

L'essentiel

Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ?

Par Olivier Rey

Chargé d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

La notion de « curriculum », peu usitée en France, est largement employée dans de nombreux pays tant par la recherche que par les décideurs de politique publique, pour qui elle est un outil d'action d'éducative.

Elle permet d'appréhender de façon globale les réformes qui touchent tant aux programmes qu'aux modes d'évaluation, aux objectifs de l'éducation, aux parcours d'apprentissage ou à la culture scolaire.

Approcher ce concept de curriculum peut se révéler particulièrement pertinent pour analyser les évolutions majeures des contenus d'enseignement, qui concernent de nombreux pays, à l'image de la France avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences.

1. Curriculum et savoirs scolaires : questions de définition

C'est d'abord en Angleterre dans les années 70, avec la « nouvelle sociologie de l'éducation », que se développe une théorie du curriculum, qui s'attache à comprendre comment les contenus d'enseignement sont sélectionnés, définis et mis en forme. Cette théorie permet de mettre en lumière la culture scolaire, comme forme spécifique de codification de connaissances, compétences, références et valeurs (Forquin, 2008).

À partir des années 80, la diversification des ancrages théoriques et disciplinaires débouche sur une pluralité de démarches de recherche pour aborder le curriculum :

- des sociologues s'intéressent aux rapports entre stratification sociale et stratification scolaire ;
- des didacticiens analysent la transformation du savoir savant en savoir enseigné, par la transposition didactique ;
- d'autres didacticiens utilisent la notion de pratiques de référence pour comprendre comment les choix curriculaires sont produits à partir de valeurs, de savoirs, de cultures et d'expérience ;
- des historiens reconstituent la généalogie des disciplines et des contenus d'enseignement pour élucider leur conditions d'émergence et de consolidation ;
- des pédagogues s'attachent aux conditions d'appropriation des savoirs par les élèves, dans le contexte renouvelé par l'introduction des compétences (Harlé, 2010 ; Audigier, *et al.*, 2006a ; Martinand, 2003).

Cette diversité implique que des mots voisins (savoirs, connaissances, contenus, disciplines, matières, programmes...) sont parfois employés indifféremment malgré des acceptions implicites profondément différentes (Whitty, 2010).

Néanmoins, le curriculum renvoie le plus souvent à l'idée d'une vision d'ensemble des prescriptions éducatives d'une société, incluant tant le plan d'action que les valeurs et les objectifs du système, les stratégies pédagogiques et les apprentissages recherchés, les contenus, les modalités d'évaluation et la gestion de

Ce document synthétise en quatre pages les principaux constats développés dans la version intégrale du Dossier d'actualité.

Retrouvez la version intégrale sur notre site : <http://www.inrp.fr/vst>, rubrique Dossiers d'actualité.

La plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (accès libre ou payant, selon le cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

Institut national de recherche pédagogique
Veille scientifique et technologique
19, allée de Fontenay
BP 17424
69347 Lyon cedex 07
Tél. : 04 72 76 61 00
Fax : 04 72 76 61 93
veille.scientifique@inrp.fr

l'environnement scolaire (Audigier *et al.*, [2006a](#) ; Demeuse *et al.*, [2006](#) ; Jonnaert & Ettayebi, [2007](#)).

Divers travaux, particulièrement en sociologie, montrent aussi combien la construction curriculaire, loin d'être la traduction scolaire de savoirs « neutres » préexistants, est souvent le produit d'une histoire sociale marquée par les rapports de force et les conflits entre groupes d'intérêts (Goodson, [2008](#) ; Crahay & Forget, [2006](#)).

En étudiant les évolutions curriculaires de plusieurs disciplines, des chercheurs ont ainsi souligné la multiplicité des acteurs, dans et hors du système éducatif, impliqués dans la construction et la redéfinition des contenus enseignés :

- extension des réseaux oeuvrant à la programmation des contenus d'enseignement, dans le cas des mathématiques des sciences économiques et sociales et de la technologie (Harlé, [2010](#)) ;
- allongement des réseaux, en histoire, qui explique la solidité globale du curriculum malgré les tensions qui le traversent (Lantheaume, [2003](#)) ;
- importance des relations entre la forme académique et l'activité économique pour l'expliquer les évolutions de l'anglais au fur et à mesure de son inscription scolaire (Pouly, [2009](#)).

