de son hégémonie, ce domaine de recherche a développé des connaissances et des notions pertinentes à propos des curricula, telles que celle du curriculum en tant que création quotidienne.

Au-delà de la perspective certeanienne du quotidien en tant qu'espace de création, ces recherches et cette notion se fondent sur la notion de Santos (2004) selon laquelle il y a différentes connaissances et ignorances dans la société, pas nécessairement hiérarchiques, dont la pertinence est circonstancielle en accord avec leur contribution à la résolution de différents problèmes.

Le point de départ de la construction de cette notion a été le développement théorique du domaine du curriculum, tout au long du xx<sup>e</sup> siècle et du début du xxi<sup>e</sup> siècle. Les premières théories curriculaires, nées aux États-Unis au début du siècle dernier, définissaient le curriculum comme l'ensemble des connaissances disciplinaires enseignées dans les écoles. La vie quotidienne de l'école était alors perçue comme un lieu d'application de ce qui était prévu dans les programmes. Des approches distinctes ont été développées, notamment au cours de la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle. Certains ont continué à entendre que le domaine du curriculum devrait chercher à comprendre les résultats des processus curriculaires, afin de modifier les propositions à partir de ceux-ci, sans aborder le quotidien des écoles et de leurs logiques.

Parmi les nombreuses recherches et propositions théoriques destinées à comprendre les curricula, qui remettaient en question les perspectives traditionnelles mentionnées ci-dessus, à partir des années 1980, nous soulignons celles qui ont le plus influencé le développement de la notion de curriculum en tant que création quotidienne. En 1983, le Nord-Américain Stake (1983) publie un ouvrage dans lequel il indique, d'une part, la nécessité de croiser les sources, à partir de l'observation de ce qui se passe quotidiennement à l'école, et, d'autre part, l'impossibilité de généraliser les conclusions obtenues dans ces recherches, en entamant, avec ces deux propositions, la compréhension de la multiplicité et de la complexité des processus de constitution du quotidien scolaire.

Dans leurs travaux, Ezpeleta et Rockwell (1986), au Mexique, ont incorporé la compréhension suivante : plus que la tendance à décrire l'école dans ses aspects négatifs, l'important serait de s'apercevoir que nous devons les étudier dans leur réalité, tels qu'ils sont, et non pas comme ils devraient être.

L'étude de Stenhouse (1991), en Angleterre, et la création de la notion d'« enseignant-chercheur » ont contribué à comprendre que la connaissance de différentes écoles d'un même système éducatif n'est possible que dans la mesure où les sujets du quotidien scolaire, leurs connaissances et leurs pratiques, sont intégrés dans la réflexion. Pour cet auteur, ce sont les enseignants qui, mettant en question leurs diverses pratiques – connues et clarifiées par le truchement de processus personnels de recherche –, peuvent effectuer des interventions dans les quotidiens des écoles.

Enfin, au Brésil, les travaux de Moreira et Silva (1995), Alves et Oliveira (2002), ainsi que d'autres auteurs, présentent une notion du curriculum qui le comprend comme « tout ce qui se passe dans les écoles », bien au-delà, donc, de ce qui est contenu dans les curricula officiels et les programmes d'enseignement, que les auteurs classeront comme des propositions curriculaires officielles, en les distinguant des vrais curricula. Dans ce sillage, les recherches concernant/au sein de/en phase avec les quotidiens scolaires se sont développées, visant à la fois à valoriser les multiples connaissances présentes dans les écoles, et à développer des recherches impliquant les curricula réels, au-delà de ce que l'on a appelé des propositions curriculaires officielles. Elles se penchent sur les processus négligés par les théories précédentes, abordant les aspects singuliers et qualitatifs du réel, les spécificités des façons de développer des propositions curriculaires et cherchent à surmonter le réductionnisme qui ne considère la réalité que dans ce qui

est permanent en elle, en récupérant l'importance des actions et des façons de faire propres à la vie quotidienne, en acceptant sa créativité et son imprévisibilité, consécutives aux ruses et aux spécificités des arts de faire des praticiens, y compris dans les écoles.

La notion de curriculum en tant que création quotidienne émerge donc de cette trajectoire réflexive du champ du curriculum et des résultats des recherches qui démontrent que les écoles sont des espaces de création curriculaire. Elle réaffirme à la fois les usages différenciés des normes par les praticiens de la vie quotidienne et l'inapplicabilité des propositions sur les réalités, ainsi que l'impossible répétition des curricula dans de différentes classes et écoles.

Les connaissances locales sont souvent mises en dialogue avec les contenus curriculaires dans ces processus de création de curriculum, comme nous l'avons observé dans l'enseignement des mathématiques fondé sur la publicité commerciale, en considérant socialement la question des prix et des taux d'intérêt ou par l'approche de la langue portugaise à partir de recettes culinaires, en valorisant les connaissances des familles ou, encore, l'utilisation de différentes cosmogonies dans l'enseignement de la géographie et des relations homme-nature.

En ce sens, le travail avec la notion de curriculum en tant que création quotidienne a permis, depuis sa formulation en 2012, de considérer l'importance de l'activité des enseignants et des savoirs locaux dans la création des curricula, en plus des propositions curriculaires qui arrivent dans les écoles ou des valeurs sociales hégémoniques. Il permet de considérer à la fois les connaissances pédagogiques et l'opérationnalité des savoirs quotidiens dans la création curriculaire. C'est donc une notion qui contribue à dépasser la compréhension du curriculum seulement conçu comme un ensemble de contenus à enseigner, à chaque moment de la scolarité.

La notion contribue également à rompre avec les limites de différentes théories curriculaires, en élargissant et en consolidant diverses questions qui l'ont précédée, et aussi à questionner la notion d'école comme environnement de simple reproduction. Enfin, elle permet de s'interroger sur les usages de la notion de curriculum caché, qui perçoit l'influence des valeurs hégémoniques sur la vie quotidienne, mais ne tient pas compte du fait qu'à côté de ces valeurs, il y en a aussi d'autres, non hégémoniques, présentes dans les créations curriculaires quotidiennes, à travers les usages que les praticiens font de ce qui leur est donné de consommer.

## Références

- De Certeau Michel (1980). *L'invention du quotidien*, t. 1, Arts de faire, UGE. Rééd. 1990, Gallimard.
- Ezpeleta Justa et Rockwell Elsie (1986). *Pesquisa Participante*, Cortez.
- Moreira Antonio Flavio et Silva Tomaz Tadeu (1995). *Currículo, Cultura e Sociedade*, Cortez.
- Morin Edgar (1990). *Science avec conscience*, Fayard.
- Oliveira Inês Barbosa (2016). *Curriculum création quotidienne : une expérience brésilienne*, L'Harmattan.
- Santos Boaventura de Sousa (2000). *A Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, Cortez.
- Santos Boaventura de Sousa (2004). « Por uma sociologia das ausências e das emergências », dans B. S. Santos (dir.), *Conhecimento prudente para uma vida decente*, Cortez, p. 777-823.
- Stake Robert E. (1983). *A Arte da investigação com estudos de caso*, Cadernos da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*, 3<sup>e</sup> éd., Morata.

Pour citer ce chapitre :

Barbosa de Oliveira Inês (2024). « Curriculum, création quotidienne », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 153-157. <https://doi.org/10.53480/curricula.49b43b>



## Curriculum, parcours et musées scientifiques

Muriel GUEDJ

**D**ifficile à dater précisément, l'introduction de la mission éducative au musée s'adjoint à celle originelle de conservation/préservation au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (Chaumier et Mairesse, 2013). Inscrite dans l'évolution générale des musées, elle se formalise et se généralise au début des années 1950 (Girault et Cohen, 1999), avec l'ambition de répondre aux besoins et défis de société. Les orientations actuelles du musée, avec l'affirmation d'impliquer des communautés locales et de s'adresser à des publics plus larges, se traduit par une nouvelle définition du musée qui renforce et spécifie la dimension éducative :

« Un musée est une institution permanente, à but non lucratif et au service de la société, qui se consacre à la recherche, la collecte, la conservation, l'interprétation et l'exposition du patrimoine matériel et immatériel. Ouvert au public, accessible et inclusif, il encourage la diversité et la durabilité. Les musées opèrent et communiquent de manière éthique et professionnelle, avec la participation de diverses communautés. Ils offrent à leurs publics des expériences variées d'éducation, de divertissement, de réflexion et de partage de connaissances. »

International Council of Museums, définition actualisée à Prague le 24 août 2022

Avec la même intention d'adaptation aux contextes socio-économiques et culturels (Guedj et Savaton, 2015), l'école s'ouvre progressivement sur l'extérieur dans un mouvement qui depuis l'éveil des années 1960, est marqué par une volonté d'insertion sur les territoires. En témoigne la mise en place dès 2013, des Plans éducatifs territoriaux qui invitent les collectivités territoriales à s'impliquer dans des parcours éducatifs en réponse à des besoins identifiés sur chaque territoire. C'est dans la même veine que s'inscrivent les parcours éducatifs (santé, avenir, citoyenneté, éducation artistique et culturelle), et que les diverses « éducations à » (voir la notice 30 « Éducatives à... ») intègrent les curricula.

Si la définition de l'éducation scolaire est particulièrement bien documentée, l'éducation au musée nécessite d'être explicitée. Les recherches actuelles permettent, si ce n'est d'en donner une définition, du moins d'identifier trois marqueurs révélateurs des spécificités des pratiques et contenus éducatifs au musée : la proposition culturelle, l'implication du public, le rôle du médiateur.

La proposition culturelle désigne les contenus et intentions en jeu ; elle se caractérise par l'approche volontairement subjective des concepteurs qui soumettent un point de vue singulier sur la thématique proposée au public. Dans cette perspective, l'écriture muséale mobilise fréquemment le récit comme moyen pour introduire le discours scientifique (Triquet, 2011). Le choix d'aborder la thématique de manière globale constitue une autre caractéristique (Allard, 1999) ; il s'agit d'offrir d'emblée une vision synthétique de la thématique abordée dans sa totalité, laissant ainsi la place aux questions complexes et autres boîtes noires. En outre, la proposition se structure à partir de contenus polymorphes ; elle excentre les contenus, laisse la place aux savoirs et savoir-faire hybrides, populaires, locaux et accorde une place centrale à la matérialité. Spécifiques des musées scientifiques, les artefacts, dispositifs expérimentaux, objets de collections, etc., sont constitutifs de leur identité et la rencontre avec l'objet réel y est largement favorisée. Cette confrontation avec la réalité, qualifiée par Bruno David (président du Muséum national d'Histoire naturelle en 2024) d'expérience d'« hyper matérialité » indispensable en contexte « post-covid », suscite une émotion « fixatrice de la mémoire » (AMCSTI, 2020).

Cette orientation concerne la démarche d'appropriation revendiquée par les auteurs pour laquelle « ... le visiteur fait sien intellectuellement, affectivement, imaginativement un objet du musée » (Allard, 1999). Que l'objet renvoie à la matérialité d'un artefact ou à une thématique scientifique, le musée s'affirme comme un lieu d'éducation permettant le développement d'« habiletés intellectuelles » qui privilégient le questionnement et les processus en jeu lors de la construction des réponses plutôt que les « bonnes réponses » et leur mémorisation. Savoir questionner et investiguer plutôt que savoir répondre et mémoriser.

Avec cette perspective, le médiateur se positionne entre la proposition et le visiteur/élève (Cohen-Azria, 2002) pour favoriser cette appropriation ; il adapte et ajuste ses interventions en fonction des publics, de leurs questions et expériences singulières ; il estime quand devoir rompre avec un scénario, aborder une question complexe, ouvrir une boîte noire, etc.,

avec comme ambition première de faire passer un message, interpeler, questionner. En outre le divertissement attaché aux missions du musée laisse sa place à la communication non verbale, pour créer des contacts, installer un climat propice à l'échange d'expérience et au partage émotionnel (Meunier, 2018).

Ainsi, depuis le début du <sup>xxi</sup><sup>e</sup> siècle, les évolutions observables dans les contenus à enseigner et les pratiques éducatives, tant à l'école qu'au musée, témoignent d'une volonté d'aller vers une complémentarité affirmée (Jacobi, 2018).

Le Parcours éducatif artistique et culturel (PEAC, <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>) constitue à ce titre un exemple de concrétisation possible de cette complémentarité. Défini comme « l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées [...] dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire » (Éduscol, 2022), le PEAC se structure selon trois piliers que sont les enseignements artistiques, les rencontres avec les artistes et les œuvres, et les pratiques artistiques. Ainsi pensé en complémentarité, en lien avec les territoires, via les projets éducatifs territoriaux, il vise à intégrer dans un curriculum continu, le parcours scolaire auquel il ne se substitue pas, et une diversité des pratiques, d'expériences et de savoirs proposés par d'autres acteurs en d'autres lieux. Le principe fondamental est la circulation et la complémentarité.

Transposé à l'éducation scientifique, un « parcours d'éducation aux sciences » (PES) déployé selon des modalités analogues au PEAC serait profitable. Ainsi, il devrait se traduire par des rencontres avec des acteurs (scientifiques, médiateurs) et des phénomènes ou artefacts, des découvertes (associations, musées, patrimoine) et des pratiques scientifiques (expériences, observations, etc.).

En lien étroit avec la notion de partenariat, le parcours associe ainsi des espaces éducatifs formels et non formels, pensés comme des partenaires, pour construire un curriculum commun ou parcours éducatif partagé. Finalement c'est à une nouvelle vue d'ensemble du curriculum à laquelle invite la notion de parcours éducatif qui ne se réduise pas à une extension du curriculum formel (scolaire), mais l'intègre avec d'autres parcours éducatifs dans un espace éducatif continu pour lequel le musée et l'école ajustent leurs projets et leurs propos compte tenu des spécificités de chacun. Reste que les voies concrètes de la complémentarité revendiquée

permettant la mise en place de nouvelles pratiques ainsi que leur évaluation restent à construire. Le chantier collaboratif reste largement ouvert.

## Références

Allard Michel (1999). « Le partenariat école-musée. Quelques pistes de réflexions », *Aster*, n° 29, p. 27-40.

Chaumier Serge et Mairesse Françoise (2013). *La médiation culturelle*, Armand Colin.

Cohen-Azria Cora (2002). *Quand l'enfant devient visiteur : nouvelle approche du partenariat école/musée*, L'Harmattan.

Cohen-Azria Cora et Girault Yves (1999). « Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli », *Aster*, n° 29, p. 9-26.

David Bruno (2020), « Urgence sociétale et réalité de la science », AMCSTI, *La nouvelle donne de la CSTI*, <https://www.youtube.com/watch?v=oH-NU3E0rGIA> (diffusion en direct le 1<sup>er</sup> décembre 2020).

Guedj Muriel et Savaton Pierre (2015). « Entre exigence économique et culture pour tous : le cas des sciences expérimentales des années 1950 aux années 1980 », dans Renaud d'Enfert et Joël Lebeaume (dir.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité. 1945-1985*, Presses universitaires de Rennes, p. 61-81.

Jacobi Daniel (2018). *Culture et éducation non formelle*, Presses de l'Université du Québec.

Meunier Annik (2018). « L'éducation dans les musées : une forme d'éducation non formelle », dans Daniel Jacobi (dir.), *Culture et éducation non formelle*, Presses de l'Université du Québec.

Triquet Éric (dir.) (2011). « Le récit dans la médiation des sciences et des techniques », *Culture et musées*, n° 18.

Ministère de l'Éducation nationale. « Éducation artistique et culturelle (EAC) », en ligne : <https://eduscol.education.fr/575/education-artistique-et-culturelle> (mise à jour : avril 2024).

Pour citer ce chapitre :

Guedj Muriel (2024). « Curriculum, parcours et musées scientifiques », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 159-162. <https://doi.org/10.53480/curricula.629968>

## Discipline de recherche et discipline scolaire

Abdelkrim HASNI

**D**ans les discours de l'enseignement, de l'éducation, de la formation et des curricula, le mot « discipline » prend des sens différents selon qu'il est utilisé seul ou avec des noms ou adjectifs dans les locutions « disciplines scolaires » ou « universitaires », ou encore « disciplines de recherche ». Chervel (1988, p. 60-64) indique que le mot perd son sens initial de police des établissements à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour recouvrir l'idée de « gymnastique intellectuelle », puis, après la Première Guerre mondiale, à ne désigner qu'une « pure et simple rubrique qui classe les matières de l'enseignement ». Il faut toutefois souligner que les disciplines scolaires demeurent aujourd'hui des composantes structurant les curricula, en particulier par l'identification des spécialités disciplinaires des enseignants déterminées par leur formation dans une ou plusieurs disciplines universitaires.

Les sciences actuelles se font et s'organisent en effet autour des disciplines dites scientifiques, les disciplines de recherche. Même si la notion de discipline prise dans le sens de l'attitude du disciple qui suit la tradition du maître remonte à l'Antiquité, ou que la classification du savoir en différentes sciences a existé depuis Aristote, le sens qui est donné à la notion de discipline depuis la création des sciences modernes et qui prédomine toujours, au passage du XVIII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle, est différent. En ce sens, Stichweh (1990) soutient que le système scientifique actuel est né d'une double différenciation : une différenciation externe qui l'a conduit à se distinguer des autres formes de savoir (savoir d'autorité, savoir de la tradition, etc.). Cette différenciation amène les sciences à se constituer comme système « autopoïétique » en ce sens qu'à un savoir reçu se substitue un savoir autoproduit. La deuxième différenciation a conduit à pratiquer les sciences au sein de disciplines distinctes.

Il n'y a pas de consensus sur la signification de la notion de discipline scientifique. Les principales caractéristiques utilisées pour définir la notion renvoient à deux pôles qui reflètent deux visions différentes de ce que sont/peuvent être les sciences. Selon la première vision, une discipline est caractérisée avant tout par l'application de méthodes spécifiques à des objets (observables et/ou formalisés) qui lui sont propres. L'accent est ici mis sur la priorité de la rationalité. La constitution des communautés disciplinaires et l'organisation institutionnelle de la recherche sont secondaires et viendraient se greffer sur le système objets-méthodes. La deuxième vision soutient la primauté des communautés des chercheurs (associations, revues savantes et systèmes de contrôle des publications, colloques, etc.) et des cadres institutionnels (organisation de la recherche, système de recrutement, etc.) dans la naissance et le fonctionnement des disciplines.

Loin d'une vision positiviste qui met l'accent exclusivement sur la dimension épistémologique (objets-méthodes-savoirs) et d'une vision relativiste qui réduit l'activité scientifique au fonctionnement de groupes sociaux, il serait possible de considérer que ces deux dimensions sont deux composantes centrales dans la caractérisation des disciplines scientifiques, sans pour autant occuper une place égale dans cette caractérisation. La dimension sociale est parfois plus forte dans les sciences humaines et sociales, moins standardisées que les sciences de la nature.

Si les travaux de Chervel (1988) ont fortement marqué la conceptualisation de la notion de discipline scolaire dans la francophonie, d'un point de vue curriculaire, il est important de considérer dans les réflexions sur ce concept d'autres perspectives comme celles qui ont fortement marqué cette conceptualisation, sous l'étiquette de *school subject* et de *subject matter*, dans le monde anglophone (Hasni, 2001) : celle de philosophes du curriculum et celle de sociologues du curriculum.

(1) La conceptualisation développée par des philosophes anglophones du curriculum, comme Gardner, Hirst, Schwab, Peters et Phenix dans les années 1960-1970, et qui marque de nombreux travaux actuels, repose sur deux idées centrales. La première est celle de la théorie de la structure du savoir (*structure of knowledge*) que résument les propos de Schwab (1964) :

« Identifier les disciplines qui forment le savoir contemporain et permettent la maîtrise du monde, c'est identifier les matières scolaires (*subject matter*) devant servir à l'éducation, le matériel qui constitue à la fois ses ressources

et ses exigences. Identifier les relations que ces disciplines entretiennent les unes avec les autres, c'est déterminer ce qui peut être mis ensemble et ce qui doit être considéré de manière séparée dans un but d'enseignement. La détermination de ce type de relations pèsera également lourd dans nos décisions concernant les séquences d'enseignement, puisqu'elles nous indiqueront ce qui doit venir avant quoi, ce qu'il est souhaitable de placer en premier, en second ou en troisième lieu (Schwab, 1964, p. 11). »

Si la première idée est tournée vers le choix des contenus, la deuxième l'est vers les visées éducatives. Des philosophes du curriculum comme Hirst (1965) ont repris l'idée grecque de l'éducation libérale pour en faire la principale visée de l'éducation scolaire. Pour ces auteurs, la quête première de l'esprit est celle d'atteindre la connaissance, de comprendre l'essence et la nature profonde des choses et d'accéder par conséquent à la « bonne vie ». En d'autres termes, l'éducation doit viser le développement de l'esprit par ce qui est indépendant de tout utilitarisme immédiat : une éducation libératrice de l'esprit, de la raison et de la conduite. C'est ce que permettent les savoirs véhiculés par les disciplines, tournées vers la compréhension du monde de manière rationnelle.

(2) La vision véhiculée par des travaux de la sociologie du curriculum, dont la « nouvelle sociologie de l'éducation » (NSE) britannique développée autour d'auteurs comme Bernstein et Young, stipule que le curriculum et les disciplines qui le composent, considérées sous l'angle des contenus et des visées, loin de transmettre un savoir désintéressé, reflètent et maintiennent la distribution du pouvoir dans une société ; par conséquent, ils sont socialement déterminés et inégalitaires pour les apprenants (Bernstein, 1971).

Même si cette conceptualisation a été développée dans les années 1970, elle a tracé la voie à de nombreux travaux récents sur le curriculum et les disciplines qui le composent. Les auteurs de la NSE ont analysé le curriculum et plusieurs disciplines dans le contexte britannique (la musique, les arts, les sciences, etc.) à trois niveaux, en dénonçant : a) la hiérarchisation des disciplines (certaines d'entre elles sont considérées plus importantes que d'autres et sont déterminantes dans la réussite scolaire des élèves) (voir la notice 39 « Missions ») ; b) le cloisonnement qui assimile les savoirs disciplinaires à des « propriétés privées » avec diverses sortes de clôtures symboliques, ce qui ne favorise qu'une minorité, puisque ce cloisonnement marque tôt l'identité éducative des élèves en les identifiant comme étant « bons » ou « moins bons » dans une discipline ou l'autre ; c) la spécialisation qui consiste à considérer que la visée première des disciplines scolaires est

celle de l'initiation aux disciplines de recherche. Les auteurs reprochent à cette spécialisation, entre autres, son haut degré de formalisme et d'hyperrintellectualisme et son caractère élitiste. L'idée centrale qui traverse ces travaux est de penser les contenus et les visées des disciplines en tenant compte des cultures des groupes non dominants.

Ces préoccupations sociologiques sont exprimées autrement et de manière forte dans des travaux récents portant sur les contenus et les visées de certaines disciplines scolaires, comme celles des sciences ou de l'histoire. Citons à titre d'exemple le courant qui, sous l'expression de « pédagogies respectueuses de la culture » (*culturally-responsive pedagogy*), conteste un enseignement scientifique fondé essentiellement sur des savoirs issus des disciplines scientifiques. Ce courant s'est développé à la suite du constat de l'échec qu'y connaît anormalement un grand nombre d'élèves issus de certaines populations particulières, dont les populations autochtones dans de nombreux pays (ex. : Canada, États-Unis, Mexique, Colombie, Norvège). Pour certains auteurs, les savoirs scolaires doivent inclure non seulement des savoirs issus des disciplines scientifiques, mais également d'autres formes de savoirs adaptés aux cultures des apprenants, comme les savoirs autochtones, dont les « savoirs des sages ». Des concepts, comme ceux de l'autochtonisation ou de la « décolonisation » des disciplines (les sciences, l'histoire, les langues, etc.), sont utilisés pour dénoncer le fait que celles-ci véhiculent une vision « occidentale » du monde.

(3) Sachot, en reprenant les travaux de Chervel, souligne que les disciplines scolaires « considérées notamment sous l'angle du contenu d'enseignement ne sont sous le dictat ni de la science, ni de la société » (Sachot, 1993, p. 140). L'auteur rappelle l'importance de distinguer entre les finalités des enseignements qui sont imposées à l'école par la société et le lieu de la production de la culture et des contenus d'enseignement, les disciplines scolaires, qui est l'école.

Les auteurs qui ont conceptualisé la notion de discipline scolaire en enrichissant les travaux de Chervel, ne nient pas non plus la place des disciplines dites de référence dans la détermination des contenus et des finalités des disciplines scolaires. En considérant différents exemples, comme la grammaire, l'histoire, la géographie et l'éducation civique, ils montrent par ailleurs que les objets enseignés n'ont pas toujours d'équivalent dans les disciplines dites de référence, ne découpent pas les objets à étudier de la même façon que ces dernières et ne couvrent pas les mêmes finalités que celles-ci.

Dans la continuité de la conceptualisation de Chervel, enrichie par des auteurs comme Audigier, Reuter et Sachot, il est possible de caractériser ce qu'est une discipline scolaire en recourant à un ensemble d'attributs, dont les suivants : les contenus et leur organisation en lien avec des finalités spécifiques ou non à chaque discipline ; les exercices ; les modalités d'évaluation ; les matériels (manuels, matériel concret, etc.) ; la formation des enseignants (disciplinaires ou non), autrement dit aux composants centraux de tout curriculum.

Notons enfin que cette notice ne vise pas à cantonner les disciplines scolaires dans l'une ou l'autre des trois perspectives. Les fondements soutenus dans chacune de ces dernières reposent sur des préoccupations et des enjeux différents et complémentaires qui pourraient éclairer l'analyse des disciplines dans les différents systèmes scolaires ou à différentes époques.

## Références

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.

Chervel André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, vol. 38, p. 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>

Hasni Abdelkrim (2001). *Les représentations d'une discipline scolaire – l'activité scientifique – et de sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*, thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.

Hirst Paul H. (1965). « Liberal Education and the Nature of Knowledge », dans Reginald D. Archambault (dir.), *Philosophical Analysis and Education*, Routledge and Kegan Paul, p. 113-140.

Sachot Maurice (1993). « La notion de discipline scolaire : éléments de constitution », dans Jean-Pierre Clément et Michel Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au xx<sup>e</sup> siècle : entre l'école et le sport*, Éditions AFRAPS, p. 127-147.

Schwab Joseph (1964). « Structure of the Disciplines. Meanings and Significance », dans Lawrence G. W. Ford et L. Pugno (dir.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Rand McNally and Company, p. 6-30.

Stichweh Rudolf (1990). *Étude sur la genèse du système scientifique actuel*, Presses universitaires de Lille. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.63069>

Pour citer ce chapitre :

Hasni Abdelkrim (2024). « Discipline de recherche et discipline scolaire », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 163-168. <https://doi.org/10.53480/curricula.1c2814>

## Dispositifs

Abdelkarim ZAÏD

Les modalités d'intervention éducative que désigne le terme « dispositif » (voir la notice 30 « Éducation à... ») consistent en des compositions hétérogènes d'acteurs et de moyens mobilisés en vue de susciter, modifier ou transformer les dispositions des publics visés (Zaid, 2017). Ces dispositions sont à prendre au sens que lui donne Bourdieu (1998, p. 8), c'est-à-dire « être enclin à agir de telle ou telle manière dans telles ou telles circonstances ». Le ministère présente les dispositifs dans les termes suivants : les dispositifs désignent des « organisations prescrites (par des textes législatifs ou réglementaires), au plan national ou local, visant à mettre en œuvre des actions pédagogiques au bénéfice de l'individu-élève, en fonction de ses aptitudes et besoins individuels » (MEN/MESR, 2010, p. 8). Ces cadrages ont souvent un caractère à la fois administratif et pédagogique en ce qu'ils organisent les contenus ou les thématiques, les temps et les modes d'intervention auprès des acteurs de l'éducation.

Dans le système éducatif français, le recours de plus en plus fréquent à des dispositifs remet en cause un système d'enseignement structuré par les disciplines au profit d'un curriculum organisé en domaines de formation. Les dispositifs sont partie prenante de cette remise en cause de différentes manières : 1) par l'externalisation de certains contenus d'enseignement, hors des disciplines (Cauterman et Daunay, 2010) ; 2) par la priorité qu'ils donnent à la visée de médiation entre l'élève et la société : l'activité enseignante dépasse la seule transmission de contenus pour aller vers une mission de formation à l'action politique et sociale (Malet, 2010) ; 3) par l'extension de la fonction du curriculum, en tant que passeur des politiques éducatives vers la classe, intégrant l'école et l'extérieur de l'école (voir la notice 50 « Transposition curriculaire »).

Les différentes réformes de l'école depuis le début de la V<sup>e</sup> République (1958) ont porté sur différents composants du curriculum : les structures (durée de la scolarité obligatoire, collège unique, création de la voie technologique), les disciplines enseignées (création des sciences économiques et sociales au

lycée, de la technologie au collège), les diplômes (création des baccalauréats professionnels). Depuis la dernière décennie du xx<sup>e</sup> siècle, les réformes successives donnent lieu fréquemment à la mise en place de dispositifs dits pédagogiques : Parcours Avenir, Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), Itinéraires de découverte (IDD), parcours diversifiés, etc. Bien que souvent temporaires parce que liés à une réforme plus vaste, les dispositifs sont aujourd'hui constamment présents dans le système éducatif français.

Au niveau de l'administration de l'Éducation nationale, différents paramètres peuvent être utilisés pour décrire et caractériser les dispositifs :

- les niveaux d'enseignement et les objectifs visés ou les missions (voir la notice 32 « Évaluation et curriculum ») : selon les périodes, les dispositifs ont ainsi pu porter sur : 1) l'accompagnement (à l'école, Activités pédagogiques complémentaires (2013), au lycée et au collège Accompagnement personnalisé (2010, 2011), Devoirs faits (2017), etc.) ; 2) la lutte contre le décrochage scolaire (Classes et ateliers relais (1998) ; 3) la promotion de l'égalité des chances (Contrat local d'accompagnement à la scolarité (2010), Internats d'excellence (2010), Cordées de la réussite (2021), Capital filles (2012), etc.) ; la prise en charge des élèves aux besoins éducatifs particuliers (Programme personnalisé de réussite éducative (2019), Plan d'accompagnement personnalisé (2013), etc.), le développement de l'interdisciplinarité (Sciences à l'école (2004), Enseignements pratiques interdisciplinaires (2017), etc.) ;
- les temps scolaires durant lesquels les dispositifs sont mis en place ;
- les flux d'élèves impliqués et le type d'élèves (en difficulté, en situation de handicap...) : ce paramètre impactant le coût, directement lié au nombre d'élèves concernés, privilégie l'aspect économique ;
- les intervenants : ils sont membres de l'Éducation nationale (enseignants, membres de la cellule vie scolaire, personnels de santé, d'orientation...) ou extérieurs ;
- les pratiques et l'organisation pédagogiques mises en place : travail en petits groupes, tutorat par un élève, un adulte référent...

L'éventail et la diversité des dispositifs sont tels que la réglementation est devenue au fil du temps de plus en plus foisonnante et qu'il apparaît donc difficile d'en faire une description globale, si ce n'est en privilégiant certain(s) des paramètre(s) cités précédemment.

Au niveau de la recherche, les dispositifs donnent lieu à différents travaux : des recherches sur l'objet « dispositif(s) » pouvant aboutir à l'établissement d'une typologie et à l'étude des relations entre dispositifs et

curriculum. Les recherches concernant les dispositifs proposent différentes entrées pour désigner et délimiter ceux-ci en tant qu'objets d'étude :

- Glasman (2017) identifie les ZEP comme un dispositif pour rénover, réinventer l'institution scolaire ; pour cet auteur, un dispositif est défini au regard de son caractère provisoire (ou non), des missions, des acteurs et des moyens d'un dispositif ;
- Félix, Saujat et Combes (2012) étudient les conditions d'intervention dans les dispositifs d'aide définis selon deux axes : l'axe niveaux des élèves *vs* l'axe des difficultés des élèves ;
- Barrère (2017) considère les effets du dispositif et en distingue plusieurs types : les dispositifs curriculaires qui agissent sur les contenus comme les EPI visant à introduire plus d'interdisciplinarité ; les dispositifs qui agissent sur les pratiques, par exemple en intervenant sur le traitement indifférencié des élèves ; les dispositifs d'ouverture de l'espace scolaire comme l'aide aux devoirs impliquant des intervenants associatifs locaux ou nationaux ; les dispositifs qui agissent sur la temporalité de l'enseignement comme « Course en cours », structuré par un projet dont la préparation et la réalisation rompent avec le temps rythmé en heures.

Les interrelations entre curriculum et dispositifs sont au cœur de plusieurs travaux de recherche, participant de plusieurs avancées théoriques et réactivant notamment les acquis de Foucault (2001) et De Certeau (1980) (voir la notice 25 « Curriculum, création quotidienne »). Par exemple, dans un cadre didactique, d'une part un dispositif peut être conçu comme « un ensemble prescrit de composants hétérogènes agencés en réseau et considérés par des acteurs comme pertinents ou nécessaires pour réaliser une fonction dominante et satisfaire des finalités. D'autre part, un dispositif est ce même ensemble en cours d'actualisation, c'est-à-dire un agencement évolutif de composants, structuré par une dynamique entre ceux-ci dans un contexte qui offre les ressources supposées pertinentes ou nécessaires pour réaliser une fonction dominante et des finalités, et pour évoluer » (Zaid, 2017, p. 58). Selon l'auteur, un dispositif est donc à la fois un enseignement défini réglementairement et un processus qui évolue en fonction du contexte. Aussi bien en tant qu'enseignement que processus, un dispositif s'intègre au curriculum : il en est un composant. Or cette inclusion implique au moins deux phénomènes : une forme d'autonomisation du dispositif par rapport au curriculum dans son fonctionnement et parfois même dans ses objectifs ; l'émergence d'une résistance implicite de la part des publics visés et des acteurs impliqués (résistance de certains enseignants du collège, dont l'identité disciplinaire est forte, à intervenir dans « Devoirs faits »

impliquant une intervention indépendante des disciplines). Certains acteurs considèrent que les dispositifs sont un temps d'enseignement privilégié d'où serait exclue toute contrainte induite par son appartenance au curriculum (contenus d'enseignement, méthodes, évaluation, outils didactiques).

## Références

Barrère Anne (2017). « Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux [Entretien avec Régis Guyon] », *Diversité*, vol. 190, p. 7-10.

Bourdieu Emmanuel (1998). *Savoir-faire : contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Le Seuil.

Cauterman, Marie-Michèle et Daunay Bertrand (2010). « La jungle des dispositifs », *Recherches*, vol. 52, p. 9-23.

De Certeau Michel (1980). *L'invention du quotidien*, t. 1, *Arts de faire*, UGE. Rééd. 1990, Gallimard.

Félix Christine, Saujat Frédéric et Combes Christelle (2012). « Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant », *Recherches en éducation*, vol. 4, p. 19-30. <https://doi.org/10.4000/ree.9014>

Foucault Michel (2001). « Le jeu de Michel Foucault », dans Defert Daniel, Ewald François (dir.), *Dits et écrits*, t. 2, Gallimard, p. 298-329.

Glasman Dominique (2017). « Le dispositif est l'occasion de dire, de nommer des problèmes spécifiques [Entretien avec Régis Guyon] », *Diversité*, vol. 190, p. 11-15.

Jacquinet-Delaunay Geneviève et Monnoyer Laurence (1999). « Le dispositif. Entre usage et concept », *Hermès. La Revue*, vol. 3, p. 25. <https://doi.org/10.4267/2042/14968>

Malet Régis (2010). *École, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales*, De Boeck.

Zaid Abdelkarim (2017). *Élaborer, transmettre et construire des contenus. Perspective didactique des dispositifs d'éducation et de formation en sciences et technologie*, Presses universitaires de Rennes.

Pour citer ce chapitre :

Zaïd Abdelkarim (2024). « Dispositifs », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 169-172. <https://doi.org/10.53480/curricula.2ab53a>

## Diversité des curricula

Luisa LOMBARDI

Considérés à l'échelle internationale, les curricula mis en œuvre dans les différents systèmes éducatifs sont caractérisés à la fois par une relative uniformité et par une grande diversité. Leur uniformité est liée à des tendances internationales qui influencent les conceptions des curricula, notamment en ce qui concerne les enjeux politico-éducatifs qui leur sont attribués. Par exemple, les curricula de l'école élémentaire assument, dans tous les systèmes éducatifs, la mission d'apprendre à tous les élèves d'une classe d'âge, à lire, à écrire et à compter. Des influences internationales sont également visibles au niveau de l'enseignement, dans l'introduction de nouveaux contenus – on pourrait citer l'exemple de l'éducation au développement durable, ou même dans l'adoption d'approches pédagogiques particulières – comme l'approche par compétences dans l'enseignement des langues vivantes, de l'EPS ou des sciences expérimentales au lycée. Dans le contexte actuel, ces tendances à l'uniformité s'accroissent, en étant indirectement impulsées par les enquêtes comparatives produites par les organismes internationaux, devenues un moyen de régulation des réformes éducatives nationales (Mons, 2007). En effet, visant la production des données comparables utiles au pilotage des politiques éducatives, ces organismes établissent des « espaces d'équivalence » (voir la notice 38 « Matrice curriculaire ») entre les systèmes, en s'abstrayant des différences entre les curricula (Kieffer, 2007). Malgré cela, les curricula restent fondamentalement remarquables à travers le monde par leur diversité. Les différences concernent l'ensemble des éléments qui les constituent (De Landsheere, 1992). L'étude de cette diversité, à l'aide de la méthode comparative (Vigour, 2005), représente une source de données exploitables, aussi bien à des fins de recherche – en histoire, sociologie, didactique, sciences politiques – que de soutien à la prise de décision institutionnelle.

Il est possible de citer différents exemples du type de contribution que l'étude de la diversité apporte à la réflexion dans le domaine de l'éducation.

