

L'intégrale

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 loi de 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences a mis en lumière dans le débat public français une problématique habituellement traitée au sein des communautés professionnelles de l'éducation. Jusque là, cette question des contenus à enseigner restait en large partie une affaire de spécialistes, abordée sous l'angle des « programmes » dans une optique plutôt administrative et dans un cadre avant tout hexagonal.

Avec cette loi, les responsables politiques ont initié une réforme curriculaire par bien des aspects sans précédent en France, dont l'originalité n'a peut-être pas été bien mesurée à l'époque.

En posant les enjeux à un niveau politique, en introduisant des concepts à résonance internationale et en soulevant immédiatement des interrogations sur l'ensemble du processus scolaire (matières, disciplines, parcours, supports, évaluations...), le socle commun a lancé une réflexion d'ensemble sur ce qu'il est convenu d'appeler le « curriculum ».

Au sein de la recherche en éducation internationale, l'étude du curriculum présente en effet l'intérêt d'une approche large qui intègre des sujets touchant aussi bien aux disciplines, aux objectifs de l'enseignement, qu'à l'architecture des cursus, à la pédagogie, à la sociologie des savoirs...

Plus qu'un champ d'étude totalement nouveau (on fait souvent remonter la sociologie du curriculum aux années 70) c'est une façon d'aborder la culture scolaire qui est ici en jeu et qui s'avère relativement fructueuse, notamment dans une approche comparative pour identifier ce qui est de l'ordre des traits communs ou au contraire des caractéristiques nationales et régionales.

C'est pourquoi l'objectif de ce dossier n'est pas d'analyser la substance des transformations curriculaires ou des changements de programme en France et ailleurs, mais plutôt de présenter divers éclairages de la recherche pour appréhender ces évolutions et lire les réformes curriculaires qui se succèdent à un rythme soutenu dans de nombreux pays.

1. Curriculum et savoirs scolaires : questions de définition | 2. Fondamentaux, standards, socle commun, compétences : tendances internationales, traductions nationales | 3. Entre repli sur la tradition et pédagogie invisible : quels contenus de référence pour une école démocratique ? | 4. Bibliographie.

*Remerciements à Roger-François Gauthier et Maryline Coquidé
pour leurs conseils avisés.*

1. Curriculum et savoirs scolaires : questions de définition

En introduisant leur rapport sur l'instauration du socle commun en France (dans le cadre du réseau européen *Knowledge and Policy*), Roger-François Gauthier et Margaux Le Gouvello remarquaient que « *la "politique curriculaire" [...] a ceci de spécifique qu'elle est aussi rarement étudiée, en France, par la recherche qu'abordée publiquement par les politiques* » (Gauthier & Le Gouvello, 2009, p. 5).

Du côté scientifique, malgré le retentissement de l'œuvre de Durkheim au début du XX^e siècle (*L'évolution pédagogique en France*, publié en 1938), **l'étude des contenus de l'enseignement et de leur évolution ne constitue pas la part la plus prolifique de la recherche française concernant l'éducation**. De ce point de vue, les travaux de Bourdieu et Passeron (*La reproduction*, 1970), s'ils ont marqué l'analyse sociologique du système éducatif, ont bloqué les recherches curriculaires plus qu'ils ne les ont favorisées, en attirant l'attention sur l'inégale distribution des capitaux culturels et la violence symbolique des savoirs scolaires.

Du côté de l'action éducative, si le mot « curriculum » reste en France une notion réservée à quelques spécialistes, il est dans d'autres aires nationales et régionales un terme utilisé pour proposer, désigner et initier des actions éducatives. Diverses organisations internationales mettent ainsi en œuvre officiellement des programmes qui placent le « curriculum » au centre, à l'image du « [Programme pour l'éducation de base](#) en Afrique développé par l'Unesco » (BEAP en anglais) et le Bureau international de l'éducation (voir aussi les [documents de travail du BIE sur le curriculum](#)).

Le curriculum répond, dans ces programmes, à une acception large et prescriptive, qui est loin de se réduire à une façon de nommer les programmes d'enseignement, qu'on décrit plus souvent, au sens restreint, avec le terme de « syllabus ».

Dans d'autres pays francophones, comme le Québec ou la Belgique, le curriculum est non seulement un objet de réflexion pour les chercheurs mais aussi un outil de politiques éducatives et un mot familier aux acteurs éducatifs. Une situation encore très différente de la France, par conséquent.

1.1 Le curriculum appréhendé par les chercheurs

Dans un champ de politique éducative où s'entremêlent les savoirs savants (universitaires) et les savoirs experts (issus de la pratique), la réflexion sur le système éducatif a donc en large partie été dominée depuis les années 60, d'une part par une sociologie de l'éducation qui s'intéresse avant tout à la démocratisation scolaire et aux inégalités dans l'accès à l'éducation, et d'autre part par une centration sur ce qui se passe « dans l'école » voire dans la classe, des éléments comme les contenus étant considérés comme un cadre donné d'avance dont on discute peu.

Pourtant, les enseignants restent attentifs aux prescriptions des programmes officiels (parfois via les manuels), élaborés dans une chaîne administrative assez mal connue. Les discussions sur les méthodes d'enseignement passionnent fréquemment au-delà du cercle des experts et des militants pédagogiques. Les historiens approchent souvent de façon très fine la généalogie et les déplacements des sujets d'enseignement et de leurs cadres institutionnels.

Les didacticiens, à partir de la fin des années 70, ont exploré de manière approfondie la façon dont les contenus sont élaborés, transformés et transmis au sein des disciplines scolaires.

Dans l'ensemble, néanmoins, les études qui ambitionnent de tenir dans un seul regard l'ensemble de ces dimensions restent rares.

Disparu il y a peu, Jean-Claude Forquin a été un de ceux qui, dans la recherche française, a introduit le concept de curriculum, à partir d'une entreprise de sélection et de traduction des auteurs de ce que l'on a appelé la « nouvelle sociologie anglaise » des années 70. Dans son dernier ouvrage, J.-C. Forquin rappelait ainsi que « *la problématique des contenus d'enseignement est restée longtemps la parente pauvre de la réflexion sociologique sur l'école, laquelle a trouvé historiquement ses principales voies de développement soit du côté d'une analyse des structures des institutions éducatives dans leur rapport aux structures sociales (en privilégiant notamment la problématique des inégalités), soit du côté d'une description des interactions au sein du monde scolaire considéré comme monde social* » (Forquin, 2008, p. 7).

Pour lui, c'est « [...] *cette insistance sur les « contenus », la substance de ces contenus mais aussi leur forme ou leur structure, la façon dont ils sont sélectionnés, façonnés, organisés, validés, distribués à travers les différentes phases de la "chaîne didactique"* » que l'on retient le plus souvent lorsqu'on parle de « théorie du curriculum » ou de « sociologie du curriculum » (Forquin, 2008, p. 9).

J.-C. Forquin avait choisi d'intégrer dans son analyse du curriculum la notion de culture scolaire, dans sa dimension de transmission formalisée par l'école d'un ensemble de connaissances, de compétences, de références et de valeurs. Il ambitionnait ainsi de tenir dans une même approche non seulement les contenus prescrits et systématiquement enseignés mais aussi la mise en forme spécifiquement scolaire à travers la codification didactique de ces contenus (notamment dans les programmes).

La culture scolaire est alors pour lui moins une culture « vécue » qu'une culture « enseignée », un « *ensemble de connaissances, de compétences, de références ou de valeurs qui font l'objet d'une transmission délibérée dans le cadre de programmes d'études formellement prescrits* » (Forquin, 2008, p. 17).

Isabelle Harlé identifie pour sa part trois ancrages théoriques et disciplinaires, à partir des années 80, qui structurent les démarches des chercheurs pour aborder le curriculum :

- dans le prolongement de la nouvelle sociologie anglaise du curriculum, des sociologues français s'intéressent aux relations entre stratification sociale et stratification des savoirs ;
- dans le registre de la didactique, la notion de « transposition didactique » permet d'analyser la façon dont un savoir savant est importé et transformé dans le champ scolaire, autrement dit le déplacement entre l'objet de savoir et l'objet d'enseignement ;
- les historiens, pour leur part, explorent la généalogie des savoirs et de leur institutionnalisation scolaire et soulignent ainsi la part contingente et contextualisée de savoirs dont on a tendance à naturaliser la forme disciplinaire.

Elle souligne que l'introduction des nouveaux types d'enseignements (technologie, matières artistiques, informatique, éducation civique...) à côté des disciplines « nobles » traditionnelles a favorisé l'évolution des modèles explicatifs : **la référence aux savoirs savants, qui va de soi dans le cas de certaines disciplines comme les mathématiques, a été complétée par la référence à des pratiques sociales** qui ne font pas nécessairement l'objet d'une formalisation de type académique à l'université (Harlé, [2010](#)).

Le champ du curriculum est souvent parcouru par une tension entre une approche centrée sur les disciplines, sur le savoir et les matières à enseigner, et une approche centrée sur l'expérience de l'enfant, dans la tradition de J. Dewey, constatent F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz ([2006](#)). Dès lors, comment penser l'articulation entre démarches et contenus ? Comment penser la dimension générale de l'objet d'apprentissage (activité de l'élève) comme capacité et sa dimension spécifique (contenu sur lequel porte l'activité) ? Selon les trois chercheurs, cette tension rebondit à l'occasion de la discussion actuelle sur l'enseignement des compétences et renvoie aussi à la tension entre didacticiens et pédagogues, les premiers étant traditionnellement plus attentifs à ce qui passe au niveau du savoir en jeu et les seconds à ce que font les élèves de ce savoir.

