INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
AGENCE QUALITÉ ÉDUCATION

n° 85
Juin 2013

Sommaire

● **Page 2 :** Des contenus d'enseignement : Pourquoi ? ● **Page 8 :** Construction des contenus : comment ? ● **Page 20 :** L'exemple d'Une discipline autonome pour des contenus en évolution : la géographie ● **Page 21 :** Refondation ? ● **Page 21 :** Bibliographie.

Dossier d'actualité
VEILLE ET ANALYSES

QUELS CONTENUS POUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ?

Le code de l'éducation affirme que l'une des missions premières de l'école est la transmission des connaissances. Un certain nombre d'ingrédients sont certainement nécessaires pour réaliser cette mission dans les meilleures conditions : des enseignants, des pratiques pédagogiques « efficaces », un cadre administratif et organisationnel d'accueil des élèves, etc. Il reste toutefois à déterminer quelles sont ces connaissances à transmettre et pourquoi ?

Par Annie Feyfant

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

Nous aurions souhaité réaliser une comparaison des réponses apportées à ces questions par des pays comparables à la France, mais la terminologie en la matière rend la tâche difficile, même entre pays francophones.

En France, « *les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances qui doivent être acquises au cours du cycle, les compétences attendues et les méthodes qui doivent être assimilées* ». En Belgique, les textes officiels déclinent des « *référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs et d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle* » (enseignement.be).

Un concept qui prend de plus en plus de place dans la littérature sur les contenus d'enseignement est celui de curriculum. Ses interprétations sont multiples : il peut être un outil de transmission d'un patrimoine ou un processus établi pour orienter l'enseignement et définir les apprentissages souhaités ● (Crahay, 2011). « *Le curriculum peut aussi faire référence à la dimension cognitive et culturelle de l'enseignement* », c'est-à-dire les contenus, connaissances, compétences, représentations, valeurs transmises par l'école (Forquin, 2008).

Enfin, il faut aussi considérer, à l'instar des sociologues du curriculum anglo-saxons, que les contenus d'enseignement ou de socialisation se construisent à partir « *d'expérience, d'imprégnation, familiarisation et inculcation diffuse* » (curriculum caché).

Toutes les références bibliographiques citées dans ce Dossier sont accessibles sur notre bibliographie collaborative.

Pour construire notre problématique, nous avons fait le choix de circonscrire le sujet en partant de l'expression « contenus d'enseignement », qui dépasse la stricte notion de disciplines et qui associe contenus de savoirs, didactique et évaluation, tout en sachant que la question du choix des contenus d'enseignement et leur encadrement dans des programmes institutionnalisés est un des points aveugles de la recherche en éducation (Forquin, 2008).

Depuis la réalisation d'un précédent *Dossier d'actualité* abordant les contenus d'enseignement du point de vue des réformes curriculaires, dans le cadre du socle commun des connaissances et des compétences (Rey, 2010), plusieurs pays dont l'Angleterre, la Belgique, la Finlande ou la France ont décidé de réviser leurs curriculums ou programmes d'enseignement. Les contenus d'enseignement mérite donc d'être à nouveau interrogés.

Nous adopterons, dans cette note de synthèse, une vision allant du macro (niveau national ou régional, selon les systèmes éducatifs) au méso (ce qui se passe « sur le terrain »), sans toutefois descendre jusqu'au niveau micro (dans la classe), afin d'évoquer le pourquoi des contenus d'enseignement mais aussi les modalités de leur construction, et enfin leur mise en œuvre.

Au-delà des débats relatifs aux concepts de curriculum et de compétences, nous tenterons de répondre aux questions : que savent (ou que doivent savoir) les élèves ? Quelle place pour les enseignements disciplinaires ? Quel rôle et statut dévolus aux programmes d'études ? Qui les définit et les prépare ? Sont-ils évalués ?

DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT : POURQUOI ?

UNE DIMENSION POLITIQUE ET IDÉOLOGIQUE

L'histoire des disciplines nous enseigne que les finalités de l'enseignement scolaire émanent de la société et ont évolué au fil des siècles : finalités religieuses jusqu'en 1882, finalités socio-politiques ensuite, finalités par types d'enseignement, finalités psychologiques, culturelles, de socialisation… et de gardiennage. Il n'y a pas dès lors concordance entre finalités éducatives et disciplines scolaires, l'éducation ne se réduisant pas « *aux enseignements explicites et programmés* » (Chervel, 1988).

Quels principes conduisent à la conception des contenus d'enseignement ?

Selon Marsh et Willis, on peut identifier sept grandes conceptions du « programme d'études » (Adamson & Morris, 2010) :

- comme « héritage classique », se référant aux enseignements académiques tels que grammaire, lecture, rhétorique, mathématiques (les « humanités » des premières universités du Moyen-Âge). Cette situation d'héritage laisse perplexe quant à la capacité d'innovation (Gauthier, 2006) ;
- comme « connaissance établie », supposant que les sujets et contenus tournent autour de disciplines, composantes de l'organisation des établissements d'enseignement ;
- selon l'« utilité sociale » : les programmes d'études sont également fondés sur des sujets, mais ceux-ci sont déterminés selon leur utilité pour la société contemporaine, en vue de transmettre compétences et connaissances utiles aux élèves dans leur vie après l'école.
  Cet objectif est explicitement exprimé en introduction au Common Core américain : « *The standards are de-*

signed to be robust and relevant to the real world, reflecting the knowledge and skills that our young people need for success in college and careers. With American students fully prepared for the future, our communities will be best positioned to compete successfully in the global economy » ;

- dans le cadre d'un « apprentissage planifié », c'est à dire toutes activités d'apprentissage dont l'école serait responsable (enseignement de la tolérance, de la pensée critique, activités extrascolaires) ;
- tenant compte d'un « apprentissage par l'expérience », qui prend en compte toutes les expériences reçues dans le cadre scolaire. Marsh et Willis parle de « programme d'étude caché » faisant référence aux valeurs sociales (renforcées ou non, sciemment ou pas par l'institution) ;
- lié à une « transformation personnelle », à savoir celle subie par l'enseignant dans le processus apprentissage/enseignement ;
- percevant toutes les « expériences de la vie » comme programmes d'études.

Les deux premières approches s'intéressent essentiellement au contenu enseigné, les deux suivantes ciblent les objectifs plus larges de l'éducation, les trois dernières s'appuient sur les « *processus de changement vécu par les personnes impliquées dans les entreprises d'éducation* ».

Collège de France (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Rapport au Président de la République.* Paris : Collège de France.
- Bourdieu Pierre, Gros François (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement.* [Texte non publié]

« Si l'enseignement secondaire pour tous est une réalité de plus en plus étendue, cela a été très souvent avec des objectifs curriculaires et une culture de référence qui n'ont pas été vraiment redéfinis : une culture "compréhensive" est en effet plus difficile encore à définir et mettre en place qu'une école "compréhensive", parce que c'est à ce moment que les différences culturelles entre les divers groupes, les égoïsmes sociaux, les choix idéologiques des uns et des autres, les modèles de rapports aux savoirs et à l'école se montrent au grand jour » (Gauthier, 2006).

Des choix contestables ou contestés

Concrètement, quel est l'impact de cette dimension idéologique sur les contenus ? « *Chaque discipline scolaire est un construit, autour d'une recherche incessante de la vérité… dont on sait le caractère toujours provisoire* » (Develay, 2010). Contrairement à une opinion spontanée, il n'y a pas un champ borné de savoirs que tous s'accordent à considérer universels et nécessaires à transmettre. Quelques exemples permettent d'illustrer la volatilité d'un savoir véritable : jadis, les études de médecine avaient pour objectif de soigner un malade, aujourd'hui on s'intéresse à la maladie ; le théorème de Pythagore n'a pas été « inventé » par Pythagore ; la Révolution française doit-elle être bornée par les années 1789-1799 (Develay, 2010) ? Quelle est la vérité qui légitime d'introduire telle ou telle matière dans les programmes d'études (statistiques dans l'enseignement des mathématiques, procréation assistée en SVT, etc.) ?

Tant que les principes d'« héritage classique » ou de « connaissance établie » prévalaient, les programmes d'études n'étaient pas ou peu contestés. Les bouleversements économiques du milieu des années 1970 ont généré d'autres attentes de la part de la société et un mouvement critique envers les programmes « établis » et une volonté de réviser, moderniser, adapter les programmes scolaires.

On constate depuis lors un mouvement de balancier entre des revendications jugées, selon les détracteurs, conservatrices, néo-libérales, corporatistes, modernistes.

Former des citoyens du monde ou sanctuariser des savoirs

Le concept de société de la connaissance a évolué avec l'accessibilité croissante à cette connaissance. Il ne s'agit plus de transmission de savoirs savants mais bien de donner les clés d'un monde en mutation. L'enseignement des « questions vives » est un des révélateurs de cette préoccupation : comment donner un sens aux évènements historiques porteurs d'injustice, d'extré-

mismes idéologiques, comment envisager telle avancée scientifique susceptible de contrarier des valeurs éthiques ?

Inversement, ouverture au monde ne signifie pas asservir les contenus d'enseignement à la culture de masse. Les politiques éducatives doivent interpréter les concepts de « société de la connaissance » et d'« apprentissage tout au long de la vie » dans la conception des contenus d'enseignement (Gauthier, 2006).

L'éducation à la citoyenneté fait par exemple partie de la plupart des programmes d'études, mais cette citoyenneté oscille entre citoyenneté globale, démocratique et citoyenneté politique, nationale (Feyfant, 2010). L'autre préoccupation des politiques éducatives est de préparer ces futurs citoyens au monde du travail. Les programmes d'entrepreneuriat se déploient dans le secondaire, ils sont déjà présents au primaire dans certains pays (Canada). Dans cet esprit, les programmes de sciences économiques et sociales mériteraient sans doute une valorisation et une intégration raisonnée tout au long de la scolarité.

> *« Bien sûr l'école et les décisions qui s'y prennent en matière de contenus sont susceptibles d'avoir des répercussions sur l'économie, sur la diffusion des techniques, sur l'attention portée à l'environnement, sur la qualité du jeu démocratique, sur la santé publique, sur les relations entre les groupes et les peuples etc., mais l'école agit en permanence "en contexte" dans ces différents domaines : son action est importante, mais il ne lui appartient pas de réaliser le plein emploi, d'instaurer la santé, de réduire la pauvreté ou de faire la justice »* (Gauthier, 2006).