L'étude des contrastes entre les curricula permet d'analyser finement les contextes qui ont déterminé les différences entre les systèmes (Isambert-Jamati, 1990, entre autres). Sont citées à ce propos les différences entre les programmes scolaires italiens et français : les premiers étant des textes courts ne contenant que quelques indications succinctes sur les compétences et attitudes que l'élève doit avoir acquises en fin de scolarité ; les seconds étant plus détaillés et construits autour de connaissances à enseigner. Chercher les raisons de ces différences amène à creuser l'histoire des relations entre l'État central et ses régions dans les deux pays, qui sont profondément différentes. En particulier, dans le cas italien, les revendications historiques d'une plus forte autonomie de la part des régions et même des établissements scolaires en matière d'éducation ont conduit l'État à promulguer dans les années 2000 une réforme constitutionnelle qui ne lui laisse qu'une compétence résiduelle dans ce domaine. Ainsi, l'autorité centrale se limite désormais à donner des *Indicazioni nazionali per il curricolo* (« Indications nationales pour la construction du curriculum de l'établissement »), c'est-à-dire à indiquer aux équipes éducatives les contenus essentiels à faire acquérir à chaque élève. Il appartient à ces équipes d'élaborer, à partir de ces références nationales, le *curricolo* le plus adapté aux besoins des classes. Au contraire, en France, la tradition centralisatrice qui caractérise historiquement les relations entre l'État et les acteurs locaux a permis au premier de garder la prérogative de définir les contenus d'enseignement dans le détail. Ceci, en dépit du fait que les établissements scolaires du second degré jouissent, depuis 1985, d'une autonomie portant sur « le choix de sujets d'études spécifiques à l'établissement » (décret n° 85-924 du 30 août 1985).

Par ailleurs, l'étude de la diversité des curricula permet d'identifier et d'analyser les significations que leurs différences assument par rapport aux élèves et au sein des sociétés (Bernstein, 1975, entre autres). Par exemple, des recherches sur la diversité des curricula du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Europe (Lombardi, 2017) ont montré comment les choix effectués dans les pays en matière d'organisation des cursus expriment un « sens », une fonction particulière remplie par cet enseignement au sein des systèmes éducatifs respectifs. En effet, ces configurations (voir la notice 9, « Configuration disciplinaire et configuration curriculaire ») révèlent des conceptions différentes de ce que veut dire, au sein des sociétés, « préparer les élèves aux études supérieures ». Les cas anglais et italien,

particulièrement contrastés, illustrent cette réalité. En Angleterre, le lycéen choisit le nombre et la combinaison particulière des enseignements qu'il souhaite suivre durant les années du lycée dans l'offre de formation nationale et dans celle de l'établissement : aucun enseignement n'est obligatoire, l'acquisition d'une culture commune n'étant pas visée par l'autorité éducative. Cette absence de prescriptions impose au lycéen de chercher ailleurs les critères l'aidant à prendre sa décision : ce sont les règles d'admission établies par les universités qui assument dès lors un pouvoir prescriptif. Ainsi, dès son entrée dans le secondaire supérieur, le lycéen anglais est projeté très fortement vers le choix de ses études supérieures ; ceci d'autant plus que cet horizon est proche : la durée du cursus lycéen anglais est d'à peine deux ans, couvrant la tranche d'âge de 16 à 18 ans. Une telle configuration du lycée exprime la fonction prioritaire de l'enseignement secondaire supérieur en Angleterre, qui est de garantir à chaque élève une orientation réussie et une première spécialisation dans un nombre restreint de disciplines qui caractérisent le cursus universitaire qu'il vise. La configuration du *liceo* italien (cinq années d'études, pour des élèves âgés de 14 à 19 ans) exprime une exigence différente. Il propose six parcours lycéens constitués chacun d'enseignements qui sont tous obligatoires : le lycéen italien n'a donc pas à se préoccuper de choisir son plan d'études. De plus, les parcours partagent un large tronc commun d'enseignements, ce qui rend moins prégnantes les conséquences du choix de parcours pour lequel opte le futur lycéen à la sortie du secondaire inférieur ; le choix d'orientation ne représente pas l'enjeu fondamental du cursus lycéen italien. Par ailleurs, à la différence du cas anglais, ce choix n'est pas non plus – ou peu – conditionné par les études supérieures : l'accès à l'université est lointain au moment où l'élève s'inscrit au *liceo*.

Ainsi, dans ces deux systèmes éducatifs, la diversité des configurations curriculaires manifeste deux conceptions différentes de la façon de remplir la mission (voir la notice 9 « Configuration disciplinaire et configuration curriculaire ») attribuée au lycée par les sociétés respectives, celle de préparer les élèves aux études supérieures. Pour le premier, il s'agit d'entamer une première spécialisation ; pour le second, la priorité est de faire acquérir aux élèves une formation commune, généraliste et approfondie, permettant par ailleurs de retarder le moment du choix.

En plus de ces contributions dans le domaine de la recherche, l'analyse des diversités des curricula représente également un outil de réflexion à disposition des responsables des réformes. Par exemple, elle permet d'enrichir

la réflexion autour de réalités éducatives connues en permettant l'accès à des points de vue inédits. Ceci dans la perspective non pas de préférer les approches des autres sociétés à celles qui sont présentes au niveau national – « adopter un autre point de vue n'équivaut pas à adopter le point de vue de l'autre » (Malet, 2011, p. 327) –, mais de les connaître afin de prendre de la distance par rapport aux sentiers battus et de se donner la possibilité d'envisager d'autres choix. Ainsi, la comparaison des programmes de l'école obligatoire des pays européens a révélé des points de vue différents quant à la place donnée aux savoirs de nature « pratique » ou « manuelle ». La Finlande ou la Suède considèrent indispensable que les élèves apprennent à « manipuler des outils », à « réparer des objets de la vie quotidienne » et « à s'occuper de la gestion du foyer ». Dans la tradition du Sloyd (Slöjd) mis en place dès 1865 (Whittaker, 2013), ces savoirs sont représentés par les matières « *crafts* » et « économie domestique », obligatoires dans ces pays jusqu'à l'âge de 16 ans. L'approche des États du nord de l'Europe contraste avec celle des pays latins, traditionnellement attachés aux savoirs abstraits et patrimoniaux. Au-delà de la discordance entre les diverses traditions éducatives – justifiable historiquement –, la place occupée par les savoirs de nature pratique dans les programmes finlandais et suédois invite à réfléchir sur la valeur éducative qui leur est attribuée, moins reconnue dans d'autres pays. Dans les pays concernés, ces enseignements sont pris en compte parce que la société considère qu'ils contribuent à la formation d'un individu confiant, autonome et responsable.

La diversité des curricula offre ainsi des opportunités de recherche permettant d'appréhender leur fonctionnement et d'éclairer les responsables des réformes sur les effets des choix politico-institutionnels, dans un contexte international où de nombreux systèmes mettent en place de nouveaux curricula, qui sont considérés par les autorités éducatives comme un moyen permettant de donner davantage de cohérence et de sens à l'enseignement.

## Références

Bernstein Basil (1975b). *Langage et classes sociales ? Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit.

De Landsheere Viviane (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*, Presses universitaires de France.

Isambert-Jamati Viviane (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Éditions universitaires.

Kieffer Annick (2007). « Les comparaisons statistiques des systèmes éducatifs en Europe : pour un usage raisonné des catégories indigènes », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, n° 3, p. 425-435. <https://doi.org/10.3917/ripc.143.0425>

Lombardi Luisa (2025). *Le lycée en Angleterre, en Italie et en France. Contribution à l'analyse des curricula et à la comparaison internationale en éducation*, Presses du Septentrion.

Malet Régis (2011). « Frontières, traduction et politiques de la différence : la tâche herméneutique de l'éducation comparée », *Revue internationale d'éducation*, vol. 57, n° 3-4, p. 319-335. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9245-5>

Mons Nathalie (2007). « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, n° 3, p. 409-423. <https://doi.org/10.3917/ripc.143.0409>

Vigour Cécile (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*, La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.vigou.2005.01>

Whittaker David J. (2013). *The Establishment of Educational Sloyd in Finland*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203066829-16>

Pour citer ce chapitre :

Lombardi Luisa (2024). « Diversité des curricula », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 173-178. <https://doi.org/10.53480/curricula.5adfce>



## Éducatons à...

Jean-Marc LANGE

**D**epuis le début des années 1970, les institutions éducatives et culturelles internationales (ONU, Unesco, OMS, Unecce, Unicef, OCDE, etc.) reformulent les problèmes de société sous forme d'énoncés globaux qui s'internationalisent en préconisations. Celles-ci participent en France de l'émergence de nombreuses « éducations à... » (développement durable, santé, citoyenneté, solidarité internationale, médias et information, patrimoine, paix, etc.), parfois aussi dénommées « éducations transversales » dans l'espace institutionnel francophone, ou encore « *education for* », dans l'espace anglophone. Ces enseignements ont le mérite de poser clairement la question éducative, et ce en opposition à l'« enseignement de... » d'un contenu spécifique (Lebeaume, 2012). En effet, il s'agit de poser la question du sens et des finalités de l'enseignement et de s'adresser non plus à un apprenant comme sujet épistémique générique, mais comme sujet global (cognitif, éthique, social, affectif et émotionnel). Ces enseignements sont ainsi sources de nouvelles problématiques pour la recherche en éducation, d'interrogations pour les praticiens, issues notamment du flou et des fluctuations dans les préconisations institutionnelles pour certaines d'entre elles (éducation à l'environnement, éducation à l'environnement en vue du développement durable, éducation au développement durable...). Les « éducations à » (EA, ci-après) s'inscrivent dans le contexte de la mondialisation en vue de la prise en charge des enjeux globaux –, enjeux et défis planétaires, inégalités sociales, environnementales et de santé, et enjeux politiques et démocratiques. Cette situation conduit les chercheurs à questionner ces nouvelles préconisations, à problématiser leur place dans les curricula et les systèmes disciplinaires, et à élaborer des étayages soumis aux réflexions des enseignants et des formateurs. Les EA sont ainsi investies comme objets de recherche et de réflexions professionnelles.

Les EA ne sont pas si nouvelles : elles se situent dans la continuité des « actions éducatives » scolaires de la fin du XIX<sup>e</sup> et de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, mais aussi en rupture avec cette tradition (Lebeaume, 2012). Continuité, parce qu'elles existent sous des formes diverses depuis les enseignements confessionnels, puis avec la mise en place de l'enseignement général et obligatoire. Ainsi en est-il de l'enseignement hygiéniste et moral, l'éducation à l'environnement, l'éducation à la nature, en lien avec le projet d'une École républicaine qui éduque le peuple. Rupture, parce que les EA se formalisent sous ce vocable, et ne se limitent pas au seul domaine scolaire, mais réinvestissent aussi d'autres lieux d'éducation, notamment le monde de l'éducation populaire, par ailleurs historiquement familier de ces éducations.

Aussi, les EA s'inscrivent dans le contexte international de la mondialisation. D'une part, ce dernier se caractérise par des préconisations internationales renouvelées, qui peuvent donc être perçues comme étant un levier de la mondialisation néolibérale. D'autre part, les EA porteraient le projet d'une éducation globale – comme courant international relayé notamment par l'UNESCO – qui n'est pas sans rappeler la mouvance de « l'éducation intégrale » née au XIX<sup>e</sup> (Depoil *et al.*, 2022). En effet l'éducation intégrale conjugait notamment les dimensions sociales, cognitives, affectives et éthiques, en rupture avec une centration sur la seule question des savoirs. Ou bien encore ces EA font-elles écho au courant de la postmodernité (Pourtois et Desmet, 2012). Ces auteurs définissent ainsi douze besoins en lien avec la manière dont un enfant construit son identité – dimensions affective (attachement, acceptation, investissement), cognitive (stimulation, expérimentation, renforcement), sociale (communication, considération, structures), idéologique ou éthique (bien/mal, vrai/faux, beau/laid) – dont l'absence ou le surinvestissement porterait atteinte à celui-ci. Les EA s'inscrivent alors davantage dans une perspective affichée de socialisation démocratique et d'émancipation. Dans tous les cas, elles constituent un marqueur des modifications de logiques et paradigmes éducatifs (Barthes et Alpe, 2012). À tout le moins, les EA portent en elles des tensions du monde contemporain mondialisé.

L'émergence depuis les années 1970 des EA pose alors la question de leur acceptabilité, de leur légitimité et de leurs modalités de prise en charge par les acteurs de l'éducation. Et ce d'autant plus que les incertitudes s'accroissent face aux enjeux écologiques. Ces éducations ne possèdent pas en effet, dans leurs formes adisciplinaires et transversales, les caractéristiques

institutionnelles des disciplines scolaires, car elles ne visent pas, *a priori*, un enseignement de contenus formalisés, validés et stables. Les savoirs académiques n'y sont apparemment pas centraux, alors qu'ils sont le plus souvent les référents des disciplines scolaires. Lorsque les EA semblent s'ancrer dans les disciplines instituées, la légitimité académique des savoirs de référence concernés ne va pas de soi. Ceux-ci sont pluriels, hybrides – par analogie biologique de mélange entre plusieurs variétés, mais aussi de vigueur hybride – entre plusieurs domaines disciplinaires, plus ou moins articulés, et non stabilisés. Il n'y a alors pas de matrice curriculaire (voir la notice 38 « Matrice curriculaire ») identifiable facilement par les acteurs. Les EA sont donc l'objet de controverses y compris sur la scène politique et médiatique. De surcroît, qu'il s'agisse de références aux sciences de la nature, aux sciences sociales ou aux sciences de l'Homme, les EA ont toujours une imprégnation idéologique forte. De ce point de vue, les EA correspondraient à une fonction sociale et politique de l'École, déjà ancienne pour le primaire, mais réaffirmée pour le secondaire dans de nombreux pays : l'école socialise l'individu et prend en charge sa formation cognitive, émotionnelle et morale, s'appuyant sur des apprentissages connectés à sa vie.

Un examen des traits communs aux EA fait apparaître deux caractéristiques principales :

- Elles sont thématiques (l'environnement, la santé...) et relatives à des questions/enjeux/défis sociétaux, et donc adisciplinaires ce qui ne signifie pas être anti-disciplinaires. Cette première caractéristique a pour effet de permettre leur prescription même lorsque la structure disciplinaire n'existe pas (à l'école primaire par exemple), mais aussi de « flouter » des problématisations devenues pernicieuses (Fabre, 2022) et le rapport qu'elles peuvent entretenir avec les disciplines (Jickling et Wals, 2008), de favoriser l'intervention d'acteurs non scolaires, dans une approche pluricatégorielle, non monopolistique, de l'éducation...
- Elles revendiquent une place importante aux valeurs, comportements, attitudes, aux dépens des savoirs, du moins en apparence ; elles portent sur des contenus que certains enseignants maîtrisent mal et/ou trouvent peu légitimes à l'École ; elles posent la question de l'efficacité des pratiques effectives dès lors que celles-ci ne sont réduites ni à un modèle à imiter ni à de bonnes pratiques comportementalistes et/ou techniques. Par ailleurs, les valeurs qu'elles portent ne vont pas de soi et renvoient à la construction curriculaire dans ses dimensions cachées (Barthes *et al.*, 2017). Leur objectif, généralement affiché, est

de faire évoluer des comportements, ou du moins des attitudes, ce qui implique alors des pratiques sous la forme de projets participatifs authentiques impliquant les élèves.

Sur le plan pédagogique, les EA renvoient le plus souvent à des pratiques effectives du « modèle pédagogique invisible », pour reprendre la distinction établie par Bernstein (1997), du point de vue des élèves, c'est-à-dire que les tâches qui leur sont demandées sont des tâches globales, dont le séquençage est lâche. L'élève peut difficilement y retrouver des finalités explicites (voir la notice 18 « Curriculum invisible »).

Du point de vue didactique, les EA mobilisent des savoirs souvent non stabilisés, controversés, et affichent principalement des activités le plus souvent réduites à des approches comportementalistes et technicistes, tels les écogestes. Concernant les EA, la distinction apportée alors par Lebeaume (2019) entre pratiques constitutives et savoirs contributifs permet de sortir par le haut de ces tensions et rabattements potentiels. Ainsi pensées dans leur rapport aux disciplines et celles-ci comme contributrices, les EA peuvent se révéler sources de démarches pédagogiques et didactiques originales, porteuses de sens, mobilisatrices et politiques, au service de la construction de nouveaux métarécits collectifs (Lange, 2017).

Ces EA ont à la fois un statut réglementaire particulier, celui de prescriptions aux marges des disciplines scolaires existantes, et un format qui tend à les différencier de celles-ci, en matière de contenus et de pratiques effectives. Les formes curriculaires qu'elles prennent dans les différents pays sont alors diverses, telles celles de curriculum structurant des « plans d'études », comme le Plan d'étude romand en Suisse, de parcours autonomes relativement aux disciplines scolaires, comme le Parcours éducatif de santé en France, ou encore d'inclusion dans les disciplines existantes telle l'éducation au développement durable en France également, voire d'hybridation entre ces formes dans les institutions éducatives non scolaires.

## Références

Barthes Angela et Alpe Yves (2012). « Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 50, p. 197-209. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1100>

Depoil Mathieu, Groeninger Fabien, Patry Delphine et Wagnon Sylvain (2022). *L'éducation intégrale. Pour une émancipation individuelle et collective, suivi de Paul Robin et l'enseignement intégral*, Atelier de création libertaire.

Fabre Michel (2022). *L'éducation au Politique, les problèmes pernecieux*, ISTE Éditions.

Jickling Bob et Wals Arjen E. J. (2008). « Globalization and Environmental Education. Looking beyond Sustainable Development », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, n° 40, p. 1-21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>

Lange Jean-Marc (2017). « Éducatons a-disciplinaires, entre récits et pratiques : un paradoxe didactique ? Le cas de l'éducation au développement durable », *Éducatons*, vol. 17, n° 1, p. 1-15. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2019.0364>

Lebeaume Joël (2012). « Effervescence contemporaine des propositions d'éducatons à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 50, p. 11-24. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1085>

Lebeaume Joël (2019). « Précisions sur la "forme curriculaire" et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits », *Éducation et didactique*, vol. 13, n° 1, p. 43-59. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>

Pourtois Jean-Pierre et Desmet Huguette (2002). *L'éducation postmoderne*, Presses universitaires de France.

Pour citer ce chapitre :

Lange Jean-Marc (2024). « Éducatons à... », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 179-183. <https://doi.org/10.53480/curricula.c3d69f>



## Évaluation du curriculum

Dominique RAULIN

L'évaluation est la mesure de l'écart entre les objectifs fixés et les objectifs atteints. Cette définition est commune à toutes les formes d'évaluation : pour le curriculum, il s'agit donc de comparer les objectifs visés qui sont définis par les politiques éducatives (voir la notice 50 « Transposition curriculaire »), et les objectifs atteints. Or, les objectifs atteints recouvrent différentes réalités : ce peut être des acquis cognitifs, moteurs ou socioaffectifs des élèves, mais également des objectifs quantitatifs (80 % d'une tranche d'âge au niveau du baccalauréat, circulaire n° 85-009 du 8 janvier 1985), ou encore des objectifs qualitatifs (mettre l'élève au centre du système, loi Jospin, 1989 ; faire partager aux élèves, les valeurs de la République, loi Fillon 2005 ; sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux, loi Peillon, 2013). Cette diversité des objectifs rend l'évaluation du curriculum, délicate : en effet, ces objectifs sont exprimés en termes qualitatifs ou quantitatifs, ils sont d'ampleur plus ou moins importante et correspondent à des enjeux à différentes échelles. En tous les cas, ils visent l'évolution positive des résultats de la politique éducative à une période précise et dans une conjoncture singulière.

Au niveau international, l'évaluation des curricula correspond au besoin ressenti de mesurer le « rendement scolaire » : pour répondre à ce besoin, l'IEA (association d'évaluation du rendement scolaire) est créée en 1958 à l'Institut de l'éducation au sein de l'Unesco. Cet engouement se traduit par le développement de la notion d'indicateurs dans le domaine éducatif (Demeuse et Cytermann, 2005).

Pour sa part, Demeuse (2006) privilégie une approche de l'évaluation du curriculum, amenant à « accorder une attention soutenue à son élaboration, sa mise en œuvre et le suivi de celle-ci au fil du temps ». Dans les années 1990, l'OCDE se saisit de la question des indicateurs et crée le CERI (Centre de recherche et d'innovation pour l'enseignement) qui va chercher à définir un ensemble d'indicateurs, utilisable dans « tous »

les pays. Dans le document publié par l'Unesco en 2016, *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?*, l'auteur, Philip Stabback, substitue à la notion d'évaluation du curriculum celle d'efficacité du curriculum au lieu de celle de rendement, insistant sur l'importance de réfléchir à « la façon dont l'efficacité du curriculum sera évaluée ». Il distingue ensuite plusieurs niveaux d'évaluation qui correspondent, bien qu'il n'y fasse pas référence, aux différentes phases de la transposition curriculaire (voir la notice 50 « Transposition curriculaire »).

Outre cette multitemporalité, l'évaluation du curriculum est multifactorielle. Roegiers (1997) retient quatre facteurs : 1) Le contexte général : il fait référence aux contextes politique, économique, sociétal du moment, ce qui induit que le contexte général est instable ; 2) les besoins des acteurs : parmi les acteurs, les élèves ou plus généralement les apprenants qui occupent une place importante ont plutôt des attentes que des besoins ; en revanche, les futurs employeurs expriment des besoins vis-à-vis des jeunes qu'ils envisagent d'embaucher ; 3) le fonctionnement de l'établissement de formation : les choix organisationnels et pédagogiques faits au niveau de la direction de l'établissement, ainsi que ceux faits par chaque enseignant influent sur la mise en œuvre du curriculum, des curricula ; 4) le cadre normatif : les horaires d'enseignement, les modalités d'évaluation certificative et la précision des curricula prescrits définissent un cadre qui peut se révéler contraignant ou propre à susciter l'initiative et la responsabilité des acteurs locaux dans la mise en œuvre des curricula. Ainsi, l'évaluation du curriculum n'est pas un contrôle de qualité ponctuel, mené en fin de cycle de réalisation, mais un processus continu qui croise les phases de la réalisation d'un curriculum avec les facteurs définis ci-dessus, menés par les acteurs principaux de chacune d'entre elles. Cette conception de l'évaluation du curriculum permet aux différents acteurs d'intervenir afin d'en améliorer l'efficacité, de la même façon que l'évaluation formative pratiquée par un professeur dans sa classe permet d'améliorer la qualité des apprentissages. Demeuse utilise pour décrire cette démarche, l'expression de pilotage du curriculum : « le pilotage assume une fonction de régulation, grâce aux feedbacks recueillis, voire une fonction de prévention et de prospective ». C'est aussi ce que certains auteurs appellent « mettre sous assurance qualité ».

En France, alors qu'il est difficile d'utiliser cette expression, les acteurs utilisent, malgré tout, des indicateurs variés en général implicites (d'origine

interne ou externe) pouvant aboutir à des décisions spécifiques, par exemple :

- La faiblesse des résultats obtenus par les élèves de CM1 en géométrie à l'évaluation nationale dans les années 2000 a eu comme conséquence le renforcement de la formation des étudiants en IUFM, et la mise en place de stages obligatoires pour les professeurs en poste ;
- de façon analogue, les résultats des jeunes Français dans certains aspects des enquêtes PISA (*Programme for International Student Assessment*) ont amené les autorités nationales à modifier les curricula ;
- plus ponctuellement, les observations faites par les corps d'inspection ou les réflexions menées au sein des associations de professeurs spécialistes d'une discipline peuvent permettre de mettre en évidence des irrégularités dans la mise en œuvre d'un programme disciplinaire : par exemple, une partie généralement non traitée, une partie trop longuement et trop précisément traitée, des exigences variables, etc.

Pour tenter d'éviter ce qui peut s'apparenter à une forme d'opportunisme ou d'amateurisme, deux chercheurs québécois, Bouchard et Plante, ont proposé dès 2002 la liste de critères suivante : la pertinence, l'à-propos, l'efficacité, l'efficience, l'impact, la cohérence, la synergie, la durabilité, la flexibilité. Ces critères ne sont pas tous utilisables dans toutes les phases, par tous les acteurs : ainsi, la pertinence peut être utilisée aussi bien dans la phase de conception que dans celle de mise en œuvre dans une classe ; la cohérence peut être recherchée au niveau du curriculum prescrit, mais difficile à mettre en œuvre ou à faire comprendre aux élèves, en raison de contextes locaux. L'évaluation est alors l'étude des interactions entre les phases de réalisation, les facteurs et les acteurs.

Même si l'idée d'évaluer un curriculum a émergé avec celle de rendre rentable l'école sur un plan économique, elle est à agglomérer à un ensemble d'objets de recherche qui jalonnent la réflexion sur les curricula : flexibilité par (voir la notice 33 « Flexibilité du curriculum »), réformes curriculaires (voir la notice 45 « Réformes curriculaires »), alignement curriculaire (voir la notice 1 « Alignement curriculaire »), etc.

Dans cette conception de l'évaluation du curriculum, son intérêt et donc ce qu'elle peut apporter en termes de qualité du curriculum tiennent à la prise en compte des niveaux d'observation, macro, méso et micro. Reste la question des personnes capables et habilitables pour mener une telle évaluation : Stabback estime qu'ils doivent avoir « une excellente connaissance de chacun des aspects du curriculum ainsi que des stratégies

et des processus d'évaluation ». De telles exigences auxquelles s'ajoute celle selon laquelle un évaluateur doit être « qualifié et expérimenté » et ne peut avoir participé à l'une des phases de l'élaboration, au risque d'être juge et partie, représentent un obstacle majeur, peut-être rédhibitoire, qui peut expliquer qu'une telle évaluation n'ait pas encore été mise en œuvre.

## Références

Bouchard Chantal et Plante Jacques (2002). « La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer », *Les Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, n° 11-12, p. 219-236.

Demeuse Marc (2006). « Qu'indiquent les indicateurs en matière d'éducation ? », dans Lucie Mottier Lopez et Gérard Figari (dir.), *Recherches sur l'évaluation en éducation*, L'Harmattan, p. 109-116.

Demeuse Marc et Cytermann Jean-Richard (2005). *La lecture des indicateurs internationaux en France*. Publication de la DEPP - Haut conseil de l'évaluation de l'École. Ministère de l'éducation nationale.

Demeuse Marc et Strauven Christiane (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des actions politiques au pilotage*, De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.01>

Raynal Françoise et Rieunier Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF Éditeur.

Roegiers Xavier (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. De Boeck Université.

Stabback Philip (2015). *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?*, Unesco.

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique (2024). « Évaluation du curriculum », dans Joël Lebeau et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 185-189. <https://doi.org/10.53480/curricula.dda06a>

## Évaluation et curriculum

Dominique RAULIN

Que l'évaluation soit menée dans le cadre d'un curriculum ou d'une discipline, évaluer les acquis des élèves, c'est « recueillir des informations permettant de prononcer un jugement de valeur en vue d'éclairer une décision » (Hadjji *et al.*, 2015). Une autre définition, plus proche de la réalité scolaire quotidienne, est que l'évaluation est la mesure de l'écart entre les objectifs visés ou attendus (par exemple, par un enseignement) et les objectifs atteints (par un élève, un groupe d'élèves réunis dans une classe, une génération d'élèves au niveau d'un pays). Dans les deux approches, l'évaluation nécessite que des objectifs précis soient fixés, ce qui en exclut à ce stade tout ce qui relève des éducations, informelle ou non formelle.

Pour de nombreux auteurs, l'évaluation (des acquis des élèves) est un élément constitutif du curriculum (De Landsheere, 1977 ; D'Hainaut, 1983 ; Miled, 2005 ou Chevallard, 1999). Mais les auteurs cités négligent de distinguer l'évaluation curriculaire comme il existe des évaluations disciplinaires, et l'évaluation des acquis curriculaires qui seraient spécifiques.

Dans la plupart des pays dont les contenus d'enseignement sont prétendument définis par des curricula, ce choix de négliger la distinction entre évaluation curriculaire et disciplinaire s'accompagne par celui de l'approche par compétences (APC) (Legendre, 2008, voir la notice 2 « Approche par compétences »). Aussi les acquis curriculaires sont-ils possiblement assimilables à des compétences. Or, Perrenoud (2001), Le Boterf (1998), Figari (2006) considèrent que l'évaluation des compétences est une problématique particulière. En France, l'inscription des compétences (voir la notice 7 « Compétences ») dans des contenus d'enseignement et leur évaluation sont effectives depuis les années 1970 : dans l'enseignement professionnel, pour l'attribution des diplômes dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue des adultes.

En ce qui concerne l'enseignement général, le système éducatif français est doté depuis la loi Fillon (2005) d'un nouveau texte définissant des contenus d'enseignement pour les neuf années de la scolarité obligatoire (voir la notice 46 « Socle commun ») : intitulé « socle commun des connaissances et des compétences » en 2006, il a été transformé en « socle commun de compétences, de connaissances et de culture » dans une nouvelle version depuis 2014. Ces deux versions se rapprochent d'un curriculum au sens de De Landsheere (1977) : leurs contenus sont supra-disciplinaires, ils privilégient ce que les élèves doivent étudier et acquérir (*outputs*) et ils concernent la globalité de la scolarité obligatoire. En France en 2023, aucune recherche doctorale n'est achevée ou n'est officiellement engagée sur la thématique de l'évaluation curriculaire. En revanche, l'évaluation attachée au socle commun de 2014, qui n'est donc pas théorisée, est présentée dans différents documents officiels.

Le ministère de l'Éducation nationale a en effet accompagné les publications des deux versions du socle commun, de documents visant à assurer la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des élèves ou de chaque élève dans les établissements scolaires. Mais dans ces textes respectivement de 2009 et 2014, ces conseils ou injonctions sont particulièrement imprécises :

1. En 2009, le ministère diffuse le Livret personnel de compétences (LPC), remplacé dans la suite du second socle commun par le Livret scolaire unique (LSU, décret du 31 décembre 2015). La présentation de ce dernier occulte les modalités évaluatives qu'un professeur ou une équipe pédagogique de collège peuvent ou doivent mettre en œuvre pour renseigner le LSU : par exemple, dans la fiche explicative destinée aux professeurs, l'introduction mentionne que « les modalités d'évaluation évoluent, privilégiant une évaluation constructive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves ». Mais ces consignes n'explicitent pas les modalités à mettre en œuvre pour y parvenir. De la même manière, quelques lignes plus bas, le texte indique que « le livret rassemblera les différentes informations règlementaires suivantes » (arrêté du 31 décembre 2015 fixant le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège). Suit une liste, sans autre précision sur la façon de procéder. Il est à noter que ces textes sont rédigés en utilisant des mots du langage courant (évaluation constructive, simple et lisible), alors qu'ils s'adressent à des professionnels habitués à d'autres qualificatifs (évaluation formative,

formatrice, sommative, diagnostic, etc.). Cette faiblesse attire l'attention sur cette évolution sémantique qui mériterait d'être étudiée pour en connaître les origines et les raisons profondes.

2. Dans le décret de création du socle commun (2014), l'évaluation est évoquée succinctement : « La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle ». Pour compléter, en 2015, le Conseil supérieur des programmes (CSP) rédige un document spécifique sur l'évaluation du socle commun : « Premières propositions du CSP pour l'évaluation et la validation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (mis en ligne sur le site du CSP, en 2019). Dans ce document de onze pages, une seule référence est faite à la spécificité curriculaire du socle commun : « La logique curriculaire suppose une acquisition progressive des connaissances et des compétences par l'élève » (p. 7). Dans la partie 4, « Les modalités d'évaluation », trois modalités sont listées : deux projets personnels qui doivent être présentés devant un jury ; une épreuve terminale d'examen rendue anonyme ; « des situations d'évaluation certificative mises en œuvre au cours du cycle 4, conçues collectivement par les enseignants de chaque établissement à partir d'une banque nationale ou académique d'exemples. » La présentation est complétée par la précision suivante : « Ces épreuves et situations doivent permettre de valider lors du dernier conseil de classe de l'année de troisième la maîtrise des huit blocs de compétences du socle. » De cette présentation, il ressort le choix d'une évaluation collective : d'une part, dans la conception d'épreuves ou de situations et, d'autre part, dans l'élaboration du jugement évaluatif (référence à un jury pour les projets et au conseil de classe pour la validation du socle).

Ces textes suggèrent donc que l'évaluation curriculaire des acquis des élèves serait collective et ne serait donc qu'une forme particulière de l'évaluation pluridisciplinaire. Or, si celle-ci a été étudiée et mise en place dans différents champs professionnels comme les professions médicales et paramédicales, elle demeure à un stade « expérimental » dans l'enseignement scolaire alors que son institutionnalisation est plus ancienne (voir Legrand, 1982).

En l'absence d'instructions plus précises, l'évaluation des compétences du socle commun, considérées comme acquies curriculaires relève de pratiques empiriques en tant que pratiques professionnelles dans un contexte où la communauté scientifique peine à fournir aux professeurs

des références de nature à fortifier ces pratiques. En effet, le débat déjà ancien entre chercheurs porte sur l'opportunité et la possibilité réelle de développer des compétences à l'école, et sur la faisabilité de leur évaluation dans le cadre scolaire (Crahay, 2006 *vs* De Ketele, 2011). Selon le principe de réalité, Bernard Rey (2012) propose une méthodologie complète d'apprentissage et d'évaluation des compétences. Il identifie trois niveaux de compétences : la compétence élémentaire, la compétence élémentaire avec cadrage, la compétence complexe. Il explique ensuite que la maîtrise d'une compétence s'évalue à travers la réalisation d'une tâche complexe et que les épreuves d'évaluation doivent comporter trois phases qui correspondent à la réalisation par les élèves de la même tâche complexe, mais qui se différencient par le degré d'autonomie attendue des élèves. Merle (2018) décrit dans une approche sociologique, les différentes étapes de la mise en place de l'évaluation par compétences dans l'enseignement obligatoire français, en lien avec le socle commun. Pour expliciter la difficulté de l'évaluation des compétences, il utilise le mot « arrangement », laissant planer un certain flou en utilisant ce mot sans le définir : « Si l'on cherche à saisir comment se passe l'évaluation des compétences des élèves, le terme "arrangements" est celui qui convient le mieux. »

L'évaluation constitue, avec les temps d'enseignement-apprentissage, un des deux piliers du métier d'enseignant : dans le cadre de contenus d'enseignement définis par discipline, elle est un domaine de recherche important. En revanche, l'évolution des contenus vers des curricula et vers la prise en compte de l'approche par compétences pose des questions spécifiques sur l'évaluation des acquis des élèves, pour lesquelles les réponses données ne font pas consensus dans la communauté scientifique.

## Références

Chevallard Yves (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 19, p. 221-265.

Crahay Marcel, Audigier François et Dolz Joaquim (2006). « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifiques ? », dans François Audigier, Marcel Crahay et Joaquim Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, De Boeck, p. 7-37. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0007>

- De Ketele Jean-Marie (2011). « L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux », dans Jean-François Marcel (dir.), *Évaluation et curriculum*, Presses universitaires du Mirail, p. 89-106. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>
- De Landsheere Gilbert (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*, Presses universitaires de France.
- D'Hainaut Louis (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan.
- Hadji Charles, Bentolila Alain, Meirieu Philippe et Raulin Dominique (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*, Nathan.
- Legrand Louis (1982). *Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Documentation française.
- Mottier Lopez Lucie et Figari Gérard (dir.) (2006). *Recherches sur l'évaluation en éducation*, L'Harmattan, p. 109-116.
- Rey Bernard (2012). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, De Boeck.
- Merle Pierre (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*, Presses universitaires de France.
- Le Boterf Guy (1998). « Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? », *Éducation permanente*, n° 135, p. 143-151
- Legendre Marie-Françoise (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? », dans François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, De Boeck, p. 27-50.
- Miled Mohamed (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, dans *La refonte de la pédagogie en Algérie*, UNESCO-OMPS, p. 125-136.
- Perrenoud, Philippe (2001). « Évaluations formative et certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? », *Formation professionnelle suisse*, n° 4, p. 25-28

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique (2024). « Évaluation et curriculum », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 41-44. <https://doi.org/10.53480/curricula.44a93b>



## Flexibilité du curriculum

Joël LEBEAUME

**S**i le terme « flexibilité » est devenu usuel pour caractériser les produits, les organisations et les processus industriels (Tarondeau, 1999) dans le but de satisfaire la diversité des besoins et attentes des utilisateurs, il est peu fréquent dans le milieu éducatif et absent des textes réglementaires. Ses quelques usages s'opposent principalement à « rigidité ». Ils valorisent les adaptations des parcours et des contenus d'enseignement afin de répondre aux besoins et attentes diversifiés des élèves en leur offrant des choix différents, accessibles et souples. Deux points de vue sont à distinguer. Le premier, proposé par Drévuillon (1980) dans le registre pédagogique, fait prévaloir les variations des interactions maître-élèves selon les différents styles pédagogiques au sens de manières personnelles d'enseigner. Le second point de vue, d'ordre curriculaire, caractérise le curriculum mis en œuvre (ou réel) que précise Bravalsky (1999, p. 4) : « l'un des éléments clés de la flexibilité du programme d'enseignement est la manière dont sont organisées les expériences d'apprentissage des jeunes ». Dans cette acception qui évoque la flexibilité du curriculum, il s'agit généralement d'assouplir les plans d'études en proposant un noyau commun assorti d'options choisies à la discrétion des établissements et des élèves. C'est le sens retenu également par Carpentier (2003, p. 122) qui considère que la décentralisation du curriculum s'accompagne généralement « d'un développement de la flexibilité qui consiste à accorder au local la liberté de choix d'une partie des contenus ».

La flexibilité du curriculum répond ainsi à la double exigence de prise en compte du niveau local et de la diversité des élèves. Dans cet esprit, en 1973, la mise à la disposition des établissements d'enseignement secondaire d'un contingent horaire de « dix pour cent<sup>1</sup> » favorise les aménagements

---

<sup>1</sup> Les circulaires n° 73-162 du 27 mars 1973 et n° 73-240 du 23 mai 1973 fixent un contingent horaire de 10 % à mettre à la disposition des établissements d'enseignement secondaire (collège et lycées) (circulaires signées par Joseph Fontanet).

des contenus du collège et du lycée : 10 % du temps scolaire étaient consacrés à des activités choisies par les élèves parmi l'offre des enseignants sur des thématiques très ouvertes, par exemple « lecture rapide », « vie pratique », etc. Dans cette lignée, la rénovation pédagogique du lycée a également initié les « modules » en classe de seconde (1992) puis en classe de première, « afin d'introduire des éléments de souplesse, de flexibilité, un espace de respiration des professeurs et des élèves, un "espace de liberté" : pas de programme, initiatives totales des enseignants quant aux choses à y faire et aux élèves avec qui les faire, variations de ces contenus et des groupes d'élèves en cours d'année [...], etc. » (Thélot, 1993, p. 5). La réforme du baccalauréat du début des années 2000 introduit une autre flexibilité en offrant aux élèves la possibilité de déterminer des parcours plus individualisés. Il s'agit d'une réforme curriculaire d'ampleur répondant au vœu d'une grande flexibilité de l'offre scolaire.

