

# Curriculum, késako ?

L'approche curriculaire est un courant de la sociologie mais fonctionne comme une doctrine en matière de politique éducative dans de très nombreux pays. Elle n'est pas du tout nouvelle (origines dans les années soixante-dix) mais juste inconnue en France des premiers concernés, les enseignants. Or, elle sous-tend les réformes qui se succèdent à un rythme soutenu, depuis 1989 et plus particulièrement depuis 2006. Par ailleurs, certains membres du nouveau Conseil Supérieur des Programmes, inscrit dans la refondation Peillon, en sont de fervents adeptes, comme Roger-François Gauthier. Il nous paraît donc essentiel d'en connaître quelques traits.

## Qu'est-ce que c'est ?

En sociologie, c'est une façon de penser « globalement ». En politique, c'est l'idée d'un plan d'action et d'une organisation qui englobe tout le processus d'enseignement-apprentissage : intentions, contenus (ou *syllabus*), organisations, méthodes (pédagogies, didactique), environnement, parcours, supports, évaluation... La visée est politique. Il s'agit d'assigner des finalités à l'ensemble du système éducatif, en accord avec les valeurs qu'une société est censée souhaiter promouvoir.

Dans la recherche, cette notion est assez élastique...mais elle s'appuie sur un principe : les contenus d'apprentissages ne sont pas neutres. Il faut s'attarder sur leur substance, leur forme, la façon dont ils sont sélectionnés, élaborés, organisés, transformés, transmis et validés.

Traduction en politique éducative : Traditionnellement, les contenus, c'est-à-dire les programmes, étaient rédigés par les spécialistes ( inspecteurs généraux avant 1989 auxquels se sont ajoutés des pédagogues et didacticiens de différentes disciplines ensuite), avec une visée administrative et dans un cadre national. Le curriculum, lui, est établi par des acteurs plus variés, dans un cadre international, avec une visée politique. En France, pour la 1ère fois en 2006, le législateur s'est mêlé du contenu des programmes avec le « socle commun », établi dans un cadre européen. Les ministres De Robien, Darcos, Chatel et, à un degré moindre, Peillon, contrairement à leurs prédécesseurs, communiquent et agissent directement sur les contenus et même sur les méthodes pédagogiques. Les programmes de 2008 ont été rédigés directement par un cabinet secret sous l'autorité du ministre Darcos. Le nouveau CSP a une tâche immense, bien au-delà des programmes et il est constitué de politiques, de scientifiques mais très peu de pédagogues ou didacticiens. Beaucoup des membres scientifiques ont des liens fort avec le monde de l'entreprise. La refondation Peillon fait la part belle aux finalités de l'entreprise, aux enjeux économiques nationaux et à la compétitivité issue de la mondialisation.

De la recherche aux politiques éducatives, tout est affaire d'interprétation.

# Comment en est-on arrivé là ?

## De la recherche...

Qui s'intéresse à l'éducation ? Les pédagogues et didacticiens bien sûr mais aussi les sociologues et les historiens. L'approche curriculaire relève d'une volonté de saisir tout l'ensemble, de chausser simultanément toutes ces « lunettes ». Elle est surtout le fait des sociologues. Par conséquent, elle reprend en les croisant et les enrichissant, les débats de ces sciences humaines.

### Génèse :

En France, depuis les années soixante, il y a une réflexion sur le système éducatif, les inégalités dans l'accès à l'éducation (sociologie) et ce qui se passe « dans la classe » (pédagogie). Les contenus de l'enseignement ne sont pas du tout discutés. Ils sont alors considérés comme allant de soi, comme si les savoirs étaient neutres et que seule la transmission posait question. Par ailleurs, les historiens s'intéressent à la transformation des savoirs savants en disciplines d'enseignement. Vers la fin des années soixante-dix, les didacticiens étudient la façon dont les contenus sont élaborés, transformés et transmis dans les disciplines scolaires.