La contextualisation des savoirs ne peut se départir des effets de mode pour certaines disciplines qui, comme le dit R.-F. Gauthier, « *produisent des embouteillages et du chômage* ».

Les contenus scolaires sont donc en tension entre les attentes de la société envers l'école, la pertinence de contextualiser les contenus d'enseignement, en amont, lors de leur conception, et en aval lors de leur appropriation par l'enseignant et la nécessité de transmettre des savoirs de base (à défaut d'être fondamentaux). « *Dans un monde où le changement pour lui-même devient une valeur, l'école, en ce qu'elle doit au contraire assurer la "permanence" de certains savoirs ou de certaines valeurs, a peu d'alliés objectifs quand il lui faut "légiférer" sur les contenus de cette permanence* » (Gauthier, 2006). Une des conséquences possibles d'une vision globalisante de l'éducation est la construction de contenus universels : enseignements de sciences, apprentissage des TIC, enseignement des langues vivantes étrangères (référentiel européen).

DES CONTENUS À RESITUER DANS LEUR CONTEXTE

Les contenus ont une histoire

On a pu, un temps, considérer comme acquis l'assimilation des contenus d'enseignement aux « disciplines scolaires », comme cadre normatif imposé à l'école par la société et sa culture. « *Dans l'opinion commune, l'école […] enseigne la grammaire parce que la grammaire, création séculaire des linguistes, dit la vérité de la langue* ». La pédagogie est alors considérée comme la mise au point de méthodes permettant de réduire les écarts entre sciences, savoirs et savoir-faire, de simplifier, vulgariser des connaissances « *qu'on ne peut présenter [aux élèves] dans leur pureté et dans leur intégralité* » (Chervel, 1988).

L'histoire des disciplines, même si elle n'explique pas toujours les liens entre objectifs et contenus effectifs, permet de comprendre le caractère subjectif de la

> *« À côté de la discipline-vulgarisation s'est imposée l'image de la pédagogie-lubrifiant, chargée de graisser les mécanismes et de faire tourner la machine ». Or « la pédagogie, bien loin d'être un lubrifiant déversé sur le mécanisme, n'est pas autre chose qu'un élément de ce mécanisme, celui qui transforme les enseignements en apprentissages »* (Chervel, 1988).

construction des contenus d'enseignement. Ainsi, on retient de l'évolution de l'institution scolaire depuis le XIXe siècle qu'à une école sanctuarisée correspondaient des programmes « scolaires », avec une valorisation des connaissances théoriques, abstraites, pratiques alors que, dans le même temps, les savoirs utiles étaient réservés aux élèves les plus défavorisés (Dubet, 2010). On s'aperçoit que plus récemment aux États-Unis, selon le même principe, l'essentiel pour l'élève dans l'enseignement secondaire n'est pas d'apprendre un savoir ou d'acquérir des compétences qui pourraient être définies comme « *"utiles" […] mais d'y prendre des forces intellectuelles […] par des exercices de musculation mentale* » (Gauthier, 2006).

Au-delà de quelques repères identifiables, la construction-déconstruction des contenus reste quelque peu obscure et au lieu d'envisager une réflexion globale sur le « pourquoi » , on est resté, bien souvent, à une adaptation du « comment », en empilant de nouveaux contenus et en ajoutant de nouvelles disciplines (Gauthier, 2006).

À défaut de démêler cet enchevêtrement, on peut faire le constat, faits historiques à l'appui, que les contenus d'enseignement s'inscrivent dans des contextes politiques précis (André Chervel, cité par Isabelle Harlé, 2010a) ayant fait évoluer l'institution scolaire : relations entre les pouvoirs politiques et religieux (prévalence des humanités à l'Antiquité et au Moyen-Âge), construction et modes de transmission des savoirs (moralisation et formation des élites puis démocratisation de l'éducation), organisation du système éducatif, etc. (Troger & Ruano-Borbalan, 2012).

L'apport de la sociologie du curriculum

D'un point de vue sociologique, le curriculum « *apparaît comme un objet socialement construit* ». Quelles sont les questions que se pose la sociologie ?

Forquin pointe le faible développement de réflexion sociologique sur les contenus d'enseignement, qu'on pourrait attribuer à une culture scolaire dominante, « allant de soi » qui cloisonnerait chaque discipline de recherche (à chacun ses problématiques) mais aussi à la difficulté de croisement d'une culture sociologique et d'une culture disciplinaire pour analyser le curriculum « *de l'intérieur (à partir des savoirs dont il est porteur) aussi bien que de l'extérieur* » (Forquin, 2008).

Dans les sociétés fortement scolarisées, la transmission intergénérationnelle de la culture (des savoirs et des symboles) se fait par « *l'enchâssement des apprentissages fondamentaux dans des programmes d'études hautement institutionnalisés* » (Forquin, 2008). Comment le curriculum remplit-il cette fonction d'opérateur de sélection et de transmission culturelle ou, plus exactement, comment s'opère cette sélection au sein des programmes d'études ? S'agit-il de transmettre une culture existant en dehors de l'école, « en amont », ou une culture scolaire « *marquée à la fois par l'empreinte d'habitudes intellectuelles corporatives et par l'emprise de fortes contraintes didactiques* » (Forquin, 2008) ? Peut-on établir les déterminants et caractéristiques de cette culture d'école véhiculée à la fois par des éléments prescrits et normatifs tels que des programmes, des manuels, des documents d'accompagnement et par des éléments de discours, des rituels et routines, qui structurent les pratiques d'enseignement ? Forquin insiste beaucoup sur cette formalisation des contenus (façonnement didactique des savoirs devenant « enseignables ») et leur ordonnancement (traduction en « matières » et progression planifiée). Il envisage également la dimension politique du curriculum, la question étant de savoir « *qui dispose du pouvoir de contrôle sur l'élaboration (et la promulgation) des programmes d'études* », sur la « *chaîne de production curriculaire* ».

Enfin la sociologie ne peut que s'interroger sur le rôle du curriculum sur les parcours des élèves, d'un point de vue cognitif, culturel mais aussi social, les dispositifs curriculaires offrant une multiplicité d'itinéraires plus ou moins ramifiés, plus ou moins hiérarchisés. Pour B. Lahire, cette

« transmission effective des savoirs » ou appropriation en situation scolaire n'a pas été assez envisagée par la sociologie du curriculum britannique (Lahire, 2007).

TRANSMISSION DES SAVOIRS ET TRANSPOSITION DIDACTIQUE

La sociologie est restée « *le plus souvent muette concernant les contenus et les formes de savoir ou de pratique, les visions du monde, les structures cognitives ou symboliques, etc., avec lesquels les acteurs agissent dans le monde social* » (Lahire, 2007). S'intéressant aux inégalités de réussite scolaire, elle ne s'est pas intéressé, par exemple, aux conditions institutionnelles de « transmission » des savoirs scolaires et à la nature des savoirs enseignés (sauf à dénoncer leur dimension idéologique) et a donc laissé ce champ de réflexion libre pour les didacticiens et autres théoriciens des disciplines.

Une transposition enfermée dans son cadre scolaire ?

« *Le passage du savoir vu comme un outil à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre* » est ce que Verret puis Chevallard ont appelé la transposition didactique ● (1991).

Pour les didacticiens, le but de l'école est de transmettre des savoirs qui ont une valeur absolue et de créer des situations didactiques pertinentes au-delà des différences de contextes, de publics, d'enseignants, d'établissements... « *Les didacticiens raisonnent comme si l'enseignement s'adressait à un élève générique, socialement désincarné* » peuvent avancer certains sociologues (Harlé, 2010a).

À l'inverse, à trop centrer le regard sur l'appartenance sociale des élèves, sur les variations des contenus et des façons d'enseigner en fonction de l'appartenance sociale, « *on en vient symboliquement à mettre en question non seulement la justification de l'institution scolaire, mais davantage encore, la fonction politique de cette dernière* » mettent en garde des didacticiens (Develay, 2010).

Méfiant quant à la mise en avant des compétences, Crahay privilégie pour sa part une mission de l'école comme étant celle de la construction de savoirs (connaissances déclaratives), de savoir-faire (connaissances procédurales) et de savoirs vivants, amenant « *les élèves et étudiants à un rapport critique aux savoirs* » (Crahay, 2011). Cela présuppose un « montage cognitif » : construction des connaissances, coordination des connaissances, accessibilité en mémoire de travail (Crahay, 2011).

La centration de la didactique sur la question des savoirs scolaires et de leur enseignement, c'est-à-dire de la transmission d'une culture scolaire, la rend sans doute légitime lorsqu'il s'agit d'aborder la construction des contenus d'enseignement. Cependant, comme le souligne Lahire dans sa tentative de rapprochement entre didactique-s et sociologie-s, la didactique ne doit pas rester enfermée « *dans les cadres étroits de l'institution scolaire* » (2007).

Une ouverture semble possible si l'on en juge par les travaux récents en didactique comparée. Daunay propose de prendre en compte la diversité des contenus (savoirs, savoir-faire, rapport à, valeurs, manière d'agir, de penser, de discourir, etc.), leur articulation et la relation que chaque discipline établit entre ces contenus (entre savoirs et valeurs). Ces différents objets d'enseignement sont-ils constitutifs d'une seule discipline ou de plusieurs ?

Culture scolaire *vs* culture universitaire ?

Les savoirs scolaires sont-ils des clones des savoirs universitaires ?
Pour certains, la transposition didactique, qui transpose les savoirs savants en savoirs enseignés, peut se satisfaire de l'image d'une imprégnation descendante des savoirs universitaires vers les savoirs scolaires. Pour d'autres, qu'ils soient sociologues, psychopédagogues ou didacticiens le clonage n'est pas si simple, les objets d'enseignement ne correspondant pas mécaniquement à une discipline universitaire identifiée.

● Michel Verret ayant, le premier, introduit le concept dans sa thèse soutenue en 1975 : « *Le temps des études* » (université de Lille ?).

Si l'enseignement des mathématiques ou de la biologie peut se satisfaire d'une appropriation de savoirs scientifiques par l'école, l'enseignement du français fait appel à la fois à des savoirs savants et à des savoirs d'experts (« *savoirs de ceux qui savent faire et savent ce qu'est ce qu'ils font* », Schneuwly, 2008).