Le constat des décalages entre ce qui est officiellement établi dans les programmes, ce qui est effectivement enseigné dans les classes et ce qui est effectivement acquis par les élèves a amené à forger les **notions de curriculum prescrit, de curriculum enseigné ou de curriculum caché** (Audigier *et al.*, [2006b](#)). Néanmoins, reconnaître la part du curriculum coproduite par le local, au niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ne doit pas conduire à ignorer l'importance du cadrage curriculaire institutionnel (Goodson, [2008](#)).

2. Fondamentaux, standards, socle commun, compétences : tendances internationales, traductions nationales

À l'image de l'implantation généralisée de la notion de « compétence », les politiques curriculaires sont sensibles à certaines tendances internationales communes, qu'elles déclinent néanmoins au sein de cultures nationales dans un processus d'hybridation continue (Gauthier & Robine, [2009](#) ; Rey, [2008](#) ; Deer, [2006](#) ; Harlé, [2007](#)).

La loi de 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences en France constitue un tournant dans l'histoire scolaire du pays, dans la mesure où, pour la première fois, le pouvoir politique s'empare de la matière curriculaire et promeut la notion de socle « commun » comme objectif de la scolarité obligatoire, dans un système éducatif longtemps marqué par la différenciation des filières dès la fin de l'école primaire. Autre innovation majeure, la loi introduit l'idée de compétences et de définition des contenus par les acquis attendus à la fin de la scolarité des élèves.

La question du socle commun est donc en liaison étroite avec celle de la culture scolaire commune qui est souhaitable pour tous les jeunes qui sortent du collège. Cette évolution a été permise par les travaux préparatoires de la commission Thélot, qui a choisi de ne pas s'en remettre seulement aux porteurs du savoir scientifique ou aux tenants des lobbies disciplinaires pour réformer les contenus (Gauthier & Le Gouvello, [2009](#) ; Raulin, [2006](#) ; Harlé, [2010](#) ; Forquin, [2008](#)).

Cette réforme entre en résonance avec une tendance internationale visant à mieux définir des contenus sur des bases communes et unifiées, à la fin de la scolarité obligatoire (Gauthier, [2006](#)).

Cette tendance peut se combiner avec une gestion standardisée des objectifs à atteindre sur la base des résultats et des acquis de l'apprentissage ou *learning outcomes* (Delhaxhe, [2006](#) ; Maradan, [2008](#) ; Young, [2010](#)).

En Communauté francophone de Belgique, le décret « Missions » de 1997 a massivement introduit la notion de compétences et des références curriculaires communes dans un pays traditionnellement peu unifié au niveau scolaire. Définie par les responsables politiques et économiques, mais outillée par des experts de l'éducation, la réforme a été appliquée de façon contrastée dans les réseaux d'enseignement existants (publics ou confessionnels), en fonction de logiques sociales différentes (Mangez, [2008](#)).

Le gouvernement fédéral australien s'est également efforcé de promouvoir des références curriculaires communes à partir des années 80, en laissant à des experts en éducation le soin de traduire en contenus pédagogiques le cadre commun qui avait été fixé. Les états fédérés ont accommodé localement les principes de regroupements plus larges que les disciplines, privilégiant le développement de la personne sur la transmission des savoirs traditionnels, puis les principes d'intégration des « capacités », visant à mieux préparer les élèves à leur vie sociale, privée et professionnelle (Yates & Collins, [2010](#)).

La mise en place d'un curriculum national au Royaume-Uni depuis la fin des années 80, fortement lié à une centration sur les « fondamentaux » ou les « bases », a fortement rogné l'autonomie curriculaire au niveau local et l'autonomie professionnelle des enseignants (Deer, [2006](#)). Ce curriculum national a parfois suscité des critiques de chercheurs mettant en cause le conservatisme et l'appauvrissement du curriculum qu'il représentait, car les évaluations étaient centrées sur les seuls enseignements dits fondamentaux : lire, écrire, compter (Alexander & Norris, [2009](#) ; Goodson, [2008](#)).

