

# Cadre théorique : Le curriculum - Synthèse

Notion apparue dans les années 60, succès en sociologie et en sciences de l'éducation. L'ouvrage *Knowledge and Control* dirigé par Young (1971) est considéré comme le livre fondateur de la sociologie des curricula en Grande-Bretagne.

## **Définition du terme « Curriculum » :**

Désigne généralement « l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné ». Dans la notion de curriculum, on prend en compte l'ensemble d'un parcours de formation et pas juste une étape prise séparément.

Cette notion suppose :

- « Une pluralité organisée de contenus cognitifs » (le curriculum a une portée systémique dans le sens où il transmet des contenus – savoirs, représentations, valeurs – mais également il est une mise en cohérence de ces contenus – ce qui appelle une analyse morphologique et pas seulement épistémologique ou idéologique).
- L'idée d'un processus étalé et ordonné dans le temps (en ce sens, l'acquisition de compétences de manière désordonnée, hasardeuse ne constitue pas un curriculum car il n'y a pas une « programmation progressive et délibérée »). On associe donc souvent la notion d'objectifs à celle de curriculum (ou plus précisément des objectifs opérationnalisables en vue de donner prise à une évaluation).
- Que le processus d'enseignement se déroule dans le cadre, sous le contrôle d'une institution d'éducation formelle (un curriculum correspond à quelque chose de prescrit et de construit institutionnellement).

2 grands courants d'analyse : courant didactique et sociologie de l'éducation

## **Courant didactique :**

Forme et contenu résultent des caractéristiques propres des disciplines enseignées, des modalités de la transposition didactique (Chevallard, 1985) et de conceptions pédagogiques.

## **Sociologie de l'éducation (c'est ce courant qu'on utilise) :**

Le curriculum est principalement un construit social. Il traduit des postures idéologiques et des rapports de pouvoir. M. Young : le projet d'une sociologie du curriculum conduit à analyser les « modes de sélection, d'organisation, de légitimation des savoirs incorporés dans les curricula scolaires » (Forquin, 1990, p.114).

La rédaction des programmes mobilise différents acteurs (**lesquels exactement pour les écoles d'ingénieurs ?**). De sorte que ces textes sont finalisés par la recherche d'un consensus entre des acteurs aux positions différentes.

Williams (1961) distingue quatre ensembles de philosophies ou d'idéologies éducatives, chacune proposant différentes conceptions de la sélection des contenus d'enseignement. En les mettant en rapport avec la position sociale de

ceux qui s'en font les porte-parole, ses conclusions suggèrent que les changements dans les programmes scolaires ont pu correspondre à des redistributions des rapports de pouvoir entre différents groupes sociaux depuis cent ans.

## Les 3 aspects du curriculum :

### Curriculum formel (celui écrit sur les programmes, le site internet, les plaquettes, ...):

Ensemble hiérarchisé et institutionnalisé des contenus, des tâches scolaires et des procédures. Il définit ce qui est censé être enseigné et appris. Il y a un ordre de programmation, dans une situation d'apprentissage généralement définie par un contexte scolaire (classe, école, année, ...).

- ⇒ Suppose l'existence d'un caractère cumulatif du savoir, avec un ordre de complexité croissante.

Le curriculum véhicule aussi des « ensembles typiques de questions, de procédures et de réponses socialement approuvées » (Forquin, 1990, p.109).

### Curriculum réel (dispensé pendant les cours):

Ce qui est réellement enseigné et pratiqué. Il est toujours plus ou moins en décalage avec le curriculum formel. Il est donc possible d'étudier les écarts entre curriculum formel et réel.

### Curriculum caché (transmis sans être dit) :

Désigne les compétences que l'on acquiert à l'école (au sens large) sans qu'elle fasse l'objet d'un enseignement explicite ou intentionnel. Les éléments constitutifs sont : les contenus idéologiques, axiologiques implicites des programmes et des manuels, les comportements des enseignants et la qualité des relations avec les élèves, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, les règles et rituels de la vie scolaire, le « climat » institutionnel et moral de l'établissement.

Philip Jackson (1968) s'interroge sur les caractéristiques de la vie scolaire les plus susceptible de marquer durablement la personnalité d'un élève. Il en identifie 3 :

- Le fait de vivre en collectivité dense (avec tout ce qu'implique la restriction de l'espace, le fait de vivre constamment sous le regard des autres, devoir attendre son tour, prendre patience)
- Le fait d'être constamment en situation d'évaluation (et donc susceptible d'être loué ou critiqué)
- Le fait de faire l'expérience du pouvoir (à travers sa relation avec l'enseignant). Il fait l'expérience de la disproportion absolue entre le commandement et l'obéissance.

C'est trois traits décrivent le curriculum caché pour Jackson et qui serait plus important que le « curriculum officiel » si l'on en juge par le fait que ce sont plus souvent les qualités de soumission et de patience que l'école recherche et récompense plutôt que les qualités de curiosité et d'efficacité intellectuelle.