S'il était besoin d'avoir une preuve des relations équivoques entre disciplines scolaires et universitaires, il suffirait de constater le traitement appliqué à la discipline scolaire histoire-géographie : à (au moins) deux disciplines universitaires bien différenciées correspondent une discipline scolaire, deux agrégations, un seul CAPES et une seule agrégation interne (Daunay, 2010).

Pour expliquer la construction des contenus d'enseignement, chacun s'empare du concept de culture scolaire pour justifier telle ou telle construction, privilégier tel ou tel contenu. Les uns considèrent que certains contenus ne sont pas construits de manière descendante, à partir des disciplines universitaires, mais sont plutôt issus de l'école de façon « *bottom up* » et sont le « fruit d'une culture scolaire » (Daunay, 2010).

Ce serait le cas de l'informatique qui devient une « discipline autonome » lorsque sont remplies trois conditions : constitution d'un savoir savant transposable, existence d'un ensemble d'enseignants aptes à dispenser cet enseignement et disponibilité d'un matériel informatique dans les établissements scolaires (Baron, 1987). C'est aussi le cas de la géographie : « *la culture scolaire en géographie serait une production de l'École effectuée à partir de matériaux anciens recyclés et de matériaux empruntés à divers champs scientifiques, aux autres disciplines scolaires et aux savoirs de sens commun* » (Clerc, 2001).

> *« Loin de constituer la simple vulgarisation d'un savoir de départ, loin aussi d'être le produit appauvri d'un savoir savant ou utile toujours inatteignable, le savoir enseigné doit être considéré comme une création hautement originale, collective, souvent séculaire de l'institution scolaire en fonction de sa mission première qui est celle d'enseigner, de transmettre des savoirs et des savoir-faire pour préparer des sujets adaptés à la société »* (Schneuwly, 2008).

Contenus d'enseignement et pratiques sociales

Supposons, comme Chevallard en 1986, que le système d'enseignement n'existe que parce qu'il est soumis aux lois du fonctionnement didactique. Nous dirions, toujours comme Chevallard, que l'interdisciplinarité est une utopie parce qu'il n'est pas possible de faire fonctionner des systèmes différenciés, « *ayant des modes de fonctionnement autres que celui de notre système d'enseignement actuel – lequel veut des champs disciplinaires délimités* ». Nous ajouterions sans doute de fortes réserves quant à l'introduction de nouveaux objets d'enseignement, « *trop gros pour constituer la matière d'un apprentissage qui se fasse sur le mode défini par le contrat didactique actuel* » (le but étant que l'enseignant puisse assurer ce contrat didactique sans reporter l'enseignement ou l'approfondissement de certaines notions).

Alors, que dirions-nous de la proposition de Perrenoud, en 1998, de relier savoirs, pratiques et compétences en revisitant la transposition didactique ?

Selon lui, il n'y a pas seulement un savoir savant et un savoir enseigné, il y a des savoirs et pratiques qui conduisent à un curriculum formel, basé sur des objectifs et des programmes ; ce curriculum passant au tamis du contexte d'enseignement est transformé en « curriculum réel », avec des contenus d'enseignement, aboutissant à des « apprentissages affectifs et durables ». Les savoirs ne sont pas immuables (universels), ils résultent de pratiques, de choix et de contextes sociaux. Perrenoud propose donc une transposition qui tienne compte de ces pratiques, en ajoutant, préalablement à la construction du curriculum formel, des étapes de repérage, de description des pratiques, d'analyse des compétences en action et des ressources cognitives mobilisées, de formulation d'hypothèses dans la conception de situations de formation. Enfin, avant atteindre la phase d'apprentissages durables, il intègre la phase incontournable de prise en compte de l'expérience des apprenants.

Il s'agit ici de s'interroger sur la pertinence de contenus uniquement basés sur des savoirs académiques et dont la finalité serait la poursuite d'études supérieures, par rapport à d'autres contenus définis en référence à des pratiques sociales essentielles pour la vie de chaque citoyen. Faire le choix des seuls contenus académiques impliquerait de laisser aux familles la responsabilité d'apporter tout un pan de connaissances et compétences transversales qui jouent un rôle critique pour la vie personnelle, citoyenne et professionnelle. Perrenoud pose d'ailleurs la question de savoir si les critiques formulées envers les programmes actuels tiennent à leur limite académique ou bien à leur caractère socialement ségrégatif (Perrenoud, 2011).

Nous pouvons créer un pont entre une transposition appliquée à la forme scolaire et celle qui juxtapose les pratiques sociales et les savoirs, avec le concept de « pratiques sociales de référence » tel que l'a envisagé J.-L. Martinand (1981) : ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel et humain (pratiques) ; qui concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels (sociales) ; il n'y a pas identité avec les activités didactiques, seulement comparaison (référence). Souhaitant traiter des problématiques dans le cadre de l'enseignement technique, Martinand ne pouvait se satisfaire d'une transposition restreinte à la seule référence aux savoirs institués en universitaires. Il a donc envisagé une transposition élargie, permettant à la fois de mesurer les écarts entre les activités scolaires et les pratiques sociales, mais aussi de contrôler ces écarts. Cette vision globale de toutes les composantes d'une pratique (culturelle, technique, etc.) a trouvé un écho favorable pour bon nombre de didacticiens et patriciens de disciplines telles que l'éducation physique et sportive ou la technologie et a sans doute donné des lettres de noblesse (pour qui veut bien les accepter) à toutes les « éducation à ● ».

F. Audigier (didactique des disciplines) a écrit de nombreux articles sur l'éducation à la citoyenneté. Il a notamment analysé les relations entre forme scolaire et « éducation à ».

Dans le cadre de l'élaboration de contenus d'enseignement, il faut ajouter, à rebours des réserves émises par Chevallard en 1986, que l'éducation au développement durable ou à la citoyenneté, tout autant que les activités n'entrant pas dans un cadre disciplinaire comme certains projets, peuvent être considérées comme porteuses de contenus d'enseignement dont l'impact sur les apprentissages est indéniables (Reverdy, 2013).

S'il s'agit de construire des savoirs, il faut alors s'interroger sur les modalités de construction des contenus visant à l'acquisition de ces savoirs.

CONSTRUCTION DES CONTENUS : COMMENT ?

Actuellement, les principales dispositions orientant les contenus d'enseignement sont le plus souvent définies par les autorités centrales avec une part variable laissée à l'autonomie curriculaire au niveau des écoles, des enseignants voire des communautés éducatives (incluant les parents, les collectivités locales, les partenaires...). En France, les programmes de cours sont traditionnellement très centralisés, avec peu de marge d'initiative à l'échelon local, mais avec une autonomie

pédagogique laissée aux enseignants pour décliner les programmes dans la classe et choisir leurs ressources (manuels par exemple) et méthodes.

PRINCIPES DE MISE EN ŒUVRE

Une offre éducative qui peut être un enjeu économique

On pourrait analyser l'offre éducative de contenus sous l'angle de ses relations avec le marché scolaire, ses objectifs de régulation, de gestion et de financement, son rapport à l'autonomie des établissements. Quel est le modèle économique qui sous-tend l'offre de contenus d'enseignement ? La conception des programmes peut être régulée, non régulée ou planifiée par les pouvoirs publics.

Une concurrence régulée suppose que les produits proposés soient homogènes (calibre, nature, qualité égale ●) et totalement mobiles. Ce modèle implique le financement par tête et le libre choix de l'établissement ; il est guidé par l'intérêt des agents, l'atomicité de l'offre (pas de monopole) et la transparence envers les consommateurs.

A. Delhaxhe (2006) note la difficulté de trouver une définition partagée par tous les consommateurs (pouvoirs publics, enseignants, parents) de la notion de qualité (en enseignement).

Dès lors qu'aucune législation n'impose une homogénéité, la concurrence est dite « non régulée ». Les critères de financement et d'autonomie sont censés garantir un moindre coût.

A contrario, dans un modèle de planification par les pouvoirs publics, l'autonomie des écoles est limitée, les inscriptions sont planifiées et régulées par une « carte scolaire ». Les contenus d'enseignement, manuels et temps d'enseignement sont imposés.

En Europe, même lorsque l'enseignement obligatoire est régi par un modèle plutôt concurrentiel, comme en Belgique, aux Pays-Bas ou au Royaume-Uni, on constate que les programmes d'études sont régulés par une autorité supérieure. Les établissements ont par contre une plus grande autonomie en ce qui concerne les temps et méthodes d'enseignement, la répartition, le choix d'options ou de manuels (Delhaxhe, 2006).

Les travaux de recherches sur le traitement des contenus dans les manuels scolaires permettent de mettre en lumière cette organisation de l'offre éducative. Potentiellement révélateurs des motivations d'ordre politique, économique et culturel, les manuels sont assujettis à des contraintes de marchés, de ressources et de pouvoir (comme les conflits d'intérêts). Les manuels ne sont pas seulement supports d'enseignement mais objets socioculturels, dépositaires des valeurs partagées par la communauté.