En Angleterre, dans les années soixante-dix, on commence à s'interroger sur l'échec scolaire des classes populaires contrairement aux classes moyennes qui semblent toujours favorisées par la politique éducative quelle qu'elle soit, malgré les objectifs démocratiques proclamés des réformes.

Dans les années quatre-vingts, on établit des liens entre la hiérarchie sociale et la hiérarchie des savoirs (cf Bourdieu). L'école assurerait la reproduction sociale. La conséquence est une remise en cause profonde du statut des savoirs transmis dans le cadre des systèmes éducatifs. On reproche à l'école une tendance à « l'auto-référence » pour justifier des choix.

Le point de vue sociologique met en relief la tension au sein des sciences de l'éducation entre une approche plutôt centrée sur le savoir, les disciplines et les matières à enseigner et une approche plutôt centrée sur l'expérience de l'enfant (cf Dewey). Cette césure fut très présente dans feu la formation des enseignants, entre le second degré où elle a toujours été centrée sur les savoirs et le premier degré où elle fut plus centrée sur l'élève et la classe.

### À l'heure actuelle :

L'approche curriculaire désacralise les savoirs académiques. Elle prend en considération aussi bien les savoirs disciplinaires (mathématiques, arts...), que les autres comme les « éducations à ... » (éducation au développement durable...) qui ne font pas l'objet d'enseignement universitaires, ces dernières pouvant éventuellement inclure les premiers. Les disciplines scolaires telles que nous les connaissons ne seraient plus légitimes (caractère contingent et historique) et les nouvelles devraient correspondre à des objectifs à atteindre, des contenus à rencontrer et des expériences à vivre liés aux nouveaux enjeux de société.

Les chercheurs constatent un écart entre ce qui est prescrit par le

curriculum, ce qui est enseigné et ce qui reste aux enfants, quel que soit le moyen de le mesurer. Certains chercheurs pensent qu'il faut associer les enseignants à la construction du curriculum pour tenir compte non seulement de la part des programmes réellement enseignée et assimilée mais aussi de la part de ce qui est produit par les pratiques des enseignants alors même que ce n'est pas prescrit. Ce n'est pourtant pas ce qui est retenu par les politiques éducatives observées...malgré quelques « consultations nationales ».

### **... aux politiques éducatives :**

La traduction politique de l'approche curriculaire des chercheurs est sans doute discutable.

### **La France et le tournant du socle commun :**

Depuis le collège unique s'est posée la question du contenu de ce collège. A la fois on voudrait définir le « minimum commun » la « culture commune » et comment l'enseigner mais dans le même temps on en rejette l'idée. A gauche, c'est par peur que l'école ne permette plus aux enfants de milieu défavorisé d'acquérir ce qu'ils ne peuvent acquérir ailleurs, à droite par peur d'un alignement sur le minimum accessible aux enfants en difficulté.

Il n'y a plus aucune certitude sur ce qu'il convient d'enseigner et l'ajustement entre ce qui est enseigné à l'école et ce qui serait pertinent vu la mutation de la société. Ces savoirs fondamentaux doivent-ils être plutôt disciplinaires (savoirs savants), plutôt pragmatiques (savoirs utiles dans notre société) ou plutôt patrimoniaux ? Pourquoi, d'ailleurs faudrait-il trancher ?

Quels sont donc ces enjeux de société auxquels l'école devrait préparer nos enfants ? Qui est légitime pour les déterminer ? Il y a autant d'intérêts que de groupes d'influence. Or, en France, dès les années 60 mais surtout depuis les années quatre-vingt-dix, on a vu une multiplication des acteurs impliqués dans la programmation des contenus d'enseignement, que ce soit des scientifiques, des industriels, commerçants, élus, lobbies... des enseignants et des mouvements pédagogiques.

Créé en 1990, le CNP (Conseil national des programmes) n'avait pour mission que des ajustements « techniques » tandis que le contenu était laissé aux spécialistes des disciplines. Après 2002, la commission Thélot considère qu'il n'est pas souhaitable de s'en remettre aux scientifiques et aux spécialistes des disciplines pour définir le contenu des programmes.

