Curriculum.

Jean-Marc Lange

▶ **To cite this version:**

Jean-Marc Lange. Curriculum. . Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon. Dictionnaire critique des enjeux et concepts des " éducations à ", L'Harmattan, pp.351-359, 2017, 978-2-343-12678-4. hal-01699652

HAL Id: hal-01699652
https://hal.umontpellier.fr/hal-01699652

Submitted on 2 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LANGE, J-M. (2017). Curriculum. In A. BARTHES, J-M. LANGE & N. TUTIAUX-GUILLON (Dir.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 351-359). Paris : L'Harmattan.

CURRICULUM

Si l'idée de parcours éducatif organisé est explicite chez Dewey dès le début du 20e, celle de curriculum se formalise dans le monde anglo-saxon dans les années soixante dix lors des débats occasionnés par les thèses portées par les tenants d'une « nouvelle sociologie de l'éducation » tel Young (1971) ou Bernstein (1971). Ces travaux sont d'abord menés dans une perspective d'analyse critique de l'existant. Mais par la suite, l'élaboration du « national curriculum » anglais sera l'occasion de donner de la substance à ces débats : la posture analytique deviendra alors prospective.
Selon D'Hainaut (1988), « *c'est un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement. Il s'exprime en termes d'intentions, de méthodes, de contenus, de moyens à mettre en œuvre pour enseigner et évaluer ».* Ce point de vue curriculaire, importé en France par de Landsheere (1979)[1] et développé par le sociologue de l'éducation Forquin (1997)[2], a été réélaboré en didactique par les travaux menés par Martinand à propos notamment de la technologie au collège. Il s'agissait initialement pour J.C. Forquin d'envisager les contenus comme savoirs discursifs à transmettre, selon une conception patrimoniale de l'Ecole. Pour J.L. Martinand, il s'agit plus largement d'élaborer une matière pour l'école primaire, et une discipline pour l'école moyenne selon une conception, non de transposition de savoirs savants, mais de contenus envisagés comme « pratiques ». Les travaux menés dans cette dernière perspective comportent ainsi une dimension sociale forte et revendiquée (Martinand, 1986)[3]. En France, l'idée de curriculum se développera donc à la fois dans des registres sociologiques et pédagogiques. Les travaux menés par J.L. Martinand au sein du LIREST à l'ENS Cachan, lui apporteront sa dimension didactique.
Par curriculum, il faut donc entendre un plan, une organisation programmatique, qui permet d'appréhender, dans ses différents aspects institutionnels, pédagogiques et didactiques, les programmes et leurs mises en œuvre selon une dynamique longitudinale et transversale (Audigier et al, 2006)[4]. Elaborer un curriculum relève d'une intention planificatrice, mais selon quels principes ?

Forquin (1989, 2008) insiste quant à lui sur l'idée d'un
« processus externe et interne de sélection dans la culture de ce qui fera l'objet d'une intention explicite et d'une activité planifiée d'enseignement ».

L'idée de sélection renvoie à celle d'un choix parmi ce qui est disponible dans la culture de ce que la société décide de transmettre d'une génération à l'autre dans l'effort collectif et organisé qu'est l'Ecole. Externe et interne indiquent que ce choix résulte d'un double processus : d'une part politique et d'autre part ce qui résulte de la volonté mais aussi des capacités de mises en œuvre des acteurs, professionnels de cette transmission. Le terme de sélection ne doit donc pas être pris dans un sens purement négatif, mais davantage dans le sens darwinien de l'idée : la sélection est également créatrice.
Cependant, cette acception prend tout son sens dans le cadre d'une conception patrimoniale de la culture, celle relative à ce qui est à transmettre de génération en génération. La volonté d'éduquer aux enjeux contemporains renvoie quant à elle à une autre conception : celle d'une culture anthropologique, c'est-à-dire comme ensemble de modes de connaissances, des pratiques sociales et des formes de vie qui ont cours à un moment donné au sein d'une communauté sociale. Avec les « éducations à » c'est plus fondamentalement encore du projet sociétal d'une réorientation de notre « vivre ensemble » dont il s'agit. La question éducative ne se pose plus alors seulement en termes de *sélection* et de *transmission,* mais de *contribution* de l'Ecole à un projet défini collectivement.

1- Distinctions

Depuis les années 80, l'idée de curriculum, en s'objectivant au sein des sciences de l'éducation, s'est progressivement enrichie de distinctions.

---

[1] Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. P.U.F, 1979.
[2] Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. De Boeck, 1997.
[3] *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang, 1986.
[4] Audigier F., Crahay M., Dolz J. *Curriculum, enseignement et pilotage*. De Boeck, 2006.

Selon P. Perrenoud (1993)[5], une distinction fondamentale est celle de curriculum *formel* et de curriculum *prescrit*. Ces deux adjectifs sont complémentaires plutôt qu'antinomiques. Le curriculum est *prescrit* parce qu'il a le statut d'une *norme*, d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment aux élèves. Il est *formel* au sens de la sociologie des organisations, qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration : son organigramme, ses règles de fonctionnement, les lignes hiérarchiques et fonctionnelles, les principes qui régissent la division des tâches, les compétences statutaires des uns et des autres, les procédures de consultation, de décision, de transmission de l'information.