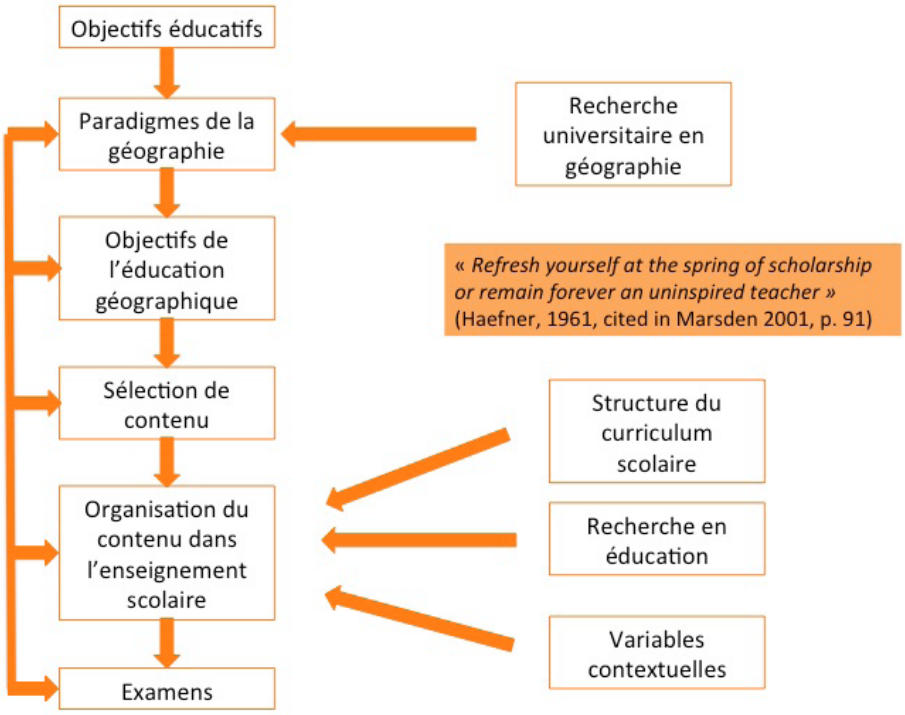
Le processus d'élaboration

A. Lewy (1978), qui s'est intéressé à l'élaboration et l'évaluation des curriculums (programmes scolaires), notamment à la fin des années 1970, a proposé un processus type pour une bonne élaboration des programmes scolaires, en trois étapes :

- planification, schéma du programme : choix des objectifs, du contenu, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ;
- préparation des matériels didactiques : création, organisation en cycles d'études, essai, modification en fonction des résultats de ces essais ;
- mise en œuvre : dissémination, contrôle de la qualité, réexamen des programmes.

Comme le souligne M. Crahay (2011), « *il serait intéressant de savoir combien de curriculums ont été élaborés en respectant strictement cette démarche* » !

D'autres schémas, ayant vocation à comparer les programmes d'études, considèrent plusieurs aspects communs aux processus de construction des programmes (influences idéologiques et culturelles, planification et développement, mise en œuvre et réception par l'élève) et leur traduction dans les faits (du point de vue des décideurs, des enseignants ou des élèves) mais aussi des méthodes de recherche (Adamson & Morris, 2010).



Modèle de Grave (Rawding, 2010)

Des exemples de processus

En **Angleterre**, le National Curriculum de 1988 (refonte en cours) définit quatre étapes clés (*key stages*) structurant les 10 niveaux de la scolarité obligatoire. Il décline des disciplines, des domaines thématiques dont des thèmes transversaux (comme la sensibilisation à l'économie et à l'industrie), et codifie les savoirs et savoir-faire par domaine avant d'élaborer des modèles de progression (Oates, 2011).

En **France**, à la même période (fin des années 1980), la procédure de rédaction de nouveaux programmes se déroule sur une dizaine de mois. En septembre, une lettre de cadrage est adressée au groupe expert qui a été constitué pour l'occasion, par le Conseil national des programmes (CNP) et la direction de l'enseignement scolaire (DESCO). Entre octobre et février le groupe rédige un projet sous le regard attentif du bureau *ad hoc* de la DESCO. Le projet est ensuite proposé au CNP mais surtout aux enseignants concernés (consultation nationale en mars-avril). Le texte définitif est rédigé en mai, administré en juin et validé ou non par le ministre en juillet.

Une dimension prescriptive (plus ou moins ferme)

Avec l'élaboration de standards, l'objectif des États a été de définir des normes « *permettant de comprendre ce que les élèves sont censés apprendre, afin que les enseignants et les parents sachent comment les aider* » (Common Core State Standards).

Cette déclinaison des curriculums en socle commun (*common core*) a infléchi les discours relatifs aux contenus d'enseignement, introduisant le « monde réel », des savoirs utiles pour un meilleur positionnement dans un monde compétitif.

Aux États-Unis, les Common Core State Standards, destinés aux élèves des écoles publiques financées par les différents états américains, « *ne dictent ni curriculum ni méthodes pédagogiques* ». Ils proposent pour chaque niveau d'enseignement un certain nombre de connaissances à acquérir en les connectant à d'autres connaissances dans le même domaine (mathématiques, langue et littérature anglaise). Cependant, rien de très différent des programmes français publiés au *Bulletin officiel* (BO), à ceci près que les États-Unis détaillent année par année les étapes à franchir, alors qu'en France, le socle commun s'exprime en cycles, les programmes publiés au BO portant sur les classes de CP et de CE1 et étant de ce fait moins précis. Aux États-Unis, pour l'enseignement des mathématiques en première année de l'enseignement élémentaire (*grade 1*), les apprentissages à acquérir concernent la représentation et la résolution de problèmes portant sur l'addition et la soustraction et le Common Core suggère l'utilisation d'objets, de dessins, d'équations à trous. Le programme français pour le cycle des apprentissages fondamentaux mentionne la résolution de problèmes et les techniques opératoires.

Preuve que les standards et socles communs peuvent être moins prescriptifs qu'il n'y paraît, le Core Curriculum finlandais est significatif d'un modèle éducatif différent, où une large place est laissée à l'initiative curriculaire au niveau des communautés éducatives : le cadre national sert essentiellement de directive générale pour une déclinaison effective au niveau local. Le curriculum est vu comme un processus coopératif entre les différentes parties prenantes de l'éducation (professionnels de l'éducation mais aussi parents et élus locaux en particulier). Il conviendrait d'ailleurs de parler de *core curricula* (ou curriculums locaux, voir Halinen, 2011).

Extrait des programmes ou standards sur la connaissance des nombres et le calcul.

En France :
« Les élèves apprennent la numération décimale inférieure à 1 000. Ils dénombrent des collections, connaissent la suite des nombres, comparent et rangent. Ils mémorisent et utilisent les tables d'addition et de multiplication (par 2, 3, 4 et 5), ils apprennent les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication et apprennent à résoudre des problèmes faisant intervenir ces opérations. Les problèmes de groupements et de partage permettent une première approche de la division pour des nombres inférieurs à 100. L'entraînement quotidien au calcul mental permet une connaissance plus approfondie des nombres et une familiarisation avec leurs propriétés. »

Aux États-Unis :
Utiliser l'addition et la soustraction pour résoudre des problèmes, avec trois nombres entiers dont la somme est égale ou inférieur à 20, comportant des situations d'ajout, de groupements de comparaison, avec éléments inconnus, en utilisant, par exemple, des objets, des dessins, des équations à trous.

QUI FABRIQUE LES « PROGRAMMES » ?

Si l'on pose la question « qui doit (ou devrait) fabriquer les programmes ? », on obtiendra autant d'avis que de types d'interlocuteurs : didacticiens, pédagogues, socioconstructivistes, sociologues, ministres de l'Éducation et membres de leur cabinet, enseignants, parents, etc. Et chacun d'envisager l'existence de déterminants et d'enjeux sociaux et leur prise en compte ou non dans l'élaboration des programmes scolaires.

L'implication des universitaires

En **Angleterre**, **Pays de Galles** et **Irlande du Nord**, les universitaires se sont fortement impliqués dans la réflexion sur les contenus dans les années 1970 et au début des années 1980, mais une nouvelle politique d'évaluation de la recherche, en 1986 (*research assessment exercise*) a conduit les chercheurs à se recentrer sur leurs travaux. Les liens entre universités et école se sont dilués dans la politique curriculaire thatchérienne ● (Rawding, 2010). Le premier National Curriculum, élaboré à la fin des années 1980 a été réalisé par des groupes de spécialistes des disciplines, sous la coordination du National Curriculum Council.

Le rôle des réseaux d'enseignement

En Communauté française de Belgique, les programmes d'études doivent être approuvés par le ministre. Après avoir été élaboré par les différents réseaux d'enseignement en Belgique, que ce soit l'enseignement organisé et financé par la CF ou l'enseignement organisé par un autre « pouvoir organisateur » et subventionné par la CF (confessionnel ou non), chaque programme est déposé auprès des commissions des programmes. Ces commissions, composées de représentants de chaque réseau et des membres de l'inspection, sont au nombre de quatre (enseignement.be) :

- commission des programmes pour l'enseignement fondamental et le 1er degré de l'enseignement secondaire ;
- commission des programmes pour les humanités générales et technologiques ;
- commission des programmes pour les humanités professionnelles et techniques ;
- commission des programmes de l'enseignement secondaire spécialisé.

La ministre de l'Éducation, M.-D. Simonet, a décidé en 2011 de réécrire de nouveaux référentiels ; le secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC) fait de même pour l'enseignement fondamental. Les textes ont été présentés à la Commission de pilotage de l'enseignement (ministère, syndicats, réseaux, fédérations de parents, inspection). Les premiers référentiels portent sur le fondamental mais la ministre a demandé à des experts de proposer des textes « *plus précis, plus concrets, plus lisibles* » en mathématiques, français, sciences, histoire, géographie, pour le secondaire général et le qualifiant (technique/professionnel).

Pour le SeGEC, ces experts sont des instituteurs-trices expérimenté-e-s. Les textes sont ensuite soumis à d'autres experts, didacticiens, psychopédagogues (hautes écoles ou universités), formateurs, accompagnateurs pédagogiques, instituteurs-trices en fonction, inspecteurs honoraires et responsables de l'enseignement secondaire (Cartuyvels *et al.*, 2011).

> *« Les décisions concernant le contenu de l'enseignement sont très rarement un sujet relevant des conseils des établissements qui incluent des représentants des parents. Seules la République tchèque, le Danemark, l'Allemagne, l'Estonie, l'Irlande, le Luxembourg et la Hongrie accordent une fonction consultative à ces organes, et des pouvoirs de décision ne leur sont conférés qu'au Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord) »* (Chiffres clés Eurydice, 2009).

● Ce commentaire de Rawling fait partie d'un article sur les liens entre géographie universitaire et géographie scolaire. L'enseignement de la géographie sera évoqué plus loin.

