

Sommaire

Sommaire	5
Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?	7
<i>Marcel Crahay, François Audigier & Joaquim Dolz</i>	

CURRICULUM ET ENJEUX SOCIÉTAUX

Les politiques nationales pour le curriculum dans l'enseignement obligatoire en Europe : homogénéités et disparités de l'offre	41
<i>Arlette Delhaxhe</i>	
Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ?	63
<i>Marcel Crahay & Alexia Forget</i>	
Le curriculum national en Angleterre : entre logique politico-idéologique et didactico-pédagogique	85
<i>Cécile Deer</i>	
Définir le curriculum : une approche pragmatiste	99
<i>Alain Muller</i>	

LE CURRICULUM EFFECTIVEMENT ENSEIGNÉ

Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire	119
<i>Yves Lenoir</i>	

Le curriculum enseigné en classe de français en secondaire : une approche à travers des objets enseignés <i>Joaquim Dolz, Marianne Jacquin & Bernard Schneuwly</i>	143
Conseils de classe et curriculums <i>Philippe Haeberli & François Audigier</i>	165
Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité » <i>Marc Durand, Ingrid de Saint-Georges & Myriam Meuwly-Bonte</i>	185
CURRICULUM ET PILOTAGE	
Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne entre 1990 et 2005 : analyse d'un cas <i>Cesar Coll & Elena Martín</i>	205
De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes <i>Danièle Périsset Bagnoud, Monica Gather Thurler & Marie-Ange Barthassat</i>	231
Les effets de la compétition sur les logiques d'action des établissements d'enseignement dans six contextes locaux européens <i>Agnès van Zanten</i>	249
Table des matières	271

Introduction

En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?

Marcel Crahay, François Audigier & Joaquim Dolz
Université de Genève

Dans son *Handbook of Research on Curriculum*, Jackson (1992) situe le début de la recherche curriculaire en 1978 avec un article de Schwab dont le titre même interpellait les chercheurs : « What do scientists do ? ». Certes, le souci d'organiser ou de planifier le contenu de l'enseignement est bien plus ancien, mais le projet d'étudier les processus de construction, développement, adaptation et implantation des curriculums prend assurément naissance dans la seconde moitié du XX^e siècle. Désormais le curriculum constitue un objet d'investigation scientifique et définit un champ d'études dont les contours restent flous malgré une littérature scientifique foisonnante. Pour Jackson (1992) à nouveau, la recherche sur le curriculum réunit une communauté scientifique fragmentée : elle se compose de sous-groupes de chercheurs dont les oppositions d'école reflètent l'imprécision de l'objet. Quelles sont les thématiques qui, aujourd'hui, animent les débats, les controverses et les investigations des chercheurs ? Sans prétendre à l'exhaustivité, du tumulte des recherches nous semblent émerger trois axes thématiques essentiels qui créent chacun une tension entre des acteurs aux positionnements institutionnels et/ou théoriques différents :

1. Le premier de ces axes thématiques concerne la construction du curriculum comme objet de tension entre une position que nous qualifions de technologique et une approche qui souligne les négociations et enjeux sociaux que représentent les changements curriculaires.
2. Le second axe thématique reflète la tension entre, d'une part, le monde de la *noosphère* et des décideurs politiques qui porte les prescriptions

curriculaires et, d'autre part, le monde de la pratique, supposé se conformer aux recommandations officielles.

3. Assurément, le curriculum a pour fonction importante – sinon principale – de guider l'enseignement dispensé dans les classes. Or, aujourd'hui, on parle de plus en plus de pilotage par les *outputs*. Est-ce à dire que la gestion des systèmes éducatifs par le développement de curriculums est révolue ? Cette question est au cœur du troisième axe thématique retenu par les éditeurs de ce volume et dessine une tension entre deux façons de penser la gestion d'un système éducatif.

Une autre interrogation aurait pu être retenue : comment l'apprentissage des élèves est-il influencé par le curriculum ? Sans avoir été étudiée comme telle – et ceci afin d'éviter l'important mais envahissant débat sur l'efficacité de l'école – cette question sera omniprésente dans les analyses, même s'il est convenu qu'elle reste en arrière-plan.

Avant d'élaborer davantage ces axes d'interrogation, il importe de questionner la nature de l'objet que l'on prétend étudier et donc de s'arrêter quelque peu sur la définition du curriculum.

QU'EST-CE QU'UN CURRICULUM ?

Il serait présomptueux, dans cette introduction, de donner d'emblée une définition qui voudrait dissoudre les polémiques. Ce serait donner une fausse image d'un champ au sein duquel se répercutent des problématiques centrales du point de vue des sciences de l'éducation. Il semble donc à la fois plus raisonnable et plus stimulant de rendre compte des débats et des interrogations qui traversent le champ. Pour ce faire, nous nous proposons, en une première étape, d'examiner les définitions de l'objet avant de passer en revue les questions qui ont fait et/ou qui font encore débat dès lors que des chercheurs déclarent traiter du curriculum.

Il existe de nombreuses définitions du curriculum. Impossible, par conséquent, d'être exhaustif. Toutefois, par l'examen de quelques-unes, il est possible de faire émerger un noyau mais aussi des volutes conceptuelles au travers desquelles se dessinent des divergences plus ou moins profondes.

Pour Iwanska (1979), un curriculum est un outil permettant « la transmission plus ou moins systématique d'une certaine portion d'un patrimoine culturel d'une population à une autre » (p. 243). Pour Glatthorn (1987) :

La notion de curriculum renvoie aux plans élaborés pour guider l'apprentissage dans les écoles, plans habituellement traduits dans des documents de différents niveaux de généralité. Elle renvoie aussi à l'implantation de ces plans

dans les classes et, en définitive, aux expériences qui se mettent en place dans ces classes et qui influent sur ce qui est appris par les élèves (p. 6).

Pour Pratt et Short (1993), « un curriculum peut être défini comme un plan pour un processus d'enseignement et d'apprentissage de qualité » (p. 1320).

Les mêmes auteurs ajoutent qu'un curriculum est *un artefact culturel* (p. 1320). Pour Hansen, Schubert, Wulf, Connell, Zhang Lizhong, Lawton et Kliebard (1993) « un curriculum national peut être compris de manière large comme un assemblage systématique de programmes et de pratiques pour éduquer la population d'un pays » (p. 1288). Dans un ouvrage intitulé *Why school matter*, Schmidt, Mc Knight, Houang, Wang, Wiley, Cogan et Wolfe (2001) mettent l'accent sur la séquentialité des opportunités d'apprentissage. Ils écrivent :

Le terme « curriculum » vient de courir (dans le cadre d'une compétition) et renvoie à un enchaînement d'étapes dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'un contenu spécifique. Si nous considérons tout curriculum comme une séquence d'expériences d'apprentissage, nous butons immédiatement sur un obstacle conceptuel : l'enseignant (ou quelqu'un d'autre) est supposé pouvoir contrôler quasi totalement les expériences de l'apprenant. Or, tout ce que nous pouvons faire en réalité, c'est offrir aux étudiants des opportunités susceptibles de lui permettre d'apprendre un contenu spécifique. Par conséquent, une bonne définition de curriculum est la suivante : séquence d'opportunités d'apprentissage offertes aux étudiants afin de promouvoir l'apprentissage d'un contenu spécifique (p. 2).

Cette idée, on la retrouve amendée chez Marton et Tsui (2004) qui proposent la notion de *space of learning*. Pour ces auteurs, dès lors que l'on projette de faire apprendre quelque chose à un individu, il y a des conditions nécessaires pour y parvenir. Certes, ces conditions ne peuvent garantir qu'à coup sûr il y aura apprentissage, mais leur absence rend quasi certain qu'il n'y aura pas apprentissage. Un curriculum aurait pour fonction de circonscrire ces conditions.

Dans le *Dictionnaire de psychologie* coordonné par Doron et Parot, de Landsheere (1991) explique :

Au sens donné par les protagonistes anglo-saxons de l'éducation nouvelle, un curriculum désigne les expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, développement qui exige aussi l'appropriation de savoirs et d'habiletés, mais qui s'opère en fonction de l'apprenant et des fins poursuivies. Cette notion s'oppose à celle, plus traditionnelle, de programme scolaire, qui est centrée sur une matière à enseigner, découpée selon sa logique interne (p. 169).

Aussi emblématique soit-elle, cette définition nous paraît discutable. D'une part, elle lie la notion de curriculum à un courant pédagogique particulier,

l'éducation nouvelle ; ce qui nous paraît contraire à l'histoire même du concept (voir à ce sujet Gunden, 1994). D'autre part, la distinction curriculum – programme se superpose à l'opposition « expériences de vie *versus* matière à enseigner » au sein desquelles les deux termes sont supposés renvoyer à des approches irréconciliables, car la première procéderait en vertu d'une prise en compte de la psychologie du sujet tandis que l'autre se déploierait selon une logique propre. Bref, cette définition perpétue un dualisme « sujet psychologique *versus* objet d'enseignement », qu'il convient en fait de dépasser. En revanche, il nous semble devoir suivre de Landsheere lorsqu'il écrit :

Tel qu'il entre dans l'usage français, l'emploi du terme curriculum marque la volonté de lier fonctionnellement les composantes de l'enseignement : intentions, contenus, organisation, méthodes, environnements humain et matériel (y compris les manuels scolaires), évaluation et dispositions relatives à la formation des enseignants. La liaison voulue vise à respecter la loi de la triple homogénéité formulée par Scriven en 1967 : entre les objectifs du curriculum et les contenus et les processus de l'enseignement, entre les contenus et les modalités d'évaluation, et entre les objectifs et ces modalités (p. 169).

En définitive, toutes les définitions renvoient à l'idée de plan et d'organisation. Lorsqu'on parle d'un curriculum, on parle d'une construction intellectuelle ou d'un *artefact culturel* (Pratt & Short, 1993) qui a le projet d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent concrètement dans les classes. Ce projet d'influence débouche nécessairement sur une série de questions. Sur quoi convient-il de faire porter le processus d'enseignement-apprentissage ? Autrement dit, que faut-il enseigner ? Ensuite, comment faut-il enseigner ? Et comment faut-il évaluer ? Et encore, pourquoi privilégier tels objets d'enseignement-apprentissage plutôt que tels autres ?

LA CONSTRUCTION DE CURRICULUM : ENTRE INGÉNIERIE ET NÉGOCIATION

Que faut-il enseigner et comment organiser les apprentissages ?

La question des objets d'enseignement-apprentissage est particulièrement cruciale. Soulignons d'emblée l'opportunité d'user de termes généraux : si nous utilisons l'expression « *objets d'enseignement-apprentissage* », c'est pour éviter de prendre position par rapport à des oppositions qui polarisent le champ. Retenir l'expression *objectifs* d'apprentissage reviendrait à omettre que l'approche par compétences prétend dépasser le concept

d'objectif. Évoquer les contenus d'enseignement, c'est prendre position en faveur de ceux qui privilégient l'entrée par les disciplines dans la réflexion curriculaire ou, pour faire référence à la tradition anglo-saxonne, c'est faire l'option d'un *subject-centered curriculum* (au détriment d'un *child-centered curriculum*) : l'environnement est organisé à partir d'une analyse de la matière à enseigner, afin d'assurer l'acquisition de notions ou de concepts qui composent le savoir socialement reconnu. Or, depuis Dewey (1902), ceci fait problème. Dans un texte intitulé *The Child and the Curriculum. Contributions to education*, le philosophe américain s'interroge sur l'utilité des acquisitions notionnelles ; celle-ci ne se défend, selon lui, qu'au prix d'une hypothèse forte : « Il y aurait un transfert de l'apprentissage structuré des matières aux situations-problèmes de la vie dans lesquelles les contenus-matières, comme tels, perdent leur identité » (repris de Beauchamp, 1957, p. 18). Conséquent avec sa critique, il préconise un curriculum organisé autour du concept de situation de vie, qu'il désigne par l'expression *experience curriculum*. Selon Dewey, en effet :

L'éducation est un processus de reconstruction de l'expérience [...]. Chaque fois qu'un enfant est confronté à une nouvelle situation, il engage tout le répertoire de ses expériences passées. Afin de faire face à la nouvelle situation et de résoudre adéquatement les problèmes qui y sont incorporés, il doit réorganiser des expériences passées et les ajuster en fonction des nouvelles circonstances [...]. L'interaction de l'enfant avec son environnement tel qu'il le vit quotidiennement est la meilleure préparation à la vie future ; l'éducation pour la vie future peut seulement être réalisée en résolvant plus adéquatement les problèmes de la vie présente (Beauchamp, 1957, p. 21).

L'opposition est ancienne ; elle est restée vivace longtemps et nous paraît resurgir actuellement avec les débats autour de la pédagogie par compétences (Dolz & Ollagnier, 2002).

De notre point de vue, il serait suranné de continuer à opposer, d'un côté l'expérience, l'activité, la démarche, les situations de vie ou situations-problèmes et, de l'autre les connaissances, les disciplines, etc. L'enjeu pour les sciences de l'éducation est de penser les articulations des démarches et des contenus¹. Problématique difficile, car il semble évident que la relation entre les gestes cognitifs et les contenus disciplinaires est, par essence, évolutive. Il n'est donc pas possible de poser le problème

1. C'est ce que tentent notamment de réussir Marton et Tsui (2004, p. 4) lorsqu'ils définissent le concept d'objet d'apprentissage comme une capacité, ce qui implique, selon eux, une dimension générale et spécifique. La dimension générale renvoie à l'activité de l'élève qui se souvent, interprète, structure, etc. bref, tente d'assimiler l'objet. L'aspect spécifique renvoie, quant à lui, à l'objet ou au contenu (formules mathématiques, textes, problèmes complexes en sciences, l'œuvre de Kafka, la Seconde Guerre mondiale, etc.) sur lequel porte cette activité d'apprentissage.

indépendamment du niveau de développement – et donc de l'âge – des apprenants. Traditionnellement, il existe à cet égard un clivage entre l'enseignement du primaire et celui du secondaire. Sans doute, serait-il opportun de réfléchir davantage aux modalités de transition d'une approche que l'on qualifiera – en bref – de fonctionnelle par rapport à une approche davantage structurée par la logique propre à la discipline ? Mais, pour ce faire, il convient de mettre autour de la table des professionnels dont la formation et les revendications identitaires les amènent souvent à entrer en conflit. La question de fond ne peut pas être envisagée en éludant celle des rapports entre pédagogues et didacticiens.

Dans sa réflexion sur les curriculums, Dewey (1902)² était également interpellé par la notion de culture telle qu'elle était véhiculée par Herbart (1776-1841). Pour le philosophe allemand, la culture est le fruit de l'évolution de l'humanité qui a traversé une série de stades qu'il convient de reproduire au sein des cursus scolaires. Ainsi, considérant que l'humanité a traversé une période agricole, Herbart postulait que les enfants passaient ou devaient passer par une phase agricole, ce qui supposait que les activités pédagogiques (y compris, les lectures) devaient porter sur ce thème. En fait, les idées d'Herbart en matière de structuration du curriculum préfigurent un courant *récapitulacionniste* (l'ontogenèse reproduit la phylogenèse) que l'on retrouve chez le pédagogue belge Decroly (1871-1923). Par ailleurs, pour cet auteur, l'éveil intellectuel est conditionné par l'intérêt. Or, celui-ci se rattache à l'exercice des fonctions naturelles. Autrement dit, il faut lier les intérêts de l'enfant à la satisfaction des besoins fondamentaux. Voulant donner *une base biopsychique* aux programmes scolaires, Decroly prend pour référence ce qu'il considère comme les trois besoins fondamentaux de l'être humain : besoin de se nourrir (auquel se rattache le besoin de respirer et celui de propreté) ; besoin de lutter contre les intempéries (froid, chaleur, humidité, vent, etc.) ; ce qui pousse l'homme à se vêtir, à s'abriter, à se chauffer, etc.) ; besoin de se défendre contre les dangers et ennemis divers (maladie, accidents, incendie, etc.). Pour Decroly, il faut que l'enfant, pour être respecté dans son développement, passe par toutes les étapes par lesquelles l'humanité est passée. Ou, comme l'écrit sa collaboratrice Hamaïde, « il est indubitable qu'il y a avantage à passer par certaines des étapes traversées au cours des progrès de l'humanité et auxquelles se sont arrêtés quelques peuples... » (1956, p. 88).

Ces considérations sont désormais obsolètes. Toutefois, bien que marquées par l'esprit de l'époque et par l'histoire de la psychologie (Ottavi, 2001), elles reflètent des préoccupations inévitables dès lors que l'on conçoit un curriculum. En effet, il importe nécessairement d'organiser les apprentissages selon une séquentialité qui fasse preuve d'une légitimité

2. Dont Muller (chap. 4) résume la réflexion dans cet ouvrage.

convaincante aux yeux des enseignants. Déjà Comenius (1592-1670) était confronté à cette question ; dans sa *Didactica Magna*, il réglait le problème en invoquant un plan divin. Pestalozzi (1746-1827) faisait, quant à lui, référence à une progression naturelle, c'est-à-dire conforme aux besoins de l'enfant. Aujourd'hui, il convient encore de proposer une progression optimale des apprentissages, mais en fonction de quel(s) principe(s) ? Car, bien évidemment, comme le soulignait déjà Cardinet (1982) :

L'objectif terminal ne définit nullement le cheminement qui permet d'atteindre la compétence visée. Le dispositif de formation ne peut pas découler de l'analyse de la situation-cible, ni même de l'étude des réponses attendues du sujet. Le dispositif de formation serait plutôt à fonder sur une étude génétique des démarches du sujet qui s'approprie la compétence visée (p. 6).

En définitive, l'organisation des objets d'apprentissage renvoie à une question de principes, de critères et, plus largement, de cadre de référence à la fois disciplinaire et psychologique. Pour prendre en cette matière des décisions légitimes, il paraît raisonnable aujourd'hui de s'appuyer – pour partie, au moins – sur le savoir savant (Chevallard, 1985/1991). Pour partie, au moins car des auteurs comme Dabène (2005), Martinand (1982) et d'autres argumentent en faveur de la multiplicité des sources à considérer lors de la construction de curriculums. Si la référence au savoir savant fait apparemment loi dans le champ des mathématiques, les choses sont plus complexes dans d'autres domaines et les spécialistes disciplinaires ne parlent pas d'une même voix. En effet, dès lors qu'il s'agit du développement langagier, expressif et communicatif de l'enfant, il paraît indispensable de se fonder – au moins, partiellement – sur des pratiques sociales de référence (Bronckart & Schnewly, 1991). De même, la référence au savoir savant est loin d'être simple lorsqu'on traite de l'histoire, de la géographie, de l'art... ; bref, tout ce qui relève des sciences sociales et humaines. Une fois encore, il apparaît que les questions de fond sont indissociables du terrain socioculturel et institutionnel au sein duquel il y a lieu d'en débattre.

De la technologie à l'éducation comparée et à la sociologie du curriculum

Ainsi, les décisions curriculaires ne sont pas prises dans une noosphère à l'intérieur de laquelle les pédagogues et didacticiens argueraient en toute rationalité des meilleurs choix à opérer. Certes, la technique de développement des curriculums telle qu'elle a été défendue par Lewy (1977) baignait dans cette douce illusion. Dans son fameux *Handbook of Curriculum Evaluation*, il détaille une démarche rationnelle et strictement linéaire, présentée comme « la » technologie scientifique en la matière. En bref, les

planificateurs de l'éducation, composant les *Curriculum Development Centers* dont tous les pays étaient supposés se doter, devaient procéder en six étapes :

1. Décisions à propos des buts généraux à viser ;
2. Développement du matériel pédagogique (incluant la définition opérationnelle des objectifs, la sélection des *Topics* ou objets d'apprentissage, la conception des situations d'apprentissage, la rédaction des manuels, la conception des matériels didactiques, etc.) ;
3. Premiers essais sur le terrain (*Tryout-monitoring*) ;
4. L'expérimentation sur le terrain (*Field trial*) ;
5. Dissémination ou *implémentation* comprenant la formation des enseignants et des superviseurs (*Inservice training for teachers and supervisor*) ;
6. Contrôle de qualité (*Quality control*).

De façon quelque peu surprenante, c'est principalement dans les pays africains (notamment en Tanzanie et au Zimbabwe) et asiatiques (Indonésie, Malaisie, etc.) que ce modèle a été appliqué ou plutôt que l'on a tenté d'appliquer ce modèle (voir à ce sujet van Bruggen, 1993). Mais la Suède avec son *National Board of Education (Skoloverstyresen)* s'est également référée à cette technologie pour concevoir ses curriculums. Or, même au sein de ce courant technocratique, il a bien fallu reconnaître le poids de facteurs dits externes. Ceci a notamment conduit Blum et Grobman (1989) à parler de *curriculum adaptation*, faisant en cela une plus juste place à l'influence du contexte sociopolitique, mais aussi aux traditions culturelles. Dans le même esprit, dès 1977, Holmes remarquait que « les systèmes d'éducation avaient leur ethos propre » (p. 84), faisant en cela référence à l'impact des traditions religieuses et culturelles, à celui des croyances, des convictions et des valeurs des enseignants, des décideurs politiques mais aussi des parents ainsi qu'au jeu de groupes de pression, économiques ou politiques, sur la conception des curriculums. La structure centralisée ou, au contraire, décentralisée des systèmes éducatifs fait probablement partie, également, des paramètres qui influent sur le processus de développement curriculaire ainsi que sur les contenus qui y sont incorporés. La reconnaissance de ces facteurs contextuels c'est-à-dire culturels et structurels débouche sur l'analyse comparée des curriculums.

Cette façon de prendre en considération l'influence des particularités sociétales sur le processus d'élaboration du curriculum repose sur une sorte de postulat dualiste. D'un côté, il y a les concepteurs et, de l'autre, les facteurs contextuels ; un peu comme si les premiers, tout en étant soumis à des pressions sociétales et influencés par des traditions culturelles, étaient

extérieurs au champ social et culturel. Or, en définitive, il n'y a rien de nécessaire dans ce postulat, au contraire. Les concepteurs sont des membres de la communauté pour laquelle ils élaborent des curriculums. Ils sont dans la société et dans sa culture ; ils en sont des agents actifs tout en étant l'émanation. Cette autre perspective est, en fait, celle de la sociologie du curriculum. Elle conduit à considérer le curriculum non pas comme un objet affecté par des facteurs externes, culturels ou autres, mais comme l'expression même de cette culture. Tel est l'angle d'analyse adopté par Durkheim (1990) dans son célèbre ouvrage *L'évolution pédagogique en France*. Il s'efforce d'y montrer que l'émergence de nouvelles institutions (par exemple les Collèges jésuites), mais aussi de nouvelles conceptions éducatives (par exemple les idées humanistes de Rabelais ou d'Érasme) s'inscrivent dans le *Zeitgeist* de l'époque. Il ne s'agit pas en l'occurrence de nier l'influence cruciale de ces hommes d'exception que furent Rabelais et Érasme, mais reconnaître que leur génie est, lui aussi, une expression en quelque sorte prototypique des courants de pensée qui, à leur époque, agitaient la société. Transposant l'approche de Durkheim à l'analyse comparée des curriculums, il conviendrait de saisir les tensions sociétales qui s'y cristallisent. À cet égard, l'émergence de la logique de la compétence offre un cas d'espèce qui mérite d'être étudié. De façon complémentaire, il semble pertinent de se demander dans quelle mesure l'idéologie mondialiste infiltre les curriculums et, si oui, comment cette influence internationale interagit avec les particularismes culturels locaux. À cet égard, le cas de l'enseignement des langues étrangères, mais aussi celui de l'histoire et de la géographie s'impose comme objets d'analyse paradigmatiques.

Dans la perspective sociologique évoquée ici, il y a évidemment rupture radicale avec l'approche techniciste chère à Tyler (1949) et à Lévy (1977). Dans un texte essentiel intitulé *The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum*, Musgrove (1968) souligne la nature fondamentalement négociée de tout curriculum. Il conçoit en particulier les matières d'enseignement (*subjects-matters*) comme de véritables *systèmes sociaux* soutenus par des réseaux d'influence :

À l'intérieur de l'école et au sein de la communauté sociale – écrit-il – les matières sont des communautés sociales parmi lesquelles existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent des frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité (p. 101, cité par Forquin, 1992, p. 84).

Bref, dès le niveau de la conception du curriculum, on est dans le social et le choix d'un objet d'enseignement-apprentissage représente un enjeu quasi vital pour certaines corporations de spécialistes. Ces luttes d'influences qui s'opèrent dès le moment où l'on parle de construire un nouveau curriculum ou de réformer un ancien, peuvent être objets d'analyses.

Ce sont d'abord les sociologues du curriculum ainsi que les chercheurs qui pratiquent la comparaison des systèmes éducatifs qui sont concernés par pareille problématique, mais il nous paraît qu'elle touche également les pédagogues et les didacticiens. C'est pourquoi la première section de ce *Raisons éducatives* consacré au curriculum lui est dévolue. Plus précisément, il s'agira d'étudier dans quelle mesure les curriculums officiels (ou curriculums recommandés) reflètent les enjeux sociétaux qui traversent actuellement notre monde et dans quelle mesure ceux-ci sont marqués par les rapports de force entre les différents groupes professionnels concernés par ce curriculum. Parallèlement, dans la foulée de Holmes (1977), on supposera l'existence d'*ethos* différents, singularisant les systèmes éducatifs. Recourant à l'apport de l'éducation comparée, il conviendra de discuter la pertinence de cette hypothèse, en particulier en ce qui concerne la notion très actuelle de *socle des indispensables* (Thélot, 1993), une notion qui rappelle fortement celle plus ancienne de *culture commune* (Williams, 1981). Parallèlement, on cherchera à détecter comment les concepts, techniques et modèles élaborés au sein des sciences de l'éducation tentent et, peut-être, réussissent à bousculer les polarités et les tensions au sein de ce champ³ sociopsychologique.

DU CURRICULUM RECOMMANDÉ AU CURRICULUM ÉVALUÉ, EN PASSANT PAR LE CURRICULUM ENSEIGNÉ

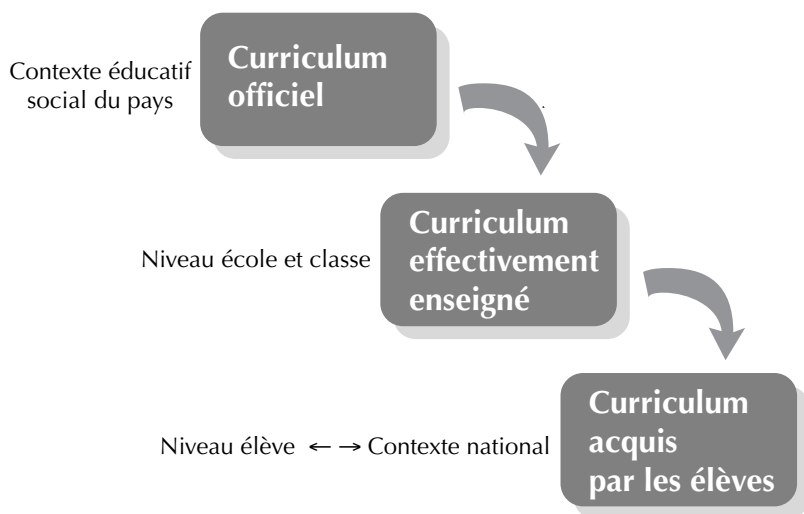
Des intentions à leur réalisation, il y a une marge dont on ne peut plus désormais sous-estimer l'ampleur. C'est sans doute Glatthorn (1987) qui, parmi les premiers, a le mieux conceptualisé le processus en cascade qui conduit du projet de formation à l'apprentissage des élèves. Dans son ouvrage *Curriculum Renewal*, il distingue six niveaux :

1. Les recommandations curriculaires ou *Recommended curriculum* ;
2. Le curriculum officiel ou *Written or mandatory curriculum* ;
3. Le curriculum matérialisé (notamment dans les manuels ou dans les matériels didactiques) ou *Supported curriculum* ;
4. Le curriculum enseigné ou *Taught curriculum* ;
5. Le curriculum évalué ou *Tested curriculum* ;
6. Le curriculum appris ou *Learned or attained curriculum*.

3. Ici, le terme de *champ* est utilisé au sens que lui conférait Lewin (1952).

Il faut évidemment faire preuve d'une forte dose de naïveté pour supposer que le passage d'un niveau à l'autre puisse s'opérer sans altération ou transformation. Plus aucun chercheur en éducation ne se rend désormais coupable de pareille innocence. Le schéma repris ci-dessous à l'IEA reflète assez bien le noyau dur des convictions en la matière : du niveau du curriculum officiel (*intended curriculum*) à celui des acquis (*attained curriculum*), il y a des sauts ou des ruptures qui font que la triple homogénéité chère à Scriven (1967) n'est que partiellement approchée.

Graphique 1. Emboîtement de niveaux curriculaires envisagés dans le cadre des études IEA



L'aspect interpellant de pareille conceptualisation réside dans le caractère hiérarchique du modèle. Il y est clairement postulé que ce qui est enseigné en classe est déterminé par les recommandations officielles. Cet axiome nous semble devoir être discuté en profondeur. Car, en définitive, il ignore totalement le rôle que jouent les enseignants dans la détermination des activités didactiques et, ce faisant, il place dans l'ombre d'autres sources d'influence du processus d'enseignement. Plus largement, il faut s'étonner de ce que la recherche sur l'*implémentation curriculaire* se soit développée en autarcie et, partant, sans interaction avec celle portant sur l'analyse de l'enseignement. Sans doute, est-ce lié au fait que le questionnement autour du curriculum enseigné a souvent été porté par les questionnaires des systèmes éducatifs et est classiquement intégré au champ de l'évaluation des curriculums. Les chercheurs qui se sont inscrits dans ce champ assument *grosso modo* la question suivante : dans quelle mesure le curriculum

recommandé est-il traduit dans la réalité quotidienne des classes ? Interrogation qui débouche logiquement sur l'élaboration de mesures de *content coverage* (Barr, 1987 ; Schwille, 1983). En clair, il s'agit d'évaluer quel pourcentage du curriculum officiel se retrouve dans le curriculum enseigné. Parallèlement, les concepts de *time allocation* et d'*instructional emphases* renvoient essentiellement à l'importance temporelle accordée aux différents segments de contenus identifiables à partir des recommandations officielles. Pourtant, il serait trop facile de dénoncer le caractère réductionniste de ces concepts sans s'interroger sérieusement sur ce qu'on entend par *curriculum enseigné*. C'est – pensons-nous – la première interrogation qu'il importera d'assumer dans la seconde section du présent numéro de *Raisons éducatives*, section consacrée au curriculum enseigné et évalué.

Dans le champ de l'analyse de l'enseignement, des chercheurs ont tenté d'aborder la problématique de ce qui est enseigné à partir d'un tout autre angle d'attaque. Ainsi, dans une vieille recherche hélas trop méconnue, Smith et Meux (1970) se donnaient pour objectif d'étudier la façon dont les enseignants gèrent l'activité cognitive des élèves. Leur analyse des épisodes d'enseignement était focalisée sur les opérations logiques pilotées par l'enseignant en interaction avec les élèves. Plus récemment, Marton, Runesson et Tsui (2004) se proposent d'analyser comment les enseignants créent des espaces d'apprentissage (*space of learning*) pour leurs élèves. Précisément, ils suggèrent d'appréhender les situations d'enseignement en prenant en considération un objet d'apprentissage spécifique. Cet objet d'apprentissage, il conviendrait d'abord de l'envisager « *as an intended object of learning as seen from the teacher's perspective* » (p. 22) et ensuite d'étudier comment cet objet est réalisé dans l'activité de classe ; ce qui revient, selon leur terminologie, à étudier l'*enacted object of learning*. Celui-ci est conceptualisé comme étant la particularisation située d'un segment curriculaire, médiatisé par les intentions didactiques des enseignants et, *in fine*, négocié avec les élèves au prix de subtiles transactions. Car, pour ces auteurs, il va de soi que « *the space of learning is a shared space of learning* » (p. 32). Plus exactement, il y aura partage de significations entre l'enseignant et les élèves si ce que le premier présente comme un donné avéré est accepté comme tel par les seconds⁴. Pour y parvenir, l'enseignant doit être conscient de la possibilité pour ceux-ci de donner du sens aux savoirs qu'il se propose de manipuler avec eux.

Le cadre d'analyse présenté par Marton, Runesson et Tsui (2004) nous semble aller, par-delà le concept de transposition didactique de Chevallard (1986), vers un projet d'investigation du processus de construction partagé

4. Idée que les auteurs exposent de façon nette lorsqu'ils écrivent : « *What the teacher presents as ground should be shared common ground between himself and the students in relation to the ground* » (p. 32).

des savoirs scolaires. Certes, il reste intéressant d'étudier, comme le propose Brousseau (1998), les transformations du savoir dans le cadre du processus d'enseignement. Mais il nous semble que ce type d'analyse reste situé du côté de l'enseignant alors que Marton, Runeson et Tsui (2004) s'aventurent résolument dans le champ des transactions enseignant-élèves par lesquels s'échafaudent les savoirs en classe. La confrontation des différents modes d'analyse du traitement que subissent les savoirs dès lors qu'ils pénètrent la dynamique ne peut qu'être intéressante. Une partie de cet ouvrage de *Raisons éducatives* y sera consacré. Dans cette perspective, il est également fécond de s'interroger sur les modalités selon lesquelles les enseignants planifient les séquences didactiques (Dessus, 2002 ; Dessus & Carpanèse, 2003 ; Riff & Durand, 1993 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Tochon, 1993) et dans quelle mesure les croyances des enseignants ainsi que leur théories pédagogiques (Duffy & Roehler, 1986 ; Hollingsworth, 1989 ; Richardson, 1996 ; Richardson & Placier, 2001) influent sur ce processus⁵. À cet égard, il est probable que ce qui est enseigné en classe est davantage influencé par la représentation que se font les enseignants du curriculum recommandé que par ce curriculum lui-même. Or, que sait-on de ces représentations ? Comment les enseignants s'approprient-ils les prescrits qui viennent des responsables du système éducatif ? Comment ces prescrits entrent-ils en interaction avec les conceptions disciplinaires des enseignants ? Cet ouvrage des *Raisons éducatives* est également ouvert à ces questionnements.

Enfin, considérant la mission d'évaluation qui échoit aux enseignants dans la plupart des systèmes éducatifs, il importe de poser des questions analogues à celles qui ont été soulevées à propos des pratiques d'enseignement. Diverses études portant sur les épreuves construites par les enseignants pour évaluer leurs élèves (Detheux & Kellens, 1992 ; Detheux & Vlassis, 1993 ; Grisay, 1984, 1988 ; Lejong, Casanova, Zappa, Coen & Monard, 1992) montrent que celles-ci sont loin de *coller* aux objectifs définis dans le curriculum recommandé. Ainsi, en matière d'évaluation comme pour l'enseignement, les pratiques des acteurs de terrain ne sont que très partiellement déterminées par les prescrits officiels. Dès lors, il semble légitime de se demander par quel processus cognitif les enseignants composent leurs épreuves d'évaluation et quel paramètre ils prennent en compte pour accomplir cette tâche.

5. Sans doute, faudrait-il également prendre en considération le contexte *idéologique* de l'école dans lequel l'enseignant travaille (Richardson & Placier, 2001).

DÉVELOPPEMENT DE CURRICULUM ET PILOTAGE PAR ÉVALUATION EXTERNE DES PERFORMANCES

Comme il a été évoqué précédemment, un des objectifs du curriculum consiste à harmoniser les objets et contextes d'apprentissage au sein d'un système éducatif (voir notamment, Hansen, Schubert, Wulf, Connell, Zhang Lizhong, Lawton & Kliebard, 1994 ; Schmidt, Mc Knight, Houang, Wang, Wiley, Cogan & Wolfe, 2001) et ceci afin de maximiser et d'uniformiser le rendement au sein des écoles d'un même système d'enseignement. Or, la littérature foisonne de données de recherche mettant en évidence et, même, dénonçant la variabilité de la qualité de l'enseignement et des opportunités d'apprentissage offertes dans les diverses classes d'un même système éducatif (pour une esquisse de synthèse, Crahay, 2000). Ceci conduit à poser une question directe : à quoi servent les curriculums recommandés ?

Pour provocante qu'elle soit, la question s'impose. Les recherches menées par Grisay (cité par Crahay, 2003) sur les épreuves d'examen suscitaient déjà cette interrogation. Grisay observait non seulement une importante variabilité dans les épreuves d'examen conçues par les différents enseignants, mais aussi de grands dépassements de programmes⁶. De même, l'observation des activités d'enseignement et du temps qui y est alloué, que ce soit à Genève (Lurin & Soussi, 1989) ou en Communauté française de Belgique (Sacré, 1992), met en évidence des écarts importants entre prescriptions et réalités des classes. Ainsi, Lurin et Soussi ont fait, pour la cinquième année, une estimation annuelle des heures consacrées aux différentes disciplines et montrent que le temps dévolu à la grammaire, aux conjugaisons et à l'orthographe dépasse de 38 heures/année le temps prévu par le législateur, que le temps consacré à la composition est réduit de 24 heures/année, alors que les mathématiques comme l'environnement reçoivent 41 heures de moins que ce qui est prévu par le plan d'études. Sacré (1992), quant à elle, observe également des divergences entre le prescrit et le réalisé, mais celles-ci ne vont pas dans le même sens qu'à Genève :

- Alors qu'à Genève, le temps consacré à l'enseignement de la langue maternelle dépasse les prévisions du plan d'études, il n'en va pas de même en Communauté française de Belgique où il est déficitaire jusqu'en troisième année.
- Dans toutes les années scolaires, le temps consacré aux mathématiques dépasse ce qui est prévu au programme, alors qu'il est déficitaire dans le Canton de Genève.

6. Des questions étaient posées sur des matières d'enseignement qui n'étaient pas recommandées par le curriculum de l'année considérée, mais par celui de l'année suivante.

Bref, il semble que les écarts au curriculum officiel soient la norme, mais que ces écarts reflètent des spécificités nationales, culturelles ou autres⁷.

En définitive, il faut reconnaître que les recommandations officielles relatives à l'organisation des activités d'apprentissage n'influencent que partiellement la réalité des classes. Pour Berliner (1979), ce constat est désolant. Observant que les opportunités d'apprentissage offertes aux élèves dépendent du tempérament des enseignants, il s'interroge sur la validité des recherches qui mesurent le rendement de classes différentes à l'aide d'un test standardisé respectant les exigences du programme. Il écrit :

Tant que les maîtres auront la liberté de choisir les matières qu'ils approfondissent dans leurs classes, les tests standardisés ne pourront pas être utilisés comme mesure fiable de l'efficacité de l'enseignement. Il n'est pas correct d'évaluer les élèves dans des matières que l'enseignant n'a pas couvertes ou approfondies. Par ailleurs, il n'est pas honnête à l'égard des étudiants et des parents de laisser les enseignants choisir arbitrairement ce qu'ils vont enseigner. Un contrôle plus important du curriculum suivi dans les classes est souhaitable (p. 129).

Bref, s'il est injuste d'évaluer des élèves sur des matières que leur maître ne leur a pas donné l'occasion d'apprendre, il est tout aussi inacceptable que la formation reçue par les élèves appartenant à un même système éducatif varie de classe à classe, surtout si celle-ci se traduit par des niveaux de compétences disparates.

Tout ceci conduit à s'interroger sur l'utilité des curriculums en ce qui concerne la gestion des systèmes éducatifs. Plutôt que de tenter de faire respecter par les enseignants des recommandations curriculaires, n'est-il pas plus opportun de leur faire obligation d'atteindre des résultats précis avec tous les élèves ? Une réponse affirmative à cette question débouche sur les dispositifs de pilotage du rendement scolaire et, partant, vers des formules utilisant l'évaluation externe à des fins de régulation. C'est manifestement l'orientation prise par un nombre croissant de systèmes éducatifs de l'Union Européenne (Commission Européenne, 2003). Dans cette perspective, ne convient-il pas de repenser la fonction des curriculums recommandés en matière de gestion des systèmes d'enseignement ? Cette question définit le troisième enjeu théorique que cet ouvrage des *Raisons éducatives* se propose d'assumer.

7. Procédant à des analyses secondaires des données TIMSS (*Third International Math and Science Study*), Postlethwaite et Wiley (1991) ont montré pour les mathématiques et les sciences qu'il existe une liaison entre la dissimilarité des contenus abordés en classe et le niveau auquel les décisions curriculaires se prennent. La plupart des pays qui ont opté pour un système centralisé en matière de décision curriculaire, présentent une faible dissimilarité quant aux contenus des matières abordés en classe. En revanche, la plupart des systèmes intermédiaires et décentralisés se caractérisent par un indice de dissimilarité moyen ou élevé. Une exception apparaît, toutefois : l'Australie qui a mis au point un dispositif de pilotage de grande qualité.

ORGANISATION DE L'OUVRAGE

Première partie : Curriculum et enjeux sociétaux

« La manière dont une société sélectionne, classifie, 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 » écrit Bernstein dans *On the Classification and Framing of Educational Knowledge* (1971, p. 47). Les trois premiers articles de cette partie s'inscrivent d'une manière ou d'une autre dans le prolongement de la sociologie du curriculum.