Une autre perspective didactique du curriculum consiste à prendre de la distance avec les savoirs académiques pour considérer aussi bien les enseignements qui se développent à partir de champs disciplinaires institutionnalisés (comme par exemple la technologie ou les disciplines artistiques) que ceux qui ne reposent pas sur une forme disciplinaire (comme par exemple toutes les « éducations à ... », telles que l'éducation au développement durable). La notion de « pratique de référence » vise ainsi à surmonter la « *tendance perpétuelle de l'école à l'autoréférence* » (Martinand, [2003](#)) – c'est-à-dire à la justification des choix par des critères internes au système scolaire – pour aborder les problèmes de construction de curriculum et surtout expliciter la signification des choix curriculaires, en prenant en compte les pratiques dans tous leurs aspects : valeurs, savoirs, cultures...

En cela, cette démarche didactique insiste sur le caractère historique et contingent des disciplines scolaires, telles qu'on les rencontre dans le secondaire en France, en montrant comment elles correspondent en fait à des missions plus ou moins durables guidées par des objectifs à atteindre, des contenus à rencontrer ou des expériences formatrices à vivre.

On comprend dès lors qu'il y a souvent autant de notions du curriculum que de chercheurs, avec un périmètre de la notion assez élastique, d'autant qu'il n'est pas toujours évident de se repérer au sein de mots plus ou moins chargés de sens voisins tels que « connaissances », « savoir(s) » (au singulier ou au pluriel), « disciplines », « matières », « objets d'enseignement », « programmes »...

Un acteur important depuis les années 70 de la sociologie anglaise du curriculum reconnaissait d'ailleurs récemment que le savoir (*knowledge*) n'est pas équivalent aux objets d'enseignement (*school subjects*) et que les objets d'enseignement ne sont pas équivalents aux disciplines (*academic disciplines*), bien qu'il y ait souvent un glissement entre ces termes qui fait que l'on sait rarement de quoi on parle exactement et quelles distinctions implicites sont opérées (Whitty, [2010](#)).

En général, le curriculum renvoie d'abord à l'idée de plan et d'organisation, de construction intellectuelle qui englobe tout le processus d'enseignement-apprentissage : intentions, contenus, organisations, méthodes, environnement, évaluation... (Audigier, Crahay & Dolz, [2006](#)).

Des chercheurs belges proposent une définition voisine : « *un curriculum consiste en un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir ; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation* » (Demeuse, Strauven & Roegiers, [2006](#), p. 11).

Ils développent une conception large du curriculum, considéré comme une vision d'ensemble des directives pédagogiques comprenant :

- les apprentissages à installer ;
- les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre ;
- les supports didactiques ou les aides pédagogiques (dont les documents et manuels scolaires) ;
- les contenus-matières ou contenus disciplinaires ;
- les résultats attendus et les modalités d'évaluation ;
- les modalités de gestion du curriculum.

Le curriculum s'organise donc autour de trois pôles : les apprentissages visés, les processus didactiques mis en œuvre pour les atteindre et les situations d'évaluation.

Titulaire de la [chaire Unesco de développement curriculaire](#) localisée à Montréal, Philippe Jonnaert défend également une vision large, « systémique », du curriculum, qui remplit des fonctions d'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique, d'orientation des actions à poser et d'adaptation d'un système éducatif à un projet de société donné (Jonnaert & Ettayebi, [2007](#), p. 26-27).

1.2 Le curriculum, entre la société et la classe

Dès ses débuts, la sociologie anglaise du curriculum a été soucieuse de placer ses réflexions dans le cadre d'une interrogation sur l'échec scolaire des classes populaires et de la raison pour laquelle, malgré les différents objectifs proclamés des réformes, la politique éducative a toujours favorisé les enfants de la classe moyenne (Whitty, [2010](#)).

Depuis Musgrove (1968), la sociologie du curriculum insiste sur le fait que les matières d'enseignement sont des systèmes sociaux soutenus par des réseaux d'influence, avec une série de négociations et de régulations, qui sont reliées en même temps à des enjeux sociétaux globaux et à des rapports de force entre différents groupes professionnels concernés par le curriculum, dont les spécialistes disciplinaires (Audigier, Crahay & Dolz, [2006](#)).

Le curriculum scolaire est un artefact social qui a été traité la plupart du temps comme une donnée naturelle allant de soi, rappelle Ivor Goodson. Les contenus apparaissent comme des savoirs « neutres » dont seule la transmission posait question. Ainsi, en dépit des études de certains sociologues de l'éducation, on trouve peu d'études approfondies sur la fabrique des savoirs scolaires inscrits dans les programmes, regrettable. Malgré de nombreuses réflexions critiques dans les années 60 et 70, les contenus ont peu évolué et la concentration sur ce qui se passe « dans la classe » a produit une sorte d'amnésie sur les contenus du curriculum, sans doute mis à jour, interprétés ou retraduits dans la classe, mais qui étaient définis ailleurs, en amont (Goodson, [2008](#)).

Ce souci de replacer les contenus dans leur contexte social a pu amener à des remises en cause profondes du statut des savoirs transmis dans le cadre des systèmes éducatifs, certaines analyses considérant que la fonction première des savoirs scolaires consistait en fait à légitimer l'échec social et scolaire des enfants de classes populaires, un peu comme en France, on a pu conclure, à partir des travaux de Bourdieu et Passeron, que les savoirs n'étaient que le paravent de la reproduction sociale assurée par l'école.

Plus récemment, la question de l'inscription du curriculum dans les enjeux sociaux a été repoussée en relation avec des réformes revendiquant parfois une certaine « neutralité » pédagogique.

À partir de l'exemple de l'introduction des compétences et des réformes de l'éducation au Québec et en communauté française de Belgique, Marcel Crahay et Alexia Forget s'inscrivent en faux par rapport à certaines conceptions linéaires des curricula, d'ordre pédagogique ou didactique, qui considèrent que les évolutions internes aux sciences de l'éducation sont les moteurs principaux des évolutions curriculaires.

Les auteurs défendent au contraire l'idée que la construction curriculaire ne peut être pensée indépendamment des enjeux sociaux et sociétaux, des conflits d'intérêts et des rapports de force entre les agents sociaux (Crahay & Forget, [2006](#)).

Il faut également sans doute prendre en compte la multiplicité des acteurs impliqués dans la construction des contenus au-delà ou en deçà même des grands clivages sociaux qui organisent la société, en n'oubliant pas que **les intérêts culturels, disciplinaires, savants, professionnels ou académiques peuvent aussi se traduire en autant d'intérêts et de groupes d'influence qui pèsent sur la définition des curricula.** Dans le cas de la France, Isabelle Harlé remarque que : « à partir des années 60, l'espace de définition du curriculum est marqué par une extension des réseaux et une multiplication des catégories d'acteurs impliqués dans la programmation des contenus d'enseignement » (Harlé, [2010](#), p. 45). Elle décrit de façon assez fine ce processus à partir de trois évolutions curriculaires restituées dans le contexte de ces trente dernières années : la réforme des mathématiques modernes, l'implantation des sciences économiques et sociales dans le secondaire et l'introduction de la technologie dans les collèges. Ces trois exemples sont analysés à partir d'une combinaison des approches sociologiques, didactiques et historiques.

En s'attachant particulièrement au traitement de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie dans l'enseignement de l'histoire à travers le temps, Françoise Lantheaume a montré comment le curriculum arrive à « refroidir » un tel sujet « chaud », la colonisation passant d'une fonction d'illustration de la grandeur de la République dans les années 30 à une fonction d'exemple du phénomène colonial à l'échelle internationale. En utilisant la sociologie de la traduction, elle a constaté à cette occasion la double caractéristique d'instabilité du curriculum, traversé de tensions, surtout depuis les années 60, mais en même temps sa solidité globale, qu'elle explique par l'allongement des réseaux. Celui-ci signifie « l'intégration d'entités toujours plus nombreuses qui estiment avoir leur mot à dire : multiplication des références scientifiques et de leurs défenseurs, accroissement des manuels scolaires et de leurs auteurs apportant leurs préoccupations et interprétations ; abondance des groupes non professionnels (industriels, commerçants, élus, lobbies...) réclamant d'être partie prenante de la définition du curriculum ; exigence des enseignants d'être directement consultés (et pas seulement leurs syndicats) qui se traduit par le foisonnement des instances et des occasions de concertation sur les programmes... » (Lantheaume, [2003](#), p. 136).

Étudiant l'inscription de l'anglais dans le curriculum dans une perspective de sociologie historique, Marie-Pierre Pouly met aussi en évidence le lien qui unit la forme scolaire et l'activité économique et retrace comment l'anglais enseigné change de nature et se différencie, du XIX^e au XX^e siècle, au fur et à mesure qu'il se scolarise (Pouly, [2009](#)).