La flexibilité d'un curriculum recouvre ces espaces d'aménagement afin de répondre aux enjeux et exigences de prise en charge de la diversité des élèves et des contextes (Lebeaume, 2011b). Pour le curriculum unique de la scolarité obligatoire, le socle commun répond ainsi aux ambitions des acquisitions de base pour tous et de développement des talents de chacun. La flexibilité est donc la réponse donnée au cadre fixé par les législateurs (loi Fillon, 2005 ; loi Peillon, 2013). Mais la flexibilité de ce curriculum unique ne peut être confondue avec des différenciations définies réglementairement qu'ont été historiquement pour le collège, 1) le principe de ségrégation justifiant la répartition tripartite des élèves, selon leurs aptitudes soi-disant avérées, dans les trois voies de l'enseignement long, de l'enseignement court et des classes de transition-pratique ; 2) le principe d'intégration du collège unique, valorisant la différenciation pédagogique (enseignements individualisés, motivants, concrets) afin de respecter l'hétérogénéité des élèves.

Il est important également de distinguer la flexibilité du curriculum proposée par les différentes suggestions de dispositifs dits « interdisciplinaires » (travaux croisés, itinéraires de découverte, enseignements pratiques interdisciplinaires, etc.) qui permettent d'atténuer la rigidité de la compartimentation des disciplines tout en offrant un travail partagé des enseignants et des élèves.

La flexibilité peut être également entendue à l'échelle d'un enseignement disciplinaire. Par exemple, les arrêtés (1996-1998) définissant les programmes de technologie pour les quatre années du collège introduisaient

une flexibilité de ses contenus et activités, selon les contextes locaux. Celle-ci était assurée par des possibles variations des réalisations sur projet (entreprises de référence, équipements, environnement économique...) et de leurs relations avec les unités d'enseignement de technologie de l'information (usages divers des ordinateurs, machines à commande numérique...). Cette flexibilité curriculaire s'accompagnait d'un cadrage par des éléments fixes (approche de réalisation sur projet, implication des élèves, progrès des compétences mobilisées, compétences exigibles, progressivité des usages des outils numériques...).

## Références

- Braslavsky Cécilia (1999). « Programme d'enseignement du secondaire en Amérique latine », *Information et innovation en éducation*, vol. 101, p. 2-6.
- Carpentier Claude (2003). « Politique éducative et réforme du curriculum en Afrique du Sud : une affaire d'État ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 16, n° 2, p. 104-122. <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0104>
- Drévi Jean (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.drevi.1980.01>
- Lebeaume Joël (2011b). « Prise en charge de la diversité des élèves ou de la flexibilité de la technologie au collège : un dilemme pour les professeurs », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 26, p. 101-116. <https://doi.org/10.4000/dse.1114>
- Tarondeau Jean-Claude (1999). *La flexibilité des entreprises*, Presses universitaires de France.
- Thélot Claude (1993). « Préface », dans Dominique Raulin (dir.), *Les modules. Vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée*, CNDP-Hachette, p. 5-7.

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Flexibilité du curriculum », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 41-44. <https://doi.org/10.53480/curricula.adca9e>



## Forme curriculaire

Joël LEBEAUME

La notion de « forme curriculaire » (et de « mise en forme curriculaire ») est discutée par Forquin (2006, p. 2) qui indique la double référence à la sociologie du curriculum et à la didactique dans tout projet de détermination de « savoirs enseignables ». Il précise que « le plus caractéristique de la préoccupation curriculaire, c'est l'idée d'une mise en cohérence temporelle, l'idée d'une poursuite des apprentissages ». Selon ses termes, la forme curriculaire renvoie ainsi à la continuité, la progressivité et la « cumulativité » des apprentissages. Avec un souci de clarification conceptuelle et afin d'éviter toute confusion, Forquin (p. 12) prévient des acceptions contrastées de « forme scolaire », « forme disciplinaire » et « forme curriculaire » : « forme scolaire » a un sens plus global que les deux autres en recouvrant le mode de socialisation scolaire ; « forme disciplinaire » renvoie aux traits caractéristiques des disciplines scolaires ; « forme curriculaire » souligne la construction réfléchie d'un parcours avec la sélection, l'apprêtage et l'organisation des contenus. D'une façon similaire, Martinand (2001, p. 265) distingue, à propos de la reconfiguration alors récente de la technologie au collège : 1) « la forme curriculaire en un premier sens de caractérisation d'un cursus d'études » ; 2) la « forme curriculaire en un second sens » envisageant « les relations avec les différentes disciplines du collège ». Il développe ensuite « quelques formes curriculaires différentes » de l'éducation technologique qui pourrait être présente au sein des disciplines existantes, en tant que sciences appliquées, associée ou intégrée à l'éducation scientifique, hors disciplines dans des ateliers de réalisation, des clubs techniques... D'une façon explicite, pour Martinand (2014, p. 73), le terme « forme » est considéré au sens de « figure » ou « figures curriculaires » rendant compte des contours, visées et contenus de l'éducation technologique, c'est-à-dire sa structure ou sa configuration, et ses relations avec les autres enseignements. Dans le même sens, Forquin (2008, p. 10) précise dans l'introduction de son ouvrage *Sociologie du curriculum*

### l'acception de « forme curriculaire » :

« Ce qui caractérise la culture scolaire, c'est ainsi, pourrait-on dire, moins des contenus typiques et spécifiques qu'une "mise en forme" typiquement scolaire de ces contenus, à travers notamment l'élaboration de programmes d'études dans lesquels les savoirs font l'objet d'un double type de contraintes : d'une part des contraintes de façonnement didactique (destinées à rendre les savoirs littéralement "enseignables"), d'autre part des contraintes d'ordonnement curriculaire selon une double dimension, synchronique (cohérence, complémentarité ou compatibilité entre les différents enseignements proposés à un même moment) et diachronique (caractère successif, cumulatif et progressif des apprentissages). On peut ainsi parler de "forme curriculaire" typique lorsque, dans un dispositif d'enseignement, se rencontrent à la fois une dimension "systémique" (le fait qu'un programme d'études comprenne une multiplicité de composantes clairement différenciées et plus ou moins fortement articulées entre elles, que celles-ci revêtent ou non la forme de ce qu'on appelle habituellement des "matières" ou des "disciplines d'enseignement") et une dimension "séquentielle" (le fait que l'enseignement de chacune de ces composantes obéisse à un plan de programmation et de progression selon un ordre temporel explicitement planifié) » (p. 10).

En mettant l'accent sur la temporalité, Forquin définit la « forme curriculaire typique » en indiquant les contraintes de façonnement didactique et celles d'ordonnement curriculaire à la fois synchronique et diachronique. Les deux dimensions, systémique et séquentielle, permettent d'examiner les curricula d'enseignement et de formation à deux grains différents : le premier focalise le cursus d'ensemble et les relations internes, verticales et horizontales de leurs contenus ; le second concerne chaque composant (matière, cours, discipline, dispositif, activité...) et leurs principes organisateurs et coordinateurs. Dans la littérature anglophone, l'expression « *curriculum form* » est très voisine. En effet, Goodson (1992) qui considère que « La question des relations au sein d'une matière ou discipline scolaire est restée inexplorée et non théorisée » [*the issue of relationships within subject matter has remained unexplored and untheorized*] propose d'analyser « les relations internes du curriculum - la forme du curriculum » [*the internal relations of curriculum - the form of curriculum*] (p. 66). Ces indications ouvrent la thématique de recherche consacrée à l'investigation scientifique de la morphologie des curricula qui vise à objectiver et à discuter les composants des curricula et les principes de construction et de développement des enseignements tout en poursuivant la discussion des relations entre sociologie du curriculum et didactique du curriculum. À cet égard, Lebeaume (2019) propose, à partir des curricula que sont la scolarité de l'école maternelle, le travail manuel à l'école élémentaire, l'enseignement ménager dans l'enseignement général, la formation professionnelle en coiffure, la formation

des personnels de santé, un schéma d'analyse de leur forme curriculaire qui caractérise leurs visées, leurs références, leurs composants, l'agencement de leurs contenus, leur développement temporel et les relations entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. À titre d'exemple, le travail manuel à l'école peut être structuré par la référence aux pratiques domestiques du travail du bois ou des métaux (constitutives) ou par les connaissances associées que sont les figures et tracés géométriques (savoirs contributifs). Il en est de même pour la formation des personnels infirmiers avec leurs pratiques de soins (constitutives) ou les savoirs (contributifs) du calcul des doses médicamenteuses.

## Références

Forquin Jean-Claude (2006). *Apprentissages documentaires, culture scolaire et problématique curriculaire*, Savoirs CDI.

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

Goodson Ivor F. (1992). « On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum », *Sociology of Education*, vol. 65, n° 1, p. 66-75. <https://doi.org/10.2307/2112693>

Lebeaume Joël (2019). « Précisions sur la “forme curriculaire” et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits », *Éducation et didactique*, vol. 13, n° 1, p. 43-59. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>

Martinand Jean-Louis (2001). « Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France », dans Claude Carpentier (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, L'Harmattan, p. 249-269.

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>

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Forme curriculaire », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 199-201. <https://doi.org/10.53480/curricula.3d7583>



## Hybridation curriculaire

Angela BARTHES

**P**our la philosophe G. Halpern (2020) : « Que ce soient les virus, la politique, les entreprises, les objets, les identités, les cultures ou les genres, tout s'hybride, c'est-à-dire que tout devient plus flou, multiple, contradictoire, incasable, hétéroclite, imprévisible ! L'hybridation caractérise ainsi l'époque contemporaine par les croisements qu'elle admet et qui engendrent du nouveau. » L'hybridation curriculaire correspond à ces enchevêtrements de logiques et pratiques éducatives, enseignantes, sociales et politiques. Pour exemple, les éducations aux changements climatiques se réfèrent d'une façon descendante aux 17 objectifs onusiens de développement durable et aux rapports du GIEC (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat), tandis que la demande sociale liée à un territoire valorise d'une façon plutôt ascendante des savoirs locaux, des acteurs associatifs ou militants ou des professionnels.

Investiguer ou caractériser des hybridations curriculaires implique ainsi d'identifier les orientations descendantes (internationales et/ou nationales) ou ascendantes (demande sociale, voire locale) et d'analyser ces références nécessairement multiples, explicites ou implicites, parfois concordantes, parfois discordantes. Tel est le cas de la forte hybridation des contenus de l'enseignement agricole ancré dans ses territoires (Chalando et Barthes, 2023) dont les curricula s'hybrident entre l'agroécologie des paysanneries locales et les injonctions ministérielles du « produire autrement ». Le « produire autrement » favorise les biotechnologies, l'utilisation « raisonnée » d'intrants et se rapporte aux valeurs de l'innovation et de la croissance, tandis que les paysanneries portées par des voix syndicales proposent un autre modèle, d'autres techniques et d'autres valeurs centrées sur l'adaptation aux conditions locales. Les deux modèles s'affrontent concrètement lors des élaborations curriculaires. Pensons à la bataille emblématique des méga-bassines de mars

2023 et leurs implications sur les techniques agricoles de maîtrise de l'eau alors plus ou moins défendues dans les formations professionnelles. Dans ces rapports de force, ces orientations font l'objet de négociations, traduites dans les curricula et les référentiels institutionnels formalisés. Ainsi, les lycées agricoles, plus proches de leurs territoires, intègrent plus facilement les nouvelles démarches agroécologiques paysannes que les Bachelor de technologie (BUT) en agronomie qui en sont plus éloignés.

Il existe plusieurs modalités possibles de pilotage et de légitimation des curricula. Toutes sont éminemment politiques. Elles peuvent être plus ou moins centralisées ou régionalisées par les institutions, plus ou moins concertées ou autoritaires, intégratrices ou excluantes. En effet, les référentiels peuvent s'intégrer les uns aux autres en complémentarité, s'assimiler dans une co-construction, s'exclure complètement (en ce cas, un référentiel devient invisible), ou s'opposer (tous les référentiels sont alors visibles, mais insérés dans des rapports de forces souvent dissymétriques). L'enjeu principal de l'hybridation curriculaire est la cohérence (Audigier, 2017) qui en résulte. Mais les incohérences, fragmentations, et bricolages épistémologiques réels sont porteurs de sens et constituent des méthodes d'analyse (Barthes et Lange, 2022). Il s'agit ainsi d'identifier le poids réciproque des acteurs et des institutions et les modes de légitimation des prescriptions à toutes les échelles. Il convient alors de repérer d'où viennent les savoirs contributifs et les pratiques constitutives (Lebeaume, 2019), mais également les valeurs, normes et prescriptions politiques (Barthes et Alpe, 2018). Dans le contexte actuel d'internationalisation et de retour aux fonctions sociopolitiques de l'école, ces dernières sont parfois implicites (voir la notice 16 « Curriculum exclu, implicite, explicite ») et/ou en contradiction avec les demandes sociales. Étudier un processus d'hybridation formalise une série de questions à poser : quels sont les référentiels utilisés ? À quelles échelles se situent-ils ? Quels sont les savoirs contributifs, les pratiques constitutives, les valeurs et normes et les prescriptions politiques ? À quelles fonctions sociopolitiques ces éléments se réfèrent-ils ? Sur quels modes de légitimation ces choix reposent-ils ? Quels sont les acteurs et les institutions et leurs poids réciproques ? Quels sont les rapports de domination entre eux et comment cela se traduit-il ? Étudier le processus d'hybridation rend ainsi intelligibles les enjeux sociétaux et éducatifs multiples qui se rattachent aux élaborations curriculaires.

Dans le jeu de l'hybridation, la ligne de partage entre l'enseignement formel et non formel tend à devenir de plus en plus floue (voir la notice 17 « Curriculum formel, réel, caché »). La notion même de curriculum trouve de plus en plus de sens hors l'école, dans les musées, les parcs naturels, les associations et plus généralement dans toutes les formes d'éducation non formelle avec le risque d'introduire dans l'école des modes de pensée qui lui sont extérieures. Les processus d'hybridation sont particulièrement marqués dans la formation professionnelle et dans les « éducations à... » (voir la notice 30 « Éducation à... »). Pour celles-ci, dans la mesure où elles ne sont pas encadrées par des prescriptions institutionnelles fortes ni découpées en disciplines classiques puisque thématiques et relatives à des enjeux d'actualité, elles sont l'objet de partenariats, lesquels hybrident le curriculum réel. Réciproquement, le scolaire se diffuse hors l'école. Citons par exemple le cas des parcs naturels qui disposent de formateurs issus des formations universitaires en biologie, tandis qu'il leur est demandé de promouvoir une identité locale à visée touristique. En outre, le poids des acteurs et les modes de légitimation qui concourent à la sélection des savoirs, des pratiques puis du curriculum évoluent. En ce sens, à l'heure de la mondialisation et de la spécialisation des territoires, le global et le local prennent des importances réciproques accrues. Dans ce jeu, les territoires environnants d'une formation et ses acteurs ne sont plus seulement des contextes, mais deviennent des acteurs curriculaires (voir la notice 49 « Territoires, acteurs, sociétés apprenantes »). Du reste, de nombreuses formations, y compris scolaires et universitaires, affichent désormais un fort pourcentage d'enseignements dit « d'adaptation locale ». Notons que ces situations d'hybridation peuvent générer des tensions entre acteurs, modalités d'intervention et valeurs de référence. À titre d'exemple, un formateur employé par un parc naturel qui intervient dans une classe aura le souci premier de promotion de son territoire, tandis que l'enseignant sera soucieux de l'apprentissage de ses élèves conformément à des prescriptions disciplinaires. Ces situations peuvent générer de l'inconfort, des replis, des conflits (Barthes, 2019).

D'autres questionnements relatifs au sens politique des processus d'hybridation curriculaire sont importants. Outre la redéfinition des relations éducations-territoires, sciences-sociétés, éducations formelles-non formelles, ces processus reposent la question de la place des minorités, des groupes humains dominés, des sociétés colonisées, des savoirs locaux, des voies différentes, des alternatives sociétales et

politiques à l'école. De la même manière, si le système éducatif n'est plus à même de répondre à la demande sociale d'éducation, d'autres instances prendront le relais. Si des ouvertures sont alors envisageables, il peut aussi être inquiétant que les modèles de citoyenneté et les conditions futures du vivre ensemble soient portés par des offreurs sans aucune garantie d'intérêts collectifs (tels les GAFAM). Une réflexion globale sur les modes d'hybridation et les enjeux qu'ils portent est donc nécessaire. Plus la part du curriculum prescrit est faible, plus il faut remonter jusqu'aux producteurs/financeurs de contenus pour comprendre les enjeux sous-tendus. L'expression financeurs de contenus est prise au sens large pour mentionner le rôle d'une suprématie à un moment donné. Le financeur peut donc être pris au sens symbolique et désigne ceux qui disposent d'une influence du fait de leur positionnement ou dominance à un moment donné. Il peut s'agir d'une entreprise privée, par exemple dans le cadre de la privatisation de pans entiers de l'enseignement supérieur. Mais il peut s'agir aussi d'institutions telles que le FMI ou l'ONU qui disposent de larges canaux de diffusion. Cela est d'autant plus vrai qu'on se situe aujourd'hui dans un contexte de concurrence entre plusieurs catégories de producteurs de contenus. Il y a affaiblissement des légitimités des diplômes garantis par l'institution, une tendance à la « déscolarisation » de la société associée à la disponibilité à moindre coût de ressources éducatives (réseaux, banques de données). La montée en puissance des offreurs privés d'éducation, des prescripteurs divers sur ce qu'il faut apprendre et ce qu'il faut enseigner avec l'introduction des incertitudes sur les finalités et valeurs qu'ils véhiculent portent de forts risques de dérives idéologiques.

Les questionnements relatifs aux enjeux de l'hybridation curriculaire sont alors les suivants : que faire des savoirs surdéterminés par des valeurs surplombantes importées de la sphère politique ou sociale, voire locale ? Comment mettre en place une démarche éducative appuyée sur des savoirs incertains et transversaux et faisant l'objet de débats socioscientifiques, voire politiques (par exemple, les adaptations/transformations nécessaires face aux changements climatiques) ? Comment défendre un positionnement curriculaire hybride à visée possiblement émancipatrice face à ceux qui s'autoproclament légitimes tels que certains groupes religieux, partis politiques, associations, etc., parce qu'ils sont précisément définis par des valeurs d'engagement ? Ou encore face à des collectivités, territoires, entreprises définis par des valeurs

développementalistes ou économicistes ? À l'inverse, comment défendre un positionnement émancipateur face à des institutions internationales fortement marquées par des valeurs libérales et instrumentales ? ou encore des entreprises fortement marquées par des intérêts particuliers ? Comment défendre une posture citoyenne, voire politique de l'engagement ? Comment (re)définir la place et le rôle de l'enseignant, recruté sur la base de son cursus universitaire disciplinaire, quand on lui demande de se placer dans une démarche interdisciplinaire et d'agir dans un sens que l'éthique professionnelle lui interdit la plupart du temps (comme c'est le cas quand on lui demande d'influencer des comportements ou la consommation) ? Comment faire face à l'hétérogénéité des champs savants de référence et à la concurrence entre paradigmes en contextes incertains ? Comment gérer la proximité avec les pratiques sociales, voire des praxéologies spontanées face aux valeurs préconstruites politiquement ?

## Références

Audigier François (2017). « Cohérence », dans Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, L'Harmattan.

Barthes Angela et Alpe Yves (2018). « Les “éducations à”, une remise en cause de la forme scolaire ? », *Carrefour de l'éducation*, n° 45, p. 20-34. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023>

Barthes Angela (2019). « Quelles adaptations des enseignant·e·s français·e·s des écoles primaires face aux “éducations à” ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 45, n° 1. <https://doi.org/10.7202/1064610ar>

Barthes Angela et Lange Jean-Marc (2022). « Fragmentations et cohérences curriculaires en contextes, le cas des programmes Erasmus », dans Brigitte Albéro et Joris Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, Éditions Raison et passions, p. 382-393. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0396>

Chalando Véronique, Barthes Angela et Noûs C. (2023). « Quel enseignement de l'agroécologie face aux urgences climatiques dans les formations agronomiques françaises ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* (à paraître).

Halpern Gabrielle (2020). *Tous centaures ! Éloge de l'hybridation*, Le Pommier.

Lebeaume Joël (2019). « Précisions sur la “forme curriculaire” et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits », *Éducation et didactique*, vol. 13, n° 1, p. 43-59. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>

Pour citer ce chapitre :

Barthes Angela (2024). « Hybridation curriculaire », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 203-208. <https://doi.org/10.53480/curricula.818a09>

## Notice 36

# *Inputs, outputs, outcomes*

Sébastien-Akira ALIX

D'origine anglo-saxonne, et principalement états-unienne, les termes *inputs*, *outputs* et *outcomes* sont polysémiques et utilisés pour désigner des réalités éducatives relevant de champs de recherche assez nettement distincts, quoique liés : le curriculum et la didactique des langues, l'économie de l'éducation, l'évaluation de l'efficacité des écoles en lien avec le pilotage des systèmes éducatifs. Les deux principaux usages de ces termes sont : 1) le sens qui leur est généralement donné dans le cadre de l'étude des situations d'enseignement-apprentissage en psychologie et en didactique des langues ; 2) celui qui tend à dominer les recherches sur l'évaluation des systèmes éducatifs, en lien avec la diffusion des grandes enquêtes internationales.

La première approche *input-output* concerne donc les situations d'enseignement-apprentissage. C'est à John Franklin Bobbitt (1876-1956), considéré comme le père fondateur des *Curriculum Studies* aux États-Unis, qu'on attribue généralement, avec d'autres réformateurs partisans du *social efficiency movement*, les origines d'une approche *input-output* dans le champ du curriculum. Professeur d'administration de l'éducation à l'Université de Chicago jusqu'en 1941, Bobbitt est l'un des premiers chercheurs à reprendre de manière systématique les idées du management scientifique de Frederick W. Taylor, et à l'appliquer au domaine de l'éducation. Dans cette perspective, l'école est assimilée à une usine dont la tâche consiste à transformer une matière brute (*raw material*), les enfants, en un produit fini, l'individu éduqué qui exerce une activité professionnelle dans la vie active (Bobbitt, 1918). Bobbitt propose, dans ce cadre, une méthode scientifique de conception du curriculum qui vise à favoriser au mieux l'efficacité de l'enseignement, en évitant tout élément superflu ou perte (*waste*), à partir notamment d'une étude minutieuse et d'une décomposition en activités et objectifs précis des compétences que l'on souhaite faire acquérir aux élèves, par exemple pour l'apprentissage de la langue maternelle.

Dans le même sens, quoique dans une approche sensiblement différente, des psychologues de l'éducation behavioriste, notamment Edward L. Thorndike (1874-1949) et Burrhus F. Skinner (1904-1990), ont appliqué l'approche *input-output*, également appelée stimulus-réponse, pour décrire le fonctionnement de l'apprentissage et de l'enseignement. De ce point de vue, les termes *input* et *output* renvoient à des éléments d'une situation d'apprentissage donnée : l'*input* correspond aux stimuli proposés à un apprenant ; l'*output* est la réponse du sujet à ces stimuli. Pour la psychologie behavioriste, la conséquence, positive ou négative, associée à la réponse de l'apprenant est l'*outcome*, dont le but est, par la répétition, d'ancrer le comportement de l'apprenant (Blaisdell, 2017).

Il est possible de trouver d'autres usages, plus élaborés, de ces termes, notamment dans le champ de la didactique, pour décrire par exemple l'acquisition d'une langue étrangère dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage. Le linguiste britannique Rod Ellis définit ainsi, dans son ouvrage *The Study of Second Language Acquisition*, l'*input* comme « la langue à laquelle les apprenants sont exposés », les éléments langagiers qui leur sont proposés en classe (Ellis, 1994). Parmi ces éléments, Ellis considère que ceux qui sont compris par les apprenants sont « l'*input* compréhensible ». La portion de l'*input* que les apprenants « retiennent » et « gardent » en mémoire temporairement correspond à ce que les chercheurs en didactique des langues appellent l'*intake*, la saisie, c'est-à-dire les éléments linguistiques qui s'intègrent effectivement dans le système de connaissance des apprenants. L'*output* est le langage produit par l'apprenant. Il joue un rôle décisif dans le processus d'acquisition de la langue étrangère et contribue à l'atteinte des *learning outcomes*, c'est-à-dire de la maîtrise des compétences linguistiques (*proficiency and achievement*) que les apprenants sont censés avoir acquises à l'issue d'un enseignement. En général, ces *learning outcomes* sont formulées en amont du cours afin de permettre aux apprenants d'identifier les attentes particulières d'un enseignement et de se concentrer sur les éléments importants (Ellis, 1994, p. 473).

Avec l'émergence, à partir des années 1960 et 1970, de recherches, notamment la *schools effectiveness research*, visant à comprendre, analyser et mesurer l'efficacité des systèmes éducatifs (Dumay et Dupriez, 2009), les termes *inputs*, *outputs* et *outcomes* ont été utilisés dans un sens différent par les chercheurs et les grandes enquêtes internationales.

Dans une acception générale inspirée de l'économie, les *inputs* correspondent aux intrants, c'est-à-dire à l'ensemble des éléments ou ressources (dépenses publiques d'éducation, nombre d'enseignants, nombre d'écoles, etc.) qui, au départ, sont considérés comme nécessaires au fonctionnement d'un système éducatif et sur lesquels repose donc l'enseignement au sein d'une société donnée. On distingue communément deux types d'*inputs* : les *inputs* qui dépendent des systèmes éducatifs (les financements, le recrutement et la rémunération des personnels, notamment des enseignants, les dépenses liées à la construction et à l'entretien des bâtiments, du mobilier et du matériel scolaires, etc.) ; et ceux qui n'en dépendent pas directement parce que liés aux conditions sociales et individuelles (les conditions socio-économiques ainsi que les caractéristiques individuelles des élèves, comportements et dispositions à étudier, etc.) qui affectent l'apprentissage des élèves.

Les *outputs* désignent, quant à eux, les extrants, les données de sorties ou les résultats du processus et du système éducatif. Ces *outputs* renvoient le plus souvent à des données quantifiables, quantitativement mesurables (le nombre d'élèves inscrits dans une filière, le nombre de diplômés, etc.) qui dépendent en grande partie de l'action et des choix de la puissance publique du système éducatif considéré. Ces données se distinguent à cet égard des *outcomes* qui renvoient également aux données de sorties et aux résultats, mais portent davantage sur les acquis des élèves (ce que les apprenants ont effectivement assimilé et qu'ils sont capables de produire et mobiliser à un moment donné de leur parcours scolaire) et dépendent donc davantage de facteurs extérieurs à la seule puissance publique.

En pratique, les acteurs des systèmes éducatifs, les grandes organisations internationales, comme l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et la Banque mondiale, ainsi que les chercheurs, privilégient souvent l'utilisation du terme *outputs* sur celui d'*outcomes*, considérant ces derniers comme une composante ou un type spécifique d'*outputs* (OCDE, 2007). Toutefois, la distinction est importante, notamment pour des raisons méthodologiques, car la mesure des connaissances et compétences des élèves nécessite la construction d'indicateurs complexes, prenant en compte un ensemble de facteurs, notamment extérieurs à l'enseignement, appréhendés par le biais de tests standardisés dans le cadre d'enquêtes nationales et internationales, dont le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est sans doute le plus célèbre (OCDE, 2013).

La focale impliquée par l'usage des notions *d'inputs, outputs et outcomes* invite, de ce point de vue, à se concentrer sur la rationalisation et l'optimisation des systèmes éducatifs par l'analyse comparée des données d'entrée et de sortie, souvent au détriment d'une analyse plus qualitative de l'enseignement, c'est-à-dire de l'étude de ce qui se passe effectivement dans les écoles et dans ces « boîtes noires » que constituent les salles de classe. Dès les années 1970, cependant, les recherches dans ce domaine ont tenté de tenir compte, dans l'évaluation des systèmes éducatifs, de ces éléments, au travers notamment du développement de modèle comme le CIPO (*Contexts, Inputs, Processes, Outcomes*), qui peut être utilisé à différents niveaux des systèmes éducatifs (Klieme, 2013).

Que ce soit dans les recherches curriculaires, psychologiques et didactiques ou dans celles centrées sur l'évaluation des systèmes éducatifs, l'usage des termes *inputs, outputs* et *outcomes* s'inscrit en définitive dans une perspective visant à appréhender l'efficacité ou le rendement de l'enseignement et des systèmes scolaires – ce que les Américains appellent *l'efficiency* des pratiques et des systèmes éducatifs –, dans le prolongement de certaines idées fondatrices de J. F. Bobbitt au début du xx<sup>e</sup> siècle.

## Références

- Blaisdell Aaron P. (2017). « Cognitive Dimension of Operant Learning », dans Joseph H. Byrne (dir.), *Learning and Memory. A Comprehensive Reference*, vol. 1, *Learning Theory and Behavior*, 2<sup>e</sup> éd., Academic Press, p. 85-110. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21007-9>
- Bobbitt John F. (1918). *The Curriculum*, Houghton Mifflin.
- Dumay Xavier et Dupriez Vincent (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, De Boeck.
- Ellis Rodd (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Klieme Eckhard (2013). « The Role of Large-Scale Assessments in Research on Educational Effectiveness and School Development », dans Matthias von Davier, Eugenio Gonzalez, Irwin Kirsch et Kentaro Yamamoto (dir.), *The Role of Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, Springer, p. 115-148. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9_7)

OCDE (2007). *Regards sur l'éducation 2007. Les indicateurs de l'OCDE*, Organisation de coopération et de développement économiques. <https://doi.org/10.1787/eag-2007-fr>

OCDE (2013). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*, Organisation de coopération et de développement économique. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

Pour citer ce chapitre :

Alix Sébastien-Akira (2024). « *Inputs, outputs, outcomes* », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 209-213. <https://doi.org/10.53480/curricula.1fee9c>



## Matières et disciplines d'enseignement, contenus scolaires

Dominique RAULIN

**D**e multiples expressions incluant les termes disciplines, matières, contenus, scolaires, enseignement sont d'un usage courant chez les acteurs de l'éducation : « discipline(s) scolaire(s) » et « matières d'enseignement » ; « disciplines d'enseignement » et « matières scolaires » ; « contenu(s) d'enseignement ». Pour autant, la littérature peine à les définir et parfois à les différencier.

Dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1888) dirigé par Buisson, l'article « Matières obligatoires, Matières facultatives d'Enseignement » indique : « Sous le régime des lois du 15 mars 1850 et du 10 avril 1867, le programme de l'enseignement primaire comprend des matières obligatoires et des matières facultatives » (p. 1977). Le terme « matière » y fait référence à un contenu d'enseignement puisqu'inclus dans un programme.

Une vingtaine d'années plus tard, le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Buisson (1911) comporte deux articles : « Discipline » et « Discipline scolaire ». Ils ne laissent aucun doute sur le sens que cet ouvrage leur donne, il y a un peu plus d'un siècle :

- « Discipline scolaire : nous entendons sous ce nom, l'ensemble des procédés pratiques destinés à assurer le bon ordre des exercices de toute nature dont se compose la vie scolaire » (p. 486) ;
- « Discipline : ce mot, comme *disciple* vient du latin *discere*, apprendre. Étymologiquement, il a donc un sens étendu, il désigne à la fois le fait d'apprendre et la manière d'apprendre, comme doctrine (de *docere*, enseigner) désigne à la fois l'acte d'instruire et la façon d'instruire ; puis par extension naturelle, discipline s'est dit parfois des choses mêmes qu'on apprend, comme doctrine des choses mêmes qu'on enseigne.

- Mais ce n'est pas cette acception large et un peu vague qui a prévalu dans la langue. [...] La discipline est l'ensemble des règles et des influences au moyen desquelles on peut gouverner les esprits et former les caractères » (p. 485).

Par la suite, ce n'est que dans la deuxième partie du xx<sup>e</sup> siècle que les chercheurs, historiens ou sociologues ont investi la problématique liée à l'usage de ces termes.

Chervel (1988) tente de définir le syntagme « discipline scolaire » dans les termes suivants : « Appliquée à l'enseignement, la notion de “discipline”, indépendamment de toute considération évolutive, n'a pas fait, dans les sciences de l'homme, et en particulier dans les “sciences de l'éducation”, l'objet d'une réflexion approfondie. Trop vagues, ou trop restrictives, les définitions qui en sont données ne s'accordent en fait que sur la nécessité de couvrir l'usage banal du terme, lequel n'est pas distingué de ses “synonymes” comme “matières” ou “contenus” de l'enseignement. Les disciplines, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. » (p. 60). Il indique par la suite que l'expression utilisée dans son sens actuel s'est progressivement imposée après la Première Guerre mondiale. « Il [le terme « discipline »] devient une pure et simple rubrique qui classe les matières de l'enseignement, en dehors de toute référence aux exigences de la formation de l'esprit ».

Par rapport à cette vision des « disciplines scolaires », focalisée sur les contenus d'enseignement, Forquin (2005), inclut des considérations liées à la mise en œuvre : « une discipline scolaire ne se définit pas seulement comme un ensemble particulier de contenus d'enseignement renvoyant à un domaine spécifique du savoir, mais aussi comme une forme institutionnalisée, un mode particulier d'organisation, de structuration et de communication de ces contenus » (p. 277). Il poursuit : « Une discipline, c'est bien évidemment, tout d'abord, un ensemble cohérent, articulé et hiérarchisé de contenus, un corpus de savoirs reconnus et acceptés à un moment donné par le corps des “spécialistes”, constitutif de ce que Chervel appelle une “vulgate” ». Chartier (2013) fait le même constat en citant Fabiani : « La discipline n'est jamais réductible à un savoir ou à une science, dans la mesure où elle est indissociable d'un système d'enseignement particulier » (Fabiani, 2006). Une discipline scolaire ne serait donc plus seulement un ensemble d'objets d'enseignement, mais inclurait un ensemble de méthodes.

En 2008, Daunay déplace la question en proposant l'analyse suivante : « Lorsque le contenu à apprendre relève d'une matière scolaire, cette discipline peut être identifiée en première approximation à ce que l'usage scolaire désigne par ce mot. » Dans cette définition, l'auteur omet d'explicitier le sens à donner à l'expression « matière scolaire », suggérant ainsi qu'il s'agit d'une évidence. Par ailleurs, l'affirmation que le fait de « piocher » un contenu dans une matière scolaire reviendrait à le discipliner (au sens de l'organiser) pour qu'il puisse être un contenu disciplinaire et donc finalement à le disciplinariser, aurait sans doute mérité d'être argumentée. Ce rapport à la discipline (par opposition à l'indiscipline) est fait par Chervel quand il explique comment le mot « discipline » pris dans son sens courant, et non pas scolaire, s'est progressivement imposé dans l'école au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, en évoquant « la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre [...] ». Ici, la « discipline » présente à l'école et son contraire l'« indiscipline » sont à mettre en relation avec l'organisation qui s'oppose au désordre.

Dans la présentation de Daunay, les matières scolaires seraient premières, on en extrairait des « contenus qui seraient organisés en disciplines scolaires. » (Reuter, 2014). Cette distinction apparaît discutable à Martinand qui s'appuie sur l'exemple suivant : « la technologie née comme matière dans les années 1980, elle pourrait bien être pensée comme discipline intégrée à d'autres matières, ou comme ensemble de contenus distribués dans des disciplines différentes » (Martinand, 2001).

Dans son analyse des disciplines scolaires, Reuter (2014) ajoute deux compléments qu'il juge indispensables, en présentant les concepts de conscience disciplinaire qui donne un cadre à la reconstruction d'une discipline que font aussi bien les élèves que les professeurs et de configuration disciplinaire qui prend en compte l'ensemble des facteurs de nature à constituer et à faire évoluer une discipline. Dans cette approche, la discipline scolaire n'est pas figée, puisqu'elle est interprétée par les acteurs et perpétuellement sujette à des modifications non programmées. Les deux concepts sont discutés (Lebeaume, 2017) et étendus à ceux de configuration curriculaire (voir la notice 9 « Configuration disciplinaire et configuration curriculaire ») et de conscience curriculaire (voir la notice 11 « Conscience curriculaire »).

Si des travaux de recherche sur les disciplines ont été menés, explorant notamment les liens entre disciplines et contenus, le terme « matière » apparaît comme un terme premier qu'il est inutile de définir. Toutefois, Lebeaume situe les matières par rapport aux disciplines scolaires dans les termes suivants : « À "matière" correspond un domaine d'étude tandis que "discipline" renvoie aux résultats de ces études » (Lebeaume, 2011a, p. 88). Ainsi, il ne pourrait pas y avoir de disciplines scolaires, s'il n'y a pas en amont des matières scolaires.

Les disciplines se sont imposées au cours du xx<sup>e</sup> siècle comme un principe organisateur des contenus d'enseignement, voire le seul possible. Si tous les systèmes éducatifs ont eu recours à ce principe organisateur visant à répartir des contenus à enseigner en disciplines d'enseignement, la comparaison internationale met en évidence un large éventail d'organisations disciplinaires différentes.

Par ailleurs, en France, depuis les années 1970, l'introduction d'autres contenus d'enseignement que les contenus disciplinaires, comme les éducations à (voir la notice 30 « Éducations à... ») et les dispositifs (voir la notice 28 « Dispositifs ») met à mal ce principe organisateur. Dès lors, le curriculum peut dorénavant être considéré comme le nouveau principe organisateur des contenus à enseigner.

## Références

Buisson Ferdinand (dir.) (1911). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette.

Chartier Anne-Marie (2013). « Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs », *Hermès, La Revue*, vol. 2, n° 66, p. 73-77.

Chervel André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, vol. 38, p. 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>

Daunay Bertrand (2008). « Performances et apprentissages disciplinaires », *Les Cahiers Théodile*, n° 9, p. 7-23.