Les implications de ce qu'il est convenu d'appeler *la nouvelle gouvernance* constitue l'épine dorsale de la réflexion d'Arlette Delhaxhe qui, directrice scientifique de l'Unité européenne Eurydice, est en position privilégiée pour analyser les politiques nationales des pays de l'UE en matière d'éducation. Observant notamment l'autonomie croissante laissée aux autorités locales ou aux établissements en ce domaine, elle y voit la marque des principes directeurs du *management* entrepreneurial. Logiquement, elle se demande alors dans quelle mesure le modèle de la concurrence parfaite, chère à l'idéologie néo-libérale, se retrouve dans les restructurations récentes des systèmes éducatifs des pays de l'UE. Globalement sa réponse est négative, tant les réalités éducationnelles sont plus complexes que les modèles théoriques. Pour l'essentiel, l'analyse de l'évolution des systèmes éducatifs européens fait apparaître deux tendances contraires, qui semblent, en définitive, complémentaires. Ainsi, se dessine une tendance à l'autonomisation des établissements qui est contrebalancée par une tendance à l'harmonisation des finalités éducatives à poursuivre. Ces deux tendances reflètent deux logiques différentes : logique managériale pour la première tendance, souci de garantir une certaine qualité et un certain type de performances à la sortie du système pour la seconde tendance. Par ailleurs, les nouveaux modes de gestion des systèmes éducatifs ne peuvent échapper à la redoutable question de l'égalité face à l'éducation. Selon Arlette Delhaxhe, la régulation du fonctionnement des systèmes éducatifs par la définition de standards de qualité combinée à la mise en place de dispositifs d'évaluation externe a pour vocation d'articuler ces différents soucis et/ou objectifs : autonomisation des établissements, harmonisation des compétences et promotion de l'égalité des chances. Parallèlement, elle note que ces tendances fortes croisent la spécificité des systèmes éducatifs et qu'en conséquence, leur matérialisation varie en fonction des contextes nationaux. Pareille remarque se retrouve chez d'autres auteurs.

Marcel Crahay et Alexia Forget renouent, quant à eux, de façon explicite avec la sociologie britannique du curriculum dont ils rappellent les lignes de force. Prenant pour objet d'analyse les réformes pédagogiques au

Québec depuis les années 1960 et l'émergence de l'approche par compétences au niveau européen et, en particulier, en Communauté française de Belgique, ils montrent que les changements curriculaires ne peuvent être analysés indépendamment des transformations sociétales desquelles ils procèdent. Plus précisément, ces deux auteurs s'attachent à illustrer deux idées. D'une part, il s'agit pour eux de montrer en quoi les changements curriculaires sont consécutifs de changements sociétaux de nature économique et politique principalement. D'autre part, il leur semble qu'il convient de reconnaître que l'évolution de la structure économique de la société va de pair avec la création d'un *espace idéologique* qui légitime et, *in fine*, détermine les transformations curriculaires. Ce second axe d'analyse s'inscrit en quelque sorte dans la foulée de Bourdieu (1982) qui suggérait d'examiner la part qui revient aux mots dans la construction des rapports sociaux. Ceci les conduit à considérer la part d'idéologie que véhiculent les discours pédagogiques et à s'insurger contre ce qu'ils nomment le solipsisme pédagogique, dénonçant par là l'illusion consistant à croire ou à vouloir faire croire que les transformations curriculaires procèdent essentiellement d'un déterminisme propre à la pensée pédagogique. Ceci ne signifie pas que les questions pédagogiques et didactiques soient totalement englouties ou submergées par l'entreprise de légitimation des rénovations pédagogiques. Plus précisément, Crahay et Forget plaident en faveur d'une vigilance épistémologique qui, s'appuyant sur l'analyse sociologique, débouche sur une réflexion critique quant aux enjeux sociétaux des réformes éducationnelles. Pareille réflexion est, à leurs yeux, complémentaire aux analyses nécessaires que peuvent déployer pédagogues et didacticiens. En conclusion, ils soulignent que les questions que se posent les didacticiens ne sont pas réductibles à celles qui animent les sociologues : alors que les premiers cherchent à éclairer les mécanismes cognitifs présents dans la situation didactique, les seconds tentent de saisir le statut social des différents savoirs enseignés. Assumant pleinement le statut des sciences de l'éducation comme discipline de synthèse, Crahay et Forget lancent un appel au dialogue entre didacticiens, pédagogues et sociologues.

Le titre même de la contribution de Cécile Deer indique qu'on y retrouve des préoccupations analogues à celles de Crahay et Forget. Selon cette auteure, l'émergence du *Curriculum national* en Angleterre doit être analysée comme la résultante de la rencontre entre une logique politico-idéologique et une réflexion didactico-pédagogique. Son analyse de la situation anglaise montre la force des mécanismes sociétaux à l'œuvre dans les changements de gestion du système éducatif. Son analyse en révèle aussi la complexité. En effet, tout indique qu'en Angleterre, les mécanismes du changement éducatif doivent se comprendre comme le résultat de transactions sociales multilatérales entre trois principaux groupes d'intérêts : le politique, la profession enseignante et les intérêts tiers, externes ou autres (étudiants, parents, syndicats, employeurs...).

Chez Cécile Deer comme chez Marcel Crahay et Alexia Forget, on retrouve le souci de ne pas se laisser piéger par une interprétation fonctionnaliste consistant à présenter les changements éducatifs comme des ajustements directement liés aux évolutions économiques, industrielles, politiques ou systémiques. Constatant que tous les systèmes éducatifs ne réagissent pas de la même manière à des pressions extérieures similaires, Cécile Deer se plaît à souligner les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs dans lesquelles elle perçoit à la fois la résultante de l'histoire culturelle des groupes sociaux et des facteurs de résistance qui sont eux-mêmes le reflet d'une structure tendant à se perpétuer dans sa cohérence propre. Dans cette perspective, il est tout aussi important de comprendre pourquoi et comment certaines réformes pédagogiques sont mises en place que de comprendre pourquoi d'autres sont écartées ou reportées. Assez clairement, l'analyse du cas anglais par Cécile Deer peut être qualifiée de néo-wébérienne. Son ambition est, en tout cas, de dépasser les interprétations qui partent essentiellement des acteurs (motivations, buts, attentes, croyances) en minorant l'importance de l'environnement social et institutionnel (Boudon, 1977) tout en évitant le surdéterminisme des interprétations structuralistes qui n'accordent pas suffisamment de validité aux interactions humaines (Bourdieu, 1967 & 1989 ; Bourdieu & Passeron, 1964).

Le curriculum est – tout le monde en convient – une entreprise de contrôle ou mieux de rationalisation du processus d'enseignement. *A priori*, on conçoit cette entreprise selon une logique dualiste : les responsables politiques et les concepteurs curriculaires, d'une part, les praticiens, d'autre part. Dans cette conception, les seconds sont supposés appliquer les plans élaborés par les premiers. Dewey (1902) est sans doute le premier à avoir dénoncé l'inanité de cette façon de concevoir les choses. Dans sa contribution à cet ouvrage, Alain Muller montre, avec force et pertinence, que l'enjeu principal de la réflexion développée par le philosophe américain dans *The Child and the Curriculum*, est un changement paradigmatique. Il s'agit d'arguer en faveur du passage d'une rationalité substantielle à une rationalité procédurale ou, autrement dit, d'une rationalité qui s'immisce de l'extérieur dans le processus d'enseignement à une rationalisation curriculaire qui procède de l'intérieur de ce processus.

Pour Alain Muller, cette réflexion reste d'une pleine actualité. Selon lui, elle conduit à tenter de penser à un dépassement de la dichotomie « gestion de l'école par le programme *versus* gestion par les *outputs* ». Cette tentative de dépassement, Alain Muller soutient qu'elle constitue une des composantes de l'entrée par les compétences. Car la compétence est à la fois un processus cognitif et un état en tant que résultat de ce processus. En définitive, pour l'auteur, l'incapacité de dépasser cette dichotomie résulte à la fois de notre incapacité à déployer une rationalité procédurale et au caractère inachevé de nos démocraties.

Réunies dans le cadre de ce volume de *Raisons éducatives*, ces quatre contributions confortent le statut de discipline de synthèse des sciences de l'éducation. Plus précisément, ces quatre articles montrent l'intérêt qu'il y a à diversifier les approches de la chose éducative, tant du point de vue conceptuel que méthodologique. Comme le rappelle Alain Muller, Dewey s'évertuait à pourfendre tous les dualismes. L'un de ceux qu'il bannissait le plus est celui qui séparait la psychologie et la sociologie. Or, selon le grand philosophe américain de l'éducation, le curriculum doit être pensé à la fois par rapport à l'enfant auquel il est destiné et par rapport à la société au sein de laquelle il est intégré. De la même manière, Marcel Crahay et Alexia Forget en appellent à un dialogue entre sociologie de l'éducation et didactique des disciplines pour rompre avec un autre dualisme. Quant à Muller, congruent avec la pensée de Dewey, il argumente en faveur de l'articulation des points de vue sociologique, psychologique et philosophique pour traiter de la question du curriculum.

Sur le plan méthodologique, la réunion de ces différentes contributions atteste de la complémentarité des approches comparatives (Delhaxhe) et historiques (Crahay & Forget, Deer) dès lors qu'il s'agit d'accroître l'intelligibilité des systèmes éducatifs. La comparaison permet à la fois de faire émerger les convergences, mais aussi les singularités. L'approche historique permet d'appréhender la nature évolutive et multidéterminée des curriculums. Prenant la question de la gestion des systèmes éducatifs par ces deux bouts méthodologiques, les différentes contributions rassemblées dans cette première partie font apparaître l'influence de tendances mondialistes, mais celles-ci entrent en interférence puis en interaction avec des singularités nationales ou locales que Cécile Deer nomme *les caractéristiques structurelles* des systèmes éducatifs. Dans tous les cas, les auteurs refusent la tentation d'un cadre fonctionnaliste, jugé trop étriqué et trop mécaniste pour rendre compte des transformations curriculaires. Ils mettent à chaque fois en scène des groupes sociaux divers, dont les intérêts et les convictions sont souvent différents, opposés et même conflictuels. Assurément, les changements curriculaires ne procèdent pas d'un déterminisme propre. Ils sont la résultante de transactions sociales entre des acteurs aux enjeux souvent divergents. Ces acteurs ou groupes sociaux sont, bien entendu, à concevoir comme des idéaux-types qui ne renvoient certainement pas à des entités homogènes, car il va sans dire qu'à l'intérieur de chaque groupe social, il existe des dissensions internes et des luttes d'influence. L'utilité de ces catégories revient à permettre de penser le changement éducatif en relation avec l'évolution de l'équilibre des forces entre certains acteurs principaux dans un contexte sociétal donné.

Deuxième partie : le Curriculum effectivement enseigné

Dans la deuxième partie, des auteurs issus de champs disciplinaires différents comme la recherche sur les interventions éducatives, la didactique des langues, la didactique des sciences sociales et la formation des adultes, abordent la problématique du curriculum enseigné à partir de quatre recherches présentant chacune une démarche méthodologique singulière. Le statut des objets d'étude choisis par les différents auteurs est en effet assez diversifié : les représentations et les pratiques des enseignants du primaire (Yves Lenoir) ; l'enseignement de la subordonnée relative et du texte d'opinion en classe de français au secondaire (Joaquim Dolz, Marianne Jacquin et Bernard Schneuwly) ; la pratique du conseil de classe au secondaire (Philippe Haeberli et François Audigier) ; une démarche de formation d'adultes combinant, au cours de la formation, maintien de la proximité avec travail réel et définition des contenus curriculaires (Marc Durand, Ingrid de Saint-Georges et Myriam Meuwly-Bonte). Deux types de terrains sont donc étudiés : le terrain scolaire et celui de la formation professionnelle. Sur les terrains scolaires, la démarche méthodologique des trois recherches présentées implique un recueil et une analyse de données empiriques. Les auteurs intéressés par le terrain de la formation des adultes procèdent par une analyse critique des propositions existantes en vue de présenter et d'illustrer une conception qui construit les contenus de formation à partir de l'analyse du travail réel ; ce faisant, ils abordent la question du curriculum enseigné d'un angle différent.

Les quatre contributions présentent deux dimensions communes : la centration sur l'analyse des pratiques *effectivement* enseignées, c'est-à-dire sur la volonté explicitement déclarée d'étudier et de comprendre ce qui se passe *réellement* dans le terrain scolaire ou dans des contextes particuliers de la formation professionnelle d'adultes ; la confrontation du *curriculum formel ou prescriptif*, tel qu'il apparaît dans des discours officiels, avec le *curriculum réel ou implémenté*, voire même avec le *curriculum caché* tel qu'il se dégage de l'analyse des pratiques. Nous sommes à même de saisir les multiples mouvements, les relations entre le curriculum formel et le curriculum effectif, éclairés par quatre points de vue différents.

Après avoir rappelé les principes et orientations qui animent et sous-tendent la conception du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois, la contribution d'Yves Lenoir esquisse le cadre conceptuel et les éléments de méthodologie qui ont guidé une recherche visant à cerner les pratiques d'enseignement de praticiens œuvrant au nord de l'île de Montréal. Lenoir analyse particulièrement les représentations et les interprétations que les enseignants rencontrés se font du nouveau curriculum. Ces interprétations sont éclairées par des analyses de vidéoscopies de

pratiques effectives. Les résultats font état d'une adhésion majoritaire au discours officiel, notamment en ce qui concerne l'importance des démarches de résolution de problèmes, mais montrent aussi que les pratiques des enseignants s'écartent des orientations officielles. Yves Lenoir se focalise sur un des constats de la recherche : la faible place accordée aux savoirs par les enseignants du primaire. Des hypothèses interprétatives sont avancées pour comprendre ces contradictions, ces tensions. Par exemple, certaines représentations des enseignants les mènent à croire que les savoirs peuvent émerger « naturellement » des interactions entre pairs dans un contexte de coopération. Ou aussi, l'insistance sur les démarches actives conduit ces mêmes enseignants à porter attention au climat de la classe et non aux situations didactiques en lien avec les apprentissages. Globalement, la mise en relation entre le curriculum formel et le curriculum effectif est analysée dans un mouvement descendant, dégageant les différences, et l'impact des représentations du curriculum prescrit sur les pratiques.

La contribution de Dolz, Jacquin et Schneuwly propose une analyse du curriculum enseigné à travers l'analyse de deux objets enseignés : la subordonnée relative et le texte d'opinion. Cette recherche, contrairement à la précédente qui analyse les pratiques « tout venant » des enseignants du primaire, étudie comment 30 enseignants du secondaire obligatoire de trois cantons suisses (Genève, Vaud et Valais) gèrent deux objets présents dans les plans d'étude romands. La démarche illustre donc la spécificité de l'entrée didactique, qui se centre sur les objets enseignés, et la manière de les envisager. La transcription et l'analyse de 150 séances d'enseignement filmées permettent aux trois didacticiens des langues de mettre en évidence les dimensions des deux objets mis en pratique par les enseignants. Ces analyses montrent également les contenus effectivement enseignés, leur logique organisationnelle, à l'aide des macrostructures des séquences d'enseignement observées, ainsi que les dispositifs et les activités scolaires qui permettent d'instaurer ces contenus comme objets d'étude. Les auteurs proposent en conclusion un renversement du point de vue : partir de l'analyse critique du curriculum enseigné pour construire les nouveaux curriculums formels. La perspective dans la confrontation entre curriculums formel et enseigné est, cette fois-ci, ascendante.

La troisième contribution, celle de Philippe Haeberli et de François Audigier, traite un objet particulier : le conseil de classe. Dans les années 1990, la pratique participative du conseil d'élèves s'est répandue comme une traînée de poudre dans les établissements primaires genevois. Aujourd'hui, on estime que plus de la moitié des classes du canton pratique régulièrement le conseil de classe. Or, sa présence dans les documents officiels d'orientation est plutôt discrète, voire inexistante. L'absence de cet objet dans le curriculum formel conduit les chercheurs à s'interroger sur les compétences sociales et les savoirs construits et développés en classe.

Comme dans la contribution précédente, la perspective adoptée est ascendante. L'analyse des pratiques effectives du conseil dans deux classes met en évidence deux types d'apprentissages : la maîtrise formelle du dispositif ainsi que la résolution de conflits. Les résultats des analyses montrent que la centration sur le règlement de différends entre élèves conduit à limiter le travail en classe aux règles et aux procédures d'échange et de construction d'accords. Les auteurs concluent en insistant sur la nécessité de se référer aux normes, principes et valeurs extérieurs dans le quotidien de la classe pour permettre la construction des notions de loi et de règle commune. Ce qui montre l'intérêt de prendre en compte des processus de transposition des savoirs et des pratiques sociales pour scolariser un objet comme le conseil de classe dans une perspective de formation à la citoyenneté.

La contribution de Marc Durand, Ingrid de Saint-Georges et Myriam Meuwly-Bonte peut être considérée comme une « intrusion » de la formation des adultes dans la problématique du curriculum, étant donné que celui-ci ne fait pas partie de l'attirail notionnel de la formation des adultes. Les trois auteurs proposent une réflexion sur les contenus en formation des adultes. Pour eux, la nécessité d'adapter la formation professionnelle des adultes aux contextes de travail rend difficile la conception des contenus sur un mode curriculaire. Ils proposent donc une approche dite « orientée activité », centrée sur la réflexivité des acteurs au travail. Dans cette approche, la notion de « savoirs d'action » veut articuler systématiquement la proximité du travail réel avec la définition de contenus ayant certaines caractéristiques des curriculums : systématisme, formalisation, exhaustivité et séquentialisation. La perspective adoptée à propos de la confrontation entre curriculum formel et curriculum enseigné est donc interactive : la centration sur l'activité réelle contextualisée conduit les auteurs à défendre l'instauration d'une dynamique alternant des phases d'analyse de l'activité de travail et des phases de conceptualisation. Les formateurs sont ainsi considérés comme des analystes du travail en vue de la formation. La notion de « curriculums réels » est alors perçue comme une actualisation des « curriculums potentiels » qui anticipent des « plans-ressources » pour coordonner les actions de la formation.

Compte tenu de la problématique de cette deuxième partie, le lecteur trouvera donc des points de vue croisés entre les auteurs à propos d'une série de questions.

La première concerne la pertinence et la légitimité des travaux sur le curriculum enseigné. Celle-ci est évidente pour tous, mais elle est diversement argumentée selon les auteurs. Par ailleurs, nous avons vu que la conception de la relation entre curriculum formel et curriculum enseigné est abordée dans une perspective descendante par Yves Lenoir, ascendante par les deux équipes de didacticiens et dans un rapport critique et interactif par les chercheurs en formation des adultes.

La deuxième fait référence à la diversité des objets d'étude. Alors que pour la première et la dernière des quatre contributions l'approche porte davantage sur l'action (et les contenus d'enseignement qui s'en dégagent), les didacticiens analysent davantage les dimensions des objets enseignés, leur enchaînement et les types d'activité qui prédominent. Indirectement, les différentes contributions posent la question des curriculums définis en termes de « savoirs », de « compétences » ou d' « activités », faisant suite au numéro de *Raisons éducatives* consacré à l'énigme de la compétence en sciences de l'éducation (Dolz & Ollagnier, 2002).

La troisième concerne les démarches de recherche et ici nous constatons une ouverture vers l'analyse des pratiques (d'enseignement, de travail et de formation au travail). La particularité des recherches en didactique concerne l'entrée par les objets (subordonnée relative, texte d'opinion, conseil de classe), celle des experts dans l'analyse des interventions éducatives et, pour l'analyse du travail, la centration est faite plutôt sur les dimensions professionnelles. Avec des enregistrements vidéo et des entretiens avec les enseignants relativement proches, la manière d'exploiter et d'analyser les données recueillies peut être assez différente : Yves Lenoir analyse le *discours pour la pratique* (les documents officiels) et le *discours de la pratique des enseignants* pour les confronter dans la pratique même ; pour Joaquim Dolz, Marianne Jacquin et Bernard Schneuwly ainsi que pour Philippe Haeberli et François Audigier, les *discours pour et de la pratique* sont marginaux par rapport à *l'analyse interne des pratiques effectives*.

Enfin, la dernière concerne l'analyse des contextes culturels et scolaires (Suisse, France, Québec ; primaire vs secondaire ; diversité de contextes spécifiques associés aux exigences du travail). De ce point de vue, nous constatons que toutes les contributions précisent l'importance de la contextualisation des curriculums et l'influence des paramètres du contexte dans la compréhension des phénomènes analysés. Les différentes situations montrent une singularité à prendre en considération du fait de leur ancrage dans des contextes socioculturels et institutionnels particuliers. Au-delà des curriculums formels, les observations sur les curriculums effectivement enseignés mettent en évidence des enjeux sociaux et des « cristallisations » historiques particulières. Pour comprendre la logique sous-jacente au curriculum effectivement enseigné, il s'avère fondamental de considérer ces dimensions. Par ailleurs, la comparaison des différentes contributions permet de dégager les similitudes et les divergences.

Globalement, les quatre recherches réunies ici supposent un changement de perspective. Elles ne visent pas fondamentalement à contrôler la réalisation effective des curriculums prescrits par les acteurs des différentes institutions, mais cherchent plutôt à fournir, par des analyses effectives, de nouvelles références pour le travail de ces professionnels. Aussi proposent-elles de réaliser ce travail en prenant en considération les particularités et les enjeux du contexte socioculturel, éducatif et institutionnel spécifiques.

Troisième partie : Curriculum et pilotage des systèmes éducatifs

Après être entré dans les classes afin d'y saisir les curriculums effectivement enseignés, la troisième partie de cet ouvrage s'intéresse aux relations entre les évaluations et les curriculums, ici les curriculums officiels. Elle rejoint la première en opérant une sorte de boucle et de mise en perspective voire en prospective, qui reprend quelques enjeux essentiels de toute réflexion et de toute décision en matière de curriculum. Depuis quelques années, les évaluations de tous ordres se sont multipliées, évaluations des acquis des élèves, évaluation des établissements, etc., comme autant d'indicateurs susceptibles d'aider voire d'obliger le pilotage des systèmes éducatifs, à leurs différentes échelles. Le passage d'une ancienne gestion par les *inputs* à une gestion par les *outputs* est désormais considéré comme une tendance lourde, nécessaire, et fait l'objet de nombreuses études.

Les trois contributions qui sont réunies dans ce dernier ensemble abordent les relations entre évaluations et curriculums selon trois angles différents : la recherche de relations entre les évaluations des acquis des élèves et les modifications apportées aux curriculums par les autorités scolaires, notamment par l'intermédiaire de la loi ; l'analyse de ce qui est présenté comme un changement de paradigme lorsque l'on met en avant un pilotage par une évaluation externe des résultats scolaires ; l'étude des politiques menées par les établissements, ici secondaires, pour se placer le mieux possible dans un « marché de l'éducation » qui pour être très organisé et contraint la plupart du temps (voir ci-dessus, la contribution d'Arlette Delhaxe) n'en laisse pas moins des libertés aux acteurs.

Après avoir introduit différentes raisons pour lesquelles le schéma lie évaluation et modifications curriculaires, et avant d'entrer plus avant dans son analyse, Cesar Coll présente les grandes lignes du système éducatif espagnol en relation avec les changements qu'ont connues les lois sur l'éducation, entre 1990 et 2005. Ces lois qui traitent de l'organisation générale du système éducatif ont été accompagnées de modifications dans le curriculum. Durant cette période, plusieurs évaluations des acquis des élèves ont été opérées aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire. Même si l'importance des évaluations est affirmée par la plupart des acteurs, l'article met clairement en évidence que les changements opérés par la loi ne s'appuient guère, voire pas du tout, sur les résultats desdites évaluations mais obéissent à d'autres considérations. Les données politiques, les demandes sociales, les rapports de force jouent un rôle bien plus déterminant que ce que les enquêtes apportent d'informations dûment construites, recueillies et raisonnées. Ainsi, l'importance accordée au début des années 2000 par la majorité politique alors au pouvoir, à une réaffirmation des humanités, en relation notamment avec la

dimension religieuse, et à « l'unité de l'Espagne » contre les autonomies trop affirmées des Communautés autonomes, s'avère autrement décisive dans les choix qui sont faits. En interrogeant cette situation, Cesar Coll met aussi en évidence un « réductionnisme épistémologique » à l'œuvre qui remonterait de manière très simpliste et erronée d'une connaissance des acquis des élèves à leurs facteurs explicatifs et à l'action administrative et politique.

Dans leur texte, Danièle Périsset Bagnoud, Monica Gather Thurler et Marie-Ange Barthassat, présentent notre époque comme un moment où s'affrontent deux paradigmes dans le pilotage des systèmes éducatifs. Mais le nouveau n'a pas remplacé l'ancien et la juxtaposition de deux cadres théoriques, de fait antagonistes, se traduit par de fortes tensions et d'évidents paradoxes. Les auteures se proposent de clarifier les concepts utilisés et d'identifier ces tensions et paradoxes. Les intentions des promoteurs de ces changements s'appuient sur des termes désormais fort en usage : efficacité, efficience, qualité, prise en compte des besoins, besoins de citoyens (soucieux du bien public ou soumis en partie à ce bien ?) devenant clients... Pour prendre en compte ces différentes intentions, les acteurs sont invités à s'appuyer sur les résultats des élèves, résultats dont la qualité et l'amélioration deviennent des obligations. Pour les auteures, ces obligations engendrent des difficultés, en particulier sur la mise en œuvre des curriculums officiels. Elles opposent l'autorité bureaucratique et l'autorité professionnelle. Si les raisons de la dénonciation de la première sont bien connues, on oublie souvent que les normes définies par cette autorité ont toujours été réinterprétées par les acteurs. Quant à la seconde, elle donne aussi lieu à un discours prescriptif. Elle se présente comme une logique de professionnalité, notamment du métier d'enseignant. Elle emporte avec elle une logique de marché qui semble alors s'imposer à elle. Même si ces évolutions demandent à être étudiées dans leur dynamique temporelle et dans les contextes culturels et sociaux où elles se produisent, les convergences entre les différents systèmes éducatifs suggèrent que le modèle organisationnel approprié pour affronter les défis posés à ces systèmes soit encore à construire.

Enfin, Agnès van Zanten déplace quelque peu le regard en le portant sur les politiques d'établissements et les différences d'offres d'éducation que ceux-ci sont à même de proposer. En étudiant quatorze établissements dans *six contextes européens*, elle nuance les généralités en les insérant dans des particularités locales, qu'elles soient institutionnelles, culturelles, sociales, dans des rapports de force, et prend en compte les conceptions différentes que les acteurs ont de leur fonction, des libertés qui leur sont laissées, etc. Le texte étudie comment la compétition entre établissements affecte leurs logiques d'action. Après avoir distingué deux buts différents dans la compétition, – accroître le nombre d'élèves, capter les meilleurs –,

Agnès van Zanten sélectionne un certain nombre de domaines d'action orientés vers l'environnement extérieur ou vers les processus internes. Les différences observées dans ces établissements selon l'importance accordée à ces domaines et leur mise en œuvre, permettent de construire un premier modèle qui croise deux dimensions deux à deux pour proposer *quatre types d'orientations en réponse à la compétition* et un second modèle qui distingue *quatre modes de cohésion à l'intérieur des établissements*. Cette compétition comporte aussi voire surtout des effets pervers. D'une part, soucieux de l'image qu'ils présentent à l'extérieur, les établissements en arrivent à minorer le travail d'amélioration interne, d'autre part cette logique compétitive tend à renforcer la ségrégation entre établissements.

L'importance accordée aux politiques d'établissement, notamment celles relatives à leur image publique, tend à tenir le curriculum dans un rôle mineur. Certes, le jeu des options offertes aux élèves est bien l'expression de choix dans les curriculums. Tout en conduisant leurs actions dans les cadres définis par les curriculums officiels et les contraintes institutionnelles, les acteurs, au premier rang desquels les chefs d'établissement, utilisent ces options comme un moyen, une variable d'ajustement importante mais non décisive.

Cette discrétion est aussi une donnée intéressante car elle tend à distinguer les conceptions et les responsabilités des deux familles d'acteurs que sont les chefs d'établissement avec leur entourage et les enseignants. Ce sont en effet ces derniers qui sont, *in fine*, responsables des curriculums réels. Quant aux évaluations externes, qui constituent l'autre pôle de cette troisième partie, on peut constater qu'elles sont effectivement utilisées, mais pour des motifs et des actions qui ne sont pas directement liés à l'enseignement lui-même dans ses contenus et ses méthodes.

Au terme de la lecture de ces trois textes, quelques lignes de force partagées peuvent être mises en évidence, comme autant d'appels à poursuivre enquêtes et travaux.

En premier lieu, et dans le prolongement des deux autres parties de ce volume, toute analyse et toute étude des curriculums se doit de faire place aux différents contextes et d'articuler différents niveaux d'analyse. Les travaux présentés ici ouvrent de larges perspectives pour entreprendre de telles ouvertures et mises en relation. L'exemple de l'Espagne montre clairement qu'il n'y a pas de relations systématiques voire même effectives entre les évaluations des acquis des élèves et les transformations des curriculums. On suggérera ici deux niveaux d'analyse : celui de l'ensemble du curriculum avec le choix et la délimitation des branches ou domaines d'enseignement ou d'éducation ; celui des curriculums spécifiques de chaque branche ou domaine. Les évaluations portent généralement sur les acquis des élèves dans des branches ou domaines distincts. Dès lors, leur usage est en

premier lieu interne. Les résultats conduisent à interroger la pertinence de tel ou tel contenu, de telle ou telle méthode ; éventuellement ils mettent en question l'importance relative accordée à telle ou telle branche. Lorsque l'on se place au niveau de la loi et de cette importance relative, plus encore lorsque les « demandes sociales » portent sur l'introduction de nouveaux contenus ou sur le renforcement d'autres déjà présents, les résultats des évaluations remplissent des fonctions très différentes. Celles-ci sont d'abord soumises à des impératifs politiques, idéologiques et sociaux.

En second lieu, des mots très partagés s'imposent aujourd'hui à la fois pour évaluer les acquis des élèves, leurs performances, et orienter les politiques des établissements : qualité, égalité, efficacité, ressources, etc. Ces mots constituent-ils une sorte de *neuvlangue* exprimant la soumission des institutions éducatives et de formation à des impératifs, qui, non seulement leur sont extérieurs mais aussi sont parés de toutes les vertus du progrès, ou des outils invitant à modifier les points de vue théoriques et les actions, et qui, dès lors, peuvent participer à la résolution des problèmes et dilemmes que rencontrent ces institutions ?

En troisième lieu, les usages des évaluations, en particulier des évaluations internationales, restent très largement à explorer dans leur multiplicité et leurs enjeux. Pourquoi évaluer les élèves ? Pour fournir aux enseignants des informations pertinentes afin de guider leur action ? Pour produire des classements entre établissements et justifier aussi bien des distributions différentes des ressources que leur autonomie ? Pour produire des classements entre systèmes éducatifs ? Pour légitimer des réformes de ces systèmes ou produire des retours en arrière ? Etc. La palette de ces usages et de ces enjeux est très large. Les uns et les autres demandent à être distingués, mis en perspective, contextualisés et mis en relation.

En dernier lieu, on interrogera les priorités mises en avant. Celles-ci relèvent avant tout d'interrogations sur la gestion des systèmes aux différents niveaux, laquelle privilégie aujourd'hui l'autonomie des acteurs, leur prise de responsabilité, le développement professionnel des enseignants, etc., autant d'orientations qui sont présentées comme des libertés plus importantes données aux individus et donc positives. Mais avec ces orientations s'avancent des normes de plus en plus strictes auxquelles les acteurs sont invités à adhérer « librement ». Curieux paradoxe. Cette priorité accordée à la gestion se traduit, semble se traduire, par un affaissement de ce qui relève de la culture. Fournir au marché du travail des individus employables en toutes circonstances et diminuer les coûts de l'école, voire en transférer tout ou partie aux familles, pèse d'un poids déterminant sur la définition actuelle des curriculums.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barr, R. (1987). Content Coverage. In M.J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 364-368). Oxford : Pergamon Press.
- Beauchamp, G.A. (1957). *Planning the Elementary School Curriculum*. Boston : Allun et Bacon.
- Berliner, D.C. (1979). Tempus educare. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Ed.), *Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications* (pp. 120-136). California : Mc Cutchan Publishing Corporation.
- Blum, A. & Grobman, A.B. (1989). Curriculum adaptation. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Ed.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 1253-1257). London : Pergamon.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.L. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État : Grandes Écoles et esprits de corps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (2000). La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures. In M. Bernié (Éd.). *Apprentissage, développement et significations* (pp. 18-41). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J.-P. (2005). Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Éléments de bilan et perspectives d'avenir. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 27 (3), 361-380.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, 13, 8-26.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cardinet, J. (1982). *Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ?* Texte présenté aux rencontres sur l'évaluation, Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil de Lyon.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In J. M. De Ketele (Éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive* (pp. 31-59). Bruxelles : De Boeck.
- Commission Européenne. (2003). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne*. Strasbourg : Publication Eurydice, Office for Official Publications of the European Communities.

- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In J.-L. Chiss, J. David, et Y Reuter (Éd.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 15-34). Bruxelles : De Boeck.
- Dessus, Ph. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. In P. Bressoux (Éd.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique (Programme École et Sciences cognitives, pp. 19–33). Paris : Ministère de l'Éducation, France.
- Dessus, Ph. & Carpanèse, J.-Y. (2003). Référence au savoir et aux connaissances dans une séquence d'enseignement d'éducation civique. *Revue des Sciences de l'éducation, XXIX* (3), 609-628.
- Detheux, M. (1992). *APER secondaire. Rapport des travaux de recherche menés en 1992*. Belgique : Université de Liège.
- Detheux, M. & Vlassis, J. (1993). *Aper Secondaire. Rapport des travaux de recherche menés en 1993*. Belgique : Université de Liège.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on Teacher Change. *Journal of Teacher Education, 37* (1), 55-58.
- Durkheim, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Forquin, J.C. (1992). *École et Culture : Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gage, N.L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York : Teachers College Press.
- Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum Renewal*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grisay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire (1). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études, XIX* (5), 29-42.
- Grisay, A. (1988). La recherche APER fait chuter les taux de retard scolaire. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études, XXII* (8), 3-20.
- Grisay, A. (1989). Améliorer l'évaluation-bilan à l'école primaire. *Mesure et évaluation en éducation, 11* (4), 5-24.
- Gunden, B.B. (1994). Curriculum. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Ed.), *The International Encyclopedia of Education* (2^e éd., pp. 1301-1308). London : Pergamon.
- Hansen, D.T., Schubert, W.H., Wulf, C., Connell, W.F., Zhang Lizhong, Lawton, D. & Kliebard, H.M. (1994). Curriculum History : National pro-

- files. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Ed.), *The International Encyclopedia of Education* (2^e éd., pp. 1288-1301). London : Pergamon.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 160-189.
- Holmes, B. (1977). Sciences Education : Cultural borrowing and comparative research. *Studies in Sciences Education*, 4, 83-110.
- Iwanska, A. (1979). The Role of Curriculum Maker in a cross-cultural Perspective. In J.L. Goodlab (Ed.), *Curriculum Inquiry : The Study of Curriculum Practice* (pp. 43-64). New York : Mac Graw-Hill.
- Jackson, P.W. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Curriculum*. New York : Macmillan.
- Landsheere, G. de (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Coordonné par R. Dorot & F. Parot. Paris : PUF.
- Lejong, M., Casanova, F., Zappa, L., Coen, P. F. & Monard, I. (1992). *Analyse d'examens de mathématiques de quatrième année*. Fribourg : document non publié.
- Lewy, A. (Ed.) (1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*. Paris : UNESCO ; New York : Longman.
- Lewin, K. (1952). *Field Theory in the Social Scheme*. Tavistock : Publications.
- Lurin, J. & Soussi, A. (1989). *L'organisation du temps à l'école primaire. Constats et éléments pour une réflexion*. Genève : Service de la Recherche Pédagogique.
- Martinand, J.L. (1982). *Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux Sciences et techniques*, Thèse d'État, Université Paris-Sud.
- Marton, F. & Tsui, A.B.M. (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A.B.M. (2004). The space of learning. In F. Marton & A.B.M Tsui (Ed.), *The space of learning* (pp. 3-40). London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Musgrave, P.W. (1968). The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum. In J.F. Kerr (Ed.), *Changing the Curriculum* (pp. 96-109). London : University of London Press.
- Ottavi, D. (2001). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS Editions.
- Postlethwaite, T.N. & Wiley, D.E. (1991). *The IEA Study of Science II : Science Achievement in Twenty-Three Countries*. Oxford : Pergamon.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (2^e éd., pp. 102-119). New York : Macmillan.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (4^e éd., pp. 905-947). Washington, D.C. : American Educational Research Association.

- Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification en EPS : Au-delà de la prise de décision. *Revue française de pédagogie*, 45, 49-73.
- Rivlin, A.M. & Timpane, P.M. (Ed). *Planned Variation in Education. Should we Give Up or Try Harder ?* Washington : The Brookings Institution.
- Sacré, A. (1992). Comment les enseignants du primaire organisent-ils le temps dont ils disposent ? *Contenus et temps d'enseignement*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Liège.
- Schmidt, W.H., Mc Knight C., Houang R., Wang H., Wiley D., Cogan L. & Wolfe R. (2001). *Why schools matter. A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning*. San Francisco : Josey-Bass.
- Schwille, J., Porter, A., Belli, G., Floden, R., Freeman, D., Knappen, L., Kuhs, T. & Schmidt, W. (1983). Teachers as policy brokers in the content of the elementary school mathematics. In L.S. Shulman & G. Skykes (Ed.), *Handbook of Teaching and Policy* (pp. 370-391). New York : Longman.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1). Chicago : Rand McNally.
- Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions and Behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Smith, B.O. & Meux, M.O. (1970). *A Study of the Logic of Teaching*. Chicago : University of Illinois Press.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : University of Chicago Press.
- Van Bruggen, J.C. (1994). Curriculum Developments. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Ed.), *The International Encyclopedia of Education* (2^e éd., 1272-1278). London : Pergamon.
- Weikart, D.P., Epstein, A.S., Schweinhart, L.S. & Bond, J.T. (1978). The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, 4.
- Williams, R. (1981). *Culture*. London : Fontana.

Les politiques nationales pour le curriculum dans l'enseignement obligatoire en Europe : homogénéités et disparités de l'offre

**Arlette Delhaxhe
Unité européenne d'Eurydice,
Université Libre de Bruxelles**

Le paysage éducatif est en pleine mutation. La rhétorique pédagogique contemporaine a fait de l'autonomie des établissements, mais aussi de l'adaptabilité de l'offre éducative aux besoins du public deux de ses thématiques principales. Pour certains auteurs (notamment, Crahay & Forget, 2006 ; Hirt, 2000/2002 ; Bronckart & Dolz, 2002), les préoccupations économiques et l'idéologie néo-libérale se sont immiscées dans la réflexion éducationnelle.

Le constat d'une autonomie croissante laissée aux autorités locales ou aux établissements en matière d'éducation constitue le fil conducteur de l'analyse de cet article. De plus, en première partie, une transposition des modèles économiques du marché à l'éducation est proposée. Ce détour trouve sa pertinence dans l'hypothèse selon laquelle la nouvelle gouvernance appliquée à l'entreprise scolaire trouve ses principes directeurs dans le *management* entrepreneurial. Autrement dit, nous voulons examiner dans quelle mesure les critères du modèle de la concurrence parfaite inspireraient les restructurations du champ pédagogique sur certaines dimensions au moins. Seront pris en compte les critères de ce modèle relatifs à « l'homogénéité du produit » que nous transposerons ici sur l'offre éducative. Nous tenterons de montrer et d'illustrer que plus un système éducatif se caractérise par une forte autonomie « curriculaire » plus le politique a mis en place des formes de contrôles externes et des critères standards pour compenser les risques de disparité de l'offre éducative.

Cet article propose une comparaison des recommandations officielles existantes émises par les autorités publiques centrales en ce qui concerne les programmes d'études définis ici en termes d'objectifs, de contenus, de manuel et de temps d'enseignement. Les informations proviennent essentiellement de plusieurs études menées par le réseau Eurydice. Elles sont adaptées et rassemblées pour tenter une synthèse comparative cohérente. Dans la mesure où les sources utilisées couvrent uniquement le cadre normatif des politiques éducatives, elles ne nous renseignent ni sur leur mise en œuvre ni sur leurs résultats. Dans certains pays, les recommandations sont tellement fortes qu'elles ont valeur de prescription. Dans d'autres, la décision finale est réellement laissée aux acteurs de terrain. La distance incontournable entre les intentions du législateur et leur mise en œuvre dans les écoles varie donc selon les pays et le domaine concerné.

LES CURRICULUMS : PLANIFICATION DE L'OFFRE ÉDUCATIVE OU CRÉATION D'UN MARCHÉ CONCURRENTIEL ?

À l'heure où le processus de Bologne aligne les structures de l'enseignement supérieur, veille à la transférabilité des crédits de cours et dote les diplômés d'un certificat supplémentaire (*Diploma supplement*) traduisant les « équivalences » de cours suivis, on peut supposer que, malgré l'autonomie accordée aux établissements, les curriculums de l'enseignement supérieur en Europe tendront progressivement vers une « harmonisation ». Les principaux arguments à l'origine de ce processus sont la mobilité accrue des étudiants de l'enseignement supérieur, la transparence nécessaire à la libre circulation des « travailleurs » (qualifiés) et l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur¹.

En amont, au niveau de l'enseignement obligatoire, aucun processus officiel du type de Bologne ne semble se dessiner à l'horizon. Les structures et les programmes de l'éducation générale de base ² restent nationaux même si, comme nous l'illustrerons plus loin, les objectifs à poursuivre dans l'enseignement obligatoire prennent de plus en plus des connotations similaires. Un « marché éducatif » répondant au « modèle de la concurrence parfaite » se limiterait donc au cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur et n'affecterait pas l'offre scolaire ? Cette interrogation mérite d'être confrontée à la réalité des législations et des modalités organisationnelles des systèmes éducatifs composant l'Union Européenne.

