

Conclusion : le concept de curriculum, réceptacle de nos frustrations ? Philippe Losego¹

Joël Lebeaume, en début de la première table ronde a annoncé qu'on n'allait pas définir ce qu'est le curriculum. Le contraire aurait été évidemment très autoritaire mais, comme souvent en pareil cas, on finit tout de même par définir négativement la chose dont on parle et je crois que cette forme négative n'est pas étrangère au « pessimisme », probablement un peu artificiel, qui a teinté plusieurs communications aujourd'hui. Je crois que nous avons un peu affligé le concept de toutes nos attentes vis-à-vis du système éducatif.

Nous aimerions un système éducatif plus décentralisé, plus réaliste, plus cohérent, plus préoccupé de profils de sortie et même d'employabilité, mais aussi plus porteur de sens.

Un système qui conçoive l'éducation comme un ensemble global, qui n'oublie pas les valeurs, les attitudes et les comportements. Un système qui n'ait pas d'a priori sur la hiérarchie des savoirs, qu'ils soient pratiques, techniques moraux ou théoriques, qu'il s'agissent de connaissances ou de compétences, de « manières » de faire ou de penser.

Un système enfin qui intègre la notion de plaisir ou même de « délectation » comme l'a suggéré Muriel Guedj à propos des musées, c'est-à-dire qui ne soit pas envahi par l'esprit de sérieux des disciplines les plus disciplinées.

Un système qui échappe au corporatisme des inspections, des sociétés de spécialistes et des syndicats, un système qui crée des alliances locales avec des associations, des collectivités ou des ONG. Un système qui soit à la fois mieux lié AU politique et à ses recompositions contemporaines (transnationalisation et décentralisation des États) et moins lié à LA politique et à ses marottes pédagogiques (on pense au « roman national » ou à l'infatigable « méthode syllabique », etc.).

Un système qui non seulement reflète des tendances internationales mais qui le fasse consciemment et sans se cacher.

Enfin, il faudrait aussi améliorer la formation des enseignants afin qu'ils aient conscience de tous les enjeux épistémiques de leurs pratiques d'enseignement...

Et tant qu'on y est, il faudrait aussi différencier l'enseignement tout en ayant un curriculum commun.

Bref, cette énumération, qui émane (à mes interprétations près) de vos diverses interventions semble faire ressortir toutes nos frustrations et toutes les contradictions du système éducatif, le tout avec une bonne dose d'auto *French bashing*.

¹ Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (Lausanne). Responsable du LATEFA (Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la Formation en Alternance)

Centralisme et forces des disciplines

On peut tout de même se poser la question de ce qui est caractéristique de la situation française. Il me semble qu'il y a deux dimensions, qui sont différentes mais articulées, pour comprendre les difficultés à penser le curriculum en France. Le centralisme politique et la force des disciplines.

Traditionnellement, le centralisme tendait à produire de « l'universel » à bon compte. Il censurait toute mise en question des savoirs et des programmes. On peut rappeler le cas anglais où la sociologie des curricula s'est développée tant que le système de définition des contenus était décentralisé et a été asséchée par l'instauration du National Curriculum en 1988.

Cependant, on peut voir que nous sommes entrés dans une nouvelle ère de ce point de vue. Dans de nombreux pays, la culture de l'évaluation, et notamment le « choc PISA » a fait prendre conscience que les disparités curriculaires produisaient des inégalités et a conduit nombre de pays à produire des curriculums nationaux sans pour autant évacuer les débats, au contraire. C'est aussi le cas en France depuis le socle commun de 2005. De ce point de vue-là, la transnationalisation du politique n'est pas un vain mot. L'État-nation n'est plus le lieu unique du politique, il n'est plus qu'un niveau parmi d'autres (local, supranational, International, fédéral). Les États ne se pensent plus comme producteurs d'universel.

Ce que l'on voit à travers la présentation de Luisa Lombardi, c'est qu'en soi, parler de curriculum plutôt que de programme ne va dans le sens ni d'une centralisation ni d'une décentralisation, mais d'une recherche d'articulation entre les niveaux, selon la situation nationale.

Mais il faut reconnaître qu'en France, comme l'a signalé Philippe Claus, si le socle commun est un progrès, il reste très limité en raison du conservatisme, notamment de certaines disciplines, qui ne veulent ni entendre parler de compétences, ni se mélanger à d'autres disciplines. Elles défendent une conception souvent très limitée de leur domaine et refusent les formes d'organisation des savoirs telles que les « questions vives », les « controverses » ou les « éducation à... » comme l'a rappelé Isabelle Harlé par la voix de Joël Lebeaume.

Les disciplines, c'est évident, ne sont pas seulement des savoirs organisés, mais des groupes de pression, éventuellement renforcés par des effets d'institution, comme l'ont aussi rappelé Isabelle/Joël. Ces effets d'institution en France sont fortement articulés au centralisme et singulièrement au fonctionnement de l'enseignement secondaire : les corps d'inspection disciplinaires, les concours de recrutement et notamment le fait que les établissements ne peuvent pas demander aux enseignants d'enseigner des matières qui ne correspondent pas à leur concours de recrutement, tout cela renforce la puissance des disciplines. Il faut souligner en France, la grande difficulté des concours de recrutement (le fameux « haut niveau »), surtout dans les matières non-déficitaires (philosophie, histoire, etc.) qui supposent de la part des étudiants un coût d'entrée très élevé (avec parfois plusieurs tentatives) et des attentes de « retour sur investissement » sous forme d'un fort attachement psychologique à la discipline.