Par ailleurs, de nombreux travaux ont mis à jour les décalages existants entre le curriculum officiel, éventuellement fixé par des programmes ou d'autres documents institutionnels prescriptifs, et ce qui se passait dans la classe, que ce soit du fait des pratiques enseignantes, de ce qui « reste » du curriculum dans les acquis de l'apprentissage ou encore de ce qui se « rajoute » au curriculum officiel lors des processus concrets d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles.

La plupart des chercheurs en éducation s'attachent aujourd'hui à distinguer analytiquement le curriculum officiel, prescrit ou recommandé au niveau du pays ou de la région, le curriculum effectivement enseigné dans l'école et la classe, et enfin le curriculum acquis par les élèves, quel que soit le moyen par lequel on estime le mesurer.

En revanche, l'idée d'une hiérarchie allant du « haut » du curriculum officiel vers le « bas » de l'enseignement est discutée, certains chercheurs choisissant de mettre l'accent plutôt sur la coproduction du curriculum par divers intervenants dans le processus d'enseignement, en particulier par les enseignants eux-mêmes. Il faut non seulement s'interroger sur la part du curriculum officiel (recommandé ou prescrit) qui est effectivement enseignée et assimilée, mais aussi sur la part du curriculum qui est directement produite par les pratiques des enseignants dans une vision non hiérarchique et descendante, préviennent Audigier, Crahay et Dolz ([2006](#)).

On peut encore s'interroger sur la part effective du curriculum officiel effectivement enseignée et constater que, bien souvent, le temps consacré à l'enseignement de telle matière ou de telle partie du programme varie considérablement selon les pays, les classes voire les enseignants.

Les recommandations officielles n'influent que partiellement sur la réalité des classes, ce qui a conduit à la multiplication des dispositifs de pilotage par l'évaluation externe (tests, standards à atteindre), tendant à faire prévaloir la régulation par les résultats sur la régulation par les contenus définis en amont (Audigier Crahay & Dolz, [2006](#)).

Est-ce à dire que, finalement, les programmes ne sont que des tigres de papier dont on ne perçoit qu'un substrat négligeable dans l'observation des classes ?

Reconnaître qu'il n'y a pas de lien direct et mécanique entre ce qui est écrit dans les programmes et ce qui est enseigné en classe ne revient pourtant pas à renier la portée effective des programmes prescrits, notamment en tant que paramètre important pour la pratique enseignante, prévient Ivor Goodson, plaçant pour que la restitution lucide des effets des prescriptions institutionnelles ne conduise pas à négliger le rôle important des programmes institutionnels (Goodson, [2008](#)).

Un avertissement d'autant plus compréhensible qu'il intervient dans le contexte de l'activisme gouvernemental en Angleterre sur ce sujet depuis la fin des années 80...

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

Les réformes curriculaires, au moins à travers les pays de l'Europe et de l'OCDE, ont incontestablement des traits communs qui sautent aux yeux de l'observateur, une fois dissipés les obstacles liés aux problèmes de traduction linguistique. Ainsi, la présence récurrente de l'expression « compétence » aux côtés ou en lieu et place des traditionnels « savoirs » ou « sujets » disciplinaires témoigne d'une circulation internationale des idées, voire d'une influence croissante des organisations internationales intergouvernementales pour forger une sorte de doctrine commune.

Les experts constatent une visée de plus en plus holistique des prescriptions curriculaires, avec une recherche de cohérence entre contenus, compétences, évaluations et valeurs (Gauthier & Robine, [2009](#)).

Ceci noté, derrière des mots apparemment proches, peuvent se développer des conceptions voire des pratiques largement différentes, comme nous l'avons déjà constaté sur cette question des compétences (Rey, [2008](#)).

Les réformes curriculaires combinent des aspects généraux qu'on trouve dans plusieurs pays et des traductions étroitement liées aux traditions et contextes nationaux. Le [rapport Tomlinson](#) de 2004 au Royaume-Uni évoque ainsi le *core learning* comme le [rapport Thélot](#) de 2005 en France évoque un socle des indispensables, mais les deux concepts ont des acceptions profondément différentes, relève Cécile Deer ([2006](#)).

De part et d'autre du Rhin, le curriculum n'est pas non plus abordé avec la même philosophie. Le débat sur les contenus et les disciplines en France a partie liée avec les idéaux d'égalité des chances et de démocratisation de l'enseignement dans une école unique du primaire au collège. En Allemagne, en revanche, priorité était donnée à la notion de *Bildung*, qui exprime l'idée d'accomplissement personnel, de développement de soi, indépendamment de la spécialité, de la branche ou de l'activité. Cette variation se voit par exemple dans les sorts différents historiquement réservés à la culture technique dans le secondaire inférieur en Allemagne et en France, en liaison avec le statut différent accordé au travail et à la technique dans les deux sociétés. Dans l'Hexagone, la culture technique a dû attendre la création d'un corps d'enseignants spécialisés et d'un concours ad-hoc (CA-

PET) au milieu des années 80 pour se stabiliser dans une forme scolaire, alors qu'elle était reconnue à part entière en Allemagne (Harlé, [2007](#)).

L'examen détaillé de l'ancrage national d'une réforme permet de mieux apprécier, derrière une doctrine éventuellement dominante, l'hybridation des politiques curriculaires résultant de l'action des gouvernements, des autorités locales, des acteurs éducatifs et des divers groupes d'intérêt économiques et sociaux.

2.1 Des programmes au tournant du socle commun en France

La [loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005](#), dite « loi Fillon », instaure un « *socle commun de connaissances et de compétences en fin de scolarité obligatoire* », assis sur quatre domaines : la maîtrise de la langue française, la maîtrise des principaux éléments de mathématiques, une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté et la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Ces quatre domaines sont précisés et complétés par le décret du 11 juillet 2006 qui prévoit 7 piliers :

- maîtrise de la langue française ;
- pratique d'une langue vivante étrangère ;
- compétence de base en mathématiques et culture scientifique et technique ;
- maîtrise des techniques usuelles des TIC ;
- culture humaniste ;
- compétences sociales et civiques ;
- autonomie et initiative.

Chaque pilier est décomposé en connaissances, capacités et attitudes, ce qui fait du socle une réforme moins « radicale » que d'autres, quant à un passage de la logique des savoirs à la logique des compétences (cf. infra sur la réforme belge).

Par de nombreux aspects, cette loi constitue pourtant un tournant dans l'histoire curriculaire française : c'est l'une des rares fois où le législateur intervient dans le domaine éducatif, c'est un cas quasiment inédit depuis la fin du XIX^e siècle (lois de Jules Ferry) où le pouvoir politique légifère en matière curriculaire, **c'est une introduction franche de la notion de « commun » et de « compétences » dans un système éducatif qui a été un des derniers dans le monde occidental à réaliser le collège unique et dans lequel les disciplines organisées sont un cadre structurant, tant au niveau académique qu'institutionnel.**

En outre, au lieu de s'inscrire dans la continuité des dispositifs existants, le socle apparaît en grande partie comme un nouveau point de départ dont il reste à définir les solutions de continuité avec les systèmes existants.

R.-F. Gauthier témoignait ainsi récemment : « *le projet du socle avait aussi pour but de déconstruire le désordre des lois antérieures, en "politisant" le débat, au risque que la nouvelle norme posée par le Parlement puisse ne pas cohabiter avec les pratiques, usages, programmes en vigueur, évaluations, traitement de la difficulté des élèves* » (intervention au colloque « [Culture, commune, socle commun](#) », 2009).

Il n'est pas possible aujourd'hui d'apprécier précisément quelle sera la postérité de la loi de 2005, dont un rapport parlementaire récent (Grosperin, [2010](#)) notait l'application timide, en particulier au niveau du collège. On peut toutefois remarquer que la communauté des chercheurs en éducation s'est emparée du socle commun pour lancer de nombreuses réflexions sur les curricula et les savoirs scolaires, dans toute la diversité des approches possibles, ainsi qu'en témoigne, par exemple, le colloque [Culture, commune, socle commun](#), qui s'est tenu à l'INRP en novembre 2009.

La plupart des travaux sur la question s'accordent pour constater que c'est avec la mise en place du collège unique, au milieu des années 70, que la question des contenus de ce collège, voire du minimum commun ou de la culture commune à définir, est devenue une question récurrente dans les (rares) débats qui portent sur les contenus. « *D'un côté, les experts seront régulièrement sommés d'identifier ce minimum culturel et les conditions de son acquisition. De l'autre, l'idée même de minimum culturel suscite la polémique, par refus à gauche d'un misérabilisme qui condamnerait d'avance à l'échec les élèves d'origine populaire, par crainte à droite que le cursus commun ne soit aligné sur le minimum accessible aux élèves en difficulté* » (Harlé, [2010](#), p. 142).

D. Raulin ([2006](#)) considère même que c'est avec la crise économique des années 70 que l'accord tacite sur ce qu'il convenait d'enseigner a commencé à s'ébrécher : la désindustrialisation comme la montée du chômage, qui touchent particulièrement la jeunesse et donc les sortants du système éducatif, rendent plus aiguë l'idée d'un désajustement entre les savoirs et compétences produits dans le système éducatif et ceux qui seraient les plus pertinents dans une société ressentie en mutation profonde.