1. Pour une analyse historique et critique, voir Charlier & Croché (2004).

2. Pour la formation professionnelle, la situation en matière de reconnaissance et transparence des qualifications est avancée et assez proche du processus de Bologne (voir Deanne Forgatty, 2005).

Dans le modèle de la concurrence régulée, le marché doit répondre à cinq conditions qui doivent toutes être réunies³ pour répondre aux caractéristiques du modèle. La mobilité totale et l'homogénéité du produit en font partie ; ce qui implique le financement *per capita* et le libre choix de l'établissement. Les trois autres critères sont l'intérêt des agents (consommateur et producteur), l'atomicité de l'offre (pas de monopole) et la transparence notamment par la publication de l'information pour les consommateurs.

Un essai d'analyse de la transposition des modèles de concurrence à l'éducation obligatoire a été mené par le réseau Eurydice (2000).⁴ Cette étude prend en compte les critères auxquels doit répondre la concurrence pour être qualifiée de régulée, sans quoi elle est considérée non régulée. Ces deux modèles du marché y sont positionnés par rapport à celui de l'organisation planifiée par les pouvoirs publics.

Théoriquement, dans le modèle de la concurrence régulée, les produits échangés de même calibre et de même nature doivent être homogènes et de qualité égale. Transposé à l'éducation, le bien ou produit dont il est question correspond principalement aux cours offerts et aux diplômes reçus. Une parfaite homogénéité suppose que les cours soient strictement identiques partout, ce qui est quasi impossible. Plusieurs facteurs sont sources de similitudes ou de différenciation. Parmi ceux qui amplifient les différences, on mentionnera en particulier les choix d'option proposés, l'autonomie des établissements sur la gestion du temps d'enseignement, les libertés de méthodes pédagogiques utilisées et les niveaux d'exigence des enseignants⁵. À l'inverse, la conception d'un programme d'études commun détaillé avec une liste d'objectifs à atteindre et la mise à disposition de manuels à utiliser sont des éléments favorables à un niveau d'homogénéité accru. Autrement dit, moins il y a d'autonomie accordée aux établissements sur les contenus, les choix des options et les méthodes d'enseignement, plus le système contribue à la mise en place d'un modèle de marché de concurrence parfaite. Le consommateur – l'élève et ses parents – sont

3. Le premier à avoir mis les mécanismes d'un marché parfaitement concurrentiel en lumière est Adam Smith dans *The Wealth of Nations* (1776/1981).

4. D'emblée, en lien avec les cinq critères mentionnés ci-dessus, les auteurs soulignent deux caractéristiques de l'enseignement obligatoire qui limitent la possibilité de la mise en place complète d'un marché à ce niveau scolaire : il est gratuit et obligatoire. Aucun prix n'est fixé et en conséquence, du point de vue de l'intérêt des agents, le consommateur ne doit pas comparer et rechercher l'offre la moins chère possible. Il n'est pas non plus libre de prendre la décision de consommer ou non le produit puisque la scolarisation est imposée partout.

5. L'organisation du parcours scolaire en types d'enseignement différents contribuent aussi fortement à la distanciation des curriculums. Un enseignement en tronc commun ou en structure unique tout au long de l'enseignement obligatoire est facteur de rapprochement. Pour limiter les facteurs, la présente analyse se positionne dans un cadre de formation générale commune pour tous sans orientation à 10 ou 12 ans.

assurés de trouver un produit similaire et de qualité égale⁶ quel que soit l'établissement dans lequel ils inscrivent leur enfant.

Le modèle « non régulé » se différencie du précédent par le fait qu'il privilégie la stratégie de l'absence de toute législation imposant l'homogénéité du bien. Par un financement *per capita*, la concurrence entre les établissements est supposée permettre à elle seule que la production se fasse au moindre coût. Une large autonomie est donc accordée aux établissements pour définir leur palette de cours, la répartition du temps entre les matières, les options à offrir, les activités parascolaires, etc.

Dans le modèle de la planification par les pouvoirs publics, aucune mise en concurrence n'est exercée et l'organisation est fixée par les pouvoirs publics. L'autonomie des écoles est limitée, la liberté de choix des établissements par les parents est très réduite (du moins dans le secteur public). La planification des inscriptions et des établissements est de rigueur. Les manuels sont imposés et partant, les contenus des matières à enseigner et les temps d'enseignement. Ce troisième modèle est donc à l'opposé de celui de la concurrence parfaite sur beaucoup d'aspects à l'exception de l'offre éducative. Ce dernier point constitue une caractéristique commune avec le modèle de la concurrence parfaite puisque l'homogénéité du produit offert est forte dans les deux modèles.

En définitive, contrairement à une idée répandue, le marché en concurrence parfaite implique l'intervention d'une autorité qui le « régule », qui empêche les monopoles et l'hétérogénéité des produits. En éducation, cette autorité veille à ce que l'offre éducative reste la plus homogène possible et à garantir un nombre suffisant d'écoles pour que le choix existe réellement⁷.

LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS ONT-ILS OPTÉ POUR LE MODÈLE CONCURRENTIEL ?

L'étude d'Eurydice mentionnée ci-dessus est consacrée principalement aux modes de financement au niveau de l'enseignement obligatoire. Elle met en évidence que ces modèles régulés, non régulés ou planifiés n'existent sous leur forme à l'état pur dans aucun pays européen. Globalement, trois pays seulement présentent les conditions les plus favorables à l'émergence

6. La question se pose de savoir s'il existe une unanimité entre les parents et les pouvoirs publics sur ce qu'est un enseignement de qualité. Les premiers voient d'abord l'intérêt individuel de leur enfant, les seconds ont une vision plus collective. Cette question aussi intéressante soit-elle ne sera pas abordée ici.

7. Là où il manque des écoles, les autorités veilleront à assurer les transports scolaires qui permettent l'accès aux établissements éloignés.

d'un modèle concurrentiel (la Belgique, les Pays-Bas et le Royaume-Uni). Tous trois accordent une liberté de choix assez étendue aux parents, financent les établissements en fonction du nombre d'inscrits, laissent aux écoles une large marge d'autonomie et, particulièrement au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, développent une politique systématique de publication de l'information et de classement des écoles.

Dans cette étude, l'offre éducative au sein des systèmes scolaires européens est l'objet d'une comparaison systématique. L'analyse suivante porte uniquement sur le critère de l'homogénéité du produit⁸. Plus précisément, c'est la comparaison du degré d'autonomie laissé aux établissements en lien avec trois paramètres du programme d'études qui retiendra notre attention : la liste des matières obligatoires, le temps d'enseignement à leur attribuer et enfin le choix des manuels.

La figure 1 montre bien la diversité des situations. Lorsqu'il est indiqué que l'établissement scolaire ne jouit d'aucune autonomie pour un des paramètres considérés ici, cela signifie que les autorités éducatives supérieures prennent la décision, même si l'établissement peut à l'occasion être consulté. À l'opposé, l'autonomie totale correspond à une situation où l'établissement prend seul les décisions dans les limites fixées par la législation. L'autonomie limitée correspond, quant à elle, à des situations variables où la décision de l'établissement doit être approuvée en tout ou en partie par une autorité supérieure ou peut être prise pour un nombre d'options prédéfinies. À sa lecture, on constate que, quasi partout en Europe, le contenu du programme d'études ou les matières obligatoires sont régulés par une autorité supérieure. Il en va de même pour le nombre de jours et d'heures d'enseignement par an. Par contre, lorsqu'il s'agit de répartir le temps à accorder aux différentes matières, choisir des options, ses méthodes et les manuels, l'autonomie des écoles est plus grande et est très répandue. Elle est même totale dans bon nombre de pays. Rares sont les systèmes éducatifs où les méthodes d'enseignement et les manuels utilisés font l'objet de réglementations. C'est le cas en Grèce, à Chypre et au niveau primaire au Luxembourg.

Une série d'informations collectées dans le cadre de PISA 2003 fournit un point de vue complémentaire. Celles-ci, représentées dans la figure 2, sont issues des données empiriques recueillies auprès des chefs d'établissement (Commission européenne, Eurydice 2005). Au niveau secondaire, presque partout en Europe les établissements disposent de la principale responsabilité de décision pour le choix des manuels. Ce sont même les enseignants individuellement qui opèrent leur choix dans la plupart des

8. Pour une analyse similaire sur d'autres paramètres relatifs au financement et aux ressources humaines voir Chiffres Clés de l'éducation en Europe (Commission Européenne, 2005, pp. 98-101)

Figure 1. Autonomie des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire inférieur pour l'offre et les contenus d'enseignement. Année scolaire 2002/2003

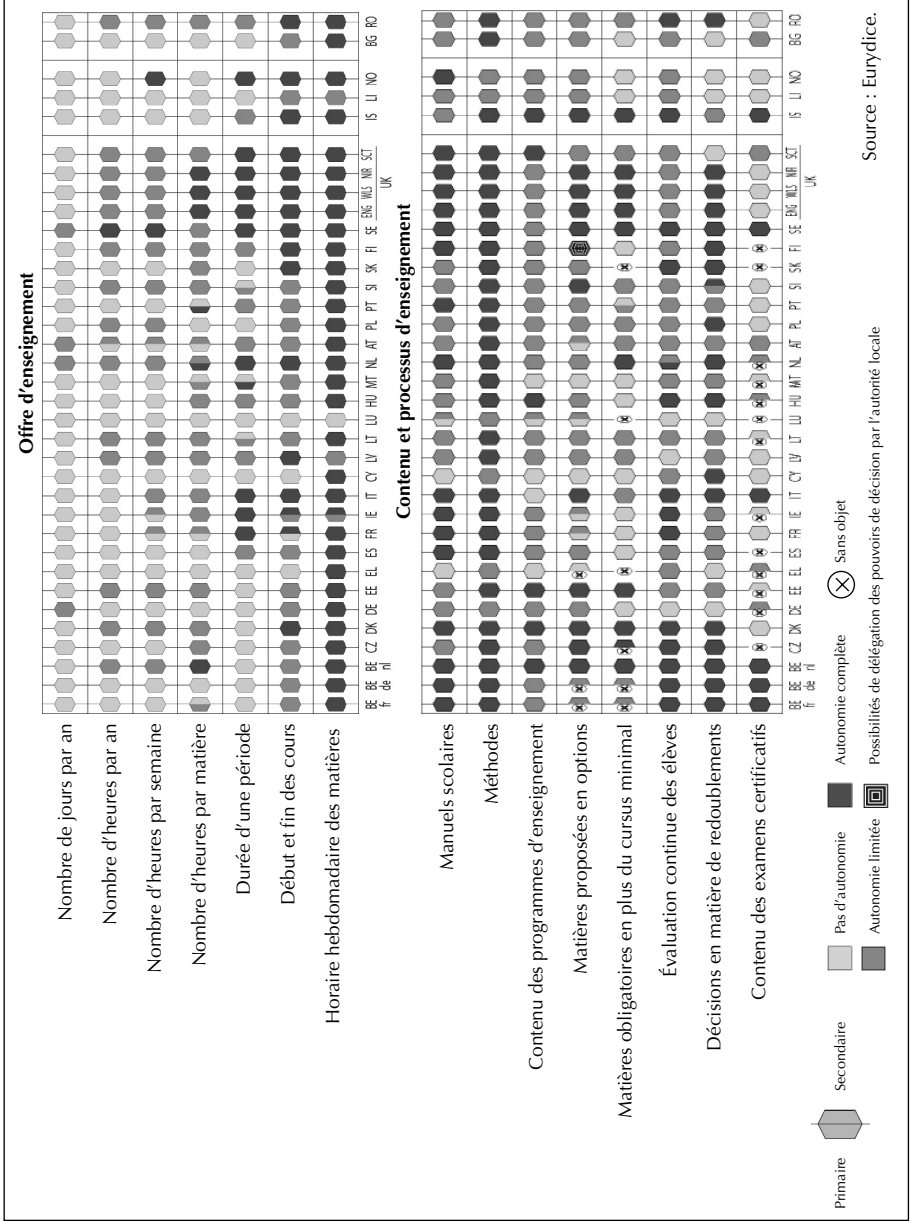
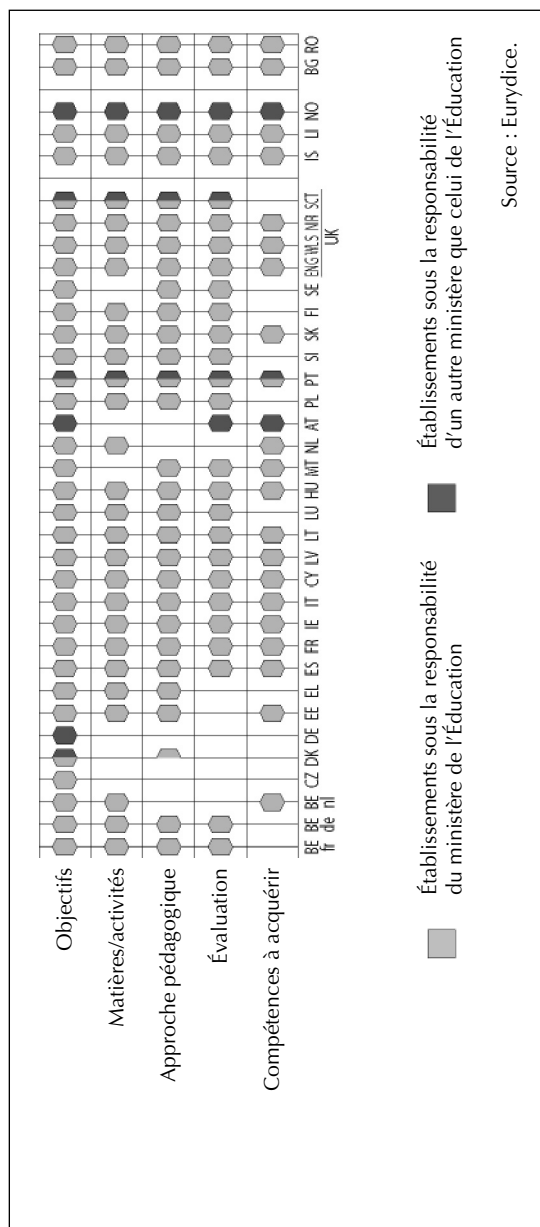
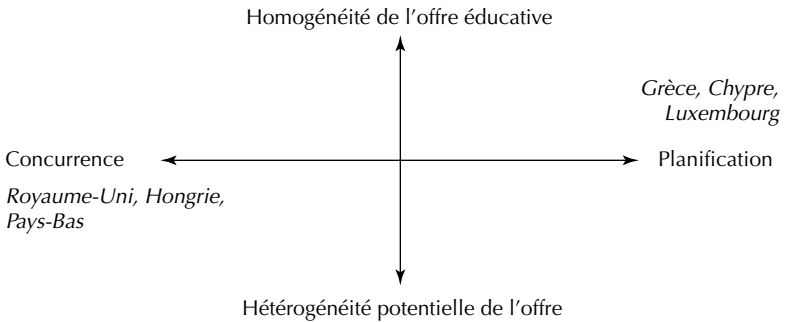


Figure 2. Domaines couverts par les lignes directrices officielles pour les établissements pré-primaires à finalité éducative.
Année scolaire 2002/2003



cas. Seuls les chefs d'établissement grecs et luxembourgeois affirment ne pas disposer de marge de manœuvre en la matière.

En positionnant les pays sur un axe « planification *versus* concurrence » de l'offre et des contenus d'enseignement, on trouverait d'un côté l'Allemagne, la Grèce, Chypre, le Luxembourg qui ont opté pour une planification assez centralisée fixant à la fois les matières obligatoires, le temps d'enseignement et les manuels pour toutes les écoles et, de l'autre côté, le Royaume-Uni, les Pays-Bas, l'Irlande et la Hongrie où l'autonomie des écoles dans tous ces domaines est très large. En termes d'offre éducative, ces derniers pays s'assimileraient donc à la concurrence non régulée. Ailleurs, les situations fluctuent et des limitations sont fixées dans l'autonomie accordée sur l'un ou l'autre paramètre.



Il s'avère que les législations des pays européens⁹ qui possèdent le plus de caractéristiques relevant du modèle de la concurrence sont aussi celles qui donnent le plus d'autonomie à leurs écoles sur le plan de l'offre éducative. Les élèves y sont libres de choisir leur école publique, condition essentielle pour permettre la concurrence ; les pouvoirs publics n'interviennent pas pour réguler les inscriptions. (Belgique, Irlande, Pays-Bas, Luxembourg (secondaire) ou très peu (Espagne, Italie, Royaume-Uni, Autriche, Suède). Dans les pays où les établissements sont ainsi « indépendants » les uns des autres, les textes émanant des autorités centrales sur les questions précises des programmes d'études « officiels » sont alors aussi peu contraignants, laissant aux écoles des pouvoirs de décision importants dans l'offre éducative. Quasi partout, l'espace de liberté, même limité, est suffisant pour permettre le développement d'un « esprit d'école » spécifique y compris en matière de contenus d'enseignement.

9. Les raisons historiques, politiques, économiques et pédagogiques de la mise en place de telles mesures sont très variables d'un pays à l'autre. Pour une analyse historique et contextuelle détaillée par pays, voir l'étude Eurydice (2000) précitée sur le financement des écoles.

En conséquence, les systèmes éducatifs ayant adopté certaines caractéristiques nécessaires à la mise en place d'un marché éducatif, ont aussi exclu la possibilité de tendre vers le modèle de la concurrence parfaite puisqu'ils ont aussi accordé l'autonomie pédagogique aux établissements. En effet, l'homogénéité de l'offre éducative n'est pas requise et donc plus improbable. En bref, là où l'autonomie locale est renforcée, elle s'apparente au principe de la concurrence non régulée.

Le phénomène assez général d'autonomie locale croise la question de l'égalité face à l'éducation. Au sens strict, cette égalité devrait se traduire par l'assurance d'une offre éducative équivalente pour tous. Or le passage progressif à une participation renforcée des acteurs locaux à la décision ne garantit pas la réalisation du principe d'égalité. En effet, engagés dans un processus de décentralisation croissant, la majorité des pays européens rapprochent la décision du lieu où s'expriment les besoins, afin de permettre une meilleure prise en compte des spécificités des élèves. Cependant, le transfert aux écoles n'est généralement pas conçu dans l'objectif de promouvoir l'égalité. Il s'agit certes de soutenir la motivation et les initiatives des enseignants mais surtout de faire des économies et de diminuer les gaspillages. Cette décentralisation combinée avec le principe de la concurrence est fortement susceptible d'engendrer des disparités accrues dans la qualité de l'offre éducative. En effet, elle peut entraîner des différences importantes dans les programmes de cours entre les établissements.

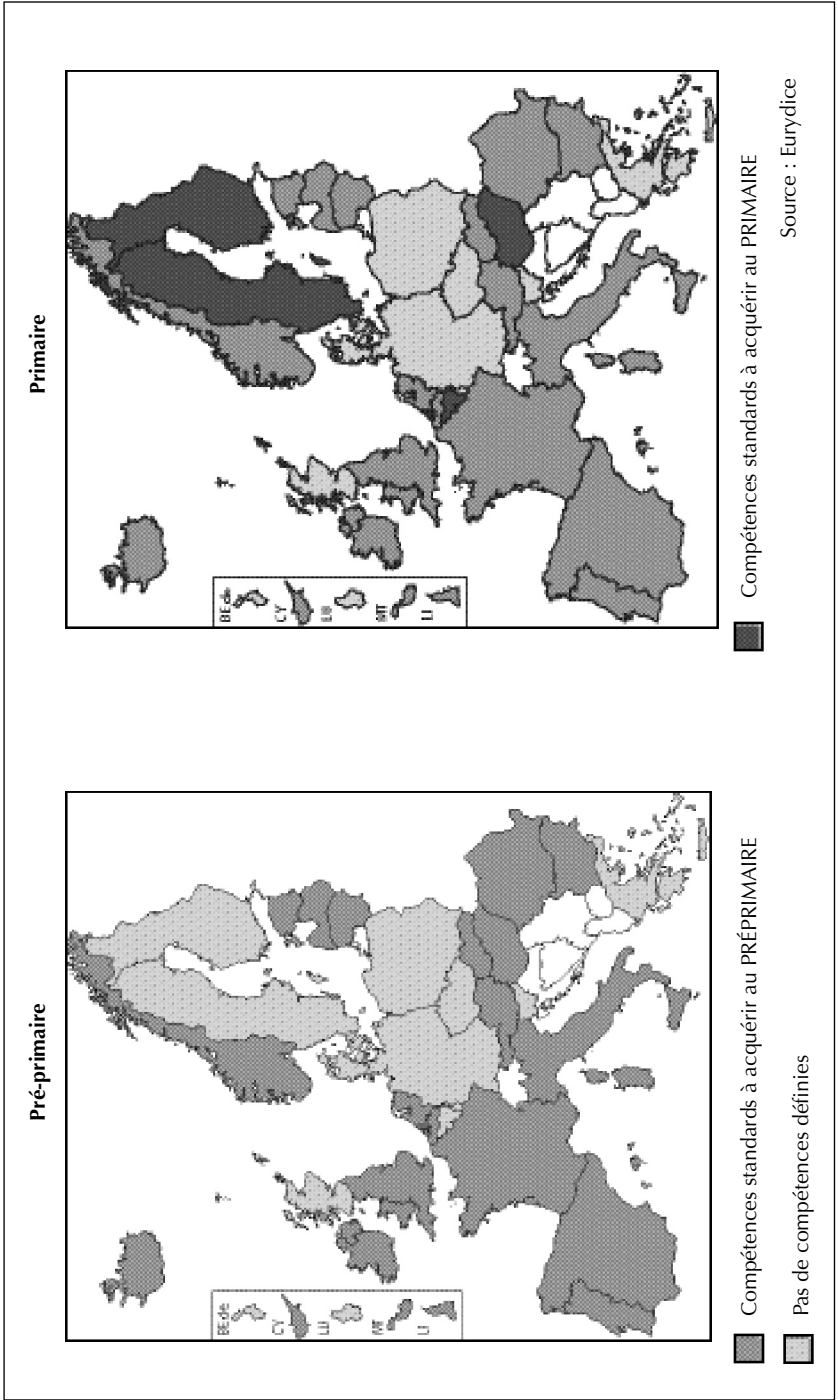
En définitive, on est loin d'une tendance à l'homogénéisation des curriculums (définis ici en termes de contenus, méthodes et temps d'enseignement) au sein des pays européens. Si un phénomène d'homogénéisation opère, il prend d'autres voies. Celle de la définition des compétences à atteindre (standards et *targets*) en fait partie.

DES COMPÉTENCES STANDARDS À ATTEINDRE : UNE VOIE EN EXPANSION

La fixation de standards nationaux est en expansion en Europe. Depuis le début des années 1990, bon nombre de pays européens ont fixé des compétences à atteindre par les élèves au cours et/ou à la fin de l'enseignement primaire. Dans la plupart d'entre eux, elle s'observe aussi aujourd'hui dès le premier jalon du parcours éducatif, à savoir l'éducation pré-primaire formelle à finalité éducative. Des objectifs éducatifs sont fixés au niveau central dans tous les pays (voir figure 3 ci-dessous)¹⁰. Le phénomène n'est

10. À ce niveau éducatif, la gestion, la formation du personnel, les normes d'encadrement, l'âge d'entrée et les taux de participation peuvent varier. Ces facteurs peuvent à eux seuls contribuer à la différenciation des pratiques.

Figure 3. Définition de compétences standards à atteindre dans les lignes directrices officielles pour les établissements pré-primaires et primaire. Année scolaire 2002/2003



pas nouveau et les termes utilisés restent très généraux (autonomie, bien être, confiance en soi, citoyenneté, préparation à la vie scolaire, etc.). Ils autorisent beaucoup de divergences dans les pratiques même si quasi partout une palette d'activités à organiser et des approches pédagogiques sont précisées. Ce qui est assurément assez récent dans les programmes nationaux officiels, c'est la définition d'une liste de compétences à faire acquérir aux enfants avant d'entamer l'enseignement primaire. Elle est présente dans deux tiers des pays européens.

Le phénomène va désormais bien au-delà des mesures prises au niveau national. En effet, au niveau européen aussi, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne (2000), un appel clair est formulé à l'égard des États membres et de la Commission européenne pour établir un cadre européen définissant les compétences à développer tout au long de la vie.

Ce cadre est conçu pour couvrir une large palette de niveaux d'éducation et de formation tout au long de la vie, il se divise en plusieurs stades ayant chacun leurs spécificités, parmi lesquels l'enseignement obligatoire et l'éducation des adultes.

Que ce soit dans la foulée des travaux européens ou en lien avec un contexte de décentralisation et d'autonomie locale, c'est un fait que les responsables politiques nationaux fixent de plus en plus souvent des standards de qualité à atteindre. Par cette voie, ils peuvent tendre à canaliser les disparités entre écoles et à favoriser une certaine homogénéité et égalité de l'offre éducative. Ces nouveaux modes de gestion constitueraient en quelque sorte les nouvelles formes de régulation et les rennes de l'amélioration de la qualité.

Selon les conclusions du Conseil des ministres de Lisbonne (2000), ce cadre doit inclure les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), les langues étrangères, l'esprit d'entreprise et les compétences sociales¹¹. Depuis lors, les stratégies principales et les objectifs concrets futurs ont été définis et déclinés en treize sous-objectifs – dits associés (2002)¹². Parmi les groupes d'experts mis en place pour travailler sur ces objectifs, on mentionnera en particulier celui en charge des *basic skills* (compétences de base). Très vite, le concept de *basic skills*, jugé trop restrictif, s'est transformé en *key competences* (compétences-clés) dans huit domaines principaux. On y retrouve, la communication dans sa langue et celle dans une langue étrangère, la littéracie mathématique et digitale, la capacité à apprendre et l'esprit d'entreprise, les compétences civiques et sociales et la culture générale qui couvre les domaines artistiques et

11. Presidency conclusions. Lisbon European Council March 2000, point 26

12. Council document 5980/01 of 14/02/2001 et Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (2002/C 142/01)

sportifs. Ces huit grands domaines dont les auteurs du rapport soulignent l'interconnexion sont définis et décomposés selon la triade : connaissance – habilités – attitudes.

Le propos n'est pas ici d'entrer dans une analyse critique des choix effectués et de leur contenu, ni de débattre de l'origine et des tensions sous jacentes aux différents concepts (voir Crahay, 2006). Il ne s'agit pas non plus d'examiner dans quelle mesure ce cadre européen est le reflet ou l'aboutissement des changements déjà opérés au sein des politiques nationales depuis plus de dix ans ou au contraire s'il est à l'origine de la redéfinition des objectifs nationaux¹³. Ce cadre de référence est présenté simplement pour indiquer des convergences notables en Europe dans les objectifs affirmés pour l'éducation de tous les jeunes citoyens dans le cadre de la scolarité obligatoire.

On se limitera ici à la comparaison de l'offre d'enseignement des langues étrangères et des TIC dans les programmes nationaux. Ces deux grands domaines sont inclus dans le cadre de référence commun européen, mais bien avant sa création, quelques pays pionniers avaient déjà introduit ces matières dans leur curriculum¹⁴. Désormais, elles font partie du curriculum obligatoire de quasi tous les pays européens dès le primaire. Les tendances générales d'autonomie décrites ci-dessus se retrouvent dans les curriculums pour ces deux matières. Là où des normes minimales de temps d'enseignement, d'approche et de contenus sont fixées, il est possible de tenter quelques comparaisons. Elles indiquent des préoccupations communes qui se conjuguent avec des accents nationaux bien affirmés.

Pour l'enseignement des langues, depuis deux décennies, la tendance générale est à la fois à l'accroissement du nombre d'années dans la durée de cet enseignement et à l'abaissement de l'âge auquel cet enseignement commence (plus de détails, voir Eurydice, 2005). Dans plusieurs pays cet apprentissage débute dès la première année primaire et la situation a encore évolué très récemment dans certains Länder allemands, en Autriche et en Italie. Tous les programmes officiels regroupent leurs objectifs liés aux compétences communicatives autour des quatre axes (appelées macrocompétences) lire – écouter – parler – écrire. Mais elles ne sont pas partout traitées sur pied d'égalité ; là où une priorité s'affiche, elle est explicitement formulée au bénéfice de la communication orale (parler et écouter) et ce notamment au primaire.

On observe que dans plus de la moitié des États membres de l'Union Européenne, quinze imposent une langue précise et c'est le plus souvent

13. Par exemple, l'introduction du terme compétence dans les documents officiels est largement antérieure à 2000 dans quelques pays et ce terme n'est pas introduit dans d'autres.

14. Le lancement du programme Lingua au début des années 1980 a également fortement contribué au renforcement de l'enseignement des langues étrangères à l'école.

l'anglais. Ce fait peut paraître à première vue surprenant dans le contexte d'autonomie actuelle. Il n'est pas nouveau dans certains pays où cette imposition s'explique par des raisons historiques et politiques (Finlande et Luxembourg par exemple). Par contre, tous les nouveaux États membres (la Lettonie fait exception) accordent le choix de la langue à apprendre¹⁵.

En ce qui concerne le temps alloué aux langues étrangères, on observe peu d'évolution depuis 10 ans. La situation est restée assez stable. Les élèves sont supposés recevoir, par an, entre 30 heures et 50 heures de cours de langues au primaire et peu de pays s'écartent de cette fourchette. Au secondaire, les changements sont un peu plus marqués et vont dans le sens de la hausse dans la moitié des pays. La mise en relation entre le nombre d'années que dure cet enseignement et le nombre d'heures totales recommandées semble indiquer que très peu de pays ont fait le choix d'un enseignement intensif réparti sur quelques années. Généralement, là où le nombre d'heures total est élevé, le nombre d'années l'est aussi et inversement. Quelques pays échappent à la règle : on relève peu d'heures comparativement aux autres pays et elles sont étalées sur un grand nombre d'années (Autriche et Norvège en particulier).

Une analyse similaire peut être faite sur l'intégration des TIC à l'école (Eurydice 2004). Rarement enseignées comme une matière à part entière, les TIC font néanmoins presque partout partie intégrante du curriculum obligatoire dès le niveau primaire. Font exception l'Italie et la Bulgarie où les TIC ne font partie du programme minimum obligatoire ni au primaire ni au secondaire. Presque partout, il est recommandé de mettre les TIC au service des autres matières. Au secondaire, les programmes en font une discipline en soi, tout en recommandant de les utiliser aussi dans le cadre des autres enseignements. Quelle que soit l'approche préconisée, les objectifs poursuivis sont assez similaires entre les pays. Au secondaire, ils sont toujours détaillés en trois ou quatre domaines principaux : l'utilisation des traitements de texte, la recherche d'information sur internet et la communication se retrouvent partout. Le développement de la capacité de programmation est rarement inscrit au programme d'études du primaire ; l'Allemagne, la Grèce, le Royaume-Uni et la Roumanie font exception. Cette compétence est plus fréquente dans les programmes du secondaire inférieur et s'observe surtout dans les nouveaux États membres : République tchèque, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Slovénie et Slovaquie.

Les comparaisons sur le nombre d'heures à consacrer aux TIC ne peuvent se faire que dans les pays où elles sont enseignées comme matière à part entière et là où des recommandations sur la répartition du temps

15. Le libre choix de la langue fait suite au changement politique majeur opéré depuis la fin des années 1980. Auparavant, dans les pays de l'ex-Union soviétique, le russe était imposé.

d'enseignement existent. C'est essentiellement le cas au niveau secondaire dans les nouveaux États membres ainsi qu'en Grèce, en Espagne, au Luxembourg et en France. La comparaison est encore rendue ardue par le fait que la durée du cursus secondaire et le nombre d'années pendant lesquels l'enseignement des TIC est obligatoire varient d'un pays à l'autre. La proportion de temps peut être évaluée, de façon satisfaisante, sur la base d'une année théorique, c'est-à-dire en divisant le nombre total d'heures par le nombre d'années d'enseignement que couvre le secondaire. Cette estimation montre que la situation diffère énormément entre les pays. Elle varie de 90 heures en Espagne à 15 heures en Islande. Quasi partout, le temps consacré à cette matière s'élève nettement au secondaire supérieur. À cet égard, il faut souligner que ce niveau n'est plus obligatoire dans les pays concernés sauf en Hongrie et que bon nombre de jeunes de 16 ans ne fréquentent plus l'enseignement général. Par conséquent, ces recommandations ne concernent qu'une partie de la population scolaire.

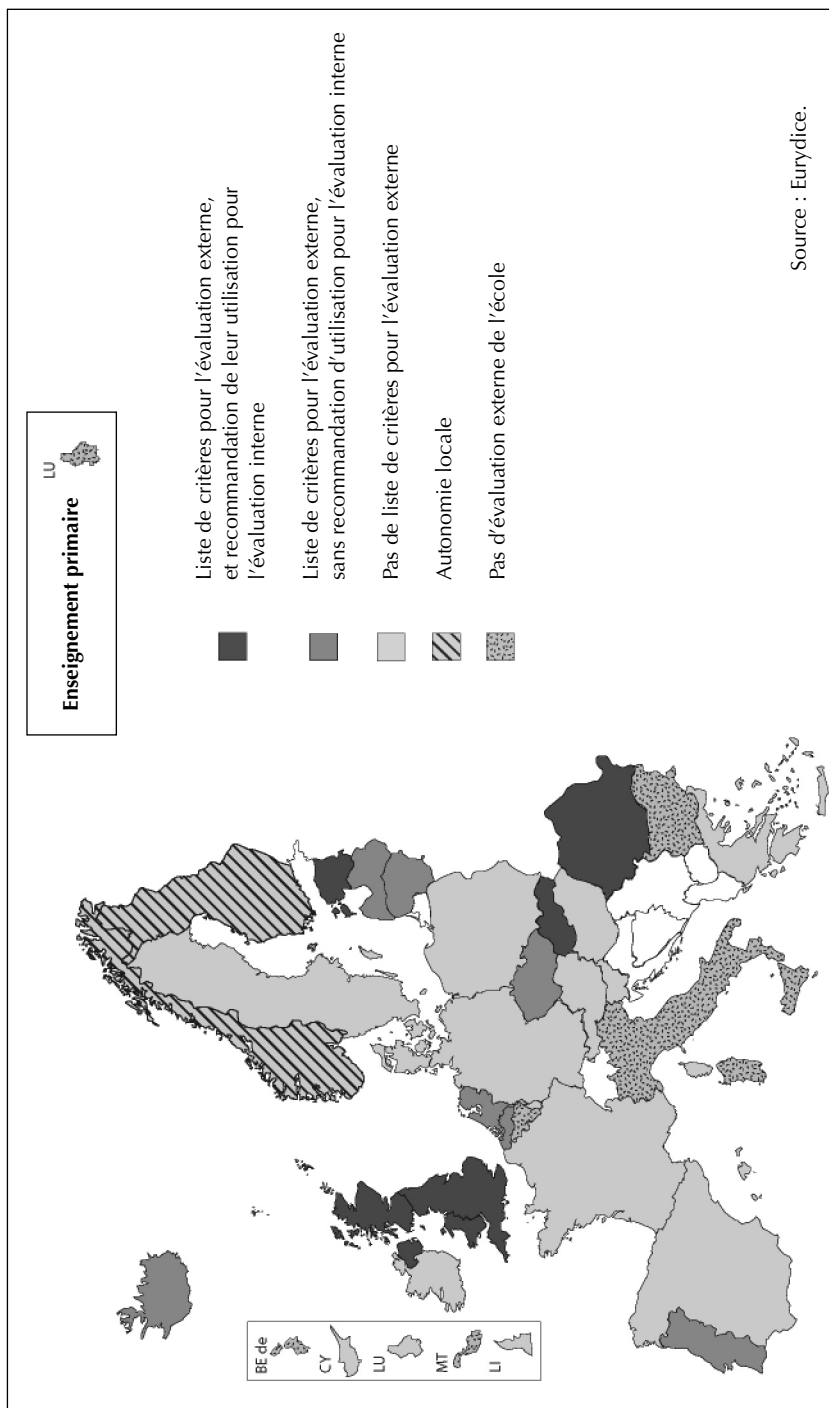
DE PLUS EN PLUS DE CRITÈRES CENTRALISÉS POUR L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE DES ÉCOLES

Le pilotage¹⁶ pédagogique des établissements ne repose pas uniquement sur la fixation de compétences à atteindre. Il peut aussi prendre la forme d'une évaluation externe des établissements scolaires avec des critères de qualité standardisés. En 2004/2005, treize pays européens (figure 4) disposent de tels dispositifs et, partant, de critères définis pour procéder à l'évaluation externe des écoles. Celle-ci est réalisée par des évaluateurs dépendant du niveau central. Ce type de dispositif est en expansion depuis 1990 et est en lien avec une autre tendance : l'extension du champ des activités de l'école considérées comme objets d'évaluation. Très peu de pays européens [Communauté française de Belgique, Grèce, Bulgarie, Luxembourg et France (au niveau primaire)] conservent aujourd'hui l'ancien dispositif ciblé sur l'évaluation des enseignants considérés individuellement et menée sous la responsabilité d'un inspecteur ou du chef d'établissement.

Une analyse comparative détaillée des critères existants (Eurydice, 2004, chapitre 2) montre que, dans la plupart des pays, ceux-ci portent sur les processus et sur les produits de l'éducation. Les produits concernent essentiellement les acquis des élèves et leurs résultats dans les tests externes. L'évaluation des processus mis en œuvre par l'école pour atteindre ces résultats ne se limite pas au domaine éducatif. Elle peut porter sur la gestion du budget, des équipements et des ressources humaines.

16. Tout système de pilotage suppose qu'il existe une définition claire des normes et des objectifs vers lesquels il faut tendre ainsi que des mécanismes régulateurs permettant des ajustements.

Figure 4. Utilisation de listes de critères standardisés pour l'évaluation externe des écoles. Enseignement général obligatoire. Année 2002/2003



Vis-à-vis des élèves, plusieurs paramètres montrent qu'on attend des écoles qu'elles aillent au-delà d'un enseignement de connaissances ; ses missions portent aussi sur le développement de la personnalité et des compétences sociales. En regard des apprentissages en classe toutes les listes nationales ou presque contiennent des éléments relatifs au respect des programmes, à la qualité des méthodes et des interactions en classe, à la gestion du temps pendant les cours, à la différenciation pédagogique selon les difficultés des élèves et à l'organisation d'activités de remédiation.

Dans la plupart des pays concernés, les critères fixés et paramètres faisant l'objet d'une évaluation sont publiés et les établissements sont invités à les utiliser pour leur propre évaluation interne. Celle-ci est rendue obligatoire presque partout. Ces listes de critères constituent, en définitive, un cadre de référence commun important pour orienter la gestion interne des écoles et établir leur plan de développement.

Plus précisément encore, dans quelques pays, des niveaux d'exigence sont fixés pour chaque paramètre avec une description précise des niveaux de réalisation possibles. Ce fait s'observe surtout en Angleterre, en Écosse, en Estonie et en Slovaquie.

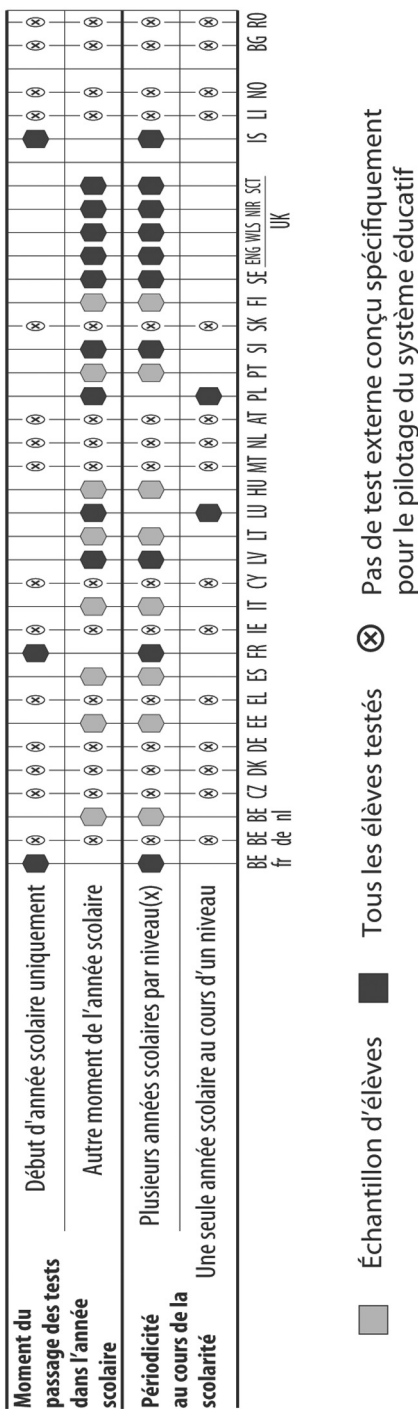
UN CONTRÔLE EN AVAL DU PROCESSUS PÉDAGOGIQUE : CELUI DES ACQUIS

L'influence des évaluations externes sur les contenus d'enseignement, appelé « effet retour » (*backwash effect*), est aujourd'hui bien connue. Les enseignants prennent en considération les contenus des épreuves externes dans l'orientation qu'ils donnent à leurs enseignements. Les responsables politiques l'ont bien compris. Désormais, ils combinent la fixation d'une liste de compétences à atteindre par les élèves, d'une part, et la mise en place d'une procédure externe d'évaluation des acquis, d'autre part. Cette articulation est supposée offrir un pilotage régulateur ou catalyseur des activités d'enseignement.

