

PREMIER BILAN DES TABLES RONDES

2. Quelles options curriculaires examiner ?

Par Patrick Rayou

S'inscrire dans une approche curriculaire de l'école consiste à ne plus la regarder comme un monde fermé sur soi, régi par les seules contraintes de programmes considérés comme des allants de soi, mais comme une institution chargée de faire entrer les enfants et les jeunes dans la culture au sein d'une société traversée par des rapports de pouvoir. De fait, les thématiques des tables rondes et les échanges auxquels elles ont donné lieu peuvent être regardés à la lumière de deux notions proposées par le sociolinguiste Basil Bernstein¹, celles de « classification » et de « cadrage ».

La **classification** transforme des relations de pouvoir en modes d'organisation des savoirs. Elle établit des frontières entre individus (par exemple ceux qui font des études longues vs ceux qui font des études courtes, ceux qui prennent des filières professionnelles vs des filières générales) mais aussi à l'intérieur des individus (par exemple la part manuelle vs la part intellectuelle, la part féminine vs la part masculine).

Le **cadrage** est la manière de réaliser la classification, il se manifeste dans la pratique pédagogique. « *La classification établit la voix et le cadrage établit le message* » (Bernstein, p. 37-38). Prendre en compte ce cadrage, c'est ne plus dissocier la hiérarchie du succès interne à l'école de la hiérarchie sociale qui lui est extérieure. En d'autres termes, c'est regarder les responsabilités de l'école dans l'amplification ou la réduction des inégalités sociales *via* les inégalités d'apprentissage.

Les débats auxquels ont donné lieu les six **tables rondes** peuvent relever de cette approche curriculaire d'un double point de vue, celui de la classification des savoirs scolaires et de leur cadrage pédagogiques : les tables rondes 1, 2 et 3 en traitant de la finalité, du sens des savoirs scolaires et de la légitimité de ceux qui les définissent ; les tables rondes 4, 5 et 6 en s'intéressant à la disciplinarisation des savoirs, à la construction temporelle de leur distribution et de leur évaluation, aux savoirs et à l'identité professionnelle des enseignants chargés d'y faire accéder.

¹ Basil BERNSTEIN, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche critique*. Presses universitaires de Laval, 2007 (éd. originale révisée : Rowman & Littlefield, 2000).

❖ LA CLASSIFICATION DES SAVOIRS SCOLAIRES

➤ Le « chaos curriculaire »

La [table ronde 1](#) a mis en évidence deux types de « désordres » dont la confusion peut donner l'impression d'un « chaos ». Le premier relève des finalités générales de l'École : l'inadéquation du curriculum actuel à la scolarisation de masse donne une impression de désordre lisible dans de nombreux troubles. Celui qui causent les inégalités manifestes dans les constructions des carrières scolaires entre familles et élèves connivents et non connivents avec la réalité des prérequis souvent peu explicités dans une école en principe consacrée à la réussite de tous. Celui qui résulte de la nécessité de choisir des disciplines plus ou moins « légitimes », ou de la difficulté à construire une culture commune susceptible de faire sens pour tous, tout en étant attentive aux particularités. Mais aussi des dilemmes professionnels chez les enseignants face à nombre d'injonctions contradictoires concernant leurs missions.

Dans un système où le sens des savoirs est largement subordonné à la valeur sociale des diplômes auxquels ils permettent d'accéder, la proclamation d'objectifs démocratiques non assortie d'un travail sur les médiations susceptibles de faire entrer tous les élèves dans la culture crée d'autres type de désordres qui affectent le sens même des apprentissages scolaires. Peut-on ne pas prendre en compte ce que signifie pour les élèves et leurs familles le fait même de faire des études, le sens qu'ils attribuent aux disciplines scolaires ? Que faire, à l'École, des cultures vernaculaires et juvéniles ? Quelles médiations mettre en place pour ceux qui n'ont pas été très tôt dotés du fil d'Ariane permettant de s'orienter dans le labyrinthe curriculaire contemporain et d'en comprendre les attendus en termes de savoirs, de compétences, de dispositions ?

Une clarification s'impose concernant ce que l'École doit à tous et à chacun, l'obligatoire et le facultatif, l'optionnel et le spécialisé.