En 2006, avec « le socle commun », le pouvoir politique légifère en matière curriculaire. Pour la première fois, école et collège sont pensés ensemble. R-F Gauthier, membre du nouveau Conseil Supérieur des Programmes, a soutenu le socle commun : « Le projet du socle avait aussi pour but de déconstruire le désordre des lois antérieures, en "politiser" le débat, au risque que la nouvelle norme posée par le Parlement puisse ne pas cohabiter avec les pratiques, usages, programmes en vigueur, évaluations, traitement de la difficulté des élèves » (intervention au colloque « Culture, commune, socle commun », 2009).

Si l'approche curriculaire s'est répandue internationalement, chaque pays la décline différemment.

## **Caractéristiques communes à tous les pays :**

### *Des contenus communs :*

Depuis la mise en place du collège unique, il y a une volonté **de contenus bien définis sur des bases communes et unifiées pour toute la scolarité obligatoire**, par souci de cohésion sociale et nationale (culture commune), par souci d'égalité et d'équité et enfin par volonté de préparer à la vie professionnelle pour la compétitivité économique, sous la pression des lobbies patronaux internationaux.

### *Pilotage par les évaluations :*

Si les chercheurs constatent un grand écart entre les recommandations officielles, ce qui est enseigné et ce qui est acquis par les enfants, ils n'ont pas défini une nécessité d'y remédier et encore moins une méthode puisque, comme dit précédemment, certains pensent qu'il faudrait tenir compte de ce qui est transmis par les enseignants sans être prescrit. Pourtant, dans tous les pays les politiques éducatives ont choisi **de prescrire ce qui est attendu en termes d'acquis des élèves plutôt qu'en termes de programmes d'enseignement. Ils multiplient des dispositifs de pilotage par évaluation (tests, standards à atteindre... et conséquemment, traçabilité), donc par le résultat plutôt que par les contenus définis en amont.** D'une manière générale, on passe d'une politique de moyens, que l'État doit mettre en œuvre, à une politique de résultats, dont on connaît la subjectivité (quels résultats et comment les évaluer ?) et les finalités : la mise en concurrence et les coupes budgétaires. En France la LOLF et la RGPP conjugent leurs effets dévastateurs.

### *Contrôle externe :*

En conséquence de ce pilotage par les attendus, ce serait les « partenaires » extérieurs au système éducatif qui auraient à prescrire le curriculum, à savoir, les entreprises et les universités, autonomes ou privatisées. Elles seraient qui sont les mieux placées pour déterminer ce qui est attendu pour l'emploi ou la poursuite d'études.

Le **vocabulaire** utilisé est donc issu du monde de l'entreprise : "**compétence**" plutôt que « savoir » . Le codage binaire des évaluations nationales, pas vraiment centré sur le progrès, vient de là aussi, tout comme le pilotage managérial dans l'éducation.

Partout, le curriculum, organisé de façon cohérente autour de trois grands pôles, **prescrit** : d'une part **les apprentissages à installer et les contenus à enseigner**, d'autre part **les processus didactiques et les stratégies pédagogiques** à mettre en œuvre pour les atteindre, enfin **les situations d'évaluation** (résultats attendus) et les modalités de gestion du curriculum . Il est très **prescriptif !**

Il y a une montée en puissance de l'autonomie des établissements mais dans

le même temps, multiplication des normes sur les acquisitions scolaires attendues, traçabilité des élèves et/ou des établissements, compétition généralisée. Une liberté très restrictive ...

### **Quelques déclinaisons nationales :**

#### **Belgique francophone :**

Lancée en 1997, la réforme a été promue par les milieux économiques et certains politiques s'appuyant sur les militants de l'éducation, avec l'introduction du « référentiel des compétences » ainsi que des prescriptions pédagogiques inédites dans un pays si peu centralisé et caractérisé par une grande autonomie pédagogique. Les enseignants ont résisté parce que cette réforme niait les contextes sociaux et institutionnels.