S'interrogeant sur la nature des savoirs fondamentaux susceptibles de constituer l'assise d'une école commune, Forquin identifiait trois définitions potentiellement concurrentes :

- la définition « logico-encyclopédique », qui vise les savoirs disciplinaires solidement appuyés au niveau épistémologique sur un consensus scientifique ;

- la définition « instrumentale-pragmatique », qui met l'accent sur les compétences attendues pour réussir sa vie personnelle et professionnelle dans une société donnée ;
- la définition « culturelle patrimoniale », qui s'attache à la transmission du corpus transmis par les générations antérieures (Forquin, [2008](#)).

Pour sa part, le pouvoir politique s'est interrogé de façon renouvelée sur les contenus, au milieu des années 80, et s'est adressé aux savants pour réexaminer les programmes et les méthodes, d'abord en commandant un rapport au collège de France en 1985 (« rapport Bourdieu »), prolongé par le rapport Bourdieu-Gros de 1989 au ministre Jospin, définissant 7 principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement.

L'idée d'une révision générale et régulière des programmes est alors actée dans la loi de 1989, avec la création du Conseil national des programmes (CNP), officiellement créé en 1990. Le CNP fonctionne jusqu'en 2005, date du vote de la loi d'orientation (Raulin, [2006](#)).

Néanmoins, les responsables politiques n'attendent pas du CNP des propositions pour des changements profonds du curriculum, au-delà d'un ajustement « technique » des programmes, qui est considéré dans une large mesure comme la chasse gardée des acteurs disciplinaires, universitaires spécialistes de la discipline et inspecteurs généraux.

En connexion avec les problèmes concernant le collège unique, ce sont donc plutôt des échanges d'idées sur la culture commune scolaire souhaitable qui vont progressivement irriguer le débat public et politique et préparer des évolutions significatives.

Retraçant de façon minutieuse le cheminement qui a conduit au socle commun, R.-F. Gauthier et M. Le Gouvello avancent que si la commission Thélot a été, sur ce thème, le catalyseur essentiel, elle a pu opérer ce bouleversement grâce à la maturation d'idées et d'expériences. Ainsi, dès la fin des années 90 François Dubet avait plaidé auprès des ministres qu'il fallait sauver le collège unique et que cela ne pouvait se faire que par une logique de type « socle commun ». La commission Thélot, chargée d'organiser le grand débat national sur l'école après 2002, tire les leçons de réflexions antérieures et considère qu'il n'est pas souhaitable de s'en remettre seulement aux « *porteurs du savoir scientifique ou aux tenants des lobbies disciplinaires* » : les savoirs scolaires classiques cessent d'être « *la référence autoproclamée des décisions sur l'école* » (Gauthier et Le Gouvello, [2009](#), p. 38).

Une des innovations importantes du socle a été non seulement de faire l'objet d'une loi, mais aussi de définir la prescription scolaire par ce qu'on attend en termes d'acquis des élèves à la fin de la scolarité (*learning outcomes*) plutôt qu'en termes de programmes d'enseignement.

En outre, la notion de « commun » dans le socle français implique bien qu'il s'agit de considérer que ce sont non seulement les structures scolaires mais aussi les apprentissages des élèves jusqu'à l'âge de 16 ans qui doivent être, pour l'essentiel, les mêmes. **Pour la première fois, on part de l'idée qu'école élémentaire et collège font partie du même ensemble d'apprentissage, ce qui n'avait pas été fait lors des extensions successives de la scolarité obligatoire à 14 puis 16 ans, ni même lors de la mise en place du collège unique.** Corrélativement, on reconnaît que ce type de réforme éducative nécessite de poser la question des contenus d'enseignement et non pas uniquement des questions pédagogiques renvoyant au savoir-faire des enseignants, pour prendre en charge les nouveaux défis posés par la massification de l'enseignement secondaire (Gauthier & Le Gouvello, [2009](#)).

Dans quelle mesure cette réforme française entre-t-elle en résonance avec des évolutions internationales ?

2.2 Une éducation sous contrôle externe ?

S'interrogeant sur les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde, R.-F. Gauthier perçoit une tendance réelle à demander à l'État de mieux définir les contenus sur des bases communes et unifiées jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire ou la fin du secondaire. Elle peut s'expliquer à la fois par le souci de cohésion sociale et nationale (face à la mondialisation, aux migrations, aux fractures culturelles...) et par le souci de préparer la formation professionnelle ultérieure pour la compétitivité économique (Gauthier, [2006](#)).

Lorsqu'on regarde les évolutions dans la plupart des pays européens, on peut être surpris par le paradoxe apparent qui combine une montée en puissance de l'autonomie des établissements scolaires avec la multiplication de normes nationales ou centrales qui fixent les acquisitions scolaires souhaitées à chaque grande étape clé de la scolarité, à travers par exemple des examens nationaux, des batteries de tests standardisés ou d'autres formes de contrôles externes.

Membre de l'unité européenne Eurydice, Arlette Delhaxhe analyse ce paradoxe comme un moyen de limiter les disparités de l'offre éducative. Pour elle, il semble que « *la gestion bottom up (de bas en haut) des programmes soit contrebalancée progressivement par une gestion top down (du haut en bas) en ce qui concerne la gestion standardisée des objectifs à atteindre et l'évaluation des résultats* » (Delhaxhe, [2006](#)).

À partir de l'exemple suisse (projet [Harmos](#)) et de ceux des pays francophones (Belgique et Québec essentiellement), le secrétaire général adjoint de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a analysé les relations entre compétences et standards dans l'évolution curriculaire. Il plaide pour la recherche d'une complémentarité des approches : les standards – mesures externes des acquis – interviennent plutôt sur les résultats (*outputs*) du curriculum et donc à ses marges, alors que les compétences – objectifs et contenus d'enseignement- sont au cœur des processus (*inputs*) d'apprentissage (Maradan, [2008](#)).

Michael Young (2010) identifie pour sa part trois tendances principales dans les politiques européennes et internationales :

- l'introduction de cadres nationaux de qualifications ;
- la réorientation vers les acquis de l'apprentissage ;
- le passage d'un cursus articulé sur des sujets disciplinaires à un curriculum générique.

Il relève plusieurs aspects de cette part croissante des compétences génériques dans les curricula nationaux :

- la réduction du contenu disciplinaire des curricula ;
- l'augmentation des choix à la libre disposition des élèves ;
- la promotion des thèmes trans-disciplinaires (ex. éducation à la citoyenneté) ;
- les curricula à la carte ;
- le brouillage des frontières entre savoirs scolaires et savoirs non scolaires (introduction de sujets tels que l'environnement ou le Sida) ;
- la prise en compte des expériences extra-scolaires ;
- la confection de sujets d'examen en termes de moins en moins scolaires.

M. Young s'appuie, pour sa démonstration, sur un rapport de 2008 du Cedefop, *The shift to learning outcomes* (la transition vers les acquis de l'apprentissage), décrivant **le virage dans la politique éducative de nombreux pays d'un pilotage par les inputs – programmes, institutions et dispositifs pédagogiques – vers un pilotage en aval par les acquis de l'apprentissage – ce que les élèves peuvent faire ou savoir à la fin du processus d'enseignement**. Dans ce contexte, ce sont par conséquent les partenaires extérieurs au système éducatif qui auraient à prescrire les compétences qui sont utilisées pour définir le curriculum : d'une part les employeurs, d'autre part les universités et les institutions d'enseignement supérieur. Le point commun de ces évolutions, selon lui, revient à transférer l'éducation du professeur (et du curriculum) vers l'apprenant lui-même (Young, 2010).

2.3 La réforme au filtre des réseaux de la Communauté francophone de Belgique

Dans un domaine où les grandes analyses doctrinales manquent parfois d'étayage empirique, Éric Mangez s'est astreint à une étude minutieuse de la réforme curriculaire lancée par le *décret Missions* de 1997 en Belgique francophone (Mangez, 2008).

Il souligne que « *c'est un jeu autour de l'ambivalence des notions de compétence et de socle des compétences qui a permis à des sensibilités politiques différentes de construire une forme d'accord. Elle faisait en même temps écho à diverses demandes, elle pouvait en même temps, à gauche du spectre politique, être associée à l'idée d'une rupture avec le primat des savoirs et au principe d'une ouverture à la diversité sociale et culturelle* » (Mangez, 2008, p. 39). La droite a également accepté la notion de socle à la condition que ce dernier soit présenté comme une obligation de moyens et non de résultats, à la fin du premier degré.

Cette réforme a ainsi été promue par des milieux économiques et par des responsables politiques, et outillée par la reprise de discours et théories promues par des militants et experts issus de la recherche en éducation. Marquée par l'implantation du référentiel des compétences, la réforme belge a marqué en fait un tournant plus radical qu'une « simple » inflexion dans la doctrine officielle. Dans un pays peu centralisé, partagé entre Communautés linguistiques et régions, caractérisé par une tradition d'autonomie des réseaux scolaires en fonction de leur « pilier » de rattachement (réseau catholique « libre », réseau subventionné...), et donc par une grande autonomie pédagogique à l'intérieur de chaque réseau, **le décret Missions a introduit en même temps que des références curriculaires communes, des prescriptions pédagogiques inédites à ce niveau**. À titre d'exemple, l'exercice isolé de remplissage du tableau de conjugaison a été formellement proscrit dans la mesure où ce faisant, il serait déconnecté d'un usage pratique qui lui donne du sens.