### **Double lecture -fonctionnaliste et conflictualiste - du curriculum caché**

La fonction « socialisatrice » du curriculum caché (au sens de préparation des élèves à leur vie d'adulte dans une société donnée) peut être lu de deux manière différentes :

Fonctionnaliste : l'éducation, et particulièrement l'éducation morale, est vue comme une institution nécessaire à la survie de la société considérée comme un tout. Ex : Robert Dreeben (1967, 1968) pour qui les situations de scolarisations (plus que les contenus explicites des programmes) sont le support par excellence de l'apprentissage de ces normes et de ces valeurs fondamentales des sociétés modernes. Ces normes et valeurs sont l'indépendance, la recherche de la performance, l'universalisme et la « spécificité » (le fait d'être jugé sur des critères impersonnels plutôt que de considérer les personnes comme des cas particulier, ce qui laisse la place au favoritisme, à l'arbitraire).

Critique ou conflictualiste : Bowles et Gintis (1976) attribuent à l'école dans les sociétés capitalistes une fonction moins de formation intellectuelle et de qualification technique que d'inculcation des dispositions morales (ponctualité, obéissance, soumission) requises par un système de production essentiellement hiérarchique et inégalitaire. Leur argumentation est souvent désignée sous le nom de « théorie de la correspondance ».

Pour eux l'école a comme principale fonction la reproduction des rapports sociaux. Le système éducatif enseigne la patience, l'obéissance, la ponctualité car ce sont les vertus dont l'entrepreneur a besoin et justifie la hiérarchisation des salaires et des pouvoirs en faisant croire aux subordonnés et aux exclus que les diplômes sont le seul fait du mérite individuel et la mesure infaillible de l'utilité sociale actuelle ou potentielle de leurs détenteurs.

De plus, selon eux, il y a une correspondance homologique entre l'adaptation entre les structures et les procédures de l'école et de l'entreprise (c'est ce qui fait l'originalité de leur thèse mais également son aspect le plus discutable nous dit Forquin). Le manque de contrôle de l'élève sur l'enseignement serait donc à mettre en parallèle avec l'aliénation du travailleur, la relation hiérarchique élève-enseignant « correspondrait » à celle qui existe sur le lieu de travail, la motivation du travail scolaire par les notes serait l'équivalent de la rémunération par le salaire, le cloisonnement des savoirs scolaires répondrait à la spécialisation des tâches industrielles.

Il y eu de vives critiques quand au caractère mécaniste et déterministe de la théorie qui conduisit les auteurs à faire une reformulation (1980). Dans celle-ci, plus de place est laissée aux contradictions susceptibles d'apparaître au sein de la société entre le fonctionnement du système éducatif et les demandes du système productif.

Différents pans du curriculum caché ont été étudié. Entre autres : les contenus idéologiques dans les manuels scolaires, les pratiques pédagogiques des enseignants, ou encore les outils et technologies éducatives (l'utilisation de « mallettes didactiques » par exemple).

### **Reproduction, résistance et contre-culture**

Il y eu de vifs débats, au sein de la mouvance « radicale » autour des années 80 sur les théories critiques du curriculum et leur modèle très déterministe. Les contributions d'Henry Giroux (1981, 1982, 1983 a, b, 1989) développe l'opposition entre reproduction et résistance, reproduction et transformation. Également en Grande-Bretagne, une autre approche du curriculum caché est amenée par des travaux d'ethnographie de l'éducation (Woods, 1979,

Hammersley et Woods, 1984). Ces chercheurs suggèrent que le curriculum caché est avant tout un curriculum « anti-scolaire », voire un « contre-curriculum ».

Les descriptions ethnographiques actuelles nous montrent un monde scolaire beaucoup plus conflictuel que celui décrit par les théoriciens de la reproduction-socialisation ou de la reproduction-domination (pour qui tout serait jouer d'avance).

Par exemple, dans une enquête menée sur la base d'entretiens auprès d'adolescents de milieu ouvrier dans une cité industrielle du nord-ouest de l'Angleterre, Pauls Wills (1977) fait ressortir l'importance des comportements d'oppositions vis-à-vis des valeurs scolaires et sociales dominantes. Ces élèves, qui se définissent comme des « durs » résistent à l'autorité (via l'absentéisme, le vol, l'insolence, la désobéissance mais avant tout le refus obstiné de tout travail scolaire et de tout ce qui s'apparente à la culture intellectuelle). Ils sont donc loin des pauvres êtres stigmatisés par un système « hégémonique ». On ne peut pas non plus parler d'échec scolaire (expression qui porte en elle de la compassion et de la condescendance) puisque ces « durs » ne se sentent pas en situation d'inadaptation ou d'aliénation, exclus par la « culture dominante ». Ils ont au contraire le sentiment d'avoir mieux compris que les conformistes le fonctionnement réel du système. Ainsi pour eux, l'expérience scolaire réside avant tout dans la débrouille, la blague, la solidarité entre amis, la haine des livres, ... Et ce qu'ils apprennent c'est avant tout à ne pas travailler, à s'en tirer au meilleur compte en se jouant des règles.