Un phénomène que l'on trouve aussi en Espagne, par exemple, mais pas dans l'enseignement secondaire obligatoire suisse, où il n'y a pas de concours. Les étudiants doivent simplement avoir les crédits universitaires correspondant à deux disciplines, s'inscrire dans une haute

école pédagogique et, muni de leur diplôme obtenu presque à coup sûr, se mettre sur le marché de l'emploi constitué par les établissements scolaires. Ceux-ci pouvant d'ailleurs leur demander d'enseigner d'autres matières que celles qu'ils ont étudiées, pour mieux ajuster le personnel aux besoins. L'attachement disciplinaire est de ce fait beaucoup moins fort.

Le sens de la relation entre disciplines et centralisme n'est pas univoque car si la gestion centralisée du personnel s'appuie sur les disciplines en France, en Espagne, les disciplines servent au contraire à pallier les difficultés liées à la décentralisation. Dans l'incapacité de s'entendre l'État et les communautés autonomes délèguent aux disciplines le soin de régler le problème de la composition des curricula.

Le cas de la Suisse est intéressant car le fédéralisme aboutit à deux situations contraires dans le secondaire obligatoire et dans le secondaire postobligatoire. La « faiblesse » des disciplines au collège s'accompagne (depuis le processus « HarmoS » lancé en 2007) d'un curriculum obligatoire dans toute l'aire linguistique concernée (francophone germanophone ou italophone). Au gymnase en revanche, la stricte définition du découpage des programmes et de la qualification des enseignants par les disciplines est associée à une grande liberté des enseignants dans les choix de contenus. On pourrait désigner cette différence comme « différence à la Bernstein », du nom du sociologue qui avait montré dès les années soixante à propos des *grammar schools* et des *comprehensive schools* que là où les disciplines sont fortes la liberté pédagogique individuelle est grande, alors que lorsqu'elles sont affaiblies, c'est le contrôle social qui prévaut. En Suisse elle est plus caricaturale que celle qu'a décrite Roger-François Gauthier en France, pour des raisons socio-scolaires : après le collège et son système d'orientation précoce, une minorité d'élèves se trouvent au gymnase. Les dés sont donc déjà jetés et on se préoccupe en réalité assez peu de la légitimité des contenus enseignés au gymnase.

Je crois que les logiques curriculaires interrogent beaucoup plus les disciplines comme réalités historiques que nous ne l'avons dit aujourd'hui, si je mets à part la présentation de Nicole Tutiaux-Guillon. Les disciplines se sont certes construites à la fin du XIXe siècle, mais ne se sont achevées qu'à la fin des années 1960, au moment du blocage dont parlait Philippe Claus tout à l'heure.

Elles se sont construites contre tout ce que l'on a invoqué aujourd'hui : contre le local (dès la fin du XIXe avec la suppression de l'enseignement spécial), contre l'employabilité (notion jugée indigne, c'est explicitement dit lors de la construction de l'enseignement du français), contre l'efficacité pédagogique, jugée démagogique. Les disciplines sont essentiellement bâties pour hiérarchiser les élèves et pour assurer l'autorité des enseignants. Ce sont, par exemple, les différences fondamentales entre la physique comme discipline et l'enseignement des controverses liées à la physique (pour ou contre le recours aux nano-technologies, etc.). Ce n'est pas seulement le « contexte » qui a évolué comme l'indique Nicole Tutiaux-Guillon mais bien le rôle et le sens de la scolarisation, qui ne consiste plus à discipliner des élèves pour les préparer à entrer dans de grandes organisations (industries, services ou administrations) mais à les former « pour qu'ils se débrouillent dans la vie », notamment comme futurs auto-entrepreneurs, nouvelle figure économique. Si les États ne cherchent plus à promettre un emploi, alors l'employabilité, notion rappelée par Joël Lebeaume, change de sens.

Conclusion

En conclusion, je crois avoir vu apparaître deux problèmes se poser, au-dessus desquels nous sommes passés un peu rapidement : le premier est à la fois trivial et important, c'est celui de l'enseignabilité qui a été posé par Nicole Tutiaux-Guillon et Joël Bisault : toute cette demande de souplesse, de réalisme, de responsabilité, de valeurs, de pratique, de théorie, d'interdisciplinarité, de controverse et d'actualisation en fonction des évolutions sociétales, etc. peut-elle aboutir à de l'enseignable ? Le fait que le concept de curriculum accompagne toutes les réformes actuelles ne signifie-il pas que comme je l'ai suggéré au début, qu'on le pare de toutes les vertus ou qu'on le charge de résoudre tous les problèmes ? Parmi les « oublis » révélateurs des chercheurs et autres analystes il y a la négligence de la charge de travail dévolue aux enseignants. Les disciplines doivent leur statut notamment au fait qu'elles réduisent les incertitudes pédagogiques et donc le travail d'anticipation. Christine Vergnolle-Mainar, a notamment souligné la charge de travail liée à certaines formes peu « scolaires » de pédagogie.

Enfin, il y a le problème posé par Julien Netter, dans la salle, bien plus déstabilisant pour notre projet scientifique : la forme curriculaire, plus présente au primaire qu'au secondaire, n'empêche pas, bien au contraire, les inégalités scolaires. Cette forme curriculaire est-elle donc bien la question pertinente ? J'ajouterai : peut-on y répondre en terme de compétence des enseignants, en soupçonnant ceux-ci de ne pas comprendre les enjeux épistémiques à moyen terme des curriculums ?