Concernant l'application de ce type de dispositions pédagogiques autour du *décret Missions*, on pourra aussi se reporter à l'analyse approfondie menée par Hugues Draelants sur la politique de lutte contre le redoublement en Communauté francophone. Le chercheur montre comment la résistance, notamment des enseignants, à cette injonction « rationnelle » (fondée sur des preuves scientifiques) n'est pas fondée sur une sorte de conservatisme récurrent, mais s'enracine dans des contextes sociaux et institutionnels dont une telle réforme ne peut faire abstraction (Draelants, 2009).

Même si la réforme ouverte par le décret Missions représente un tournant incontestable, sa mise en pratique dans les différents réseaux, par les établissements et les acteurs éducatifs, laisse également voir des pratiques contrastées en fonction du contexte social de chaque établissement et des affiliations de chacun des protagonistes.

Éric Mangez montre, à travers son enquête, comment le sens même de la réforme évolue et se transforme selon les acteurs qui s'en saisissent : les conseillers du réseau libre, par exemple, ont majoritairement un recrutement sur la base d'une implication personnelle pédagogique qui en fait souvent des partisans « militants » de la réforme, alors que les inspecteurs du réseau de la Communauté, issus d'un processus bureaucratique plus traditionnel, ont un rapport à la réforme plus pragmatique, qu'ils soutiennent tout en prenant en compte ses difficultés d'application dans les établissements.

Se développe ainsi un important décalage entre une logique d'élaboration et d'impulsion des réformes sur lesquelles pèsent et même dominent les enjeux économiques et une logique de médiation et de mise en œuvre où s'imposent des enjeux pédagogiques et sociaux. Les résultats du *décret Missions* mettent en évidence l'important travail de traduction des réformes par les réseaux d'enseignement en fonction des traditions historiques, des enjeux politiques et, surtout, des caractéristiques des principaux agents de médiation, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. L'analyse conduit donc à mettre en cause la notion même de réforme ainsi que l'idée de linéarité et de cohérence entre les phases de production, de médiation et de réception qu'elle induit (Mangez, [2008](#)).

2.4 Références communes contre savoirs traditionnels en Australie

En Australie, autre pays à tradition de faible centralisation en matière éducative, le gouvernement fédéral s'est efforcé d'impulser des réformes curriculaires à partir des années 80, en fixant des principes généraux qu'il revenait aux états fédérés de traduire dans leurs propres termes (Yates & Collins, [2010](#)). Les chercheuses constatent que, durant cette période (de la fin des années 80 aux années 2000), **le centre de la politique curriculaire en Australie s'est fortement déplacée des savoirs (*knowing things*) vers les savoir-faire (*being able to do things*)** à travers deux grandes réformes successives : la mise en place des *Key Learning Areas* (KLA) à la fin des années 80, puis celle des *Essential Learnings or Capabilities* au début des années 2000.

Point commun des deux réformes : la place relativement mineure progressivement laissée aux savoirs disciplinaires au profit de regroupements plus larges ou différents.

Cette évolution, selon les auteurs, est le produit apparemment paradoxal de deux types de préoccupations et de catégories d'acteurs.

D'une part, les responsables politiques et ministériels ont promu les KLA afin de disposer d'un cadre national autour d'un nombre limité de grands domaines, disposant ainsi de niveaux de mesure communs, sans trop de préoccupations pour la cohérence des savoirs regroupés et en laissant une large autonomie aux spécialistes de l'éducation pour déterminer les contenus précis. Les experts éducatifs, d'autre part, ont conceptualisé les niveaux (*Profiles*) à l'intérieur de chaque KLA, articulés autour de compétences cognitives particulières plutôt qu'autour de contenus précis en termes de connaissances, privilégiant ainsi une approche centrée sur le développement de l'élève plutôt que la transmission des savoirs traditionnels.

La réforme des apprentissages fondamentaux ou capacités des années 2000 s'est développée sur la base d'un large débat dans le pays autour des mots clés « savoirs de base », « capacités » ou « apprentissages fondamentaux ». L'objectif était de trouver les meilleurs moyens éducatifs pour préparer les élèves aux défis des nouveaux temps (*new times*) de la globalisation et du développement des technologies numériques. Il s'agissait de préparer les futurs travailleurs à maîtriser les compétences métacognitives indispensables pour piloter leur vie et se guider dans cette nouvelle société.

L'intégration du concept de « capacités » de préférence à ceux de « compétences » ou « compétences clés », plus marqués par leur origine professionnelle, traduit la volonté de définir ce que l'on souhaite développer chez les élèves pour leur vie sociale, privée aussi bien que leur travail.

Les disciplines traditionnelles ont par conséquent été progressivement marginalisées comme cadre de référence, dans la mesure où elles ont été assimilées aux capitaux culturels hérités de l'école inégalitaire et donc comme autant d'obstacles à une scolarité commune au-delà de l'enseignement obligatoire.

2.5 Retour aux fondamentaux ou reprise en main en Angleterre ?

Les contenus de l'enseignement primaire se sont largement construits en Europe autour de la triade de compétences opératoires « lire, écrire, compter » (ou « 3R » anglais : *Reading, wRiting, aRithmetic*) plus qu'autour de savoirs, et ce n'est que l'ajout de nouveaux contenus (langue vivante, éveil aux sciences...) qui a fait et fait encore débat.

Le rôle central accordé dans le secondaire au tri des futures élites susceptibles de continuer leurs études, explique R.-F. Gauthier, a joué d'une autre façon pour qu'on aborde rarement la question des contenus de l'enseignement : l'important n'était pas tant ce qui était appris, que de savoir si les matières enseignées permettaient de mettre en place une hiérarchie culturelle et sociale adéquate (Gauthier, [2006](#)).

Une analyse qui fait écho au constat dressé par Ivor Goodson ([2008](#)) qui considère que le « retour aux fondamentaux » ou « *back to basics* » qui a saisi nombre de pays occidentaux, comme à travers le nouveau « curriculum national » britannique de 1987, ressemble étrangement aux matières déjà codifiées pour l'enseignement secondaire au début du siècle. **Ce retour consiste en fait à une réhabilitation des matières traditionnelles basée sur la conviction que le « bon » enseignement est en fait la « bonne » matière, et qu'il suffit que les enseignants aient un niveau de formation universitaire meilleur dans les disciplines qu'ils enseignent pour améliorer les résultats scolaires.**

Le débat est en effet vif, en Angleterre, depuis que l'État, à la fin des années 80, à rebours de la tradition britannique, a progressivement rogné l'autonomie curriculaire relative des enseignants et des autorités locales, tendance qui ne s'est pas démentie depuis, malgré les changements de majorité et de gouvernements.

En 2009, notamment, la publication des résultats d'une grande enquête sur l'enseignement primaire menée pendant plusieurs années par une soixantaine de chercheurs a eu un important retentissement. Alexander Ro-

bin, le pilote de cette [Primary Review](#), y dresse un réquisitoire sévère des réformes qui ont en particulier conduit à singulièrement appauvrir le curriculum sous prétexte de retour aux fondamentaux. Il faut noter que le gouvernement a commandé de son côté en 2008 sa propre « *primary review* » (confiée à Jim Rose), à partir de laquelle il a construit un nouveau « Nouveau [OR2]curriculum » qui devrait être généralisé en 2011.

Pour Alexander & Norris, loin de répondre aux ambitieux objectifs proclamés, le National Curriculum (avant 2009 donc) avait simplement reconduit la traditionnelle division entre « Curriculum I » (3R : lire écrire, compter) et « Curriculum II » (les autres matières) en sujets « centraux » (« *core* ») et sujets d'accompagnement. En sanctuarisant le Curriculum I, auquel était réservé au moins 50% du temps d'enseignement, il amenait les autres sujets, en nombre inflationniste (langues, TIC, citoyenneté, arts, éducation physique, environnement...) à entrer en compétition les uns avec les autres tout en étant marginalisés progressivement sous le statut de matières optionnelles.

Les inspecteurs du ministère concentraient d'ailleurs leurs évaluations sur ce qui est enseigné en anglais et en mathématiques, les autres enseignements étant pris en compte de façon aléatoire, quand les emplois du temps des inspecteurs leur laissaient éventuellement un peu de temps pour s'y intéresser.

La stratégie des gouvernements en la matière, selon Alexander, ignore [OR4]de façon récurrente les résultats des enquêtes disponibles depuis 1978, à savoir que les écoles les plus performantes dans les enseignements fondamentaux sont aussi celles qui sont les plus performantes dans le contexte d'un curriculum englobant des enseignements bien intégrés d'arts et d'humanités. Le gouvernement a insisté depuis plusieurs années pour ne consentir que des adaptations minimales au curriculum, pour ne pas distraire l'attention des enseignants des objectifs cibles 2002 en littéracie et en numéracie, qui sont en fait définis par les standards. Les 3R sont par conséquent toujours considérés comme la partie sérieuse et indispensable de l'enseignement, pendant que le reste est ramené au statut d'agrément, selon la même logique qui fait que les standards sont contradictoires à l'enrichissement du curriculum (Alexander & Norris, 2008).