On peut alors parler de « contre-culture » anti-scolaire (Willis, 1976, 1978), car il s'agit d'une confrontation entre des univers de valeurs incompatibles (et pas une disparité qui pourrait s'exprimer en termes d'inadéquation ou de handicap). Pour Willis ce qui s'exprime à travers ces comportements, c'est un aspect de la culture ouvrière traditionnelle. Cette résistance à l'apprentissage traduirait la vision du monde anti-intellectualiste et anti-bourgeoise de ce milieu. Mais elle est également, par un retour des choses, ce qui condamne ces enfants d'ouvrier à ne jamais sortir de la condition prolétarienne. La « résistance culturelle » devient paradoxalement l'un des plus sûrs moyens de la reproduction sociale.

Cependant pour David Hargreaves (qui se réclame de l'héritage de Durkheim), ce serait moins la socialisation ouvrière qui ferait obstacle à la socialisation scolaire que la désocialisation, la perte du lien social ouvrier aussi bien que du lien social civique (avec le développement à l'échelle de la société d'un individualisme anémique).

## Savoir scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux

### La « sélection culturelle scolaire »

Une des fonctions principales de l'école, et ce dans toutes les sociétés, est de conserver et transmettre l'héritage culturel du passé. Mais cela se fait au prix d'une déperdition, d'une réinterprétation et d'une réévaluation continues de ce qui est conservé.

Pour la tradition humaniste classique, cette sélection se fait via un processus de « décantation » et de « cristallisation » : le trivial et le médiocre tombe dans

l'oubli, et perdurent ce que les générations produisent de plus fort, de plus incontestable. C'est le rôle de l'école et de l'université d'identifier et de transmettre ces derniers.

Cependant, Raymond Williams et les sociologues de la culture montrent que ce travail de décantation et de cristallisation est loin de n'obéir qu'à des motivations « intrinsèques », ou des contraintes d'excellence et d'universalité. La façon dont une société se représente son passé et gère sa relation à ce passé constitue un enjeu hautement conflictuel et dépend de facteurs sociaux, idéologiques, politiques. Williams (1961) souligne qu'il y a toujours une part d'arbitraire dans cette sélection et suppose une remise en question perpétuelle du choix que l'on fait de ses ancêtres. La mémoire culturelle est donc toujours aussi une réinvention.

On sait grâce à Durkheim, Williams et les travaux des historiens et sociologues que selon les époques, les sociétés, les niveaux d'études, les publics d'élèves, les idéologies pédagogiques, le système de rapport de forces entre les groupes qui cherchent à contrôler les transmissions éducatives, ce ne sont pas les mêmes aspects, les mêmes composantes de l'héritage qui donne lieu à référence, à transmission dans le cadre des programmes scolaires.

De plus, la modalité du rapport scolaire au passé apparaît comme éminemment variable. On peut avoir vis-à-vis du passé :

- Une attitude « nostalgique » (valorisation inconditionnelle du passé),
- Une conception sélective (décantation, cristallisation, consécration du meilleur),
- Une lecture « dynamique » (le passé n'est considéré que comme une étape),
- Un regard « archéologue » (qui s'intéresse aux strates cachées sous le présent),
- Un point de vue « généalogiste » (qui remonte dans le temps en vue d'éclairer le présent)
- Une approche « historienne » (qui suppose une reconstitution objective et « distante »).

Dans certains enseignements, enfin, le passé ne fait pas l'objet d'une attention particulière (c'est souvent le cas dans les disciplines scientifiques et techniques) le passé peut rester présent sous des formes implicites, latentes, incorporés dans des habitus intellectuels, des modèles de pensée, des traditions pédagogiques ou des procédures opératoires considérées comme allant de soi.

Pour terminer, la « sélection culturelle scolaire » ne s'exerce pas seulement par rapport à l'héritage du passé mais porte aussi sur le présent, sur ce qui constitue à un moment donné la culture d'une société (au sens intellectuel et anthropologique). Soit l'ensemble des savoirs, des représentations, des manières de vivre qui ont cours au sein d'une société et sont susceptibles de donner lieu à des processus de transmission et d'apprentissage.

### Contraintes didactiques et culture scolaire

L'école ne se contente pas de sélectionner les savoir à transmettre. Elle doit également faire un travail de réorganisation, de restructuration, de

« transposition didactique » pour que ces savoirs soit effectivement transmissible et assimilable par les jeunes générations.