Outre les examens externes certificatifs organisés principalement en fin d'enseignement secondaire, de plus en plus de responsables politiques nationaux ont mis en place des évaluations centralisées¹⁷ à différents moments « clés » du parcours scolaire. Il s'agit de tests externes portant sur des matières de base et conçus spécifiquement à des fins de pilotage. Ils sont administrés généralement à l'ensemble d'une cohorte d'élèves d'une ou plusieurs années cibles, mais peuvent aussi porter sur des échantillons

17. La participation massive des pays aux différentes enquêtes internationales de type IEA et PISA OCDE n'est pas prise en compte ici. Elle contribue également à une homogénéisation des contenus d'enseignement entre les pays.

Figure 5. Organisation des tests externes non certificatifs pour le pilotage du système éducatif. Niveaux primaire et secondaire. Année 2002/2003



Source: Eurydice.

représentatifs d'écoles. Dans trois pays (Belgique, France et Islande), ces tests sont organisés en début d'année scolaire avec l'objectif explicite de permettre aux enseignants de tenir compte des résultats dans leur enseignement.

Dans la mesure où le contenu des tests porte sur les connaissances à acquérir par tous les élèves, on peut aisément les assimiler à des normes nationales auxquelles les enseignants vont se référer pour organiser et fixer leurs activités d'enseignement. Autrement dit, autant que les contenus des programmes eux-mêmes, voire plus encore, c'est l'analyse comparative de ces tests qu'il importera désormais de mener pour rendre compte de l'offre des contenus et les objectifs que se fixent les systèmes éducatifs.

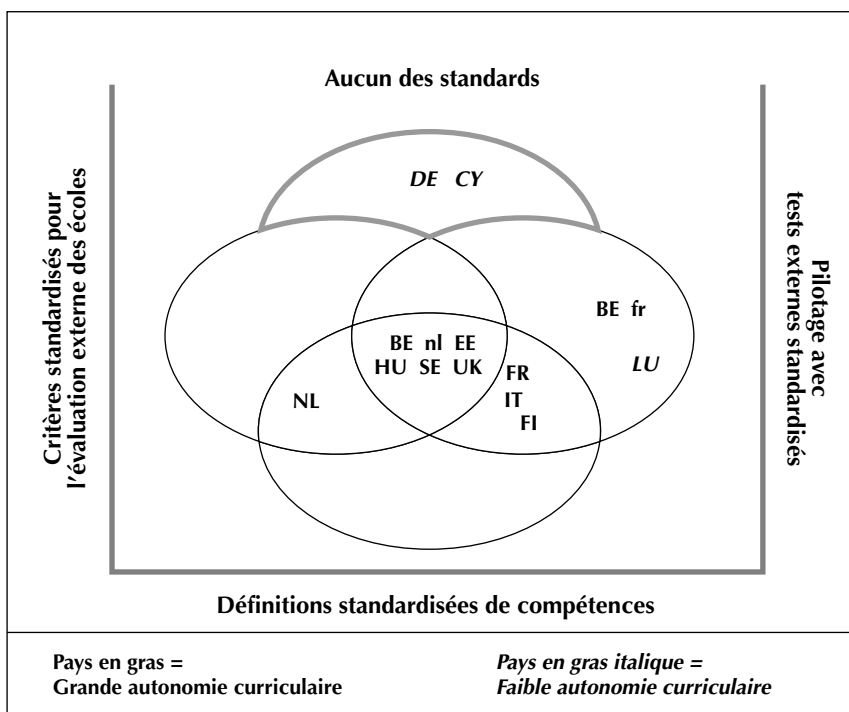
* * *

Dans les pays membres de l'UE, les recommandations formulées par les autorités centrales en matière de programme d'enseignement (temps/contenu et méthodes) sont parfois limitées à des généralités. On pourrait, par voie de conséquence, s'attendre à une grande hétérogénéité de l'offre éducative scolaire. Les pouvoirs publics nationaux semblent en effet accorder de plus en plus d'autonomie aux écoles en cette matière. Pourtant, c'est dans les pays (figure 6) où cette autonomie est la plus forte que des critères standardisés pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement ont été élaborés et se combinent avec des évaluations nationales des acquis des élèves. Cette situation s'observe particulièrement en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Suède et au Royaume-Uni. À l'opposé parmi les pays au sein desquels les écoles disposent de peu d'autonomie curriculaire comme en Allemagne et à Chypre, aucune mesure de ce type n'est mise en place.

Il semble donc 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 définition standardisée des objectifs à atteindre et l'évaluation des résultats. On sait aussi par ailleurs que le principe de la mise en concurrence des écoles et son financement *per capita* s'accompagnent de plus en plus de leur évaluation externe avec des critères centralisés de qualité.

Cette standardisation croissante à la fois de l'évaluation des acquis des élèves et des processus éducatifs mis en œuvre par les écoles semblent servir désormais d'objet de référence pour guider les enseignants dans leur mission éducative. Ailleurs, à des degrés divers, ce mouvement est en voie d'extension. Ces outils pourraient donc remplacer progressivement les programmes. Par leur rôle de contrôle de la qualité, ils peuvent influencer davantage les pratiques d'enseignement. Dans ce sens, la régulation et l'homogénéité de l'offre éducative s'en verront dès lors accrues.

Figure 6. Coexistence de paramètres standardisés de contrôle et degré d'autonomie curriculaire des écoles. Niveau CITE 1. Année scolaire 2002/2003



CONCLUSIONS

L'autonomie croissante laissée aux autorités locales ou aux établissements en matière d'éducation est un fait marquant de l'évolution des systèmes éducatifs dans le monde et, notamment, au sein de l'Union Européenne. Il est tentant d'y voir l'effet de l'intrusion de l'idéologie néo-libérale dans la sphère des services publics. Le présent article a tenté d'examiner dans quelle mesure le modèle de la concurrence parfaite se retrouvait dans les restructurations récentes des systèmes éducatifs des pays de l'UE. En définitive, l'analyse montre que, comme de coutume, la réalité éducative est bien plus complexe que les modèles théoriques.

D'abord, il importe de rappeler les exigences propres au modèle de la régulation parfaite : dans la mesure où il importe de garantir l'homogénéité de l'offre et la qualité des produits mais aussi d'empêcher les monopoles, le marché en concurrence parfaite implique l'intervention de mécanismes de régulation. L'analyse comparée des structures organisationnelles et réglementaires des systèmes éducatifs ne laisse pas apparaître la réalisation de

ce modèle dans les pays de l'UE. En revanche, il semble que certains pays ont pris – délibérément ou non, consciemment ou non – la voie de la concurrence non régulée (Belgique, Irlande, Pays-Bas, Luxembourg, en particulier). Plus précisément, les systèmes éducatifs ayant adopté certaines caractéristiques nécessaires à la mise en place d'un marché éducatif, ne se sont pas donnés les moyens de tendre vers le modèle de la concurrence parfaite. Au contraire, en accordant une large autonomie aux établissements, ils ont pris le risque de voir l'offre éducative moins homogène que jamais. C'est probablement pour juguler des risques de dérive que bon nombre de pays européens ont, depuis le début des années 1990, fixé des compétences à atteindre par les élèves au cours et/ou à la fin de l'enseignement primaire ainsi que secondaire. Cette tendance assez généralisée a été renforcée par l'appel lancé, dans le cadre de la stratégie de Lisbonne (2000), à l'égard des États membres et de la Commission européenne pour établir un cadre européen définissant les compétences à développer tout au long de la vie.

On voit donc se dessiner deux tendances contraires (à moins qu'elles ne soient complémentaires) : d'une part, une tendance à l'autonomisation des établissements et, d'autre part, une tendance à l'harmonisation des finalités éducatives à poursuivre, du moins pour certaines dimensions jugées cruciales. Ce croisement de tendances traduit sans doute la rencontre de deux logiques ou de deux préoccupations. L'autonomie de plus en plus grande laissée aux établissements relève d'un souci managérial, les États se déchargeant du poids de la gestion quotidienne du curriculum sur des entités plus proches des publics. À l'inverse, les efforts pour harmoniser les attentes éducatives en matière de compétences à développer traduisent le souci de garantir une certaine qualité et un certain type de performances à la sortie du système. Il est instructif, à cet égard, de rappeler les conclusions du Conseil des ministres mettant l'accent sur les TIC, les langues étrangères, l'esprit d'entreprise et les compétences sociales. Comment ne pas rapprocher ces *key competencies* du concept d'employabilité mis en avant précédemment par le Livre Blanc de 1993 intitulé *Croissance, compétitivité, emploi – Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle ?*

Comme signalé antérieurement, le phénomène de plus en plus généralisé d'autonomie locale croise la question de l'égalité face à l'éducation. Cette question ne peut être ignorée par les responsables politiques. Il est donc logique qu'elle soit réapparue dans le Livre Blanc de 1995 intitulé *Éducation et formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*. La régulation du fonctionnement des systèmes éducatifs par la définition de standards de qualité combinée à la mise en place de dispositifs d'évaluation externe a pour vocation d'articuler ces différents soucis et/ou objectifs : autonomisation des établissements, harmonisation des compétences et promotion de l'égalité des chances. Par ailleurs, ces tendances fortes

croisent la spécificité des systèmes éducatifs. En conséquence, leur matérialisation et les effets qu'engendreront les dispositifs mis en place dans divers pays européens au nom de la nouvelle gouvernance varieront probablement en fonction des contextes nationaux.

Il convient, par ailleurs, de veiller à ce que ce nouveau mode de gouvernance de l'offre éducative par l'évaluation des résultats remplisse réellement son rôle affirmé d'assurance de la qualité de l'éducation. En effet, on peut craindre qu'en accordant trop d'importance aux *outputs* des enseignements, on limite l'importance que les enseignants vont accorder aux procédures d'apprentissage. Certaines compétences indispensables ne sont pas mesurables par des tests écrits. Il ne faudrait pas qu'au nom de l'homogénéité des compétences minimales à faire acquérir, ce mouvement freine la mise en place des approches didactiques innovantes favorables au développement du raisonnement cognitif et social des jeunes. Assez paradoxalement, on est amené à s'interroger sur les marges de manœuvre laissées aux acteurs de terrain – en particulier, aux enseignants – par les nouveaux dispositifs de gestion des systèmes éducatifs. Installé sous le double étendard de l'autonomie et de la décentralisation, le pilotage de l'enseignement par les *outputs* semble avoir engendré par effet de dominos des mécanismes de régulation qui, de façon indirecte, contraignent l'activité enseignante dans des directions très spécifiques. Plus que jamais il est attendu des enseignants qu'ils se montrent performants, et plus que jamais leurs performances sont jugées à l'aune de critères stricts : les *key competencies*. Il importe toutefois de prendre en considération le fait que les nouveaux dispositifs de pilotage combinés aux compétences à atteindre strictement définies sont associés à des procédures d'évaluation des écoles de plus en plus holistiques (climat, équipe, processus pédagogique, plan d'action). C'est peut-être par la mise en place négociée de structures d'évaluation de la qualité pédagogique que *la nouvelle gouvernance* rendra aux enseignants les degrés de liberté nécessaires à l'expression de leur créativité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Black, P. & Atkin, J.M (1996). *Changing the subject : Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*. London/New York : Routledge
- Bronckart, J.P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, Raisons Educatives.
- Charlier, J.-M. & Croché, S. (2004). Le processus de Bologne, ses acteurs et ses complices. *Education et Sociétés*, 12, 13-34. Bruxelles : De Boeck.
- Commission européenne (1999). L'enseignement initial de la lecture dans

- l'Union européenne. *Direction générale XXII. Education, Formation et Jeunesse*. Bruxelles : Études.
- Crahay, M. (2006). Incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de Pédagogie* (à paraître).
- Deanne Forgatty, C. (2005). La transparence des qualifications : Y sommes-nous déjà ? *Politiques d'Éducation et de Formation*. IEEPS et EPICE 14, 2, 39-57.
- Eurydice (2000). *Le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire – Évolutions des politiques nationales*. Vol. 2. Bruxelles : Collection Questions Clés.
- Eurydice (2001). *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. Bruxelles : Collection Études.
- Eurydice (2004). *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles : Études Eurydice.
- Eurydice (2005). *Chiffres Clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles : Études Eurydice /OPOCE.
- Hirtt, N. (2000). OMC : l'éducation deviendra-t-elle marchandise ? *Le Courrier de l'Unesco*, 2, 14-16
- Hirtt, N. (2002). *L'école prostituée*. Bruxelles : Éditions Labor/Espace de libertés.
- Livre blanc (1993). Croissance, compétitivité, emploi – Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle. COM 700.
- Livre blanc (1995). Éducation et formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive. COM 590.
- Smith, A. (1776/1981). *An Inquiry into the Nature and Causes of The Wealth of Nations / The Wealth of Nations*. London : Dent.

Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économie et du politique ?

**Marcel Crahay & Alexia Forget
Université de Genève**

PAR-DELÀ LE SOLIPSISME EN PÉDAGOGIE¹

Dans le *Handbook of Curriculum Evaluation*, Lewy (1977) écrit que les curriculums sont élaborés par dérivation des objectifs assignés à l'école, fruits d'une réflexion démocratique sur les valeurs et les buts. La construction curriculaire s'organiserait donc en deux temps : 1) la définition des objectifs, qui relèverait de la philosophie et/ou de la décision politique ; 2) la traduction de ces ambitions en objectifs d'enseignement, qui serait du ressort des technologues du curriculum. D'enjeux sociétaux, de conflits d'intérêts et de rapports de force entre les agents sociétaux, il n'en est pas question.

L'approche par objectifs qui marqua les années 1950 (de Landsheere & de Landsheere, 1984 ; D'Hainaut, 1980 ; Vandeveldel & Vanderelst, 1975 ; Strauven, 1992) traduit une conception linéaire et technocratique de la construction de curriculums : les enjeux sociétaux une fois réglés, les objectifs sont confiés aux techniciens du curriculum qui se chargent de leur opérationnalisation pédagogique. Bref, les pôles pédagogique et sociétal n'interagissent pas. Mais on observe encore ce solipsisme pédagogique

1. Selon Lalande (1926/2002), le solipsisme est une « doctrine présentée comme une conséquence logique résultant du caractère idéal (idéal) de la connaissance » (p. 1008). Elle procède d'une conception épistémologique selon laquelle il n'y aurait pour le sujet pensant d'autre *cogito* que lui-même.

aujourd'hui : dans son ouvrage « Compétences et socioconstructivisme », Jonnaert (2002) notamment ancre la logique par compétences dans la perspective socioconstructiviste². La transformation des programmes au Québec et en Communauté française de Belgique (CFWB) y est aussi décrite comme « révolution paradigmatique » (p. 7) interne à la pensée pédagogique, issue d'un déterminisme propre aux sciences de l'éducation. Dans cette perspective, la rupture opérée avec la logique comportementaliste d'autrefois aurait, elle aussi, été impulsée de l'intérieur du monde de l'éducation. Selon nous, cette thèse n'est défendable qu'au prix d'un déni de la réalité. Certes, le concept de compétence est l'objet d'une transposition en pédagogie, mais celle-ci ne procède pas d'un cheminement autonome de la pensée pédagogique. Au contraire, différents enjeux sociétaux peuvent conduire à l'exportation d'une notion sur le terrain de l'éducation ; le présent article projette de documenter cette hypothèse.

On retrouve une illusion analogue dans les premiers écrits (1985/1991) de Chevallard, pour qui les savoirs scolaires résultent d'un processus de transposition didactique qui transforme un contenu en un objet d'enseignement. Selon l'auteur, tout projet social d'enseignement se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner. Mais, chez Chevallard, point d'angélisme, ni de dérive volontariste, sa position épistémologique – colorée de positivisme – s'oppose à celle de la recherche-action : la condition première de toute entreprise scientifique consiste à « se vouloir science d'un objet, d'un objet réel, existant d'une existence indépendante du regard qui le transformera en un objet de connaissance » (p. 12). Ceci conduit l'auteur à affirmer qu'il existe (pour la didactique des mathématiques) un objet préexistant à notre visée et doté d'une nécessité, d'un déterminisme propre³.

Le parallèle entre, d'une part, la posture de Lewy (1977), de Landsheere et de Landsheere (1984), D'Hainaut (1980), Vandeveldel et Vanderelst (1975), Strauven (1992), mais aussi de Jonnaert (2002) et, d'autre part, de Chevallard (1985/1991) est évident. La pression des déterminants et des enjeux sociaux opérerait en *amont* du processus d'élaboration curriculaire, ou de transposition didactique, qui se déroulerait selon un *déterminisme propre*. Implicitement, cette position postule que certains segments de la réalité sociale peuvent rester indépendants des demandes sociétales. Position paradoxale, selon nous, car elle impose d'attribuer une rationalité aux processus sociaux. Le refus de bon nombre de didacticiens d'assumer pareil

2. Il suffit de lire la quatrième de couverture pour s'en convaincre ainsi que l'introduction où l'auteur, enthousiaste, affirme qu'entre compétences et socioconstructivisme, « il s'agit là plus que d'un mariage de raison » (p. 8).

3. Dans la théorie de Chevallard (1985/1991), point d'acteurs sociaux, ni d'enjeux ou de rapports de pouvoir. Ainsi, concernant l'obsolescence des savoirs, il en traite en termes d'usure, de vieillissement biologique (Joshua & Dupin, 1993, p. 200).

postulat a ouvert le débat, au sujet, notamment, de la référence du savoir transposé : Chevallard soutenant que seul le savoir savant sert de référence aux disciplines d'enseignement, Martinand (1982, 1986) défendant la référence aux « pratiques sociales ». Ce débat atteste du souci de certains didacticiens pour les attentes sociales relatives aux objets d'enseignement. Il nous semble toutefois regrettable que ces discussions ne se soient guère ouvertes aux analyses sociologiques.

Notre article ambitionne de dépasser ce solipsisme pédagogique en tentant d'instituer un dialogue avec la sociologie interactionniste du curriculum. En effet, selon nous, la thèse d'un déterminisme propre aux sciences de l'éducation n'est défendable qu'au prix d'un déni de la réalité. Certes, le concept de compétence est l'objet d'une transposition en pédagogie, mais celle-ci ne procède pas d'un cheminement autonome de la pensée pédagogique. Au contraire, différents enjeux sociétaux peuvent conduire à l'exportation d'une notion sur le terrain de l'éducation ; le présent article projette de documenter cette thèse. Nous commençons par un retour sur les fondements de la sociologie interactionniste du curriculum. Après en avoir rappelé les idées essentielles, nous illustrons modestement deux idées. Il s'agit, d'une part, de montrer en quoi les changements curriculaires sont consécutifs de changements sociétaux de nature économique et politique principalement et, d'autre part, de montrer que l'évolution de la structure économique de la société va de pair avec la création d'un *espace idéologique* qui la légitime et, *in fine*, détermine les transformations curriculaires. Pour ce faire, nous développerons deux analyses : la première concerne l'évolution des curriculums au Québec au cours des cinq dernières décennies ; la seconde vise à retracer l'émergence de la pédagogie par compétences, approche aujourd'hui hégémonique dans une majorité de pays, en prenant pour point principal d'analyse la Communauté française de Belgique. En conclusion, nous revenons sur le débat qu'il importerait, pensons-nous, d'engager entre didacticiens et pédagogues, d'une part, et sociologues de l'éducation, d'autre part.

LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM

La sociologie britannique du curriculum pose qu'aucune science ne peut rester complètement indépendante des demandes et enjeux sociétaux. Conséquents avec ce postulat, Eggleston et Gleeson (1977) considèrent le *curriculum development* comme une technologie de l'innovation qui a pour but d'adapter institutions, programmes et pratiques d'enseignement aux besoins d'une société en mutation. On trouve cette même thématisation de l'adaptation quand Musgrave (1970-1971) attribue les changements éducatifs en Europe aux changements scientifiques et techniques rapides qui, infiltrant l'industrie, débouchent sur une exigence poussée de main-d'œuvre

qualifiée. Il distingue trois approches possibles de la relation curriculum/société, selon que l'on considère le curriculum *tel qu'il est* (déterminé par l'état de la société), *tel qu'il pourrait être* pour s'adapter à certaines demandes nouvelles de la société, ou *tel qu'il devrait être* pour contribuer à certains changements sociaux souhaitables. Eggleston (1970-1971) soutient aussi que les mutations technologiques appellent des changements curriculaires : pour préparer les jeunes aux rôles qu'ils auront à tenir demain, l'éducation doit évoluer en même temps que les emplois, la vie familiale et les loisirs.

Ces analyses font désormais parties des lieux communs en éducation. Elles prolongent les idées de Durkheim (1920/1985) tenues comme fondements de la sociologie de l'éducation : l'éducation est considérée comme « chose éminemment sociale » (p. 92) et, par conséquent, variable d'un type de société à un autre. Dès lors, « il est vain de croire que nous élevons nos enfants comme nous voulons. Nous sommes forcés de suivre les règles qui règnent dans le milieu social où nous vivons » (p. 72). En définitive, la thèse sociologique de Durkheim définit l'éducation comme une socialisation méthodique de la jeune génération⁴.

Que montre, selon Durkheim, l'analyse de l'évolution de la société occidentale au XIX^e siècle ? Il y voit un faisceau de transformations : accélération de la division du travail, de la spécialisation des tâches, gratification au mérite, mobilité professionnelle plus grande, dissolution des barrières entre classes sociales et plus grande égalité entre les hommes. Au total, on assiste au passage d'une organisation sociale relativement homogène à une société qui doit trouver sa solidarité par-delà la division des rôles et des tâches. Elle réalise cette mutation par la production d'une nouvelle éthique structurée autour de trois valeurs : méritocratie, démocratie et individualisme ou, mieux, personnalisme. Pour Durkheim, toute société est créatrice de sacré et la nôtre voue un véritable culte à la personne humaine : l'homme est devenu un dieu pour l'homme. Dans nos sociétés modernes, chacun peut développer ses aptitudes individuelles et recevoir de la société ce qui est conforme à ses mérites. Ceci implique l'objectivité et la transparence des règles et des critères d'évaluation, mais aussi la circulation de l'information ; cette organisation n'est autre que la *démocratie*.

4. Cette idée fera son chemin. On la retrouve notamment chez Reboul (1971) qui rappelle que l'éducation est inséparable de la politique, des rapports économiques et sociaux qui la définissent. Selon cet auteur, il va de soi que l'éducation est directement influencée par le contexte social et idéologique dans lequel elle s'inscrit. Par la suite, Dottrens (1964) souligne que les motifs invoqués pour réviser les programmes d'enseignement sont toujours de nature sociologique : les raisons proprement pédagogiques viendraient après pour légitimer les changements préconisés.

Quoique ancienne, cette analyse esquisse un dépassement des explications mécanistes du modèle fonctionnaliste. Si l'éducation est déterminée par les changements économiques qui touchent l'organisation du travail, cette influence s'opère, pour partie, par la création d'un espace idéologique nouveau agissant en variable médiatrice. C'est aussi la volonté de dépasser le modèle fonctionnaliste qui pousse Eggleston (1970-1971) à refuser les modèles explicatifs qui nient toute marge d'initiative, ou de contrôle, aux acteurs sociaux. Selon lui, la lutte pour le contrôle de l'innovation est centrale dans l'analyse des processus de transformation des curriculums.

Avec Eggleston (1973, 1977), mais aussi avec Hamilton (1973, 1975, 1976), Shipman (1968, 1974) et surtout avec l'article de Hoyle (1969) intitulé *How does a Curriculum Change* ainsi qu'avec une communication de Musgrave (1968) intitulée *The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum*, naît en Grande-Bretagne un courant de recherche centré sur l'évolution des curriculums : par quels processus, sous l'effet de quelles pressions, au prix de quels conflits et en fonction de quels enjeux les curriculums se transforment-ils ? Ce champ de recherche prend son essor en dehors des cadres de la sociologie fonctionnaliste pour s'inscrire dans une perspective interactionniste : tout acte d'enseigner ne peut se justifier à partir de considérations uniquement utilitaires ; l'acte d'enseigner est inséparable d'une foi en la valeur intellectuelle ou culturelle intrinsèque de la chose enseignée (Forquin, 1989). Cette vision conduit à appréhender la société comme une scène (ou une arène) où les acteurs sociaux entrent en communication autour d'enjeux divers, l'éducation étant l'un d'eux⁵.

Avec la sociologie britannique du curriculum, on est loin de l'acte de foi imposé par Chevallard (1985/1991), postulant un savoir préexistant aux transactions humaines et doté d'un déterminisme propre. Dans la perspective interactionniste, les savoirs scolaires sont, ainsi que toute manifestation culturelle, des constructions sociales, conventionnelles par essence. Ainsi, Musgrove (1968) souligne la nature fondamentalement construite de tout curriculum : étudiant la nature des transactions sociales inhérentes à l'élaboration d'un curriculum, il conçoit les matières scolaires comme des microcosmes culturels, ou *communautés sociales* structurées autour d'une discipline, entretenant avec d'autres des liens de compétition et de coopération pour défendre leurs frontières.

Pour le diplômé, la discipline étudiée constitue le noyau d'une construction identitaire, tant professionnelle que culturelle⁶. On comprend dès lors l'enjeu *identitaire* que les réformes curriculaires peuvent représenter.

5. Dans une perspective fonctionnaliste, la société est conçue comme un système d'éléments fonctionnellement articulés ; l'individu est, par conséquent, le produit social de ce système et l'éducation constitue le rouage par lequel s'opère la socialisation de ses membres.

6. Cette idée a été particulièrement développée par Berger et Luckman (1966-1967) dans l'ouvrage désormais classique « *The social construction of Reality* ». Pour ces auteurs, les

En France, la sociologie de l'éducation ne s'est jamais réellement emparée des questions curriculaires. Pourtant, avec *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim (1938/1990) avait, en quelque sorte, indiqué la voie à suivre. Bien plus, c'est d'une conversation entre Bernstein, Young et Bourdieu qu'est né le projet d'éditer l'ouvrage *Knowledge and Control* (Young, 1971) au sein duquel sont rassemblés plusieurs des textes *princeps*, qui ont dynamisé le courant britannique. Bref, il est tentant d'affirmer que la sociologie britannique naît d'interactions entre sociologues venus de part et d'autre de la Manche. Par la suite, les échanges entre sociologues britanniques et français du curriculum ont connu une période de récession : très peu de références sont faites, en France, à la nouvelle sociologie britannique du curriculum entre 1960 et 1980. En revanche, une ouverture se dessine dès les années 1980 : des chercheurs francophones (Tanguy, 1983 ; Perrenoud, 1995) font alors largement référence aux auteurs britanniques. Centrées sur l'étude de la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne, les revues de littérature de Forquin (1984, 1989, 1995) contribuent à diffuser ce mode de pensée en France et à redynamiser les analyses empiriques de contenus et pratiques d'enseignement. Ainsi, certains textes de Isambert-Jamati (1990) vont devenir des références majeures en éducation, tout en restant cependant peu lus des didacticiens et pédagogues.

RÉFORMES CURRICULAIRES AU QUÉBEC : ENTRE RATIONALITÉ À LA FRANÇAISE ET INSTRUMENTALITÉ À L'AMÉRICAINE

Depuis les années 1960, le système éducatif québécois est l'objet de réformes curriculaires : a) années 1970 : réforme des programmes-cadres ; b) années 1980-1990 : réforme des programmes par objectifs comportementaux ; c) année 2000 : réforme des programmes fondée sur l'approche par compétences. Ces réformes, inscrites dans une certaine continuité, ont pour point de départ les travaux de la *commission Parent* (1960-1965), du nom de son président (Rioux, 1968 ; Mellouki, 1989 ; Danduran, 1990 ; Lenoir, 2005). Celle-ci débute ses travaux en 1963 à la prise de pouvoir par le Parti Libéral, dans un contexte de profondes mutations économique-sociales. À l'époque, les États-Unis, le Canada et l'ensemble du bloc de l'Ouest sont secoués suite au lancement (en 1957) d'un premier *Sputnik* par l'Union soviétique. Interprété comme le signe de l'avancée technologique du bloc

institutions s'incorporent à l'expérience de chaque individu par l'apprentissage de certains rôles sociaux. Or, tout rôle suppose l'acquisition de corpus de savoirs spécifiques ; ceux-ci opèrent comme outils de construction de la réalité et comme axes de définition identitaire. Constitutifs des groupes sociaux, ces savoirs et, plus justement, ces modèles se confrontent et s'affrontent dans le champ pluriel et complexe des sociétés contemporaines.

de l'Est, cet événement donna naissance à une idéologie de rattrapage, qui va s'opposer à l'idéologie de conservation dominant jusqu'alors, soutenue par la forte nomenclature catholique. Le but consiste à faire entrer la société québécoise, restée rurale dans ses structures, dans la modernité des sociétés industrielles. Avec Bourdieu (1967), on peut constater qu'à cette époque, l'école québécoise est tiraillée entre sa fonction externe d'*adaptation* (aux besoins de l'économie) et interne de *conservation culturelle* (transmission de la culture et des valeurs du passé). À cette époque, le Québec vit sa « révolution tranquille » : outre l'industrialisation de la société on assiste à la contestation du rôle hégémonique de l'Église catholique et à l'appropriation par la nouvelle petite bourgeoisie francophone néolibérale des appareils de l'État (Bourque & Laurin-Frenette, 1970). Aussi, il s'agit à l'époque de préserver la spécificité francophone des Québécois par rapport aux anglophones. C'est donc en toute logique qu'une réforme scolaire globale se profile, même si les structures, la culture et les valeurs propres à l'idéologie de conservation subsistent.

Ces nouvelles exigences sociales, économiques et morales appellent un *compromis idéologique* que le rapport Parent propose en recommandant le modèle de « l'humanisme renouvelé », jugeant l'humanisme classique obsolète. En jetant les ponts entre le nouveau modèle et l'ancien, cet humanisme renouvelé doit – selon le rapport en question – permettre de légitimer (d'un point de vue idéologique et sociologique) la modernisation du système d'enseignement québécois, et plus précisément son adaptation aux exigences économiques. Ce modèle prône un « pluralisme culturel » (p. ex : humanités, science moderne, technique, arts) pour des citoyens polyvalents. Retraduit en « pluralisme humaniste », ce pluralisme culturel devient à la fois argument et pivot idéologique de la réforme pédagogique.

Dandurand (1990), 25 ans après cette commission, montre l'emprise de la pensée néolibérale sur le champ de l'éducation. Pour satisfaire les impératifs économiques, elle a introduit les sciences et la technologie dans les programmes tout en insufflant un changement pédagogique plus radical. De fait, pour Lenoir (2005), le rapport Parent et les réformes qui l'ont suivi ont inscrit le système éducatif québécois dans la logique anglophone nord-américaine. La notion d'humanisme renouvelé, tout d'abord, est inspirée d'un rapport produit en 1945 par le *Harvard Committee*. Ensuite, le rapport Parent imprime aux programmes québécois une logique pragmatique et instrumentale, typique de la culture anglophone nord-américaine où l'homme conquiert sa liberté en développant des savoir-faire : « Ce qui rend libre n'est pas directement lié aux connaissances, mais à la capacité d'agir dans et sur le monde. Éduquer revient alors à instrumenter dans un double sens, celui de la pratique et celui des relations humaines et sociales » (Lenoir, 2005, p. 101). Alors que le modèle d'enseignement républicain, propre à la France, est centré sur la transmission d'un savoir vu comme

patrimoine culturel, aux États-Unis il s'agit de faire adhérer les élèves aux valeurs de la société américaine, au savoir-être et au savoir-faire axé sur la résolution de problèmes (Lenoir, 1999)⁷. Cette tendance culmine dans la dernière réforme en date, préconisant une approche centrée sur les compétences. En bref, les réformes curriculaires ont poussé à troquer un enseignement fondé sur les humanités pour un autre privilégiant les domaines scientifiques et technologiques. Indirectement, est ainsi évacué le modèle français et, plus fondamentalement, le modèle humaniste hérité de la Renaissance.

En définitive, à quoi et à qui attribuer la mutation vécue par l'école québécoise ? Selon différents auteurs (Bourque & Laurin-Frenette, 1970 ; Dandurand, 1990 ; Mellouki, 1989), c'est dans les exigences économiques qu'il faut situer la source de cette triple vague de réformes curriculaires. Toutefois, cette évolution, dans une direction polarisée par la productivité et le développement économique, n'aurait pu s'opérer sans un arsenal idéologique qui, dans le cas présent, se nomme « humanisme renouvelé » et/ou « pluralisme culturel ».

L'école québécoise n'est toutefois pas seule à suivre ce mouvement : une enquête (1992, 1995, 1997) de l'Organisation de Coopération et de Développement économique (OCDE) menée au sein de 12 pays membres montre que la fonction première de l'institution scolaire est en train de déplacer sa priorité de l'acquisition de savoirs à des questions d'éducation et de socialisation, les objectifs sociaux et professionnalisant devenant prioritaires ; l'émergence de la pédagogie par compétences traduit clairement ce mouvement.

LE MONDE DE L'ENTREPRISE, LA COMMISSION EUROPÉENNE ET LA LOGIQUE DE LA COMPÉTENCE

Le concept de « compétence » ne vient pas du champ de la psychologie scientifique, son parcours de diffusion serait, selon nous, le suivant : 1) émergence dans le monde de l'entreprise, 2) prise en relais au niveau politique notamment par la Commission Européenne et propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis 3) diffusion dans le champ de l'enseignement général et, enfin, 4) prise en charge du concept par les sciences de l'éducation. Pareil cheminement renverse le schéma transpositionnel classique.

7. Pinar (1998) souligne aussi l'orientation fonctionnelle propre au système américain : « Les écoles publiques américaines ont été créées il y a plus de cent ans pour préparer les citoyens à occuper des emplois dans une société industrielle » (p. 105).

Selon Hirtt (2000a, 2000b), on peut prendre pour point de départ le rapport de la *European Round Table* des Industriels (ERT) de 1989, affirmant que « le développement technique et industriel des entreprises exige une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes » (p. 1). Logique avec elle-même, l'ERT regrette que « l'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés », que les enseignants « ne comprennent pas les besoins de l'industrie ». Pour remédier à cette situation, le puissant groupe de pression patronal suggère de « multiplier les partenariats entre les écoles (et) les entreprises » et demande aux politiciens « d'associer les industriels aux discussions concernant l'éducation ».

Dans un climat de crise économique et de rivalité avec les États-Unis et le Japon, les doléances des patrons européens trouvent rapidement des oreilles attentives dans les milieux politiques européens. En 1992, l'article 126 du traité de Maastricht accorde pour la première fois des compétences en matière d'enseignement à la Commission Européenne. Celle-ci ne tardera pas à reprendre à son compte le plaidoyer du patronat en faveur d'une « ouverture de l'éducation sur le monde du travail ». Le Livre blanc de 1993 sur la compétitivité et l'emploi suggère de développer des incitants fiscaux et légaux afin d'encourager le secteur privé et le monde des affaires à s'investir directement dans l'enseignement. Edith Cresson, commissaire européen à l'éducation et à la formation, met en place, à cette époque, un *groupe de réflexion sur l'Éducation et la Formation* ; elle en confie la direction au professeur Jean-Louis Reiffers. Après avoir participé directement à l'élaboration du Livre blanc (1995) « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », ce groupe formule ses propres recommandations en 1996 : il est recommandé de rapprocher l'École des besoins de l'entreprise, afin de favoriser la compétitivité européenne et l'emploi.

C'est dans le « Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive » (1995), que l'on trouve en détails ce que l'Europe politique souhaite voir se réaliser dans l'école. Cet opuscule ne dissimule guère sa dette à l'égard de la *European Round Table*, dont le rapport est évoqué comme référence ultime. Avec force, le Livre blanc prédit une *société cognitive* dont les impératifs doivent être pris en compte par les systèmes éducatifs de l'Union Européenne : les savoirs acquis par les individus ont une importance capitale, tant pour leur émancipation que pour la compétitivité des entreprises qui doivent avoir la possibilité d'engager des personnes qualifiées. Pour ces auteurs, il y a donc compatibilité entre ces deux finalités.

On peut considérer que, par le biais du Livre blanc sur l'éducation et la formation, la commission plaide pour un « investissement plus important dans le savoir et les compétences » (p. 56). Le terme « compétence » déjà utilisé dans le rapport de l'ERT apparaît sans doute pour une première fois dans un texte officiel de la Commission Européenne.

Plus précisément, le Livre blanc souhaite que l'école garantisse l'acquisition des connaissances de base, socle sur lequel se construit l'aptitude à l'emploi tout en développant les compétences utiles pour apprendre à apprendre.

Cependant, l'école ne semble pas remplir efficacement sa mission, eu égard à son taux d'échec et au nombre d'élèves se détournant d'elle : il importe de fournir une alternative à cette institution sélective. Le Livre blanc suggère alors que les entreprises collaborent avec les écoles en proposant des formations, acquis qu'il faudra valider parallèlement aux diplômes décernés par l'école. Ceci est d'autant plus nécessaire que ces diplômes remplissent une fonction de filtre d'élites. C'est donc au nom de l'égalité que les entreprises sont amenées à offrir une nouvelle perspective de qualification, plus adaptée, plus juste et répondant aux besoins des individus et des entreprises. Celles-ci ne décerneraient pas de diplômes, mais les individus pourraient faire reconnaître leurs habiletés grâce à une « carte des compétences », nouvel instrument de certification ou, plus exactement, d'accréditation de compétences.

Selon Ansart (1974), le propre d'un discours idéologique est d'occulter sa nature idéologique en se présentant comme l'expression de la réalité ou comme la manifestation d'une volonté collective et individuelle. Cet artifice est clairement à l'œuvre dans le texte du Livre blanc : maints passages expliquent combien les propositions formulées sont favorables aux individus. Car, à ceux qui craindraient un asservissement de l'école au monde économique, il est répondu que la finalité première de l'école consiste à donner accès à la culture générale et ensuite à développer une aptitude à l'emploi et à l'activité. Plus loin, le Livre blanc se veut plus rassurant encore, en citant le rapport de la table ronde des industriels européens : « La mission fondamentale de l'éducation est d'aider chaque individu à développer tout son potentiel et à devenir un être humain complet, et non un outil pour l'économie » (p. 13). Bien plus, convoquant Decroly, Freinet et Montessori, le Livre blanc préconise une vision apparemment constructiviste de la formation ; on y lit : « Ici, l'individu devient l'acteur et le constructeur principal de sa qualification : il est apte à combiner les compétences transmises par les institutions formelles et les compétences acquises par sa pratique professionnelle et par ses initiatives personnelles en matière de formation » (p. 17).

Dans ce texte dont la large diffusion dans le monde politique précédera la publication officielle, les termes *savoirs*, *connaissances*, *capacités*, *compétences* et *aptitudes* sont brassés de façon peu différenciée. Ainsi, on peut lire l'expression « Les compétences nécessaires à l'adaptabilité face à l'emploi » (p. 14) et, ailleurs, la déclaration suivante : « Les connaissances de base constituent le socle sur lequel se construit l'aptitude individuelle à l'emploi » (p. 16). Plus loin, le terme *compétence* remplace celui de

connaissances : « L'acquisition et la maîtrise des compétences de base, en particulier sur les trois disciplines fondamentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul » (p. 28). Ailleurs encore, ce sont les mots *savoirs* et *compétences* qui sont utilisés dans un rapport de synonymie : « La valorisation du savoir acquis par l'individu tout au long de sa vie suppose d'ouvrir des modes nouveaux de reconnaissance des compétences, au-delà du diplôme et de la formation initiale » (p. 36). Le texte est, toutefois, plus clair lorsqu'il s'agit de définir l'aptitude à l'emploi : « C'est une combinaison équilibrée de ces savoirs, acquis dans le système d'enseignement formel, dans la famille, dans l'entreprise, par divers réseaux d'information, qui donne une connaissance générale et transférable la plus propice à l'emploi » (p. 16).

C'est un politique, en la personne du Ministre de l'Éducation E. Di Rupo, qui va introduire le concept de *compétences* et celui de *socles de compétences* dans le paysage pédagogique de la Communauté française de Belgique⁸. Son influence va se marquer aux différents niveaux de définition des curriculums. À cet égard, il est intéressant de noter que le CEF (en Communauté française de Belgique) dans son avis n°3 intitulé « Les objectifs particuliers à l'enseignement fondamental », le 5 février 1992, ne parle pas de *compétences* mais bien de « savoirs maîtrisés et utilisables », des « savoirs intégrés et transférables ». C'est en 1994 qu'apparaissent les termes de « compétences spécifiques » et de « compétences génériques » dans l'Avis n°22 (28/10/1994) : « Structuration des années 9 à 12 de l'obligation scolaire dans l'enseignement ordinaire ».

Hirtt (2002) atteste également de cette influence politique :

Et en Communauté française de Belgique ? (...) le messenger du vent patronal arriva en la personne d'Elio di Rupo. À peine est-il installé dans ses nouvelles fonctions, que le nouveau ministre reçoit Pierre Beusart, Philippe Delaunois et Serge Mousset, représentants de l'Union Wallonne des Entreprises, ainsi que Paul Van de Cruyce, le directeur-général de Fabrimétal-région wallonne. Rien ne filtre de leurs entretiens, si ce n'est cette déclaration finale de Pierre Beusart : « J'apprécie le langage clair et intelligent du Ministre Di Rupo. Nous l'avons mis au courant de nos propositions et sa réaction nous a paru intéressée. Nous pensons que nos suggestions seront prises en considération ». À partir de ce jour, la machine est en route et les changements de ministres ne changeront plus rien (pp. 2-3).

8. L'un de nous a vécu l'événement, invité en tant qu'expert en pédagogie à une réunion au cours de laquelle le Ministre Di Rupo a constitué des groupes de travail chargés de définir les socles de compétences correspondant à différents niveaux d'enseignement et à différents domaines de développement.