➤ Les finalités

La [table ronde 2](#) a fourni de nombreux éléments permettant de comprendre pourquoi les finalités explicites de l'école ne suffisent pas à dissiper les désordres ressentis. Les valeurs de la république, bien que figurant au fronton des écoles, ont rarement été travaillées en termes éducatifs. Notre projet pourrait être de "curriculariser" sa devise. Elle exprime en effet les valeurs du creuset républicain mais l'école, en partie instrumentalisée par la république, a eu du mal à les faire vivre et partager en son sein. Elle l'a vraisemblablement de moins en moins fait en fonction des évolutions sociodémographiques et de celle des attentes vis-à-vis de l'éducation. Ces valeurs, juxtaposées plus qu'articulées entre elles, sont souvent perçues comme peu incarnées à l'École. L'égalité des chances et de réussite y est faible, la liberté de choix très fortement contrainte par des résultats liés aux capitaux culturels et scolaires des familles, la fraternité démentie par un système peu tourné vers la collaboration et très précocement compétitif.

Les échanges de la table ronde amènent à développer la réflexion dans deux directions concernant la possibilité de rendre plus effectives les valeurs de la devise républicaine dans les apprentissages :

- A l'intérieur du système scolaire, les finalités doivent être déclinées avec plus de cohérence entre le dire et le faire, tant dans la définition et le respect d'un socle commun que dans les modalités d'étayage des élèves qui permettent de donner vie à des principes auxquels plus personne ne se réfère s'ils ne sont pas incarnés au quotidien. Les questions de la culture commune, de l'égalité des filières, de la vie démocratique dans les établissements doivent être au cœur de ce projet.
- Dans ses rapports avec un monde social dont elle a voulu se distinguer, l'École doit ne pas perdre de vue qu'elle demeure poreuse aux caractéristiques dont les élèves qui en franchissent les murs sont porteurs. Les valeurs républicaines peuvent rester lettre morte si une partie des jeunes ont

des raisons de se convaincre qu'elle n'est pas faite pour eux ou eux pour elle. Une approche curriculaire, attentive à la façon dont l'École se nourrit des savoirs, pratiques et valeurs de toute une société peut redonner du sens à un monde scolaire passablement désenchanté. La question de la co-éducation, de plus en plus prônée comme un allant de soi, peut-être une entrée particulièrement pertinente pour réfléchir aux rapports complexes entre l'école et ce qui n'est pas elle.

➤ La légitimité des programmes

En dessinant le cadre très large dans lequel se construisent les programmes scolaires, la [table ronde 3](#) aide à comprendre la dimension curriculaire qui leur est sous-jacente. Les États s'en chargent, mais de nombreuses forces sociales (familles, industries du numérique...) s'intéressent elles aussi aux apprentissages et à leurs contenus. Des instances internationales impulsent également des orientations. D'où l'idée qui se dégage de la nécessité de passer des compromis. Mais ceux-ci peuvent être plus ou moins honteux ou explicites.

Il importe de réfléchir à la géométrie de cette légitimité. Quels sont les niveaux de responsabilité des prescripteurs nationaux, dans l'établissement, dans la classe ? Doivent-ils être les mêmes de la définition des grands axes éducatifs jusqu'à leur déclinaison locale et aux multiples collaborations à l'échelle de chaque unité d'enseignement ? Le curriculum, comme logique politiquement assumée de formation (de tous, des élites, pour des compétences individuelles au service de la réalisation de soi, d'objectifs collectifs incluant le sort de la planète...), peut-il donner lieu à une chaîne de compromis plus assumés ?

❖ LE CADRAGE PEDAGOGIQUE ET EDUCATIF

➤ Savoirs scolaires et savoirs du monde

La [table ronde 4](#), en tentant une confrontation entre savoirs scolaires et savoirs du monde, aborde la question toujours vive des disciplines. Peut-être incite-t-elle à parler davantage de disciplinarisation que de disciplines, car celles-ci peuvent, si elles ne sont pas prises comme des configurations évolutives, être à tort considérées comme par essence rigides, voire arbitraires. L'idée de « savoirs du monde » mérite peut-être d'ailleurs elle-même d'être éclaircie : s'agit-il de savoirs « mondains » (incluant des savoir-faire efficaces, des notions pragmatiques, mais aussi des doxas), c'est-à-dire non apprêtés pour être enseignés à l'école ? Ou de savoirs utiles pour être dans le monde (*soft, life-skills*, compétences psycho-sociales...), que l'école républicaine, pour éviter leur instrumentalisation, a fini, de fait, par oublier ? Inscire cet examen de ce que sont les disciplines scolaires dans une perspective curriculaire présente l'avantage de se poser la question de ce qu'on estime nécessaire de faire apprendre à une génération et donc de ne pas voir dans les disciplines des absolus, mais des appuis. Cela implique aussi de répondre à des questions difficiles comme celle de la nature des étayages à apporter pour passer des savoirs non scolaires aux scolaires, celle de la pluridisciplinarité et des « éducations à... » ou à celle de ce qui doit être absolument évalué ou non et de la manière de le faire.