Cécile Deer (2006), quant à elle, a analysé la réforme du curriculum anglais depuis les années 80 au regard des logiques et des changements politiques et sociaux intervenus en Grande-Bretagne. À une vision purement idéologique (réforme libérale de la droite thatcherienne) ou purement éducative (centralisation du curriculum), l'auteur préfère regarder comment les réformes intervenues prennent place dans un jeu et un rapport de force d'acteurs évolutif au regard des traditions nationales. Cette évolution britannique se caractérise, selon elle, par un affaiblissement de la place de la professionnalité enseignante comme principe structurant, un contournement des autorités éducatives locales (LEA), une promotion du libre choix par les parents et de l'autonomie mais aussi par un contrôle plus serré des établissements, via les évaluations externes et les standards nationaux.

Selon ses analyses, le Curriculum national a permis une réorganisation du système obligatoire autour d'un dispositif unifié, adossé à des principes d'évaluation et de comparaisons des résultats imposés par le gouvernement central, tout en augmentant l'autonomie administrative des établissements selon des principes de marché éducatif sur lequel tout est fait pour augmenter la liberté de choix des parents et les initiatives privées. *De facto*, l'évaluation systématique des résultats des élèves aux quatre « stades clés » de la scolarité obligatoire a rendu obsolète tout ce qui n'est pas évaluable et évalué.

La réforme a donc constitué un instrument pour affaiblir à la fois le poids des autorités éducatives locales et celui de l'expertise de la profession enseignante, dans un double mouvement, parfois contradictoire, de diversification administrative et de standardisation pédagogique (Deer, 2006).

2.6 Le risque d'un curriculum sans contenus en Norvège

Un argument fort pour une centralisation des contenus à un niveau national tient aux préoccupations d'équité et d'égalité des droits : dans une société de plus en plus spécialisée, un cadre commun de références doit être la propriété de tous pour éviter des différences de compétences qui peuvent devenir des inégalités sociales et être exploitées par des forces antidémocratiques.

Pour Berit & Kirsten, cela se vérifie particulièrement avec la question des nouveaux arrivants en Norvège, qui peuvent d'autant plus facilement être incorporés dans la société que l'héritage culturel commun est clair et partagé : un focus renouvelé sur l'identité nationale dans le curriculum est un moyen de s'assurer l'acculturation à une société multiculturelle à travers une hétérogénéité globale, ce qui a motivé la Norvège à publier, en 1993, le nouveau « *Core Curriculum* » en plusieurs langues (chinois, français, anglais, allemand et russe).

En revanche, les auteurs constatent la même tendance récente qu'ailleurs à réorienter le curriculum sur des compétences génériques et transversales plutôt que sur des savoirs. Ainsi, les nouveaux contenus de la réforme de 2006 en Norvège privilégient une approche orientée vers les stratégies d'apprentissage pour renforcer les compétences de base, plutôt que vers les connaissances à acquérir, comme il était d'usage. **Les politiques actuelles re-conceptualisent le curriculum comme un outil pédagogique pour l'apprentissage plus que comme un cadrage de ce qu'il faut enseigner et apprendre.** Le manque de description et de clarification des contenus laisse parallèlement un grand pouvoir aux auteurs de manuels et aux éditeurs scolaires pour décider ce qui mérite d'être su et enseigné.

Les individus sont finalement considérés dans une large mesure comme devant construire leurs savoirs eux-mêmes, dans un contexte d'ouverture de l'école qui la place en fait en concurrence avec d'autres lieux d'apprentissage. Pourtant, au regard de l'analyse historique, les chercheurs norvégiens considèrent que ni les

hiérarchies ni la sélection des savoirs ne peuvent être légitime sans l'intervention des institutions et des gouvernements (Karseth & Sivesind, [2010](#)).

2.7 Un tournant « professionnel » et politique en Suède

La réforme lancée en 2009 par le nouveau gouvernement suédois de coalition de droite revient sur des années de convergence progressive entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général. Cette réforme établit en effet une claire distinction entre les programmes qui préparent les élèves pour une sortie professionnelle et ceux qui les préparent pour continuer des études (Lundahl *et al.*, [2010](#)). L'idée d'un savoir commun au niveau des études secondaires, qui structurerait la réforme de 1991, est ainsi rejetée. Cela se traduit notamment, au sein des programmes « professionnels », par une réduction de tous les sujets importants dans une perspective citoyenne, au profit des seuls sujets directement connectés avec le monde de l'entreprise.

On distingue plus généralement un virage dans la place réservée aux différentes parties prenantes dans le processus de construction des savoirs et compétences de référence qu'on souhaite placer au cœur de l'apprentissage. Alors que traditionnellement, on considérait que les acteurs à l'intérieur du système, en particulier les enseignants détenteurs d'un jugement professionnel, étaient les mieux placés pour apprécier ce que les élèves devaient avoir acquis, **ce sont désormais des acteurs en aval du système scolaire, censés « recevoir » les élèves après leur scolarité obligatoire, qui sont désormais privilégiés**, à savoir les entreprises pour la partie « professionnelle » et les universités pour la partie « générale ».

Enfin, comme on l'a vu dans d'autres pays, l'attention est désormais concentrée moins sur le processus d'apprentissage que sur les compétences dans un sens étroit (*skill* plutôt que *competence*) et sur les acquis des élèves. La motivation première présentée est avant tout l'adaptation aux changements de la vie.

□ Voir aussi

- ALEXANDER Robin (dir.) (2009). *Children, their World, their Education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. London : Routledge
- BAUDELLOT Christian & ESTABLET Roger (2006). « Pour un Smic scolaire et culturel ». *Cahiers pédagogiques*, n° 439, janvier, p. 26-27
- BIE/UNESCO (2007). « Le développement curriculaire et les approches par compétences : une perspective mondiale ». *Perspectives*, vol. 37, n° 2/142.
- BOYLE Bille & BRAGG Joanna (2006). « A curriculum without foundation ». *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 4. p. 569-582.
- CARBONNEAU Michel (2005). « Les réformes curriculaires à l'épreuve de la réalité : du pilotage à la gouvernance ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1.
- ETTAYEBI Moussadak, OPERTTI Renato & JONNAERT Philippe (dir.) (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire*. Paris : L'Harmattan.
- IRWIN Rita L. & REYNOLDS Karen J. (2010). « The Educational Imagination Revisited ». *Curriculum Inquiry*, vol. 40, n° 1, p. 155-166.

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

Si tant est qu'il a existé à un moment, sur les questions de curriculum, une opposition simple à voir entre « conservateurs » et « progressistes », redoublant grossièrement une division droite-gauche, les orientations actuelles des travaux en éducation rendent cette clé de lecture inutilisable. C'est en effet aujourd'hui au nom de la vigilance contre les inégalités sociales que des chercheurs en éducation contestent la relativisation excessive des contenus disciplinaires ou la banalisation excessive de la forme scolaire pendant que d'autres, au nom d'une vision plus démocratique de l'école, prônent des approches centrées sur les savoirs et les compétences réellement indispensables pour la vie du futur citoyen plutôt que sur des disciplines qui sélectionnent.

3.1 Des savoirs qui comptent encore

La sociologie du curriculum dans les années 70 a en partie ouvert la voie à une relativisation des contenus enseignés, en contestant aussi bien le caractère intangible de ces contenus et leur rôle de légitimation des inégalités scolaires et sociales, que l'ensemble du dispositif de transmission traditionnel reposant sur la mémorisation et la répétition de ces connaissances de façon déconnectée de la vie des élèves issus des classes populaires.

Confrontés depuis à différentes réformes (standards, compétences...) qui modifient le profil traditionnel des curricula, certains chercheurs emblématiques de la nouvelle sociologie du curriculum, à l'image de Michael Young, défendent désormais l'idée que **tous les savoirs savants traditionnels transmis par l'école ne constituent pas uniquement la couverture scolaire symbolique qui légitime la réussite des enfants des classes moyennes et supérieures**.

À l'intérieur des savoirs traditionnels, M. Young ([2007](#)) estime ainsi qu'on peut identifier des contenus robustes ou de valeur élevée (*powerful knowledge*), indispensables pour comprendre le monde et progresser socialement, et qui constituent surtout des contenus que les enfants issus de classes défavorisées ne pourront trouver

et acquérir ailleurs qu'à l'école. Se défendant de revenir par là même aux traditions « élitistes » à l'anglaise, M. Young explique la nécessité d'un modèle qui ne reprenne ni celui de l'école inégalitaire traditionnelle, ni celui de l'école moderne peu ou prou alignée sur le marché. « *If the curriculum is too driven by content (as in the old elitist model), or skills and competence (as in the new generic model) some important educational goals (such as opportunities for progression) will get lost* » (Young, 2010, p. 10).

Le but de l'éducation scolaire, selon lui, est de s'assurer autant que possible que les membres d'une génération peuvent acquérir le savoir qui les emmène au-delà de leur expérience personnelle et qu'ils ne pourraient jamais acquérir à la maison, au travail ou dans leur environnement immédiat.