#### **Australie :**

Avec les deux réformes curriculaires des années quatre-vingt et deux mille, l'enseignement est passé des « savoirs » aux « savoirs-faire ». Les savoirs disciplinaires ont disparu au profit de regroupements plus larges ou différents, articulés autour de compétences cognitives au lieu de connaissances.

Début 2000, pour préparer les élèves à la globalisation et aux technologies numériques afin qu'ils deviennent capable de piloter leur vie privée comme professionnelle, le curriculum est libellé en terme de « capacités » préféré à celui de « compétences » (lié au monde de l'entreprise). Mais les disciplines traditionnelles sont assimilées à l'école inégalitaire, donc marginalisées, considérées comme des obstacles à une scolarité commune.

#### **L'Angleterre :**

Depuis toujours, le secondaire, en Angleterre, joue un rôle de tri des futures élites susceptibles de poursuivre leurs études. Le curriculum de 1987, avec le « **retour aux fondamentaux** » ressemble à l'enseignement du début du 20ème siècle. Le niveau de formation disciplinaire des enseignants est considéré comme la condition suffisante.

Les réformes ont conduit à un **singulier appauvrissement des contenus enseignés**. La division en curriculum I (lire, écrire, compter ; curriculum sanctuarisé avec plus de 50% du temps d'enseignement) et curriculum II (toutes les autres matières) et l'inflation des nouvelles disciplines, les a mises en concurrence et marginalisées (optionnelles). Or, les enquêtes avaient toujours montré que les écoles les plus performantes dans les enseignements fondamentaux étaient celles qui intégraient les arts et humanités dans leur curriculum.

L'évolution britannique se caractérise par **l'affaiblissement de l'expertise de la profession enseignante comme principe structurant**, le contournement des autorités éducatives locales, la promotion du libre choix des parents, l'autonomie administrative des établissements selon les principes de **marché éducatif** et par le contrôle très serré des établissements via les évaluations externes et les standards nationaux. Les mêmes principes de concurrence sont

en œuvre aux États Unis d'Amérique.

### **La Norvège :**

Par souci d'équité et d'égalité des droits, la Norvège a fait le choix d'un cadre commun de référence. Dans une société multiculturelle, elle veut éviter que des différences de compétences servent les inégalités sociales et soient exploitées par des forces non-démocratiques.

Le curriculum se réoriente des savoirs vers des compétences génériques et transversales, vers les stratégies d'apprentissages pour renforcer les compétences de bases plutôt que vers des connaissances. Les individus doivent construire leurs savoirs eux-mêmes puisque l'école est en concurrence avec d'autres lieux d'apprentissages. Le risque est grand d'un curriculum sans contenu.

### **Suède :**

Depuis 2009, la droite remet en place une distinction nette entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général. L'idée d'un « savoir commun » (réforme de 1991) est rejetée. Les enseignements importants pour la citoyenneté sont très réduits dans les programmes de la filière « professionnelle » centrée sur le monde de l'entreprise.

Les enseignants sont écartés et ce sont les entreprises et universités qui sont privilégiés pour apprécier les compétences que les élèves doivent avoir acquises et l'adaptation aux changements de la vie.

## **Conclusion :**

Tout système éducatif a toujours eu une visée politique même lorsque celle-ci n'était pas formulée explicitement. Par contre, elle n'a pas toujours été celle d'une société entière et peut facilement être celle d'une élite dirigeante. Ce que l'on peut souhaiter, c'est une visée politique du système éducatif partagée largement par une société pour garantir une stabilité et éviter les réformes à chaque changement de gouvernement, soit un curriculum établi démocratiquement. Ce que l'on craint, c'est qu'elle soit celle du néolibéralisme, pour le moins dictatoriale.