L'exposition didactique doit tenir compte à la fois de l'état de la connaissance, de l'état du connaissant, de l'état de l'enseignant et de l'état de l'élève, de leur position respective au savoir et de la forme institutionnalisée du rapport qui existe entre l'un et l'autre dans un contexte social donné. A ces contraintes s'ajoutent les contraintes d'intériorisation, puisqu'il s'agit non seulement de faire comprendre mais également de faire apprendre. Il faut donc que le savoir s'incorpore à l'individu sous forme de schème opératoire ou d'habitus. C'est pourquoi toute pédagogie suppose la répétition. Enfin, s'ajoutent les contraintes institutionnelles (l'organisation des études par année, la durée impartie aux séquences de cours, le rythme des exercices et des contrôles, ...).

De l'ensemble de ces contraintes découlent un certain nombre de traits morphologiques et stylistiques des savoirs scolaires, parmi lesquels on peut citer : une prédominance des valeurs de présentation et de clarification, un souci de progressivité, une importance pour le découpage formel (chapitre, leçons, sous-parties, ...), la recherche de la concrétisation (illustration, schématisation, exemplification), le recours à des développements périphrastiques, à des commentaires explicatifs et simultanément à des techniques de condensation (résumé, synthèse documentaire, aide-mémoire), la place faite aux questions et exercices ayant une fonction de contrôle ou de renforcement. L'ensemble de ces dispositifs et marques permettent de reconnaître un « produit scolaire ».

Ce processus de transposition académiques des contenus de culture ne constitue pas un phénomène constant et uniforme selon les sociétés, les publics scolaires, les niveaux d'enseignement, les matières enseignées, les idéologies, etc. Il relève de ce fait d'une analyse sociologique différentielle.

Ensuite, il faut se demander si tous les savoirs enseignés dans les écoles ne sont vraiment que le résultat d'une sélection et d'une transposition effectuées à partir d'un corpus culturel préexistant. Pour certains savoirs, on peut considérer l'école comme étant véritablement productrice et créatrice de configuration cognitive et d'habitus originaux. C'est le cas par exemple de la constitution depuis 2 siècles de la « grammaire scolaire », analysé par André Chervel (1977), qui ne repose pas véritablement sur une science de référence existant antérieurement et extérieurement à elle. Elle constitue plus une « théorie ad hoc » construite de toute pièce par des pédagogues pour servir de justification à l'enseignement de l'orthographe française dans un contexte d'unification politique et d'alphabétisation de masse. La même analyse vaudrait sans doute, selon Chervel (1988), pour d'autres branches ou d'autres secteurs du savoir scolaire, telle que la philosophie scolaire et universitaire depuis Victor Cousin ou encore l'histoire nationale telle que présentée dans les manuels<sup>1</sup>. Pour Chervel, de telles configurations cognitives constituent de des entités culturelles propres, des créations didactiques originales.

Mais ce qui est vrai des savoirs et des référentiels culturels vaut également pour les savoir-faire et les manières de faire, les exercices et les modes d'évaluation des performances qui ont cours dans les écoles (les dictées, exercices de

---

1 Cf Mona OSOUF (*L'Ecole de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984, p. 185 à 249).

grammaire, dissertations mais également des problèmes d'arithmétique ou de géométrie).

Si l'école apparaît comme le lieu de savoirs et de formes typiques d'activités intellectuelles, il faut également reconnaître que ces éléments ne restent pas toujours enfermés dans l'enceinte de l'école. Ils sont capables d'influencer, par le pouvoir de l'habitus, l'ensemble des pratiques culturelles et des modes de pensée qui ont cours dans un pays à un moment donné. Chervel souligne à quel point la culture des élites européennes ont été façonnées pendant des siècles par l'image particulière de la civilisation gréco-latine imposée par les collèges. Chervel nous dit : « il [le système scolaire] forme en effet non seulement des individus, mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale » (*ibid.* p. 70-71).

Il ne faut pas pour autant considérer l'école comme la matrice où la culture des sociétés modernes trouverait un point de commencement absolu, mais il faut reconnaître au moins cette autonomie relative, l'« efficace » propre de la dynamique culturelle scolaire par rapport aux autres dynamiques qui coexistent dans le champ social.

### Les matières scolaires, territoires et enjeux sociaux

L'une des caractéristiques principales du savoir scolaire est qu'il est organisé en matières d'enseignements entre lesquelles existent des frontières tranchées. On peut se demander si cette compartimentation fait suite à une nécessité épistémologique et didactique ou si elle résulte de motivations sociales. L'histoire de l'enseignement révèle que ce découpage n'est pas le même selon les époques, même si quelques constantes très générales existent (la distinction entre « matières littéraires » et « matières scientifiques » par exemple).

De plus, cette compartimentation est beaucoup plus évidente lorsque les matières sont enseignées par des enseignants différents (le secondaire et le supérieur) que lorsqu'elles sont enseignées par un seul (le primaire). Dans le secondaire, les enseignants sont formés et recrutés sur une base disciplinaire. La question des délimitations apparaît alors comme cruciale. Ce problème apparaît encore plus dans les pays où le curriculum fait l'objet d'une gestion à un niveau politique central (comme c'est le cas en France).