L'enjeu consiste donc à prendre en compte le caractère nécessairement scolaire des concepts et processus d'apprentissage, qui ne peuvent être génériques et déconnectés de leur ancrage disciplinaire, sans toutefois naturaliser les contenus disciplinaires sur un mode élitiste (Young, 2010). Par conséquent, il existe à ses yeux une irréductible différenciation des connaissances, structurées en champs qui diffèrent du point de vue de leur cohérence interne, de leurs principes de cohésion et des procédures de production de nouvelles connaissances, différences qui s'opposent à l'idée de compétences génériques comme modèles pour construire un programme général d'éducation.

Reprenant Bernstein, Muller & Young (2010) rappellent que, périodiquement, de nouvelles configurations disciplinaires émergent d'abord sous la forme de « régions » ou regroupements de disciplines existantes autour de nouvelles questions ; ce n'est que dans un second temps qu'elles se cristallisent sous forme de communautés stables. Les frontières disciplinaires ne sont donc pas arbitraires.

Conscients que la nature épistémologique des disciplines n'est pas assurée de la même façon en mathématiques ou en sociologie, les auteurs avancent alors que les concepts, les connaissances et les compétences sont intégrés dans chaque discipline mais que leur importance relative en leur sein différencie les disciplines entre elles. Chaque discipline contient de la sorte une part d'objectivité, bien que la forme de cette objectivité diffère selon que les objets de la discipline sont plus ou moins susceptibles d'être intégrés dans des concepts scientifiques : à ce titre, quand l'objet est plus social (comme dans les disciplines de sciences humaines et sociales), l'intégration par les concepts est plus faible que dans les sciences de la matière ou de la nature (Muller & Young, 2010).

En comparant les États-Unis et la France, Denis Meuret s'intéresse plutôt aux influences respectives des conceptions de Dewey et de Durkheim, qui ne sont pas sans lien sur la façon d'aborder les contenus d'enseignement. Il reprend des analyses américaines montrant que les approches intégrées du curriculum, d'inspiration deweyenne, préparent mieux les élèves à l'université que les approches qui séparent complètement les disciplines. Un éclairage qui l'amène à constater que **si l'héritage durkheimien français a favorisé les changements nécessaires pour intégrer les progrès externes de nature scientifique et technique (savoirs savants), il est beaucoup moins adapté aux changements stratégiques « post-modernes », où il faut d'abord améliorer les qualités et les compétences de la personne, donner plus de sens aux apprentissages.** Meuret estime qu'une dimension importante du modèle politique durkheimien commande les autres : « *l'idée que l'école doit sauver les individus de l'influence pernicieuse du monde* » (Meuret, 2007), idée qui amène une vision négative de l'action de tout ce qui est extérieur à l'école et rend notamment difficile l'articulation de l'enseignement avec ce que les élèves apprennent et expérimentent dans leur vie non scolaire.

La relativisation des contenus disciplinaires, quoi qu'aient pu en dire certains polémistes, a rarement caractérisé les travaux de recherche en éducation en France. C'est même au contraire l'essor des didactiques des disciplines qui a plutôt caractérisé le paysage français ces trente dernières années, même si certains experts ont pu émettre de sérieuses réserves contre l'omniprésence des cadres disciplinaires dans le curriculum hexagonal.

Ainsi, R.-F. Gauthier relève sans complaisance que « *ces disciplines qui se prétendent souvent "naturelles", ou inspirées directement par l'architecture des savoirs humains, sont en fait endogènes à l'enseignement secondaire, ne correspondant à proprement parler ni aux créations du monde de la science, ni à celles du monde de la culture ou du monde économique* » (Gauthier, 2006, p. 37). Il estime toutefois qu'il est « *préférable, malgré tous les inconvénients que cela peut provoquer, de construire les enseignements dans un cadre disciplinaire. Néanmoins, cela ne signifie pas nécessairement reprendre le cadre des disciplines telles qu'elles existent : chaque discipline doit être refondée dans son périmètre et ses justifications pour vérifier sa pertinence comme vecteur de construction des savoirs et compétences* » (Gauthier, 2006, p. 89-90).

3.2 Quelle spécificité des contenus scolaires ?

Les spécialistes du curriculum pointent fréquemment le fait que trop de disciplines et de contenus de l'école secondaire fonctionnent uniquement comme propédeutique des études longues. Le choix des contenus enseignés serait ainsi guidé au mieux par l'évolution endogène des seuls savoirs savants, au pire comme moyen de sélection et de tri pour le choix des études supérieures.

Philippe Perrenoud plaide au contraire pour des contenus scolaires qui soient beaucoup plus pilotés en référence à la vie sociale, culturelle et professionnelle car « *si l'école prépare à la vie, les transformations du monde et de la vie des gens devraient, logiquement, être le principal moteur des évolutions curriculaires, au moins autant que la transformation des savoirs. À la limite, seuls les savoirs qui affectent la vie des gens et leur compréhension du monde devraient impulser des changements de programme* » (Perrenoud, 2008). **Encore faudrait-il que la société et l'école assument un choix politiquement délicat, notamment face aux parents : que les savoirs et compétences utiles dans la vie ne sont pas forcément ceux qui servent d'atout dans la**

compétition pour la réussite scolaire et sociale, alors qu'une grande part des contenus du secondaire ont été façonnés dans cette dernière visée.

Pour Perrenoud, ce n'est pas une alternative entre compétences de bas niveaux et savoirs nobles, mais bien un enjeu politique et démocratique qui repose d'une façon différente la relation entre instruction et citoyenneté. Si pendant longtemps, en effet, l'éducation semblait aller de pair avec le progrès démocratique, il analyse qu'aujourd'hui que, « *le clivage, qui passait jadis entre les ignorants et les savants, passe désormais entre les professionnels instruits qui font naïvement marcher la machine économique et ceux qui savent à qui profite l'ordre du monde* » (Perrenoud, 2006, p. 17). Autrement dit, des savoirs techniques de haut niveau peuvent être largement dépourvus de la dimension politique et critique nécessaire à former des citoyens éclairés, ce qui pose le problème de la centralité de certains contenus dans la formation par rapport à d'autres.

Pour certains sociologues de l'éducation, en revanche, l'approche par compétences est souvent suspectée d'aggraver le brouillage des repères scolaires qui, loin de rapprocher l'école des classes populaires, ne rend que plus difficile pour ces dernières leur parcours au sein d'un système éducatif qui comporte toujours de nombreuses règles implicites.

Pour ce faire, **de nombreux chercheurs mobilisent le concept de « pédagogie invisible »** forgé par Basil Bernstein (1924-2000), figure importante de la sociologie anglaise du curriculum, dont les travaux connaissent un regain d'intérêt depuis la fin des années 90.

Éric Mangez utilise par exemple des repères théoriques du sociologue anglais pour qualifier la réforme issue du décret *Missions* en Belgique par la fluidification du temps et de l'espace [OR6](affaiblissement des frontières), avec notamment les notions de cycles et de pédagogie différenciée, l'horizontalité des rapports enseignants-élèves, l'intégration des apprentissages autour de la notion de compétence et la perte de légitimité des apprentissages segmentés, le développement de l'évaluation externe (Mangez, 2008). Il constate surtout que de nombreuses écoles fréquentées par les classes moyennes et supérieures continuent de pratiquer les transmissions de savoirs plus traditionnels pendant que la réforme est plus souvent appliquée dans des établissements fréquentés par des élèves de milieux populaires.

Ainsi, les modalités d'évaluation sont très différentes selon la place des établissements dans la hiérarchie sociale et scolaire. En bas de la hiérarchie, où sont utilisés les codes couleurs de type « feux de circulation » (remplacement des notes par des indicateurs : rouge, orange ou vert), on constate une certaine confusion entre l'évaluation du comportement vis-à-vis du travail scolaire (participation, bonne volonté, sérieux, efforts...) et l'évaluation des aspects cognitifs de l'apprentissage (savoirs acquis). Le « modèle invisible » de pédagogie est dominant. En haut de la hiérarchie, la pression est générale (mais en particulier provenant des parents) pour le maintien d'une évaluation chiffrée et le refus, y compris par les élèves, des évaluations formatives « qui ne comptent pas » (la question de l'évaluation formative est réduite au débat sur le fait de noter ou de ne pas noter) (Mangez, 2008, p. 121).

Un constat à rapprocher de celui de M. Young (2010), remarquant que, dans le cas anglais, l'élite des établissements privés a continué à passer l'examen pré-universitaire de Cambridge, basé sur les disciplines traditionnelles, abandonné depuis 20 ans dans les écoles publiques.

De nombreux travaux sur le rapport au savoir ont également souligné les « malentendus » qui peuvent amener l'école à négliger l'appropriation par les élèves de la logique cognitive permettant de relier les tâches et exercices scolaires, d'une part, et les savoirs et notions à acquérir, d'autre part. Avec la meilleure volonté d'amélioration de leur enseignement, des enseignants, en voulant s'éloigner du cours magistral frontal pour un enseignement plus inductif, négligent l'explicitation des règles de l'apprentissage : quelle notion on veut « apprendre », quel mécanisme on veut « comprendre », à quoi sert l'exemple utilisé... Or, ce sont les enfants des catégories populaires, les plus éloignés de cette logique cognitive implicite, qui souffrent le plus de cette négligence en travaillant parfois « à côté » des enjeux d'apprentissages visés, en confondant le moyen (voire le détour) pédagogique avec l'objectif d'acquisition d'un savoir (Bonnéry, 2008).