PRISE EN CHARGE PÉDAGOGIQUE DE LA LOGIQUE DES COMPÉTENCES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Depuis, le système éducatif de la CFWB est engagé dans la pédagogie par compétences. Divers documents, plus ou moins officiels, jalonnent cet engagement. En 1994, Philippe Mahoux, qui a succédé à Elio Di Rupo comme Ministre de l'Éducation, signe la préface d'une brochure intitulée « Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire ». S'adressant aux enseignants, il leur propose de centrer leur action sur le développement de démarches globales d'apprentissage de sorte que l'élève enrichisse ses outils de connaissance et devienne capable d'apprendre chaque jour davantage. Bref, d'emblée, l'approche par compétences tend à s'inscrire dans une perspective individualiste, occultant par là les enjeux économiques de la réforme qui se profile. Car nous n'en sommes qu'aux balbutiements : le ministre présente la brochure comme un outil provisoire auquel chacun est invité à réagir pour qu'il soit amendé et complété.

Tout va donc très vite : en moins de deux ans, la CFWB a pris le virage des compétences. Avec ce document bientôt rebaptisé « Les Socles », tout le système d'enseignement de cette communauté est lancé dans le mouvement : le monde pédagogique est pris de vitesse. Ce n'est que deux ans plus tard, en avril 1996, que sort un opuscule intitulé « De 2 ans et demi à 18 ans, réussir à l'école... » dans lequel on trouve une tentative de clarification et de légitimation⁹ des concepts utilisés dans le document précédent. Quelques mois plus tard, est publiée une autre brochure qui poursuit les mêmes ambitions, mais qui s'applique spécifiquement aux mathématiques (« Mathématiques de 10 à 14 ans, continuité et compétences »). Ces deux documents sont l'œuvre de commissions inter-réseaux, opérant dans le cadre de la Cellule de pilotage rattachée au Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.

Deux ans de commission : voilà le temps qu'il a fallu pour aboutir à un consensus sur les définitions de concepts tels que *compétences*, *compétences spécifiques*, *compétences d'intégration*, *compétences transversales*. Ce travail définitoire s'est imposé puisque les théories psychologiques et pédagogiques d'alors ne proposaient pas de définition de ces notions à la provenance extra-scientifique. C'est dire aussi que la transposition à la pédagogie ne procédait aucunement d'un déterminisme propre.

9. Celle-ci procède classiquement en dénonçant les insuffisances de l'ère pédagogique précédente. Dans le passé, l'Éducation Nouvelle dénonçait les savoirs livresques de l'enseignement traditionnel. L'approche par compétences puise sa légitimité dans la critique des *savoirs morts* ou *connaissances inertes* fragmentés et enseignés sans lien avec des situations problèmes.

Assez rapidement, le consensus s'est fait autour de l'idée que la notion de compétence renvoie, en effet, à un réseau intégré de connaissances susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches. Ces trois éléments se retrouvent dans la définition proposée par la Ministre Onkelinx (1997) dans le projet de décret « Missions » (art. 5) : « Mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (p. 5). Lors de la discussion de ce décret au Parlement, Hazette qui, à l'époque, était commissaire avant de devenir à son tour Ministre de l'Éducation proposa un amendement : il demanda l'adjonction du terme *aptitude* au début de la définition, arguant que la compétence constitue une aptitude à mettre en œuvre et non une mise en œuvre. Cet amendement fut voté à l'unanimité et, surtout, sans débat contradictoire. Or, le passage de la *mise en œuvre* de ressources cognitives diverses à l'*aptitude* à réaliser cette mise en œuvre n'est pas anodin (Crahay, 2006). En revanche, le concept de *compétence transversale* fut, et reste, au centre de dissensions vives, tout comme les types de problèmes susceptibles de solliciter (et donc de mesurer) les compétences de l'élève. À cet égard, relevons que dans une note intitulée *Réfléchir ensemble à l'évaluation des compétences* et déposée à la commission de Pilotage, Beckers (2002) écrit que pour mobiliser une activité qui est de l'ordre de la compétence, la tâche ne peut pas être du niveau de la restitution (p. ex : savoir redire), ni du niveau de l'exécution (p. ex : savoir refaire) : elle sera inédite.¹⁰

Quel est, en définitive, le cœur du débat ? Une citation de Le Boterf (1994) permet de l'explicitier : « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir-mobiliser » (p. 16). Bref, il s'agit de savoir si la compétence se ramène à un « savoir mobiliser » qui constituerait une aptitude ou une capacité psychologique isolable. Dans la même ligne, Perrenoud (1999) pose la question de savoir si ces schèmes de mobilisation font partie de la compétence elle-même ou constituent une « métacompétence », un « savoir-mobiliser » activé chaque fois qu'on manifeste une compétence spécifique¹¹.

10. Ce point de vue est largement partagé, comme le soulignent Rey et al. (2002) dans une autre note adressée à la même commission. Il écrit : « À la suite de Le Boterf (1994), la plupart des auteurs (notamment Perrenoud, 1997 ; Levy-Leboyer, 1996 ; Bosman, Gérard & Roegiers, 2000 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Roegiers, 2001) insistent sur le fait qu'une compétence exige non seulement la présence de ressources cognitives chez le sujet, mais – surtout – la mobilisation des ressources adaptées au traitement d'une situation qu'il n'a pas nécessairement déjà rencontrée » (p. 3).

11. La position de Perrenoud est plus nuancée dans l'ouvrage « Construire des compétences dès l'école » (1997). Pour lui, le Boterf (1994), à la base de l'idée fondamentale de mobilisation, risque de semer la confusion en définissant la compétence comme un « savoir-mobiliser » : la mobilisation de ressources cognitives n'est pas l'expression d'un savoir-faire spécifique qu'on nommerait le « savoir-mobiliser ». Il n'existe pas non plus de « savoir-mobiliser » uni-

Un débat dont les retombées pratiques sont énormes car, dès lors que l'on spécifie que le dévoilement de la compétence exige des situations complexes et inédites, il s'agit bien en effet d'isoler un *quelque chose* de tout effet direct d'apprentissage et d'enseignement. Bref, il existe un risque réel de renouer avec les mesures classiques où l'intelligence est conçue comme l'aptitude à s'adapter aux situations nouvelles.

Avec la déferlante de la pédagogie par compétences, les psychopédagogues et didacticiens sont désormais partagés entre croyants et non-croyants, ce qui conduit les théories à se muer en idéologies. De fait, que devient le socioconstructivisme lorsqu'il est présenté par certains (voir notamment Jonnaert, 2002) comme le substrat théorique de la pédagogie par compétences, alors que d'autres (Bronckart & Dolz, 1999 ; Stroobants, 1999) dénoncent l'asservissement de cette approche à un projet néo-libéral ?

L'origine du concept de compétence ne peut, en effet, rester méconnu. Suite à l'examen d'une série de définitions du concept, Bronckart et Dolz (1999) reconnaissent un trait commun à ces tentatives : elles appréhendent toutes « la problématique des compétences à partir d'une analyse de l'efficacité d'interventions dans des tâches situées » (p. 34). Pour eux, la logique des compétences s'inscrit dans une conception de la formation « qui vise essentiellement à former des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation » (p. 30). Car, selon ces auteurs, on ne peut passer sous silence certaines convergences.

La logique des compétences nous arrive en un moment où la clarification des enjeux de la formation est plus que jamais nécessaire. La décennie qui s'achève est d'abord celle de la « chute du mur », de la consommation, de la défaite économique et sociale du socialisme dit « réel », et, en conséquence, celle du capitalisme triomphant. Cette situation a réalimenté une idéologie générale, d'ores et déjà très opérante, selon laquelle, les classes sociales ayant « disparu », les lois du marché constituent le fondement ultime de l'ordre social et le commerce mondialisé tient lieu de lien naturel entre les acteurs (p. 35).

Notant que la logique des compétences « émane d'abord du patronat » (p. 35), ces mêmes auteurs reconnaissent que « la problématique visée par cette logique est réelle et importante » (p. 35), mais concluent par ce que nous assimilons à un cri d'alarme : « Sauf à adhérer au néolibéralisme brutal, cet intérêt (pour la logique des compétences) doit s'assortir de la reformulation d'un projet politique-éducatif qui définisse des valeurs et des objectifs qui ne se réduisent pas à ceux qu'induit la seule logique du marché » (p. 35).

versel qui serait à l'œuvre dans toute situation et s'appliquerait à n'importe quelles ressources cognitives, ou alors il se confond avec l'intelligence du sujet.

PÉDAGOGIE, DIDACTIQUE ET ENJEUX SOCIÉTAUX

Selon nous, les changements curriculaires ne peuvent être analysés indépendamment des transformations sociétales desquelles ils procèdent. Le cas du Québec, et celui, en Europe, relatif à l'entrée dans la logique par compétences montrent comment des idéologies nées hors du monde de l'éducation peuvent, une fois traduites en langage scientifique, se diffuser en son sein. À cet égard, la diffusion dans le monde pédagogique du concept de *compétence* et la vénération dont il est l'objet par certains, sont paradigmatiques.

Désormais donc, les *compétences* (définition, construction de dispositifs pédagogiques adaptés, évaluation) occupent une part importante de l'espace intellectuel de la pédagogie, détournant de ce fait l'attention des enjeux sociétaux dont elles portent les germes. Or, pour Dugué (1994), cette logique, imposée sous prétexte de permettre aux entreprises de s'adapter plus rapidement, tend à détruire les formes de sociabilité qui existaient entre les employés, tout en créant l'illusion d'un consensus entre des individus différenciés et concurrents. Pour cet auteur, on ne peut, en effet, détacher l'émergence de la logique des compétences, des discours qui, dans le monde du travail, remettent en cause les métiers, les qualifications professionnelles, au profit d'habiletés transversales.

Cette analyse est partagée par Stroobants (1999) pour qui la propagation de cette notion dans le monde du travail et de la formation professionnelle participe aussi d'une vaste entreprise de reconfiguration des rapports sociaux. Pour l'auteur, ce concept a émergé, dans les années 1980, sans justification empirique ni scientifique ; en outre, sa propagation a probablement « été favorisée plutôt qu'entravée par son inconsistance » (p. 61). Elle explique que « la promotion des compétences ne constitue pas la conséquence logique des carences d'un système dépassé, mais une manière stratégique de l'affaiblir » (p. 62). En fait, l'approche par compétences constitue une offensive gestionnaire pour rompre avec le système de la qualification¹². Selon la sociologue (1999), la logique de la compétence désigne une stratégie de gestion des ressources humaines novatrice inversant la relation habituelle entre l'organisation du travail et les compétences. Traditionnellement, une division du travail permet un découpage en postes de

12. Ce système met en correspondance, par le biais de certifications, « des qualités jugées acquises par les travailleurs et des compétences jugées requises par les travaux » (p. 62). La relation établie entre le titre et le poste constituait une construction sociale dans un double sens : 1) elle procédait d'un jugement qui instituait une articulation entre les capacités supposées acquises au cours d'une formation et une catégorie de tâches, le certificat décerné établissant autant la reconnaissance du dispositif de formation que celle des qualités de la personne. D'autre part, la coordination titre-poste était l'objet de négociations patronat-syndicat qui protégeaient les travailleurs.

travail classés de manière à fonder les hiérarchies salariales. Le principe de l'égalité des salaires pour des travaux équivalents sert alors de référence pour reproduire ou transformer l'ordre salarial. La logique de la compétence prétend dépasser cette tradition « taylorienne » en déconnectant le poste de travail de la valorisation des salariés : la norme de référence justifiant la hiérarchie salariale ne serait plus fondée sur la valeur attribuée au poste, mais sur celle attribuée à l'individu.

C'est une même analyse que l'on retrouve chez Ropé (1999) qui, à l'instar de Bourdieu (1982), examine la part qui revient aux mots dans la construction des rapports sociaux et conclut que la propagation de la notion de compétence est porteuse de changements dans les pratiques sociales. Pour elle, on ne peut dissocier la montée en puissance de ce concept d'un contexte social caractérisé par « une extension accélérée du nombre de diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur parallèlement à une élévation très importante, en France, du taux de chômage » (p. 203). Pendant la même période, on a vu se développer et se répandre de nouvelles pratiques de validation des acquis professionnels – système de codifications et de formalisations sous forme de référentiels de compétences – et de nouveaux modes d'affectation du travail, de promotion et de rémunération. Bref, pour cette auteure, « il s'agit bien de remettre en cause, non seulement les qualifications reconnues dans les accords sociaux mais également le système de validation par les diplômés » (p. 205) et, partant, d'instituer une nouvelle distribution des salaires¹³. Bref, au nom de l'*adaptabilité* et de l'*employabilité*, c'est la nature du lien salarial entre l'employé et l'entreprise qui est mise en cause. Avec le dogme de la gestion par compétences, c'est aussi le contrôle de l'école sur le processus de certification et sur les diplômés qui est ébranlé. *In fine*, le concept de compétence serait indissociable d'une stratégie de dérégulation économique (destruction des mécanismes de contrôle de l'État et de contrepoids des syndicats), dans la mesure où elle outille conceptuellement le projet complémentaire de dérégulation des systèmes éducatifs. Quant à la transposition pédagogique (et/ou didactique) de la notion de compétences, c'est-à-dire sa traduction en attentes et procédés d'enseignement, elle plaide en faveur d'une formation à l'adaptabilité et à l'employabilité.

Comment ces analyses sociologiques peuvent-elles s'articuler avec celles, tout aussi indispensables, des didacticiens concernant le processus de transposition didactique ? C'est à cette difficile question que s'est attaquée Ropé (2001) dans *Sociologie du curriculum et didactique du Français en France*. Elle y décrit l'évolution – parallèle – des travaux menés en sociolo-

13. Ropé (1999, p. 223) cite un document issu du patronat français (1997) intitulé « Proposition du CNPF sur la démarche compétences » qui pose la rémunération des compétences pour débat de fond.

gie du curriculum, d'une part, et de ceux issus de la didactique du curriculum, d'autre part. Ropé souligne tout d'abord que, depuis leur émergence (1960-1970) jusqu'aux années 1990, les travaux en didactique ne font quasi jamais référence à ceux des sociologues du curriculum, qu'ils soient britanniques ou français. En didactique, explique l'auteure (Ropé, 1990, 2001), la question de la légitimation des savoirs n'est pas traitée dans une perspective sociologique, mais en termes d'actualisation des savoirs, au plus proche des savoirs savants issus de la recherche. L'idée que le savoir scolaire fonde sa légitimité sur le savoir savant séduit bons nombres de didacticiens (Ropé, 2001) : cette position justifie une centration sur les savoirs disciplinaires, ce qui permet à la fois de s'éloigner de la pédagogie et de la didactique générale (contre lesquelles se sont construites les didactiques disciplinaires) et, en même temps, d'échapper à la prise en compte des rapports sociaux dans les processus d'interaction pédagogique. Les didacticiens voient ainsi confortée leur conception d'un système scolaire neutre. Dans un article ultérieur, Ropé et Tanguy (1994) nuancent ces propos, affirmant que ces savoirs – dits savants – font également l'objet d'analyses, en particulier les savoirs universitaires (inclus dans le processus de transposition didactique). De fait, ils sont l'objet de compromis (plus ou moins conflictuels) entre les professeurs d'université. Il y a donc bien, si l'on suit ces auteurs, construction sociale de la légitimité du savoir savant de référence.

Zagefka (1995) a également étudié et discuté les rapports entre *sociologie du curriculum* et *didactique*. Sa position, ancrée dans la sociologie des connaissances et la sociologie des professions, est conciliatrice : les questions que se posent les didacticiens ne sont pas réductibles à celles qui animent les sociologues ; les premiers cherchent à éclairer les mécanismes cognitifs présents dans la situation didactique, les seconds tentent de saisir le statut social des différents savoirs enseignés, ce statut social contribuant à introduire du contingent dans la construction du savoir savant lui-même. Eu égard à ces divergences de centration, Ropé (2001) fait elle aussi l'hypothèse qu'un dialogue entre sociologues et didacticiens pourrait permettre aux didacticiens d'intégrer les rapports sociaux dans leurs analyses et, aux sociologues, d'entrer dans l'épistémologie des disciplines. À ses yeux, didactique et sociologie du curriculum auraient notamment à se confronter à propos des modes d'évaluation qui se développent depuis quelques années, tendant à substituer la notion de compétence à celle de savoir (Ropé & Tanguy, 1994). Pour ces auteures, les changements de cet ordre, concomitants de l'entrée de la préoccupation de l'emploi au sein du système éducatif et de la préoccupation de la formation au sein des entreprises, méritent en effet d'être analysés en mettant en perspective ce qui se passe *dans* et *hors* de l'institution scolaire, autrement dit, en initiant le dialogue entre didacticiens et sociologues.

Nous partageons un souhait analogue, celui d'un dialogue constructif entre didacticiens, pédagogues et sociologues du curriculum. Le point de vue sociologique sur la genèse et la transformation des curriculums nous paraît incontournable pour mettre en lumière les enjeux sociétaux qui sous-tendent les changements pédagogiques. Par ailleurs, nous rejoignons pleinement Martinand (1996) lorsqu'il soutient la légitimité et la force des concepts de *transposition* et de *contrat*, trop rapidement qualifiés de didactiques : de fait, la notion de transposition est largement utilisée en dehors du champ de la didactique (Jonnaert, 2002). Faut-il crier au blasphème ou à l'hérésie ou, au contraire, emboîter le pas à Martinand (1996) qui voit là la preuve même de la force de ce concept ? Nous sommes tentés de suivre cet auteur qui, depuis 1982, persévère à défendre l'idée de la multiplicité des sources à considérer lors de la construction de curriculums. Comme lui, nous pensons que la problématique de la référence est consubstantielle de celle des curriculums et nous considérons qu'il convient « de prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux » (Martinand, 2001). Ce chercheur (1993) reconnaît, en effet, « la tendance de l'école à l'autoréférence » (p. 138) et, pour la dépasser, il préconise un élargissement de la notion de transposition didactique : il suggère de reconnaître que les références peuvent être multiples, qu'elles ne se cantonnent pas aux savoirs et qu'elles ne sont pas nécessairement stables. Selon lui, « les conditions que doivent satisfaire des activités pour fonctionner à l'école – conditions d'acceptabilité par les partenaires et de faisabilité par les institutions et les acteurs – ne sont pas figées : elles évoluent sous la pression de l'extérieur, et par la créativité interne » (1993, p. 138). Pareille ouverture de la didactique permettrait de tisser un dialogue avec la sociologie du curriculum et amorcer une entreprise pluridisciplinaire au sein de laquelle la transformation des savoirs et savoir-faire scolaires serait conceptualisée dans une perspective interactionniste : à la fois comme objet de régulations internes (c'est-à-dire d'un déterminisme propre) et comme enjeu de transactions sociales (et, donc, de rapports de force).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ansart, P. (1974). *Les idéologies politiques*. Paris : PUF.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966/1967). *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth : Penguin Books.
- Beckers, J. (2002). *Réfléchir ensemble à l'évaluation des compétences*. Bruxelles, Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation.
- Bosman, C., Gérard, F.M. & Roegiers, X. (Éd.).(2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bourque, G. & Laurin-Frenette, N. (1970). Classes sociales et idéologies nationalistes au Québec, 1760-1970. *Socialisme québécois*, 20, 13-55.
- Bronckart, J.P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives, 2002, pp. 27-44). Bruxelles : De Boeck.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique par compétences en éducation. *Revue française de pédagogie*.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilans et défis. In F. Dumont & Y. Martin (Éd.), *L'éducation, 25 ans plus tard ! Et après ?* (pp. 37-60). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- de Landsheere, V. & de Landsheere, G. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF.
- D'Hainaut, L. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Paris : Nathan ; Bruxelles : Labor.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Éd.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dottrens, R. (1964). Tradition et bon sens en éducation. *Société Binet Alfred et Simon Théodore*, 478, 36-40.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*, 3, 273-291.
- Durkheim, E. (1920/1985). *Éducation et sociologie*. (2^e éd.). Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1938/1990). *L'évolution pédagogique en France*. (2^e éd.). Paris : PUF.
- Eggleston, J. (1970-1971). Editorial Introduction : the Process of Curriculum Change, *Paedagogia Europea*, 6, 11-18.
- Eggleston, J.F. (1973). Knowledge and the School Curriculum. *Education for Teaching*, 91, 12-18.
- Eggleston, J.F. (1977). *The Sociology of the School Curriculum*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Eggleston, J. & Gleeson, D. (1977). Curriculum Innovation and the Context of the School. In D. Gleeson (Ed.), *Identity and Structure : Issues in the Sociology of Education* (pp. 15-27). Driffield : Nafferton Books.
- Forquin, J.C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 25 (2), 211-232.
- Forquin, J.C. (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

- Forquin, J.C. (1995). Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche. *Études de linguistique appliquée*, 98, 44-55.
- Hamilton, D. (1973). The Integration of Knowledge : Practice and Problems. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 146-155.
- Hamilton, D. (1975). Handling Innovation in the Classroom : Two Scottish Examples. In W.A. Reid & D.F. Walker (Ed.), *Case Studies in Curriculum Change : Great Britain and the United States* (pp. 179-207). London : Routledge & Kegan Paul.
- Hamilton, D. (1976). The Advent of Curriculum Integration : Paradigm Lost or Paradigm Regained. In M. Stubbs & S. Delamont (Ed.), *Explorations in Classroom Observations* (pp. 195-212). Chichester : Wiley.
- Hirtt, N. (2000a). À l'ombre de la Table Ronde des industriels, La politique éducative de la Commission européenne, *Les Cahiers d'Europe*, 3, 14-20.
- Hirtt, N. (2000b) La réforme de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique : Une mise en œuvre du programme de la Table Ronde des industriels européens, *Aped, L'École démocratique*, 2, 3.
- Hirtt, N. (2002). *L'école prostituée*. Bruxelles : Labor/Espace de libertés.
- Hoyle, E. (1969). How does the Curriculum Change ? A Proposal for Inquiries. *Journal of Curriculum Studies*, 1 (2), 132-141.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions Universitaires.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Joshua, S. & Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- Lalande, A. (1926/2002). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : PUF, Quadrige.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.
- Lenoir, Y. (1999). Interdisciplinarité. In J. Houssaye (Éd.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (pp. 291-314). Paris : Hachette.
- Lenoir, Y. (2005). Le « Rapport Parent » ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lewy, A. (Ed.) (1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*. Paris : UNESCO ; New York : Longman.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Livre blanc (1993). Croissance, compétitivité, emploi – Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle. COM 700.
- Livre blanc (1995). Éducation et formation – Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive. COM 590.

- Martinand, J.L. (1982). *Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences et techniques*. Thèse d'État, Université Paris-Sud.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.L. (1993). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. In Collectif. *Recherches en didactiques : contributions à la formation des maîtres*. Paris : INRP.
- Martinand, J.L. (1996). D'où est venue la didactique ? *Éducatives, didactiques et pédagogies*, 7, 22-25.
- Martinand, J.L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Éd.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles/Paris : De Boeck.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Musgrave, P.W. (1968). The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum. In J.F. Kerr (Ed.), *Changing the Curriculum* (pp. 96-109). London : University of London Press.
- Musgrave, P.W. (1970-1971). Towards a Sociology of the Curriculum, *Paedagogia Europea*, 6, 37-49.
- Musgrave, F. (1968). Curriculum objectives. *Journal of Curriculum Studies*, 1 (1), 5-18.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1992). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1995). *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire : Quelle attente ?* Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Prêts pour l'avenir ? Comment mesurer les compétences transdisciplinaires*. Paris : OCDE.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation* (2^e éd. rev. et aug.). Genève : Droz.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier. (Éd.). *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives 2002, pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Pinar, W. F. (1998). Dreamt into Existence by Others : Notes on School Reform in the US. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (Éd.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (pp. 201-229). Paris : PUF.
- Rioux, M. (1968). Sur l'évolution des idéologies au Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1, 95-124.

- Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Rey, B, Carette, V., & Kahn, S. (2002). *Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences*. Bruxelles : Rapport auprès de la Commission des outils d'évaluation.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Ropé, F. (1990/1991). Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle. *Éditions Universitaires* (R.F.P. n° 96, septembre).
- Ropé, F. (1999). La validation des acquis professionnels : entre expérience, compétences et diplômes. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.) *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 203-226). Bruxelles : De Boeck.
- Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue Française de Pédagogie*, 135, 35-44.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (Éd.) (1994). *Savoirs et compétence : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Shipman, M.D. (1968). *The Sociology of the School*. London : Longman.
- Shipman, M.D. (1974). *Inside a curriculum Project*. London : Methuen.
- Strauven, C. (1992). *Construire une formation. Définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*. Bruxelles : De Boeck.
- Stroobants, M. (1999). La qualification ou comment s'en débarrasser. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives 1999/1-2/2, pp. 61-73) Bruxelles : De Boeck.
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, 24 (2), 227-254.
- Vandevelde, L. & Vanderelst, P. (1975). *Pratique scolaire et objectifs de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London : Collier/Macmillan.
- Zagefka, P. (1995). À propos des savoirs scolaires : une contribution sociologique aux débats didactiques. In G. Arzac & al. (Éd.), *Différents types de savoirs et leur articulation* (pp. 171-186). Grenoble : La Pensée sauvage.

Le curriculum national en Angleterre : entre logique politico-idéologique et didactico-pédagogique

Cécile Deer
Université d'Oxford, SKOPE¹

PILOTAGE PAR LES RÉSULTATS ET DÉVELOPPEMENT DE CURRICULUM : LE CAS DE L'ANGLETERRE

Aujourd'hui, alors qu'on parle de plus en plus de pilotage par les résultats, c'est-à-dire par les performances scolaires, la notion même de gestion des systèmes éducatifs par le développement de curriculums semble de plus en plus remise en cause. Le cas de l'Angleterre est particulier : avant l'introduction du *Curriculum national* en 1988, il n'y avait pas à proprement parler de gestion du système éducatif par le développement des curriculums. Chaque établissement scolaire était libre de mettre en place son propre programme. Avec la mise en place du *Curriculum national*, on est passé à la fin des années 1980 d'une situation de curriculums atomisés, encadrés par des processus légers d'inspection, à une situation de curriculum centralisé garanti par des processus lourds d'évaluation. Bref, en Angleterre, le pilotage par l'évaluation externe s'est imposé en même temps que la promulgation du *Curriculum national*.

Pas plus que les ajustements sociaux ne se font de façon spontanée, les changements des systèmes éducatifs ne peuvent s'expliquer exclusivement par et pour des raisons éducatives (selon des principes évolutionnistes). La

1. Skills, Knowledge and Organisational Performance.

question qui se pose est donc de savoir pourquoi et comment cette double réforme dans la gestion du système éducatif a pu s'imposer à cette période en Angleterre. Pour cela, les influences environnementales sont souvent mal interprétées car elles mettent entre parenthèses le fait que les systèmes éducatifs ont aussi une logique qui leur est propre. Ainsi, les interprétations fonctionnalistes qui présentent les changements éducatifs comme des ajustements liés aux évolutions économiques, industrielles, politiques ou systémiques (capital humain, contrôle social, diffusion idéologique, consommation...) sont insatisfaisantes : tous les systèmes éducatifs ne réagissent pas de la même manière à des pressions extérieures similaires. C'est une problématique incontournable dès lors que l'on aborde la question d'un point de vue comparatif. Il suffit de comparer le vocabulaire, les problématiques et les solutions proposés par le rapport Tomlinson (2004) en Angleterre avec ceux du rapport Thélot (2005) en France pour s'apercevoir que l'un et l'autre rapport sont le reflet (ou le produit) d'*ethos* très éloignés en matière d'éducation. Le *socle des indispensables* français renvoie certes au *core learning* britannique mais la définition et le rôle qui leur sont impartis, la manière de les présenter et d'en débattre renvoient plus à l'herméneutique propre à chaque système qu'à des démarches directement comparables. Par ailleurs, il va de soi que les curriculums reflètent les enjeux sociétaux marqués par les rapports de force entre les différents groupes concernés par la mise en place du curriculum. En définitive, nous considérons le curriculum comme un construit sociétal ; nous nous interrogeons donc ici sur le curriculum comme construit sociétal.

RÉINTÉGRER LE CURRICULUM NATIONAL ET SES MODALITÉS D'APPLICATION DANS LA LOGIQUE D'ÉLABORATION STRUCTURELLE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ANGLAIS

Dans cette perspective, nous développerons ici une démarche qui analyse les changements éducatifs sur le long terme autour des notions de pouvoir social, de structuration des échanges sociaux et autour de règles qui permettent de comprendre ces changements en liaison avec les évolutions environnementales et comme partie intégrante de ces évolutions. À l'origine, cette approche mobilise un double processus comparatif – synchronique et diachronique – qui permet de développer un cadre interprétatif macrosociologique ; celui-ci prend en compte à la fois les types de transactions sociales qui ont permis l'émergence des systèmes éducatifs dans leurs environnements régionaux/nationaux et les structures sociales et éducatives qui ont par la suite encadré et contraint ces transactions (Archer, 1979). Cette méthode d'analyse ne prétend pas énoncer des règles universelles. Elle aide à comprendre les changements éducatifs sur la durée et sur un

plan macro-social en dégageant pour chaque système des caractéristiques clés qui permettent d'interpréter les changements en tenant compte des facteurs structurels et culturels ainsi que des interactions sociales et institutionnelles. Cette approche que l'on peut qualifier de néo-weberienne, permet de dépasser les interprétations qui partent essentiellement des acteurs (motivations, buts, attentes, croyances) en minorant l'importance de l'environnement social et institutionnel (Boudon, 1977), tout en évitant le surdéterminisme des interprétations structuralistes qui n'accordent pas suffisamment de validité aux interactions humaines. L'œuvre de Pierre Bourdieu s'inscrit largement dans cette tendance (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1989).

Sur le long terme, il est possible de comprendre les structures qui conditionnent les interactions éducatives ainsi que les actions indépendantes qui influencent les changements éducatifs. Pour cela, il faut pouvoir mettre en perspective l'importance relative des objectifs de divers groupes sociaux, l'équilibre des forces entre eux et leur capacité respective à imposer leur vision de l'instruction, de l'éducation, voire du système éducatif. À tout moment, cet équilibre est fonction de la répartition relative des ressources sociales – y compris les valeurs morales – et la forme qu'elles revêtent dans le système considéré. En d'autres termes, un système éducatif est le produit de ce que l'on a voulu en faire, mais aussi de ce que l'on a pu lui faire. C'est pour cela qu'il est tout aussi important de comprendre pourquoi et comment certaines réformes sont mises en place que de comprendre pourquoi d'autres sont écartées ou reportées. On peut évidemment critiquer cette approche, et cela a été fait de diverses manières. Elle peut tour à tour être accusée de trop entrer dans les détails contextuels au risque de tomber dans le relativisme culturel (Epstein, 1992), d'accorder trop d'importance aux structures au détriment des spécificités de chaque système (King, 1979) et de favoriser certaines variables au risque d'être surdéterministe quant aux réelles possibilités de modification systémique en dehors du modèle d'origine (Green, 1990). Toutes ces critiques sont recevables, mais l'approche morphogénétique qui cherche à cerner, sur la durée, l'impact structurant des processus de changement demeure pertinente. Ceci permet d'aller au-delà du factuel et du descriptif afin de parvenir à un cadre théorique plus élaboré et à une compréhension plus systématisée qui demeure scientifique car falsifiable. Schriewer (1992) résume bien ce dont il est question. Face au changement ou à l'altérité, on peut faire des comparaisons simples, unidimensionnelles qui peuvent être qualifiées d'opérations mentales universelles. Dans cette optique, il serait possible de décrire comment le gouvernement britannique a introduit par voie législative à la fin des années 1980 des dispositions visant à mettre en place un curriculum national en Angleterre. La principale qualité de cet exposé serait alors d'être informatif. Une démarche qui se veut scientifique doit pouvoir rendre intelligible au-delà des faits observables la complexité de ce qui est ou de ce qui devient

autre, en spéculant sur les corrélations entre variables environnementales pour tenter d'établir des liens, des interactions, voire des tendances interactionnelles (Schriewer & Holmes, 1992).

DE QUELLE MANIÈRE LA RÉFORME DU CURRICULUM EN ANGLETERRE PEUT-ELLE S'INTERPRÉTER EN TERMES D'ÉLABORATION STRUCTURELLE ?

Par rapport à une situation d'origine où l'éducation servait uniquement les intérêts d'une élite sociale, les systèmes éducatifs modernes sont le résultat d'interactions entre groupes sociaux qui ont cherché à renforcer ou à confirmer leur position dans le domaine éducatif. C'est aussi l'aboutissement d'un processus graduel d'intégration des activités éducatives dans d'autres sphères de la société, en particulier politique et économique. En Angleterre, cette intégration s'est faite essentiellement par le biais de transactions sociales multipolaires et de stratégies substitutives visant à affaiblir la prééminence du modèle éducatif dominant. En France, cette intégration s'est faite essentiellement par le biais de stratégies politiques restrictives visant à mobiliser l'appareil d'État pour modifier ou remplacer, voire éliminer, les formes éducatives dominantes.

Le système éducatif anglais s'est donc construit autour de transactions sociales structurantes de nature centripète, le modèle d'initiative privée convergeant vers le pouvoir politique central en tant qu'arbitre d'intérêts divergents. À l'opposé, en France, c'est le pouvoir politique qui a dû donner des gages aux intérêts constitués de la société civile pour continuer à justifier le rôle prépondérant du pouvoir central dans le système éducatif. Ces transactions sociales, souvent externes aux systèmes éducatifs, génèrent les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs eux-mêmes qui peuvent s'exprimer en termes d'unification et de systématisation d'une part (degré d'interconnexions des éléments, d'articulation des niveaux, de coordination des pratiques...), de différenciation et de spécialisation d'autre part. À l'évidence, les deux premières caractéristiques sont particulièrement précoces et fortes dans les systèmes centralisés comme en France, alors que les deux dernières sont plus présentes dans les systèmes décentralisés comme en Angleterre.

La différenciation du système éducatif renvoie au fait que pour devenir *système*, le processus éducatif doit se détacher des liens spécifiques qu'il pouvait entretenir avec certaines sphères sociales pour répondre aux besoins et aux intérêts d'autres groupes constitués de la société civile qui peuvent dès lors lui imprimer et promouvoir d'autres buts, d'autres pratiques. Dans les systèmes décentralisés, les agents sont à la fois les gardiens

et les acteurs de cette différenciation, chacun d'eux cherchant à éviter que ne se recréent des liens privilégiés avec un groupe spécifique. Le phénomène de spécialisation est concomitant à ce processus de différenciation puisque le système éducatif se doit de répondre à diverses demandes et de servir une pluralité d'intérêts. Dans les systèmes décentralisés, cette spécialisation est transmise au système puisque ce dernier est le produit de l'intégration d'une multiplicité d'initiatives privées. Dans les systèmes centralisés, ce phénomène de spécialisation peut être compris comme un processus de diversification qui est le prix à payer par le pouvoir central pour préserver la cohésion des élites tout en garantissant le soutien du public.

Différenciation et spécialisation sont donc les caractéristiques structurantes dominantes des systèmes éducatifs qui, comme le système anglais, se sont forgés autour de transactions sociales décentralisées. Dès lors, la faible cohérence des structures internes génère des difficultés et des tensions que l'on tente souvent de résoudre par des initiatives visant à renforcer le degré d'unification et de systématisation. Le curriculum national tel qu'il a été mis en place en Angleterre à la fin des années 1980 représente une initiative très forte dans cette direction. Pour mieux en mesurer la portée en termes de logique structurante, il faut se pencher plus en détails sur les origines et les mécanismes de cette réforme.

EN QUOI LA MISE EN PLACE DU CURRICULUM NATIONAL S'INSCRIT-ELLE À L'ENCONTRE OU DANS LA PROLONGATION DE LA LOGIQUE STRUCTURANTE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ANGLAIS ?

En Angleterre, les mécanismes du changement éducatif peuvent se comprendre comme le résultat de transactions sociales multilatérales entre trois principaux groupes d'intérêts : le politique, la profession enseignante et les intérêts tiers, externes ou autres (étudiants, parents, syndicats, employeurs...). Ces groupes sont bien évidemment à concevoir comme des idéaux-types qui ne renvoient ni à des entités données, ni à des entités homogènes et il va sans dire qu'il existe des dissensions internes ainsi que des convergences externes. L'utilité de ces catégories se révèle en ce qu'elles permettent d'interpréter (ou d'appréhender) le changement éducatif en relation avec l'évolution de l'équilibre des forces entre ces trois groupes dans un environnement donné, cet équilibre des forces étant lui-même fonction de la (re)distribution des ressources sociales (politiques, financières, professionnelles, idéologiques).

Le Curriculum national : une réforme tardive

En ce qui concerne l'introduction du *Curriculum national*, la première question à se poser concerne la date de son introduction : 1988. En effet, ne voir dans cette réforme qu'une démarche politique (voire idéologique étant donné ses modalités d'application) ne saurait rendre compte que d'une partie du processus politique qui en est à l'origine. Le gouvernement conservateur de l'époque, souvent accusé d'avoir cherché à introduire à partir de cette date ses préceptes néo-libéraux, mais autoritaires (Moon, 1990) jusqu'au cœur de l'éducation, était au pouvoir depuis la fin des années 1970. Conformément à ce qui a été exposé précédemment, il faut donc se poser la question de savoir pourquoi une telle réforme du système éducatif n'est intervenue que dix ans après l'arrivée au pouvoir des conservateurs. Une partie de la réponse est à chercher du côté de l'évolution du rapport de force entre groupes sociaux dans les dix premières années de ce gouvernement et ses répercussions sur l'échiquier politique : d'une part, l'affaiblissement progressif du parti travailliste et de ses chefs de file et, d'autre part, la domination idéologique au sein du parti conservateur de l'aile droite, libérale sur l'aile gauche, plus sociale. Après avoir vaincu l'opposition politico-syndicale, le pouvoir néo-conservateur libéral avait tout pouvoir d'étendre l'emprise de ses réformes aux domaines régaliens de l'État social anglais, celui qui était censé protéger tout britannique du berceau à la tombe, la santé bien évidemment, mais aussi par extension l'éducation et les transports (Oxley, Maher & Martin, 1990).

À compter de la fin des années 1980, le pouvoir central n'avait donc plus en face de lui que des forces d'opposition légalement affaiblies, financièrement divisées, idéologiquement dominées. En ce qui concerne plus spécifiquement l'organisation du système éducatif, il restait cependant un niveau politique qui pouvait encore s'opposer aux projets de réformes du gouvernement central, les autorités éducatives locales (*Local Education Authorities*). Ces autorités locales étaient pour la plupart dominées par l'opposition politique. Le gouvernement central a donc eu à nouveau recours à la voie législative pour diminuer les prérogatives décisionnelles de cet échelon politique en matière d'éducation et pour en transférer une partie aux établissements scolaires (*Local Management of Schools*), ce qui lui permettra par la suite d'utiliser le levier financier pour atomiser et affaiblir les velléités de résistance au changement de la profession enseignante (Lawton & Denis, 1994).





Unification, systématisation et régularisation externe de la scolarité obligatoire

C'est dans ce contexte général que l'introduction du *Curriculum national* prend toute sa signification comme l'un des vecteurs de réorganisation du

système éducatif obligatoire autour d'une logique d'unification et de systématisation adossée à des principes d'évaluation et de comparaison des résultats imposés unilatéralement par le gouvernement central. Au-delà des contenus et de la pédagogie, le *Curriculum national* s'organise autour de l'évaluation des performances des élèves via le contrôle continu et les tests nationaux. Le niveau à atteindre par les élèves est stipulé pour chaque matière. Les enseignants évaluent les progrès des élèves dans le cadre de leurs activités d'enseignement par le biais du contrôle continu du niveau de chaque élève dans les différents domaines d'apprentissage (*attainment targets*) de chaque matière. Les résultats de ce contrôle continu ne font pas partie des données obligatoires qui doivent être publiées par les autorités scolaires locales, mais chaque école doit cependant les faire figurer dans son prospectus et dans son rapport annuel d'activité de manière à informer les parents. À quatre stades clés de la scolarité obligatoire – correspondant aux âges de 7, 11, 14 et 16 ans – les élèves doivent passer des tests nationaux dans les trois matières principales (langue maternelle, mathématiques et sciences), ceci afin de mesurer le niveau relatif atteint par chaque élève. Cela permet d'évaluer les performances de l'établissement scolaire et de ses élèves en comparaison avec le niveau national.

	7 ans	11 ans	14 ans
Performances exceptionnelles			
Niveau 8			
Niveau 7			
Niveau 6			
Niveau 5			
Niveau 4			
Niveau 3			
Niveau 2			
Niveau 1			

Légende :

	Performances exceptionnelles
	Dépasse le niveau à atteindre à cet âge
	Atteint le niveau prévu pour cet âge
	Travail à atteindre pour le niveau prévu pour cet âge

Les inspections des établissements menées par l'*Office for Standards in Education* (OFSTED), dont les rapports sont disponibles sur Internet, viennent compléter ce dispositif d'information en direction des usagers de l'école. De tout cela, on attend que les établissements scolaires et les enseignants prestataires de service améliorent – individuellement et de façon concertée – leurs pratiques dans les directions souhaitées par les divers partenaires du système. Le curriculum est censé jouer le rôle de catalyseur d'énergies (qu'on espère positives), l'épine dorsale autour de laquelle vont s'organiser les bonnes pratiques pédagogiques, les bonnes pratiques managériales et les bonnes pratiques parentales de manière naturelle et consensuelle (Moon, 2001).