D'autre part, PH. Perrenoud développe l'idée de curriculum réel :
« … les apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de représentations, de valeurs, de concepts, de techniques complexes passent généralement par une succession cohérente d'expériences formatrices. C'est cette succession, ce parcours qu'on définira comme un curriculum réel. »

L'idée s'entend sur deux plans, celui des situations imaginées par le Maître et celui des situations vécues par les élèves. Martinand propose de dénommer *curriculum produit* ce qui résulte du travail de réélaboration par le maître du prescrit et l'effet sur les élèves, en cohérence avec le présupposé selon lequel la réalité n'est jamais un observable entièrement « objectivable ».

Cet auteur a proposé également l'idée de *matrice curriculaire* pour étendre celle de « matrice disciplinaire » (Develay, 1993) aux formes curriculaires non disciplinaires (matières du primaire, actions éducatives du secondaire). Selon J. Lebeaume (2003), l'idée de *matrice curriculaire* peut être prise métaphoriquement dans deux sens : celui de moule pour reproduire à l'identique ou celui de creuset dans lequel est produite une entité nouvelle. Convenons que la matrice curriculaire est l'ensemble des choix fondamentaux d'orientations et des conditions de mise en œuvre conformément aux principes du curriculum formel et sont matérialisés en curriculums réels, vécus. Un parcours éducatif proposé aux élèves doit être questionné en termes de principes générateurs, de signification, de cohérence, de ruptures et de continuités, de progressivité affectant contenus et activités, etc. : au-delà des péripéties, c'est la matrice curriculaire qui est l'objet de ces interrogations.

L'élaboration du concept de « matrice curriculaire » permet ainsi de penser en termes de curriculum des formes scolaires disciplinaires ou non disciplinaires dans leurs particularités. Il permet de prendre en compte les « moments » disciplinaires mais aussi a-disciplinaires et les relations entre disciplines, (Lebeaume, 2000 ; Martinand, 2003 ; Bisault, 2010). L'idée de *moment scolaire* prend en compte le fait que cette éducation n'est pas obligatoirement mise en œuvre dans le cadre de leçons ou de séances en tant qu'entités autonomes mais qu'elle peut passer par une organisation pédagogique plus complexe et plus ouverte dans laquelle il n'existe pas de limite étanche entre les différents domaines d'apprentissage. Pour les « éducations à » le curriculum est à construire. Mais, il ne s'agit pas de disciplines car leurs enjeux dépassent largement ceux des disciplines : ils sont sociétaux et donc, politiques et complexes. La figure d'un parcours cohérent et progressif organisé sous forme de moments éducatifs semble dès lors appropriée.

2- Quel curriculum pour les éducations à ?

Dans le domaine des *éducations à*, le principe éducatif fondamental, au cœur de la matrice curriculaire, consiste à introduire dans le contexte scolaire un certain nombre d'enjeux sociétaux ou privés, traités en tant que tels : cette introduction doit s'effectuer sans perdre en chemin leur côté « chaud », pour reprendre une terminologie empruntée à la didactique des questions socialement vives. Cette conception non normative de la matrice curriculaire devra permettre d'envisager les moyens d'affronter les questions sociétales vives qui vont être rencontrées à l'école.

Le constat est celui de l'absence de curriculum prescrit/formel concernant les éducations à : celui-ci reste à élaborer car les instances institutionnelles dont c'est la tâche, ne l'ont pas à ce jour effectué dans sa plénitude même si l'idée de parcours pour les « éducations à » commence à apparaître dans

[5] In Houssay, J. (dir). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, ESF, 1993, pp. 61-76.

les textes d'encadrement. La fonction du chercheur est bien d'apporter des distinctions, de proposer des explications et d'approcher une certaine forme de réalité au moyen de modélisations à visée d'intelligibilité. Le projet pour la recherche en éducation consiste à déterminer les principes d'élaboration de ce que pourrait être un *curriculum possible*[6] des « éducations à », c'est-à-dire ce que le travail de recherche permet de concevoir par un effort exploratoire et prospectif, en repoussant les limites de l'existant et en sortant des routines, traditions et coutumes installées. Il permet de déterminer une matrice curriculaire et de choisir la figure la mieux adaptée à ces éducations contribuant ainsi à la détermination de sa forme. Mais la matrice élaborée reste *virtuelle*, terme pris au sens de ce qui est en puissance, tant que ne seront pas identifiés les verrous à faire sauter et les constructions nécessaires à sa mise en œuvre. Les *balises curriculaires,* c'est-à-dire les passages obligés, les dérives à éviter, les nœuds de tensions épistémologiques et didactiques identifiés par le travail de recherche (Lange et Victor, 2006) constituent aussi le pont entre le *curriculum possible* et le *curriculum potentiel.* Ce dernier *est* conçu comme modèle explicatif élaboré par le travail de recherche pour expliquer les différences, ici entre possible/formel et produit, que la formation des enseignants devra prendre en charge pour inscrire ce *possible* dans le réel de l'activité enseignante. En effet, pour de Landsheere (1992 cité par Audigier et al, 2006, p. 10) l'emploi du terme « curriculum » :
« marque la volonté de lier fonctionnellement les composantes de l'enseignement, intentions, contenus, organisation, méthodes, environnement humain et matériel, … et les dispositions relatives à la formation des enseignants …».