La définition des contenus à enseigner a cédé la priorité à une réorientation du curriculum vers des compétences génériques et transversales, dans la réforme de 2006 en Norvège, avec l'idée que la responsabilité des savoirs à construire incombe en grande partie aux individus eux-mêmes (Karseth & Sivesind, [2010](#)).

En Suède, la réforme de 2009 revient sur le mouvement d'abolition progressive des frontières entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général, et donc sur la perspective d'un enseignement commun au niveau des études secondaires. En parallèle, la régulation du système est réorientée vers une détermination des contenus par l'aval, à savoir les entreprises pour les études professionnelles et les universités pour les études longues (Lundhal *et al.*, [2010](#)).

3. Entre repli sur la tradition et pédagogie invisible : quels contenus de référence pour une école démocratique ?

La sociologie du curriculum des années 70 a contribué à mettre à jour le caractère contingent des savoirs enseignés et le rôle qu'ils pouvaient jouer dans la légitimation des inégalités scolaires et sociales.

Aujourd'hui, certains sociologues de ce courant mettent en garde contre une excessive relativisation des savoirs, en affirmant l'intérêt d'identifier, au sein des curricula, des connaissances qui ont une valeur universelle et la nécessité de garantir l'accès des classes populaires à ces contenus qu'on ne peut trouver dans la vie quotidienne (Young, [2007](#) ; [2010](#)). Réagissant notamment contre les réformes qui invoquent des compétences génériques, ils défendent l'existence de disciplines dont l'évolution procéderait principalement par différenciation et regroupements au sein des savoirs eux-mêmes (Muller & Young, [2010](#)).

Cette affirmation que les contenus scolaires se définissent d'abord par rapport aux savoirs savants et doivent être largement autonomes est critiquée par divers chercheurs, qui estiment que l'enseignement doit avoir un sens et une utilité par rapport à la vie sociale, personnelle et professionnelle des élèves. Dès lors, le curriculum devrait être piloté par des choix de société plus que par la pression des groupes d'intérêt les plus influents dans le système éducatif, dont les parents de classes moyennes et les lobbies disciplinaires (Meuret, [2007](#) ; Perrenoud, [2006](#)).

Mobilisant le concept de « pédagogie invisible » de Bernstein, des sociologues estiment que les réformes à base de compétence contribuent à brouiller les repères scolaires et contrarient la réussite des enfants des classes populaires à l'école, pendant que les classes supérieures parviennent à maintenir pour leurs enfants l'usage de curricula d'enseignement traditionnels, surtout en matière de modes d'évaluation et de notation (Mangez, [2008](#) ; Young, [2010](#)).

Ces constats rejoignent les travaux qui soulignent les malentendus cognitifs provoqués par certaines pratiques pédagogiques qui, guidées par le souci d'aller plus loin que les méthodes classiques de transmission des connaissances, reposent trop sur des « implicites » dépendants d'une familiarité socioculturelle préalable à l'enseignement (Bonnéry, [2008](#)).

Traçant la perspective d'une « alternative sociale réaliste », Muller & Young souhaitent que le curriculum du futur, sans reprendre le conservatisme social des institu-

tions éducatives inégalitaires, s'appuie pleinement sur leur fonction de conservation culturelle.

Cette orientation, qui prône une faible évolution des contenus d'enseignement, revient à déléguer aux enseignants et à leurs pratiques pédagogiques le soin de prendre en charge la connexion des connaissances enseignées aux savoirs non scolaires. (Whitty, [2010](#)).

Entre une école sanctuaire, fermée au monde, et une école ouverte à tous les vents, les systèmes d'éducation sont encore à la recherche d'un équilibre (Gauthier & Robine, [2009](#)).

Pour citer ce Dossier :

REY Olivier (2010). « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 53, avril. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/53-avril-2010.php>>.

Sur notre site
<http://www.inrp.fr/vst>,
retrouvez également :

- *l'actualité de la recherche en éducation (ouvrages, revues, colloques...)* ;
- *la collection des Dossiers d'actualité (mensuels)* ;
- *des dossiers de synthèse et de ressources* ;
- *le blog « Écrans de veille en éducation »* ;
- *un espace collaboratif de bibliographie...*



Abonnez-vous pour recevoir par courriel nos Dossiers d'actualité et notre bulletin VST Actus.



Des flux RSS sont également disponibles pour chacune de nos productions.