L'un des principaux objectifs du *Curriculum national* était d'harmoniser les objets et les contextes d'apprentissage sur la base d'une garantie de niveau, de cohérence, de continuité et de transparence entre les établissements et vis-à-vis des usagers de l'école, le pouvoir politique cherchant ainsi à se ménager le soutien de ces derniers dans son entreprise réformatrice. On ne peut pourtant conclure à une forte centralisation du système dans le sens classique du terme, car la mise en œuvre du curriculum s'est faite moins dans le cadre d'une administration centralisée que dans le cadre d'un marché administré dans lequel le gouvernement central fixe les règles du jeu pour délimiter les transactions possibles entre les partenaires du système. Dans sa mise en œuvre, le *Curriculum national* visait à unifier et à systématiser sans pour autant renforcer le degré de centralisation administrative (Ribbins & Sherrat, 1997). Ainsi, ce sont des organismes privés d'examen (*Examination Boards*) qui proposent leurs services aux établissements scolaires en fonction des directives gouvernementales, l'évaluation *ex post* des établissements scolaires étant assurée par une agence quasi non gouvernementale, l'OFSTED.

Quelle marge de manœuvre pour la profession enseignante ?

Dans le cadre de ces réformes se pose alors la question des marges de manœuvre dont a pu disposer la profession enseignante pour infléchir les types de changement qui lui ont été unilatéralement imposés par le pouvoir politique central, allié – pour un temps du moins – aux partenaires externes du système que sont les parents et les employeurs. Au-delà des multiples lois sur l'éducation qui ont été passées depuis la fin des années 1980 visant à préciser et à encadrer le système et les activités éducatives (cela avait été très peu le cas depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale) (Mackinnon & Statham, 2004), cette marge de manœuvre a été fortement réduite par un mouvement d'autonomisation des établissements scolaires vis-à-vis de la tutelle politique locale, mouvement couplé à une remise en cause de

l'expertise des enseignants en tant que professionnels de l'éducation. L'autonomisation vis-à-vis de la tutelle politique locale a rendu les établissements scolaires beaucoup plus réactifs aux injonctions didactico-pédagogiques et aux stimuli financiers des autorités nationales. En même temps qu'ils ont dû respecter les recommandations du *Curriculum national* et les indications détaillées des organismes d'examens, les enseignants britanniques se sont vus imposer une quasi-obligation de résultats avec tous les élèves. Dans le contexte de l'enseignement public anglais, on est ainsi à tel point dans une logique selon laquelle il n'est plus question d'évaluer les élèves dans des domaines qui n'ont pas fait l'objet d'apprentissages formalisés qu'on en arrive à une logique selon laquelle il n'est plus pertinent d'enseigner ce qui n'est pas formellement évaluable et évalué. La question n'est donc pas seulement de savoir comment l'apprentissage des élèves a été influencé par le curriculum, elle est aussi de savoir comment les enseignants et leurs enseignements ont été influencés par les modalités de mise en place de ce dernier. On s'aperçoit alors que la notion de « stratégie méta-pédagogique » peut prendre un tout autre sens que celui communément admis, remettant en cause l'affirmation selon laquelle les recommandations officielles relatives à l'organisation des activités d'apprentissage n'influencent que partiellement la réalité des classes. Une telle interprétation atteint, en effet, ses limites lorsque ce sont pour l'essentiel non pas des directives administratives *ex ante*, mais des processus d'évaluation *ex post* qui guident les apprentissages scolaires et lorsque le refus de compétences disparates se traduit par un foisonnement des processus d'évaluation des élèves, couplé à une démarche d'évaluation externe des enseignements à caractère punitif (OFSTED). Pour résumer notre propos, nous dirons que les stratégies méta-pédagogiques guidées par des attentes et des besoins quantitatifs peuvent s'avérer très différentes de celles mises en œuvre pour des préoccupations d'ordre qualitatif : les premières deviennent vite exogènes à l'acte pédagogique tandis que les secondes demeurent endogènes.

Tout cela renvoie aussi au débat sur la notion de praticien réflexif qui positionne l'enseignant comme un professionnel. En effet, la mise en place du *Curriculum national* s'est accompagnée d'autres réformes, en particulier dans le domaine de la formation des enseignants, qui ont amoindri l'influence et l'autonomie de la profession (Department for Education, 1993). De fait, quand l'agence d'évaluation créée dans le sillage du *Curriculum national* affirme par la voix de son directeur – en écho à celle du ministère – que les recherches sur l'éducation sont une perte de temps et un gaspillage d'argent public car elles ne contribuent en rien à augmenter le niveau scolaire (Hargreaves, 1996 ; Tooley & Darby, 1998), quand le pouvoir politique affirme haut et fort que la tâche des enseignants est d'enseigner et non de faciliter l'apprentissage, c'est le type de formation proposé aux enseignants dans les départements de sciences de l'éducation des universités britanniques qui est remis en cause. De même, quand le gouverne-

ment stipule plus ou moins clairement que dans le cadre des budgets alloués à la recherche sur l'éducation, l'argent ira aux projets qui pourront démontrer leur utilité par des résultats probants et tangibles qui serviront à informer la décision du politique (*evidence-base policies*) (Gray, 1997), la rupture est consommée avec la démarche critique et réflexive des années 1970 (Grenfell, 1996). Les enseignants ne sont plus considérés comme des professionnels mais comme les exécutants de tâches définies, spécifiées et évaluées en externe.

Positionnement et enjeux pour les partenaires du système

Dans le triptyque politique, profession enseignante et intérêts tierces, il reste à considérer le rôle des partenaires externes au système (parents, étudiants, employeurs...). Dans un premier temps, la mise en place du curriculum national a répondu à une attente forte d'harmonisation et de transparence de la part des usagers de l'école (parents comme employeurs). Cette demande était en phase avec un mouvement plus généralisé de mécontentement vis-à-vis du rôle prépondérant qu'avaient pris certains groupes sociaux dans le débat politique et les choix économiques du pays (syndicats, fonctionnaires...). Le système éducatif et la profession enseignante étaient de plus en plus perçus comme faisant partie de ces sphères qui, un jour ou l'autre, auraient à rendre des comptes à la société pour la mobilisation de ressources. Cependant, plus le gouvernement a cherché à renforcer son influence dans l'organisation du système, notamment en cherchant à dicter toujours au plus près les formes et les contenus des enseignements, et plus il a dû prendre en compte les intérêts et les demandes des groupes qui cherchaient à préserver un espace d'autonomie dans un système scolaire de plus en plus unifié et systématisé. De manière paradoxale, en même temps que le gouvernement a renforcé le rôle du curriculum dans l'organisation du système éducatif, il a aussi encouragé l'initiative privée en tentant de mobiliser les énergies entrepreneuriales (*City Technology Colleges* dans les années 1980, *Education Action Zones* et *Specialist Colleges* dans les années 1990, *Academies* aujourd'hui) et les formes éducatives spécialisées. C'est ainsi qu'on peut interpréter le soutien idéologique et financier des gouvernements conservateurs aux écoles indépendantes mais aussi les multiples initiatives des gouvernements travaillistes visant à encourager la diversité à l'intérieur même du système unifié par le curriculum (écoles spécialisées, écoles religieuses...) (DFES, 2005).

CONCLUSION

Le curriculum national tel qu'il a été – et est – mis en œuvre en Angleterre trouve sa principale justification dans des causes politico-idéologiques qu'on a cherché à objectiver par des préoccupations didactico-pédagogiques soumises à évaluation. Dans un premier temps, on peut affirmer que c'est l'approche politico-idéologique qui a impulsé la mise en place du *Curriculum national*. Le principe est à rechercher du côté de penseurs conservateurs traditionnels (Chitty, 1992). Pour ces derniers, un tel curriculum devait servir à maintenir les valeurs traditionnelles, le respect de la famille, de la religion, de la propriété privée et des représentants de l'autorité publique tout en prêchant les vertus de la libre entreprise et de la poursuite du profit. À l'inverse, nombre de néo-conservateurs au pouvoir à l'époque ne souhaitaient pas que le gouvernement s'immisce de trop près dans les principes détaillés d'un tel curriculum.

Par contre, au-delà des considérations visant le contenu du curriculum national, la mise en place de la réforme était compatible avec les principes de concurrence que le gouvernement néo-conservateur cherchait à mettre en place dans les services publics : d'une part, les parents considérés comme des consommateurs d'école peuvent faire un choix rationnel grâce à la mise en compétition des établissements par la publication des performances scolaires comparées de leurs élèves (palmarès) et, d'autre part des mécanismes financiers récompensant les écoles à succès (c'est-à-dire celles qui par leurs performances attirent le plus d'élèves) devaient opérer une sélection (Davies, 2000). Bien conçu, le *Curriculum national* apparaissait comme une alternative séduisante à la solution des coupons d'achat (*vouchers*) distribués aux parents sur fonds publics. En outre, ce dispositif permet au gouvernement de rester maître du jeu et d'appliquer les stimuli en fonction des priorités politiques du moment dans une démarche de pilotage du système par les résultats. Avec le *Curriculum national*, c'est un modèle de marché administré qui l'emporte sur le modèle du marché libre.

Le principe d'un *Curriculum national* tel qu'il a été mis en place en 1988 s'inscrivait à l'opposé d'une certaine tradition anglaise de laisser faire scolaire qui trouvait en partie sa justification dans l'expertise de la profession enseignante. Conçue pour harmoniser un système scolaire atomisé et par là même pour garantir certains droits aux usagers de l'école, l'instauration du curriculum a eu pour effet de transformer en profondeur le rôle, les devoirs et donc les pratiques des enseignants et des établissements scolaires vis-à-vis de leur environnement. Par ailleurs, il n'est pas neutre de constater que cette démarche n'a pas été celle d'un gouvernement travailliste soucieux de garantir l'égalité des chances, mais celle d'un gouvernement néo-conservateur soucieux d'introduire des mécanismes de marché dans les domaines régaliens de l'État.

Le curriculum anglais est à la fois une fin et un moyen. Il est le fruit d'une réflexion sur les contenus et les méthodes visant à améliorer les apprentissages, mais il est aussi l'outil d'un contrôle externe sur l'institution scolaire et ses agents, l'un et l'autre se révélant souvent difficiles à concilier. Par ailleurs, d'autres sources de contradictions internes sont à l'œuvre, notamment celles qui opposent une certaine volonté d'harmonisation – qui trouve sa justification non seulement dans des préoccupations d'égalité sociale et de continuité pédagogique, mais aussi dans la pratique du *benchmarking* et des comparaisons inter-établissement – et le souci d'encourager la diversité des pratiques et des projets d'établissement. En d'autres termes, comment réconcilier une politique centrée sur l'exercice du choix parental qui nécessite que ce choix soit informé, le curriculum jouant ici un rôle majeur, et une volonté de diversification de l'offre qui puisse garantir l'exercice de ce choix, le curriculum allant alors à l'encontre d'une telle diversification.

En conclusion, le *Curriculum national* et ses modalités de mise en place se situent à la confluence des principes structurants du système éducatif anglais. Le transfert de pouvoir de la périphérie vers le centre que cette réforme représente, diminue de manière significative l'importance et la portée des transactions sociales décentralisées dans le processus de changement éducatif et renforce l'autorité du gouvernement central, donc du politique dans l'organisation du système. Dans ce cadre, le *Curriculum national* devient l'outil d'une unification et d'une systématisation des apprentissages et du processus scolaire, ce qui va à l'encontre des principes structurant originels du système (interactions décentralisées, différenciation, spécialisation).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Archer, M. S. (1979). *The Social Origins of Educational Systems*. London : Sage.
- BBC Online Network (1998) – *Education Row over research 'waste'*, July 22 <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/137001.stm> <26/03/2006>.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.L. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État : Grandes Écoles et esprits de corps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Chitty, C. (1992). *The Education System Transformed*. Manchester : Baseline.
- Davies, N. (2000). *The School Report : Why Britain's Schools are Failing*. London : Vintage.
- Department for Education (1993). *The Initial Training of Primary School Teachers*. London : Department for Education.

- DFES (Oct. 2005). *Higher standards, better school for all : more choice for parents and pupils*. Education Department for Education and Skills. White Paper, Cm 6677. London : HMSO.
- Epstein, E.H. (1992, 3^e ed.). The Problematic Meaning of 'Comparison' in Comparative Education. In J. Schriewer & B. Holmes (Ed.). *Theories and Methods in Comparative Education*. Berne : Peter Lang.
- Gray, J. (1997). Educational research and evidence based practice : the debate continues. *Research Intelligence*, 59, 18-20.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation : the rise of education systems in England, France and the USA*. London : Macmillan.
- Grenfell, M. (1996). Bourdieu and Initial Teacher Education. *British Educational Research Journal*, 22 (3), 287-303.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a Research Based Profession : Possibilities and Prospects*. London : Teacher Training Agency.
- King, E.J. (1979). Review of Social Origins of Educational Systems. *Comparative Education*, 15 (3), 350-52.
- Lawton, D. (1994). *The Tory mind on Education 1979-1994*. London : Falmer Press.
- Mackinnon, D. & Statham, J. (2004). *Education in the UK : Facts & Figures*. London : Open University.
- Moon, B. (Ed.) (1990). *New curriculum – National Curriculum*. Milton Keynes : Open University.
- Moon, B. (2001, 4^e edition). *A Guide to the National Curriculum*. Oxford : Oxford University Press.
- Oxley, H., Maher, M. & Martin, J.P. (1990). *The Public Sector : issues for the 1990s*. Department of Economics and Statistics, 90. Paris : OECD.
- Ribbins, P. & Sherrat, B. (1997). *Radical Educational Policies and Conservative Secretaries of State*. London : Cassell.
- Schriewer, J. & Holmes, B. (1992, 3^e ed.). *Theories and Methods in Comparative Education*. Berne : Peter Lang.
- Thélot, C. (2005). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris : La documentation française.
- Tomlinson, M. (2004). *Curriculum and qualification reforms : final report of the working group on 14 to 19 reform*. DFE-0976-2004. Annesley : DFES publications.
- Tooley, J. & Darby, D. (1998). *Educational research – a critique*. London : Office for Standards in Education.

Définir le curriculum : une approche pragmatiste

Alain Muller
Université de Genève

En 1902, dans un texte intitulé *The Child and the Curriculum*, John Dewey renvoie dos à dos les tenants du *curriculum centré sur les savoirs* et ceux du *curriculum centré sur l'enfant*. Si on ne peut, selon lui, opposer le programme et l'enfant – de même que le savoir organisé à la fluidité de l'expérience, ou encore le logique au psychologique – c'est qu'il est impossible de penser l'un indépendamment de l'autre : ainsi le programme ne saurait prescrire ce que doit être l'activité de l'enfant, ni cette activité définir le programme. Ce qu'il faut, c'est penser d'abord leur relation.

Cette contribution vise dans un premier temps à expliciter le point de vue curriculaire de Dewey en le situant au sein de son *pragmatisme*. Non que sa réflexion sur l'éducation soit l'application seconde de principes philosophiques premiers, mais parce qu'elle est un des domaines où s'élabore sa philosophie pragmatiste : on ne saurait ainsi comprendre l'une sans l'autre.

Dans un second temps, nous tentons de montrer l'actualité de cette réflexion, au sens où elle inaugure un déplacement loin d'être achevé, et ceci tant conceptuellement que dans les faits : passer d'une *rationalité substantielle* contrôlant de l'extérieur le processus d'enseignement à une *rationalité procédurale* se déployant en son sein même. Et c'est du point de vue de ce passage problématique d'une rationalité à l'autre que nous questionnerons trois « figures curriculaire » actuelles : le programme, le contrôle par les *outputs* et l'approche par compétences.

LE PROGRAMME ET L'ENFANT

Le primat de la relation et ses conséquences

Dewey élabore sa pensée sur la base d'un engagement ontologique¹ fort, celui du *primat de la relation* (Jacques, 1982) : « La relation est un événement ontologique, au surplus capable de douer d'être ses termes » (p. 154). Cette relation est fondamentalement *transaction* de l'organisme et de son environnement : « Un organisme ne vit pas *dans* un environnement mais par le moyen d'un environnement » (Dewey, 1938/1993, p. 83), leur intégration est mutuelle, les activités organiques sont partagées par l'organisme et l'environnement. Mais cette transaction étant en perpétuel développement, elle est instable : quand il y a déséquilibre entre l'organisme et l'environnement, ceux-ci se dissocient momentanément et entrent alors en *interaction*.²

Le déséquilibre de la situation – de la relation organisme-environnement – suscite une *enquête* visant la réintégration de l'organisme et de son environnement, le rétablissement de l'unité de l'expérience. Dans le processus d'enquête – dont les deux « moments » sont l'institution d'un problème et la détermination de sa solution – l'organisme et son environnement se réajustent l'un à l'autre, se transforment solidairement, transformation productrice d'habitudes et de connaissances.

Première conséquence de cette ontologie, les objets de connaissance, thématiques, restructurés et construits au cours de l'enquête sont *fonctionnels* : ils jouent le rôle de médiations dans le processus de réunification de l'expérience mais ne sont pas la fin visée de l'enquête. Cette fin est bien plus que la production de nouvelles connaissances, elle est la production d'une nouvelle situation existentielle. Cette fonctionnalité concerne tout autant les « objets sophistiqués » que sont les notions ou les concepts développés dans les enquêtes culturelles, philosophiques : par exemple, les faits, les valeurs, les données, la raison. Ces objets étant des fonctions soutenant – quand ce sont des objets constitués lors d'enquêtes antérieures – et concluant nos enquêtes, ils n'ont pas à être hypostasiés et il en est de même des

1. Nous adoptons ici la définition de Quine (1953) : l'ontologie vise à donner une réponse à la question *qu'y a-t-il ?* L'engagement ontologique d'une théorie est un engagement au sujet des entités qu'elle reconnaît comme existantes.

2. Précisons que chez Dewey les concepts de transaction et d'interaction renvoient au processus même de constitution de *toute* expérience, qu'elle soit biologique, sociale, culturelle, etc., et non pas spécifiquement au processus de production du social (interactions entre individus ou groupes, négociations de significations, accords passés entre partenaires sous la contrainte d'une règle, etc.) comme c'est le cas des diverses écoles interactionnistes ou transactionnistes (Blanc, 1992) en sciences humaines. Ceci ne signifie pas qu'il n'y ait aucune filiation entre la pensée de Dewey et certaines écoles sociologiques : l'interactionnisme symbolique est par exemple relié à Dewey à travers Mead et l'École de Chicago.

oppositions établies entre eux. Si distinguer par exemple les faits des valeurs, les moyens des fins, le sujet de l'objet, est utile dans certaines enquêtes, cela ne nous engage aucunement à en faire des essences ou des *a priori* universels.³ En ce qui concerne le curriculum, c'est bien parce que les objets de savoir sont des fonctions soutenant et concluant des enquêtes, qu'ils sont appelés à être fonctionnels dans le développement de l'enfant. Et c'est aussi parce que ces objets savants sont des fonctions d'un processus infini de recherche (et non des réalités empiriques établies une fois pour toutes, ou les produits du travail d'une Raison atemporelle) qu'ils ne s'opposent pas dans leur nature à ces autres fonctions que sont les objets de connaissance de l'enfant.

Seconde conséquence, la *continuité* dont on peut dire qu'elle s'exprime à deux niveaux. Continuité de l'expérience de chaque organisme d'abord, à travers le processus infini de désintégration-réintégration de l'organisme et de son environnement. Continuité des divers types d'expériences ensuite, le processus de déséquilibre-rééquilibrage étant un invariant : quelle que soit l'enquête – qu'elle consiste à se nourrir où à résoudre un problème théorique ardu – son schème reste le même. Il n'y a donc pas discontinuité entre enquêtes biologiques et culturelles, enquêtes de sens commun et scientifiques. Cependant, continuité ne signifie pas identité : « Les opérations intellectuelles sont préfigurées dans le comportement de type biologique, et ce dernier prépare la voie des premières. Mais préfigurer n'est pas présenter et préparer n'est pas réaliser » (p. 103). Et ceci est aussi valable en ce qui concerne le rapport entre l'expérience du monde d'un enfant et celle qui est systématiquement organisée dans des champs de savoirs. C'est de ce point de vue continuiste mais non « confusionniste » que Dewey soutient que « l'enfant et le programme d'études sont simplement deux limites qui définissent un processus unique » (Dewey, 1902/2004, p. 65).

Ce continuisme est proche de celui de Piaget sur deux plans.⁴ Il renvoie tout d'abord à un mouvement continu de développement – élargissement de l'expérience chez Dewey, « dilatation » des schèmes (Lahire, 1998) chez Piaget – idée commune aux deux auteurs. Ensuite il ne suppose aucune rupture entre le biologique et le social. Cependant, le continuisme de Dewey ne semble pas reposer, comme c'est le cas chez Piaget, sur un finalisme biologique, mais plutôt sur ce qu'on pourrait appeler un *finalisme expérientiel* : ce qui détermine le développement, n'est pas une

3. Putnam (2004) parle de confusion entre la *distinction philosophique* qui est utile et la *dualisme philosophique* qui hypostasie la distinction jusqu'à aboutir à une *dichotomie méta-physique*.

4. Comparer Dewey à Piaget (comme plus loin à Vygotsky) dans le cadre restreint de cet article ne peut être qu'une entreprise assez superficielle. Il faut donc prendre ces comparaisons pour ce qu'elles sont : des repérages de questions ou des pistes pour une réflexion restant à mener.

bio-logique, ni une socio-logique, mais la structure même de l'expérience qu'elle soit biologique ou sociale. Ce continuisme ne présuppose donc pas un rapport de prééminence du biologique sur le social (ou l'inverse) mais une intégration de l'un dans l'autre. Pour Dewey, il est indéniable que l'expérience de tout être humain est complètement sociale, car son environnement est de part en part social : « Cette vie les oblige à assumer dans leur comportement le point de vue des coutumes, des croyances, des institutions, des significations » (Dewey, 1938/1993, p. 105).

Mais si Dewey ne néglige aucunement la dimension sociale de l'expérience, il la thématise de manière assez abstraite : la dimension sociale ne renvoie pas tant chez lui aux interactions concrètes entre acteurs produisant la société, qu'à la spécificité de l'environnement avec lequel les sujets sont en perpétuelle transaction.⁵ D'autre part, si ce que nous appelons son finalisme expérientiel lui permet d'échapper au finalisme biologique en incorporant le social, il tend aussi à se constituer en métaphysique : par exemple, sa critique des dualismes traditionnels – fondés sur la substantialisation d'objets fonctionnels pour l'expérience – devient plus qu'une entreprise thérapeutique quand elle outrepassse le « simple » projet pragmatiste de description des expériences pour s'assurer d'un fondement qui serait la nature générique de l'Expérience.⁶

Enfant versus programme scolaire

L'enfant et le programme scolaire se différencient de bien des manières et sur plusieurs plans. Les différences principales prennent leur source

... d'abord entre le monde étroit mais personnel de l'enfant, et le monde impersonnel et infini de l'espace et du temps ; ensuite entre l'unité de la vie de l'enfant, son caractère entier et unique, et les spécialisations et divisions du programme ; en troisième lieu, entre un principe abstrait de classification et d'ordre, et les liens pratiques et affectifs de la vie de l'enfance. (Dewey, 1902/2004, p. 62)

C'est sur cette base que vont se différencier les *sectes pédagogiques* (p. 62). Pour les uns, c'est le programme qui doit prévaloir car l'enfant est un être immature, confus, englué dans ses affects. Il faut donc lui donner forme et c'est là le rôle du programme, qui, en tant que texte systématiquement ordonné et hiérarchisé, représente la forme qui doit advenir à l'intelligence de l'enfant, et, de plus, permet de penser la temporalisation de cette mise

5. La dimension sociale renvoie « plus au collectif que figure l'espèce en son entier qu'à un ensemble d'individus réunis pour réaliser une action en commun » (Ogien, 1999, p. 80).

6. Voir à ce propos Rorty (1982/1993).

en forme. À la hiérarchisation des objets de savoir répondent des progressions rationnelles : aller du simple au compliqué, passer d'une discipline à l'autre. C'est bien le *futur* de l'enfant, tel qu'il est inscrit dans les disciplines scolaires, qui nous permet de penser ce que doit être son *présent*.

À cela les autres répondent que c'est l'enfant qui doit prévaloir car c'est un être en développement, mû par des intérêts et une dynamique propres qu'il s'agit de soutenir. Le programme impose de l'extérieur une dynamique artificielle, des apprentissages peu significatifs, superficiels et détachés des intérêts des sujets. De plus, on n'apprend pas en suivant l'ordre et la vitesse imposés par un programme : apprendre c'est assimiler ou intégrer des connaissances à son esprit, à ses intérêts actuels, et ceci en suivant son propre rythme. Bref, tant en ce qui concerne les connaissances que leur processus d'acquisition, c'est bien le *présent* de l'enfant qui nous permet de penser ce que doit être son *futur*.

Telle est la façon dont l'opposition se dessine. La stratégie de Dewey ne consistera pas à peser les arguments des uns et des autres mais à réfuter qu'une telle opposition ait un sens.

L'enfant et le programme : deux modalités d'une même expérience

Opposer l'enfant et le programme c'est conférer un statut de réalité première soit à l'enfant soit au programme, comme s'ils existaient en soi et pouvaient être pensés indépendamment l'un de l'autre. Or, on ne peut penser le développement, les intérêts et l'expérience présente de l'enfant sans les relier à l'expérience des adultes telle qu'elle est organisée dans les champs de savoirs. Car « l'expérience présente de l'enfant ne s'explique pas d'elle-même. Elle n'est pas finale, mais transitoire. Ce n'est pas une chose complète en elle-même, mais simplement un signe ou un indice de certaines tendances vitales » (p. 66). Ou encore, à propos de ce qu'est tel enfant à tel moment de son développement : « Interpréter un fait, c'est le voir dans son élan vital, dans sa relation avec la croissance » (p. 69), et ce sont les savoirs qui permettent cette interprétation. On ne peut pas non plus penser le programme comme quelque chose en soi, composé de savoirs extérieurs à l'expérience de l'enfant et qui devraient s'y substituer : « Pour ce qui concerne les études, il s'agit de les interpréter comme les résultats organiques de forces à l'œuvre dans la vie de l'enfant, et d'y découvrir les moyens de donner à son expérience actuelle une maturité plus riche » (p. 65). Le geste éducatif ne consiste donc ni à déterminer le *présent* de l'enfant en fonction d'un *futur*, ni à déterminer son *futur* en fonction du *présent*, mais bien à développer *ce qu'il y a de potentiellement futur dans le présent*, « à discerner la fin dans le commencement » (p. 66), car « les faits et les vérités qui

entrent dans l'expérience présente de l'enfant, et ceux qui font partie du programme, sont les termes du début et de la fin d'une seule réalité » (pp. 65-66).

Le point de vue de Dewey sur les rapports entretenus entre l'« état » de développement d'un enfant et les savoirs de l'adulte n'est pas sans rappeler la position de Vygotsky. En effet, l'un comme l'autre, et au contraire de Piaget, prêtent aux savoirs et à l'intervention des adultes un rôle actif dans le développement de l'enfant qui ne relève pas d'une dynamique endogène. Mais ce qui différencie, entre autres, ces deux auteurs, c'est la manière dont ils conçoivent la dynamique développementale. Pour Vygotsky, cette dynamique est celle d'une tension entre intérieur et extérieur, d'une dialectique intrapsychique-interpsychique, concrétisées par l'intériorisation d'éléments culturels. Pour Dewey, cette dynamique est soutenue par *l'interaction de l'aspect logique et de l'aspect psychologique de l'expérience*, expression qu'en première estimation on pourrait traduire par *interaction des savoirs organisés et des connaissances de l'enfant*. Mais précisons ce que cela signifie.

Rappelons d'abord que pour Dewey, la réalité première est la situation, soit la transaction-interaction d'un sujet et de son environnement. De ce point de vue tant les connaissances de l'enfant que les savoirs organisés à disposition de l'enseignant jouent le rôle de médiations permettant la réunification des situations indéterminées et problématiques. Ensuite, Dewey pensant systématiquement en termes de relations, on ne peut verser le psychologique du côté des connaissances de l'enfant et le logique du côté des savoirs : l'aspect psychologique de l'expérience est le *rapport* du système enfant-connaissances-environnement au savoir et l'aspect logique de l'expérience est le *rapport* du système enseignant-savoirs-environnement aux connaissances de l'enfant. L'interaction psychologique-logique est donc cette interaction de deux rapports, ou encore est l'interaction de deux situations, celle de l'enfant et celle de l'adulte. Le processus de réunification de l'expérience interne à chaque situation est traversé par un processus d'équilibrage de celle-ci, l'enseignant interprétant la situation de l'élève depuis la sienne, l'élève interprétant la situation de l'enseignant depuis la sienne. Il n'y a donc pas processus d'intériorisation, mais plutôt « équilibrage » de deux expériences.⁷ Autrement dit, si pour Piaget le développement précède l'apprentissage et si pour Vygotsky l'apprentissage précède le développement, pour Dewey, apprentissage et développement interfèrent synchroniquement, le développement renvoyant au processus de réunification de l'expérience, l'apprentissage à l'interaction logique-psychologique traversant et soutenant ce processus.⁸

7. Et c'est dans ce sens qu'il faut comprendre Dewey quand il dit que « le programme est avant tout utile à l'enseignant et non à l'enfant » (Dewey, 1902/2004, p. 79).

8. L'opposition Vygotsky-Dewey telle qu'elle est thématifiée ici est à prendre avec prudence

Interpréter et guider l'expérience

Le programme et l'enfant ne se différenciant pas par leur nature mais par la place qu'ils occupent dans un même processus, le premier aura alors pour double fonction d'interpréter et de guider l'expérience du second.

Le programme, les savoirs, permettent de donner un sens ouvert aux activités de l'enfant, en tant que celles-ci, dans leur état actuel, sont à rapporter à ce qu'elles peuvent devenir. Ils permettent de différencier parmi ces activités, celles qui sont porteuses de croissance de celles qui témoignent d'une stagnation voire d'une régression, ainsi d'en favoriser certaines plutôt que d'autres.

Le sens que le programme donne à l'activité de l'enfant est aussi à comprendre comme *direction* donnée à son développement. Ce dernier n'est pas endogène, il dépend de certaines conditions que les savoirs de l'adulte permettent de concevoir. Ces savoirs sont comme une carte « qui met de l'ordre dans les expériences individuelles, les relie les unes avec les autres, sans tenir compte des circonstances et des accidents survenus au cours de ces explorations » (p. 72). La carte donne à voir des directions possibles, des potentialités de déplacement mais bien sûr, « elle ne remplace pas le voyage » (p. 72). Le programme soutient la production de conditions favorables à l'élaboration des connaissances par les enfants, il permet « à l'éducateur de déterminer le milieu le plus favorable à l'enfant et, ainsi, de le diriger d'une façon indirecte » (p. 79). De plus, en situant les activités de l'enfant au sein de l'expérience collective de connaissance, les savoirs permettent de « saisir le pas que l'enfant a besoin de franchir ici et maintenant » (p. 72).

Objectifs et moyens

On ne peut rendre compte de la pensée curriculaire de Dewey sans aborder sa conception « internaliste » des rapports entre fins (ou objectifs) et moyens. Pour lui les fins ne sont pas détachées des moyens choisis pour les atteindre, fins et moyens sont en interaction : les fins sont plus ou moins indéterminées et c'est bien le choix des moyens mis en œuvre pour les atteindre qui va permettre de les spécifier, spécification qui peut aller jusqu'à leur révision.⁹ D'autre part, la distinction fins-moyens est fonction-

dans la mesure où il nous semble que c'est en premier lieu le questionnement porté sur le rapport développement-apprentissage qui différencie ces deux auteurs. En effet, Dewey semble principalement s'intéresser au rapport lui-même, à sa logique, mais en laissant dans l'ombre ses dimensions temporelles ou ontogénétiques, dimensions que justement s'efforce de thématiser Vygotsky.

9. Voir à ce propos Joas (1999, pp. 164-165).

nelle, il n'y a pas des « choses » qui sont en soi des fins et d'autres en soi des moyens, une certaine fin dans un certain contexte peut être moyen dans un autre.

Les objectifs doivent répondre à trois critères. Premier critère, l'objectif doit être en connexion avec l'état présent des choses, il ne doit pas se situer « *en dehors de nos activités* » (Dewey, 1916/1990, p. 133) mais bien être « *dégagé* » de l'intérieur de celles-ci. (Ce « *dégagement* » permet d'ailleurs une meilleure connaissance de ces activités parce que celles-ci sont saisies du point de vue de leur visée et que cette dernière en fait proprement partie.) Second critère, un objectif doit toujours rester schématique, provisoire, flexible et révisable car « *le fait de lutter pour en éprouve la valeur* » (p. 133), et l'action qu'il motive tend à faire apparaître des pans de réalité jusqu'ici ignorés : « *Bref, l'objectif est expérimental et, partant, évolue constamment au fur et à mesure qu'il est éprouvé dans l'action* » (p. 134). Enfin, un objectif doit en premier lieu *libérer l'activité* et non pas la contraindre, car il *part* de celle-ci et en même temps lui *fournit une direction* (p. 134), parce qu'il « *signifie la prévision à l'avance de sa fin ou de son achèvement possible* » (p. 131).

En ce qui concerne les objectifs éducatifs, ils doivent toujours être pensés *depuis* l'activité des sujets à éduquer et pouvoir « *se transformer en méthode permettant la coopération avec les activités de ceux qui reçoivent l'enseignement. Ils doivent suggérer le genre d'environnement requis pour libérer et organiser leurs capacités* » (p. 138).

LE CURRICULUM : D'UNE RATIONALITÉ SUBSTANTIELLE À UNE RATIONALITÉ PROCÉDURALE

Point de vue pragmatiste sur la rationalité curriculaire

Quelles que soient les divergences concernant ce qu'est un curriculum et comment le penser, la notion de curriculum renvoie à des idées comme celles d'*organisation préalable* ou de *formalisation a priori d'une expérience*, idées soutenues par la volonté de contrôler ou pour le moins d'influencer le cours du processus éducatif, de le *rationaliser* et non de le *laisser à lui-même*. À partir de là s'ouvre un ensemble de questions relatives au *quoi* (quels contenus disciplinaires ou autres, quels objectifs) au *comment* (quelles méthodes, quelles démarches), au *quand* (quelle temporalité, quelles progressions), aux rapports entre *quoi*, *comment* et *quand*, sans oublier les questions relatives au *qui* (qui est appelé ou autorisé à répondre au *quoi-comment-quand*). Mais s'ouvre aussi une question plus fondamentale :

qu'est-il possible et avantageux de *formaliser a priori* ou d'*organiser préalablement* afin de rationaliser le processus éducatif sans pour autant le figer dans un ensemble de prescriptions appelées à s'épuiser dans leur impossible application ?

La réponse pragmatiste à cette dernière question est radicale : rien, sauf *l'activité curriculaire* elle-même. Expliquons-nous et pour cela retraçons rapidement ce qu'on peut dire d'un curriculum en s'appuyant sur Dewey.

Un curriculum thématise comme interaction du logique et du psychologique, la relation entre les savoirs disciplinaires, l'activité des enfants et celle des enseignants. Les savoirs ne sont pas le but du processus d'enseignement mais sont utiles pour *guider* celui-ci. Un curriculum thématise la relation entre des objectifs et des moyens comme co-définition. Les objectifs définis à partir de l'activité des élèves et des enseignants, servent à orienter celles-ci en en dégagant les potentialités, sont expérimentaux et c'est leur traduction en moyens (démarches, situations d'apprentissage) qui vont les éprouver et permettre de les spécifier, voire de les réviser. Un curriculum thématise le rapport du présent au futur comme relation co-constitutive, non comme distance à combler mais comme *dynamique* à organiser.

Le curriculum est donc pour Dewey un système de relations ni fixes ni fixables *a priori*. Cette définition procède selon nous du déplacement d'une *rationalité substantielle* à une *rationalité procédurale* (Habermas, 1988/1993 ; De Munck, 1999) : la rationalité du processus d'enseignement n'est plus à chercher *en amont* dans des « entités » substantialisées, que ce soient les savoirs ou les sujets, mais dans le processus même de leur mise en lien.

On ne saurait ainsi donner de réponses définitives de contenu aux questions *quoi, comment, quand* (quelles disciplines, quelles méthodes, quelles progressions, etc.), celles-ci ne pouvant être que contextualisées, situées, et partant, évolutives. Mais ceci n'entraîne pas l'abandon de toute prétention à penser le curriculum. Il n'est pas question d'abandonner le processus d'enseignement à lui-même, de dénier toute prétention à le rendre rationnel. Faire « reculer » le questionnement, du contenu curriculaire à l'activité curriculaire, signifie simplement que c'est en nous préoccupant en premier lieu de la dynamique des relations entre les « entités » composant un curriculum – et non pas en définissant d'abord ces entités pour ensuite tenter de les articuler – que nous serons mieux outillés pour répondre aux questions *quoi, comment* et *quand*.

Nous faisons l'hypothèse qu'une des questions qui se joue dans les évolutions curriculaires de ces dernières années est celle du passage d'une rationalité substantielle à une rationalité procédurale, et que ce passage n'est pas accompli. Pour montrer cela, nous questionnerons trois « figures curriculaires », le programme, le contrôle par les outputs, l'approche par les compétences, en analysant leur façon de penser les rapports, du psy-

chologique au logique, des objectifs aux moyens, du présent au futur. Ces figures sont à comprendre comme des idéaux-types thématissant la logique propre à chaque figure, *ce à quoi elle tend*. Les curriculums réels sont bien sûr plus contrastés, produits du métissage ou de l'agrégat de ces figures.

L'approche programme

Dans l'acception forte du terme, un programme est un ensemble de textes tendant à prescrire « toutes » les dimensions du travail d'enseignement : découpages des disciplines, découpages en notions de celles-ci, temporalités d'enseignement dédiées à ces notions, méthodes d'enseignement et d'évaluation, etc. Bref un programme dit *quoi, comment et quand* enseigner.

Dans l'approche programme, le savoir est le but de l'enseignement, mais l'apprentissage de ce savoir est une dimension occultée, ou plutôt, elle est *comprise* dans le processus d'enseignement lui-même. Et si l'apprentissage est confondu avec l'enseignement, si l'interaction de l'enfant et du programme est impensée, c'est bien parce que le savoir enseigné contient une rationalité interne qui se montre d'elle-même dès qu'on la présente. Du point de vue de la rationalité substantielle, l'apprentissage n'est pas réellement une activité, il « n'est que la méthode de l'autorévélation de la rationalité. Si le canon rationnel existe *a priori*, l'apprentissage ne le constitue pas, il ne fait que le découvrir » (De Munck, 1999, p. 6).

Dans l'approche programme, il n'y a aucune interaction entre objectifs et moyens. Les moyens sont déjà *compris* dans les « objectifs » qui sont les notions à enseigner : le découpage en notions à enseigner selon un ordre donné, offre les moyens d'enseigner cette notion. Par exemple, l'objectif est de savoir que « b » correspond à [b], « a » correspond à [a] donc que « ba » c'est [ba]. La méthode d'enseignement consiste à faire faire aux élèves « b » = [b], « a » = [a], « ba » = [ba].

Ensuite, le temps d'enseignement est une compilation de petits moments d'enseignement de notions. Ainsi, le *futur* de l'élève, soit sa maîtrise des savoirs enseignés, est pensé comme accumulation de *petits présents*, mais qui ne sont eux-mêmes que des *petits morceaux* de futur.

En dernier lieu, cette logique de découpage se prolonge dans la manière d'organiser le temps et les espaces : découpage en années scolaires solidaire du découpage des populations d'élèves et des bâtiments scolaires en classes séparées et plus ou moins de même « niveau ».

L'approche programme consiste ainsi à organiser l'enseignement selon une logique de *découpage* qui en traverse toutes les dimensions, contenus, moyens, temporalités, espaces, populations. Les opérations de découpage

sont menées en amont du processus d'enseignement. Les éléments composant le curriculum sont pensés en eux-mêmes et non en tant que relations. On a donc affaire à une rationalité procédant à la mise en ordre d'entités substantialisées, mise en ordre *extérieure* au processus d'enseignement qui est tenu de s'y conformer. Dans cette perspective, psychologique et logique, objectifs et moyens, présent et futur sont totalement confondus.

Le contrôle par les *outputs*

Renversement de perspective avec le contrôle par les *outputs* : plutôt que de « pousser » le processus d'enseignement en le concevant en amont, il faut le « tirer » en définissant les résultats qu'il doit produire. Cette logique qui a connu divers avatars (plus ou moins métissés de logique programme) est actuellement portée à son comble à travers les idées de pilotage par les *outputs* et d'*obligation de résultats*. Dans cette « rationalité en aval », psychologique et logique, objectifs et moyens, présent et futur ne sont pas, comme dans le programme, confondus, mais totalement *dissociés*.

Le futur de l'enfant est tout entier contenu dans le résultat à obtenir : le raccordement de ce futur à la réalité présente est laissé dans l'ombre. Les objectifs sont thématiques comme des résultats ne « s'intéressant » pas aux moyens. Or la notion de résultat ne saurait recouvrir celles d'objectif ou de fin, car « il n'y rien dans le résultat qui complète ou accomplit ce qui a précédé » (Dewey, 1916/1990, p. 130). De plus un résultat est un état de choses et « un état de choses est tout aussi bon qu'un autre » (p. 130), alors que ce qui fait la valeur d'un objectif c'est justement qu'il possède une dimension axiologique.¹⁰

Pôles logique et psychologique sont aussi dissociés. Thématiser une « capacité cognitive » ou un savoir comme des résultats positivement mesurables, et ceci indépendamment du processus de leur constitution, revient à occulter la dimension psychologique qui est justement constitution du rapport de l'enfant à des savoirs. Ces derniers ne sont plus des référents médiateurs servant à interpréter et guider l'activité de l'élève : soit, quand ils servent à définir une « compétence » attendue, ils *sont* ce que cette activité *doit être*, soit, quand la « compétence » attendue est dite transversale, ils disparaissent.