➤ Organisation temporelle et évaluation des apprentissages

L'articulation, apparemment surprenante, dans la [table ronde 5](#), de la construction du cadre temporel et de l'évaluation semble un effet très positif de la perspective curriculaire. Car la question de l'évaluation, souvent posée en termes « statiques » (trop de notes, pas assez ? quelle alternative aux notes ? quelle objectivité, etc. ?) gagne à être située dans une approche du processus d'apprentissage qui s'intéresse certes aux résultats, mais en même temps à la manière de les construire et de les évaluer dans le temps. Le temps didactique des programmes n'est pas celui des apprentissages réels et la perspective curriculaire se soucie non seulement de ce qui doit être enseigné, mais de savoir ce qui a été appris.

Une question rarement abordée dans la tradition française peut être de se demander si, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays, il ne faut pas partir de standards à atteindre dans des temporalités variables plutôt que de la concordance plus ou moins postulée entre développement de chaque élève et organisation temporelle des programmes. A l'aune de ce rapport entre temps didactiques et temps d'apprentissage peuvent être regardées nombre de questions récurrentes dans les débats comme les rôles respectifs du pilotage de l'évaluation par l'aval des examens et celui de l'évaluation en cours de formation, celui du découpage pertinent des séquences à évaluer : semestre, année, cycle ? Quelles possibilités de capitalisation, d'étalement dans des temps non homogènes ? Quelle évaluation et à quel moment des apprentissages individuels et en groupe ?

➤ Le travail des enseignants

La [table ronde 6](#) nous indique que le travail des enseignants peut lui-même être analysé dans une perspective curriculaire. Les enseignants, fondés à mettre en œuvre le message du curriculum sont eux-mêmes formés à des savoirs qui sont une première transposition de ce qu'ils vont devoir adapter dans la classe. La nature de ces savoirs, la manière de les mettre en œuvre renvoient à une même culture de l'enseignement-apprentissage. Leur analyse implique qu'ils soient pris ensemble de manière à faire apparaître et discuter leur isomorphisme avec ceux destinés aux élèves. Deux caractéristiques semblent en émerger, qui interrogent la nature du processus de professionnalisation de l'enseignement entamé depuis les années 90 du siècle dernier.

La première concerne les savoirs spécifiques auxquels on reconnaît un processus de professionnalisation. Or, si les futurs enseignants sont bien formés à des savoirs académiques de haut niveau apportés par la préparation des concours (les savoirs à enseigner), il n'en va pas de même avec leur formation dite professionnelle (les savoirs pour enseigner) qui devrait constituer une partie importante de leur expertise. En outre, la centration sur les savoirs académiques a trop longtemps négligé le rôle fondamental, dans l'enseignement-apprentissage comme dans la vie sociale, des compétences émotionnelles, qu'une perspective curriculaire permet de mieux prendre en compte. La formation disciplinaire elle-même semble souffrir du même cloisonnement que celui qui marque les programmes pour les élèves.

La deuxième porte sur l'existence d'un corps professionnel porteur de savoirs spécifiques et de valeurs partagées et travaillant de façon collaborative. Le classique modèle de la « boîte à œufs » ne favorise pas son développement et le travail, souvent solitaire, dispose peu à prendre en compte toutes les dimensions des apprentissages et à éviter la souffrance au travail engendrée par les sur-prescriptions d'objectifs.

Ne peut-on penser qu'une logique plus curriculaire de la définition des programmes et de leur mise en œuvre remédierait à une partie de ces difficultés ? Demander à chaque discipline ce qu'elle apporte à la construction d'un curriculum prédéfini, au lieu de l'inverse, semble une piste. Traduire les valeurs de ces finalités curriculaire dans une déontologie de la profession enseignante, comme il en existe dans d'autres professions, en serait une autre, complémentaire.