Ce point de vue particulier pose en principe l'interdépendance de registres différenciés que J.L. Martinand (2003) traduira en démarche. Des élaborations curriculaire précédentes, nous retenons que celle d'un curriculum pour l'EDD et pour les autres « éducations à » ne peut être posée sur le seul plan didactique, mais doit être problématisée selon trois registres différenciés, fortement corrélés par leurs implications réciproques: celui de la politique éducative, celui de la projection stratégique, et celui de l'élaboration didactique des problèmes spécifiques de l'EDD (Lange et Martinand, 2010).

Penser en termes de *curriculum possible* revient donc à questionner les « éducations à » selon trois registres, successifs, non hiérarchiques et interdépendants :
- Un registre politique permettant de définir les missions éducatives
- Un registre stratégique permettant d'effectuer des choix programmatiques
- Un registre didactique permettant des problématisations et la détermination des contenus.

Le cadre théorique élaboré par le britannique Ross (2000) lui a permis d'analyser les variations historiques des conceptions curriculaires, les positions politiques, les présupposés idéologiques, les tensions, les implications éducatives et pédagogiques, relatifs à l'élaboration du «national curriculum» anglais.
Dans une perspective beaucoup plus générale, ce chercheur a proposé une analyse politique des curriculums en termes de grands *modes de pilotage* : soit par des contenus, souvent organisés en disciplines ou au moins en matières, soit par des objectifs, en particulier aujourd'hui des objectifs de compétences, soit par l'intervention sur un processus d'activités pour en exploiter les potentialités éducatives. Ross souligne les incompatibilités existant entre ces types curriculaires pris deux à deux, les impossibilités de chacun, et la forte teneur idéologique des préférences pour ces diverses manières de conduire un curriculum
.
Ces trois idéaux-types sont distingués et présentés par Ross sous la forme d'un schéma tripolaire en creux symbolisant l'absence d'harmonie et les tensions potentielles caractérisant les modes de pilotages. Ce schéma présente également l'avantage de reconnaître et mettre en avant l'idée que le passage de l'un des modes à l'autre ne se fait pas de façon harmonieuse mais induit des contradictions ou tensions. Ainsi en est-il de la tension entre une centration sur le *produit* (les connaissances ou sur le *processus* éducatif (Lebeaume, 2003) :
Enfin, ce schéma permet de figurer les postures politiques et de mettre à jour les idéologies implicites correspondant aux choix possibles de modalité de pilotage : à chaque mode de pilotage correspond des postures politiques contrastées. Le choix d'un mode n'est donc pas neutre idéologiquement et politiquement. Il entraîne par voie de conséquences au mieux des tensions, au pire des oppositions, qui conditionnent son acceptabilité pour les acteurs qui se trouvent impliqués.

[6] Martinand, J.-L. (2006). Didactique et didactiques.in J. Beillerot et N. Mosconi: *Traité des sciences et pratiques de l'éducation.* Paris: Dunod, 353-367.

Appliquons ces principes et acquis aux « éducations à ». Si l'éducation en est la condition et le moyen de transformer notre rapport au monde, elle est soumise au risque idéologique de sa mise au service d'une vision du monde (Sauvé, 2006), constituant ainsi le *curriculum caché.* Selon Perrenoud (1993), le *curriculum caché* existe selon trois modalités : le caché comme simple ignorance de ce qui se passe en situation d'enseignement-apprentissage ou de formation, le caché comme flou fonctionnel lié à l'idée même de prescription, le caché comme implicite. Les « éducations à » en prenant pour objets des contenus politiques soumis aux idéologies et influences des lobbies sont porteuses potentiellement d'implicites au caractère idéologique marqué, notamment celui d'une conception techno-économiciste du monde (Barthes & Alpe, 2012, 2013). L'enseignement sous la forme des « éducations à » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008 ; Lebeaume, 2012 ; Audigier, 2015), répond à des positionnements dont la légitimité est alors discutée voire contestée.

La question qui reste à poser au final est celle de la forme programmatique qui convient le mieux à ces éducations : des prescriptions « top down » très cadrées, des « curriculum locaux » définis dans chaque institution tels ceux élaborés dans l'éducation rurale, ou encore une conception du curriculum comme « créativité quotidienne », impliquant une mise en réseau politique-épistémologique-pédagogique (Barbosa de Oliveira, 2016), c'est-à-dire des parcours libres mais tenant compte des « balises curriculaires » (Lange et Victor, 2006) issus des travaux de recherche ?