Le fait pour l'élève de se définir et d'être reconnu comme spécialiste de telle ou telle discipline constitue l'équivalent d'une sorte de construction d'identité professionnelle et culturelle. Pour Musgrove (1968), Le curriculum enseigne à l'élève qui il est. Cela explique pourquoi les nouveaux découpages dans les matières enseignées et la redéfinition des frontières entre les savoirs peuvent être perçues, par les enseignants, comme étant menaçants. D'autant plus si elle suppose des « migrations » vers des activités moins familières ou juger moins prestigieuses.

Pour Bernstein (1968), toute délimitation, matérielle ou symbolique, suppose et induit des rapports de pouvoir. Aussi, Bernstein s'interroge sur la façon dont peuvent varier les pouvoirs respectifs des enseignants et des élèves selon le « code des savoirs scolaires » qui sous-tend l'organisation du curriculum. Par exemple, le passage du « code sériel » (forte compartimentation entre les matières ou unités d'enseignement), au « code intégré » favorise au sein de la classe et de l'établissement des relations plus ouvertes, moins autoritaires,



moins hiérarchiques. Ceci à condition que ces enseignements décompartimentés soient efficaces, avec une coopération étroite au sein de l'équipe enseignante. Cela suppose sans doute une certaine cohésion idéologique « en profondeur », un consensus au sujet de l'idée directrice ou intégratrice à laquelle les enseignants doivent tous se subordonner.

Geof Eslant dans le même ouvrage (*Knowledge and Control*) aborde cette question avec une approche de sociologie interactionniste et phénoménologique. Traditionnellement, on estime que la connaissance reflète la réalité objective et le découpage des matières correspond aux séparations qui existeraient au niveau même des choses. Contre cette « illusion positiviste », Esland soutient que le système des savoirs ne repose sur aucune justification objective. En particulier, la séparation entre les matières ne fait que refléter les habitudes corporatives, les préjugés et les intérêts de certains groupes professionnels et sociaux. Les savoirs scolaires se réduisent ainsi, selon lui, à des « constructions sociales », à des « ensembles de significations intersubjectivement partagées ».

Bernstein (1968) : « La façon dont une société sélectionne, classe, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels ».

Reproches à ces travaux une faiblesse sur le plan de la validation empirique ainsi qu'un manque de mise en perspective historique.

Goodson (1983) s'attache, quant à lui, à comprendre comment naissent et évoluent les matières d'enseignements. Il s'intéresse par exemple à l'émergence récente des « sciences de l'environnement » comme matière scolaire. Trois hypothèses principales sous-tendent ses analyses :

- Les matières scolaires ne peuvent pas être considérées comme des entités monolithiques, mais se présentent plutôt comme des agrégats instables de sous-groupes et de traditions hétérogènes.
- Le processus d'implantation d'une matière scolaire passe par la substitution d'une légitimation académique à une justification purement pédagogique ou utilitaire.
- Les matières nouvelles représentent fréquemment un enjeu conflictuel pour des disciplines déjà existantes (ex la géographie ou la biologie pour les sciences de l'environnement), du fait des problèmes de définition, de statut, de partage des ressources, de délimitations territoriales que posent leur admission dans le corpus des savoirs scolaires et leur introduction dans les emplois du temps.

Pour Goodson, ces conflits s'expliquent plus directement et plus concrètement par la recherche pour les enseignants d'avantages matériels immédiats (statut, ressources, carrières) que par certaines grandes variables macro-structurelles, par la domination politique ou idéologiques de certaines classes sociales ou par la façon dont les enseignants sont socialisés au cours de leur formation.

### Stratification des savoirs scolaires et structures sociales

La représentation qui voudrait que tous les savoirs enseignés par une école est d'égale importance et possède le même degré de légitimité ne correspond pas du tout à la réalité. Dans une société où l'accès aux études s'effectue en grande



partie selon des mécanismes de compétition et de marché (dans la mesure où la scolarisation est utilisée essentiellement comme un moyen d'accès aux statuts sociaux), il existe bien évidemment une tendance à la hiérarchisation des filières, certaines apparaissent comme plus désirables, plus « rentables » que d'autres. Cela signifie également une hiérarchisation entre les types de savoirs enseignés dans les différentes filières. On pensera notamment à la dévalorisation des savoirs techniques et professionnels par rapport au savoir théoriques qui s'enseignent dans les filières « générales ». Il existe cependant également des hiérarchisations indépendantes des effets de filières. En effet, à l'intérieur d'un même curriculum, certaines matières « comptent » plus que d'autres (par leurs horaires, par leur poids relatif dans l'évaluation – les « coefficients » aux examens).