L'inspection générale face aux universitaires

En France, jusqu'en 1989, la conception des programmes appartenait uniquement à l'inspection générale. À partir de cette date, c'est au Conseil national des programmes (CNP) qu'il échoie de formuler des propositions sur le contenu du socle et des programmes. Les membres du CNP travaillent en groupes disciplinaires présidés par un universitaire et comportant des universitaires, des inspecteurs généraux et territoriaux et des enseignants. « *De par sa composition, cette instance consultative offrira les garanties scientifiques, pédagogiques et de transparence nécessaires à la réalisation de ce travail* » (EDUSCOL). Mais la rédaction des programmes n'incombent pas au CNP, ce sont des groupes disciplinaires, constitués par la DESCO (direction de l'enseignement scolaire) et composés d'inspecteurs (IGEN, IPR, IEN) et d'enseignants de terrain qui rédigent les projets de programmes. En 2005, le CNP fait place à une autre entité consultative, le Haut conseil de l'éducation (HCE) qui a une mission « *d'émettre des avis et de formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes, l'organisation, les résultats du système éducatif et la formation des enseignants* ». La Loi d'orientation de 2013 prévoit la création d'un Conseil supérieur des programmes qui aura pour mission de formuler des propositions sur la conception des enseignements dispensés au primaire et au secondaire ; sur le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires et leur articulation en cycles ; sur la nature et le contenu des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré et du baccalauréat ; sur la nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants du premier et du second degrés, les objectifs et la conception générale de la formation des enseignants (projet de loi MEN, 2013).

Les groupes d'experts ayant eu à se prononcer sur les propositions de programmes ou ayant participé à leur élaboration ont essuyé quelques critiques, pour la tempérance de leur avis, pour leur refus de reconnaître la légitimité des enseignants consultés, mais aussi pour le cloisonnement de leur travail, sans égard pour des groupes d'experts sur des disciplines proches. D. Raulin (2006) prend l'exemple des programmes de mathématiques de terminale pour la série STG et l'option littéraire : pas de concertation entre deux groupes d'experts pour proposer un minimum de cohérence dans la structuration de cet enseignement de mathématiques, facilitant sa mise en œuvre par les enseignants. Les références universitaires longtemps incontestées permettaient aux responsables politiques de déléguer « *la traduction programmatique à la hiérarchie pédagogique du ministère* ». La montée de la demande sociale et la nécessité de faire référence à des domaines non universitaires a conduit ces responsables à s'impliquer dans la définition des contenus.

Une répartition opérationnelle entre national et local

L'Italie est passé, en 1999, d'une école des programmes à une école des curriculums. Le ministère de l'Éducation est chargé de définir les objectifs des apprentissages liés aux compétences des élèves mais une partie (environ 20 %) des éléments de curriculum est dévolue aux établissements (processus d'autonomisation depuis 2000). Le ministère fixe les objectifs généraux ; le volume annuel d'enseignements ; les disciplines, activités et horaires correspondants ; les objectifs d'apprentissage. Les établissements fixent les disciplines horaires et les objectifs dont ils ont la charge ainsi que les modalités de mise en œuvre des actions pédagogiques, « *dans le cadre de la flexibilité prévue* » (Salatin, 2011).

Un peu de tout ça à la fois

Le Finnish National Board of Education (FNBE) définit les grandes lignes des *core curricula* en organisant des groupes de travail composés de représentants des universités (département de formation des maîtres), des associations d'ensei-

gnants, des municipalités, des éditeurs, des autorités municipales d'éducation, des chefs d'établissement, des enseignants, des parents et des élèves ainsi que des représentants de l'Agence nationale des affaires sociales et de la santé. Lors des travaux préparatoires, d'autres acteurs locaux tels que travailleurs sociaux, intervenants auprès de la jeunesse, centres de santé, bibliothèques, musées, centres de sport, l'Église, des entreprises peuvent coopérer et enrichir le curriculum (Halinen, 2011).

APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET CONTENUS

Du programme scolaire au référentiel de compétences

L'objet de ce dossier n'est pas de se poser la question du statut des compétences par rapport aux connaissances ou de savoir si les compétences sont des contenus ou des finalités (Daunay, 2010 ; Rey, 2008). Il s'agit plutôt de se demander si l'approche par compétences permet de faire le lien entre les savoirs scolaires, représentés par les outils que sont les disciplines ou les manuels, et l'environnement de l'élève (Beckers & Voos, 2008). La réalité de ce lien dépend de la transposition des « *compétences attendues et des savoirs (savoirs déclaratifs et procédures) requis dans chacune des matières du curriculum* » (Beckers & Voos, 2008).

Puisque les référentiels de compétences doivent inspirer les pratiques et les contenus d'enseignement, que peut–on déduire des référentiels de compétences quant au traitement des savoirs/disciplines/compétences/connaissances ?

Lorsqu'en 2011, B. Daunay inaugure le colloque de l'association pour les recherches comparatistes en didactique (ARCD), il interroge la place des didactiques dans la réorganisation des contenus. Le vocabulaire utilisé laisse à penser que ces changements ne lui semblent pas en faveur des didacticiens (des disciplines) : il parle d'« *espaces disciplinaires incertains* » ; de « *constantes inventions d'"éducation à"* » ; de dispositifs qui interrogent « *les sources de légitimité théorique* » des contenus prescrits. Il semble dubitatif quant à l'introduction simultanée (et concurrentielle) de la notion de socle et d'un retour aux fondamentaux et observe un « *envahissement de la notion de compétence* » contre laquelle « *les didactiques pourraient contribuer à la vigilance quant à son usage* » (Daunay, 2013).

En fait, dans le domaine de la francophonie, on constate que les travaux de chercheurs sur les contenus et les compétences sont essentiellement issus de Belgique ou du Québec, les Français restant la plupart du temps dans un positionnement de défiance vis-à-vis de compétences qui menaceraient les disciplines académiques.

En Communauté française de Belgique

Les texte relatifs à l'enseignement du français emploient le terme « savoirs disciplinaires » ; en histoire ce sont des « moments clés et outils conceptuels » ; en langues vivantes, sont cités les « connaissances : contenus » ; en sciences, ce sont des « savoirs » quand les sciences économiques traitent d'« objets » ou que les sciences sociales s'articulent autour de « problématiques ».

Mais les compétences ne sont pas que disciplinaires, elles sont également transversales. Là encore mal définies, elles sont associées dans les textes à des attitudes, savoir-faire ou encore « *démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines* » (Beckers & Voos, 2008). Les compétences transversales sont absentes pour certaines disciplines (français, langues vivantes) ou largement évoquées pour d'autres (histoire, mathématiques, sciences, etc.).

Autre difficulté lors de l'élaboration de programmes : il ne s'agit pas de définir uniquement un contenu, mais aussi tout ce qui va permettre l'appropriation par l'enseignant de ce savoir à enseigner et par les élèves de ce savoir à acquérir (le passage du curriculum formel au curriculum réel, en passant par le curriculum caché).

La nécessité d'un continuum tout au long de la scolarité

L'idée de socle commun de connaissances et de compétences devrait se traduire par l'organisation du système éducatif reposant sur une école de base, correspondant à l'enseignement obligatoire, que l'on intègre, selon les pays, entre 4 et 6 ans, et qui se termine entre 14 et 18 ans. Cette école unique est effective dans une dizaine de pays européens. Ce parcours continu ne se traduit pas forcément par de meilleurs résultats aux évaluations internationales PISA, mais semble plus équitable (moindres inégalités dues au milieu socio-économique et fourchette plus réduite des performances scolaires). Les programmes scolaires sont souvent comparés à une carte culturelle ou intellectuelle (vue statique) en opposition avec l'idée de parcours (vue dynamique, voir Salatin, 2011).

Dans sa contribution à la dernière réforme curriculaire **anglaise**, T. Oates note que « *la progression structurelle du curriculum national a permis de limiter la répétition inopportune des contenus à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité* » (Oates, 2011). « *La structure en tronc commun a permis de mieux accompagner le passage des élèves d'un cycle à l'autre, alors qu'auparavant les élèves les plus vulnérables vivaient mal ce passage* » (Oates, 2011).

En **CF de Belgique**, une enquête menée auprès de 18 000 enseignants et directeurs pointe trois difficultés majeures : « *les programmes ne nous aident pas à construire une suite logique des apprentissages entre les cycles, dans les cycles et dans l'année ; les savoirs et savoir-faire sont insuffisamment identifiés et reliés aux compétences ; en matière d'évaluation, l'absence de repère est totale* » (Cartuyvels, 2011).

Dans **l'enseignement catholique belge**, les deux fédérations chargées du fondamental et du secondaire se sont associées pour la réécriture des programmes : groupe de pilotage, experts travaillant sur le continuum conforme au « décret Missions » (1997). Une attention particulière a notamment été apportée à la cohérence des vocabulaires utilisés pour les différents niveaux. Le corps d'inspection belge a par ailleurs pointé les imprécisions des socles de compétences, induisant des programmes et leur application fluctuants d'un niveau, d'une école à l'autre (Godet, in Cartuyvels, 2011).

Un peu partout, on observe une rupture dans les apprentissages (disciplinaires), que ce soit entre le primaire et le secondaire inférieur, le secondaire inférieur et le secondaire supérieur, le secondaire supérieur et l'enseignement supérieur. Outre cette structure cloisonnée entre disciplines, une rupture se fait également entre le « ce que l'on apprend » et le « comment on apprend ».

Au-delà de cette distorsion de structure, entre des éléments ou unités d'apprentissage au primaire et des disciplines au secondaire, les critiques portent sur l'idée même de disciplines. La structuration en disciplines, qui a pour avantage de donner un cadre de référence ayant « *une logique, un vocabulaire, des exercices bien identifiés, ainsi qu'une aura venant de l'ancienneté* » (Gauthier), ne répond pas à cet objectif de continuité, de socle commun : leur juxtaposition (ou éclatement) rend très difficile pour les élèves de faire une synthèse des savoirs accumulés ; les disciplines ne répondent pas aux objectifs à atteindre, tels que définis dans l'idée de socle.

En parallèle à la construction de contenus répondant à un objectif de continuité et pour une meilleure adéquation avec l'idée d'un socle de connaissances et de compétences, il conviendrait d'introduire une part commune dans la formation des enseignants, en allant, par exemple, au-delà de simples séminaires communs entre enseignants du primaire et du secondaire, basés sur le volontariat.

D'autre part, pour pallier le cloisonnement induit par les enseignements didactiques, la « *production d'outils didactiques permettant une transition entre enseignants du primaire et du secondaire* » est à envisager (Goudet, in Cartuyvels, 2011).