L'approche *outputs* a ainsi pour ultime conséquence la négation du curriculum comme guide du processus d'enseignement. À la rationalité substantielle du programme elle oppose l'absence de toute rationalité.

10. Voir à ce propos Lessard (2005) qui montre bien que dans l'enseignement (et plus généralement les métiers de l'humain), la distinction processus-résultat pose problème.

La tenaille

Mais si les approches programme et *outputs* s'opposent du point de vue de leur rapport à la rationalité, elles se nourrissent mutuellement.

L'approche par les outputs laisse en principe les acteurs de l'éducation libres de choisir les moyens pour arriver aux résultats. En ce sens elle semble dégager des espaces d'autonomie de responsabilité. Mais en définissant les résultats indépendamment de ce qui se passe réellement dans ces soi-disant espaces d'autonomie, elle se présente plus comme une contrainte extérieure visant à déterminer le produit de l'activité des acteurs, plutôt que comme une exigence (qui peut être élevée) visant à libérer cette activité. Par là elle produit inévitablement un retour de l'approche programme.

Premièrement, le processus d'enseignement risque d'être totalement orienté par la recherche des résultats attendus, ce qui pose problème, même si ces résultats sont censés être des « compétences de haut niveau » : comme la plupart du temps, les évaluations portent sur des « capacités assez rudimentaires », la tentation peut être forte de bachoter « autour » de celles-ci.¹¹ Cela revient à reconstruire une espèce de programme extrêmement standardisé : les résultats engendrent ainsi directement les moyens qui leur correspondent, le futur dit ce qu'est le présent, etc. Retour donc d'une rationalité substantielle.

Deuxièmement, l'exigence légitime de *responsabilité sociale*, quand elle prend le masque de l'obligation menaçante de résultats, risque d'être vite échangée contre l'*irresponsabilité sociale* (Meirieu, 2005, p. 6) : on se réfugiera dans les moyens, dans le respect de ce qui est prescrit. Bref, le programme et sa rationalité substantielle sont la réponse idéale à la menace de ne pouvoir répondre à l'exigence de résultats : quels que soient ceux-ci, on pourra toujours dire : *et pourtant, j'ai fait le programme*.¹²

Il n'est pas question ici de prétendre que l'institution scolaire n'a pas de comptes à rendre et qu'elle ne doit pas se préoccuper des produits de son travail, mais plutôt qu'il est illusoire de penser que la confronter à ses résultats engage en soi un processus de rationalisation du processus d'enseignement. Ce n'est que si ce processus est lui-même soutenu par une rationalité procédurale, c'est-à-dire *interne*, qu'il peut assumer et intégrer des mesures *externes* dans sa régulation.

En résumé, l'abandon de toute visée rationalisante en ce qui concerne le processus d'enseignement ne fait que redonner du service à une rationa-

11. Voir à ce propos Blais (2005).

12. Il semble que dans la réalité, l'exigence de résultats aille souvent de pair avec de fortes prescriptions concernant les moyens. Mais il ne s'agit pas dans ces cas d'un geste de co-constitution des objectifs et des moyens interne à l'activité des acteurs, mais de l'imposition extérieure de deux types de contraintes. Voir à ce propos Lessard (2005).

lité substantielle dont on connaît l'impuissance, ce qui entraîne à son tour la recrudescence de l'exigence de résultats...

L'entrée par les compétences ou la recherche d'une rationalité procédurale

Sortir de l'opposition autorenforçatrice du programme et du pilotage par les *outputs*, suppose de chercher une troisième voie, de penser des curriculums à rationalité procédurale interne, qui, si l'on s'inspire de Dewey, répondent aux trois principes suivants : interaction du psychologique et du logique, interaction des objectifs et des moyens, interaction du présent et du futur.

Nous pensons que les diverses tentatives de construire des curriculums conçus en termes de compétences témoignent de la recherche d'une rationalité procédurale pour organiser le processus d'enseignement, et ceci malgré le flou de la notion et les usages actuels, souvent plus que discutables, qui en sont faits (Dolz & Ollagnier, 2000). Plus qu'une *notion problématique*, la compétence nous semble être une *idée problématisante*.

Donnons trois raisons pour verser l'entrée par les compétences du côté d'une rationalité procédurale.

Premièrement, quand on regarde les multiples définitions divergentes de la compétence, on peut cependant en dégager un invariant : l'idée de compétence thématise le rapport d'un sujet à une situation, que ce rapport soit pensé comme mobilisation de connaissances-ressources (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 2002), réseau intégré et fonctionnel (Allal, 2000), système de connaissances organisées en schémas opératoires (Tardif, 1994), etc. C'est donc le déploiement de connaissances en interaction et dans une situation qui est visé. La position du savoir est ainsi déplacée : il n'est plus ce qui est directement visé, mais cet outil médiateur permettant d'interpréter et d'organiser l'expérience du sujet. (Ce déplacement n'entraîne bien sûr aucune dévaluation des savoirs). Ce qui anime le processus d'enseignement, c'est alors cette saisie de l'expérience sous ses deux aspects psychologique et logique, c'est l'interaction de la situation de l'élève avec celle de l'enseignant (voir plus haut : *L'enfant et le programme : deux modalités d'une même expérience*).

Ensuite, et c'est un reproche qui lui est adressé, la notion de compétence est souvent pensée simultanément comme un processus (elle ne se réalise qu'en action) et comme un état (elle appartient au sujet actuel ou futur).¹³ Nous pensons que cette « double nature », loin de condamner la

13. Voir à ce propos Bulea & Bronckart (2005).

notion, est justement ce qui en fait l'intérêt. Revenons à Dewey quand il nous dit que « l'expérience présente de l'enfant ne s'explique pas d'elle-même... qu'elle n'est pas une chose complète en elle-même, mais simplement un signe ou un indice de certaines tendances vitales » (Dewey, 1902/2004, p. 66), ou encore, qu'« interpréter un fait, c'est le voir dans son élan vital, dans sa relation avec la croissance » (p. 69). Ce que prétend Dewey, c'est bien qu'un état présent ne se comprend que des points de vue d'un processus de développement et d'une mise en acte. Bref, on ne peut penser un état présent ou futur que dans sa relation au processus actif dans lequel il prend place. À notre sens, penser compétence, c'est bien tenter de penser de manière interactive processus et état, parce qu'ils ne sont pas pensables en eux-mêmes, ainsi, penser le rapport du présent au futur comme co-constitutif dans l'action.

Enfin, une compétence renvoie à une situation ou à une famille de situations. Il s'agit donc de produire des *référentiels de situations d'enseignement* conçues en relation à des pratiques sociales de référence et en relation à l'activité présente des enfants. Ces situations sont à penser sous leur aspect d'objectif dans la mesure où elles thématisent leur maîtrise par les enfants. Elles sont aussi à penser sous leur aspect de moyens : elles « suggèrent le genre d'environnement requis pour organiser l'activité des élèves » (Dewey, 1916/1990, p. 138), leur mise en œuvre sous forme de démarches d'enseignement-apprentissage participant à en clarifier la valeur. Dans cette optique la situation est double : elle est « le moyen par lequel un sujet d'étude devient partie de l'expérience » (Dewey, 1902/2004, p. 74) et elle est un objectif en tant qu'achèvement visé de cette expérience.

Mais dans la réalité, le passage à une rationalité procédurale visé par l'approche en termes de compétences semble loin d'être accompli.

Comme le dit Perrenoud (2000) les référentiels actuels oscillent entre trois tentations : reprendre les notions découpées dans les savoirs disciplinaires et les énoncer en termes d'action, énoncer des compétences transversales qui se surajoutent aux savoirs disciplinaires, énoncer des « capacités tellement générales qu'on ne sait même plus si elles sont disciplinaires ou transversales » (p. 33). Ces trois stratégies semblent surtout donner une « couleur compétence » à des référentiels qui pour l'essentiel restent fidèles à une logique de type programme.

D'autre part, quand on regarde la plupart des référentiels scolaires¹⁴ on est frappé par leur difficulté à articuler de manière fonctionnelle, compétences dites de haut niveau (par exemple *Résoudre une situation-problème*

14. Par exemple, les *Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, le *Programme de formation de l'école québécoise* ou encore les *Socles de compétences de la Communauté française de Belgique*,

mathématique), composantes de cette compétence (par exemple *Appliquer différentes stratégies en vue d'élaborer une solution*), capacités relatives à des contenus disciplinaires (par exemple *Multiplier un nombre à 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre*). Les liens entre les différents niveaux de l'architecture de la compétence sont très flous. La compétence apparaît comme une espèce de contenant dans lequel on a placé, selon une logique cumulative, des composantes et des capacités relatives à des savoirs disciplinaires. Elle est ainsi fortement réifiée, vidée de tout aspect processuel.

Plus généralement, on a l'impression que la compétence est ressaisie, soit dans une logique de programme, soit dans une logique *d'outputs*, ou encore qu'elle est le signifiant où s'opère un compromis entre ces deux logiques.

CONCLUSION : TROUBLES ÉPISTÉMOLOGIQUES ET DÉMOCRATIE INACHEVÉE

Cette difficulté à « émanciper » l'idée de compétence de la tenaille programme-*outputs* nous semble autant d'ordre épistémologique que sociologique.

Nous sommes les héritiers d'une tradition dans laquelle on ne sait pas penser la relation comme réalité première – on pense d'abord des entités et ensuite leur relation – et c'est bien ce qui se passe avec l'idée de compétence, versée tantôt du côté du sujet, tantôt du côté du savoir, tantôt du côté d'un processus, tantôt du côté d'un état, etc. Ceci lié à la relative ignorance que nous avons de l'activité réelle des enfants et des enseignants, ne rend pas aisée la tâche de construction de situations d'enseignement en lien à des pratiques sociales de référence.

D'autre part le développement progressif de curriculums à rationalité procédurale nécessite leur mise en œuvre critique. À cette mise en œuvre, s'opposent tant la logique programme que la logique *output*, logiques dont les caractéristiques épistémologiques ne sont pas séparables de la logique animant certains groupes d'acteurs (sphères politique ou économique, noosphère) visant à contrôler le processus d'enseignement de *l'extérieur*. N'est-ce pas là le signe d'un certain inachèvement de nos démocraties ?

D'un point de vue pragmatiste la démocratie n'est rien d'autre que

... la croyance que l'expérience humaine peut engendrer les buts et les méthodes grâce auxquels l'expérience future croîtra en richesse ordonnée. Toutes les autres formes de loi morale ou sociale reposent sur l'idée que l'expérience doit être soumise à un moment ou à un autre à quelque forme de contrôle extérieur, à quelque *autorité* supposée exister en dehors du processus de l'expérience. (Dewey, 1940, cité par Deledalle, 1995, p. 18).

La production de curriculums à rationalité procédurale, soit l'organisation d'une expérience interne au processus d'enseignement, ne peut logiquement être contrôlée de l'extérieur de cette expérience, par quelque autorité extérieure à celle-ci. Ce qui implique que l'on fasse confiance à l'expérience des acteurs de l'éducation eux-mêmes (enseignants, parents, enfants), qu'on leur confie un minimum d'autonomie pour construire leurs curriculums.

Ainsi le développement de curriculums à rationalité procédurale, comme les obstacles qu'il rencontre, questionnent le développement même de nos démocraties et posent avec une acuité nouvelle le problème des rapports entre enfants, enseignants, parents, responsables politiques, chercheurs, experts...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94) (Coll. Raisons Educatives). Bruxelles : De Boeck.
- Blais, J.-G. (2005). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le qualitatif et le quantitatif. In C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation* (pp. 123-144). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Blanc, M. (Éd.). 1992. *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2005). *Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation No 104). Genève : Université de Genève.
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. Paris : PUF.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Éd.) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation* (Coll. Raisons Educatives). Bruxelles : De Boeck.
- Dewey, J. (1902/2004). L'enfant et le programme scolaire. In J. Dewey, *L'école et l'enfant* (pp. 59-80). Paris : Fabert.
- Dewey, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Habermas, J. (1988/1993). *La pensée post-métaphysique*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lessard, C. (2005). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du chan-

- gement et une extension de la recherche. In C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation* (pp. 23-48). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Meirieu, P. (2005). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation* (pp. 5-21). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Munck de, J. (1999). *L'institution sociale de l'esprit*. Paris : PUF.
- Ogien, A. (1999). Emergence et contrainte. Situation et expérience chez Dewey et Gofmann. In M. de Fornel & L. Quéré (Éd.), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (pp. 69-93) (Coll. Raisons Pratiques). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Perrenoud, P. (2000). L'école saisie par les compétences. In C. Bosman, F.-M. Gerard & X. Roegiers (Éd.), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. In J. Dolz & E. Ollagnier (Éd.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60) (Coll. Raisons Educatives). Bruxelles : De Boeck.
- Putnam, H. (2002/2004). *Fait/Valeur : la fin d'un dogme et autres essais*. Paris-Tel-Aviv : Éditions de l'Éclat.
- Rorty, R. (1982/1993). *Conséquences du pragmatisme*. Paris : Seuil.
- Quine, W.V.O (1953). *From a logical point of view*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- Tardiff, J. (1994). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Lyon : Conférence dans le cadre du Colloque international sur le transfert des connaissances.

Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire

Yves Lenoir
Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE¹

INTRODUCTION

La recherche dont il est ici question² poursuivait entre autres les trois objectifs suivants : dégager les regards dominants projetés par les enseignants du primaire sur le nouveau curriculum ; faire ressortir les effets généraux de ces représentations dominantes sur les pratiques d'enseignement ; identifier la place accordée aux savoirs d'enseignement dans ces pratiques.

Un tel choix repose sur plusieurs motifs. Parmi ceux-ci, relevons que peu d'études sur les rapports entre curriculum et pratiques au Québec ont été menées qui tiennent compte de plusieurs dimensions de la pratique, qui cernent les gestes et paroles des enseignants dans la structuration de leur enseignement en classe, et qui confrontent ce cheminement dans sa temporalité. Plus largement encore, relativement peu d'études empiriques

1. GRIE : Groupe de recherche sur l'interdisciplinarité dans la profession enseignante. CRIFPE : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

2. Intitulée *Rapports entre curriculum et intervention éducative dans l'enseignement primaire*, la recherche 2001-2004, sous la direction d'Y. Lenoir, était subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH n° 410-2001-0628) et comprenait les cochercheurs M. Boutet, C. Deaudelin, C. Garant, J.-C. Kalubi, F. Larose, P. Maubant et C. Spallanzani.

sur les pratiques effectives ont été réalisées (Lebrun, Lenoir, Oliveira & Chalghoumi, 2005), alors que fleurit un discours surabondant sur les « bonnes pratiques ». De plus, ainsi que le remarquent Tardif et Lessard (1999), la formation disciplinaire serait à questionner, car au Québec, les savoirs à enseigner « ne semblent pas problématiques pour la vaste majorité des enseignants interrogés » (p. 258).

Nous esquissons tout d'abord les caractéristiques de l'ancien et du nouveau curriculum afin de pouvoir confronter les résultats obtenus aux orientations officielles prescrites. À la suite de la présentation sommaire du cadre conceptuel et des éléments de méthodes utilisés, nous discutons les résultats obtenus à partir des trois aspects suivants : la représentation du nouveau curriculum, la structuration des activités et la place des savoirs d'enseignement.

CARACTÉRISATION DE L'ANCIEN ET DU NOUVEAU CURRICULUM SELON LE DISCOURS OFFICIEL

Rappelons tout d'abord que la responsabilité de l'éducation scolaire relève de chaque province canadienne depuis la création en 1867 de la confédération canadienne. Le tableau suivant (tableau 1) synthétise les conceptions successives du curriculum de l'enseignement primaire au Québec à partir du début du XX^e siècle, en relevant la principale caractéristique curriculaire qui leur a été attribuée par les instances gouvernementales pour les trois derniers et par la recherche pour les deux premiers, et la posture épistémologique qui les sous-tend selon les mêmes sources.

Tableau 1. Conceptions successives du curriculum de l'enseignement primaire au Québec, 1909-2000

Années	Curriculums	Conceptions épistémologiques
1909-1959	Programme encyclopédique	Conceptions réalistes
1959-1971	Programme encyclopédique	Conceptions réalistes
1971-1981	Programme cadres	Conceptions humanistes
1981-2000	Programmes par objectifs comportementaux	Conceptions néobéhavioristes
2001-...	Programmes par domaines et par compétences	Conceptions constructivistes et béhavioristes

Le nouveau curriculum de l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001) qui est progressivement implanté depuis septembre 2001 s'inscrit dans un mouvement de réformes du système scolaire qui débute

avec la « Révolution tranquille » de la première moitié des années 1960 et qui vise l'intégration progressive de la société québécoise dans la logique économique anglophone nord-américaine de type néolibéral (Lenoir, 2005).

Le curriculum des années 1980-2000 était structuré en termes d'objectifs comportementaux de formation et de contenus d'apprentissage hiérarchisés. S'il n'y avait plus effectivement de transmission imposée explicite et frontale comme antérieurement, il n'en demeurerait pas moins que l'activité de reconstruction était totalement contrôlée, théoriquement du moins, et fondamentalement orientée vers « l'accouchement » d'une réalité définie comme déjà existante ou vers la capacité d'appliquer des savoir-faire.

À la suite de dix ans de critiques et de débats, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a introduit en 2001 un nouveau curriculum qui a été conçu pour répondre à deux enjeux socio-éducatifs majeurs : premièrement, résoudre le grave problème de la persévérance et la réussite scolaire, le taux d'abandon des études secondaires dépassant les 30 % dans plusieurs régions du Québec ; deuxièmement, accroître l'efficacité de l'enseignement par les orientations et dispositions qu'il introduit.

Ce nouveau curriculum retient comme fondements épistémologiques le constructivisme et le béhaviorisme. Ses principales orientations sont la centration sur l'élève en tant que sujet apprenant, l'appel à des « apprentissages fondamentaux et fonctionnels [...] actuels et culturellement ancrés [...] qualifiants et différenciés » (p. 3-4), le recours à des perspectives transversales et interdisciplinaires, une approche programme assurant le regroupement des matières scolaires en domaines d'apprentissage, un retour aux « savoirs disciplinaires essentiels », une conception des activités d'enseignement-apprentissage axée sur la mise en place de communautés d'apprentissage, une structuration en cycles d'apprentissage, le rehaussement culturel, l'introduction de nouvelles perspectives qui découlent de préoccupations sociales, comme les éducations à l'environnement, à la santé, à la consommation, à la citoyenneté.

L'actualisation de ces fondements au sein du curriculum du primaire doit se réaliser, selon le document officiel, à travers un recours systématique aux compétences disciplinaires et transversales. Les compétences disciplinaires sont regroupées au sein de cinq domaines d'apprentissage (langues ; mathématiques, sciences et technologies ; univers social ; arts ; développement personnel) devant favoriser un enseignement interdisciplinaire. Les compétences transversales, de caractère générique, sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social, et communicationnel. Elles doivent s'actualiser à travers les divers domaines d'apprentissage. Enfin, cinq domaines généraux de formation (santé et bien-être ; orientation et entrepreneuriat ; environnement et consommation ; médias ; vivre ensemble et citoyenneté) doivent assurer l'ancrage des apprentissages au plus près des réalités humaines et sociales de la vie quotidienne.

En implantant ce curriculum le MEQ entend, au-delà des visées déjà mentionnées, conduire les enseignants du primaire à adopter de nouvelles pratiques devant favoriser l'acquisition par les élèves des apprentissages essentiels déterminés par le curriculum (instruire), à développer des attitudes et des conduites sociales conformes aux règles, aux normes et aux valeurs en vigueur dans la société (socialiser), et à assurer la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves (qualification). Il s'agit là des trois missions dorénavant octroyées à l'école par le Gouvernement du Québec (1997).

CADRE CONCEPTUEL

Étant donné le caractère nord-américain du nouveau curriculum, le cadre conceptuel que nous avons adopté pour sous-tendre le dispositif de recherche mis en œuvre s'appuie sur la conception nord-américaine du curriculum (Lenoir & Bouillier-Oudot, 2006). Pour Kliebard (1992), un des principaux auteurs américains à se pencher sur la conceptualisation du curriculum d'un point de vue historique, une théorie du curriculum vise à rendre cohérente la structuration conceptuelle qui porte sur le « Que devons-nous enseigner ? » (p. 202). Il précise les enjeux d'une telle théorie à partir de trois questions, la troisième étant la plus importante à ses yeux. Que doit-on enseigner ? À qui s'adresse l'enseignement et à qui enseigne-t-on quoi ? Comment enseigner ce quoi à qui ?

Le « quoi » dans le curriculum renvoie traditionnellement aux savoirs d'enseignement. Ceux-ci sont définis dans le nouveau curriculum en termes de compétences disciplinaires à développer. Plus précisément, il s'agit des différentes composantes et des savoirs essentiels associés aux compétences ciblées traitées en relation étroite avec une ou plusieurs compétences transversales, le tout ancré dans un ou plusieurs domaines généraux de formation. Mais le « quoi » inclut aussi la socialisation des élèves, ainsi que le précisent les trois missions de l'école québécoise.

Quant au « comment », celui-ci se réfère à l'analyse de la mise en œuvre du curriculum à travers les pratiques d'enseignement. D'une part, d'un point de vue opérationnel, le concept de pratique renvoie à deux sens de l'action (Schutz, 1987) : l'action en tant que processus, qu'effectuation, « au sens de la conduite humaine, en tant que prévue à l'avance par son acteur, c'est-à-dire, la conduite basée sur son propre projet préconçu » (p. 26), et le résultat de l'action, en tant que « le résultat du processus qui s'est déroulé, c'est-à-dire l'action accomplie » (Schutz, 1987, p. 26). Il importe donc d'adopter une perspective longitudinale afin de pouvoir distinguer entre la tâche prescrite par le curriculum officiel, le curriculum désiré ou implicite tel qu'interprété par l'enseignant et le curriculum effectivement enseigné.

D'autre part, nous distinguons entre pratique enseignante et pratique d'enseignement. La première inclut l'ensemble des gestes et discours de

l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle (Altet, 2002). La seconde se définit comme un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) (Altet), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien et se réalisant temporellement au sein de trois phases :

- la phase préactive se caractérisant par l'intention initiale de l'action et la planification de l'activité, saisies avant l'action en tant que projet (des « motifs-en-vue-de ») ;
- la phase interactive, d'effectuation en classe où l'intention d'action s'actualise en tant que manifestée dans l'action elle-même (l'agir tel qu'observé), ce qui implique de dégager la structuration du cheminement réalisé (sa séquentialisation) ;
- la phase postactive, de rétroaction, celle de l'interprétation du plan, de l'acte posé et des intentions considérées *post hoc* se caractérisant par une légitimation qui conduit à l'expression d'une argumentation justificatrice (les « motifs-parce-que »).

Quant au discours de la pratique des enseignants au regard de la mise en œuvre du curriculum et quant aux pratiques effectives, elles sont étudiées en se centrant principalement sur le concept de situation, tel que nous l'avons défini (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002) en recourant à Pastré (2004) et Mayen (2001).

Le concept de situation requiert celui de dispositif. Il s'agit d'un cadre d'action régulateur du processus d'apprentissage, de moyens mis en œuvre en vue d'atteindre une finalité. Le concept de dispositif peut être saisi selon deux modalités. D'une part, il peut être d'ordre instrumental, ce qui est le cas par exemple du manuel, de l'audio-visuel, de l'Internet ou du laboratoire. D'autre part, il est également d'ordre procédural. Il importe alors de distinguer nettement entre les facilitateurs pédagogiques, organisationnels et socio-affectifs et les démarches d'enseignement-apprentissage. Ces facilitateurs – stratégies d'enseignement, techniques, méthodes pédagogiques, aménagement spatial, relations affectives, etc. – sont indépendants des contenus disciplinaires eux-mêmes et de leur exploitation sur le plan didactique et sont sensés favoriser positivement les conditions d'apprentissage (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon & Chard, 2001).

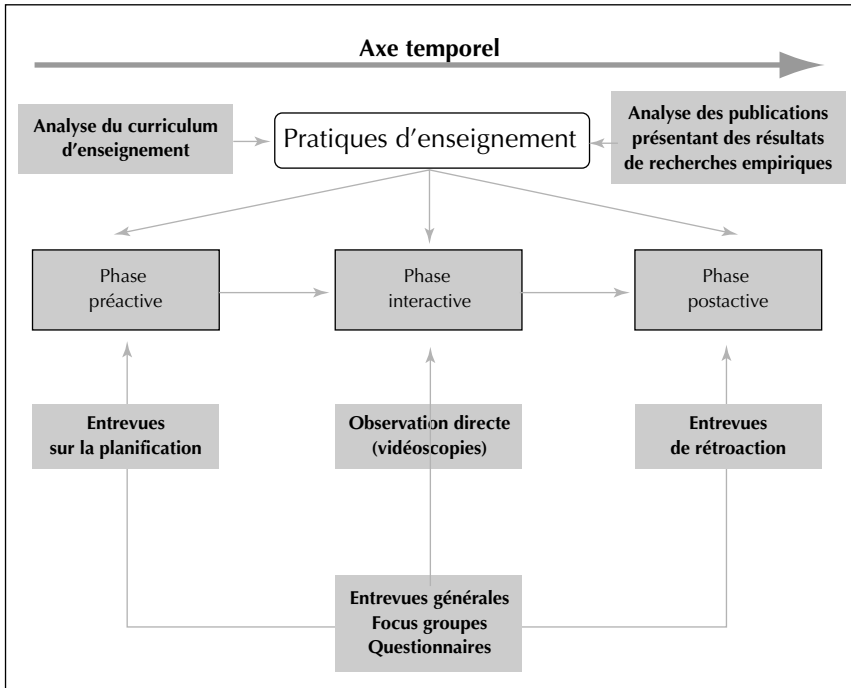
Quant aux démarches d'apprentissage, elles renvoient aux processus cognitifs mis en œuvre par l'élève dans le rapport qu'il établit aux objets de savoir. Ou bien ces démarches se caractérisent par leur naturalisation et appartiennent à la connaissance « commune » qui fonctionne selon des schèmes opératoires implicites, discontinus ou ambigus, selon des modalités de détermination empirique qui relèvent de l'intuition, de la seule sensation ou perception, et qui n'exercent pas de contrôle critique sur sa

production et son utilisation des procédures mises en œuvre. Elles se basent alors sur l'idée que l'agir humain renvoie à l'univers de sens commun qui est connaissance pratique (Gueorguieva, 2004) : le sens commun n'a aucune prétention ni à la vérité ni à la généralisation, mais il s'inscrit dans l'action en cherchant des réponses immédiates, appropriées et efficaces, à des situations problématiques en tenant compte d'influences diverses, parmi lesquelles les opinions d'autrui, les contraintes perçues ou pressenties, l'urgence, etc. Ou bien ces démarches sont à caractère scientifique, en lien direct avec les savoirs disciplinaires, et se démarquent alors des démarches « naturelles », spontanées, auxquelles l'être humain fait habituellement appel pour régler les problèmes de la vie courante. Procéder à l'analyse de ce qui apparaît comme la réalité objective extérieure et opposée au sujet relève de démarches scientifiques d'objectivation. Sous cet angle, les démarches renvoient à des modalités spécifiques et rigoureuses, conçues en fonction des objets de savoir, de leurs caractéristiques disciplinaires. Il appartient alors à l'enseignant de mettre en œuvre des modalités opératoires pour favoriser le rapport de l'élève aux objets de savoir disciplinaires en vue de la production de la réalité naturelle, humaine et sociale, de l'expression de cette réalité et de la mise en relation avec la réalité construite.

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

La perspective méthodologique adoptée est d'abord descriptive, mais elle cherche aussi à avancer des hypothèses interprétatives dans un souci de compréhension des pratiques déclarées et observées. De manière à opérationnaliser le cadre conceptuel, l'analyse des pratiques d'enseignement tend à se distinguer méthodologiquement de deux approches classiques. La première, de type déductif, impose l'établissement d'un modèle théorique appliqué ensuite sur les données recueillies. Le mouvement va ainsi de la théorie à la pratique. La seconde, à l'inverse, va de la pratique à des modèles théoriques implicites en recourant à une perspective inductive. L'option que nous retenons est de combiner les deux approches afin d'éviter la fermeture *a priori* à des aménagements conceptuels. Toutefois, réaffirmant l'indispensabilité d'un cadre conceptuel fort, il importe de ne jamais verser, ni dans la croyance que le terrain « parle » de lui-même au chercheur, ni dans la croyance que l'observation est la reproduction fidèle de l'objet observé, ni encore dans l'illusion anti-scientifique que celui-ci devrait arriver vierge de tout référent conceptuel dans le processus de recueil et d'analyse des données. C'est une des raisons pour lesquelles la recherche recourt à un croisement de différents dispositifs de recueil et d'analyse des données (figure 1).

Figure 1. Dispositif de recueil des données



Échantillon

Le recueil de données s'est déroulé en 2002-2003 dans deux commissions scolaires³ situées au nord de l'île de Montréal. Nous inscrivant sur un axe temporel, le dispositif a fait appel à différents outils et opérations complémentaires réalisées avec des échantillons de convenance fondés sur le volontariat et constitués d'un nombre restreint (compte tenu des moyens financiers disponibles) d'enseignants bénévoles. Douze enseignants, 10 femmes et 2 hommes, ont participé aux différentes entretiens et ont été filmés en classe (vidéoscopies). Cinq d'entre eux avaient moins de 10 ans d'expérience, 7 plus de 10 ans, dont 3 plus de 20 ans. Enfin, 4 enseignaient au premier cycle, 5 au second cycle et 3 au troisième cycle. Trente-deux enseignants ont participé aux *focus groups* et 487 enseignants relevant des deux commissions scolaires ont répondu au questionnaire général.

3. Une commission scolaire est une entité juridique sous la responsabilité de commissaires élus tous les quatre ans, mandatée par le ministère de l'Éducation pour assurer sur un territoire donné la gestion administrative, financière et pédagogique des écoles assurant l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.

Procédures de recueil des données

Douze entretiens semi-dirigés enregistrés avec les enseignants, au cours desquels ils relataient à voix haute la planification d'une activité d'enseignement-apprentissage, ont été réalisés début 2002. Les enseignants étaient libres de choisir l'activité qu'ils voulaient. La consigne qui leur avait été explicitement donnée était de présenter une activité d'apprentissage qu'ils allaient enseigner, telle qu'ils l'avaient prévue dans leur planification hebdomadaire, sans rien changer à leur façon de faire. Le guide d'entretien comportait une première section sur les caractéristiques générales de l'activité. La seconde se centrait sur le processus de planification, ses caractéristiques, les objets de savoir traités, le matériel utilisé, le déroulement prévu. Ces entretiens étaient suivies le lendemain de la vidéoscopie de la mise en œuvre en classe de l'activité. Succédait immédiatement à la vidéoscopie une entrevue de rétroaction avec l'enseignant au cours de laquelle il lui était demandé de réagir par rapport à l'activité qui venait d'avoir lieu, au contenu enseigné, à son déroulement et à la planification qu'il avait annoncée.

À côté de ces trois dispositifs mis en œuvre séquentiellement, des entretiens individuelles ont été réalisées en 2002 auprès des 12 enseignants sur la base d'une grille d'entretien de 52 questions en lien avec la réforme, le nouveau curriculum et leur influence sur les pratiques d'enseignement. Quatre *focus groups* ont aussi été réalisés en 2003 dans quatre des cinq écoles d'où provenaient certains des 12 enseignants. Chaque guide d'entretien semi-directif était organisé en fonction d'un thème distinct : le curriculum ; les pratiques d'enseignement ; les dispositifs mis en œuvre ; les approches interdisciplinaires et par compétences. De plus, un questionnaire d'enquête a été complété entre novembre 2002 et mai 2003 par 487 enseignants (87,5 % de femmes) provenant des deux commissions scolaires. Bâti à partir des travaux précédents, il comportait 51 questions réparties en deux sections. La première concernait le profil des répondants. La seconde comportait des questions relatives au nouveau curriculum, au concept de compétence et à l'intervention en classe.

Procédures de traitement des données

Le traitement des données a été réalisé séparément dans un premier temps. Les entretiens générales individuelles et les *focus groups* ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu. Les réponses au questionnaire d'enquête ont été traitées à partir d'outils statistiques (statistiques descriptives et analyses factorielles). Les entretiens de planification et de rétroaction ont été traités qualitativement en recourant à une grille d'analyse établie à partir du questionnaire d'entretien. Les vidéoscopies ont été analysées en

Tableau 2. Composantes de la pratique d'enseignement considérées lors de l'analyse des données relatives aux pratiques annoncées et observées

Situation	Contexte	Année d'enseignement	1 ^{er} à 6 ^e année primaire	
		Moment de l'année	Date	
Composantes constitutives (description)	Type d'activité	Nombre de disciplines concernées	monodisciplinaire multidisciplinaire	
		Modalités temporelles	ponctuelle répétitive continue	
		Localisation de l'activité dans la planification de l'enseignement des savoirs	Localisation dans la planification	
	Savoirs d'enseignement	Finalités poursuivies	Articulation	
		Savoirs d'enseignement	Intentions / Objectifs	
	Règles et normes régulatrices	Éléments matériels et instruments	Caractérisation	
			Éléments utilisés	pédagogique didactique
		Règles et normes régulatrices	Caractérisation	
			Aspects organisationnels	
	Acteurs	Interlocuteurs ciblés	Aspects disciplinaires	
Questions posées				
Dispositifs	Structuration du cheminement	Élève, équipe, groupe		
		Mise en situation		
	instrumentaux	Structuration de l'enseignement (gestes et discours)	de l'enseignant de mise en action des élèves	
		Manuels, TIC, etc.	Modalités d'utilisation	
	procéduraux	Facilitateurs pédagogiques	Stratégies dans la relation pédagogique enseignant-élèves	
		Facilitateurs socio-affectifs	Stratégies dans la relation socio-affective enseignant-élèves	
		Facilitateurs organisationnels	Aménagement spatial Disposition des bureaux Structuration	
		Démarches	Déplacements de l'enseignant à caractère scientifique Situation temporelle et spatiale communicationnelle de résolution de problèmes de conceptualisation expérimentale de conception de réalisation	
	Autres aspects (à préciser)	Incidents critiques / Éléments perturbateurs	de sens commun	
			Type et caractéristiques	

recourant à un dispositif complexe, déjà présenté (Maubant, Lenoir, Routhier, Oliveira, Lisée & Hassani, 2005), reposant sur une grille d'analyse détaillée, élaborée à partir de recherches antérieures menées au CRIE. Le tableau 2 présente les composantes et les indicateurs généraux qui découlent du cadre conceptuel et qui ont été plus particulièrement pris en compte lors de l'analyse des vidéoscopies.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Parmi les différents résultats des analyses effectuées, nous retenons ici trois aspects directement en lien avec les trois objectifs de recherche présentés au début de cet article et en accord avec la définition du curriculum retenue : quelle représentation du nouveau curriculum les enseignants du primaire disent-ils avoir rencontrée et questionnée ? Comment structurent-ils leurs activités d'enseignement sur les plans discursif et effectif ? Quelle place accordent-ils au savoir d'enseignement sur les plans discursif et effectif ?

Un regard positif mais ambigu sur le nouveau curriculum

Les représentations du nouveau curriculum que véhiculent les enseignants du primaire proviennent du croisement de l'analyse des données provenant de plusieurs sources : les entrevues générales individuelles, les entrevues de planification, les *focus groups* et le questionnaire d'enquête.

Les résultats obtenus, rappelons-le, entre un et deux ans après le début de l'implantation du nouveau curriculum montrent que les enseignants ont majoritairement et rapidement adopté un discours politiquement correct. Ils connaissent et utilisent les termes de la réforme, ce n'était pas le cas il y a 25 ans. À cette époque, ils avaient résisté plus ou moins explicitement au moins durant la première moitié des années 1980 avant d'intégrer un *modus vivendi* qui pouvait leur convenir. Il s'agit là d'une différence importante en ce que la présente réforme semble modifier la perception qu'ils ont de leur fonction enseignante – ce sur quoi ils insistent beaucoup – et, d'une certaine manière, de leur image sociale et professionnelle. La phraséologie officielle à laquelle ils recourent semble assurer l'accréditation de l'expertise enseignante et contribuer ainsi à renforcer l'appartenance identitaire à la profession. Citer les notions véhiculées par le nouveau curriculum constituerait pour les enseignants rencontrés un signe de leur maîtrise des savoirs professionnels requis, ce qui leur permettrait de signifier au milieu social leur compétence professionnelle et le caractère professionnel de leur fonction.

Si majoritairement les enseignants recourent avec aisance à l'ensemble des termes du curriculum, leur définition demeure des plus floues, sinon totalement absente. Il devient alors difficile d'en saisir les impacts attendus sur le plan des pratiques d'enseignement. Les enseignants sont confrontés à des difficultés de lisibilité du curriculum et de compréhension de sa structuration. Ses trois grandes composantes – les domaines généraux de formation, massivement incompris et fortement rejetés, les compétences transversales, et les domaines d'apprentissage où les perspectives intradisciplinaires et interdisciplinaires sont également incomprises – sont surtout vues de manière cumulative et cloisonnée.

Si leur regard vis-à-vis du curriculum est positif sur le plan général, il n'en demeure pas moins mitigé en ce sens qu'il témoigne de tensions fortes quant à son interprétation. Ils expriment des attitudes de frustration, de déstabilisation, d'insécurité découlant de leur lecture du curriculum et de ses incidences sur la tâche qu'ils considèrent substantiellement accrue. Ils estiment également que les modalités de formation continue sont insuffisantes, sinon inadéquates. Ils se réjouissent cependant de ce que le nouveau curriculum leur permette d'être moins « technicien » et ils y voient une des sources de la reconnaissance professionnelle, car il affirmerait, toujours à leurs yeux, une plus grande autonomie – inquiétante mais aussi valorisante – de la pratique enseignante.

Les enseignants d'expérience restent plus réservés. Ils ont vu beaucoup d'eau couler sous les ponts. Plusieurs vivent d'ailleurs leur troisième réforme. Une majorité d'entre eux déclare ne pas devoir modifier leurs pratiques, entre autres parce qu'ils estiment qu'ils faisaient déjà ce que les instructions officielles exigent aujourd'hui. Pour les enseignants les plus anciens, rien n'aurait donc vraiment changé. Le regard s'avère beaucoup plus favorable chez les nouveaux enseignants, où la mise en œuvre du curriculum est vue comme un défi, et chez ceux du premier cycle en particulier. Ce sont les mêmes d'ailleurs pour une bonne part.

Ces éléments témoignent selon notre hypothèse – malgré les ambivalences, les problèmes et les restrictions énoncées – d'une forte adhésion du corps professoral du primaire aux orientations de la réforme, telles que celui-ci les perçoit. Car, comme nous allons le voir, il est loin d'être certain qu'il en fait à ce jour la lecture officiellement attendue. Les présents résultats laissent penser qu'il existe une application du curriculum chez une partie importante des enseignants qui ne rejoint pas ses orientations et dispositions.

La structuration des activités

Les résultats relatifs à la structuration des activités proviennent essentiellement des analyses des entrevues de planification et de rétroaction, et des vidéoscopies des pratiques en classe. Certaines questions du questionnaire d'enquête et des entrevues individuelles, ainsi que de deux *focus groups* (sur les pratiques d'enseignement et sur les dispositifs mis en œuvre) ont également alimenté l'analyse lors du croisement des résultats.

UNE VISÉE PROFESSIONNALISANTE POUR UN MÉTIER COMPLEXE

La compréhension du nouveau curriculum semble avoir plusieurs effets généraux sur les pratiques d'enseignement. L'enseignant prend tout d'abord conscience de la grande complexité de la pratique d'enseignement. En effet, il ne s'agit pas seulement pour lui d'enseigner des disciplines, mais bien d'accompagner la démarche d'un apprenant dans toutes ses dimensions, c'est-à-dire tout autant en tant qu'élève et enfant. L'apprentissage ne lui paraît d'ailleurs pas réduit à un apprentissage de savoirs scolaires, mais il doit s'ouvrir plus largement sur un apprentissage de connaissances et de comportements sociaux.

Un autre changement majeur se dégage des résultats provenant du discours. Alors que la vague des années 1980 se caractérisait par un enseignement des habiletés techniques de base dans une optique comportementale, l'attention serait dorénavant portée, selon les enseignants, sur le développement du raisonnement de la part des élèves et sur les processus de résolution de problèmes. Ceci supposerait que le développement professionnel soit centré sur les contenus disciplinaires que doivent enseigner les enseignants et que la formation assure un lien étroit entre les pratiques effectives et les caractéristiques du curriculum en vigueur. Ceci requerrait aussi une formation poussée quant à la compréhension des fondements et structures conceptuelles de ce curriculum et la mise en œuvre d'une démarche à caractère scientifique.