Mais cela reste purement descriptif et ne nous dit rien de pourquoi tels types de savoirs sont enseignés dans les filières d'excellence plutôt que tels autres ou qui sont affectés des coefficients les plus élevés. De même se pose les questions de savoir pour quelles raisons les choses évoluent (par exemple pour quelles raisons et comment les mathématiques ont-elles pu devenir dans l'enseignement secondaire la discipline « dominante » à la place des savoirs littéraire traditionnels. Il faut reconnaître le caractère un peu hâtif des explications technico-fonctionnalistes (ce seraient les savoirs dont la société « aurait besoin » à un moment de son développement) ou des explications en termes de pertinence pédagogique (ce seraient les savoirs les plus « formateurs » pour l'esprit, ceux qui permettraient le mieux de développer l'intelligence ou de détecter et sélectionner les talents). En fait, les représentations de légitimité (comme c'est le cas ici) renvoient toujours à un « arbitrage culturel » et une lecture en termes de sociologie de la connaissance et de la culture doit être utilisée pour élucider ce phénomène.

Pour Young (1971), la stratification des savoirs scolaires revêt une signification directement politique, parce qu'elle met en jeu des rapports de domination et de pouvoir et ce aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des institutions éducatives. Young suggère que là où les savoirs sont fortement hiérarchisés, il existe également une forte hiérarchisation entre enseignants et élèves. A l'inverse, ces derniers disposent d'une marge de contrôle plus importante sur les contenus et processus d'enseignement lorsque la définition de la culture légitime est moins rigide et qu'il est davantage permis de souscrire à des « définitions alternatives du savoirs ».

Enfin, le maintien des hiérarchies symboliques existantes au sein du monde scolaire semble aller dans le sens de la conservation sociale. En effet, le fait que les enseignants qui bénéficient des statuts et salaires les plus élevés sont aussi ceux qui enseignent à des groupes relativement homogènes d'élèves « doués » les savoirs les plus abstraits, les plus dépendants de la codification écrite, ... Les élèves à qui l'on destine ces savoirs « nobles » sont souvent ceux dont l'origine sociale est la plus élevée et dont les parents ont eu eux aussi accès à cette même culture académique.

## Conclusion

C'est une chose de comprendre pourquoi on enseigne telle chose à tel public dans tel contexte à cette période définie et de décrire les rapports de pouvoirs, les enjeux idéologiques qui sous-tendent la construction de n'importe quel

curriculum. Pour autant cela ne saurait éliminer de l'analyse la question de l'évaluation et la justification des choses enseignées. Car malgré tout, il est difficile de défendre que tous les programmes, toutes les pédagogies possibles se valent. Il est donc nécessaire de se poser la question de qu'est ce qui mérite par excellence d'être enseigné à l'école ? Qu'est ce qui est fondamental dans la culture ? N'y a-t-il pas des notions plus générales, plus constantes, plus humainement essentielles que d'autres ? Les conditions d'une reconnaissance du territoire propre de la sociologie comme science passent par la reconnaissance de l'irréductibilité des questions normatives.

## Formation fondamentale et culture scolaire

### Culture scolaire

La culture scolaire peut être défini comme l'ensemble des contenus cognitifs et symboliques qui, sélectionnés, soumis à un « conditionnement didactique » et organisés sous la forme de programme d'études, font l'objet d'une transmission délibérée dans le cadre des établissements d'enseignement. Dans les sociétés modernes, c'est principalement à l'école que se conservent et se transmettent les savoirs qui ont la portée la plus générale et la validité la plus universelle. C'est savoirs cumulatifs et « non triviaux », auxquels tout le monde est supposé avoir accès (au moins potentiellement), sont susceptibles de valoir, indépendamment des circonstances et des intérêts particuliers. Ces savoirs s'opposent aussi bien aux savoirs initiatiques et ésotériques, qui se transmettent en secret et qui sont le monopole de certains groupes fermés, qu'aux savoirs purement pratiques, qui se transmettent par imitations ou imprégnation, ou encore aux savoirs triviaux, liés aux contextes immédiats et aux circonstances de la vie ordinaire.

Mais si l'école transmet des savoirs généraux, elle le fait en les canalisant dans des formes spécifiques et en fonction de contraintes spécifiques qui font qu'on peut bien parler d'une « culture scolaire » comme d'une configuration *sui generis* (=de son propre genre). Cette réflexion sur la culture scolaire doit beaucoup au travail de théorisation original proposé par certains didacticiens autour de la notion de « transposition didactique » présenté pour la première fois par Michel Verret (1975). L'idée est que l'on n'enseigne jamais à l'élève directement les savoirs mais toujours les substituts didactiques (la physique du physicien n'est pas celle du prof de physique).

Cependant ce modèle de « transposition didactique » n'est pas toujours applicable. En effet, Michel Caillot (1996) souligne que dans de nombreuses disciplines le « savoir savant » n'est pas une configuration stable et univoque mais au contraire un objet pluriel, problématique et conflictuel. D'autre part, l'évolution d'une discipline peut dépendre de facteurs « externes », par exemple le rôle joué par certaines demandes sociales qui débordent les compétences ou les prérogatives des seuls spécialistes. Enfin, si le savoir scolaire renvoie généralement à une « référence » extérieure à lui, cette référence ne se situe pas toujours du côté des savoirs scientifiques et théoriques. Une multiplicité de pratiques sociales peut servir de référence aux savoirs et apprentissages scolaires : pratiques politiques, techniques, civiques, domestiques, professionnelles, etc. C'est le concept de « pratiques sociales de référence » proposé par Louis Martinand (1986).