Une conception verticale du curriculum, visant à donner de la cohérence et de la progressivité aux enseignements dispensés tout au long de la scolarité obligatoire, est supposée faciliter un continuum des apprentissages. C'est le sens déclaré de la dernière réforme italienne (2007) qui structure le parcours scolaire de l'école élémentaire et moyenne (collège) en trois aires multidisciplinaires : aire linguistique-artistique-expression ; aire historico-géographique ; aire mathématique-scientifique-technique (Salatin, 2011).

UNE CONSTRUCTION ORIENTÉE

Par les évaluations des élèves

Pour R.-F. Gauthier, le manque d'intérêt des politiques éducatives pour les contenus au secondaire serait dû à la fonction sociale du collège-lycée comme élément de sélection des élites, hiérarchisant les diplômes de fin d'études : « *l'histoire du secondaire […] était moins de former une population ou même une partie de population à des contenus spécifiques que de trier cette population en repérant une élite potentielle à partir de diverses capacités estimées* » (Gauthier, 2006). L'essentiel est de sélectionner les élèves selon leur capacité à maîtriser des contenus (quels qu'ils soient), quitte à ce que ces mêmes élèves en oublient une bonne part, une fois la sélection faite.

La version initiale du National Curriculum (**Angleterre**, 1988) a été remaniée en 1995 parce que « *trop complexe sur le plan de l'évaluation et parce qu'il ne s'articulait pas bien avec l'examen public national (GCSE General Certificate of Secondary Education)* » (Oates, 2011). « *L'approche structurée des contenus et de l'évaluation a permis d'identifier certains problèmes, comme l'affaiblissement du niveau à l'étape clé n° 3* ». Il n'en reste pas moins que l'évaluation a eu un impact négatif sur l'enseignement et l'apprentissage (Oates, 2011).

À l'inverse, il est courant de définir des objectifs de programmes nombreux et ambitieux, sans qu'il y ait maîtrise effective chez les élèves. C'est une des raisons mises en avant par le gouvernement italien pour mettre en place une valorisation des performances et une diffusion des dispositifs ayant fait leurs preuves. Enfin, la constante (macabre ou non) liant contenus d'enseignement et évaluation des apprentissages a volé en éclat dans le système finlandais : durant le cycle d'enseignement fondamental (jusqu'à 16-17 ans), pas d'inspection d'établissement, pas d'examens nationaux, pas de classement entre écoles. On s'auto-évalue à tous les niveaux, dans la coopération et la transparence, avec des évaluations externes thématiques et des sondages ponctuels pour évaluer les apprentissages au niveau national (échantillonnage représentatif, voir Salatin, 2011).

Par les évaluations internationales et l'*accountability*

Les contenus d'enseignement ne sont pas uniquement orientés pas les évaluations des élèves mais aussi de plus en plus par les évaluations internationales. Preuve en est l'actuelle réforme du National Curriculum anglais et les justifications institutionnelles qui l'accompagnent. Lors de l'annonce de cette réforme, Michael Gove (secrétaire d'état) et Elizabeth Truss (ministre de l'Éducation) ont, à de nombreuses reprises, insisté sur le lien de cause à effet entre les évaluations TIMSS, PIRLS et PISA et la nécessité de réformer les curricula, notamment en anglais, en sciences et en mathématiques. À l'instar des recommandations faites par l'Expert Panel conduit par T. Oates, ils ont par ailleurs expliqué qu'il était opportun de s'inspirer des programmes d'études proposés dans les pays « performants ● ».

La focalisation sur les évaluations internationales se traduit par une emphase des matières « fondamentales » faisant une place bien plus restreinte à l'éducation artistique, à l'éducation physique mais aussi à la technologie ou à l'histoire-géographie (Alexander, 2012).

● *« The content of our National Curriculum should compare favourably with curricula in the highest performing jurisdictions, reflecting the best collective wisdom we have about how children learn and what they should know »* (Department for education, 2011).

Au-delà de la conception des programmes, « l'effet-retour » des évaluations externes influe également sur l'orientation donnée par les enseignants à leur enseignement et donc à la transposition des programmes d'études. C'est le cas dans les pays qui ont accordé plus d'autonomie aux écoles tout en élaborant des standards d'évaluation forts (Communauté flamande de Belgique, Hongrie, Suède, Royaume-Uni, voir Delhaxhe, 2006).

LES CONTENUS, DE LEUR MISE EN APPLICATION À LEUR RÉCEPTION

On peut considérer qu'au socle de connaissances de France ou de Belgique correspond le Core Curriculum anglais ou écossais, par exemple.

Entre matières et temps d'enseignement

Les temps d'enseignement

L'agencement du temps scolaire s'appuie sur des périodes qui peuvent être une semaine, un semestre ou un cycle d'années. L'unité de temps varie entre 40 et 60 minutes. La période de base est ainsi de 24 heures hebdomadaires en France, de 32 périodes de 50 minutes par semaine en CF de Belgique. En Finlande, chaque matière est définie en x leçons de 45 ou 60 minutes, sur les 38 semaines de l'année scolaire.

Chaque année la Commission européenne publie un document intitulé « Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe ». Ce document présente la répartition des heures d'enseignement par matières (ou grands domaines disciplinaires) pour les 27 pays de l'Union européenne, et ce pour l'enseignement primaire et secondaire (jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire). Les documents par pays de la base Eurypedia permettent de préciser cette cartographie des « matières » à enseigner.

Entre disciplines, matières et unités d'acquis

Dans la plupart des pays européens, les contenus de l'enseignement primaire s'appuient sur « *la triade "lire, écrire, compter"* » (Gauthier, 2006).

En Communauté française de Belgique, où de nouveaux référentiels vont être mis en place, les premiers référentiels appliqués à la rentrée 2013 concernent le primaire. On y a introduit la notion d'unité d'acquis d'apprentissage (UAA) qui devrait donner plus de cohérence et faciliterait l'évaluation. Pour l'enseignement catholique, ce seront les programmes de mathématiques qui s'appliqueront à la rentrée 2013, le français en 2014.

Destinés à atteindre un socle de compétences et connaissances ●, les programmes d'études s'organisent en plusieurs grands domaines, dont les appellations changent mais qui peuvent être ainsi déclinés : langue de scolarisation (et littérature), mathématiques, sciences, langues modernes, éducation physique, histoire et géographie, technologie, éducation artistique. L'éducation à la santé et l'éducation philosophique, morale, éthique viennent compléter assez systématiquement ces huit grands domaines.

Au **Québec**, la direction des programmes décline cinq domaines « *porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités* » (MELS) : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté. Ils viennent compléter des domaines d'apprentissage : langues ; mathématiques, sciences et technologie ; univers social ; arts ; éthique et culture religieuse (MELS).

En **Angleterre**, le curriculum se décline en matières « fondamentales » (anglais, mathématiques et sciences) et en matières « fondatrices » obligatoires (art et dessin, citoyenneté, design et technologie, géographie, histoire, TIC, langue vivante, musique, éducation physique) auxquelles s'ajoute l'apprentissage axé sur le monde du travail.

Une construction qui peut et doit être évaluée

Comprendre les tenants et aboutissants de l'existence de contenus planifiés d'enseignement, c'est aussi en évaluer les effets sur les apprentissages quelle que soit la manière dont ils ont été programmés. Cette évaluation suppose d'appréhender le processus al-

lant de la construction des contenus jusqu'à leur acquisition : idéologies qui influent sur les programmes d'études, modèle d'élaboration (planifiée ou non), mode de mise en œuvre, expérience vécue par l'élève (et l'enseignant).

Un exemple de projet d'évaluation des programmes d'études

L'UNICEF a commandité en 2000 une étude d'évaluation de projets éducatifs en Chine (Khattri *et al.*, 2000). Ce travail d'évaluation s'est structuré autour de quatre questions : la conception est-elle adaptée, les processus mis en œuvre sont-ils efficaces, quels sont les résultats et quels sont les effets à long terme ? Concrètement, au-delà d'un recensement des processus, les chercheurs se sont focalisés sur la pertinence face aux besoins, la taille et la flexibilité des processus, leur gestion, les modalités d'intervention, de pilotage (existence ou non de collaboration, contraintes de coordination), la réception et la diffusion de ces programmes, leur institutionnalisation ou non (pérennisation).

Relation entre élaboration et appropriation des contenus

« *Une discipline scolaire apparaît pour les élèves comme un ensemble de choses à apprendre* » (Develay, 2010). Le triangle pédagogique enseignant-élève-savoir se trouve ainsi bien calé dans une organisation disciplinaire. Cette vision spontanée peut amener à ne s'interroger que sur les pratiques les plus pertinentes ou les plus efficaces pour transmettre des contenus sans interroger ces derniers, comme si n'importe quel élève pouvait apprendre n'importe quel savoir.

La richesse des recherches sur l'effet-maître, l'effet établissement, ne doit ainsi pas faire oublier que ce que « *que les élèves apprennent ne dépend pas seulement des acteurs, mais aussi de la qualité et de la pertinence des contenus qui leur sont enseignés* » (Gauthier, 2006).

Des sociologues, en soulignant le caractère contextuel de l'acte pédagogique, montrent aussi que la fonction culturelle de la transmission de connaissances se double d'une fonction sociale, qui nécessite de prendre

Quelques péripéties d'une « discipline », la grammaire scolaire (selon A. Chervel) : *« L'école enseigne, sous ce nom, un système, ou plutôt un assortiment de concepts plus ou moins reliés entre eux ».*

Son analyse historique *« montre d'abord que [...] : La "théorie" grammaticale enseignée à l'école n'est pas l'expression des sciences [...] de "référence", mais qu'elle a été historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école »,* pour l'apprentissage de la langue française (et donc de l'orthographe) ; *« La connaissance de la grammaire scolaire ne fait pas – à l'exception de quelques concepts généraux comme le nom, l'adjectif ou l'épithète – partie de la culture de l'homme cultivé ».*

En 1866, le ministre de l'instruction publique, dans une note aux recteurs, explique que les expressions, abstractions et généralités imposées aux élèves (verbes transitifs, attributs simples ou complexes, etc.) représente *« un pur effort de mémoire au profit d'inutilités ».*

Et Chervel d'ajouter : *« la grammaire scolaire n'est qu'une méthode pédagogique d'acquisition de l'orthographe, l'analyse grammaticale une méthode pédagogique d'assimilation de la grammaire »*, etc.

en compte le fait que les connaissances loin d'être « neutres », sont situés dans des temps et des espaces sociaux et politiques.