Daunay Bertrand (2015). « Contenus et disciplines : une problématique didactique », dans *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-41. <https://doi.org/10.4000/books.pub.38292>

Fabiani Jean-Louis (2006). « À quoi sert la notion de discipline ? », dans Jean Boutier, Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline*, Editions de l'EHESS, p. 11-34.

Forquin Jean-Claude (2005). « Disciplines scolaires », dans Agnès Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, 3<sup>e</sup> éd., Retz, p. 275-279.

Lebeaume Joël (2011a). « Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000) », *Carrefours de l'éducation*, vol. 3, n° 1, p. 87-100. <https://doi.org/10.3917/cdle.hs01.0087>

Lebeaume Joël (2017). « Conscience disciplinaire ou conscience curriculaire ? Une question pour un changement d'échelle potentiel », dans Ana Dias-Chiaruttini et Azria Cora Cohen (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*, Presses universitaires du Septentrion, p. 169-191. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15256>

Martinand Jean-Louis (2001). « Matrices disciplinaires et matrices curriculaire : le cas de l'éducation technologique en France », dans Claude Carpentier (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, L'Harmattan, p. 249-269.

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>

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique (2024). « Matières et disciplines d'enseignement, contenus scolaires », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 215-219. <https://doi.org/10.53480/curricula.615fe0>



## Matrice curriculaire

Joël LEBEAUME

La « matrice curriculaire » est le cadre de référence avec lequel un curriculum est ébauché, conçu ou mis en œuvre (Lebeaume, 1999 ; Martinand, 2001). Cette locution recouvre les fondements, les principes et les choix programmatiques qui assurent la cohérence entre les visées, les contenus et leur agencement, les conditions d'existence d'un parcours d'éducation, d'enseignement ou de formation. Elle pourrait correspondre à une phase de la transposition curriculaire (voir la notice 50 « Transposition curriculaire »).

Cette cohérence concerne d'une part le curriculum dans son intégralité, c'est-à-dire ses finalités sociopolitiques et éducatives, les acquis des élèves, les équipements, la formation des maîtres, les programmes, et d'autre part son développement temporel. Celui-ci caractérise les continuités, ruptures et progressions au fil de la scolarité ainsi que les relations entre les différents contenus abordés. La matrice curriculaire du socle commun (2014) de connaissances, de compétences et de culture détermine les cinq grands domaines de formation : 1) les langages pour penser et communiquer (déclinés en l'utilisation de la langue française, d'une langue étrangère voire d'une langue régionale ou d'une seconde langue, les langages mathématiques, scientifiques et informatiques, les langages des arts et du corps) ; 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 l'activité humaine. Elle indique les paliers d'acquisition et leur évaluation, propose la contribution transversale et conjointe des matières, disciplines, parcours ou dispositifs. Du point de vue épistémologique et avec le sens métaphorique ou le sens figuré de « matrice » qui précisent un milieu dans lequel quelque chose s'enracine et se développe (comme l'indique le *Trésor de la langue française*, <http://www.atilf.fr/tlfi>), la matrice curriculaire fixe la cohérence d'ensemble des décisions concernant la

définition et la mise en œuvre d'un curriculum avec « matrice curriculaire », sont ainsi ouvertes les problématiques consacrées à l'investigation des curricula, non seulement des enseignements ou des disciplines, mais aussi des activités ou des dispositifs non disciplinaires comme la documentation (Frisch, 2016) ou les éducations à... (voir la notice 30 « Éductions à... »).

Le concept de matrice curriculaire élargit ainsi celui de « matrice disciplinaire » proposé par Develay (1992). En effet, en référence aux analyses de Kuhn consacrées aux révolutions scientifiques et à leurs paradigmes, « matrice disciplinaire » identifie le principe d'intelligibilité d'une discipline scolaire en cadrant la cohérence de ses attributs que sont les savoirs déclaratifs et procéduraux, les tâches et les objets spécifiques. Par exemple, connaître les identités remarquables ou les relations trigonométriques, savoir effectuer des calculs ou des démonstrations, résoudre des équations ou utiliser un rapporteur ou une calculatrice est caractéristique des mathématiques enseignées. L'intérêt est alors de caractériser les spécificités des disciplines scolaires en clarifiant la structure et l'identité de chacune d'entre elles, ainsi que leurs variations souvent identifiables à travers l'appellation choisie par l'institution au fil de leur histoire (histoire naturelle, sciences naturelles, sciences de la vie et de la Terre) et des étapes de leur suivi par les élèves (explorer le monde, questionner le monde, sciences et technologie, du cycle 1 au cycle 3).

Dans la même lignée des recherches du début des années 1990 consacrées à la caractérisation de plusieurs disciplines scolaires, il faut indiquer l'investissement des concepts de matrice didactique, de matrice idéologique et de matrice méthodologique (Verreman, 1996). Pour cet auteur, la matrice disciplinaire des langues étrangères correspond à la cohérence des finalités assignées aux disciplines scolaires, et la matrice didactique correspond à la cohérence des savoirs scolaires d'une discipline et la matrice méthodologique recouvre les méthodes ou méthodologies propres aux enseignements des langues. La matrice idéologique est alors l'ensemble des objectifs de formation et assure la cohérence entre les contenus et les finalités. Cette distinction est proche du « modèle disciplinaire » reprenant les finalités (pourquoi ?), les contenus (quoi ?) et les méthodes (comment ?), proposé par Audigier (1995) pour l'examen de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique.

## Références

Audigier François (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 15, p. 61-89. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907>

Develay Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Éditions sociales françaises.

Frisch Muriel (2016). « Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'information-documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique », *Tréma*, n° 45. <https://doi.org/10.4000/trema.3492>

Lebeaume Joël (1999). « Perspectives curriculaire en éducation technologique », mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Sud.

Martinand Jean-Louis (2001). « Matrices disciplinaires et matrices curriculaire : le cas de l'éducation technologique en France », dans Claude Carpentier (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, L'Harmattan, p. 249-269.

Verreman Alain (1996). « Les finalités de l'enseignement des langues : une évolution durable ? », *Bulletin de l'Association des professeurs de langues vivantes*, n° 52.

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Matrice curriculaire », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 221-223. <https://doi.org/10.53480/curricula.019869>



## Missions

Joël LEBEAUME

Le terme « mission(s) », voisin de ce que Léon (1980) désigne par « fonction » ou Gauthier (2006) par « mandat éducatif » dans un registre plus scolaire, a été retenu par Jean-Louis Martinand (2003a) afin de clarifier la conception ou la reconception des curricula. Les travaux consacrés à la technologie au collège puis à l'éducation au développement durable dans l'enseignement obligatoire ont conduit à distinguer « le débat *politique* sur les missions, du débat *éducatif* sur les finalités et la question *sociologique* des fonctions réelles du curriculum ». En effet, « La définition de ces missions relève avant tout de la délibération et de la décision politiques [...] » (Martinand, 2003a, p. 186). Les rapports entre politique et contenus d'enseignement sont bien connus : la grammaire scolaire est une réponse à l'inexistence d'un français national uniforme (Chervel, 1977) ; les activités sportives sont une conséquence des piètres résultats des sportifs français aux Jeux olympiques de Rome en 1960 (Léziard, 2008) ; la mise en œuvre de l'éducation manuelle et technique est un élément de la campagne de valorisation du travail manuel et de la condition des travailleurs manuels porté par Lionel Stoléru, secrétaire d'État (1977). De façon analogue, pour la technologie au collège, il a fallu « clarifier la réponse à la question : quels sont les enjeux politiques, ou quelles sont les raisons qui amènent à prendre la décision politique de fonder ou de maintenir une éducation technologique pour tous, au niveau du collège ? La réponse *politique* a alors été argumentée par quatre missions : contribuer à l'orientation scolaire et professionnelle [...] ; développer une connaissance du monde technicisé actuel [...] ; favoriser une appropriation des techniques usuelles de traitement et de communication de l'information [...] ; mettre en place une pédagogie de la réalisation collective. » (Martinand, 2012, p. 4). Ces missions relèvent de décisions et de négociations de politique générale et pas seulement éducative : elles fixent en effet le cadre des choix et des déclinaisons des contenus ainsi que de leurs finalités « qui ne sont qu'une des

manières de traduire les missions en normes pédagogiques pour le pilotage et l'évaluation des enseignements par les professionnels de l'éducation. » (Martinand, 2003a, p. 187). Les rapports entre missions et contenus sont ainsi hiérarchiques, les premières légitimant, dans l'exemple de la technologie, les propositions telles que les scénarios de réalisations sur projet – avec des références explicites à des entreprises – et les unités d'enseignement consacrées à la technologie de l'information, à la découverte du milieu technique ou encore de l'histoire des solutions à un problème technique.

En se référant aux « missions », cela amène à ouvrir le questionnement sur la ou les fonctions de service de l'École, des enseignements, des dispositifs et des contenus, en répondant à la question du « pour quoi » de la présence de ceux-ci dans le curriculum (Lebeaume, 2014). Ces interrogations qui traversent l'histoire des enseignements et de leur légitimation sont précisées grâce à la distinction proposée par Lebeaume (2019) entre les missions – d'ordre politique –, les mandats – d'ordre éducatif et scolaire – et les fonctions – d'ordre didactico-pédagogique. Pour exemple, le travail manuel pour les garçons de l'école primaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle illustre ces différences : le discours de l'inspecteur général Salicis qui prône « une armée industrielle aux bras intelligents » relève du registre des missions ; l'intérêt du travail manuel défendu par son successeur, Leblanc, de « rendre à l'intelligence son élasticité première » et « d'être un préservatif contre le surmenage scolaire » indique des mandats éducatifs ; et le propos indiquant la nécessité d'« apporter à l'enseignement scientifique le concret qui lui fait défaut » concerne la fonction didactique et pédagogique du contenu.

Par la formalisation de « mission », Martinand (2003c) souligne donc la distinction entre les enjeux politiques et leur mise en œuvre par le système éducatif, distinction qu'il serait sans doute éclairant de préciser dans le processus de transposition curriculaire (voir la notice 50 « Transposition curriculaire »).

## Références

- Chervel André (1977). ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire française*, Payot.
- Gauthier Roger-François (2006). *Les contenus de l'enseignement dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Unesco. <https://doi.org/10.4000/ries.108>

Lebeaume Joël (2014). « Sciences et technologie dans la scolarité obligatoire. Une cohérence discutée », *Recherches en didactiques*, vol. 17, p. 9-32. <https://doi.org/10.3917/rdid.017.0009>

Lebeaume Joël (2019). « Précisions sur la “forme curriculaire” et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Contribution à l’étude morphologique des curriculums prescrits », *Éducation et didactique*, vol. 13, n° 1, p. 43-59. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>

Léon Antoine (1980). « Des disciplines majeures et des disciplines mineures », dans *Introduction à l’histoire des faits éducatifs*, Presses universitaires de France, p. 121-148. <https://doi.org/10.3917/puf.leona.1980.01.0121>

Léziard Yvon (2008). « Logique scolaire et logique sociale : détermination de l’identité scolaire de l’éducation physique et sportive », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 42, p. 19-30. <https://doi.org/10.3406/spira.2008.1204>

Martinand Jean-Louis (2000). « Missions de l’éducation scientifique et technique », *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, vol. 25, p. 9-12. <https://doi.org/10.4000/ries.2550>

Martinand Jean-Louis (2003a). « Missions et fonctions des disciplines », dans Jean-Louis Derouet (dir.), *Le collège unique en question*, Presses universitaires de France, p. 183-189.

Martinand Jean-Louis (2003c). « 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. 100-116. <https://doi.org/10.1080/14926150309556554>

Martinand Jean-Louis (2012). « Éducation au développement durable et didactiques du curriculum », *Actes du XIX<sup>e</sup> colloque de l’AFIRSE, janvier 2012*, université de Lisbonne.

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Missions », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 225-227. <https://doi.org/10.53480/curricula.71f29d>



## Périmètre du curriculum

Muriel GUEDJ

Jean-Marc LANGE

Angela BARTHES

Longtemps limitées à la seule éducation formelle, les études et recherches sur le curriculum s'étendent aujourd'hui dans de multiples directions, qui, en invitant à des approches multidimensionnelles (Arduino, 1988), engagent à en redéfinir le périmètre. L'ouverture de l'École à son environnement et, de manière réciproque, l'entrée « du dehors » dans l'école dont témoignent de nombreux partenariats entre structures scolaires et non scolaires, conduit à prendre en compte une diversité de nouveaux acteurs et de nouvelles pratiques pour une élaboration curriculaire en phase avec les territoires concernés. Cette diversité interroge les ambitions pour l'éducation à partir de l'envergure du curriculum, c'est-à-dire la ligne qui délimite la surface à l'intérieur de laquelle le curriculum s'applique. Le choix est fait de porter une attention à cette ligne considérée comme une frontière mouvante entre deux espaces sociaux et éducatifs permettant de repérer directement les mouvements curriculaires que ceux-ci renvoient aux territoires ou aux acteurs impliqués. Ainsi, c'est la notion nouvelle de « périmètre du curriculum » et la question de son déploiement qui sont développées dans ce texte.

L'histoire du système éducatif documente les finalités associées aux structurations curriculaires et à leurs évolutions. Elle contribue à porter un regard distancié et critique sur les contextes contemporains pour *in fine* appréhender les actualisations à effectuer. C'est dans ce cadre que la notion de « périmètre » paraît appropriée pour aborder le curriculum dans toute sa complexité.

Sans qu'il s'agisse ici d'en brosser un panorama précis, cette histoire témoigne de l'ambition portée aux divers systèmes éducatifs qui se sont succédé et elle offre une perspective pertinente pour saisir les principaux marqueurs à l'origine des évolutions et changements opérés qui conjuguent dimensions politiques, économiques et culturelles.

Les réformes structurelles et disciplinaires qui jalonnent le xx<sup>e</sup> siècle attestent de cette intrication. C'est le cas en particulier de l'effacement des ordres primaires et secondaires à la suite de la prolongation de la scolarité obligatoire, celui de la rénovation des contenus dans l'introduction des mathématiques modernes et le questionnement sur la démocratisation de l'enseignement ou encore de la place accordée dans la constitution du curriculum aux dimensions économiques (répondre aux besoins de main-d'œuvre) en tension avec les dimensions sociales et culturelles (former le citoyen) qui influencent la structuration du curriculum (Guedj et Savaton, 2015). De fait, la construction progressive du curriculum s'appréhende comme un « processus continu d'adaptation des méthodes et structures curriculaires aux défis culturels et sociétaux » (Operti et Duncombe, 2011, voir la notice 45 « Réformes curriculaires »).

Le tout début du xx<sup>e</sup> siècle portait déjà cette ambition sous la plume de Durkheim dans l'article « Éducation » du *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson, 1911, p. 529-536), dont la longue enquête historique montre que l'ambition est moins de rechercher un modèle éducatif dans l'absolu que des formes correspondantes, et adaptées aux valeurs et besoins d'une époque (Bier, 2010).

C'est précisément cette adaptation à laquelle il est nécessaire de s'attacher pour être en mesure d'analyser de manière critique la situation actuelle et de projeter de nouvelles constructions susceptibles de prendre en compte les défis culturels et sociétaux auxquels ces constructions sont supposées répondre.

Actualiser le constat pour caractériser les contextes éducatifs du xxi<sup>e</sup> siècle, permet de prendre en compte des facteurs qui prévalent dans les sociétés contemporaines. Trois d'entre eux, particulièrement saillants, sont à souligner ; ils résultent notamment de travaux réalisés à partir des bases de données des thèses (Barthes et Albéro, 2019).

Le premier facteur concerne la diversité des pratiques des éducations non formelles qui engage à un déploiement du curriculum vers les milieux professionnels et les référents métiers (Perez-Roux et Monceau, 2019), le milieu associatif (Marcel *et al.*, 2019), les organisations non gouvernementales (Charland *et al.*, 2012), les partis politiques (Lapostolle et Solaux, 2022), le milieu muséal (Urbas, 2014), les collectivités territoriales (Dutercq, 2009), etc. En lien ou non avec l'école, ce déploiement vers de nouveaux acteurs se traduit par une extension du périmètre du curriculum.

Le deuxième facteur résulte de l'accélération et de la diversité des crises qui marquent les sociétés actuelles (politiques, sanitaires, environnementales, etc.), modifient le rôle des citoyens et celui des territoires dans la construction

des connaissances (voir la notice 49 « Territoires, acteurs, sociétés apprenantes ») et *in fine* interpellent la place de l'école dans ces contextes profondément bouleversés. Ce sont les interactions sciences et sociétés dont le curriculum doit désormais s'emparer pour une éducation en mesure d'impliquer chacun sur les questions de transitions. Cette dynamique est à rapprocher des recherches conduites dans le domaine des « éducations à » qui se caractérisent par des enseignements thématiques et non disciplinaires en réponse à des commandes politiques (par exemple, voir l'agenda « Éducation 2030 » en vue de mettre en œuvre les dix-sept objectifs de développement durable mondialisés), des besoins sociétaux, des questions d'actualités et/ou des questions socialement vives (voir la notice 30 « Éductions à... »).

Le troisième facteur résulte des changements d'échelle à opérer dès lors que la structuration des curricula est examinée à la lumière des instances internationales qui orientent les politiques éducatives (voir OCDE-Fressoz, 2017). Leur engagement dans de vastes programmes d'éducation pour tous (EPT), ou dans le déploiement des approches par compétences témoignent de l'importance du facteur.

Penser le périmètre du curriculum en termes d'acteurs, d'interactions et d'échelles, avec en visée un point de vue renouvelé sur les processus d'apprentissage, le poids des territoires ou l'idée de globalité, conduit à réviser les conceptions qui fondent les curricula au sein de la surface scolaire.

Ainsi, à côté des travaux renvoyant à des approches sociologiques (Forquin, 2008), historiques (d'Enfert *et al.*, 2015), ou didactiques (Martinand, 1985), des recherches s'organisent en réponse à l'objectif de délimiter et caractériser un périmètre curriculaire déployé dans le cadre d'éductions non formelles avec des revendications éducatives liées ou non à la sphère scolaire.

C'est le cas des recherches concernant les « éducations à... » évoquées plus haut, celui des recherches sur les musées, parcs naturels, lieux labellisés et autres lieux de culture scientifique ou patrimoniale qui, parce qu'ils partagent également une mission d'accueil du public scolaire, sont conduits à interroger les partenariats entre éducation formelle et éducation non formelle impliquant une dimension territoriale à l'éducation.

Ainsi, après avoir été rejetée puis ignorée, cette dimension territorialisée de l'éducation est progressivement redécouverte par les politiques publiques. De fait, la mise en place des « zones d'éducation prioritaires » dans les années 1980, suivie une trentaine d'années plus tard par des « contrats éducatifs locaux » institutionnalisés par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (loi n° 2013-595 du

8 juillet 2013), traduit cette ambition. En aspirant à la contractualisation de ces initiatives autour de l'école, ces politiques contribuent au mouvement qui vise à fédérer des acteurs multiples et non plus les seuls professionnels de l'éducation (Bier, 2010). Le territoire, les villes, les lieux deviennent eux-mêmes apprenants et prennent en charge les défis auxquels ont à faire face les sociétés contemporaines et auxquels ils cherchent à répondre.

Au-delà de son extension, les modifications apportées au périmètre du curriculum concernent également la structuration même de l'espace curriculaire. Deux éléments se conjuguent en ce sens :

- la prise en compte de pratiques et savoirs diversifiés (pratiques et savoirs locaux, savoirs expérientiels, etc.) qui échappent à la sphère scolaire ;
- l'extension de l'espace curriculaire pensée hors de tout cadre hiérarchique (Jonnaert, 2011 ; Maradan, 2008) afin d'éviter une structuration verticale du curriculum et privilégier une mise en réseau des acteurs, des savoirs, des pratiques et des lieux. Cette approche qualifiée par Deleuze et Guattari (1989) de « rhizomatique » marque le caractère transversal et nomade qui s'oppose à l'image de la « racine » synonyme de verticalité, d'unicité et de sédentarité.

Par ailleurs, cette extension du périmètre curriculaire qui remet en cause la conception coutumière du curriculum implique de conduire une réflexion sur les intentions, l'organisation et le pilotage attachés au curriculum.

Le curriculum est pensé comme autant de parcours en potentiel structurés dans le cadre d'hybridations (voir la notice 35 « Hybridation curriculaire »). Si ces parcours s'appliquent à définir des progressions, ils sont tout autant expérientiels du fait de la rencontre avec une œuvre, un phénomène ou une expérience donnée à vivre. Ils visent davantage une cohérence d'ensemble impliquant les savoirs plutôt qu'un apprentissage des savoirs en soi.

Enfin il convient de souligner que ces parcours imposent un pilotage qui rompt sensiblement avec celui de l'école, majoritairement structurés sur les contenus organisés en disciplines ou à partir d'objectifs exprimés en termes de compétences (Ross, 2000).

Mais ces modifications du périmètre du curriculum renvoient à des questions à réactualiser du fait de l'extension et qui restent à investiguer par la recherche :

- Quelles places au sein de ces parcours pour les disciplines scolaires désormais mobilisées en réponse à des besoins et non uniquement comme entrées privilégiées ?

- Comment les parcours prennent-ils en charge les progressions des apprentissages ?
- Quelles conséquences ces diversités impliquent-elles en termes de légitimité, de propositions et de choix à opérer (Alpe et Barthes, 2013) ?
- Quelles légitimités en particulier pour les savoirs non académiques ?
- Quelle place et quelles modalités pour l'évaluation ?
- Quelles conditions de faisabilité ?
- Comment dans ce cadre (re)penser les formations, initiale et continue, et la formation professionnelle ?
- Comment définir des situations d'apprentissage qui ne soient pas des modèles conduisant à figer les contenus et les méthodes, mais plutôt des jalons qui rendent lisible la progressivité, et permettent la mutualisation et l'évaluation de ces situations ?

## Références

Alpe Yves et Barthes Angela (2013). « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 29, p. 33-44. <https://doi.org/10.4000/dse.95>

Ardoino Jacques (1988). *Vers la multiréférentialité. Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Méridiens-Klinksieck.

Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus*, De Boeck, p. 65-84.

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

Barthes Angela et Albero Brigitte (2019). « Sciences de l'éducation et enjeux majeurs de société », dans Béatrice Mabillon-Bonfils et Christine Delory-Momberger (dir.), *À quoi servent les sciences de l'éducation*, ESF Sciences humaines.

Bier Bernard (2010). « Territoire apprenant : les enjeux d'une définition », *Spécificités*, vol. 3, n° 1, p. 7-18. <https://doi.org/10.3917/spec.003.0007>

Buisson Ferdinand (dir.) (1911). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Librairie Hachette.

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, p. 61-81. <https://doi.org/10.4000/books.pur.95436>
- Dutercq Yves (2009). « L'influence des collectivités territoriales sur la politique d'éducation en France », dans Guy Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation*, De Boeck, p. 91-107.
- Forquin Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*, Presses universitaires de Rennes.
- Guedj Muriel et Savaton Pierre (2015). « Entre exigence économique et culture pour tous : le cas des sciences expérimentales des années 1950 aux années 1980 », dans Renaud d'Enfert et Joël Lebeaume (dir.), *Réformer les disciplines scolaires. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité 1945-1985*, Presses universitaires de Rennes, p. 61-81.
- Jonnaert Philippe (2011). « Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, p. 135-145. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>
- Lapostolle Guy et Solaux Georges (2022). *Les partis politiques et leur projet d'école*, Éditions universitaires de Dijon.
- Maradan Olivier (2008). « L'espace curriculaire entre horizon et plancher », dans François Audigier (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*, De Boeck Supérieur, p. 65-84. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01.0065>
- Marcel Jean-François, Lescouarch Laurent et Bordes Véronique (2019). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche*, Presses universitaires du Midi.
- Perez-Roux Thérèse et Monceau Gilles (2019). *La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation. Le cas des instituts de formation en masso-kinésithérapie*, L'Harmattan.
- Ross Alistair (2000). *Curriculum. Construction and Critique*, Falmer Press.

Pour citer ce chapitre :

Guedj Muriel, Lange Jean-Marc et Barthes Angela (2024). « Périmètre du curriculum », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 229-234. <https://doi.org/10.53480/curricula.e8fbcc>

## Pratiques sociales de référence

Joël LEBEAUME

La notion de « pratiques sociales de référence » a été proposée par Jean-Louis Martinand lors des travaux de la commission ministérielle officiellement mise en place en 1971, chargée de la rénovation de l'enseignement des sciences physiques et de la technologie, communément désignée par « commission Lagarrigue », du nom de son président. Les travaux de cette commission proposent d'intégrer dans l'enseignement la modernité et les profondes évolutions scientifiques et techniques de l'époque. Cette innovation s'oppose aux tentatives antérieures (technologie au début des années 1960, puis technologie-physique obligatoire en 1970 pour les classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> de la voie moderne, sans latin) fondées sur le démontage-remontage de mécanismes usuels, leur analyse fonctionnelle et une initiation au dessin technique. Ces contenus et l'éducation technologique sont alors à inventer.

Avec cette ambition, la commission propose des modules thématiques (unités d'enseignement d'une trentaine d'heures) consacrés notamment à la photographie, aux polymères, à l'électronique, aux automatismes et aux fabrications mécaniques. Ces propositions pour l'enseignement permettent alors de préciser les caractéristiques d'une technologie pour les élèves distincte d'une formation à visée professionnelle. L'enjeu éducatif est en effet la découverte et la compréhension de la réalité des techniques abordées, sans toutefois se confondre avec une formation professionnelle. Au cours du module consacré aux techniques de fabrication, à l'aide de l'équipement de mise en forme des métaux et des matières plastiques ainsi que de six petites machines-outils par classe, un groupe de seize élèves réalise un ou deux compresseurs à membrane en reproduisant une organisation productive réelle avec atelier, bureau, magasin... mais, à la différence de l'industrie de référence, pour les élèves une rotation des tâches. Ces activités scolaires contribuent ainsi à l'éducation technologique des jeunes. Le problème de l'authenticité est alors conceptualisé

par Martinand (1982, 1986) en termes de « référence » et de « pratiques sociales de référence » afin de contrôler la pertinence des décisions concernant les contenus des activités scolaires de fabrication. Dans cet essai, sont ainsi retenues les références industrielles, distinctes des références artisanales qui imposeraient une production unitaire sur mesure ou des références domestiques qui se satisferaient des outils ou des pièces disponibles.

Pour Martinand (1984, p. 234), « la notion de pratique de référence permet d'expliciter, de critiquer et de proposer. C'est un guide d'analyse descriptif qui permet ensuite de faire des choix ». Il précise (1986) :

« Pour dégager la signification essentielle de la démarche esquissée précédemment, nous dirons qu'elle [cette démarche] consiste à mettre en relation les buts et contenus pédagogiques, en particulier les activités didactiques, avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée. Il s'agit alors de ce que nous appellerons une pratique sociale de référence, renvoyant aux trois aspects suivants :

Ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ("pratique") ;

Elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ("social") ;

La relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison ("la référence").

Cette démarche nous est apparue nécessaire pour expliciter et discuter les raisons des choix de contenus, examiner leur cohérence interne, juger l'authenticité du reflet qu'elles proposent. (...)

La notion de pratique sociale de référence s'accorde bien avec une pédagogie de "contrat", impliquant un ensemble d'activités très diverses, mais finalisées et donc cohérentes.

Mais sa portée est plus vaste : elle fonctionne essentiellement comme guide d'analyse des contenus, et par là de critique et de proposition. De même, l'idée de référence marque que nous ne pouvons et ne voulons pas nous attacher à une conformité étroite des compétences à acquérir avec les fonctions, les rôles, les capacités de la pratique réelle. Il s'agit avant tout de se donner les moyens de localiser les concordances et les différences entre deux situations, dont l'une (la pratique industrielle) est l'objet de l'enseignement et possède une cohérence qui doit être transposée dans l'école. »

(Martinand, 1986, p. 137-138).

Pour la construction des curricula, ce concept permet d'ouvrir les propositions et l'étude critique des contenus de la plupart des enseignements scolaires : quelles sont les références des activités physiques et sportives ? des écrits scolaires ? des langues étrangères ? Quels sont aussi les rapports entre « pratiques sociales de référence » et « transposition didactique » ? (voir la notice 51 « Transposition didactique ») (Cohen-Azria, 2010 ; Lebeaume,

2001 ; Lebeaume et Martinand, 1998). Pour les usages de ce concept dans la conception de l'éducation technologique, Martinand préfère désigner des « pratiques sociotechniques de référence » afin de valoriser la technicité des activités retenues comme référence.

## Références

Cohen-Azria Cora (2010). « Pratiques sociales de référence », dans Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, p. 179-182.

Lebeaume Joël (2001). « Pratiques socio-techniques de références, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie », dans Alain Mercier, Gisèle Lemoyne et André Rouchier (dir.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, De Boeck, p. 127-142.

Lebeaume Joël et Martinand Jean-Louis (dir.) (1998). *Enseigner la technologie au collège*, Hachette.

Martinand Jean-Louis (1982). *Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences et techniques*, thèse de doctorat ès sciences, Université Paris XI, Centre d'Orsay.

Martinand Jean-Louis (1984). « Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires », *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international. La Londe des Maures 1983*, Éditions du CNRS, p. 227-249.

Martinand Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang.

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Pratiques sociales de référence », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 235-237. <https://doi.org/10.53480/curricula.f10745>



## Programmes d'enseignement

Dominique RAULIN

**D**ans son sens usuel, le mot « programme » est utilisé dans différents contextes de la vie courante (programme de télévision, de concert, de congrès, de machine à laver) au singulier ou au pluriel, et fait référence à ce qui va se faire, se passer, se réaliser. Le terme « programmation » renvoie quant à lui à une organisation. Pour l'éducation, les deux sens se retrouvent dans la notion de programme. La loi d'orientation du 10 juillet 1989 en donne la définition suivante : « les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements et prennent en compte les rythmes d'apprentissage de leurs élèves ».

Alors que le terme « programme » est largement utilisé par les acteurs de l'éducation, les programmes d'enseignement ou les programmes scolaires, en tant qu'objets génériques, ne sont pas très explorés par la recherche, en dehors de la description théorique que fait D'Hainaut dans ses premiers travaux dans les années 1970. Demanque (1994), Raulin (2006a, 2006b), Raulin et Toulemonde (2016) proposent toutefois de nombreux éléments importants sur les programmes. En France, un programme d'enseignement est pour les acteurs du système éducatif l'objet de référence absolu, même si, comme le note Perrenoud (1993), « le vrai programme, ce sont les manuels et cahiers d'exercices utilisés chaque jour qui l'incarnent, plus que les textes généraux » (p. 63). De l'après-guerre aux années 1980, les programmes ont résulté d'une forme de consensus non questionné entre l'éducation et la société ; ils ont été ensuite considérés comme un levier de modernisation de l'enseignement scolaire (1985-2005) ; depuis les tentatives curriculaires des deux socles communs (2005-2006, 2013), ils sont adaptés au rythme des réformes de structure.

Juridiquement en France, un programme d'enseignement est un arrêté signé par le ministre chargé de l'Éducation nationale, publié ensuite au *Journal officiel de la République française*, puis au *Bulletin officiel* (de l'Éducation nationale). Sauf exception (rare) notifiée dans l'arrêté, un programme est applicable dans tous les établissements scolaires publics et privés sous contrat qui accueillent plus de 99 % des élèves scolarisés. Si la procédure d'institutionnalisation d'un programme est précise, son contenu, sa forme, le rythme de ses changements sont très variables selon les niveaux d'enseignement, les disciplines, ou encore dans les lycées, les voies de formation ou les séries. Cette situation tient à l'absence de cadre fixant les modalités d'évaluation d'un programme, sa durée d'application, les conditions de sa modification, les modalités d'une expérimentation.

Depuis le début de la V<sup>e</sup> République (1958), seulement trois textes publiés à l'initiative du ministère chargé de l'Éducation nationale visent à définir ce qu'est un programme d'enseignement : 1) la loi d'orientation du 10 juillet 1989 (voir ci-dessus) ; 2) la charte des programmes (BO du 20 février 1992), rédigée à l'initiative du Conseil national des programmes qui donne la définition suivante : « Le programme est un texte réglementaire publié au BO ; c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline, à chaque niveau, le "contrat d'enseignement", c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe enseignante font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la charge. Il a par ailleurs pour fonction d'établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir » ; 3) la charte des programmes rédigée en 2014 par le Conseil supérieur des programmes, mise en ligne en 2019, qui en donne une nouvelle définition : « On appelle "programme", aux termes de la présente charte, toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat. Les programmes d'enseignement définissent une norme nationale qui est à ce titre la référence centrale de l'éducation et la garantie d'une ambition et d'une culture communes. »

Un programme d'enseignement se distingue d'un curriculum par différents aspects. Un programme correspond en général à une discipline et à un niveau d'études (le programme d'éducation musicale de 3<sup>e</sup>) ; un curriculum correspond à un cycle d'enseignement et peut être disciplinaire ou global (le curriculum de la scolarité obligatoire). Un programme énonce ce que les professeurs doivent enseigner (la Révolution française, la syntaxe

de la langue française) ; un curriculum focalise ce que les élèves doivent apprendre et s'approprier, par exemple en termes de compétences à développer. Un programme disciplinaire se réfère à une discipline académique ou scolaire ; un curriculum peut s'en abstraire. Peu de programmes comportent des éléments précis sur l'évaluation interne des acquis des élèves, alors que c'est un élément constitutif du curriculum. Le programme est un produit fini, alors que le curriculum est un processus. De ce fait, les programmes sont inclus dans les curricula. En France, les programmes disciplinaires sont généralement élaborés indépendamment les uns des autres. Depuis les années 1990, différentes tentatives de présentation ou de structure englobante qui peuvent s'apparenter à une approche curriculaire ont été menées : la publication globale des programmes de 6<sup>e</sup> applicables en 1995, incluant une introduction commune, les socles communs de 2005-2006 et 2014.

Le caractère fini d'un programme nécessite sa réactualisation périodique, en fonction des développements des recherches scientifiques en termes de connaissances, de construction des savoirs ou de pratiques d'enseignement, voire d'enjeux éducatifs cruciaux. En revanche, aucune pratique systématique d'évaluation des programmes n'existe : les questions telles que « ce programme correspond-il aux finalités de l'éducation ? », « cet objet d'enseignement est-il légitime ? » ne sont pas posées. La décision de modifier un programme qui revient au ministre est donc assez aléatoire et résulte d'alertes formulées par les corps d'inspection, les associations de professeurs ou les syndicats, des élus.

La et les didactiques ont clarifié le travail des rédacteurs de programmes en explorant les sources auxquelles il est possible de puiser pour définir les contenus d'enseignement et particulièrement les programmes d'enseignement. Les didacticiens ont ainsi mis en évidence la transposition et la recomposition didactiques (voir la notice 51 « Transposition didactique »), et les pratiques sociales de référence (voir la notice 41 « Pratiques sociales de référence »).

Généralement, la rédaction d'un nouveau programme correspond à une adaptation à la marge du programme précédent. Les modifications possibles sont limitées par leur nécessaire compatibilité avec les programmes des années antérieures et ceux des années postérieures. Ainsi, les changements profonds sur l'ensemble d'un cursus sont très rares (mathématiques modernes, histoire thématique) ou correspondent à l'introduction de nouveaux enseignements, comme les sciences économiques et sociales (SES)

au lycée en 1966, la technologie en 1984 au collège ou, plus récemment, l'enseignement scientifique, l'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques, humanités, littérature et philosophie.

La question des personnalités qualifiées pour participer à la rédaction d'un projet de programme est cruciale et n'a pas reçu de réponses précises : selon les périodes, il s'est agi d'universitaires académiques en tant qu'acteurs de la communauté scientifique, d'universitaires didacticiens pour leur expertise sur les apprentissages et les contenus, d'inspecteurs comme garants de la pédagogie usuelle pratiquée dans les établissements scolaires et enfin de professeurs de terrain, comme seuls connaisseurs de la réalité quotidienne des classes. À cette liste d'experts issus de l'éducation, la nécessité d'autres expertises s'est progressivement imposée : celle de représentants de la société civile, celle d'élus (députés et sénateurs), celle des acteurs issus des milieux socio-économiques. Si cette ouverture qui s'est faite progressivement a sans doute permis de mieux prendre en compte les attentes de la société vis-à-vis de l'École, elle ne s'est pas traduite par des changements drastiques des contenus ou des méthodes.

Selon les disciplines, les programmes sont différents dans leur forme et leurs objets : ils sont constitués d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être que les élèves doivent s'approprier. L'accélération actuelle du développement des connaissances rend la tâche des rédacteurs de programme de plus en plus délicate : ils doivent opérer des choix dans un ensemble incommensurable de connaissances et chercher à respecter un équilibre entre les savoirs patrimoniaux et les besoins ou les attentes actuelles de nouvelles générations dont le(s) rapport(s) au(x) savoir(s) et aux connaissances ne cesse(nt) d'évoluer. Dans de nombreux pays, l'approche curriculaire des contenus, souvent assimilée à l'approche par compétences (voir la notice 2 « Approche par compétences »), est apparue comme une réponse adaptée à cette situation de choix impossibles. Après différentes tentatives de cet ordre en France, il serait abusif de considérer que la France s'est engagée dans cette voie.

La plupart des programmes ne comportent pas d'indications précises sur les niveaux d'exigence vis-à-vis des élèves, les programmes sont donc très inégalement traités par les professeurs, dans le cadre de leur liberté pédagogique (loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005).

À côté des enseignements scolaires définis par des horaires hebdomadaires, des programmes et des enseignants identifiés, se sont développés d'autres enseignements, les « éducations à... » (voir la notice 30

« Éducatifs à... ») et les « dispositifs » (voir la notice 28 « Dispositifs ») qui ni les unes ni les autres n'ont de programmes. Cela peut s'expliquer pour les « éducatifs à... », par l'absence, au sein de la communauté scientifique et de la société, de consensus sur les références à prendre en compte ; pour les dispositifs, destinés à boucher des interstices entre des enseignements ou à promouvoir des pratiques d'enseignement différentes, leur objectif central n'est pas l'acquisition de contenus qu'il serait possible de lister dans un programme spécifique.

## Références

D'Hainaut Louis (1977). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Labor.

Demonque Chantal (dir.) (1994). *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?*, CNDP/Hachette.