Bien sûr, les contenus d'enseignement ne sont pas neutres.

Pour autant, quels doivent être ces contenus ? L'opposition entre savoirs-connaissances et compétences cognitives est-elle réellement pertinente ? Ne faut-il pas des savoirs pour construire des capacités à penser, et des capacités à réfléchir pour acquérir des connaissances ? D'après Michael Young, chercheur de la sociologie du curriculum, certains savoirs traditionnels sont indispensables pour comprendre le monde et les enfants issus des classes défavorisés ne pourront pas les acquérir ailleurs, à la maison, au travail ou dans leur environnement immédiat. D'après lui, si la pédagogie mise en œuvre par l'enseignant entraîne nécessairement la prise en compte des savoirs non scolaires des élèves (centration sur l'enfant), les contenus d'enseignement n'ont pas à le faire (et doivent donc être centrés sur le savoir). Sinon on dilue la spécification scolaire du savoir, on affaiblit le rôle des enseignants, des

programmes et des institutions éducatives.

L'approche curriculaire a pu vouloir résoudre le problème de reproduction et de hiérarchie sociale. La volonté de créer une culture commune à toute une société, dans un but de cohésion sociale d'une part, d'égalité et d'équité d'autre part, est louable. Mais si l'ouverture à la vie professionnelle et la formation des futurs citoyens sont des objectifs tout aussi louables, il n'en va pas de même pour la compétitivité économique si elle devient un objectif éducatif. Quel but assignerions-nous ainsi à notre école ? Il suffit d'observer le sort des services publics et des solidarités, laminés par l'idéologie néolibérale, au nom de l'hégémonie de la compétitivité économique. D'après Philippe Perrenoud, « le clivage qui passait jadis entre les ignorants et les savants passe désormais entre les professionnels instruits qui font naïvement marcher la machine économique et ceux qui savent à qui profite l'ordre du monde ». Derrière l'utilisation de l'Europass, s'appelant en France le passeport orientation et formation, comme clé de la libre circulation sur le marché du travail européen, se cache la mise en œuvre d'un énorme fichier des travailleurs européens, contenant les compétences scolaires et les aptitudes professionnelles. Un fichier liberticide et contraire aux droits de l'homme, voulu par les lobbies patronaux internationaux, avec la complicité des institutions européennes et des États. Derrière la formation tout au long de la vie, bel exemple d'organisation curriculaire et en tant que tel objectif louable, se cachent d'autres objectifs, ceux-là ni éducatifs ni humanistes ...

Il n'y a pas de doute sur l'écart entre les programmes, ce qui est réellement enseigné et ce qui est acquis par les enfants. Pour autant, le pilotage par les résultats comme le choix des acteurs légitimes pour définir les contenus d'enseignement sont politiques.

Tant que nous ne remettrons pas en cause cette « légitimité » des entreprises et des universités « libérales », la place des enseignants s'affaiblira, leur expertise ne sera plus reconnue.

L'approche curriculaire qui pense ensemble tous les aspects du processus d'enseignement-apprentissage ne nous laisse pas indifférents. Les « progressistes » et militants pédagogiques ont promu des approches didactiques et pédagogiques qui font le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Pour autant, doivent-elles faire l'objet d'une prescription dans le curriculum ? Nous ne voulons pas d'un carcan doctrinaire qui enfermerait les systèmes scolaires. D'après Edgar Morin « la rationalisation consiste à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent. Tout ce qui, dans la réalité contredit ce système cohérent est écarté, oublié, mis de côté, vu comme illusion ou apparence » (introduction à la pensée complexe). Quelles que soient les clés de lecture, approche curriculaire ou non, ne nous laissons pas manipuler et enfermer en acceptant des politiques éducatives qui ne seraient pas le fruit d'un consensus social mais celui d'une classe dirigeante prête à manipuler la recherche et l'opinion pour justifier et mettre en œuvre ses choix néolibéraux.

Cécile Duchasténier,  
21/11/2013