D'autres sociologues constatent aussi que les contenus curriculaires ont été modifiés, avec parfois une mise en retrait des savoirs disciplinaires au profit d'une valorisation des démarches de construction des savoirs, des compétences cognitives et langagières complexes. Or ces objectifs supposeraient, pour être atteints, que les enseignants mettent en place un cadrage fort des activités d'apprentissage et une identification précise des nouveaux savoirs visés, ce qui, pour Bautier et Rayou (2013) entre en contradiction avec « *la valorisation de la porosité des savoirs, la construction d'un élève sujet de communication et d'expression personnelle* ».

Comment la recherche envisage-t-elle le processus d'acquisition des connaissances et de compétences ? À l'évidence, une programmation rigoureuse et une organisation méthodique à partir d'objectifs précis (curriculum explicite, curriculum formel) ne répondent plus aux problématiques éducatives actuelles. Que l'on soit didacticien, sociologue ou pédagogue, il s'avère nécessaire de considérer également le « curriculum latent », « caché » ou « implicite », pour prendre en compte d'autres processus d'apprentissages, tenant à l'expérience scolaire de l'enfant (ce qu'il apprend à l'école, qui tient à la fois du registre cognitif, instrumental mais aussi affectif, social, moral) et le curriculum réel ●, c'est à dire l'activité réelle d'enseignement et *in fine* ce qui est effectivement acquis par les élèves ●.

La mesure des effets de la scolarisation, d'un point de vue sociologique, ne peut se limiter à une mise en perspective entre les performances (inégales) des élèves et leurs caractéristiques personnelles (et socio-économiques) ou celles du système éducatif. Mons, Duru-Bellat et Savina (2012) proposent ainsi d'étudier l'effet des contenus de formation sur les attitudes des élèves. L'expression « contenus de formation » doit s'entendre ici dans un sens plus large que les contenus d'enseignement. Mons *et al.* y intègrent les modalités pédagogiques, les normes et valeurs sociétales. En croisant des variables tenant à l'organisation pédagogique (regroupement pédagogique, enseignement individualisé, relation élève-enseignant) mais aussi au choix de contenus (enseignement professionnel, éducation religieuse, langues régionales), ils définissent trois modèles d'éducation :

- l'éducation totale (pays anglo-saxon et scandinaves) : les contenus dépassent le cadre académique, et comprennent des éléments d'enseignement préprofessionnel, religieux ou liés à la vie quotidienne (*life skills*) ;
- l'éducation « producteur » (Europe continentale) : la présence d'enseignement préprofessionnel est plutôt le signe d'une hiérarchisation des curriculums (filière), la relation école/marché du travail est valorisée. Les *life skills* apparaissent en filigrane des enseignements disciplinaires, et plutôt au primaire ;
- l'éducation académique (France, Italie, Japon, États-Unis, etc.) : fermeture aux particularismes, contenus d'enseignement traditionnels encyclopédiques, quelques enseignements liés aux *life skills*. Pays « *marqués par l'établissement tardif de l'école unique* » qui ont mis en place des expériences ponctuelles de remédiation pour les élèves en difficulté.

Peut-on, sur la base de cette modélisation, établir des corrélations entre modèle d'éducation et attitudes individuelles des élèves en fin de scolarité obligatoire ? Les variables d'attitudes retenues par Mons *et al.* sont les suivantes : sentiment d'appartenance (à l'espace scolaire), esprit de compétition, motivation instrumentale (objectivation des études) et esprit de coopération. Ces variables ont donc été croisées avec trois séries de variables au niveau de l'élève (ex. le sexe), de l'école (ex. autonomie), du pays (modèle éducatif). Nous ne retiendrons ici que les résultats relatifs au modèle éducatif : dans le modèle d'éducation totale, les élèves ont des attitudes plus favorables à la compétition (dans le modèle producteur, la filiarisation réduit *de facto* la concurrence) et à la coopération. « *Cette différence de climat pédagogique est peut-être à relier à la forte présence de contenus moins académiques […], contenus qui offrent davantage de latitude pour des échanges entre élèves* » (Mons *et al.*, 2012).

● Voir P. Perrenoud (1994) ou V. Isambert-Jamati (1990).

● Une lecture plus attentive des travaux de B. Bernstein aurait permis d'en dire plus, sur sa typologie des codes du savoir scolaire : le *collection code* dans lequel les disciplines sont isolées, hiérarchisées, imposées aux élèves ; et l'*integrated code* où les savoirs sont associés à des projets éducatifs, valorisant la manière d'apprendre (voir Mons *et al.*, 2012).

L'EXEMPLE D'UNE DISCIPLINE AUTONOME POUR DES CONTENUS EN ÉVOLUTION : LA GÉOGRAPHIE

L'enseignement de la géographie occupe une place particulière quelque peu en marge des autres disciplines scolaires, ne serait-ce que par la distance entre la géographie académique et la géographie scolaire. L'histoire de cette « discipline autonome » montre l'adaptation des contenus à la reproduction du monde, proche du sens commun. Pour I. Lefort, « *la géographie scolaire s'installe définitivement dans le système éducatif national avec la construction républicaine dont elle constitue un élément du socle idéologique* ». Elle reste longtemps représentée par des objets : cartographie, géographies physique et administrative qui composent les « *frontières de l'État-nation* » (Lefort, 2010). Outre les apprentissages cartographiques, la géographie scolaire moderne dresse un inventaire du monde, influencé par une vision géopolitique nationaliste ●. P. Perrenoud compare deux modes de transposition, savoir savant/pratique sociale, comparant d'un côté une géographie descriptive et encyclopédique et de l'autre une géographie civique et patriotique (1990). Le monde change, les discours évoluent, du fait de ces changements mais aussi des élèves. Cette connaissance du monde par les élèves, déformée ou non par les médias, doit faire partie des préoccupations des enseignants et des concepteurs de programmes scolaires (Butt, 2011).

On constate désormais des « *relations fortes entre la géographie scolaire et la science géographique d'une part, et entre la géographie scolaire et la culture médiatique d'autre part* » (Clerc, 2001), nécessitant une véritable stratégie consistant à travailler sur un « matériau scientifique » tout en intégrant de multiples demandes extérieures, ce qui fait dire à de nombreux géographes que la géographie est une science sociale, hybride, à l'interface de plusieurs champs scientifiques.

La globalisation, quels qu'en soient les effets, quelle qu'en soit l'analyse par tel ou tel chercheur, anglophone ou francophone, éclaire cette multiplicité d'approches. L'étude des espaces urbains prend de l'importance et on observe, par exemple, une préoccupation croissante de la notion de territoire dans les programmes français (Baron-Yelles, 2012). Les auteurs anglais sont beaucoup plus prolixes sur la présentation de la globalisation et de ses conséquences démographiques, politiques, économiques et sociales, mais mentionnent également l'importance des concepts de « déterritorialisation » et « reterritorialisation » des espaces économiques et politiques et les tensions et enjeux de relations basées sur le « local » ou le « global », ou le « national ● » (Butt, 2011). On sait combien le curriculum d'histoire-géographie est interrogé par l'enseignement des « questions vives » (Cavet, 2010). En géographie, La notion de territoire en fait partie. L'exemple patent et souvent évoqué par les géographes est celui du Moyen-Orient. P. Clerc (2006) a évoqué l'absence d'images, de cartes portant sur Israël et les territoires palestiniens dans les manuels scolaires français (notamment au collège). En Israël, la réforme des programmes de 1998 intégrait, comme le préconisait l'International Geographical Union, des perspectives citoyennes, sociales, cognitives et environnementales mais insistait moins sur la géographie régionale. Des chercheurs se sont interrogés sur l'appropriation de ce programme par les enseignants et les représentations que pouvaient en avoir les élèves juifs et arabes. Ils constatent que les objectifs programmatiques officiels ne sont pas perçus par les élèves, qui s'intéressent aux faits (et aux valeurs véhiculées) et ne tirent donc pas partie des processus cognitifs en jeu (puisqu'ils ne les voient pas), contrairement aux élèves chinois, hongrois ou anglais (Bar-Gal & Sofer, 2011).

Enfin globalisation, changements économiques et modification des équilibres géopolitiques renforcent la problématique du développement durable, de la dégradation environnementale, qui sera traitée dans le cadre d'une « éducation à » mais aussi dans le curriculum de géographie ou de sciences de la vie et de la terre, selon le vocable français.

Ces approches qui font sortir l'enseignement de la géographie d'un cadre disciplinaire plus normé (et qui la rendraient plus autonome)

● Pour appréhender une représentation cartographique de la géopolitique : Rageau J.-P. & Chaliand G. (1994). Atlas stratégique : géopolitique des rapports de force dans le monde, l'après-guerre froide. Paris : Éditions Complexes.

● Souvent cité dans les articles sur la globalisation : Gerber Rod (2003). « Globalisation and geographical education ». In R. Gerber (dir.), International handbook on geographical education. Dordrecht : Kluwer, p. 21-33.

ont été discutées, parmi d'autres sujets, à l'occasion de la réforme du National Curriculum anglais. La consultation proposée aux enseignants par la Geographical Association fait ressortir les points suivants : il convient de distinguer connaissances factuelles de base, concepts (comme grammaire de la géographie) et savoirs pratiques, mais les frontières entre la géographie à enseigner et la géographie universitaire, l'éducation citoyenne, la géographie « grand public » et la géographie « au quotidien » (expérientielle) ne doivent pas être objets de tensions (Tapsfield & Lambert, 2011). Dans le rapport issu de cette consultation, sont déclinées les attentes en matière de mise en œuvre de l'enseignement de la géographie (on rejoint ici les étapes proposées par Lewy, 1978 et discutées par Crahay, 2011). Définir ce qu'est la géographie à enseigner, comment la traduire dans le curriculum, de manière plus indicative que prescriptive, considérer les enseignants comme des maîtres d'œuvre à même de choisir les contextes et situations d'apprentissages et donc consolider la formation géographique des enseignants du primaire, telles sont les attentes des enseignants anglais.

Dans un article publié en 1997, J.-P. Chevalier évoque les quatre pôles de la géographie : savante, scolaire, appliquée et grand public et distingue géographie universitaire et géographie scolaire. On retrouve exactement les mêmes clivages dans les réflexions des enseignants anglais.