Raulin Dominique (2006a). « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 154, p. 61-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.127>

Raulin Dominique (2006b). *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*, Retz. <https://doi.org/10.14375/NP.9782725624372>

Raulin Dominique et Toulemonde Bernard (2016). « La réforme en éducation, vue par des acteurs », *Carrefours de l'éducation*, vol. 41, n° 1, p. 201-221. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0201>

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique (2024). « Programmes d'enseignement », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 239-243. <https://doi.org/10.53480/curricula.680e14>



## Progression, progressivité

Philippe LOSEGO

La progression d'un curriculum est « l'organisation temporelle des enseignements pour arriver à un apprentissage optimal » (Dolz et Schneuwly, 1997). Elle reflète la conception officielle de l'avancée des élèves. Elle doit être distinguée de la « progressivité », qui est une notion didactique et qui décrit notamment les méthodes des enseignants pour faire progresser les élèves (Lebeaume, 2000b).

Implicitement ou explicitement, les curricula formels prévoient une manière d'avancer, au cours d'une année ou sur toute une scolarité. Mais s'ils visent aujourd'hui un « apprentissage optimal », cela n'a pas toujours été le critère essentiel de leur progression, notamment dans l'enseignement secondaire.

Historiquement, la question de la progression a d'abord été une question sociale. Ainsi, en France au XIX<sup>e</sup> siècle, on opposait la « méthode progressive », qui consistait à enseigner d'abord les savoirs jugés fondamentaux puis les savoirs considérés comme « spéciaux », et la « méthode concentrique » qui consistait à revenir chaque année sur les mêmes savoirs. On trouvait cette opposition dès les années 1860 entre l'enseignement secondaire dit « classique » (essentiellement constitué des humanités gréco-latines), organisé de manière « progressive » et l'enseignement secondaire dit « spécial » (fondé sur les sciences et certains savoirs professionnels) qui suivait la « méthode concentrique » (Belhoste, 1995, p. 477). La dimension socio-politique d'une telle opposition apparaît clairement lorsque, à l'occasion de sa transformation en enseignement « moderne », c'est-à-dire un enseignement plus académique et fondamental (nominalement en 1891, mais en pratique dès les réformes de 1881 et 1886), l'enseignement « spécial » abandonne son organisation concentrique pour un programme progressif. Bien que consacré aux matières scientifiques et aux humanités modernes (langues vivantes, histoire, géographie, économie, etc.), il se rapproche par ce changement de l'enseignement dit « classique »

dans le but explicite de rehausser son prestige. L'organisation concentrique était jugée trop permissive pour des élèves qui pouvaient abandonner rapidement leurs études pourvus d'une formation relativement complète bien que grossière. L'organisation dite « progressive », en revanche, favorisait les enfants de notables qui disposaient à la fois du loisir et des ressources pour étudier longuement, viser le baccalauréat et espérer acquérir en fin de parcours des savoirs d'une certaine utilité sociale. En revanche, elle sanctionnait *de facto* l'abandon précoce, les élèves n'étant pourvus que de savoirs « généraux ».

On retrouve cette opposition parmi les différences systématiques décrites par Baudelot et Establet dans les années 1970 entre les deux réseaux « primaire-professionnel » et « secondaire-supérieur » : le premier était « dominé par sa base », sur laquelle on revenait sans cesse, « par des pratiques de répétition, de rabâchage et de piétinement », alors que le second était défini « par son terme » (le baccalauréat et l'accès à l'enseignement supérieur) selon « des pratiques de continuité progressivement graduées » (Baudot et Establet, 1971, p. 129).

Pourtant, la pédagogie a très tôt considéré cette contradiction entre méthode concentrique et méthode progressive comme caricaturale puisqu'une note de la *Revue pédagogique* publiée en 1924 la résolvait par le terme « spirale ». Celui-ci évoque le fait de revenir apparemment sur les mêmes objets d'enseignement, mais à un niveau d'élaboration plus élevé. De fait, de nos jours, le terme « concentrique » a disparu du vocabulaire pédagogique au profit de « spiralaire ». Le terme « progressif », quant à lui, a pris un sens assez vague puisqu'il désigne le fait qu'un curriculum doit prévoir une progression quel qu'en soit le principe.

La progression a longtemps été assimilée à la notion de « cumulativité », héritée de la science et appliquée abusivement à l'enseignement. Cette notion (que l'on peut résumer par l'idée que ce qui a été établi n'a pas besoin d'être prouvé à nouveau) désigne la propriété d'une discipline qui accumule les savoirs comme un capital. Une fois maîtrisés, ces savoirs servent à soutenir les savoirs plus récents ou plus élaborés, sans nécessité de les requestionner. Mais ce principe est depuis longtemps contesté en sciences tant l'introduction de savoirs nouveaux questionne les savoirs plus anciens, allant dans certains cas jusqu'à reconfigurer toute la discipline. Par ailleurs, il ne peut s'appliquer à l'enseignement sans dommages. La conception cumulative de la progression provoque le décrochage des élèves car elle part du principe qu'à un niveau donné, certains savoirs sont

à la fois définitivement acquis et indispensables à la progression. Les élèves absents, distraits ou retardataires sont donc pénalisés. De nos jours, dans des systèmes éducatifs qui privilégient de plus en plus les progrès de tous, cette conception s'avère désastreuse. Il faut donc imaginer des manières de revenir régulièrement sur les savoirs dispensés, tout en progressant. La littérature didactique est à la recherche d'autres principes de progression que celui de la cumulativité (Dolz et Schneuwly, 1997).

Certaines matières, telles les mathématiques ou la grammaire ont été construites essentiellement par l'école et leur progression consiste à aller « du simple au compliqué » (Lebeaume, 2000b) : des mots aux phrases simples, des phrases simples aux phrases complexes, des nombres entiers vers les réels, des nombres vers les équations, etc. Cette règle de progression n'est qu'abusivement assimilée à aller du facile au difficile, car le simple n'est pas nécessairement aisé, il peut même être aride et démotivant (Coste, 2010). Or le caractère motivant de l'ordonnement des savoirs fait partie des conditions de la progression. Par ailleurs, ces constructions purement scolaires peuvent passer à côté de l'essentiel : la grammaire ne suffit pas pour apprendre une langue (elle peut même constituer un obstacle), ni le solfège la musique. De même, résoudre des équations déjà posées ne permet pas d'apprendre à modéliser mathématiquement. D'autres propositions déjà très anciennes, notamment en sciences et techniques, consistent à « renoncer au dogme pédagogique suivant lequel l'exposé doit nécessairement aller du simple au complexe » (Hulin, 1977). Cela suppose de ménager des « boîtes noires », c'est-à-dire des parts de savoirs non immédiatement enseignables aux élèves qui seront progressivement remplacés par des savoirs formalisés. Ces « méthodes globales » « approchant les réalités dans leur complexité et avec authenticité » (Lebeaume, 2000b) peuvent être plus efficaces. C'est pourquoi les formes curriculaires contemporaines se déplacent du côté des pratiques sociales de référence, qui permettent de produire des situations plus proches des objectifs réels d'apprentissage et d'emblée plus complexes. C'est le cas de la conception actionnelle de l'enseignement des langues, qui consiste à enseigner dans un contexte réaliste, lié à une action (Coste, 2010). Mais pour les enseignants comme pour les concepteurs de curricula formels, ces savoirs sont difficiles à bâtir de manière progressive.

Une autre forme de progression du curriculum est constituée par les spécialisations des savoirs qui désignent les passages d'un simple « domaine » à une discipline ou d'une discipline à des savoirs professionnels.

Elles interviennent notamment lors des transitions entre cycles, par exemple de l'enseignement obligatoire à l'enseignement postobligatoire (Lebeaume, 2000b).

Enfin, les curricula induisent aussi des synchronisations entre les matières. Certaines disciplines peuvent en considérer d'autres comme des « disciplines de service » chargées de leur fournir des apprentissages utiles en temps utile. Au niveau du lycée, les mathématiques peuvent ainsi être considérées de cette manière par la physique-chimie (Treiner, 2018) qui en mobilise les seules dimensions calculatoires sans s'intéresser à ses raisonnements. Mais les tentatives de synchroniser la progression entre une discipline donnée et sa « discipline de service » provoquent des difficultés. Une notion considérée comme un simple outil par une discipline peut exiger de nombreux préalables dans la progression d'une autre. Au sein d'un curriculum, les rapports de progression entre les différentes matières restent donc difficiles à régler.

Du côté de la « progressivité », constituée par les efforts des enseignants pour faire progresser les élèves, les didactiques proposent des conceptions découpant les savoirs en notions ou « unités significatives » (Dolz et Schneuwly, 1997). Elles identifient ainsi des méthodes pour évoluer entre ces notions, qui ne sont pas nécessairement explicites dans la progression programmée par les curricula formels. La progressivité n'est pas seulement le nombre de notions qui doivent être acquises, mais aussi le nombre des états d'une même notion que chaque élève doit être capable de mobiliser : progresser, c'est faire exister la même notion dans des contextes différents ou associée à des notions différentes. À la suite de Lebeaume (2000b), Paindorge (2007) identifie six registres de progressivité :

1. L'entraînement, qui consiste à répéter des tâches identiques pour accumuler des automatismes.
2. L'extension-diversification, qui consiste à transposer une connaissance acquise dans une situation à d'autres situations.
3. La complication, qui consiste à résoudre une tâche initialement simple dans des contextes de plus en plus ouverts, dont les données sont de moins en moins fournies au départ.
4. La différenciation-modélisation qui consiste à comparer des situations différentes pour modéliser les notions semblables qu'elles contiennent.
5. Le passage du familier à l'inconnu (par exemple : de l'alimentation au métabolisme).
6. L'association d'une notion acquise à des notions nouvelles.

Tous ces registres de progressivité supposent de revenir sur les mêmes notions, tout en apportant une dimension nouvelle. Ils reflètent donc une conception spiralaire du curriculum.

## Références

- Baudelot Christian et Establet Roger (1971). *L'école capitaliste en France*, Maspero.
- Belhoste Bruno (1995). *Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels*, t. 1, 1789-1914, INRP-Economica.
- Coste Daniel (2010). « Tâche, progression, curriculum », *Canadian Modern Language Review*, vol. 66, n° 4, p. 499-510.
- Dolz Joaquim et Schneuwly Bernard (1997). « Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux », dans *Défendre et transformer l'école pour tous*, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34344>
- Hulin Michel (1977). « Remarques préliminaires relatives à l'enseignement dit de "technologie" », *Bulletin de l'Union des physiciens*, p. 27-38.
- Lebeaume Joël (2000b). *L'éducation technologique. Histoires et méthodes*, ESF Éditeur.
- « Notes pédagogiques », *La Revue pédagogique*, t. 4, janvier-juin 1924, p. 281-286.
- Paindorge Martine (2007). « La progressivité des notions dans les programmes de l'éducation technologique », *Didaskalia*, vol. 30, n° 1, p. 89-108. <https://doi.org/10.4267/2042/23967>
- Treiner Jacques (2018). « Les rapports mathématiques/physique au lycée. Quelques généralités et une expérience concrète », *Bulletin de l'Union des professeurs de physique et de chimie*, n° 1000, p. 1-10.

Pour citer ce chapitre :

Losego Philippe (2024). « Progression, progressivité », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 245-249. <https://doi.org/10.53480/curricula.1864e0>



## Référentiels de compétences, référentiels de situations

Jean-François MÉTRAL

**D**epuis les années 1960, les institutions éducatives et les acteurs de l'enseignement et de la formation sont à la recherche de principes qui permettraient de structurer une ingénierie des curricula pour assurer leur cohérence, celle de leur structure et de chacun des éléments qui les constituent, avec les multiples objectifs (parfois contradictoires) qu'ils leur assignent. Ils cherchent à appuyer ces curricula sur « un ensemble de références qui, au-delà du contenu d'enseignement, permettent de donner un sens aux apprentissages et de guider les choix des situations de formation » (Bouiller-Oudot, 2006, p. 362).

Que ce soit au niveau national ou international, cet objectif s'est traduit dans de nombreux pays par des réformes des politiques d'éducation adoptant une approche des curricula par les compétences (APC, voir la notice 2 « Approche par compétences »). Cependant, la notion de compétence reste polysémique, difficile à appréhender et à opérationnaliser en matière de formation et de construction de références pour les curricula (Rey, 2014) (voir la notice 7 « Compétences »). La traduction la plus immédiate et la plus classique d'une telle approche dans les systèmes d'enseignement et de formation consiste en la mise en place de référentiels de compétences, exprimant les objectifs opérationnels, évaluables et transférables, visés à l'issue de la formation : savoirs, savoir-faire et savoir-être, capacités (comme capacité d'analyse, capacité de synthèse, adaptabilité, etc.). Mais de nombreux auteurs constatent que ces objectifs sont alors exprimés de manière générale, décontextualisée, non hiérarchisée et redécoupée selon les logiques disciplinaires, les rapprochant de la pédagogie par objectifs et difficiles à opérationnaliser pour l'ingénierie pédagogique et didactique des formations. De plus, ils pointent le fait que les compétences y sont envisagées comme autant de ressources individuelles détachées des situations et des

tâches pourtant constitutives des définitions de la compétence envisagée comme un « savoir agir en situation ».

C'est pour dépasser les nombreuses critiques adressées à une telle approche de la compétence en formation que différents chercheurs francophones ont proposé d'adopter une approche située de la compétence (ou approche par les situations), plus cohérente et opérationnelle selon eux avec la finalité de développement de compétences affichée dans l'APC (Ferron *et al.*, 2006 ; Jonnaert, 2010 ; Jonnaert *et al.*, 2007 ; Jonnaert *et al.*, 2020 ; Mayen *et al.*, 2010). La notion de référentiel de situations est alors apparue dans les années 2000, simultanément en France et au Québec. Un référentiel de situations est un document définissant et caractérisant les familles de situations qui serviront de référence pour l'élaboration des contenus et situations de formation et d'évaluation (et donc pour l'élaboration des référentiels correspondants).

Cette approche d'orientation socioconstructiviste se fonde sur plusieurs postulats. Le premier est que la compétence ne doit pas être substantialisée puisqu'elle est une « relation dynamique d'une personne avec des situations ou des classes de situation » (Mayen *et al.*, 2010, p. 31), et qu'elle ne peut donc qu'être inférée à partir du traitement compétent, c'est-à-dire réussi et socialement acceptable, des situations d'une même famille par une personne. Le deuxième est que, si l'on considère que « ce qu'une personne peut faire dans une situation donnée est fonction des ressources et contraintes de la situation et du rapport que la personne entretient avec celle-ci [...] » (Ferron *et al.*, 2006, p. 15-16), alors la compétence a un caractère distribué dans la situation. Autrement dit, la compétence n'est pas un attribut de la personne. De plus, les savoirs, quelle que soit leur origine (scientifique, technique, disciplinaire, professionnelle), sont alors envisagés comme des ressources articulées à d'autres types de ressources pour traiter les situations, ce qui leur donnerait davantage de sens pour les apprenants. Le troisième est que la compétence se développe et s'évalue à partir de l'action en situation et le traitement de plusieurs situations d'une même famille.

Pour ces auteurs, la compétence n'est donc pas « un objet curriculaire à proprement parler ». C'est son « développement en situation par les apprenants » qui est une des finalités des formations (Jonnaert, 2010). Dès lors, « ce ne sont plus les sujets disciplinaires [qui doivent être] prescrits, mais les classes de situations qui doivent être maîtrisées de manière compétente [...] » (Jonnaert *et al.*, 2007, p. 196). Dans cette approche, les situations

prennent alors un triple statut pour la formation : elles sont une origine (ce qui permet de définir ce qu'il y a à apprendre), un moyen (ce à partir de quoi on va apprendre) et une fin (ce en fonction de quoi on valide ce qui a été appris) (Mayen *et al.*, 2010). La conséquence est que cela conduit à organiser les références pour les curricula à partir des situations et de leurs structures.

Les chercheurs proposent différentes démarches pour identifier, choisir, caractériser et formaliser des familles de situations de référence pour une formation. Elles conduisent à la constitution de banques de situations qui serviront à l'élaboration des référentiels. Jonnaert (2010) propose ainsi un ensemble d'étapes pour la planification d'une réforme curriculaire selon une approche par les situations. Celle-ci intègre notamment une démarche « d'élaboration d'une matrice du traitement compétent de situations » constituée :

- d'un cadre situationnel (une famille de situations avec des exemples de situations) ;
- d'un cadre d'actions (catégories d'actions et exemples) ;
- d'un cadre de ressources de différentes natures, dont les savoirs codifiés ;
- d'un cadre d'évaluation (attentes au terme du traitement et critères relatifs à ces attentes).

Cette matrice « présente le noyau des éléments essentiels au traitement d'une situation » qui sont « suffisants pour présenter ce dont un enseignant a besoin pour organiser des activités relatives aux situations qui permettront aux élèves de développer des compétences » (Jonnaert, 2010, p. 45).

Dans le domaine de la formation professionnelle, Mayen *et al.* (2010) proposent de s'appuyer sur une analyse des emplois visés par la formation et du travail réel des professionnels qui les occupent pour identifier les situations professionnelles de référence :

- représentatives (par leur fréquence dans les emplois visés) ;
- emblématiques (qui font l'appartenance à la communauté des professionnels concernés) ;
- ou critiques de la compétence des professionnels (car difficile à acquérir ou à maîtriser ; ou encore critiques quant à l'atteinte des objectifs de l'emploi, quant à la sécurité des travailleurs...).

Il s'agit aussi de caractériser les principales variables agissantes prises en considération par les professionnels compétents, ainsi que les ressources que ceux-ci mobilisent pour agir. Les auteurs proposent un ensemble de

catégories permettant de caractériser les situations dans une perspective didactique : buts ; objet(s) de l'action ; conditions (ressources et contraintes) ; variabilité et diversité ; dimensions (variables) agissantes ; résultats attendus, critères et indicateurs de réussite. Y est associé un ensemble d'actions habituellement déployées et de ressources (connaissances, raisonnements, techniques gestuelles, etc.) mobilisées par les professionnels compétents pour ces situations.

L'approche par les situations a notamment été déployée dans des référentiels des enseignements de base et des enseignements des écoles primaires et parfois secondaires de plusieurs pays d'Afrique (Cameroun, Côte d'Ivoire, Congo, Madagascar, Niger, Sénégal), dans la formation des enseignants à Madagascar, dans l'éducation des adultes au Québec, et aussi dans les référentiels de l'enseignement technique agricole français. Selon les contextes, elle y sert de fondements à des enseignements de mathématiques, de sciences, de langues ou encore à des enseignements techniques et professionnels. Elle prétend à une visée instrumentale et praxéologique en mettant à disposition des enseignants un ensemble de situations et d'éléments utiles et nécessaires pour créer des situations et conditions d'élaboration et d'évaluation des compétences visées. Pour cela, elle repose sur un triple pari. En décrivant des composantes des situations significatives de la compétence, elle fait l'hypothèse d'une capacité des enseignants à construire des situations de formation et d'évaluation. En privilégiant un niveau générique de ces repères, elle laisse du jeu pour ajuster les séquences et situations de formation à la diversité et la variabilité du contexte de formation local. Enfin, en renonçant à des repères sur des (bonnes) pratiques, elle évite une réification des actions possibles pour les apprenants dans les situations de formation. Elle laisse ainsi ouverte la possibilité de travailler la diversité et la variabilité des actions compétentes déployables pour une même situation.

## Références

Bouiller-Oudot Marie-Hélène (2006). « La construction de curriculums et la définition de nouveaux métiers », dans Yves Lenoir et Marie-Hélène Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Presses de l'Université Laval, p. 345-364.

Ferron Olivier, Humblot Jean-Pierre et Mayen Patrick (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*, rapport de recherche, AgroSup Dijon.

Jonnaert Philippe (dir.) (2010). *Approche par situations. Matrice du traitement compétent d'une situation*, Cahiers de la CUDC, n° 5. <https://doi.org/10.13140/2.1.4195.5201>

Jonnaert Philippe, Masciotra Domedico, Barrette Johanne, Morel Denise et Mane Yaya (2007). « From Competence in the Curriculum to Competence in Action », *Prospects*, vol. 37, n° 2, p. 187-203. <https://doi.org/10.1007/s11125-007-9027-9>

Jonnaert Philippe, Depover Christian et Malu Raissa (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*, De Boeck.

Mayen Patrick, Métral Jean-François et Tourmen Claire (2010). « Les situations de travail. Références pour les référentiels », *Recherche et formation*, vol. 64, p. 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>

Rey Bernard (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*, De Boeck. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015>

Pour citer ce chapitre :

Métral Jean-François (2024). « Référentiels de compétences, référentiels de situations », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 251-255. <https://doi.org/10.53480/curricula.88dbfd>



## 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, Simbagoie 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>



## Socle commun

Dominique RAULIN

Joël LEBEAUME

**D**éfinir l'ensemble des contenus d'enseignement pour les dix années de la scolarité obligatoire (de 3 à 16 ans, selon la loi du 26 juillet 2019) est une idée qui date du rapport Langevin-Wallon (1947) sous la forme de culture commune, reprise depuis dans de nombreux textes publics : texte de présentation de la loi Haby (1975) ; rapport Legrand sur les collèges (1982) ; rapport du Collège de France, sur l'état de l'école (1985) ; rapport Bouchez (1993) ; idées directrices pour les programmes de collèges (CNP, 1994) ; rapport Fauroux (1996) ; le collège de l'an 2000 (Dubet, 2000) ; rénover l'école obligatoire (CNP, 2004) ; pour la réussite de tous les élèves (rapport du grand débat national sur l'école, 2004).

Dans la lignée de ces ambitions, le « socle commun » est défini par l'article 6 de la loi Fillon sur l'éducation (24 avril 2005), dans les termes suivants :

« La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.

Ce socle comprend :

- la maîtrise de la langue française ;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'Éducation. L'acquisition du socle commun par

les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. »

Le décret du 11 juillet 2006 détaille le socle commun des connaissances et des compétences.

En 2013, la loi Peillon (8 juillet 2013) modifie le texte de la loi de 2005 ainsi (article 13) :

« La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes. »

C'est sous la pression du SNES (syndicat majoritaire dans l'enseignement secondaire) que le socle commun est récrit et dorénavant intitulé « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture est défini par le décret du 31 mars 2015. En 2019, le Conseil supérieur des programmes publie sur son site le document « Premières propositions du CSP pour l'évaluation et la validation de l'acquisition du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

Le socle commun, quelle que soit sa version, représente une transformation très importante dans le paysage éducatif en France :

1. il définit des acquis des élèves en amont des différents contenus d'enseignement (programmes, éducations à, dispositifs). Ainsi, il impose aux professeurs œuvrant dans les différents enseignements, de se considérer comme partie prenante d'un ensemble cohérent et non pas seulement comme détenteur d'un savoir (par exemple disciplinaire) indépendant. Le socle commun apporte un nouvel élément dans le travail de chaque professeur en fixant le cadre auquel se réfèrent les contenus qu'il doit enseigner. La référence n'est plus seulement disciplinaire, mais devient curriculaire ;
2. l'appellation « socle commun » est composée de deux mots problématiques : « socle » signifie qu'il serait une sorte de soubassement pour la suite et n'aurait donc pas de sens pour les élèves qui sortent du système scolaire à la fin de la scolarité obligatoire. Cet argument a peu de valeur dans la mesure où en 2023, plus de 99 % des élèves de 3<sup>e</sup> continuent un parcours scolaire sous une forme ou sous une

autre. Comme l'indiquent également *Les dossiers de la veille* (Meunier, 2005, p. 5) qui soulignent l'influence anglo-américaine sur cette terminologie, l'expression est ambivalente, car socle commun peut être considéré « pour ceux qui n'iront pas plus loin » et socle de base « pour ceux qui tendront vers l'excellence ». « Commun » : l'usage de cet adjectif est le résultat du jeu sémantique visant à affirmer que la scolarité a pour objectif la réussite de tous les élèves ; c'est l'officialisation en termes de contenus d'enseignement de l'égalité des chances que la loi Haby avait promulgué en termes de structures par la mise en place du collège unique. Le socle commun parachève la loi Haby qui avait délaissé la question des contenus d'enseignement du collège unique ;

3. l'expression « socle commun » a suscité de nombreuses critiques qui, bien que n'abordant que des questions de termes, sont en fait les signes d'oppositions beaucoup plus profondes. En 2014, le SNUIPP (syndicat majoritaire dans l'enseignement primaire) écrit : « Malgré les interventions répétées de la FSU (fédération à laquelle sont affiliés le SNES et le SNUIPP), le terme de socle est resté dans la loi, ce que nous regrettons et dénonçons. » En 2006, Baudelot et Establet écrivent : « L'idée même d'un SMIC scolaire et culturel, l'idée d'un socle minimal de connaissances et de compétences, la définition d'un savoir plancher en dessous duquel aucun élève ne devrait se situer est une idée qui entre en rupture avec les représentations les plus courantes de l'école puisque, dans son réalisme modeste, elle oblige à ne plus considérer l'école depuis son sommet, mais à partir de sa base. Elle est très vite considérée comme une aumône octroyée aux laissés pour compte par les partisans d'une vision utopique de l'égalité des chances, tarte à la crème sans cesse resservie par les gouvernants de gauche et de droite depuis cinquante ans et jamais suivie du moindre effet. Bien au contraire, puisqu'au cours des dernières décennies les écarts ont eu tendance à se creuser entre la tête et la queue du peloton. » Ainsi, comme le rappellent les auteurs, l'expression socle commun a été transformée en SMIC culturel, pire avanie possible pour certains acteurs du système éducatif ;

4. le socle commun officialise l'entrée de l'approche par compétences (voir la notice 2 « Approche par compétences ») dans l'enseignement français. Alors que depuis le milieu des années 1990, dans différentes disciplines (mathématiques, sciences physiques, EPS, par exemple), des compétences à développer étaient listées dans les

programmes, leur évaluation explicite restait marginale. L'affirmation que la maîtrise des exigences du socle commun, c'est-à-dire de compétences, serait prise en compte pour l'attribution du Diplôme national du brevet modifie en profondeur les pratiques des professeurs, notamment dans le domaine de l'évaluation (voir notice 32 « Évaluation et curriculum »).

En dépit des interrogations et des critiques (Lelièvre, 2016) encore nombreuses, le socle commun peut être considéré comme un curriculum (Raulin, 2006a ; 2006b) : il opérationnalise les politiques éducatives (voir la notice 50 « Transposition curriculaire ») fondées depuis des décennies sur l'égalité des chances ; il fixe le cadre dans lequel peuvent être définis les différents programmes d'enseignement, et fait le choix de désigner ce que les élèves doivent savoir et savoir faire (*outputs*), et non pas en priorité ce que les professeurs doivent enseigner (*inputs*). Le socle commun sera pleinement un curriculum, dès lors que les questions d'évaluation des compétences et de notation à la française auront trouvé des réponses susceptibles d'être acceptées par l'ensemble des acteurs du système éducatif.

## Références

Baudelot Christian et Establet Roger (2006). « Quel socle commun ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 439.

Lelièvre Claude (2016). « Le “socle commun” », *Carrefours de l'éducation*, vol. 41, p. 169-182. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0169>

Meunier Olivier (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*, Les dossiers de la veille, Institut national de recherche pédagogique.

Raulin Dominique (2006a). « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 154, p. 61-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.127>

Raulin Dominique (2006b). *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*, Retz. <https://doi.org/10.14375/NP.9782725624372>

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique et Lebeaume Joël (2024). « Socle commun », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 261-264. <https://doi.org/10.53480/curricula.4c9f41>

## Standards

Philippe LOSEGO

Le terme « standard » en éducation remonte aux années 1860 lorsqu'en Angleterre, un classement appelé « *Standard I-VI* » désignait les niveaux de performance à atteindre par les élèves en lecture, écriture et calcul pour déterminer le financement de leurs écoles (Mons et Pons, 2006). Mais les standards se sont surtout développés à la fin du xx<sup>e</sup> siècle, en raison de la généralisation des évaluations des systèmes éducatifs depuis la fin des années 1980. Aujourd'hui, ce sont des compétences (mais aussi des savoirs, des comportements, voire des « acquis ») que l'on juge mesurables par des tests de performance appliqués à des personnes, des institutions et des systèmes éducatifs. Ils peuvent avoir pour fonction de comparer ces systèmes ou ces établissements, éventuellement de mesurer leur efficacité ou de les conduire à se rapprocher d'un curriculum commun.

Les standards les plus connus sont produits par des instances internationales : on peut citer le PISA (*Programme for International Student Assessment*), développé par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), les évaluations TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) et PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) élaborées par l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), ou encore le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) promu par le Conseil de l'Europe.

La notion de « standard » en éducation est un concept « instable » (Mons et Pons, 2006, p. 4), car elle désigne au moins deux objets différents :

1. D'une part, les *standards de performance* (PISA, TIMSS, PIRLS) qui visent à tester les élèves et évaluer à travers eux l'efficacité de l'enseignement qui leur est offert. On les appelle « évaluations standardisées », car elles consistent à faire passer exactement les mêmes tests à un très grand nombre d'élèves. Elles aboutissent généralement à comparer et mettre des systèmes ou des institutions en compétition. C'est la logique du *benchmarking* (Normand, 2005), selon laquelle on

améliore un système en comparant ses performances à celles produites par d'autres systèmes.

2. D'autre part, les standards de contenus, comme le CECRL, qui ont pour fonction de contraindre ou d'encourager les institutions à se doter d'un curriculum commun dans une ou plusieurs matières. Ils visent surtout à unifier politiquement des systèmes disparates.

Les standards se développent non seulement au niveau international, mais aussi au niveau national, comme le « *National Curriculum* » qui définit des contenus en Angleterre et en Nouvelle-Zélande ou au niveau infra-national, comme ceux définis par les « épreuves cantonales de référence » en Suisse, ou par le *Provincial Assessment* au Canada.

On associe fréquemment les standards à une conception néolibérale des politiques publiques. Celle-ci part du précepte selon lequel les institutions éducatives publiques doivent rendre des comptes et postule que leur mise en compétition favorise l'amélioration de la qualité des prestations aux usagers.

C'est dans les pays anglosaxons comme les États-Unis, le Canada ou le Royaume-Uni que leur usage est le plus prégnant, parfois depuis les années 1960 (Mons et Pons, 2006 ; Normand, 2005). Cette origine des standards et leur usage toujours en vigueur dans les pays anglo-saxons, suggèrent que les standards s'inscrivent dans la tradition libérale du « *school choice* » qui consiste à concevoir l'éducation comme un marché sur lequel un « État-évaluateur » (Normand, 2005) a pour rôle de contrôler des opérateurs hétérogènes (privés, subventionnés, publics, locaux, nationaux, confessionnels, etc.). Ce contrôle s'exerce par une obligation de respecter les standards de contenus en y conditionnant les subventions. Par ailleurs, les standards de performance sont censés informer des parents « consommateurs » qui doivent décider du choix de la meilleure école pour leur enfant.

Au-delà du monde anglo-saxon, la notion de « standards » a depuis le début du <sup>xxi</sup> siècle pris de l'importance dans des pays fédéraux ou décentralisés (Mons, 2009) dont les systèmes d'enseignement sont divers (Suisse, Belgique). Elle témoigne en cela de la volonté d'instituer un cadre national par les standards de contenus et de contraindre les systèmes locaux à un rapprochement (Meunier, 2005). En Suisse, en Belgique, mais aussi aux États-Unis ou au Canada, l'usage des standards de contenus est l'occasion pour le niveau fédéral d'intervenir dans le champ de l'éducation, traditionnellement réservé aux autorités locales (États, provinces, cantons, etc.). Ces pays procèdent à une sorte de centralisation par la norme (Mons et Pons, 2006), faute de pouvoir le faire par l'action politique directe. Ceci n'implique pas une disparition des marges

d'interprétation locales, notamment du fait que ces normes nationales, produits d'arbitrages disciplinaires parfois difficiles, sont en définitive assez floues (Elmiger *et al.*, 2007). L'usage des standards est moins fréquent dans les pays où l'État central est le principal opérateur direct de l'éducation et où une carte scolaire plus ou moins rigide (même avec des dérogations et autres pratiques de contournement) limite le choix de l'école pour les familles.

Les rapports entre standards de performance et standards de contenus suscitent (au moins) trois controverses désormais classiques.

La première concerne la prétention des standards de performances à représenter des compétences, qui résiste assez mal à la pratique. Les témoignages concrets sur l'élaboration de tests de performance à partir des compétences montrent que l'exercice est délicat (Mons et Pons, 2006). Par exemple, dans le cas des langues en Suisse (dont l'enjeu politique est fort, dans un pays quadrilingue), le passage des « activités langagières » aux tâches à réaliser lors d'un test standardisé ne fait pas consensus (Elmiger *et al.*, 2007). Si les performances sont des indicateurs des compétences, elles sont loin d'en recouvrir l'entièreté. Dans le cas des évaluations internationales (PISA), les standards évaluent des élèves passés par des curricula très divers et, pour des raisons d'équité, ne sont donc pas définis à partir de ces curricula, mais relèvent d'une sorte de culture internationale, construite *ad hoc* pour les besoins du test. De plus, pour des raisons idéologiques (l'école doit favoriser la compétitivité économique), ces compétences sont inspirées à la fois par la « vie quotidienne », domaine difficile à définir pour la totalité des pays de l'OCDE et par des contextes professionnels, mais ne présupposant pas que les élèves soient des professionnels (Bart et Daunay, 2016). D'où la fragilité de leur définition.

La deuxième controverse concerne les compétences elles-mêmes. Celles-ci désignent la capacité à mobiliser un ensemble hybride de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes requises par les programmes scolaires ou les curricula (Mons et Pons, 2006, p. 25). Cependant, le lien entre savoirs et compétences est très problématique (Crahay, 2006). Les compétences sont définies selon des régimes très variables en fonction des disciplines : en mathématiques, elles tendent à reproduire assez fidèlement les savoirs, mais en langue de scolarisation, elles sont partiellement définies par des pratiques sociales de référence, c'est-à-dire par des usages sociaux et pratiques de la langue.

La troisième controverse, très commentée dans la littérature, est celle du « *teaching to the test effect* » (Mons, 2009), dérive qui décrit la tendance des enseignants à n'enseigner que ce qui va être testé, afin de ne pas

compromettre leur propre position ou celle de leur établissement, parfois avec les encouragements de ces derniers. Si les performances mesurées ne sont que des indicateurs des compétences visées et si leur rapport avec les savoirs, savoir-faire et attitudes est encore plus lointain, alors l'effet *teaching to the test* peut provoquer un rétrécissement du curriculum réel, tout à fait préjudiciable à la formation intellectuelle des élèves.

Pour autant, dans les pays où les standards sont utilisés depuis longtemps, il semble que l'usage de standards contribue à réduire les inégalités d'apprentissages (Mons et Pons, 2006), probablement en délégitimant l'abaissement des exigences de la part d'enseignants confrontés à des publics en difficulté.

## Références

Bart Daniel et Daunay Bertrand (2016). *Les blagues à PISA. Le discours sur l'école d'une institution internationale*, Le Croquant.

Crahay Marcel (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154, p. 97-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.143>

Elmiger Daniel, Wirthner Martine, De Pietro Jean-François et Pochon Luc-Olivier (2007). « La construction des standards en Suisse. Au-delà des engagements politiques : le travail dans les disciplines », dans Pascal Marquet *et al.* (dir.), *Actes du congrès international de l'AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*, Aref. <https://www.irdp.ch/institut/construction-standards-suisse-828.html>

Meunier Olivier (2005). *Standards, compétences de base et socle commun, Les dossiers de la veille*, Institut national de recherche pédagogique.

Mons Nathalie (2009). « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 169, p. 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>

Mons Nathalie et Xavier Pons (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative*, IRDP.

Normand Romuald (2005). « La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 1, p. 67-82.

Pour citer ce chapitre :

Losego Philippe (2024). « Standards », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 265-268. <https://doi.org/10.53480/curricula.987680>

## Stratification

Isabelle HARLÉ

Issu de la sociologie du curriculum et des travaux du sociologue britannique Michael F. D. Young en particulier, le concept de stratification met l'accent sur la hiérarchisation des contenus d'enseignement. « Certaines matières “comptent” plus que d'autres en termes de valeur académique ou de bénéfice social » (Young, 1971, p. 192-194). En France, Léon (1980) s'est également emparé de la question de la hiérarchie des disciplines, distinguant « disciplines majeures » et « disciplines mineures » sur la base de leurs statuts scientifique, pédagogique et social. Young quant à lui définit les savoirs stratifiés selon ces quatre dimensions :

- « L'abstraction qui renvoie au degré de généralité du savoir concerné ;
- l'accent mis sur la culture écrite qui renvoie à l'importance de la forme écrite, par opposition à la forme orale ;
- l'individualisme qui renvoie à l'accent mis sur la dimension individuelle des modes d'activité et d'évaluation, par opposition à la dimension collective, laquelle est absente de la plupart des formes d'appropriation du savoir, telles que les dissertations, les expérimentations et la réalisation de projets dans l'enseignement secondaire ;
- la pertinence pratique, qui renvoie au degré et à la forme de liaison entre les savoirs enseignés et les activités non scolaires » (Young, 1971).

Concernant ce dernier point, les savoirs stratifiés, à statut élevé, font preuve de peu de pertinence pratique.

Ces caractéristiques « sont associées aux valeurs des groupes qui occupent au sein de la société les positions dominantes » (*ibid.*). Ils reflètent des rapports de domination et de pouvoir au sein de l'institution scolaire, mais aussi globalement dans la société, comme le précise Forquin (1984, p. 224) : « en quoi ces caractéristiques de la culture académique actuellement dominante peuvent refléter les valeurs, les croyances, les intérêts des groupes qui dominent la scène scolaire parce qu'ils dominent aussi la scène sociale. »

Ces critères persistent-ils dans la durée ? Effectivement, l'examen des réformes qui jalonnent l'histoire de certaines matières le donne à penser. Par exemple, l'instauration de la technologie dans les collèges en 1985

marque la disparition des activités de fabrication manuelle dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les travaux manuels étant remplacés par des démarches d'investigation fonctionnelle. Les exemples foisonnent : le dessin devenant arts plastiques, happé lui aussi par un mouvement d'abstraction qui accompagne la formation universitaire d'enseignants, désormais certifiés (1972), qui le dispensent. Le lycée n'est pas épargné ; les sciences économiques et sociales offrent ainsi une histoire mouvementée. Originellement traversées par l'interdisciplinarité et les méthodes actives, elles sont en proie de façon récurrente aux réformes qui les recentrent sur des ancrages et des perspectives universitaires : économie et sociologie. Alors que les instructions fondatrices de 1967 présentaient ce nouvel enseignement comme devant « conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, établir une relation jusque-là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales », le programme de l'enseignement d'exploration correspondant de 2010 avait pour ambition « l'apprentissage rigoureux de savoirs disciplinaires » détendant ainsi le lien entre les savoirs à enseigner et les activités non scolaires et sacrifiant aux critères de stratification des savoirs. Bien sûr, ces évolutions ne peuvent se comprendre sans une analyse qui identifie les groupes sociaux qui les portent, les enjeux de certification et de professionnalité, les conceptions des groupes chargés de la rédaction des nouveaux programmes dans l'échiquier politique et économique.