Young et Muller expliquent pour leur part que le curriculum de l'école élitiste traditionnelle était construit sur les connaissances et, dans sa pire forme pédagogique, sur des principes de mémorisation et d'apprentissage par cœur. C'est pourquoi la réaction progressive à ce type d'école a consisté en une réaction contre les méthodes traditionnelles de transmission associées aux contenus existants, en oubliant le rôle crucial de l'éducation formelle pour assurer la transmission sociale et culturelle (Muller & Young, 2010). **Il est donc nécessaire, selon eux, de distinguer le conservatisme culturel du conservatisme social des institutions éducatives** : le premier est une condition pour le progrès alors que le second désigne la préservation de privilèges et de pouvoirs par des groupes sociaux particuliers. Les deux chercheurs s'élèvent par conséquent contre la tendance à la « dé-différenciation » qui dilue la spécification scolaire du savoir, affaiblit le rôle des enseignants, des programmes et des institutions éducatives.

Cette tendance, et c'est sa force, peut être présentée et comprise comme une volonté d'ouvrir des systèmes éducatifs élitistes, rigides et peu évolutifs. Le rapport Delors de 1996, introduisant l'idée de « formation tout au long de la vie », est probablement le meilleur exemple de ce type d'entreprise (Young, 2010). Ce faisant, estime Young, on a pourtant confondu les barrières à la démocratisation avec les frontières qui différencient les connaissances scolaires de celle de l'expérience de la vie quotidienne, créant ainsi de la confusion chez les élèves, en particulier les plus fragiles. On doit partir d'abord du savoir et non des élèves ou de leurs expériences

pour imaginer le curriculum du futur, ce que Muller & Young (2010) appellent une « alternative sociale réaliste ».

Geoff Whitty reconnaît que l'affaiblissement des frontières entre savoirs scolaires et savoirs de la vie courante ne produit pas de différences significatives dans la réussite des enfants de classes populaires, comme l'ont montré les échecs de différentes politiques compensatoires. Mais si le modèle traditionnel de l'enseignement secondaire britannique implique une forte classification et un cadrage fort, il semble improbable qu'une simple augmentation de l'offre d'enseignement de ce type (en fréquence ou intensité) aux enfants de classes populaires, qui y étaient déjà en échec, puisse améliorer leurs chances de réussite, contrairement à ce qu'affirment la plupart des discours des Conservateurs (Whitty, 2010).

En fait, à suivre la position actuelle de M. Young, si la pédagogie mise en œuvre par l'enseignant entraîne nécessairement celui-ci à prendre en compte les savoirs non scolaires des élèves, les contenus d'enseignement n'ont pas à le faire. Néanmoins, il n'est pas si évident de traduire cette idée dans une pédagogie effective, dans la mesure où la difficulté d'établir des connexions entre le savoir disciplinaire et le savoir quotidien réside en partie dans la nature de ces savoirs, conclut Whitty de façon dubitative.

Il semble, de façon générale, que face à la pluralité des demandes de la part de la société, les systèmes d'éducation essaient de trouver des modes de gestion entre deux pôles opposés : à un extrême la position du sanctuaire, fermée à ce qui ne relève pas des canons scolaires et qui produit des contenus inadaptés, à l'autre la position d'ouverture à tous les vents qui produit de l'incohérence (Gauthier & Robine, 2009).

□ Voir aussi

- BERNSTEIN Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Presses de l'université Laval.
- CAVET Agnès (2007). « L'enseignement des questions vives : lien vivant, lien vital entre école et société ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 27, mai. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/27-mai-2007.php>.
- FRANDJI Daniel & VITALE Philippe (dir.) (2008). *Actualité de Basil Bernstein : Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FREDRIKSSON Ulf & HOSKINS Bryony (2007). « The development of learning to learn in a European context ». *Curriculum Journal*, vol. 18, n° 2, p. 127-134.
- MARTON Ference & TSUI Amy B. M. (dir.) (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. New Jersey : Lawrence Erlbaum associates.
- PERRENOUD Philippe (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF. (1^{re} éd. 1997).
- TERWEL Jan (2005). « Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n° 6, p. 653-670.

4. Bibliographie

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

- ALEXANDER Robin & NORRIS Nigel (2008). « Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education ». In Norris Nigel (dir.). *Curriculum and the Teacher. 35 years of the Cambridge Journal of Education*. London : Routledge, p. 331-357.
- AUDIGIER François, CRAHAY Marcel & DOLZ Joaquim (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- AUDIGIER François, CRAHAY Marcel & DOLZ Joaquim (2006). « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigations scientifiques ? ». In Audigier François, Crahay Marcel & Dolz Joaquim (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-37.
- BONNÉRY Stéphane (2008). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES ET DE L'ÉDUCATION (2010). *La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège : Rapport d'information parlementaire*. Paris : Assemblée nationale. En ligne : <<http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2446.asp>>.
- CRAHAY Marcel & FORGET Alexia (2006). « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ? ». In Audigier François, Crahay Marcel & Dolz Joaquim (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck, p. 63-84.
- DEER Cécile (2006). « Le Curriculum national en Angleterre : Entre logique politico-idéologique et didactico-pédagogique ». In Audigier François, Crahay Marcel & Dolz Joaquim (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck, p. 85-98.
- 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.
- DEMEUSE Marc, STRAUVEN Christiane & ROEGERS Xavier (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- GAUTHIER Roger-François & LE GOUVELLO Margaux (2009). L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « Politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés. Knowledge & Policy Network. En ligne : <<http://www.knowandpol.eu/index.php?id=256>>.
- GAUTHIER Roger-François & ROBINE Florence (2009). « Bigarrure du monde, convergence des questions ». *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, n° 52, décembre, p. 62-71.
- GOODSON Ivor F. (2008). « Curriculum reform and curriculum theory: A case of historical amnesia ». In Norris Nigel (dir.). *Curriculum and the Teacher. 35 years of the Cambridge Journal of Education*. London : Routledge.
- HARLÉ Isabelle (2007). « Art et technique : une sociologie des contenus d'enseignement ». In AECSE-AREF, *Actualité de la recherche en éducation 2007*, Strasbourg. En ligne : <http://www.congresintaref.org/acte_cd.php?act=show&cont_id=118>.
- HARLÉ Isabelle (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- JONNAERT Philippe & ETTAYEBI Moussadak (2007). « Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe ». In Lafortune Louise, Ettayebi Moussadak & Jonnaert Philippe (dir.). *Observer les réformes en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 15-52.
- KARSETH Berit & SIVESIND Kirsten (2010). « Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 103-120.
- LANTHEAUME Françoise (2003). « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : Accumulation de ressources et allongement des réseaux ». *Éducation et sociétés*, n° 12, p. 125-142.
- LUNDAHL Lisbeth, ARREMAN Inger-Erixon, LUNDSTRÖM Ulf & RÖNNBERG Linda (2010). « Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 46-59.
- MANGEZ Éric (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.
- MARADAN Olivier (2008). « L'espace curriculaire entre horizon et plancher ». In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 65-84.
- MARTINAND Jean-Louis (2003). « La question de la référence en didactique du curriculum ». *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 8, n° 2, p. 125-130.

- MEURET Denis (2007). *Gouverner l'école : Une comparaison France/États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France.
- MULLER Johan & YOUNG Michael (2010). « Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the sociology of knowledge ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 11-27.
- PERRENOUD Philippe (2006). « Le socle et la statue : Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale ». *Cahiers pédagogiques*, n° 439, p. 16-18.
- PERRENOUD Philippe (2008). « Préface ». In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-14.
- POULY Marie-Pierre (2009). *L'« esprit » du capitalisme et le corps des lettrés : L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation. XIX^e-XX^e siècles*. [Thèse de doctorat]. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- RAULIN Dominique (2006). *Les programmes scolaires : Des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz.
- REY Olivier (2008). « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 34. Institut national de recherche pédagogique (INRP) : Lyon.
- WHITTY Geoff (2010). « Revisiting School Knowledge : Some sociological perspectives on new school curricula ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 28-45.
- YATES Lyn & COLLINS Cherry (2010). « The Absence of Knowledge in Australian Curriculum Reforms ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 89-102.
- YATES Lyn & YOUNG Michael (2010). « Globalisation, Knowledge and the Curriculum ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 4-10.
- YOUNG Michael (2006). « Curriculum Studies and the Problem of Knowledge; Updating the Enlightenment ? ». In Lauder Hugh, Brown Phillip, Dillabough Jo-Anne & Halsey A.H. (dir.). *Education, Globalization & Social Change*. New York : Oxford University Press.
- YOUNG Michael (2007). *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London : Routledge.
- YOUNG Michael (2010). « Alternative Educational Futures for a Knowledge Society ». *European Educational Research Journal*, vol. 9, n° 1, p. 1-12.

Rédacteur : Olivier Rey

Ce *Dossier d'actualité* est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.
© INRP.

- Pour citer ce document :
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>>.
- Vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».
- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php
- Nous contacter veille.scientifique@inrp.fr

Institut national de recherche pédagogique

Veille scientifique et technologique

19, allée de Fontenay – BP 17424

69347 Lyon cedex 07

Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00

Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93



membre associé de  UNIVERSITÉ DE LYON