Du monde mental et social qui environne l'école et qui la traverse, tout n'est pas appris véritablement à l'école, tout n'est pas pris en compte dans les savoirs qu'elle mobilise, dans les compétences qu'elle transmet, dans les représentations qu'elle propage et les valeurs qu'elle transmet. Cela dépend notamment du contexte, du niveau d'enseignement, des filières (générales, technologiques, professionnelles), des disciplines enseignées, les idéologies pédagogiques etc. Il existe non seulement une grande diversité de types de savoirs et de pratiques de « référence » possibles, mais également différentes façons de « prendre en compte » dans le cadre scolaire ces savoirs et ces pratiques (degrés et modes différents d'explicitation, de formalisation, d'utilisation, de valorisation ou de distanciation).

Si l'école apparaît comme le lieu et la matrice de savoirs typiques et de formes typiques d'activités intellectuelles, il faut également reconnaître que ces éléments originaux ne restent pas enfermés au sein du monde scolaire, mais sont capable, par leur pouvoir de modelage des habitus, d'influencer certaines des pratiques culturelles et certains des modes de pensée qui ont cours dans un pays à un moment donné. Dans les sociétés modernes, les apprentissages scolaires jouent un rôle fondamental de structuration intellectuelle et culturelles.

### Savoirs fondamentaux et culture commune dans une école démocratique

En France, on peut identifier trois conceptions différentes de ce qui peut être considéré comme « fondamental » dans les choses enseignées à l'école : « logico-encyclopédique », « pratique » ou « instrumentale », et « culturelle et patrimoniale ».

#### Conception « logico-encyclopédique »

Elle s'inscrit dans un discours de défense d'une école « républicaine » recentrée sur les savoirs et qui veut rompre avec les dérives du « pédagogisme » (Milner, 1984). La culture transmise à l'école est alors vue comme un édifice dont les « pierres fondamentales » seraient constituer d'un petit nombre de connaissances et compétences élémentaires devant être maîtrisé par tout le monde de manière égale et infaillible. A partir de là, se construirait par combinaison, différenciation, complexification, toute la diversité des productions et des progressions intellectuelles ultérieures possibles. En un sens, partir des éléments pour aller aux ensembles (c'est le principe épistémologique cartésien qui sous-tend la notion même d'école élémentaire).

Il faut cependant reconnaître que l'idée d'une construction de l'édifice du savoir à partir d'un petit nombre de de vérité élémentaires ou d'« évidences premières » n'est sans doute pas acceptable du point de vue ni de la psychologie du développement cognitif ni d'une épistémologie nourrie de données historiques. Une philosophie de l'enseignement élémentaire suppose sans doute de penser autrement la question des commencements et des enchainements.

#### Conception « instrumentale »

Dans le débat actuel en France, c'est davantage la tension entre l'approche « instrumentale » et l'approche « patrimoniale » qui fait question. Il y a un usage croissant de la notion de « compétence » en France, que ce soit dans la sphère éducative ou de l'industrie (c'est dans ce dernier que ce terme c'est d'abord manifesté, tendant à détrôner les notions plus anciennes de « savoirs » ou de

« qualification », car jugée trop « statiques » dans un contexte de renouvellement rapides des techniques productives et des besoins en main-d'œuvre). C'est ce qui caractérise l'approche « instrumentale ». Elle prône des programmes d'enseignements en termes d'objectifs opérationnels et de compétences minimales exigibles. De l'industrie, la notion serait passé à l'enseignement technique et professionnel, où la définition et l'évaluation des contenus d'enseignements sont subordonnés à des techniques de codification et de classification précises des objectifs à atteindre, définis en termes de compétences exigibles sur le marché de l'emploi, elles-mêmes exprimées en « référentiels d'emplois » à partir desquels sont définis les « référentiels de diplômes » dans le cadre de commission paritaire consultatives (CPC) regroupant des représentants de l'éducation nationale et des entreprises.

Cette nouvelle approche tend à s'étendre aujourd'hui à l'enseignement général. La « charte des programmes » publiée en 1992 (à la suite de la mise en place du Conseil National des Programmes énonce-t-elle les principes directeurs de tous les programmes d'enseignement dans le langage des compétences et des tâches. Cette évolution n'est bien évidemment pas uniforme. Michel Caillot (1996) montre par exemple que cette approche en termes de compétences opératoires exigible est plus forte dans les programmes de chimie des établissements secondaires (du fait des liens de cette discipline avec l'industrie) que de physique (qui restent plus marqué par une conception plus traditionnelle et théorique de la science comme compréhension cohérente du monde). Mais toutes les disciplines sont néanmoins concernées. Ce qui ne va pas sans susciter des inquiétudes, voire des résistances, notamment du côté des disciplines littéraires traditionnelles.