Le concept de stratification permet encore de rendre compte de la prédominance des mathématiques : discipline de prestige et de sélection, depuis le déclin des langues anciennes, vers les parcours universitaires les plus valorisés. Les enseignants de mathématiques se révèlent par ailleurs peu enclins à prendre part à des projets interdisciplinaires qui leur apporteraient une reconnaissance dont ils jouissent déjà. Les enseignants de « disciplines de peu d'envergure » en revanche, parce qu'ils sont en quête d'amélioration de leur rôle et de leur statut professionnel, peuvent trouver un intérêt à s'engager dans des projets innovants (Goodson, 2003, p. 108-109). Il y aurait donc un lien entre marge et innovation, tout comme il y aurait une force d'inertie entre stratification et légitimité des contenus d'enseignement.

Les recherches menées au Québec sur les représentations que les enseignants du primaire ont de la hiérarchie des matières scolaires font également état de la persistance des critères de stratification. La priorité accordée au français et aux mathématiques ne diminue pas entre 1981 et 2000 et

reste associée à des finalités de conceptualisation de la réalité, reléguant au dernier plan les matières artistiques. Cette persistance ainsi que celle du code série (voir la notice 5 « Code série, code intégré ») et d'un enseignement cloisonné fait obstacle aux perspectives interdisciplinaires ou au développement des compétences d'esprit critique, de réflexivité, d'autonomie (Lenoir *et al.*, 2000).

Pour autant, nombre d'évolutions actuelles interrogent la permanence des critères de stratification des savoirs. Par exemple, le système éducatif français tend à accorder de l'importance à l'oral, à travers l'épreuve du grand oral coefficientée 10, que prévoit la réforme du baccalauréat inaugurée en 2021 (sans pour autant se donner nécessairement les moyens d'y préparer les élèves). Cette épreuve évalue à la fois les compétences argumentatives du candidat relativement aux spécialités choisies, mais également la clarté et la précision de son expression. Par ailleurs, l'ouverture de l'école et le lien avec les activités extrascolaires sont prônés depuis de nombreuses années. Cette référence est travaillée depuis longtemps par certains didacticiens, notamment Martinand, qui considère les pratiques sociales, professionnelles par exemple, auxquelles doivent se référer certains enseignements comme la technologie. Mais là encore, le concept de « pratiques sociales de référence » ne vient-il pas simplement pallier l'absence de savoirs savants, défaut caractéristique de certains enseignements qui doivent chercher ailleurs une légitimité ?

De façon plus récente, la dimension curriculaire des enseignements présente dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) interpelle la prégnance des savoirs stratifiés à travers différents dispositifs (voir la notice 28 « Dispositifs ») (Barrère, 2013) qui font la part belle au lien avec des temps et des espaces extérieurs à l'école. De ce point de vue, le parcours citoyen (2016) invite à prendre en compte et à reconnaître les engagements des élèves dans des activités extérieures à l'école. Le socle promeut également des contenus qui ne s'inscrivent pas dans des enseignements disciplinaires comme les « éducations à... » (voir la notice 30 « Éducations à... ») qui, même si elles mobilisent des connaissances, ne reposent pas principalement sur des savoirs formels et ont pour finalités de développer des pratiques, de travailler des valeurs, objectifs qui impliquent la mise en place de dispositifs pédagogiques participatifs où l'écrit, les modes usuels de transmission et d'évaluation des contenus d'enseignement sont loin d'être les formes dominantes.

Toutefois, si ces dispositifs écornent la prégnance de savoirs stratifiés, font-ils l'objet d'une certification ou d'une validation significative qui leur permettrait d'accéder à une forme de reconnaissance sociale ?

## Références

Barrère Anne (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

Forquin Jean-Claude (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de scolarisation », *Revue française de sociologie*, vol. 25, p. 211-232. <https://doi.org/10.2307/3321840>

Lenoir Yves, Larose François, Grenon Vincent et Hasni Abdelkrim (2000). « La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 3, p. 483-514. <https://doi.org/10.7202/000288ar>

Léon Antoine (1980). « Des disciplines majeures et des disciplines mineures », dans *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Presses universitaires de France, p. 121-148. <https://doi.org/10.3917/puf.leona.1980.01.0121>

Goodson Ivor F. (2003). « Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale », *Éducation et sociétés*, vol. 11, n° 1, p. 105-118. <https://doi.org/10.3917/es.011.0105>

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.

Pour citer ce chapitre :

Harlé Isabelle (2024). « Stratification », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 269-272. <https://doi.org/10.53480/curricula.e6c7fc>

## Territoires, acteurs, sociétés apprenantes

Angela BARTHES

La création en 1963 de la DATAR (Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale) inaugure une nouvelle structuration politique et administrative de la France. Celle-ci est actualisée par la loi Rocard de 1985 qui inaugure la participation des établissements scolaires en tant qu'acteurs du développement local. À ces évolutions, s'ajoutent des recherches sur l'éducation et l'enseignement : études menées par quelques géographes sur les variations scolaires selon les régions ou les espaces dès les années 1950 ; puis, plus massivement, en sociologie de la réussite scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970) ; enfin, au sujet des politiques d'aménagement du territoire éducatif (Charlot, 1994 ; Derouet, 1992 ; Van Zanten, 2001 ; Garnier, 2014). Ces travaux s'accompagnent alors d'études sur certains types de territoires, par exemple les banlieues, les ruralités, et plus tard les inégalités spatiales d'éducation, les trajectoires des élèves, les territoires d'exclusion, les quartiers favorisés. C'est dans les années 1990, dans l'enseignement agricole en particulier (Audon, 2005), que le processus de territorialisation est accompagné de dispositifs de formations professionnelles initiales et continues, progressivement confiées aux structures régionales (« régions de programme », puis « collectivités territoriales » élues).

L'émergence des éducations à l'environnement, au développement durable, au patrimoine, au territoire, à la biodiversité, etc., les dispositifs tels que les projets éducatifs locaux, les classes patrimoines, les projets territoriaux d'établissements font considérablement évoluer les liens entre éducation et territoires. Ceux-ci deviennent alors progressivement des acteurs éducatifs. Cela signifie qu'ils influent sur les prescriptions nationales dans un premier temps, puis ils deviennent potentiellement co-concepteurs curriculaires (Barthes et Champollion, 2012 ; Barthes *et al.*, 2017 ; Champollion, 2020). En effet, de plus en plus de curricula assoient leur légitimité sur des dynamiques locales exprimées

par de nouveaux partenariats (associations, musées, territoires institutionnels, parcs naturels, collectivités, groupements de métiers, etc.). Par exemple, en France, le « Grenelle de l'environnement » rassemble État, institutions, partenaires sociaux et associatifs et précise les modalités de co-construction curriculaire au travers des agendas locaux et des dispositifs d'établissements tels que le « plan vert », les écodélégués, puis plus récemment les « applications folios » (applications numériques au service des parcours éducatifs), les parcours éducatifs EDD (« éducation au développement durable »), les labellisations comme la démarche E3D (école ou établissement en démarche globale de développement durable), Agenda 21 (ou Action 21 en français, programme d'action pour le développement durable au XXI<sup>e</sup> siècle). Tous ces dispositifs adaptent localement les curricula et les collectivités s'y engagent en tant que financeurs (et donc co-concepteurs des curricula) autour de « projets de territoire ».

L'entrée des acteurs territoriaux dans les prescriptions scolaires est lente et progressive, mais ces dernières changent radicalement de nature dans les années 2010 : les territoires ne sont plus seulement des contextes, mais deviennent acteurs de l'éducation porteurs de valeurs (implications, participation, pouvoirs d'agir...) qui justifient divers modes de citoyenneté et de rapports au monde. Ceux-ci font interagir citoyens et concepteurs de curricula. De nouvelles désignations portées par l'Union européenne, sans être définies, marquent ces évolutions récentes. Ainsi, le « territoire apprenant » se substitue ensuite au « territoire acteur éducatif » dans la perspective de renouveler fondamentalement les pratiques éducatives et de diffuser de nouvelles normes sociétales. À titre d'exemple, l'éducation au patrimoine évolue progressivement et va redéfinir les rôles entre territoires de vie citoyenne et éducation. Le processus est marqué par des étapes successives : 1) la convention de 1972 fait appel aux spécialistes qui procèdent aux inventaires des « objets » culturels et naturels à amener au statut de patrimoine ; 2) la convention de 2003 stipule que les populations sont elles-mêmes détentrices et impliquées dans la définition de leurs patrimoines y compris immatériels ; 3) la convention de 2005 s'intéresse, non seulement au respect de la diversité culturelle, mais aussi à la façon dont la valorisation patrimoniale pourra être menée, notamment par les populations autochtones, pour insérer le patrimoine dans le système économique marchand actuel. L'éducation est ainsi au service du développement

économique des territoires. La participation des citoyens devient une obligation éthique et une nécessité politique. Elle pose le patrimoine comme une ressource à mobiliser par les citoyens et elle place l'éducation comme un moyen central pour y parvenir. À travers ces évolutions se dessinent des dispositifs et des curricula pour l'enseignement. Sont ainsi installées les « classes du patrimoine » en 1982. Puis la notion de responsabilité vis-à-vis du patrimoine apparaît en 1995. En 2002, la « Charte pour une éducation au patrimoine » et son programme « Adopter son patrimoine » ont pour objectifs de faire comprendre aux élèves qu'en tant que citoyens, ils sont détenteurs et protecteurs de ce patrimoine, mais, fait nouveau, ceux-ci doivent également contribuer à définir leur patrimoine en s'appuyant sur leur territoire. Cela veut dire qu'il convient de rapprocher l'élève de son patrimoine local avec des partenariats issus de l'environnement social de l'école (Barthes *et al.*, 2021). Les territoires et les citoyens deviennent alors co-concepteurs curriculaires. Ce triptyque territoires-citoyens-curriculum ne cessera de se renforcer par la suite (MEN, 2006), même lorsque l'éducation au patrimoine deviendra partie intégrante de l'éducation artistique et culturelle des élèves. (MEN, 2008 ; 2010, 2010-2012, MENSUR, 2015). Le territoire deviendra de plus en plus un partenaire de la co-construction curriculaire via les associations, musées, archives, parcs naturels, collectivités, etc., qui vont entrer à l'école. Cet exemple rend visibles plusieurs évolutions de l'éducation au patrimoine comme au développement durable vers la responsabilisation, l'implication, la mobilisation, la citoyenneté, l'engagement, la conception. Ce développement ouvre la voie au « territoire apprenant » et à la « citoyenneté mondiale », en tant que nouveaux paradigmes curriculaires.

Dans la même lignée, l'Unesco formalise l'ère des « sociétés apprenantes », terme validé et conceptualisé dans ses politiques et stratégies en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit alors d'une communauté qui crée une culture d'apprentissage en développant une coopération efficace entre tous ses acteurs qui soutient et motive les individus et les organisations « à apprendre ». Par exemple, en France, la stratégie nationale de l'enseignement supérieur appelle à construire une société apprenante capable d'évoluer en permanence, dans laquelle chaque individu doit pouvoir à son niveau construire et partager ses connaissances et ses découvertes avec les autres. Se profile l'idée d'une approche systémique, holiste, intégrale où toutes les

échelles d'organisation sont impliquées : les individus, les collectifs, les établissements, les territoires, les associations, les entreprises et les institutions.

Les sociétés, voire la planète entière, peuvent devenir apprenantes, se doter de lieux et de temps dédiés à la recherche et au progrès de la connaissance. Il s'agit d'un changement de paradigme de la conception curriculaire. Cette conception holiste et systémique du curriculum s'appuie non plus sur des formes institutionnelles de prescription, mais sur des organisations apprenantes. Cela se manifeste entre autres par des « tiers-lieux » numériques et physiques, et une implication de tous, dans les co-constructions curriculaires. Le changement est d'ampleur, puisqu'il s'appuie sur des valeurs et des orientations prédéfinies en amont. Il est en effet précisé qu'une société apprenante s'appuie sur une culture de la confiance, du consensus, de la liberté, de l'innovation, du mentorat bienveillant, et sur des normes, des dispositifs et des cadres qui se veulent responsabilisants. Cela passe *in fine* par les supports matériels des territoires, l'établissement apprenant, les villes apprenantes, les *smart villages*, les écosystèmes apprenants... Le curriculum devient donc une affaire d'« apprenance » via les territoires et ses sociétés sur lesquels celle-ci est supposée s'exercer. Le numérique, l'autonomie et la responsabilité sont alors des mots génériques qui jouent un rôle central et font supposer que le curriculum est amené à s'individualiser. En ce sens, les cadres de la compréhension du curriculum sont profondément modifiés. Plusieurs problèmes en résultent, dont celui des schémas d'appréhension du monde déjà prédéfinis par des valeurs, des normes et des dispositifs venus des instances internationales, à l'exemple de la citoyenneté mondiale (2019). Ceux-ci sont susceptibles d'exclure de fait de nombreuses formes de pensées critiques et la multiréférentialité qui constitue la base des fonctionnements démocratiques, comme cela est déjà esquissé dans l'éducation au développement durable.

## Références

Audon J. (dir.) (2005). « L'enseignement agricole partenaire des territoires : un guide pour l'action », dans *Actes du séminaire « L'Enseignement agricole et le développement du territoire »*, ENFEA Toulouse.

Barthes Angela, Da Silva Serge et Champollion Pierre (2021). « L'intégration progressive du patrimoine local dans l'éducation en France », *Éducat*, vol. 21, n° 2, p. 29-52. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2021.0659>

Barthes Angela, Champollion Pierre et Alpe Yves (dir.) (2017). *Permanences et évolutions de la relation complexes entre éducations et territoires*, ISTE Éditions.

Barthes Angela et Champollion Pierre (2012). « Éducation au développement durable et territoires : évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ? », *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*, vol. 10. <https://doi.org/10.4000/ere.1049>

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

Champollion Pierre (dir.) (2020). *Territorialisation de l'éducation. Tendances ou nécessité*, Londres, ISTE Éditions.

Charlot Bernard (1994). « Les politiques éducatives municipales : action locale et rapports sociaux », *Migrants formation*, n° 97, p. 86-98.

Conseil de l'Europe (2019). *Global Education Guideline*.

Derouet Jean-Louis (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Métailié.

Garnier Bruno (2014). « Territoires, identités et politiques d'éducation en France », *Carrefours de l'éducation*, vol. 38, n° 2, p. 127-157.

Van Zanten Agnès (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, Presses universitaires de France.

Pour citer ce chapitre :

Barthes Angela (2024). « Territoires, acteurs, sociétés apprenantes », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 273-277. <https://doi.org/10.53480/curricula.3cf5b5>



## Transposition curriculaire

Dominique RAULIN

La « transposition curriculaire » est présentée par Jonnaert en 2015 dans un document publié sous l'égide de l'Unesco. Par son adjectif, cette notion se distingue de celle de « transposition didactique » proposée par Chevallard (1985) qui explore les conditions du passage « du savoir savant au savoir enseigné » (voir la notice 51 « Transposition didactique »). Jonnaert inscrit sa proposition et son analyse dans l'approche du « curriculum holistique », c'est-à-dire en examinant sa globalité. Dans cette perspective, il considère que le curriculum est le « passeur des politiques éducatives » et donc qu'il existe une transposition curriculaire dont il donne la définition suivante : « La transposition curriculaire analyse le cheminement des prescrits et des recommandations des politiques éducatives vers les programmes éducatifs, ensuite de ces programmes jusqu'à l'action éducative ». Jonnaert (2015b) renforce la définition en précisant : « En amont du curriculum, elles [les politiques éducatives] en constituent le matériau de base » (p. 24).

En détaillant les étapes de l'analyse descendante depuis les politiques éducatives jusqu'aux pratiques d'enseignement-apprentissage dans la classe, la transposition curriculaire se révèle pouvoir être un outil de conception et de mise en œuvre de tout curriculum et un outil permanent d'évaluation, de vérification et de validation de celui-ci à chacune de ces étapes.

La transposition curriculaire commence par le décodage des politiques éducatives dont l'objectif est de fixer les orientations du curriculum. Le travail de décodage porte sur les éléments les plus variés à disposition (textes politiques, textes de loi, décrets, études). Il a pour objectif de fixer un cadre qui, selon les pays où cette démarche a été enclenchée ou suivie, s'appelle *core curriculum* (CC) ou cadre d'orientation curriculaire (COC). « En d'autres termes, un COC et un CC proposent une architecture autour de laquelle le travail curriculaire définit des plans d'action pédagogiques

et administratifs afin de rendre ces politiques effectives dans les salles de classe » (Jonnaert, 2015, p. 26). Jonnaert considère que l'existence d'un document-cadre (CC ou COC) est une condition nécessaire, mais pas toujours suffisante dans la mesure où elle n'est pas l'assurance d'aboutir à un curriculum cohérent et limpide. Ainsi, il note déjà en 2001 : « Même si les politiques éducatives sont en amont du travail curriculaire, tout curriculum s'inscrit dans la complexité et adopte, à travers ces COC et ces CC, des compromis parfois difficiles, voire même peu ou pas du tout rationnels » (Jonnaert, 2001 ; 2005, p. 26).

Une autre étape importante de la transposition curriculaire est celle de la définition des programmes (ou programmes d'enseignement, programmes d'études, etc.) : en effet, les textes-cadres permettent théoriquement de justifier et donc d'assurer la légitimité des choix opérés. Mais ceux-ci laissent en suspens la question des choix faits parmi tous les possibles et n'abordent pas la question de la légitimité des personnes capables de participer à cette élaboration : enseignant-chercheur, professeur de l'enseignement scolaire, élu, membre de la société civile, acteur de l'économie, etc.

Dans le cas français, en considérant la période récente (1975-2013), le parlement a voté quatre lois sur l'éducation qui apportent, chacune, de nouveaux éléments d'inégale portée, de politique éducative :

1. Dans la loi Haby (1975) : « Elle [la formation] favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. »
2. Dans la loi Jospin (1989) : au-delà du slogan « l'élève au centre du système », présent dans un document annexé à la loi, « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international [...]. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine

sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de soins et de santé y participent. »

3. Dans la loi Fillon (2005) : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. » [...] « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »

4. Dans la loi Peillon (2013) : « L'éducation à l'environnement et au développement durable débute dès l'école primaire. Elle a pour objectif de sensibiliser les enfants aux enjeux environnementaux et à la transition écologique. » [...] « Elle permet la transmission et l'acquisition des connaissances et des savoirs relatifs à la nature, à la nécessité de préserver la biodiversité, à la compréhension et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles et à la lutte contre le réchauffement climatique. » [...] « L'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans. »

Ces modifications des politiques éducatives inscrites dans les lois n'ont globalement pas été suivies systématiquement du décodage, présenté comme primordial par Jonnaert. Les décrets d'application, puis éventuellement les arrêtés pris par le ministre comportent peu de références explicites aux politiques inscrites dans les lois. Un seul contre-exemple marquant peut toutefois être cité : la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences inscrit dans la loi Fillon (2005) qui donne lieu à un décret spécifique qui en explicite les contenus. Outre les lois, il existe dans le système éducatif français une multitude de textes réglementaires (décrets, arrêtés, notes de service) ou non réglementaires (rapports ou comptes-rendus de travaux menés au fil des années par des instances aussi variées que l'Inspection générale de l'éducation nationale [IGEN], le Conseil national des programmes [CNP], le Haut Conseil de l'éducation [HCE], le Conseil supérieur des programmes [CSP], le Conseil supérieur de l'éducation [CSE], le Conseil national d'évaluation du système scolaire [CNESCO], le Haut Comité de suivi des concours [HCSC], etc.). Aucun travail visant à décoder les politiques éducatives portées par ces

textes considérés dans leur globalité, ainsi que dans les lois n'a jamais été mené. En suivant l'argumentation de Jonnaert, cela peut partiellement expliquer la quasi-impossibilité en France de rentrer dans un processus de transposition curriculaire et donc d'élaboration de curricula.

En conclusion, la notion de transposition curriculaire introduite par Jonnaert en 2015 constitue un argument de légitimation de tout curriculum en se référant en premier lieu aux politiques éducatives. Elle se démarque d'une définition sectorielle des enseignements dans laquelle l'existence de ceux-ci, leur organisation et leurs contenus d'enseignement s'autojustifient. La transposition curriculaire est un argument fort pour inciter les systèmes éducatifs à définir des curricula, alors que cette évolution est parfois considérée et présentée surtout comme un choix idéologique visant à remettre en cause les enseignements disciplinaires traditionnels.

## Références

Chevallard Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage.

Jonnaert Philippe (2001). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ? », *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, vol. 1, n° 2, p. 223-230. <https://doi.org/10.1080/14926150109556463>

Jonnaert Philippe (2005). *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Document 2. Note théorique et indicateurs pur un processus de validation*, Chaire Unesco de développement curriculaire.

Jonnaert Philippe (2015b). *Indicateurs pour valider un curriculum*, Chaire Unesco de développement curriculaire (CUDC)/Université du Québec à Montréal/Bureau international de l'Éducation de l'UNESCO (BIE).

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique (2024). « Transposition curriculaire », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 279-282. <https://doi.org/10.53480/curricula.a5fce4>

## Transposition didactique

Dominique RAULIN

Joël LEBEAUME

**L**e concept de « transposition didactique » est introduit en 1985 par Chevallard, didacticien des mathématiques, dans un ouvrage éponyme dont le sous-titre de la couverture est « Du savoir savant au savoir enseigné » et le sous-titre du texte de l'ouvrage est « Des mathématiques savantes aux mathématiques enseignées ». C'est donc en référence aux mathématiques et pour celles-ci qu'il questionne « ce qui, dans le système didactique [élèves, enseignant et savoir] vient à paraître à l'enseigne du Savoir, qu'est-ce donc ? ». Son interrogation se situe à la suite d'une période pendant laquelle la préoccupation majeure des chercheurs porte sur la relation pédagogique ou psychopédagogique, enseignant-enseignés, concrétisée par des recherches-actions. La didactique des mathématiques qui se constitue à cette époque en tant que science, s'intéresse aux relations qui se développent entre un enseignant, un élève/des élèves et un savoir mathématique. Dès lors que la didactique intègre le savoir dans ses relations avec le professeur et les élèves, différentes questions fondamentales portent sur « le savoir enseigné, le savoir tel qu'il est enseigné, le savoir initialement désigné comme devant être enseigné, le savoir à enseigner », en d'autres termes : « Qu'est-ce qui est enseigné ? Qu'est-ce que le savoir enseigné ? Quel est son rapport avec le savoir savant ? Quels écarts entre les uns et les autres ? Tout savoir savant est-il enseignable ? Tout savoir savant doit-il être enseigné ? »

La transposition didactique étudie donc les transformations successives d'un savoir savant jusqu'à son enseignement dans les classes. Elle prend acte du fait, d'une part que le savoir savant doit être adapté pour pouvoir être enseigné, et d'autre part que le savoir désigné pour être enseigné est différent de celui qui est réellement enseigné dans les classes. Chevallard précise la distinction entre la transposition didactique externe qui est le passage des « savoirs savants » aux « savoirs à enseigner » : elle s'opère en

dehors du système didactique. La transposition didactique interne est le passage des « savoirs à enseigner » aux « savoirs enseignés » : elle est le fait des enseignants et des pratiques de classe.

Cette formalisation de la transposition didactique par Chevallard s'adosse aux travaux du sociologue Verret publiés en 1975 qui met en évidence via « la transmission scolaire bureaucratique » que certains savoirs ne sont pas enseignables ou scolarisables et que des transformations sont nécessaires pour rendre certains savoirs enseignables et appris. Pour Verret, ces transformations majeures du savoir portent sur sa désyncrétisation (d'une approche globale à la division en contenus disciplinaires spécialisés), sa dépersonnalisation (détachement des personnes productrices des savoirs), sa programmation (pour une progression scolaire), sa publicité (au sens de rendre publics ces contenus dans les programmes) et son contrôle social des acquisitions (certification).

Dès la publication du livre de Chevallard en 1985, le concept de transposition didactique s'est imposé comme un concept majeur pour les didactiques et les recherches sur les contenus d'enseignement. Il est soumis dans l'ouvrage collectif *La transposition didactique à l'épreuve* (Arsac et al., 1994) qui « teste sa pertinence en dehors des mathématiques », notamment pour l'enseignement de la physique, pour l'organisation d'un enseignement professionnel pour adultes et pour l'ingénierie didactique associée à la proposition de nouveaux contenus scolaires. Par la suite, les différentes didactiques disciplinaires ont cherché à l'appliquer avec plus ou moins de suspicion et de facilité. Deux constats ont été faits : 1) la notion de savoir savant n'est pas commune à toutes les disciplines scolaires : par exemple, le poème *Le lac* de Lamartine n'est pas un savoir savant au même titre que la loi d'Ohm. Il serait peut-être plus juste de le qualifier de savoir patrimonial. 2) Dans les programmes d'enseignement, il existe un nombre important de contenus qui ne se réfèrent pas à des savoirs savants : outre des exemples comme *Le lac*, il y a des contenus qui relèvent de pratiques, par exemple la pratique orale d'une langue étrangère. Afin de prendre en compte cette caractéristique, Martinand (1986) introduit la notion de pratiques sociales de référence (voir la notice 41 « Pratiques sociales de référence »), tout en explicitant le travail du didacticien.

La transposition didactique se révèle inapplicable dans certaines disciplines pour différentes raisons. Tout d'abord, la notion de savoir savant est fortement débattue dans certaines disciplines. Si aucun chimiste ne conteste le statut de savoir savant du tableau périodique des éléments de

Mendeleïev, il n'en est pas de même pour *La critique de la raison pure* de Kant alors que ses théories sont régulièrement discutées. Mais inversement, un élève de classe terminale peut-il ignorer les théories de Kant ? Celles-ci ne font-elles pas partie de « l'outillage philosophique » qu'il faut donner aux élèves pour qu'ils puissent développer leur propre réflexion philosophique, au même titre que la théorie de l'évolution de Darwin est présentée en SVT, ou le théorème de Thalès en mathématiques ? Il existerait donc d'autres savoirs que les savoirs savants, qui seraient susceptibles de servir de référence pour devenir des savoirs à enseigner. Secundo, l'existence du savoir savant n'est pas l'assurance de pouvoir appliquer la transposition didactique. En histoire par exemple, la notion de savoir savant n'est pas contestée : en revanche, Audigier (1988) montre qu'en histoire, ce n'est pas par transposition qu'on adapte un savoir savant pour le rendre enseignable mais par recomposition (didactique). Genevois et Chopin (2014) reprennent cette expression à propos de la géographie scolaire. Dans les enseignements d'expression et de création (EPS, éducation musicale et arts plastiques), le terme de savoir savant n'est pas utilisé et les pratiques sociales de référence sont fluctuantes selon les périodes ou les tendances... Par exemple, en EPS, la référence a évolué au cours du temps entre la préparation militaire, la pratique sportive voire la compétition et l'éducation physique. Il en est de même dans les enseignements artistiques, où la référence oscille entre les œuvres patrimoniales et la pratique artistique.

Le concept de transposition didactique a considérablement élargi le champ des recherches en didactique puis dans les didactiques disciplinaires en interrogeant les contenus à enseigner. Son introduction a permis de mettre en évidence des différences profondes entre les enseignements pour lesquels la nature des références (Martinand, 1985) diverge. Par contre-coup, il remet implicitement en cause l'existence d'un corpus de contenus d'enseignement incontestables – les fondamentaux – puisque beaucoup d'entre eux ne sont pas issus de savoirs savants : dans l'enseignement secondaire notamment, le développement des éducations à... (voir la notice 30 « Éducations à... »), des dispositifs (voir la notice 28 « Dispositifs ») est la concrétisation de cette réalité.

Plus récemment, la problématique de la transposition étendue à la transposition curriculaire (Jonnaert, 2015) suit la même logique en explorant également des transformations, celles que subissent les politiques d'éducation depuis leur conception jusqu'à leur mise en œuvre dans les

classes (voir la notice 50 « Transposition curriculaire »). Les deux concepts ne s'excluent donc pas puisqu'ils ne portent pas sur les mêmes objets, politiques éducatives et savoirs savants.

## Références

Arsac Gilbert, Chevallard Yves, Martinand Jean-Louis et Tiberghien Andrée (dir.) (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*, La Pensée sauvage.

Audigier François (1988). « Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductifs », *Revue française de pédagogie*, vol. 85, p. 5-9. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1432>

Chevallard Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage.

Genevois Sylvain et Chopin Hervé (2014). « Du “conflit d'usage” à la négociation des points de vue entre acteurs. Réflexions didactiques sur les conditions de transférabilité du protocole ARDI en milieu scolaire ». Actes du colloque international de didactiques de l'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté de Caen.

Jonnaert Philippe (2015b). *Indicateurs pour valider un curriculum*, Chaire Unesco de développement curriculaire (CUDC)/Université du Québec à Montréal/Bureau international de l'Éducation de l'UNESCO (BIE).

Martinand Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang.

Verret Michel (1975). *Le temps des études*, Honoré Champion.

Pour citer ce chapitre :

Raulin Dominique et Lebeaume Joël (2024). « Transposition didactique », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 283-286. <https://doi.org/10.53480/curricula.228340>

## Types et modèles de curricula

Joël LEBEAUME

Les syntagmes nominaux « forme curriculaire », « figures curriculaires » ou « *curriculum forms* », « *curriculum patterns* », « *curriculum types* » sont mobilisés dans la littérature scientifique pour caractériser les curricula et rendre compte de leurs fondements, de leurs structures, de leurs organisations ou de leurs compositions d'ensemble (intégralité ou composants tels que enseignements, matières, disciplines scolaires, dispositifs ou actions éducatives).

Parmi ces travaux, Ross distingue, à partir de la synthèse qu'il effectue des analyses comparées de l'histoire du *National Curriculum 5-16* anglais (1986-1998 ; cf. Ross, 2000, p. 62-80), trois types de curricula selon leur pilotage ou leurs axes directeurs. Il en propose une différenciation : « *content-driven* », « *objectives-driven* » et « *process-driven* ». Le premier type privilégie les contenus organisés en matières ou disciplines scolaires ; le deuxième type précise les objectifs à atteindre, par exemple des performances ou un niveau de maîtrise pour des compétences ; le troisième type valorise le processus tel que celui des actions éducatives ou des expériences au sens d'activités expérientielles. Les rapports entre ces trois types peuvent mieux se lire grâce à la représentation d'un trièdre dont chacun des axes (connaissances ; compétences ; expériences) se distingue du plan délimité par les deux autres axes : par exemple, l'axe des connaissances du curriculum « *content-driven* » se distingue nettement du plan formé par les axes « *objectives-driven* » des compétences et « *process-driven* » des expériences (Lebeaume, 2019).

Ces trois conceptions idéales-typiques sont proches de celles présentées par de Landsheere (1992) ou Schiro (2013). Ce dernier distingue quatre idéologies fondatrices ou *curriculum ideologies* : « *the scholar academic ideology* », « *the learner centered ideology* », « *the social efficiency ideology and the social reconstruction ideology* » qui couvrent également des centrations privilégiées sur le savoir, l'élève ou la société. La première de ces orientations

fait prévaloir le savoir et sa logique interne avec une tendance à l'atomisation des contenus ; la deuxième n'est pas conçue comme l'apprentissage systématique des savoirs ou savoir-faire, mais elle privilégie l'apprentissage fonctionnel et la résolution de problèmes significatifs pour les élèves ; les troisième et quatrième focalisent prioritairement le processus de découverte des activités sociales permettant de se situer dans le monde. Ces trois types qui s'accordent avec le triptyque savoirs, savoir-faire et savoir-être correspondent aux trois axes de l'éducation « globale » promue au XVIII<sup>e</sup> – XIX<sup>e</sup> siècle par Pestalozzi puis Froebel associant la « tête », la « main » et le « cœur » (*Kopf, Hand, Herz*) et exprimée au XIX<sup>e</sup> siècle en termes d'éducation « harmonienne » ou « harmonique » et « naturelle », ou encore d'éducation ou d'enseignement « intégral » (Depoil *et al.*, 2022).

La variation de l'empan éducatif ou formatif, associé à la prise en charge nuancée de ce triptyque, est identifiée dans la distinction opérée par Mons *et al.* (2012), de trois grands modèles d'idéaux-types selon les pays européens. Ces autrices repèrent ainsi une éducation totale avec une grande diversité de contenus d'enseignement (associant les trois types et intégrant la vie professionnelle, la vie quotidienne, la religion... les *life skills* notamment présentes dans les pays d'Europe du Nord, sur le modèle anglo-saxon ; un enseignement principalement disciplinaire tourné vers les disciplines académiques (*content-driven* dans les pays d'Europe continentale et du Sud) ; un enseignement centré sur la vie et les enseignements professionnels (*objectives-driven* et *process-driven*, dans les mêmes pays, mais pour des publics différents). En filigrane de cet empan éducatif plus ou moins large, s'opposent les curricula académiques ou disciplinaires (*content-driven*) – au sens de l'enseignement secondaire (des lycées ou *grammar schools*) – et ceux non académiques de l'enseignement technique (*objectives-driven*) et de l'enseignement primaire (*process-driven*).

Les types de curricula se distinguent ainsi selon la direction privilégiée, selon un des trois axes (connaissances, compétences, expériences), ou bien selon un des trois plans opposés à chacun des axes, ou encore par leur couverture intégrale. Cette façon de décrire, d'investiguer et de caractériser les curricula ne se limite pas à l'enseignement scolaire. Pour les enseignements ou formations universitaires, avec une partition analogue exprimée en termes de centration sur « le savoir savant », « les besoins professionnels » ou « les enjeux culturels et sociétaux », De Ketele et Moghaizel-Nasr (2016) distinguent sept types de curricula selon leur centration sur les axes ou/et les plans.

Tableau 1. Sept types de curricula. D'après De Ketele et Moghaizel-Nasr (2016).

	Connaissances	Compétences	Expériences
Axe 1 (connaissances)	X		
Axe 2 (compétences)		X	
Axe 3 (expériences)			X
Plan 1 (axes 1-2)	X	X	
Plan 2 (axes 1-3)	X		X
Plan 3 (axes 2-3)		X	X
Axes et plans	X	X	X

- Axe 1. Humboldtien : formation universitaire centrée sur la formation scientifique et le développement de la recherche (centration sur les savoirs) ;
- Axe 2. Professionnalisant de type technique, dans les institutions techniques et professionnelles d'enseignement supérieur (centration sur les compétences ; Institut universitaire de technologie ; Institut de formation en soins infirmiers... ) ;
- Axe 3. Socioculturels, centrés sur la transmission d'un patrimoine culturel ou des enjeux sociétaux (écoles d'art... ) ;
- Plan 1. Professionnalisant de nature scientifique centré sur la transmission du savoir savant et l'acquisition des compétences de la profession (axes des connaissances et des compétences, facultés de santé, droit, gestion... ) ;
- Plan 2. Socioculturels de type humboldtien (axes de connaissances et des expériences ; recherches en SHS) ;
- Plan 3. Professionnalisant à sensibilité éthique forte (axes des compétences et des expériences ; théologie par exemple) ;
- Axes et plans. Avec les trois fonctions (connaissances, compétences, expériences) dont la visée concerne l'expertise scientifique, professionnelle et citoyenne.

Au-delà de l'intérêt de cette distinction des types majeurs de curricula pour la construction ou l'investigation des curricula, la différenciation présentée ouvre les orientations de recherche centrées sur les trois orientations, distinctes ou complémentaires, proposées par Robottom et

Hart (1993) au sujet de l'éducation relative à l'environnement :

- « l'approche positiviste qui vise surtout l'acquisition de connaissances avec en perspective un changement de comportement ;
- l'approche interprétative, centrée sur les relations entre l'apprenant et l'environnement ;
- l'approche critique sociale dont l'objectif est de permettre à l'apprenant de développer une analyse critique des valeurs et intérêts sous-jacents. »

## Références

De Ketele Jean-Marie et Moghaizel-Nasr Nada (2016). « Le curriculum, élément clé d'une politique d'excellence », dans Jean-Marie De Ketele, Bernard Hugonnier, Philippe Parmentier et Laurent Cosnefroy (dir.), *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*, De Boeck, p. 53-69.

Depoix Mathieu, Groeninger Fabien, Patry Delphine et Wagnon Sylvain (2022). *L'éducation intégrale. Pour une émancipation individuelle et collective, suivi de Paul Robin et l'enseignement intégral*, Atelier de création libertaire.

De Landsheere Viviane (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*, Presses universitaires de France.

Lebeaume Joël (2019). « Précisions sur la "forme curriculaire" et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits », *Éducation et didactique*, vol. 13, n° 1, p. 43-59. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>

Mons Nathalie, Duru-Bellat Marie et Savina Yannick (2012). « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale », *Revue française de sociologie*, vol. 535, n° 4, p. 589-622. <https://doi.org/10.3917/rfs.534.0589>

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

Schiro Michael Stephen (2013). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring*, 2<sup>e</sup> éd., Sage Publications.

Robottom Ian et Hart Paul (1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*, Deakin University Press.