Voir aussi : Lambert David (2011). « Reviewing the case for geography, and the "knowledge turn" in the English National Curriculum ». Curriculum Journal, vol. 22, n° 2, juin, p. 243–264.

REFONDATION ?

Les discours et analyses produits depuis de nombreuses années ne semblent pas avoir réussi à refonder drastiquement les programmes d'études. L'objectif affirmé de l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences à la fin de l'enseignement obligatoire pourrait faire bouger les convictions et constructions disciplinaires actuelles. En France, le nouveau Conseil supérieur des programmes (Projet de loi MEN 2013) aura la charge de refonder les programmes et les disciplines et de les envisager dans une perspective globale (contenus, évaluations, formation des enseignants).

Comme pour d'autres problématiques éducatives, la refonte des contenus d'enseignement se heurte à des problèmes budgétaires. Salatin (2011) les évoque par exemple pour l'Italie.

Quels sont les choix stratégiques à envisager ? Quelques idées, empruntées à R.-F. Gauthier (2006) :

- Quels savoirs savants de référence, à partir de quels enseignements universitaires ?
- Comment décliner les savoirs pour les maîtres et ceux pour les élèves ?
- Quel rapport au savoir des disciplines refondées?
- Quels rapports entre compétences et savoirs ?
- Comment articuler les compétences (intellectuelles, transversales, sociales) et l'enseignement d'une discipline ?

La cohérence d'un curriculum (puisqu'il faut bien parler du processus plus large qui nous intéresse) repose sur les contenus mais aussi sur les méthodes d'enseignement, la pédagogie, les supports et les modalités d'évaluation des apprentissages, la qualité des enseignants, l'enchaînement des contenus, leur hiérarchisation selon l'âge des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les notices correspondantes dans notre bibliographie collaborative qui comprend les références complètes et les accès éventuels aux articles cités (libres ou payants selon les abonnements électroniques de votre institution).

- Adamson Bob & Morris Paul (2010). « Comparer des programmes d'études ». In Bray Mark, Adamson Bob & Mason Mark (dir.). *Recherche comparative en éducation : approches et méthodes*. Bruxelles : De Boeck, p. 243-260.
- Alexander Robin (2012). « Neither national nor a curriculum? ». *Forum*, vol. 54, n° 3, p. 369-384.
- Bar-Gal Bruria & Sofer S. (2010). « Israeli students' perceptions of geography instruction goals ». *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 19, n° 2, mai, p. 27-137.
- Baron Georges-Louis (1987). *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire, le cas des lycées*. Thèse en sciences de l'éducation, Université René-Descartes-Paris 5.

- Baron-Yelles Nacima (2012). « Les tourments de la géographie scolaire face aux avancées des sciences du territoire ». In Beckouche Pierre, Grasland Claude, Guerin-Pace France & Moisseron Jean-Yves (dir.), *Fonder les sciences du territoire*. Paris : Karthala, p. 122-145.
- Bautier Élisabeth & Rayou Patrick (2013). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires* [2e éd.] Paris : Presses universitaires de France.
- Beckers Jacqueline & Voos Catherine (2008). « Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique ». In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 51-64.
- Butt Graham (2011). « Globalisation, geography education and the curriculum : What are the challenges for curriculum makers in geography? ». *Curriculum Journal*, vol. 22, n° 3, septembre, p. 423-438.
- Cartuyvels Godefroid, Coudyzer André, Daubie Éric *et al.* (2011). « Les problèmes relatifs à la progression curriculaire en Communauté française de Belgique : État des lieux et interpellations aux didacticiens ». In Kesel Myriam De, Dufays Jean-Louis & Meurant Alain (dir.), *Le curriculum en questions : la progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 31-53.
- Cavet Agnès (2007). « L'enseignement des "questions vives" : lien vivant, lien vital, entre école et société ? ». *La lettre d'information de la VST*, n° 27.
- Chervel André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, vol. 38, n° 1, p. 59-119.
- Chevalier Jean-Pierre (1997). « Quatre pôles dans le champ de la géographie ? ». *Cybergeo : European Journal of Geography*, avril.
- Chevallard Yves (1986). « Les programmes et la transposition didactique : Illusion, contraintes et possibles ». *Bulletin de l'APMEP*, n° 352, février, p. 32-50.
- Chevallard Yves & Johsua Mary-Alberte (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* [2e éd.] Grenoble : Éd. La Pensée sauvage.
- Clerc Pascal (2006). « Peut-on parler du conflit israélo-palestinien dans les manuels scolaires ? ». In Legardez Alain & Simonneaux Laurence (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 137–146.
- Clerc Pascal (2001). « La culture scolaire du lycée en géographie ». *L'information géographique*, vol. 65, n° 3, p. 282-285.
- Crahay Marcel (2011). « Curriculum et théories de l'apprentissage : Dans quelle mesure les curriculums prennent-ils en compte ce que l'on sait des apprentissages scolaires ? ». In Kesel Myriam De, Dufays Jean-Louis & Meurant Alain (dir.), *Le curriculum en questions : la progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 13-29.
- Daunay Bertrand (2010). « La construction des contenus d'enseignement et de formation ». Intervention au colloque *La construction des contenus d'enseignement et de formation*, Lille, 18 octobre.
- Daunay Bertrand, Reuter Yves & Thépaut Antoine (dir.) (2013). *Les contenus disciplinaires : Approches comparatistes*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Delhaxhe Arlette (2006). « Les politiques nationales pour le curriculum dans l'enseignement obligatoire en Europe : Homogénéités et disparités de l'offre ». In Audigier François, Crahay Marcel & Dolz Joaquim (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck, p. 41-62.
- Department for Education (dir.) (2011). *The framework for the national curriculum: A report by the Expert Panel for the National curriculum review*. Londres : Department for education and skills (DfES), p. 1-77.
- Develay Michel (2010). « Réforme curriculaire et statut du savoir ». In Centre international d'études pédagogiques (CIEP), *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires, Sèvres, 10-12 juin 2009*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques (CIEP), p. 40-49.
- Dubet F. (2010). « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? ». *Éducation et sociétés*, n° 25, p. 17–34.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, 24 juillet. Bruxelles: Centre de documentation administrative.
- Feyfant Annie (2010). « L'éducation à la citoyenneté ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 57, octobre.
- Firth Roger (2011). « Making geography visible as an object of study in the secondary school curriculum ». *Curriculum Journal*, vol. 22, n° 3, septembre, p. 289–316.

- Forquin Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Gauthier Roger-François (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : UNESCO.
- Halinen Irmeli (2011). « Le curriculum en Finlande : Un outil puissant au service de l'éducation ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, avril, p. 77–88.
- Harlé Isabelle (2010a). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- Harlé Isabelle (2010b). « Sociologie du curriculum » [enregistrement audio]. In Institut national de recherche pédagogique (INRP), *L'histoire des disciplines dans la formation des enseignants : enjeux, objets et pratiques*, Lyon, 12-13 octobre.
- Isambert-Jamati Viviane (1990). *Savoirs scolaires : Enjeux sociaux des contenus d'enseignement*. Paris : Éditions universitaires.
- Khattri Nidhi, Adamson Bob & Jones-Dube Elvyn (2000). *UNICEF-Government of China Education Programme (1996-2000): End-of-cycle evaluation*. New-York : UNICEF, n° 2000-CHN.
- Lahire Bernard (2007). « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques ». *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 1, avril, p. 73-81.
- Lambert David (2011). « Reviewing the case for geography, and the "knowledge turn" in the English National Curriculum ». *Curriculum Journal*, vol. 22, n° 2, juin, p. 243-264.
- Lefort Isabelle (2011). « La géographie : Quelle(s) demande(s) sociale(s) pour quels publics ? ». *Tracés*, n°3, HS-10, p. 205-215.
- Lewy Arieh (1978). *La planification du programme scolaire*. Paris : UNESCO.
- Martinand Jean-Louis (1981). « Pratiques sociales de référence et compétences techniques : à propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième ». In A. Giordan (coord.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des troisièmes journées internationales sur l'éducation scientifique*. Paris : Université Paris 7, p. 149-154.
- Mons Nathalie, Duru-Bellat Marie & Savina Yannick (2012). « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : Une exploration comparative internationale ». *Revue française de sociologie*, vol. 53, n° 4, p. 589-622.
- Oates Tim (2011). « Le Curriculum national en Angleterre : L'impératif d'une réforme ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, avril, p. 63-76.
- Perrenoud Philippe (1990). « La géographie scolaire entre deux modèles de transposition didactique ». Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud Philippe (1994). « Curriculum : Le formel, le réel, le caché ». In Houssaye Jean (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 61-76.
- Perrenoud Philippe (1998). « La transposition didactique à partir des pratiques : Des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 3, p. 487-514.
- Perrenoud Philippe (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Raulin Dominique (2006). « De nouveaux rapports entre science et politique : Le cas des programmes scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-mars, p. 61–72.
- Rawding Charles (2010). « What are the connections between subject developments in academic and school geography? ». *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 19, n° 2, mai, p. 119-125.
- Reverdy Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 82, février.
- Rey Olivier (2010). « Contenus et programmes scolaires : Comment lire les réformes curriculaires ? ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 53, avril.
- Salatin Arduino (2011). « Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, avril, p. 41-50.
- Schneuwly Bernard (2008). « De l'utilité de la "transposition didactique" ». In Chiss Jean-Louis, David Jacques & Reuter Yves (dir.). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 47-59.
- Tapsfield Andrea & Lambert David (2011). *Geographic curriculum consultation: Summary report*. Sheffield : Geographical Association.
- Troger Vincent & Ruano-Borbalan Jean-Claude (2012). *Histoire du système éducatif* [3e éd.] Paris : Presses universitaires de France.

Pour citer ce dossier :

Feyfant Annie (2013). *Quels contenus pour l'enseignement obligatoire ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 85, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=85&lang=fr

Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :

- Thibert Rémi (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs.* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.

  En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr

- Rey Olivier (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 83, avril. Lyon : ENS de Lyon.

  En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=83&lang=fr

- Reverdy Catherine (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 82, février. Lyon : ENS de Lyon.

  En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr

Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :

https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyse

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45
ISSN 2266-5854