### Conception patrimoniale

La conception patrimoniale met l'accent sur la transmission des valeurs et des références essentielles dans lesquelles peuvent se reconnaître une communauté, une nation, une civilisation. Cette tension qui existe entre une conception « instrumentale » et « patrimoniale » de la culture scolaire, une tension qui paraît caractéristique de la crise didactique que traverse aujourd'hui ce qu'on appelait autrefois l'enseignement des humanités (le français, les langues étrangères, la philosophie, l'histoire, la géographie). On pourrait en premier lieu penser que cette crise s'explique au moins en partie par le développement au sein de la société et des institutions éducatives d'une revendication « multiculturelles ». Donc que la notion même de transmission culturelle « patrimoniale » est plus difficile à mettre en œuvre et à justifier lorsque l'on a affaire à des publics culturellement diversifiés, comme c'est le cas en France, avec des minorités issues de l'immigration qui en occupent une place croissante. Mais on peut se demander si ce point de vue ne repose pas sur une vision trop étroite et insuffisamment « universaliste » de la notion de « patrimoine ».

Beaucoup d'indices laissent à penser que le vrai problème des sociétés libérales contemporaines est le risque d'érosion de la mémoire et la déperdition du sens dans une civilisation soumise à l'échelle mondiale à une double hégémonie :

- L'irrationalisme médiatique,
- L'hyperrationalisme techniciste.

## Bibliographie

- BOWLES S. et GINTIS H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN B, « On the Classification and Framing of Educational Knowledge », in YOUNG M.D.F. (Ed.) (1971) (éd.), *Knowledge and Control. New directions for Sociology of Education*, London : Collier Macmillan, 1973.
- CAILLOT (1996), « La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ? », in RAISKY C. et CAILLOT M. (éd.), *Au-delà des didactiques*, le didactique, Bruxelles, De Boeck, p.19-36.
- CHERVEL A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, p. 59-119.
- DREEBEN R (1967), « The contribution of schooling to the Learning of Norms », *Harvard Educational Review*, 37, n°2, p.211-237.
- DREEBEN R (1968), *On What Is Learned in Schools*, Reading, Mass., Addison-Westley.
- DURKHEIM E. (1938), *L'Evolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- FORQUIN J., (dir.) (1990). *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche*. Paris : INRP/L'Harmattan
- FORQUIN J. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, PUR.
- GIROUX H. (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Lewes, The Falmer Press.
- GIROUX H. (1982), « Power and Resistance in the New Sociology of Education : Beyond Theories of Social and Cultural Reproduction », *Curriculum Perspectives*, 2, n°3, p. 1-14.
- GIROUX H. (1983a), *Theory and Resistance in Education : A Pedagogy for the Opposition*, London, Heinemann.
- GIROUX H. (1983b), « Theories of Reproduction and Resistance in Education : A Critical Analysis, *Harvard Educational Review*, 56, n°3, p. 257-293
- GIROUX H. (1989), *Schooling and Democracy*, London, Routledge and Kegan Paul.
- GOODSON I.F (1983), *School Subjects and Curriculum Change : Case studies in Histories*, Londres, Croom Helm.
- HAMMERSLEY M. et WOODS P. (ed.) (1984), *Life in School. The Sociology of Pupil Culture*, Milton Keynes, Open University Press.
- MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne, Peter Lang.
- MILNER J.-C. (1984), *De l'école*, Paris, Seuil.

MUSGROVE F. « The Contribution of Sociology to the Study of the curriculum », in J. F. KERR (éd.), *Changing the Curriculum*, Londres, University of London Press, 1968, p96-109.

NOZAKI and APPLE (2002). Ideology and curriculum. Dans D. L. Levinson, P. W. Cookson, Jr. et A. R. Sadovnik (Ed.), *Education and sociology, an encyclopedia* (pp. 381-385). New York : RoutledgeFalmer.

PERRENOUD, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, pp. 61-76.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Lille, Atelier de reproduction des thèses.

WILLIAMS, R. (1961). *The Long Revolution*. London : Chatto and Windus.

WILLS P. (1976), « The Class Significance of School Counter Culture », in HAMMERSLEY M. et WOODS P. (éd), *The Process of Schooling*, London, Routledge and Keagan Paul (et The Open University Press), p. 188-200.

WILLS P. (1977), *Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, Saxon House.

WILLS P. (1978), « L'école des ouvriers ». Traduction française par LURBE P. et NICE R., *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24 novembre, p. 50-61.

YOUNG, M.D.F. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control. New directions for Sociology of Education*. London : Collier Macmillan.

WILLIAMS R. (1961), *The Long Revolution*, Londre, Chatto and Windus, part. 1, chap. 2 (« The Analysis of Culture »).

WOODS P. (1979), *The Divided School*, London, Routledge and Keagan Paul.