Pour citer ce chapitre :

Lebeaume Joël (2024). « Types et modèles de curricula », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 287-290. <https://doi.org/10.53480/curricula.bb8a11>

# Bibliographie



## Bibliographie

- Aebli Hans (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*, Delachaux et Niestlé.
- Allard Michel (1999). « Le partenariat école-musée. Quelques pistes de réflexions », *Aster*, n° 29, p. 27-40. <https://doi.org/10.4267/2042/8727>
- 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.
- Alpe Yves et Barthes Angela (2013). « De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? », *Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 29, p. 33-44. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- Altet Marguerite (2012). « Des rapports entre pédagogie, psychopédagogie et recherches de sciences de l'éducation en France », *Education Sciences and Society*, n° 2, p. 11-27.
- Altet Marguerite, Bru Marc et Blanchard-Laville Claudine (2012). *Observer les pratiques enseignantes*, L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.cifal.2012.01>
- Amade-Escot Chantal et Brière-Guenoun Fabienne (2014). « Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ? », *Questions vives*, n° 22. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1683>
- Anderson Lorin W. (2002). « Curricular Alignment. A Re-examination », *Theory into Practice*, vol. 41, n° 4, p. 255-260. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9)
- Anderson Lorin W. et Krathwohl David R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, And Assessing. A Revision Of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman.
- 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.
- 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>

Apple Michael W. (2004). *Ideology and Curriculum*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>

Ardoino Jacques (1988). *Vers la multiréférentialité. Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Méridiens-Klinksieck.

Arsac Gilbert, Chevallard Yves, Martinand Jean-Louis et Tiberghien Andrée (dir.) (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*, La Pensée sauvage.

Assude Teresa (2002). « Un phénomène d'évolution curriculaire : le cas des inéquations au collège », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 22, n° 2-3, p. 209-236.

Audigier François (1988). « Didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales : propos introductifs », *Revue française de pédagogie*, vol. 85, p. 5-9. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1432>

Audigier François (1995). « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 15, p. 61-89. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907>

Audigier François (2017). « Cohérence », dans Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, L'Harmattan, p. 300-306.

Audigier François et Tutiaux-Guillon Nicole (dir.) (2008). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, De Boeck.

Audon J. (dir.) (2005). « L'enseignement agricole partenaire des territoires : un guide pour l'action », dans *Actes du séminaire « L'Enseignement agricole et le développement du territoire »*, ENFEA Toulouse.

Baluteau François (2016). « La forme intégrative : le cas des enseignements par projet », *Éducation et sociétés*, n° 38, p. 189-205. <https://doi.org/10.3917/es.038.0189>

Baron Georges-Louis, Bruillard Éric et Drot-Delange Béatrice (dir.) (2015). *Informatique en éducation : perspectives curriculaires et didactiques*, Presses universitaires Blaise Pascal. <https://doi.org/10.4000/rfp.4778>

Barrère Anne (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

- Barrère Anne (2017). « Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux [Entretien avec Régis Guyon] », *Diversité*, vol. 190, p. 7-10. <https://doi.org/10.3406/diver.2017.4501>
- Bart Daniel et Daunay Bertrand (2016). *Les blagues à PISA. Le discours sur l'école d'une institution internationale*, Le Croquant.
- Barthes Angela (2019). « Quelles adaptations des enseignant·es français·es des écoles primaires face aux “éducations à” ? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 45, n° 1. <https://doi.org/10.7202/1064610ar>
- Barthes Angela et Albero Brigitte (2019). « Sciences de l'éducation et enjeux majeurs de société », dans Béatrice Mabillon-Bonfils et Christine Delory-Momberger (dir.), *À quoi servent les sciences de l'éducation*, ESF Sciences humaines.
- Barthes Angela et Alpe Yves (2012). « Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 50, p. 197-209. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1100>
- Barthes Angela 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.
- Barthes Angela et Alpe Yves (2018). « Les “éducations à”, une remise en cause de la forme scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 45, p. 20-34. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023>
- Barthes Angela, Blanc-Maximin Sylviane et Dorier-Appril Elisabeth (2019). « Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie », *Éducation et socialisation*, vol. 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5755>
- Barthes Angela et Champollion Pierre (2012). « Éducation au développement durable et territoires : évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ? », *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions*, vol. 10. <https://doi.org/10.4000/ere.1049>
- Barthes Angela, Champollion Pierre et Alpe Yves (dir.) (2017). *Permanences et évolutions de la relation complexes entre éducations et territoires*, ISTE Éditions.

Barthes Angela, Da Silva Serge et Champollion Pierre (2021). « L'intégration progressive du patrimoine local dans l'éducation en France », *Éducatons*, vol. 21, n° 2, p. 29-52. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2021.0659>

Barthes Angela et Lange Jean-Marc (2022). « Fragmentations et cohérences curriculaires en contextes, le cas des programmes Erasmus », dans Brigitte Albéro et Joris Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, Éditions Raison et passions, p. 382-393. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.02.0396>

Barthes Angela, Lange Jean-Marc et Tutiaux-Guillon Nicole (dir.) (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, L'Harmattan.

Bateson Gregory (1984). *La nature et la pensée*, Éditions du Seuil.

Baudelot Christian et Establet Roger (1971). *L'école capitaliste en France*, Maspero.

Baudelot Christian et Establet Roger (2006). « Quel socle commun ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 439.

Bautier Élisabeth (2005). « Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale », dans N. Ramognino et P. Verges (dir.), *Le français hier et aujourd'hui ? Politiques de la langue et apprentissage scolaire. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, Publications de l'Université de Provence, p. 49-67.

Bautier Élisabeth et Rayou Patrick (2013a [2009]). *Les inégalités d'apprentissage, programmes, pratiques et malentendus scolaires*, 2<sup>e</sup> éd., Presses universitaires de France.

Bautier Élisabeth et Rayou Patrick (2013b). « La littératie scolaire ? Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, vol. 7, n° 2, p. 29-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>

Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*, La Dispute, p. 105-122.

Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » ? Démocratisation ou massification ?*, Armand Colin.

Bautier Élisabeth et Rochex Jean-Yves (2007). « Apprendre ? Des malentendus qui font la différence », dans Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre

Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, p. 227-241.

Belhoste Bruno (1995). *Les sciences dans l'enseignement secondaire français. Textes officiels*, t. 1, 1789-1914, INRP-Economica.

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 (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.

Bernstein Basil (1975a). *Class and Pedagogies. Visible and Invisible*, OECD. <https://doi.org/10.1080/0305569750010105>

Bernstein Basil (1975b). *Langage et classes sociales ? Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit.

Bernstein Basil (1997a). « Class and Pedagogies. Visible and Invisible », dans A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A. Stuart Wells (dir.), *Education. Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press.

Bernstein Basil (1997b). « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », dans Jérôme Deauvieux et Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, p. 87-114.

Bernstein Basil (1997c). « Écoles ouvertes, société ouverte ? », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck-INRP, p. 155-171.

Bernstein Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité ? Théorie, recherche, critique*, Presses de l'Université Laval.

Bezeau David, Musard Mathilde et Deriaz Daniel (2021). « Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en France, en Suisse romande et au Québec », *eJRIEPS*, n° 49. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931>

Bier Bernard (2010). « Territoire apprenant : les enjeux d'une définition », *Spécificités*, vol. 3, n° 1, p. 7-18. <https://doi.org/10.3917/spec.003.0007>

Biggs John et Tang Catherine (2011). *Teaching For Quality Learning At University*, McGraw-Hill.

Billett Stefen (2006). « Constituting the Workplace Curriculum », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, n° 1, p. 31-48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>

Billett Stefen (2016). « Learning Through Health Care Work. Premises, Contributions, and Practices », *Medical Education*, vol. 50, n° 1, p. 124-131. <https://doi.org/10.1111/medu.12848>

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.

Blaisdell Aaron P. (2017). « Cognitive Dimension of Operant Learning », dans Joseph H. Byrne (dir.), *Learning and Memory. A Comprehensive Reference*, vol. 1, *Learning Theory and Behavior*, 2<sup>e</sup> éd., Academic Press, p. 85-110. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21007-9>

Bobbitt John F. (1912). « The Elimination of Waste in Education », *Elementary School Teacher*, vol. 12, p. 260-269. <https://doi.org/10.1086/454122>

Bobbitt John F. (1918). *The Curriculum*, Houghton Mifflin.

Bonnéry Stéphane (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute.

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.

Bouchard Chantal et Plante Jacques (2002). « La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer », *Les Cahiers du service de pédagogie expérimentale*, n° 11-12, p. 219-236.

Bouiller-Oudot Marie-Hélène (2006). « La construction de curriculums et la définition de nouveaux métiers », dans Yves Lenoir et Marie-Hélène Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Presses de l'Université Laval, p. 345-364.

Bourdieu Emmanuel (1998). *Savoir-faire : contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Le Seuil.

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, *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.
- Braslavsky Cécilia (1999). « Programme d'enseignement du secondaire en Amérique latine », *Information et innovation en éducation*, vol. 101, p. 2-6.
- Broccolichi Sylvain et Sinthon Rémi (2011). « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, vol. 175, p. 15-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>
- Bronckart Jean-Paul et Plazaola Giger Itziar (1998). « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 97-98, p. 35-58. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>
- Bucheton Dominique (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octares Éditions.
- Buisson Ferdinand (dir.) (1888). *Dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire*, Librairie Hachette.
- Buisson Ferdinand (dir.) (1911). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Librairie Hachette.
- Callahan Raymond E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency. A Study of the Forces That Have Shaped the Administration of Public Schools*, University of Chicago Press.
- Carpentier Claude (2003). « Politique éducative et réforme du curriculum en Afrique du Sud : une affaire d'État ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 16, n° 2, p. 104-122. <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0104>
- Cauterman, Marie-Michèle et Daunay Bertrand (2010). « La jungle des dispositifs », *Recherches*, vol. 52, p. 9-23.
- Center for Curriculum Redesign et OCDE (2012). *21st Century Education. What should students learn in the 21st Century? Summary and Outcomes of Plenary*, OCDE.

Chalando Véronique, Barthes Angela et Noûs C. (à paraître). « Quel enseignement de l'agroécologie face aux urgences climatiques dans les formations agronomiques françaises ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Champollion Pierre (dir.) (2020). *Territorialisation de l'éducation. Tendance ou nécessité*, ISTE Éditions.

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

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.

Charles Frédéric (2020). « Pratiques enseignantes en éducation scientifique et technologique à l'école maternelle : perspectives curriculaires », *RDST*, vol. 21, p. 21-44. <https://doi.org/10.4000/rdst.2978>

Charles Frédéric (dir.) (2021). *Graines de scientifiques en maternelle. Explorer le monde du vivant, des objets de la matière*, EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/978-2-7598-2562-2>

Charlot Bernard, Bautier Elisabeth et Rochex Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin.

Chauvet-Chanoine Céline (2019). « Quel curriculum pour explorer le monde des objets et de la matière en maternelle ? », *Recherches en didactiques*, vol. 28, p. 9-33. <https://doi.org/10.3917/rdid.028.0009>

Cherkaoui Mohamed (1978). « Système social et savoir scolaire. Les enjeux de la distribution des savoirs scolaires selon Durkheim », *Revue française de science politique*, vol. 2, p. 313-349. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1978.393778>

Chervel André (1977). ... *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire française*, Payot.

Chervel André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, vol. 38, p. 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>

Chevallard Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage.

Chevallard Yves (1999). « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n° 2, p. 221-265. <https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques>

- Clément Patrick (2012). « Le Conseil national des programmes : l'institutionnalisation chaotique d'une entreprise réformatrice », *Politix*, n° 98, p. 83-107.
- Cohen S. Alan (1987). « Instructional Alignment. Searching for a Magic Bullet », *Education Researcher*, vol. 16, n° 8, p. 16-20. <https://doi.org/10.2307/1175370>
- Cohen-Azria Cora (2010). « Pratiques sociales de référence », dans Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, p. 179-182.
- Cohen-Azria Cora et Girault Yves (1999). « Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli », *Aster*, n° 29, p. 9-26.
- Cohen-Azria Cora, Lahanier-Reuter Dominique et Reuter Yves (dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*, Presses universitaires de Rennes.
- Commission européenne (2001). *Cadre européen de référence pour les langues*, Didier.
- Conseil de l'Europe (2019). *Global Education Guideline*.
- Coquidé Maryline, Fortin Corinne et Lasson Christophe (2010). « Quelles reconfigurations curriculaires dans le cadre d'un enseignement intégré de sciences et de technologie ? », *Actes du Congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.
- 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>
- Corallo Christopher et McDonald Deborah (2001). *What Works with Low-Performing Schools. A Review of Research Literature on Low-Performing Schools*, Office of Educational Research and Improvement, Washington, document ERIC ED 462737. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462737.pdf>
- Cordier Françoise (1986). « La catégorisation naturelle : niveau de base et typicalité. Les approches développementales », *Revue française de pédagogie*, vol. 77, p. 61-70. <https://doi.org/10.3406/rfp.1986.1494>
- Cordier Françoise (1993). *Les représentations cognitives privilégiées. Typicalité et niveau de base*, Presses universitaires de Lille.

Coste Daniel (2010). « Tâche, progression, curriculum », *Canadian Modern Language Review*, vol. 66, n° 4, p. 499-510.

Coulet Jean-Claude (2011). « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *Le travail humain*, vol. 78, p. 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>

Coulet Jean-Claude (2016). « Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité », *Activités*, vol. 13, n° 1. <https://doi.org/10.4000/activites.2745>

Crahay Marcel (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154, p. 97-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.143>

Crahay Marcel, Audigier François et Dolz Joaquim (2006). « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifiques ? », dans François Audigier, Marcel Crahay et Joaquim Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, De Boeck, p. 7-37. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0007>

David Bruno (2020), « Urgence sociétale et réalité de la science », AMCSTI, *La nouvelle donne de la CSTI*, <https://www.youtube.com/watch?v=oH-NU3E0rGIA> (diffusion en direct le 1<sup>er</sup> décembre 2020).

Daunay Bertrand (2015). « Contenus et disciplines : une problématique didactique », dans *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-41. <https://doi.org/10.4000/books.pub.38292>

Daunay Bertrand, Fluckiger Cédric et Hassan Ruba (dir.) (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Presses universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.38242>

Daunay Bertrand, Reuter Yves et Thépaut Antoine (dir.) (2013). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15731>

De Certeau Michel (1980). *L'invention du quotidien*, t. 1, *Arts de faire*, UGE. Rééd. 1990, Gallimard.

De Ketele Jean-Marie (2011). « L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux », dans Jean-François Marcel (dir.), *Évaluation et curriculum*, Presses universitaires du Mirail, p. 89-106. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>

- De Ketele Jean-Marie et Moghaizel-Nasr Nada (2016). « Le curriculum, élément clé d'une politique d'excellence », dans Jean-Marie De Ketele, Bernard Hugonnier, Philippe Parmentier et Laurent Cosnefroy (dir.), *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*, De Boeck, p. 53-69.
- De Landsheere Gilbert (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*, Presses universitaires de France.
- De Landsheere Viviane (1992). *L'éducation et la formation : science et pratique*, Presses universitaires de France.
- Demeuse Marc (2006). « Qu'indiquent les indicateurs en matière d'éducation ? », dans Lucie Mottier Lopez et Gérard Figari (dir.), *Recherches sur l'évaluation en éducation*, L'Harmattan, p. 109-116.
- Demeuse Marc et Cytermann Jean-Richard (2005). « La lecture des indicateurs internationaux en France », DEPP-Haut Conseil de l'évaluation de l'École-Ministère de l'Éducation nationale. [https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/12374/la-lecture-des-indicateurs-internationaux-en-france-rapport-etabli-a-la-demande-du-haut-conseil-de-l?\\_lg=fr-FR](https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/12374/la-lecture-des-indicateurs-internationaux-en-france-rapport-etabli-a-la-demande-du-haut-conseil-de-l?_lg=fr-FR)
- 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>
- Demonque Chantal (dir.) (1994). *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?*, CNDP/Hachette.
- D'Enfert Renaud et Kahn Pierre (dir.) (2011). *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République*, Presses universitaires de Grenoble.
- 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>
- D'Hainaut Louis (1977). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Labor.
- D'Hainaut Louis (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan.
- D'Hainaut Louis et al. (dir.) (1979). *Programmes d'études et éducation permanente*, Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188692>
- 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. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5463>

Depoil Mathieu, Groeninger Fabien, Patry Delphine et Wagnon Sylvain (2022). *L'éducation intégrale. Pour une émancipation individuelle et collective, suivi de Paul Robin et l'enseignement intégral*, Atelier de création libertaire.

Depover Christian et Jonnaert Philippe (dir.) (2014). « Le curriculum : le passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique », dans *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum*, De Boeck, p. 169-191. <https://doi.org/10.3917/dbu.dever.2014.01>

Develay Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Éditions sociales françaises.

Dillon James T. (2009). « The Questions of Curriculum », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41, n° 3, p. 343-359. <https://doi.org/10.1080/00220270802433261>

Dolz Joaquim et Schneuwly Bernard (1997). « Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux », dans *Défendre et transformer l'école pour tous*, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34344>

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

Dowling Andrew (2008). *Output Measurement in Education*, Australian Council for Educational Research, p. 1-10.

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>

Drévilion Jean (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.drevi.1980.01>

Du Toit Gawie (2011). « Curriculum Types and Models. A Theoretical Inquiry », dans Eli Bitzer et Nonnie Botha (dir.), *Curriculum Inquiry in South African Higher Education. Some Scholarly Affirmations and Challenges*, Sun Press, p. 59-78. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1v7zc9g.9>

Dubé François (2002). *Le déclin de l'institution*, Le Seuil. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7552>

- Dumay Xavier (2011). « La recherche sur l'efficacité de l'enseignement ; transformations politiques et modèle d'évaluation », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 25, p. 57-68. <https://doi.org/10.4000/dse.1005>
- Dumay Xavier et Dupriez Vincent (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, De Boeck.
- Durkheim Émile (1922). *Éducation et sociologie*, Presses universitaires de France.
- Durkheim Émile (2014). *L'évolution pédagogique en France [1938]*, Presses universitaires de France.
- Dutercq Yves (2009). « L'influence des collectivités territoriales sur la politique d'éducation en France », dans Guy Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation*, De Boeck, p. 91-107.
- Duvoux Nicolas (2018). « Configuration », dans Serge Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, 2<sup>e</sup> éd., Presses universitaires de France, p. 52.
- Eggleston John (1977). *The Sociology of the School Curriculum*, Routledge and Kegan Paul.
- Eisner Elliot W. (1985, 1994). *The Educational Imagination. On The Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan.
- Ellis Rodd (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Elmigier Daniel, Wirthner Martine, De Pietro Jean-François et Pochon Luc-Olivier (2007). « La construction des standards en Suisse. Au-delà des engagements politiques : le travail dans les disciplines », dans Pascal Marquet et al. (dir.), *Actes du congrès international de l'AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*, Aref. <https://www.irdp.ch/institut/construction-standards-suisse-828.html>
- Ezpeleta Justa et Rockwell Elsie (1986). *Pesquisa Participante*, Cortez.
- Fabiani Jean-Louis (2006). « À quoi sert la notion de discipline ? », dans Jean Boutier, Jean-Claude Passeron et Jacques Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline*, Éditions de l'EHESS, p. 11-34.
- Fabre Michel (2022). *L'éducation au Politique, les problèmes pernicieux*, ISTE Éditions.
- Félix Christine, Saujat Frédéric et Combes Christelle (2012). « Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail

enseignant », *Recherches en éducation*, vol. 4, p. 19-30. <http://doi.org/10.4000/ree.9014>

Ferron Olivier, Humblot Jean-Pierre et Mayen Patrick (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*, rapport de recherche, AgroSup Dijon.

Forquin Jean-Claude (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de scolarisation », *Revue française de sociologie*, vol. 25, p. 211-232. <https://doi.org/10.2307/3321840>

Forquin Jean-Claude (1989, 1992, 1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck.

Forquin Jean-Claude (2005). « Disciplines scolaires », dans Agnès Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, 3<sup>e</sup> éd., Retz, p. 275-279.

Forquin Jean-Claude (2006). *Apprentissages documentaires, culture scolaire et problématique curriculaire*, Savoirs CDI.

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

Foucault Michel (2001). « Le jeu de Michel Foucault », dans Defert Daniel, Ewald François (dir.), *Dits et écrits*, t. 2, Gallimard, p. 298-329.

Frandji Daniel (2017). « La territorialisation des politiques éducatives en France. Des tensions récurrentes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. 76, p. 115-124. <https://doi.org/10.4000/ries.6076>

Frisch Muriel (2016). « Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'information-documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique », *Tréma*, n° 45. <https://doi.org/10.4000/trema.3492>

Garnier Pascale (2016). *Sociologie de l'école maternelle*, Presses Universitaires de France.

Gauthier Clermont, Mellouki M'hammed, Bissonnette Steve et Richard Mario (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*, rapport de recherche, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université Laval.

Gauthier Roger-François (2006). *Les contenus de l'enseignement dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*, Unesco. <https://doi.org/10.4000/ries.108>

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.

- Glasman Dominique (2017). « Le dispositif est l'occasion de dire, de nommer des problèmes spécifiques [Entretien avec Régis Guyon] », *Diversité*, vol. 190, p. 11-15.
- Goodson Ivor F. (1987). *School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History*, The Falmer Press.
- Goodson Ivor F. (1992). « On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum ». *Sociology of Education*, vol. 65, n° 1, p. 66-75. <https://doi.org/10.2307/2112693>
- Goodson Ivor F. (2003). « Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale », *Éducation et sociétés*, vol. 11, n° 1, p. 105-118. <https://doi.org/10.3917/es.011.0105>
- Guedj Muriel et Savaton Pierre (2015). « Entre exigence économique et culture pour tous : le cas des sciences expérimentales des années 1950 aux années 1980 », dans Renaud d'Enfert et Joël Lebeaume (dir.), *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité. 1945-1985*, Presses universitaires de Rennes, p. 61-81.
- Gutierrez Laurent, Besse Laurent et Prost Antoine (dir.) (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Presses universitaires de Grenoble, p. 403-409.
- Gutierrez Laurent et Kahn Pierre (2016). *Le plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*, Presses universitaires de Nancy. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.3242>
- Hadji Charles, Bentolila Alain, Meirieu Philippe et Raulin Dominique (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*, Nathan.
- Halpern Gabrielle (2020). *Tous centaures ! Éloge de l'hybridation*, Le Pommier.
- Halté Jean-François (1992). *La didactique du français*, Presses universitaires de France.
- Halté Jean-François (2008). « Le français entre rénovation et reconfiguration », *Pratiques*, n° 137-138, p. 23-38. [Cet article est la reprise d'une communication au *Symposium international de didactique des disciplines*, Tunis, novembre 1998.] <https://doi.org/10.4000/pratiques.1150>
- Hamon Christian et Lebeaume Joël (2013). « La configuration curriculaire de la technologie au lycée : proposition pour une extension des approches comparatistes », dans Bertrand Daunay, Yves Reuter et Antoine Thépaut (dir.),

*Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*, Presses universitaires du Septentrion, p. 233-244. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15771>

Harlé Isabelle (2021). *Penser le curriculum scolaire. Le regard croisé de la sociologie, de didactiques et de l'histoire*, Presses universitaires de Grenoble.

Harlé Isabelle et Lanéelle Xavière (2011). « Expérimentations d'enseignements scientifiques et techniques : éclairages sociologiques », dans Joël Lebeaume, Abdelkrim Hasni et Isabelle Harlé (dir.), *Recherches et expertises pour l'enseignement de la technologie, des sciences et des mathématiques*, De Boeck, p. 41-51. <https://doi.org/10.3917/dbu.lebea.2011.01.0041>

Hasni Abdelkrim (2001). *Les représentations d'une discipline scolaire – l'activité scientifique – et de sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*, thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.

Heath Shirley B. (1982). « Questioning at Home and at School. A Comparative Study », dans George Spindler (dir.), *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*, CBS College Publishing, p. 102-131.

Hirst Paul H. (1965). « Liberal Education and the Nature of Knowledge », dans Reginald D. Archambault (dir.), *Philosophical Analysis and Education*, Routledge and Kegan Paul, p. 113-140.

Hodson Derek (2010). « Science Education as a Call to Action », *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, vol. 10, n° 3, p. 197-206. <https://doi.org/10.1080/14926156.2010.504478>

Host Victor (1985). « Théories de l'apprentissage et didactique des sciences », *Annales de didactique des sciences*, n° 1, p. 39-94.

Hulin Michel (1977). « Remarques préliminaires relatives à l'enseignement dit de "technologie" », *Bulletin de l'Union des physiciens*, p. 27-38.

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.

Isambert-Jamati Viviane (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Éditions universitaires.

Isambert-Jamati Viviane (1995). *Les savoirs scolaires*, L'Harmattan.

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

Jacobi Daniel (2018). *Culture et éducation non formelle*, Presses de l'Université du Québec.

- Jacquinet-Delaunay Geneviève et Monnoyer Laurence (1999). « Le dispositif. Entre usage et concept », *Hermès. La Revue*, n° 25, p. 25. <https://doi.org/10.4267/2042/14968>
- Jenkins Edgar (2006). « The Student Voice and School Science Education », *Studies in Science Education*, n° 42, p. 49-88.
- Jickling Bob et Wals Arjen E. J. (2008). « Globalization and Environmental Education. Looking beyond Sustainable Development », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, n° 40, p. 1-21. <https://doi.org/10.1080/00220270701684667>
- Johsua Samuel (2003). « Entretien avec R. Amigues et M. Kherroubi », *Recherche et formation*, vol. 44, p. 137-147.
- Joigneaux Christophe, Laparra Marceline et Margolinas Claire (2012). « Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littérature émergente ? », dans Philippe Losego (dir.), *Sociologie et didactique(s) : vers une transgression des frontières ?*, HEP de Vaud, p. 411-425.
- Jones Elizabeth (2012). « The Emergence of Emergent Curriculum », *Young Children*, vol. 67, n° 2, p. 66-68.
- Jones Elizabeth et Nimmo John (1994). *Emergent Curriculum*, Association for the Education of Young Children.
- Jonnaert Philippe (2001). « La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ? », *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, vol. 1, n° 2, p. 223-230. <https://doi.org/10.1080/14926150109556463>
- 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>
- Jonnaert Philippe (2005). *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Document 2. Note théorique et indicateurs pur un processus de validation*, Chaire Unesco de développement curriculaire.
- Jonnaert Philippe (dir.) (2010). *Approche par situations. Matrice du traitement compétent d'une situation*, Cahiers de la CUDC, n° 5. <https://doi.org/10.13140/2.1.4195.5201>
- Jonnaert Philippe (2011). « Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, p. 135-145. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>

Jonnaert Philippe (2012). « Le concept de curriculum en perspective », Actes du colloque du XIX<sup>e</sup> de l'AFIRSE, janvier 2012, Université de Lisbonne. <http://bacseinternational.com/wp-content/uploads/2-le-concept-de-curriculum-mis-en-perspective.pdf>

Jonnaert Philippe (2015a). *Guide pour l'élaboration d'un programme éducatif dans la perspective de développement de compétences par les apprenantes et les apprenants*, Bureau international de l'Éducation (BIE), Unesco, Genève, Chaire Unesco du développement curriculaire (CUDC).

Jonnaert Philippe (2015b). *Indicateurs pour valider un curriculum*, Chaire Unesco de développement curriculaire (CUDC)/Université du Québec à Montréal/Bureau international de l'Éducation de l'UNESCO (BIE).

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.

Jonnaert Philippe et M'Batika Armand (dir.) (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*, Presses de l'Université de Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgpkm>

Jonnaert Philippe, Masciotra Domedico, Barrette Johanne, Morel Denise et Mane Yaya (2007). « From Competence in the Curriculum to Competence in Action », *Prospects*, vol. 37, n° 2, p. 187-203. <https://doi.org/10.1007/s11125-007-9027-9>

Jonnaert Philippe, Ettayebi Moussadak et Defise Rosette (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.02>

Jonnaert Philippe, Depover Christian et Malu Raissa (2020). *Curriculum et situations. Un cadre méthodologique pour le développement de programmes éducatifs*, De Boeck.

Jouin Béatrice (2002). « Les sciences physiques en lycée professionnel, discipline de service par rapport à la technologie », *Aster*, vol. 34, p. 9-32. <https://doi.org/10.4267/2042/8786>

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.

Kakpo Séverine et Rayou Patrick (2018). « Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent », *Revue française de pédagogie*, vol. 203, p. 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.8084>

- Kalali Faouzia (2023). *Perspectives curriculaires en éducation scientifique*, Presses universitaires de Rennes.
- Kazemi Sara, Ashraf Hamid, Motallebzadeh Khalil et Zeraatpishe Mitra (2020). « Development and Validation of a Null Curriculum Questionnaire Focusing on 21st Century Skills Using the Rasch Model », *Cogent Education*, vol. 7, n° 1, p. 1736849. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1736849>
- Keeves John P. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*, Pergamon Press.
- Kentli Fulya Damla. (2009). « Comparison of hidden curriculum theories », *European Journal of Educational Studies*, vol. 1, n° 2, p. 83-88.
- Kieffer Annick (2007). « Les comparaisons statistiques des systèmes éducatifs en Europe : pour un usage raisonné des catégories indigènes », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, n° 3, p. 425-435. <https://doi.org/10.3917/ripc.143.0425>
- Kliebard Herbert M. (2004). *The Struggle for the American Curriculum. 1893-1958*, Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203339985>
- Klieme Eckhard (2013). « The Role of Large-Scale Assessments in Research on Educational Effectiveness and School Development », dans Matthias von Davier, Eugenio Gonzalez, Irwin Kirsch et Kentaro Yamamoto (dir.), *The Role of Large-Scale Assessments. Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*, Springer, p. 115-148. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4629-9_7)
- Krashen Stephen D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International.
- Lafortune Louise, Ettayebi Moussadak et Jonnaert Philippe (dir.) (2007). *Observer les réformes en éducation*, Presses de l'Université de Québec.
- 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 (1999). « Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua », *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n° 4, p. 29-56.

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

Lamri Jérémy (2018). *Les compétences du xxie siècle. Comment faire la différence ?*, Calmann Levy.

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

Lange Jean-Marc (2017). « Éducatons a-disciplinaires, entre récits et pratiques : un paradoxe didactique ? Le cas de l'éducation au développement durable », *Éducatons*, vol. 17, n° 1, p. 1-15. <https://doi.org/10.21494/iste.op.2019.0364>

Lange Jean-Marc et Martinand Jean-Louis (2010). « Éducation au développement durable et éducation scientifique : balise pour un curriculum », dans Abdelkrim Hasni et Joël Lebeau (dir.). *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique*, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 125-154.

Lange Jean-Marc et Martinand Jean-Louis (2014). *Principes d'élaboration et de structuration d'une éducation au développement durable scolaire. Développement durable, comprendre et développer les compétences collectives*. <https://hal.umontpellier.fr/hal-01690530>

Lange Jean-Marc et Victor Patricia (2006). « Didactique curriculaire et "éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable" : quelles questions, quels repères ? », *Didaskalia*, vol. 28, p. 85-100. <https://doi.org/10.4267/2042/23954>

Lapostolle Guy et Solaux Georges (2022). *Les partis politiques et leur projet d'école*, Éditions universitaires de Dijon.

Lave Jean (1982). « A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 13, n° 2, p. 181-187. <https://doi.org/10.1525/aeq.1982.13.2.05x1832l>

Lave Jean (1990). « The culture of acquisition and the practice of understanding », dans James W. Stigler, Richard A. Shweder et Gilbert Herdt (dir.), *Cultural Psychology. The Chicago Symposia on Human Development*, Cambridge University Press, p. 259-286.

Lave Jean et Wenger Étienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

- Le Boterf Guy (1998). « Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? », *Éducation permanente*, n° 135, p. 143-151.
- Le Boterf Guy (1999). *L'ingénierie des compétences*, Les Éditions d'organisation.
- Lebeaume Joël (1995). « La transformation des travaux d'aiguille en leçons de couture ou la constitution d'un réseau de pratiques scolaires cohérentes », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 14, p. 103-136. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1885>
- Lebeaume Joël (1999). *Perspectives curriculaires en éducation technologique*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Sud(XI)-Centre d'Orsay.
- Lebeaume Joël (2000a). « Jeux d'étiquettes, jeux de kim, jeux de familles, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III », *Aster*, vol. 31, p. 197-215. <https://doi.org/10.4267/2042/8758>
- Lebeaume Joël (2000b). *L'éducation technologique. Histoires et méthodes*, ESF Éditeur.
- Lebeaume Joël (2001). « Pratiques socio-techniques de références, un concept pour l'intervention didactique : diffusion et appropriation par les enseignants de technologie », dans Alain Mercier, Gisèle Lemoyne et André Rouchier (dir.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, De Boeck, p. 127-142.
- Lebeaume Joël (2003). « Construction de la technologie pour l'école moyenne en France : un aperçu historique », *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, vol. 3, no 1, p. 83-99. <https://doi.org/10.1080/14926150309556553>
- 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. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.573>
- Lebeaume Joël (2010). « Saisir les continuités et les ruptures contemporaines pour enseigner les sciences expérimentales et la technologie », dans Rodica Ailincăi et Théophile Mehinto (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane (volume 2 : le secondaire)*, CRDP Scéren, p. 55-64.
- Lebeaume Joël (2011a). « Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000) »,

*Carrefours de l'éducation*, vol. 3, n° 1, p. 87-100. <https://doi.org/10.3917/cdle.hs01.0087>

Lebeaume Joël (2011b). « Prise en charge de la diversité des élèves ou de la flexibilité de la technologie au collège : un dilemme pour les professeurs », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 26, p. 101-116. <https://doi.org/10.4000/dse.1114>

Lebeaume Joël (2012). « Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 50, p. 11-24. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1085>

Lebeaume Joël (2014). « Sciences et technologie dans la scolarité obligatoire. Une cohérence discutée », *Recherches en didactiques*, vol. 17, p. 9-32. <https://doi.org/10.3917/rdid.017.0009>

Lebeaume Joël (2017). « Conscience disciplinaire ou conscience curriculaire ? Une question pour un changement d'échelle potentiel », dans Ana Dias-Chiaruttini et Azria Cora Cohen (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*, Presses universitaires du Septentrion, p. 169-191. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15256>

Lebeaume Joël (2019a). « Précisions sur la "forme curriculaire" et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits », *Éducation et didactique*, vol. 13, n° 1, p. 43-59. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>

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.

Lebeaume Joël et Hamon Christian (2017). « La technologie un modèle d'étude des reconfigurations curriculaires et recompositions disciplinaires », dans Christine Vergnolle Mainar et Odile Tripier-Mondancin (dir.), *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?* Presses universitaires du Midi, p. 33-39. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.6298>

Lebeaume Joël et Magneron Nathalie (2004). « Itinéraires de découverte au collège : à la recherche des principes coordinateurs », *Revue française de pédagogie*, vol. 148, p. 101-118. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3254>

Lebeaume Joël et Martinand Jean-Louis (dir.) (1998). *Enseigner la technologie au collège*, Hachette.

- Lebeaume Joël, Zaid Abdelkarim et Magneron Nathalie (dir.) (2020). Dossier « Contenus et curricula », *RDST*, n° 21. <https://doi.org/10.4000/rdst.2938>
- LeCompte Margaret (1978). « Learning to Work : The Hidden Curriculum of the Classroom », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 9, n° 1, p. 22-37.
- Legardez Alain et Simmoneaux Laurence (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF Éditeur.
- Legendre Marie-Françoise (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? », dans François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions*, De Boeck, p. 27-50.
- Legrand Louis (1982). « Rapport sur les collèges », *Recherches pédagogiques*, n° 100.
- Lelièvre Claude (2016). « Le “socle commun” », *Carrefours de l'éducation*, vol. 41, p. 169-182. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0169>
- Lemaître Denis (2009). « Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein », *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 17-26. <https://doi.org/10.4000/rfp.1096>
- Lenoir Yves, Larose François, Grenon Vincent et Hasni Abdelkrim (2000). « La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 3, p. 483-514. <https://doi.org/10.7202/000288ar>
- Léon Antoine (1980). « Des disciplines majeures et des disciplines mineures », dans *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Presses universitaires de France, p. 121-148. <https://doi.org/10.3917/puf.leona.1980.01.0121>
- Leontiev Alexis (1984). *Activité, conscience, personnalité*, Éditions du Progrès.
- Leroy Ghislain (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*, Peter Lang.
- Léziard Yvon (2008). « Logique scolaire et logique sociale : détermination de l'identité scolaire de l'éducation physique et sportive », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 42, p. 19-30. <https://doi.org/10.3406/spira.2008.1204>
- Lombardi Luisa (2025), *Le lycée en Angleterre, en Italie et en France. Contribution à l'analyse des curricula et à la comparaison internationale en éducation*, Presses du Septentrion.

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>

Madaus George F. et Kellaghan Thomas (1992). *Curriculum Evaluation and Assessment*, Macmillan, p. 119-154.

Mager Robert (1977). *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Dunod.

Malet Régis (2010). *École, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales*, De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.malet.2010.01>

Malet Régis (2011). « Frontières, traduction et politiques de la différence : la tâche herméneutique de l'éducation comparée », *Revue internationale d'éducation*, vol. 57, n° 3-4, p. 319-335. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9245-5>

Mangez Éric (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*, Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.mange.2008.01>

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

Maradan Olivier (2008). « L'espace curriculaire entre horizon et plancher », dans François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus*, De Boeck, p. 65-84.

Marcel Jean-François, Lescouarch Laurent et Bordes Véronique (2019). *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche*, Presses universitaires du Midi.

Martinand Jean-Louis (1982). *Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences et techniques*, thèse de doctorat ès sciences, Université Paris XI, Centre d'Orsay.

Martinand Jean-Louis (1984). « Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires », *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international. La Londe des Maures 1983*, Éditions du CNRS, p. 227-249.

Martinand Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang.

Martinand Jean-Louis (2000). « Missions de l'éducation scientifique et technique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. 25, p. 9-12. <https://doi.org/10.4000/ries.2550>

Martinand Jean-Louis (2001). « Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France », dans Claude Carpentier (dir.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, L'Harmattan, p. 249-269.

Martinand Jean-Louis (2003a). « Missions et fonctions des disciplines », dans Jean-Louis Derouet (dir.), *Le collège unique en question*, Presses universitaires de France, p. 183-189.

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 (2003c). « 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. 100-116. <https://doi.org/10.1080/14926150309556554>

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 (2012). « Éducation au développement durable et didactiques du curriculum », Actes du XIX<sup>e</sup> colloque de l'AFIRSE, janvier 2012, Université de Lisbonne.

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>

Martinand Jean-Louis et Karadec Hervé (2018). « Pratiques sociales de référence, et autres concepts... », *Économie et management*, vol. 166, p. 68-73.

Mathou Cécile (2021). « Vers un curriculum global ? Une perspective comparative sur les transformations curriculaires en France et au Québec », *Revue française de pédagogie*, vol. 212, p. 73-92. <https://doi.org/10.4000/rfp.10830>

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>

Maurines Laurence (2010). *Sciences et religions quelles vérités ? Quel dialogue ?*, Vuibert.

Maxwell Bronwen (2010). « In-service Initial Teacher Education in the Learning and Skills Sector in England. Integrating Course and Workplace Learning », *Vocations and Learning*, vol. 3, n° 3, p. 185-202. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9045-2>

Mayen Patrick, Métral Jean-François et Tourmen Claire (2010). « Les situations de travail. Références pour les référentiels », *Recherche et formation*, vol. 64, p. 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>

Merle Pierre (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*, Presses universitaires de France.

Meunier Olivier (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*, Les dossiers de la veille, Institut national de recherche pédagogique.

Miled Mohamed (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », dans *La refonte de la pédagogie en Algérie*, Unesco-OMPS, p. 125-136.

Mœglin Pierre et Chaptal Alain (2016). « John Franklin Bobbitt. Taylor à l'école », dans Pierre Mœglin (dir.). *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*, Presses universitaires de Vincennes, p. 75-89.

Mons Nathalie (2007). « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, n° 3, p. 409-423. <https://doi.org/10.3917/ripc.143.0409>

Mons Nathalie (2009). « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 169, p. 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>

Mons Nathalie, Duru-Bellat Marie et Savina Yannick (2012). « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale », *Revue française de sociologie*, vol. 535, n° 4, p. 589-622. <https://doi.org/10.3917/rfs.534.0589>

Mons Nathalie et Xavier Pons (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone. Une analyse comparative*, IRDP.

Morin Edgar (1990). *Science avec conscience*, Fayard.

Mottier Lopez Lucie et Figari Gérard (dir.) (2006), *Recherches sur l'évaluation en éducation*, L'Harmattan, p. 109-116.

- Mouton-Legrand Béatrice (2020). *Éducation technologique et dispositifs au collège : investigation didactique et curriculaire*, thèse de doctorat, Université Paris Cité.
- Munro Rae (1975). « Curriculum Evaluation », dans Paul Garden (dir.), *The Structure of Science Education*, Longman, p. 220–235.
- Musard Mathilde (à paraître). *Curriculums prescrit, potentiel, en actes. Une approche didactique en éducation physique et sportive*, Presses universitaires de Franche-Comté.
- NEA (2010). *Preparing 21st Century Students for a Global Society. An Educator's Guide to 'The Four Cs'*, National Education Association.
- Netter Julien (2015). *La division du travail scolaire. Segmentation, solidarité et inégalités dans l'école primaire contemporaine*, thèse de doctorat, Université Paris 8.
- Netter Julien (2018). *Cultures et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Presses universitaires de Rennes.
- Netter Julien (2019). *L'école fragmentée ? Division du travail et inégalités dans l'école primaire*, Presses universitaires de France.
- Netter Julien (2021). « Primary School Expectations. The Invisible Curriculum as a Tool for Understanding Learning Inequalities », *European Educational Research Journal*, vol. 21, n° 6, p. 1041-1061. <https://doi.org/10.1177/147490412111044004>
- Normand Romuald (2005). « La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 1, p. 67-82.
- Nozaki Y. et Apple W. (2002). « Ideology and Curriculum », dans D. L. Levinson, P. W. Cookson Jr. et A. R. Sadovnik (dir.), *Education and Sociology, an Encyclopedia*, Routledge Falmer, p. 381–385.
- OCDE (2003). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, Organisation de coopération et de développement économique.
- OCDE (2007). *Regards sur l'éducation 2007. Les indicateurs de l'OCDE*, Organisation de coopération et de développement économique. <https://doi.org/10.1787/eag-2007-fr>
- OCDE (2013). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and*

*Assessment*, Organisation de coopération et de développement économique.  
<https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012. Note par Pays. France*, Organisation de coopération et de développement économique.

OCDE (2019). *Results from PISA 2018. Country note. France*, Organisation de coopération et de développement économique.

Oliveira Inês Barbosa (2016). *Curriculum création quotidienne : une expérience brésilienne*, L'Harmattan.

Oliveira Inês Barbosa et Alves Nilda (2002). « A contribuição dos estudos dos cotidianos para os currículos », dans A. Lopes et E. Macedo (dir.), *Currículo : debates contemporâneos*, Cortez.

Oliveira Inês Barbosa et Alves Nilda (2008). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas : sobre redes de saberes*, DP et Alii.

Oliveira Inês Barbosa et Sgarbi Paulo (2008). *Estudos do cotidiano e educação*, Autêntica.

ONU (2012). *Initiative mondiale pour l'éducation avant tout : une initiative du Secrétaire général de l'organisation des Nations Unies*, Organisation des Nations unies.

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>

Ornstein Allan C. (1987). « The Theory and Practice of Curriculum », *Kappa Delta Pi Record*, vol. 24, n° 1, p. 15-17. <https://doi.org/10.1080/00228958.1987.10517823>

Paindorge Martine (2007). « La progressivité des notions dans les programmes de l'éducation technologique », *Didaskalia*, vol. 30, n° 1, p. 89-108. <https://doi.org/10.4267/2042/23967>

Parcours éducatif de santé, loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, loi n° 2016-41 du 26 janvier 2016 de modernisation de du système de santé. <https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante>

Pasquini Raphaël (2019). « Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 42, n° 1, p. 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>

- Pasquini Raphaël (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*, Presses de l'Université Laval.
- Passerieux Christine (2009). *La maternelle : première école, premiers apprentissages*, Chronique sociale.
- Paulin Fabienne (2015). *L'épistémologie contemporaine de la Théorie de l'évolution dans l'enseignement secondaire français : état des lieux et conséquences didactiques*, thèse de doctorat, Université Claude Bernard – Lyon.
- Paulin Fabienne, Charlat Sylvain et Triquet Éric (2019). « L'enseignement de l'évolution : redonner une place à l'épistémologie des sciences historiques », *RDST*, vol. 19, p. 141-163. <https://doi.org/10.4000/rdst.2444>
- Pelpel Patrice (2005). « Objectif pédagogique », dans Philippe Champy et Christiane Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, p. 676-679.
- Perez-Roux Thérèse et Monceau Gilles (2019). *La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation. Le cas des instituts de formation en masso-kinésithérapie*, L'Harmattan.
- Perrenoud Philippe (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF Éditeur, p. 61-76.
- Perrenoud Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF Éditeur.
- Perrenoud Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*, ESF Éditeur.
- Perrenoud Philippe (2001). « Évaluations formative et certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? », *Formation professionnelle suisse*, n° 4., p. 25-28.
- Perrenoud Philippe (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Librairie Droz, p. 227-258. <https://doi.org/10.3917/droz.perre.1995.01>
- Piéron Henri (dir.) (1934). *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, Cnam.
- Potvin Patrice (2021). « Enseigner pour convaincre. Former les élèves à l'esprit scientifique dans un monde qui en a bien besoin », *Spectre*, vol. 50, n° 3, p. 8-10.
- Pourtois Jean-Pierre et Desmet Huguette (2002). *L'éducation postmoderne*, Presses universitaires de France.

Pramling Niklas, Wallerstedt Cecilia, Lagerlöf Pernilla, Björklund Camilla, Kultti Anne, Palmér Hanna, Magnusson Maria, Thulin Susanne, Jonsson Agneta, Pramling Samuelsson Ingrid (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood*, Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>

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

Raulin Dominique (2006a). « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 154, p. 61-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.127>

Raulin Dominique (2006b). *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*, Retz. <https://doi.org/10.14375/NP.9782725624372>

Raulin Dominique (2009). « Valeurs et contenus d'enseignement. Le cas français », Colloque 2009 : un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation, 12, 13, 14 mars 2009, CIEP.

Raulin Dominique (2017). « Objets et pratiques de l'évaluation scolaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 200, p. 69-79. <https://doi.org/10.4000/rfp.7021>

Raulin Dominique et Toulemonde Bernard (2016). « La réforme en éducation, vue par des acteurs », *Carrefours de l'éducation*, vol. 41, n° 1, p. 201-221. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0201>

Raynal Françoise et Rieunier Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF Éditeur.

Rayou Patrick (1999). *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rayou.1999.01>

Rayou Patrick (2017). « Didactique et sociologie. Conscience disciplinaire et perspective des élèves sur les apprentissages », dans Ana Dias-Chiaruttini et Azria Cora Cohen (dir.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*, Presses universitaires du Septentrion, p. 181-191. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15257>

Reuter Yves (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, p. 57-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

- Reuter Yves (2010). « Contenus d'enseignement et d'apprentissages », dans Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, p. 45-51.
- Reuter Yves (2011). « Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire », dans Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Presses universitaires de Namur, p. 35-60.
- 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>
- Reuter Yves (dir.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, ESF Éditeur.
- Reuter Yves (dir.) (2021). *Traité des didactiques*, De Boeck.
- Reuter Yves et Lahanier-Reuter Dominique (2007). « L'analyse des disciplines : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans Érick Falardeau, Carole Fisher Claude, Simard et Noëlle Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Presses de l'Université Laval, p. 27-42.
- Rey Bernard (1999). *Les compétences transversales en question*, ESF Éditeur.
- Rey Bernard (2007). « Autour du mot "contenu" », *Recherche et formation*, vol. 55, p. 119-133. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.912>
- Rey Bernard (2012). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, De Boeck.
- Rey Bernard (2014). *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*, De Boeck. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015>
- Rey Olivier (2008). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*, dossier d'actualité n° 34, Service de veille scientifique et technologique, Institut national de recherche pédagogique.
- Rinaldi Carlina (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, Routledge.
- Rintala Heta et Nokelainen Petri (2020). « Vocational Education and Learners' Experienced Workplace Curriculum », *Vocations and Learning*, vol. 13, n° 1, p. 113-130. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>
- Robottom Ian et Hart Paul (1993). *Research in Environmental Education. Engaging the Debate*, Deakin University Press.

- Rochex Jean-Yves (2004). « La notion de rapport au savoir ? Convergences et débats théoriques », *Pratiques psychologiques*, vol. 10, n° 2, p. 93-106. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001>
- Rochex Jean-Yves (dir.) (2020). Dossier « Hommage à Viviane Isambert-Jamati », *Revue française de pédagogie*, n° 206. <https://doi.org/10.4000/rfp.8821>
- Rockwell Elsi (1999). « Recovering History in the Study of Schooling. From the “Longue Durée” to Everyday Co-Construction », *Human Development*, vol. 42, n° 3, p. 113-128. <https://doi.org/10.1159/000022617>
- Roegiers Xavier (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, De Boeck.
- Roegiers Xavier et de Ketele Jean-Marie (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, De Boeck.
- Ropé Françoise et Tanguy Lucie (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan.
- Ross Alistair (2000). *Curriculum. Construction and Critique*, Falmer Press.
- Rugg Harold W. (1927). « List of Fundamental Questions on Curriculum-Making », dans Guy Whipple (dir.), *The Foundations of Curriculum-Making*, 26<sup>th</sup> Yearbook, Part 2 of the National Society for the Study of Education, Public School Publishing, p. 9-10.
- Sachot Maurice (1993). « La notion de discipline scolaire : éléments de constitution », dans Jean-Pierre Clément et Michel Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au xx<sup>e</sup> siècle : entre l'école et le sport*, Éditions AFRAPS, p. 127-147.
- Sadji Habib (2008). *Les élèves et la technologie au collège : point de vue curriculaire*, thèse de doctorat, École normale supérieure de Cachan.
- Santos Boaventura de Sousa (2004). « Por uma sociologia das ausências e das emergências », dans B. S. Santos (dir.), *Conhecimento prudente para uma vida decente*, Cortez, p. 777-823.
- Sarremejane Philippe (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires, 1960-1995*, L'Harmattan.
- Scheerens Jaap (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>
- Scheerens Jaap et Roel J. Bosker (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*, Emerald Group Publishing.

- Schiro Michael Stephen (2013). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring*, 2<sup>e</sup> éd., Sage Publications.
- Schwab Joseph (1964). « Structure of the Disciplines. Meanings and Significance », dans Lawrence G. W. Ford et L. Pugno (dir.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Rand McNally and Company, p. 6-30.
- Schwab Joseph (1983). « The Practical 4. Something for Curriculum Professors to Do », *Curriculum Inquiry*, vol. 13, n° 3, p. 239-265. <https://doi.org/10.1080/03626784.1983.11075885>
- 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.
- Siraj-Blatchford I. (2009). « Conceptualising Progression in the Pedagogy of Play and Sustained Shared Thinking in Early Childhood Education. A Vygotskian Perspective », *Educational and Child Psychology*, vol. 26, n° 2, p. 77-89. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77>
- 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.
- Skär Randi (2010). « How Nurses Experience Their Work as a Learning Environment », *Vocations and Learning*, vol. 3, n° 1, p. 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12186-009-9026-5>
- Snyder Benson R. (1970). *The Hidden Curriculum*, MIT Press.
- Sommer Dion, Pramling Samuelsson Ingrid et Hundeide Karsten (2013). « Early Childhood Care and Education. A Child Perspective Paradigm », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 21, n° 4, p. 459-475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>
- Squires David A. (2009). *Curriculum Alignment. Research-Based Strategies For Increasing Student Achievement*, Corwin Press.
- Stabback Philip (2015). *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité ?*, Unesco.
- Stacey Susan (2011). *The Unscripted Classroom. Emergent Curriculum in Action*, Redleaf.
- Stake Robert E. (1983). *A Arte da investigação com estudos de caso*, Cadernos da Fundação Calouste Gulbenkian.

Stenhouse Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*, 3<sup>e</sup> éd., Morata.

Stichweh Rudolf (1990). *Étude sur la genèse du système scientifique actuel*, Presses universitaires de Lille. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.63069>

Tarondeau Jean-Claude (1999). *La flexibilité des entreprises*, Presses universitaires de France.

Tatar Şefica et Adigüzel Okty Cem (2019). « The Analysis of Primary and Secondary Education Curricula in Terms of Null Curriculum », *International Journal of Contemporary Educational Research*, vol. 6, n° 1, p. 122-134. <https://doi.org/10.33200/ijcer.563552>

Teddlie Charles et Reynolds David (dir.) (2002). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203454404>

Thélot Claude (1993). « Préface », dans Dominique Raulin (dir.), *Les modules. Vers de nouvelles pratiques pédagogiques au lycée*, CNDP-Hachette, p. 5-7.

Thorel-Hallez Sabine (2009). « Curriculum prescrit et contenus enseignés : le cas de l'enseignement de la danse contemporaine au collège en contexte mixte », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 43, p. 93-104. <https://doi.org/10.3406/spira.2009.1185>

Treiner Jacques (2018). « Les rapports mathématiques/physique au lycée. Quelques généralités et une expérience concrète », *Bulletin de l'Union des professeurs de physique et de chimie*, n° 1000, p. 1-10.

Tripier-Mondancin (dir.). *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?*, Presses universitaires du Midi, p. 41-46.

Triquet Éric (dir.) (2011). « Le récit dans la médiation des sciences et des techniques », *Culture et musées*, n° 18.

Tyler Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press.

Veillard Laurent (2015). « University-Corporate Partnerships for Designing Workplace Curriculum. The Case of an Alternance Training Course in Tertiary Education », dans Laurent Filliettaz et Stéphen Billett (dir.), *Francophone Perspectives of Learning Through Work. Conceptions, Traditions and Practices*, Springer, p. 257-278. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6_13)

Veillard Laurent (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*, Presses universitaires de Rennes.

- Vergnolle Mainar Christine et Tripiier-Mondancin (dir.) (2017). *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?*, Presses universitaires du Midi. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.6274>
- Verreman Alain (1996). « Les finalités de l'enseignement des langues : une évolution durable ? », *Bulletin de l'Association des professeurs de langues vivantes*, n° 52.
- Verret Michel (1975). *Le temps des études*, Honoré Champion.
- Vigour Cécile (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*, La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.vigou.2005.01>
- Vincent Guy (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*, Presses universitaires de Lyon.
- Vincent Guy, Lahire Bernard et Thin Daniel (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, p. 11-48. <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>
- Vitale Philippe (2017). *Le curriculum et ses sociologies*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse Jean Jaurès.
- Vitale Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*, Presses universitaires de Rennes.
- Voisin Vincent (2017). *Étude d'activités d'exploration de pratiques de recherche de scientifiques dans le cadre d'un partenariat*, thèse de doctorat, Université Paris-Saclay.
- Vygotski Lev S. (2013). *Pensée et langage* [1934], 4<sup>e</sup> éd., La Dispute.
- Vygotski Lev S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* [1930-1931], La Dispute.
- Waller Willard (1932). *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons.
- White Jones (dir.) (2004). *Rethinking the School Curriculum. Values, Aims, and Purposes*, Routledge Falmer.
- Whittaker David J. (2013). *The Establishment of Educational Sloyd in Finland*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203066829-16>
- Whitty Geoff et Young Michael F. D. (dir.) (1976). *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Studies in Education Ltd.
- Wien Carol Anne (2008). *Emergent Curriculum in the Primary Classroom. Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*, Teachers College Press.

Wittorski Richard (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan. <https://doi.org/10.7202/1017444ar>

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. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan.

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>

Yunus Azmir Mohd, Bakar Abraham, Hamzah Azimi et Jaafar Wan Marzuki Bin Wan (2016). « A Workplace Curriculum and Strategies to Enhance Learning Experiences for Machining Workers », *International Journal of Learning and Development*, vol. 6, n° 4, p. 32-48. <https://doi.org/10.5296/ijld.v6i4.10262>

Zaid Abdelkarim (2017). *Élaborer, transmettre et construire des contenus. Perspective didactique des dispositifs d'éducation et de formation en sciences et technologie*, Presses universitaires de Rennes.

Zaid Abdelkarim et Lebeaume Joël (2017). « L'agrégation de mécanique (1968-2012) : évolution des contenus et configuration d'une discipline technologique », dans Christine Vergnolle Mainar et Odile Tripiet-Mondancin (dir.), *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?*, Presses universitaires du Midi, p. 41-46. <https://doi.org/10.4000/books.pumi.6304>

Biographies  
des contributeurs  
et contributrices



## Biographies des contributeurs et contributrices

**Sébastien-Akira Alix** est maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris-Est Créteil et membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES, EA 7313). Ses travaux portent, dans une perspective sociohistorique, sur les progressismes, les controverses et les circulations transnationales en éducation en France et aux États-Unis.

 <https://orcid.org/0000-0001-8589-8400>

*Notice : 36*

**Inès Barbosa de Oliveira** est docteure en sciences et théories de l'éducation de l'université des Sciences humaines de Strasbourg (1993). Elle a suivi un postdoctorat au Centre d'études sociales de l'université de Coimbra (2002). Elle a soutenu une habilitation à diriger des recherches (HDR) à l'université de Rouen (2013). Professeure associée du Programme de troisième cycle en éducation (PPGE) à l'université Estácio de Sá, professeure des universités retraitée à l'université d'État de Rio de Janeiro (UERJ). Elle est présidente de l'Association brésilienne du curriculum.

 <https://orcid.org/0000-0003-4101-3919>

*Notice : 25*

**Angela Barthes** est géographe et professeure en sciences de l'éducation et de la formation, à l'université d'Aix-Marseille. Ses travaux portent sur les éducations environnementales et de développement durable, climat, territoires, ruralités et sur les légitimités curriculaires en systèmes formels ou non formels. Elle développe des méthodologies d'analyse des curricula.

 <https://orcid.org/0000-0002-7035-0909>

*Notices : 35, 40, 49*

**Marion van Brederode** est chargée d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de l'université de Genève, membre du laboratoire AFORDENS et membre associée du laboratoire Circeft Escol (Paris 8 Saint-Denis et Paris Est-Créteil). Elle intervient dans la formation des enseignants et enseignantes du secondaire dans les dimensions transversales du métier. Ses recherches portent sur les processus de production des inégalités sociales d'apprentissage au sein de l'école et sur la manière dont la formation des enseignants et enseignantes peut contribuer (ou non) à limiter ces processus.

 <https://orcid.org/0000-0003-0009-6084>

*Notice : 20*

**Frédéric Charles** est enseignant chercheur en didactique des sciences pour l'école primaire à CY Cergy Université. Ses travaux, menés selon une perspective curriculaire, portent sur les pratiques enseignantes, les apprentissages des élèves et la formation des professeurs. Ils visent à améliorer le curriculum d'éducation scientifique et technologique à l'école primaire.

 <https://orcid.org/0000-0003-1573-2151>

*Notices : 6, 8, 23*

**Anne Clerc-Georgy**, professeure à la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse), est responsable du groupe d'intervention et de recherche (GIR) sur les apprentissages fondamentaux et membre du laboratoire lausannois Lesson Study. Ses recherches portent sur le développement d'une didactique spécifique aux premiers degrés de l'école, le jeu, l'imagination, la formation des enseignants, le développement professionnel, ainsi

que sur le rôle des pratiques enseignantes dans la réussite des apprentissages de tous les élèves.

 <https://orcid.org/0000-0003-1605-9122>

*Notice : 15*

**Maryline Coquidé** est professeure des universités honoraire en didactique des sciences, à l'Institut français d'éducation de l'ENS Lyon. Ses travaux ont porté sur les enseignements scientifiques de l'école maternelle à l'université (plus particulièrement sur les sciences de la vie) et leur reconfiguration curriculaire, ainsi que sur la formation des enseignants.

*Notice : 19*

**Muriel Guedj** est professeure des universités en épistémologie, histoire des sciences et des techniques et éducation. Ses travaux portent notamment sur les enjeux éducatifs attachés à la médiation scientifique en contexte. Dans une perspective sociohistorique, ils visent à clarifier les liens entre le monde de l'École et celui des musées et centres de sciences pour en dégager les conditions de faisabilité nécessaires à la structuration d'un continuum éducatif cohérent.

*Notices : 26, 40*

**Isabelle Harlé** est sociologue, professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Caen Normandie et membre du CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation). Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la sociologie du curriculum et empruntent deux directions : une analyse sociohistorique des conditions de sélection et d'inscription de catégories de savoirs ou de pratiques dans les programmes d'enseignement ; le rôle des enseignants dans ces processus et l'adaptation qu'ils manifestent face aux évolutions curriculaires.

 <https://orcid.org/0009-0005-0084-040X>

*Notices : 5, 45, 48*

**Abdelkrim Hasni** est professeur titulaire en didactique des sciences à l'université de Sherbrooke. Ses recherches, financées de manière continue par divers organismes reconnus (CRSNG, CRSH, FRQSC), portent sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences, en considérant, entre autres, les principales dimensions suivantes : les finalités et les contenus de l'enseignement scientifique ; les pratiques d'enseignement ; l'épistémologie des sciences ; les controverses socioscientifiques ; l'intérêt des apprenants pour les sciences.

 <https://orcid.org/0000-0002-1432-5717>

*Notice : 27*

**Faouzia Kalali** est maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches (HDR) en didactique des sciences (option sciences du vivant) à l'INSPE et l'université de Rouen Normandie. Ses travaux sur le plan national et à l'échelle internationale portent sur l'éducation scientifique autour des questions des attitudes, de la relevance, de l'approche curriculaire, etc., dans le contexte des évaluations internationales, des reconfigurations curriculaires, des effets de genre ; en relation avec des enjeux politiques et épistémologiques préalablement identifiés et définis.

 <https://orcid.org/0000-0003-3140-4473>

*Notice : 22*

**Jean-Marc Lange** est professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Montpellier (Faculté d'éducation). Ses travaux contribuent au projet de l'intégration des didactiques dans une perspective qui examine la question des contenus en les confrontant à celles des valeurs, finalités et missions éducatives. Ils visent au développement de curricula cohérents, mis en correspondance avec les évolutions académiques et sociétales. Enfin, ils intègrent les questions d'orientation des politiques éducatives et visent à rendre intelligible l'interprétation épistémologique et épistémologique de la durabilité par les parties prenantes.

 <https://orcid.org/0000-0002-2620-4277>

*Notices : 3, 30, 40*

**Joël Lebeaume**, professeur des universités émérite en éducation et formation à l'université Paris Cité et membre de l'unité de recherche Éducation didactique apprentissage (EDA), est didacticien de la technologie et des sciences. Ses travaux et recherches portent sur les enseignements disciplinaires et les actions éducatives (éducation technologique, enseignement ménager, dispositifs...) et croisent histoire, sociologie, anthropologie et didactique. Il a mis au point et assuré des enseignements de master 1 et 2 autour du concept de curriculum.

 <https://orcid.org/0000-0001-8037-7104>

*Notices* : 2, 7, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 33, 34, 38, 39, 41, 45, 46, 51, 52

**Béatrice Legrand-Mouton** est professeure de technologie en collège et docteure en sciences de l'éducation et de la formation. Sa thèse de doctorat a investigué les relations entre éducation technologique et dispositifs dans l'enseignement au collège avec une double perspective didactique et curriculaire. Elle participe également à la formation des professeurs.

*Notice* : 14

**Luisa Lombardi** est docteure en sciences de l'éducation et chargée du cours d'éducation comparée à l'université Paris Cité. Elle travaille comme experte comparatiste dans des organismes nationaux et internationaux. Ses analyses portent sur la comparaison internationale des curricula ; elles contribuent à comprendre le fonctionnement systémique des différents éléments qui les composent (contenus d'enseignement, modalités d'évaluation, organisation des enseignements) et interrogent leur cohérence interne, leurs missions et le sens qu'ils assument pour les élèves.

 <https://orcid.org/0000-0002-7991-9030>

*Notice* : 29

**Philippe Losego** est professeur ordinaire en sociologie de l'éducation à la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse) où il participe à la formation des enseignants de l'école obligatoire et postobligatoire. Il a mené des recherches sur la territorialisation de l'enseignement supérieur et la recherche, sur la formation et l'insertion professionnelle des enseignants

et sur le métier de directeur d'établissement. Ses recherches actuelles portent sur l'histoire des curricula de l'enseignement secondaire obligatoire, sur les inégalités scolaires et sur les politiques inclusives.

 <https://orcid.org/0000-0002-0620-0973>

*Notices : 43, 47*

**Olivier Maulini** est professeur ordinaire à l'université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) dans le domaine de l'analyse du métier d'enseignant. Il dirige l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) et le Laboratoire de recherche innovation-formation-éducation (LIFE). Il intervient dans les formations pour l'enseignement primaire et secondaire, la direction d'établissements scolaires et la formation du corps enseignant. Ses recherches portent sur les pratiques pédagogiques, les institutions scolaires, le travail, le métier et la formation du corps enseignant, les rapports entre savoirs, école et société.

 <https://orcid.org/0000-0003-1199-1615>

*Notice : 21*

**Jean-François Métral** est ingénieur des Ponts, des Eaux et Forêts et titulaire d'une habilitation à diriger des recherches (HDR) en sciences de l'éducation et de la formation. Il est chargé de recherche et de formation dans l'unité de recherche Formation et apprentissages professionnels à l'Institut Agro Dijon, pour laquelle il est responsable de la thématique « Espace d'action et apprentissages professionnels ». Ses travaux de recherche concernent les parcours d'élaboration de la compétence des professionnels en formation et au travail abordés dans une perspective de didactique professionnelle.

 <https://orcid.org/0000-0003-3205-644X>

*Notice : 44*

**Julien Netter** est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'UPEC Inspé de Créteil, membre du laboratoire Circeft Escol (Paris 8 Saint-Denis et Paris Est-Créteil), coresponsable du réseau Reseida. Ses travaux portent sur la construction des inégalités d'apprentissage à l'articulation

de la classe et du hors-la-classe, et sur la façon dont les pratiques enseignantes participent à cette construction ou la freinent au contraire. Il est notamment l'auteur de *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*.

 <https://orcid.org/0000-0002-9222-7370>

*Notices* : 13, 18

**Raphaël Pasquini** est professeur associé en évaluation scolaire à la Haute École pédagogique du canton de Vaud (Suisse). Ses travaux et ses enseignements s'appuient sur les apports des recherches sur les curricula, notamment sur l'alignement curriculaire et son acception élargie, dans une perspective d'évaluation au service des apprentissages des élèves. Il est actif au sein de réseaux académiques en évaluation aux niveaux régional, national et international.

 <https://orcid.org/0000-0002-0230-2083>

*Notice* : 1

**Dominique Raulin** est agrégé de mathématiques et docteur en sciences de l'éducation et de la formation. Après avoir enseigné pendant une vingtaine d'années dans différents établissements scolaires de Seine-Saint Denis, il rejoint en 1991 le ministère de l'Éducation nationale pour participer à la rénovation des procédures d'élaboration des programmes, d'abord au sein de l'administration, puis au Conseil national des programmes en tant que secrétaire général, puis président par intérim.

*Notices* : 4, 12, 14, 31, 32, 37, 42, 46, 50, 51

**Yves Reuter** est professeur émérite à l'université de Lille, après avoir enseigné au collège, au lycée, en école normale et à l'université de Clermont-Ferrand. Il est le fondateur de l'équipe de recherche en didactiques Théodile (aujourd'hui intégrée au sein du CIREL) qu'il a dirigée pendant plus de quinze ans. Il a aussi mené diverses recherches : sur la pédagogie Freinet en milieu défavorisé, sur les expérimentations dans l'éducation nationale, sur les représentations des disciplines, sur les relations entre le vécu des disciplines et le décrochage scolaire, sur l'erreur, sur l'enseignement et

l'apprentissage de l'écrit (lecture, écriture, récit, personnage, description, littéracies universitaires, etc.), ou encore sur les concepts des didactiques.

*Notice : 9*

**Laurent Veillard** est professeur de l'enseignement supérieur agricole au sein de l'Institut Agro Dijon. Il est directeur adjoint du laboratoire Formation et apprentissages professionnels (UR FoAP, CNAM, IAD, ENSTA Bretagne). Ses recherches portent sur les pratiques de formation et d'apprentissage dans les formations professionnelles (du CAP à l'ingénieur), dans une perspective sociodidactique et sémiotique. Il s'intéresse en particulier à l'alternance en formation et au potentiel d'apprentissage des espaces intermédiaires ou hybrides (entre formation et travail) pour améliorer les transitions des apprenants entre les différents espaces (cours, TP en atelier ou simulation, stages en entreprise) de leur cursus de formation.

 <https://orcid.org/0000-0001-8833-0693>

*Notice : 24*

**Abdelkarim Zaïd** est professeur des universités en sciences de l'éducation et formateur à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Lille. Ses recherches en didactique des enseignements technologiques portent sur les dispositifs d'enseignement et de formation en sciences et techniques. Il est membre de l'unité de recherche Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille et en est le directeur adjoint.

 <https://orcid.org/0000-0002-7063-5373>

*Notice : 28*

# Table des matières

## Introduction

Dominique RAULIN, Joël LEBEAUME ..... 1

### Première partie

#### Contextes historique et scientifique

#### Histoire récente des conditions d'élaboration des contenus

Dominique RAULIN ..... 9

#### Contribution à la structuration d'un nouveau champ de recherche

Joël LEBEAUME .....25

### Deuxième partie

#### Notices définitives

#### Notice 1. Alignement curriculaire

Raphaël PASQUINI .....37

#### Notice 2. Approche par compétences

Joël LEBEAUME .....41

#### Notice 3. Balises curriculaires

Jean-Marc LANGE .....47

<b>Notice 4. Certification et curriculum</b>	
Dominique RAULIN .....	53
<b>Notice 5. Code série, code intégré</b>	
Isabelle HARLÉ .....	57
<b>Notice 6. Commencement de curriculum</b>	
Frédéric CHARLES .....	61
<b>Notice 7. Compétences</b>	
Joël LEBEAUME .....	65
<b>Notice 8. Compétences du XXI<sup>e</sup> siècle</b>	
Frédéric CHARLES .....	69
<b>Notice 9. Configuration disciplinaire et configuration curriculaire</b>	
Yves REUTER .....	73
<b>Notice 10. Connexité</b>	
Joël LEBEAUME .....	79
<b>Notice 11. Conscience curriculaire</b>	
Joël LEBEAUME .....	83
<b>Notice 12. Contenus d'enseignement</b>	
Dominique RAULIN .....	89
<b>Notice 13. Curriculum caché</b>	
Julien NETTER .....	95

<b>Notice 14. Curriculum composite</b>	
Béatrice MOUTON-LEGRAND, Joël LEBEAUME, Dominique RAULIN ...	103
<b>Notice 15. Curriculum émergent</b>	
Anne CLERC-GEORGY .....	107
<b>Notice 16. Curriculum exclu, implicite, explicite</b>	
Joël LEBEAUME .....	111
<b>Notice 17. Curriculum formel, réel, caché</b>	
Joël LEBEAUME .....	113
<b>Notice 18. Curriculum invisible</b>	
Julien NETTER .....	117
<b>Notice 19. Curriculum possible, (auto-)prescrit, (co-)produit, potentiel</b>	
Maryline COQUIDÉ, Joël LEBEAUME .....	123
<b>Notice 20. Curriculum prescrit</b>	
Marion VAN BREDERODE .....	127
<b>Notice 21. Curriculum réalisé</b>	
Olivier MAULINI .....	133
<b>Notice 22. Curriculum scientifique et culture des élèves</b>	
Faouzia KALALI .....	139
<b>Notice 23. Curriculum(a) en question(s)</b>	
Frédéric CHARLES .....	143

<b>Notice 24. Curriculum en situation de travail</b>	
Laurent VEILLARD .....	147
<b>Notice 25. Curriculum, création quotidienne</b>	
Inês BARBOSA DE OLIVEIRA .....	153
<b>Notice 26. Curriculum, parcours et musées scientifiques</b>	
Muriel GUEDJ .....	159
<b>Notice 27. Discipline de recherche et discipline scolaire</b>	
Abdelkrim HASNI .....	163
<b>Notice 28. Dispositifs</b>	
Abdelkarim ZAÏD .....	169
<b>Notice 29. Diversité des curricula</b>	
Luisa LOMBARDI .....	173
<b>Notice 30. Éductions à...</b>	
Jean-Marc LANGE .....	179
<b>Notice 31. Évaluation du curriculum</b>	
Dominique RAULIN .....	185
<b>Notice 32. Évaluation et curriculum</b>	
Dominique RAULIN .....	189
<b>Notice 33. Flexibilité du curriculum</b>	
Joël LEBEAUME .....	195

## Notice 34. *Forme curriculaire*

Joël LEBEAUME .....199

## Notice 35. *Hybridation curriculaire*

Angela BARTHES .....203

## Notice 36. *Inputs, outputs, outcomes*

Sébastien-Akira ALIX .....209

## Notice 37. *Matières et disciplines d'enseignement, contenus scolaires*

Dominique RAULIN .....215

## Notice 38. *Matrice curriculaire*

Joël LEBEAUME .....221

## Notice 39. *Missions*

Joël LEBEAUME .....225

## Notice 40. *Périmètre du curriculum*

Muriel GUEDJ, Jean-Marc LANGE, Angela BARTHES .....229

## Notice 41. *Pratiques sociales de référence*

Joël LEBEAUME .....235

## Notice 42. *Programmes d'enseignement*

Dominique RAULIN .....239

## Notice 43. *Progression, progressivité*

Philippe LOSEGO .....245

**Notice 44. Référentiels de compétences,  
référentiels de situations**

Jean-François MÉTRAL .....251

**Notice 45. Réformes curriculaires**

Joël LEBEAUME, Isabelle HARLÉ .....257

**Notice 46. Socle commun**

Dominique RAULIN, Joël LEBEAUME .....261

**Notice 47. Standards**

Philippe LOSEGO .....265

**Notice 48. Stratification**

Isabelle HARLÉ .....269

**Notice 49. Territoires, acteurs, sociétés apprenantes**

Angela BARTHES .....273

**Notice 50. Transposition curriculaire**

Dominique RAULIN .....279

**Notice 51. Transposition didactique**

Dominique RAULIN, Joël LEBEAUME .....283

**Notice 52. Types et modèles de curricula**

Joël LEBEAUME .....287

**Bibliographie** .....293

**Biographies des contributeurs et contributrices**.....331



Publié par l'université Paris Cité, 85 Boulevard Saint-Germain 75006 Paris

Édition : Anne Lecomte (Atrium Humanités et sciences sociales),  
Vincent Colpin (Direction générale déléguée aux bibliothèques et musées)

# Les mots-clés des curricula

Sous la direction de **Joël Lebeaume** et **Dominique Raulin**

Qu'est-ce qu'un curriculum d'éducation ou de formation ? Quels sont leurs liens avec des programmes, plans d'études, référentiels ? Quels sont leurs composants, leurs contenus, leurs modalités de mise en œuvre et leurs évaluations ? Quelles sont leurs relations avec les disciplines, les éducations à... et les dispositifs ? Comment sont-ils élaborés ? Quelles sont leurs morphologies ? Comment sont-ils pris en charge et utilisés par les acteurs ?

Voici différentes questions traitées dans cet ouvrage qui regroupe des textes inédits de 24 universitaires qui ont accepté de fédérer leurs travaux de recherche sur les curricula. Ils sont issus de 14 établissements universitaires de l'espace francophone. Cette double diversité de spécialité et de situation géographique assure à cet ouvrage l'équilibre nécessaire à la compréhension des curricula, la rigueur scientifique des écrits le préservant aussi de tout penchant doctrinaire ou militant. Il vise l'appropriation des concepts, des problématiques de recherche et des méthodologies d'investigation des curricula en portant une attention privilégiée aux contenus, tout en croisant cette perspective didactique avec des points de vue sociologiques, historiques, politiques et anthropologiques.

Dans un contexte où les sociétés occidentales sont bousculées dans leurs certitudes venues d'un autre temps, aussi bien par les innovations technologiques que par leurs évolutions internes, *Les mots-clés des curricula* met à la disposition d'un lectorat varié (étudiants, enseignants, chercheurs, responsables politiques, citoyens) une présentation claire d'un large éventail des éléments qui constituent les curricula et qui permettent d'en comprendre la complexité et les conditions de leur conception et opérationnalisation.