UNE RELATION À L'ENFANT PRIORITAIRE CONDUISANT À UNE CENTRATION SUR LES FACILITATEURS

Or, les différents résultats découlant de l'analyse des vidéoscopies, mais aussi de la relation verbale des activités, nous conduisent au constat que la pratique enseignante se cristallise autour des dispositifs pédagogiques, organisationnels (la gestion de la classe) et socio-affectifs. La gestion de la classe et la relation affective sont au cœur de la socialisation qui prime nettement sur l'instruction, si l'on fait exception des apprentissages instrumentaux⁴, clairement observables dans les pratiques en classe chez quatre

4. La signification qui est allouée à la notion d'instruction est explicitement celle de « la transmission de la connaissance [afin d'assurer] la formation de l'esprit » (Gouvernement du

enseignants. L'enfant – car c'est essentiellement ainsi que les enseignants parlent de leurs élèves – semble bien constituer la valeur centrale de la profession enseignante. Plus que l'élève, il fait l'objet de toutes les attentions, de toutes les sollicitudes. Les principaux attributs qui ressortent pour qualifier les pratiques des enseignants à leur égard sont les suivantes : motiver, susciter l'intérêt ; répondre aux besoins ; rendre autonome et responsable ; rendre actif ; recourir à des stratégies ; favoriser les interactions ; favoriser la coopération ; assurer le travail d'équipe.

Dans une nouvelle recherche⁵ sur les pratiques d'enseignement menée en étroite collaboration avec sept enseignants expérimentés du primaire, ceux-ci, à qui l'on présentait les résultats de l'analyse d'un entretien de groupe précédent rejoignant exactement les trois mêmes priorités énoncées ci-dessus, ont légitimé ces orientations par un ensemble de nécessités considérées incontournables. Elles étaient liées à des conditions familiales et sociales difficiles dans lesquelles vivent leurs élèves, à des carences affectives importantes dont ils souffrent, à des problèmes d'interrelations sociales qu'ils vivent et qui les conduisent à l'indiscipline et à l'absence de respect et de reconnaissance d'autrui, à l'inclusion dans les classes d'élèves ayant des handicaps lourds sur les plans psychologique et intellectuel, et elles les conduisaient par là à la nécessité d'une gestion humaine de la classe. Bref, à leurs yeux, ils ne peuvent enseigner s'ils n'investissent pas toutes leurs énergies dans l'établissement de relations humaines assidues, affectueuses, attentionnées et chaleureuses avec leurs élèves, s'ils ne les socialisent pas au préalable. D'où, également, l'importance de la gestion de la classe pour assurer les conditions assurant le meilleur climat social et psychologique possible.

Cette prise de position des enseignants rejoint de récents résultats de recherche (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004) et des données gouvernementales (Olney, 2005). Ces travaux mettent en relief l'influence déterminante du climat de la classe et du contexte social de l'école sur les comportements des élèves et le problème crucial du décrochage scolaire. Il s'agirait, montrent ces travaux, d'un long processus qui

Québec, 1997, p. 9). L'insistance est nettement mise dans la documentation gouvernementale sur ce qu'il est convenu d'appeler les apprentissages de base – lire, écrire, compter (les trois *R* anglosaxons) –, au point, entre autres, où l'enseignement des sciences humaines et des sciences de la nature, qui constituent pourtant les disciplines scolaires qui permettent de construire la réalité (Gosselin, Lenoir & Hassani, 2005), n'est pas retenu au premier cycle du primaire. 5. *Contribution au développement d'un référentiel professionnel basé sur la pratique enseignante : à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent-ils recourir dans leur pratique ?*, recherche triennale (2004-2007) sous la direction d'Y. Lenoir, financée par le programme de recherche ordinaire (n° 410-2004-1887) du CRSH ; cochercheurs : C. Deaudelin, J.-F. Desbiens, A. Hasni, F. Lacourse, F. Larose, J. Lebrun, P. Maubant, C. Spallanzani.

débiterait souvent au primaire et qui reposerait sur de multiples facteurs internes et externes à l'école. De manière à prévenir les situations de risque au sein d'une classe (Potvin *et al.*, 2004) insistent sur l'importance du climat de classe et sur les relations élèves-enseignant comme facteurs ayant un impact certain sur la performance et la persévérance scolaires.

Il semblerait bien que les enseignants du primaire soient fortement sensibilisés aux conditions de vie des élèves qui leur sont confiés. C'est pourquoi ils se voient investis de multiples fonctions, qui rejoignent tout à la fois, selon leurs dires, celles de mère ou de père, de psychologue, de policier, d'infirmière, de curé, etc. Les enseignants du primaire, tout accaparés par les processus de socialisation, considèrent dès lors que leurs fonctions ont radicalement changé et que leur profession, qu'ils entendent définir fondamentalement comme un métier de relations à l'humain, n'est plus prioritairement centrée sur l'enseignement. La dimension socio-affective prédomine dès lors quand elle ne devient pas exclusive.

Dans leur synthèse de travaux étatsuniens et européens qui visent à dégager les effets perturbants à la source d'un manque de flexibilité didactique⁶, Oser et Baeriswyl (2001) soulignent le phénomène de *therapy-ization* qui vient inhiber les processus d'apprentissage : « Plutôt que de tenir compte à la fois du processus et des interactions dynamiques, ne sont considérées que la cohésion sociale ou l'expérience de l'autonomie, ou encore des variables dynamiques similaires. Ces conditions sont évidemment importantes, mais elles doivent être reliées aux apprentissages des contenus. [...] Les exagérations observées au regard du concept d'enseignement centré sur la personne, non directif et orienté vers la thérapie, conduisent souvent, au nom de nobles motifs, à un kitsch pédagogique » (p. 1033). Parmi les autres raisons qu'ils avancent, ils soulignent celle qui conduit les enseignants à se centrer davantage sur la création d'un climat favorable, à accroître la communication et à stimuler la coopération parce qu'ils croient que l'apprentissage peut être initié du dehors de l'apprenant, confondant ainsi effet-maître et processus d'apprentissage. Bref, l'accent serait mis sur les facilitateurs visant à favoriser la mise en œuvre de processus d'apprentissage, non sur les processus d'apprentissage eux-mêmes.

Plus profondément encore, nous identifions à partir des différents résultats une confusion majeure entre la perspective (socio)constructiviste et les pédagogies d'autostructuration cognitive (Not, 1979), due à une certaine lecture du curriculum. Chez les enseignants rencontrés et pour un tiers à la moitié des enseignants qui ont répondu au questionnaire d'enquête, la

6. Par manque de flexibilité didactique ces deux auteurs critiquent les pratiques d'enseignement qui ne tiennent compte que « du nécessaire enchaînement visible des opérations à exécuter en accord avec certaines normes [et qui négligent par là] la plus importante question qui porte sur ce qui se passe dans la tête de l'élève » (Oser & Baeriswyl, 2001, p. 1032).

perspective socioconstructiviste officiellement promue – mais jamais vraiment explicitée – est appréhendée comme la mise en œuvre d’une approche avant tout inductiviste, centrée sur le tâtonnement empirique, l’essai et l’erreur, les expériences de vie, à partir desquels se construirait le savoir. L’enseignant se perçoit comme un accompagnateur ou un animateur dont le rôle est de soutenir l’enfant, devenu responsable de ses apprentissages, par des facilitateurs divers. Le travail d’équipe et la pédagogie du projet en constituent les fleurons.

La place accordée par les enseignants aux savoirs d’enseignement dans leurs pratiques

Il ne nous est pas possible de traiter de manière séparée la question des dispositifs procéduraux (le « comment faire ») et celle des savoirs (le « quoi »), du fait que nos analyses approchent les pratiques, ainsi que le cadre conceptuel et la méthodologie l’ont prévu, en considérant les situations au sein desquelles se trouvent en particulier les savoirs et ces dispositifs, mais aussi du fait que le « quoi » inclut le processus de socialisation.

Onze des 12 enseignants ont mis en œuvre l’activité qu’ils avaient relatée lors de l’entrevue de planification⁷. Quatre d’entre elles étaient présentées comme multidisciplinaires et annonçaient une intégration des contenus provenant de trois à cinq disciplines scolaires, les huit autres, dont sept en mathématiques, étant monodisciplinaires. Ne pouvant ici entrer dans les détails de l’analyse, nous ne ferons que relever quelques tendances fortes.

Sur le plan des démarches, 11 des 12 enseignants ont déclaré que la résolution de problèmes était au cœur de leur activité, en constituait la trame directionnelle, et qu’ils y recouraient systématiquement. Les analyses des entrevues de planification et des vidéoscopies font ressortir que la résolution de problèmes est comprise et utilisée avant tout dans trois principaux sens.

Dans le premier sens, les enseignants déclarent faire appel à la résolution de problèmes en tant que facilitateur pédagogique devant favoriser les échanges et les débats entre les élèves. Tel est le cas, par exemple, de l’activité multidisciplinaire 4 en quatrième année qui vise à produire un sondage s’adressant à une population variée (parents, amis, camarades, enseignants, etc.) sur des questions liées à l’entrepreneuriat. L’analyse de la vidéoscopie met en exergue une centration sur les stratégies à utiliser, les étapes à suivre étant fournies par l’enseignant, et non sur le contenu du sondage. Les nombreux « retours réflexifs » (36 minutes sur 52), effectués

7. Le sujet 1 justifie le changement d’activité, lors de l’entrevue de rétroaction, par sa volonté, après réflexion, de répondre à un intérêt de ses élèves manifesté la semaine précédente.

essentiellement en grand groupe, sont centrés sur les aspects socio-affectifs (« Est-ce que tu trouves ça difficile quand ton idée n'est pas prise ? » ; « L'important, c'est d'être satisfait des résultats ») et organisationnels (« Est-ce que c'est facile le travail d'équipe ? » ; « Avez-vous écouté les interventions des autres ? »). L'enseignante porte ses appréciations sur ces dimensions : « Vous êtes capables de chercher des outils, les stratégies, mais quand vient le temps de faire des efforts – chercher – certaines équipes manquent de persévérance ». Ainsi, la centration sur les dimensions relationnelles et affectives, mais aussi instrumentales et organisationnelles, occulte fortement la question des savoirs qui est essentiellement, dans ce cas, en rapport avec l'orthographe, ce qui avait déjà été signalé lors de l'entrevue de planification. Ce n'est pas que l'enseignante ne parle pas à ses élèves de l'importance de la maîtrise de l'orthographe, mais elle n'en traite pas spécifiquement. Elle émet plutôt des conseils généraux : « Quand tu vas taper ton texte, tu vas le faire sans erreurs. Attention, tu devrais être capable de trouver les accords des verbes simples et produire des questions sans erreurs ». En *veillant bien* sur l'enfant, les enseignants entendent mettre en place des conditions environnementales accueillantes et favorables, oubliant, négligeant ou jugeant inutile d'introduire explicitement des objets d'apprentissage dans les situations qu'ils proposent, ou encore ne sachant comment procéder pour les y introduire. Ils oublient également de favoriser le recours à des démarches à caractère scientifique, se contentant des démarches de sens commun et du recours aux trois temps pédagogiques véhiculés tant par le MEQ que par les manuels : préparation, réalisation, intégration. Ils voient surtout dans la résolution de problèmes un dispositif pédagogique qui facilite le développement de relations sociales et des modalités de travail en équipe. Il faut souligner à cet égard que toutes les interventions des enseignants auprès des élèves sont presque exclusivement positives : ils écoutent, encouragent, approuvent, rassurent, donnent du renforcement, suggèrent des modalités de fonctionnement organisationnel, etc.

Mais la résolution de problèmes s'avère également un dispositif central dans un autre sens qui peut être complémentaire au précédent. Comme partiellement dans l'exemple précédent, l'accent est alors mis prioritairement sur la compréhension technique des étapes à suivre en vue d'en arriver à la bonne réponse. Elle devient un procédurier. La planification de l'activité 7, par exemple, tourne exclusivement autour du dispositif pédagogique prévu par l'enseignante. Celui-ci consiste en un jeu portant sur les opérations mathématiques (les équations et le recours aux exposants) et réside dans une succession d'exercices suivis de leur correction. L'obtention progressive de bonnes réponses conduit à la cachette d'un trésor. La vidéoscopie montre que l'enseignante suit de près sa planification. Durant les six premières minutes, après un bref rappel de ce qu'est une équation et de la fonction de l'exposant, elle présente les consignes en insistant sur l'importance « de suivre les étapes et [d']écrire clairement », et elle fournit une

feuille avec les exercices à faire en équipe. Elle se déplace ensuite d'équipe en équipe. Elle insiste systématiquement dans ses interventions auprès des élèves sur des façons de procéder, sans jamais intervenir sur le plan des objets d'apprentissage : « Là, vous êtes rendus à faire quoi ? Vous procédez comment ? » ; « Peut-être regarder ce qu'il faut que tu fasses dans ton cahier » ; « Est-ce que cela va permettre à James de comprendre la démarche ? ». Elle s'abstient d'aborder la question des exposants, sinon tout à fait occasionnellement et sur un mode interrogatif : « Est-ce que votre démarche permet de comprendre les exposants ? » ; « Est-ce que toi, tu les comprends bien les exposants ? ». Plus généralement, l'analyse des vidéoscopies met en relief que ces étapes constituant le plan de réalisation de l'activité sont imposées par huit des enseignants qui se réclament, rappelons-le, d'une perspective constructiviste. Plutôt que de permettre de poser et de construire un problème, ces étapes sont descriptives et contribuent à renforcer la dimension techno-instrumentale de la résolution de problèmes, indépendamment des savoirs à enseigner. Celle-ci peut être d'ailleurs réduite au dispositif didactique traditionnel que Rey (2001) qualifie d'« explication-application ». Mais c'est toutefois le dispositif didactique « observation-compréhension-application » qui est surtout adopté, d'abord dans les entrevues de planification.

Or, Rey (2001) met en relief les limites du dispositif didactique « observation-compréhension-application » qui prétend permettre aux élèves de construire le savoir. Ainsi qu'il le montre,

l'observation ne saurait être la première étape d'une démarche d'apprentissage. Il faut qu'il y ait préalablement un problème posé que l'élève se soit réellement approprié ou, au minimum, un questionnement, pour que le regard de l'enfant soit orienté vers les éléments significatifs de ce qu'on lui donne à observer (p. 34).

Plusieurs activités recourent à ce dispositif où les élèves sont amenés à observer par exemple des représentations de peinture, des bandes de papier et des petits cartons sur lesquels sont inscrits des nombres, le contenu d'un portefeuille, des poèmes de Félix Leclerc, Émile Nelligan et Gilles Vigneault, le travail de deux élèves « expertes », etc. Il leur est ensuite demandé de réaliser un ensemble d'actions (sérieux, calculer, associer, peindre, écrire, etc.) dans une visée applicationniste de compréhension et de généralisation. Rey (2001) souligne bien que

Outre cette difficulté concernant le rapport entre observation et savoir, il y a, dans ce dispositif, une difficulté épistémologique. En faisant croire aux élèves qu'on crée du savoir à partir d'observations, on assimile celui-ci à une recollection de données de fait, alors que le savoir est toujours issu d'une construction rationnelle (p. 34).

La résolution de problèmes s'inscrit dans une troisième perspective. Elle est alors saisie comme un processus qui relève exclusivement des élèves travaillant en équipes. Il s'agit d'un *modus operandi* qui s'appuie sur le tâtonnement, l'essai et l'erreur et qui valorise l'émergence du savoir de la part des élèves sans l'aide de l'enseignant. L'exemple le plus frappant dans les vidéoscopies vient de l'activité 8 traitant des régularités (la suite des nombres) en troisième année. L'enseignante présente aux élèves des bandes de papier et des petits cartons sur lesquels sont inscrits des nombres. Elle leur demande de bien lire et de trouver en équipes le problème et les réponses en plaçant les petits cartons aux bons endroits sur la bande afin de découvrir « une règle », concluant, une fois cette « mise en situation » terminée, « C'est à vous de la découvrir. Je n'en dirai pas plus. Il faut observer les nombres et en discuter en équipe »⁸. La vidéoscopie montre que les élèves ne comprennent pas la situation d'apprentissage, sont incapables de se servir du dispositif qui leur est proposé et suscitent en conséquence de nombreux problèmes de discipline.

Dans les trois cas, les enseignants entendent sans doute répondre aux prescriptions du nouveau curriculum qui insiste sur l'importance des démarches d'apprentissage, sur celle de résolution de problèmes en particulier. Toutefois, les analyses montrent que l'interprétation qui en est faite témoigne pour le moins d'un problème de compréhension de l'orientation constructiviste retenue par le curriculum (encore que celui-ci prône en même temps une orientation béhavioriste). Si les résultats des analyses des questionnaires et des entrevues font ressortir l'adhésion massive des enseignants à la perspective constructiviste, les analyses des planifications et des vidéoscopies, qui attestent d'une cohérence opérationnelle certaine entre les phases préactive et interactive, mettent en évidence une structuration du cheminement. Celle-ci ne s'appuie pas, sauf exceptions, sur des situations et des dispositifs permettant aux élèves d'être des producteurs de savoirs, si ce n'est en recourant soit à des démarches de sens commun, soit à une forme de constructivisme radical qui repose sur la production du savoir par la seule activité tâtonnante de l'élève, isolément ou dans l'interaction avec d'autres élèves. Se pose ici la question cruciale de la place des savoirs dans le processus d'enseignement-apprentissage et de l'action didactique de l'enseignant.

8. L'enseignant de l'activité 1 ne dit pas autrement lors de l'entrevue de planification : « Je vais leur mettre un problème » [dont elle ne précise pas les objets d'apprentissage] et je vais leur dire : « Réalisez-le. Je vais me promener et je vais regarder les réponses. Si vous l'avez pas, c'est pas grave. Je vous dis que vous l'avez pas, puis, s'il reste du temps, vous continuez à le faire ».

CONCLUSION

Nous rejoignons Tardif et Lessard (1999) qui relevaient que les savoirs d'enseignement ne semblent pas occuper une place importante dans la pensée des enseignants, ce dont les planifications et les vidéoscopies témoignent. Non pas que ces savoirs soient absents, mais ils sont occultés par les dispositifs pédagogiques et la relation socio-affective et ils ne font pas l'objet d'une préoccupation première par les enseignants. Le peu de place accordée aux savoirs est assurément interpellant. À côté des apprentissages instrumentaux qui sont présents et qui sont essentiellement assurés à partir de l'exercitation, observée lors des analyses des vidéoscopies, mais exclue comme telle de la présentation orale des planifications, la production cognitive de la réalité naturelle, humaine et sociale permettant de pouvoir l'exprimer et d'entrer en relation avec elle ne semble pas constituer une préoccupation première. Non pas que les enseignants ne soient pas soucieux de la production de situations et d'un appel à des dispositifs procéduraux, mais nous constatons une confusion entre les processus spécifiques de guidage qui portent sur les apprentissages (les démarches à caractère scientifique) et les conditions de divers types – psychologiques, pédagogiques, organisationnels, relationnels – qui visent à les favoriser en agissant sur les plans motivationnel, affectif, intersubjectif, etc.

Une hypothèse qu'il est permis d'avancer serait que, pour les enseignants, les savoirs émergeraient « naturellement » des interactions entre les élèves dans un contexte de coopération, de travail d'équipe. Il importerait alors d'assurer les conditions organisationnelles pour favoriser la mise en place des conditions pédagogiques qui viendraient soutenir les processus d'apprentissage. Astolfi (1992) a mis en évidence combien une séquence éducative peut apparaître à un observateur comme une séquence dynamique – qui s'observe assurément dans le recours aux facilitateurs pédagogiques –, sans que cette séquence soit nécessairement porteuse d'apprentissages. Or, les discours sur la planification ne portent pas vraiment sur les contenus, mais sur les dimensions organisationnelles, instrumentales, sociales, affectives. Quant aux pratiques en classe, les résultats concordent en bonne partie avec ceux des entrevues de planification. Dans les phases préactive et interactive, l'attention est avant tout portée sur les conditions devant favoriser le climat de la classe et les apprentissages, non sur les situations didactiques elles-mêmes en lien avec les apprentissages.

Par ailleurs, reprenant sans en être conscients les conceptions humanistes nord-américaines, rogériennes surtout, qui firent florès durant les années 1970 – ce dont témoignent par exemple les travaux de Paré (1977) et l'avis de 1971 du Conseil supérieur de l'éducation – et qui ont marqué idéologiquement la pensée éducative québécoise bien plus que les conceptions pédagogiques de l'Éducation nouvelle, les enseignants rencontrés interprètent le nouveau curriculum et ses fondements constructivistes en

fonction de valeurs auxquelles ils adhèrent profondément et qui renvoient à des fonctions qui naviguent avant tout, et surtout avant tout enseignement, entre une conduite humaniste et un travail social. Ils cherchent par là à humaniser un espace de quiétude, l'école, à en faire en quelque sorte un sanctuaire, un lieu de protection, de socialisation compensatrice par rapport aux fureurs de la rue et aux déséquilibres des milieux familiaux.

Une telle conception serait plus profondément, à nos yeux, l'expression d'une conception anglophone nord-américaine culturellement et socialement ancrée dans les pratiques sociales. Ainsi que nous l'avons avancé (Lenoir, 2002, 2005), plutôt que d'approcher l'éducation par les savoirs, par la question du sens (quoi ? pourquoi ?) et, par là, par les didactiques des disciplines, la logique anglophone nord-américaine pose le problème de l'éducation avant tout à partir des savoir-faire, de la question fonctionnelle (comment faire ?) et, de la sorte, à partir de la mise en œuvre du curriculum sur le plan pédagogique. Au cœur des préoccupations se trouveraient alors les dispositifs pédagogiques, les stratégies d'enseignement et les autres conditions pouvant favoriser la mise en branle des processus d'apprentissage. En contrepartie, les savoirs disciplinaires ne seraient guère interpellés, une fois introduits dans le curriculum d'enseignement, ce dont atteste l'absence quasi complète de la problématisation qui permet de poser et de construire le problème à résoudre. La perspective didactique deviendrait superflue en conséquence, le problème n'étant pas de questionner le sens des savoirs à enseigner et leur transposition didactique, mais leurs procédures d'enseignement. Le problème central est alors d'ordre pédagogique, non d'ordre didactique, et il renvoie aux facilitateurs pédagogiques, organisationnels et socio-affectifs et, éventuellement, aux démarches de sens commun.

Enfin, s'il importe de souligner la grande sollicitude dont témoignent les enseignants du primaire envers leurs élèves, cette préoccupation atteste non seulement du fait que le savoir-être accompagne le savoir-faire dans la logique anglophone nord-américaine (Lenoir, 2002), mais aussi des difficultés et problèmes sociaux, psychologiques et affectifs que ces enseignants, de plus en plus soucieux d'une reconnaissance professionnelle, discernent chez les enfants de six à douze ans. Ainsi que nous l'avons noté, leur rôle à l'école se modifierait profondément et serait prioritairement tourné vers une recherche de réponses compensatoires face à ce qu'ils considèrent des carences relevant de la société, du milieu local, de la famille. Ainsi, pour reprendre les catégories du discours gouvernemental, la mission de socialisation primerait largement sur celle d'instruction.

Si nous avons pu mettre en relief des différences entre le curriculum prescrit et le curriculum enseigné, nous devons nous demander si ces différences sont bien réelles et si plusieurs tendances observées ne rejoindraient pas celles, implicites, du curriculum officiel, sur le plan des finalités éducationnelles, où les apprentissages de base, essentiels, au primaire – la

mission d'instruction –, pourraient être transmis selon la perspective néobéhavioriste antérieure, la perspective constructiviste étant alors réservée au développement des conduites humaines et sociales, à la poursuite de la mission de socialisation. L'autonomie, la créativité, l'épanouissement individuel, l'estime de soi, mais aussi l'harmonie sociale seraient alors pour ces enseignants des maîtres-mots installés à l'horizon du processus éducatif, avec comme visées premières le développement psychosocial des enfants qui leur sont confiés. Toutefois, une différence significative dans la mise en œuvre du curriculum prescrit ressort nettement. Elle réside dans l'adoption par plus d'un tiers de tous les enseignants inclus dans cette étude d'une conception constructiviste à tendance radicale de la relation enseignement-apprentissage reposant sur la croyance que le savoir émergerait naturellement de l'interaction entre les élèves et qu'il importerait donc de garantir une forme de laisser-faire dans leurs apprentissages. De telles lectures interprétatives pourraient éventuellement être à même d'expliquer, au moins en partie, à côté entre autres de la valorisation perçue de la professionnalisation du métier, l'adhésion rapide au curriculum prescrit d'une majorité des enseignants considérés dans cette recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Conseil supérieur de l'éducation (1971). *L'activité éducative. Rapport annuel 1969/70*. Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Bruyne de, P., Herman, J. & Schoutheete de, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gersten, R., Baker, S., Pugach, M., Scanlon, D. & Chard, D. (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 695-722). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Gosselin, M., Lenoir, Y. & Hassani, N. (2005). La structuration par domaines du nouveau curriculum de l'enseignement primaire : une analyse critique du modèle retenu. In Y. Lenoir, F. Larose & C. Lessard (Éd.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (pp. 169-200). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Gueorguieva, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the american curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY-London : Routledge.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A. A. & Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In C. Gervais & L. Portelance (Éd.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y. (2005). Le « Rapport Parent » ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y. & Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). Introduction – Entre tous savoirs et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Éds), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 1-23). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4) (<<http://www.espritcritique.org/>>).
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A., Lisée, V. & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75.
- Mayen, P. (2001). Dynamique de la pensée et processus d'élaboration pragmatique. In G. Vergnaud (dir.), *Qu'est-ce que la pensée ? Les compétences complexes dans l'éducation et le travail* (pp. 30-41). Paris : Hachette.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Olney, M. (2005). *La problématique de la réussite éducative des jeunes estriens*. Bureau régional du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Colloque de la Table estrienne de concertation interordres en éducation, Orford, 28 novembre.
- Oser, F. K. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching : Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031-1065). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Pastré, P. (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. In R. Samurçay & P. Pastré (Éd.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 1-13). Toulouse : Octarès Éditions.

- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte* (2 vol.). Laval : NHP Éditions.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Loretteville : Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec.
- Rey, B. (2005). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Éd.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 85-110). Québec : Presse de l'Université Laval.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (Trad. A. Noschis-Gilliéron). Paris : Méridiens Klincksieck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire : une approche à travers des objets enseignés

**Joaquim Dolz, Marianne Jacquin
& Bernard Schneuwly
Université de Genève, GRAFE¹**

Cette contribution propose une analyse du curriculum enseigné du point de vue didactique. Plus particulièrement, il s'agit d'étudier à travers le travail d'enseignants du secondaire obligatoire comment se construisent deux objets d'enseignement, la subordonnée relative et le texte d'opinion. Ces deux objets, prévus dans les plans d'études du secondaire, font partie de deux domaines traditionnels bien distincts de la discipline scolaire « français », la grammaire et la production écrite. La présente contribution vise notamment à illustrer que l'analyse des objets enseignés en classe constitue une dimension indispensable du travail sur le curriculum enseigné et, partant, démontre ainsi l'intérêt de cette approche pour la régulation du curriculum formel. Trois questions orientent notre présentation : quelles sont les dimensions de l'objet qui deviennent objets d'études dans les classes observées ? Quels sont les dispositifs et les organisations pratiques qui permettent de les instaurer comme objets d'études ? Comment sont-ils organisés dans le temps ?

Dans la première partie de notre contribution, nous différencions puis articulons les travaux en didactique du français et les recherches sur le

1. Groupe de recherche et analyse du français enseigné. La présente contribution est issue du projet de recherche *La construction de l'objet enseigné en classe de français. Analyse du travail enseignant en grammaire et en production écrite* financé par le subside n° 1214-068110 du FNS. Nous remercions chaleureusement tous les membres de l'équipe pour les passionnantes discussions à propos de cet article. Nous remercions également les deux lecteurs anonymes qui nous ont permis de clarifier et limiter notre propos ; nous répondrons à d'autres de leurs remarques et commentaires dans des contributions ultérieures.

curriculum, et montrerons en quoi l'approche didactique, qui aborde la question des contenus, de leur organisation et de leur progression permet de renouveler des problématiques abordées traditionnellement dans le cadre des *curriculum studies*. Nous concrétisons cette approche tout d'abord par la présentation de deux outils méthodologiques nouveaux élaborés pour analyser les objets enseignés, le *synopsis* et la *macrostructure de la séquence d'enseignement*. Avec ces outils, nous cernons les principaux éléments généraux de l'organisation praxéologique de trente séquences d'enseignement consacrées soit à la subordonnée relative, soit au texte d'opinion. La question de la cohérence des contenus enseignés et des dispositifs peut ainsi être reprise à partir de l'analyse de données empiriques : quelles sont les logiques qui se dégagent du curriculum effectivement enseigné ? Ces analyses débouchent sur une brève discussion à propos aussi bien des éléments à prendre en considération dans la description du curriculum enseigné que des articulations possibles entre celui-ci et la construction des curriculums formels.

DIDACTIQUE OU CURRICULUM : UNE APPROCHE ARTICULÉE

Curriculum et didactique ont un objet commun : les conditions formalisées d'enseignement et d'apprentissage dans une société donnée. Comme le dit Westburn (1998), ils se situent cependant dans deux traditions différentes.

In the American case the answer has been intimately associated with the idea of building *systems* of public schools in which the work of teachers was explicitly directed by an authoritative agency which had as part of its larger program a curriculum containing both statements of aims, prescribed content [...] and method of teaching which teachers are expected to 'implement' [...] In the German case the state's curriculum-making has been seen [...] rather as an authoritative selection of traditions that must become embedded, for realization in the classroom in the self-determined work of teachers and in the forms of teacher thinking represented by Didaktik. (pp. 47-48).

Nous pensons que cette observation s'applique à tous les pays où la didactique a pris un essor certain, les pays francophones notamment.

Le curriculum, au sens nord-américain du terme, a comme fonction de guider de manière relativement détaillée l'enseignement dispensé dans les classes.² Dans ce cadre, le curriculum recommandé est organisé sous forme

2. Nous ne pouvons pas ici entrer en détail sur les nombreuses descriptions décrivant le rapport entre profession enseignante et administration dans la littérature nord-américaine ; voir notamment Popkewitz, 1991 ; Labaree, 1992 ; et d'un point de vue plus général Hofstetter, Schneuwly & Lussi (sous presse).

de prescriptions qui sont souvent dans un rapport complexe avec le curriculum enseigné. Les travaux sur ce dernier ont généralement une vision descendante qui va du curriculum officiel (plans d'études) au curriculum acquis (évaluations des apprenants). Le questionnement à propos du curriculum enseigné concerne la vérification dans la réalité des classes de la réalisation du curriculum recommandé. Les travaux de recherche sont alors orientés par les demandes institutionnelles qui cherchent à contrôler si les pratiques s'accordent ou non avec les prescriptions. À ce propos, il existe une immense littérature émanant de nombreuses institutions chargées d'observer l'application des curriculums. Celle-ci produit une vision du curriculum implémenté ou enseigné basée essentiellement sur des questionnaires et enquêtes.

Sur ce point, le questionnement en didactique diffère radicalement. Loin de viser à mesurer la distance entre curriculum « intended » et curriculum « enacted » (voir à titre d'exemple Porter & Smithson, 2001), les approches didactiques tentent de saisir la rationalité pratique de ce qui est effectivement enseigné en classe comme construction des acteurs. Les savoirs à enseigner sont considérés comme dépendants de l'histoire des pratiques sociales, scientifiques et scolaires. Il importe aussi de mettre en évidence la dynamique de ces *objets en acte*, les dimensions véritablement mobilisées, les constructions scolaires nées des besoins de la pratique. Les recherches didactiques sur l'objet enseigné cherchent donc à identifier ce qui fait partie du cursus réel d'études sous l'effet aussi bien de l'activité enseignante, des contraintes de la situation didactique (temps, résistances des élèves, pertinence des supports) que de la dynamique même du déroulement des interactions. L'objet enseigné est ainsi considéré comme produit original et nécessaire du processus d'enseignement/ apprentissage dans lequel intervient en premier lieu le travail d'enseignant (Thévenaz & Schneuwly, sous presse ; Schubauer-Leoni & Dolz, 2004).

Depuis les années 1960, dans des travaux se référant à la tradition curriculaire (Schwab, 1969), on peut déceler des tendances qui se rapprochent d'un tel questionnement. Walker (1981) considère important de prendre en considération tout ce qui se passe entre les enseignants, les élèves, les contenus et les moyens mis à disposition. La théorie du curriculum et des conceptions légitimant les programmes incluent de plus en plus de travaux portant sur des problèmes pratiques posés par l'enseignement dans un contexte particulier (Cornbleth, 1990) et sur les expériences éducatives vécues dans la classe (Marsh, 1997). Doyle (1992) propose d'analyser le « curriculum process », c'est-à-dire la construction du curriculum par l'enseignant à travers l'enseignement, résultant en un « enacted curriculum »³.

3. Pour un exemple d'analyse : Remillard, 1999. Il existe de fait, dans les revues de référence, très peu d'analyses empiriques qui réalisent le programme ainsi esquissé.

Le développement pratique du curriculum est considéré comme fluide, dynamique et reconstruit par un ensemble d'agents et de contextes (Escudero, Bolívar, Gonzalez & Moreno, 1997 ; Bolívar, 1999). De tels travaux permettent d'aborder la question du rapport entre la planification (curriculum formel) et le développement pratique (curriculum effectif) d'une manière qui est très proche de celle que nous venons d'esquisser pour la didactique. Un même curriculum formel peut être enseigné de manière différente selon les enseignants et les contraintes de la classe ; les transformations didactiques sont fondamentales dans l'expérience concrète du curriculum. Le curriculum formel exprime la vision globale qui oriente l'enseignement (un modèle de l'école par rapport à la société). Pour pouvoir être utilisé par les enseignants et devenir accessible aux élèves, le curriculum subit des transformations liées aux processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, l'analyse de la pratique curriculaire peut être considérée comme un fondement pour l'élaboration d'une théorie curriculaire. Elle constitue par ailleurs la seule possibilité de cerner le curriculum caché, le curriculum implicite et la présence éventuelle de dimensions explicitement exclues dans le curriculum formel.

Si les travaux curriculaire et didactiques se rapprochent donc sur de nombreux points, la didactique se distingue toujours par le fait qu'elle est centrée sur les questions relatives aux objets enseignés et à la manière de les envisager. La théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1991), selon laquelle tout objet d'enseignement est le résultat d'un découpage de savoirs issus de réalités sociales diverses, rend possible l'explicitation, la contextualisation, l'organisation en progression des objets en vue de leur enseignement. Les disciplines scolaires qui sont l'objet des didactiques disciplinaires⁴ déterminent le cadre d'action dans lequel s'insèrent ces objets à enseigner (Tenorth, 1999 ; Thévenaz, 2005), et c'est donc en leur sein qu'il est possible de décrire et d'analyser plus finement les configurations et les articulations entre les savoirs abordés. La compréhension, la valeur et la signification des constructions se clarifient par une vision générale et historique de la discipline scolaire et par l'étude des rapports complexes qu'elle entretient avec les disciplines académiques de référence. La manière d'envisager la progression entre les enseignements se fait selon une logique particulière dans une perspective didactique. Les critères ne sont pas issus de la psychopédagogie ou des sciences de référence, mais ont trait à la validité didactique associant à la fois les questions de pertinence par rapport aux finalités éducatives et de solidarité entre les contenus ; ils concernent les potentialités, les tensions, les ruptures et les continuités par rapport aux apprenants et les possibilités de travail effectif pour les enseignants en fonction des contraintes institutionnelles. L'objet enseigné se présente ainsi

4. Ce sont elles qui se sont plus particulièrement développées depuis une trentaine d'années (Sarremjane, 2001 ; Heursen, 1989).

comme le résultat du travail de l'enseignant dans une situation donnée en fonction des apprenants. Ce travail rend l'objet présent dans la classe et montre les dimensions à apprendre grâce à la construction de situations et de dispositifs didactiques définissant des activités scolaires (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). Dans cette perspective, toute construction d'un objet dans une séquence d'enseignement résulte de choix dans un ensemble de pratiques possibles historiquement constituées, autrement dit est toujours une sédimentation de strates disparates d'objets et de moyens d'enseignement.

L'objet enseigné peut être défini en fonction de trois entrées. Premièrement, il est « élémentarisé » ; chaque objet abordé dans une séquence d'enseignement est lui-même déjà élément d'un tout englobant, figurant dans un plan d'études. Pour devenir enseignable, il est à son tour décomposé en éléments et, parfois, recomposé en une unité plus globale. Deuxièmement, il est construit de manière progressive dans le temps ; ceci implique d'une part que les objets et leurs éléments sont introduits dans un certain ordre non aléatoire, et que l'on peut donc éventuellement définir une ou des formes ou modèles d'ordre chronologique ; ceci implique également que l'objet se transforme continuellement au fur et à mesure de l'avancement du temps. Finalement, la gestion de la construction de l'objet est pour l'essentiel sous la responsabilité de l'enseignant ; l'analyse de son travail constitue donc une entrée privilégiée. Cette gestion est ouverte aux processus d'apprentissage des élèves et à la « cogestion » partielle de ces processus par les apprenants. C'est néanmoins par les gestes professionnels fondateurs du travail enseignant en classe que se définit l'avancée de la construction : l'introduction de l'objet et de ses éléments et l'avancement des connaissances à leur propos.

Nous allons décrire la macrostructure de séquences d'enseignement consacrées à deux objets à enseigner pour essayer de comprendre ainsi, à travers l'analyse du travail des enseignants, comment ces objets se construisent dans les interactions en classe. La présente analyse cherche donc à définir les contours généraux des objets tels qu'ils se dégagent de l'analyse globale de notre corpus. L'accent est mis sur des suites prototypiques d'activités et sur la mise en évidence de strates de pratiques se superposant. Il ne s'agit donc ni de l'analyse d'une séquence singulière, ni d'analyses plus microanalytiques permettant, entre autre, de mettre en évidence le rôle que jouent les élèves dans l'élaboration et les transformations des contenus à travers les régulations des enseignants (Aeby ; Jacquin, sous presse ; pour une vue d'ensemble des méthodes mises en œuvre, voir Schneuwly, Cordeiro & Dolz, sous presse).

LES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

Recueil de données

Intéressés par la construction d'un même objet d'enseignement chez des enseignants différents, afin d'en saisir les variations, les régularités, les possibles historiquement constitués, nous avons recueilli des données selon la procédure suivante :

- passation d'un contrat de recherche avec des enseignants volontaires autorisant l'enregistrement vidéo intégral d'une séquence d'enseignement de subordonnée relative (SR : 13 enseignants, dans les degrés 7 et 8 avec des élèves de 13-14 ans) ou de texte d'opinion (TO : 17 enseignants, dans les degrés 8 et 9, avec des élèves de 14-15 ans), abordés selon leurs pratiques habituelles ;
- enregistrement audiovisuel de l'enseignement de l'objet, avec comme cible principale l'enseignant (caméra sur l'enseignant, micro HF, 2^e micro orienté sur l'ensemble de la classe), et comme cible secondaire les élèves travaillant seuls, en groupe ou en interaction avec l'enseignant ; recueil systématique du matériel didactique distribué et/ou présenté au rétroprojecteur et au tableau noir.

Les séquences (en moyenne, 5 leçons de 45 minutes) sont intégralement transcrites. Le corpus analysé réunit les protocoles complets de 30 classes comportant chacun une moyenne de 80 pages.

Du synopsis à la macrostructure des séquences d'enseignement : outils et méthode d'analyse

Pour tenter de saisir les objets enseignés, nous avons développé comme premier outil méthodologique le *synopsis* (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, à paraître). Il s'agit de la description résumée des données recueillies dans une classe et transcrites de manière à mettre en évidence les principales caractéristiques de l'objet enseigné, les dispositifs didactiques aménagés pour faire émerger ces objets et les formes sociales de travail intervenant dans sa construction. L'identification par le chercheur des dimensions enseignées se fait grâce à des cartes conceptuelles qui résument, en fonction de la littérature existante, les dimensions enseignables de chaque objet à enseigner.

Pour élaborer un synopsis, le chercheur procède en trois temps : d'abord, il prend connaissance de la transcription de la séquence d'enseignement dans son ensemble. Ensuite, il découpe et délimite avec des critères précis la suite des activités scolaires, à savoir des activités finalisées sur une dimension de l'objet enseigné, déclenchées par une consigne explicite, et

instaurant un environnement matériel (maintien d'un ou de plusieurs supports concrets) et une forme de travail favorable au but fixé explicitement ou implicitement dans la consigne. Le déroulement de ces activités est résumé sous forme d'un titre puis décrit brièvement sous forme narrative. Enfin, une fois les activités scolaires identifiées et décrites, le chercheur procède à leur regroupement, les plaçant dans des unités superordonnées de deux niveaux au maximum. Le synopsis qui en résulte se présente dans une disposition tabulaire présentant l'ordre des activités de la séquence d'enseignement ainsi que les différents paliers hiérarchiques.

Pour procéder à une première analyse globale des contenus et activités scolaires dominantes, nous construisons, à partir du synopsis, une description sous forme d'un schéma arborescent présentant les deux niveaux du synopsis *regroupant* les activités scolaires (blocs d'activités scolaires). Cette représentation de la séquence d'enseignement, que nous appelons provisoirement *macrostructure*, permet d'avoir une vision globale de la construction de l'objet enseigné : relations d'ordre, de hiérarchie et de connexion entre les différents éléments de la séquence. Elle permet le repérage rapide (presque en un coup d'œil) des parties de la séquence, à savoir les principaux contenus abordés et les principales activités réalisées, regroupées en blocs (Toulou & Dolz, 2005).

La *macrostructure* permet des analyses de caractère *macroscopique* des séquences d'enseignement. Elle contribue plus particulièrement à :

1. fournir une vision générale de l'enseignement effectivement réalisé où sont présentés dans l'ordre les différents contenus traités par l'enseignant, les milieux créés pour les aborder ;
2. mettre en évidence de la structure hiérarchique des constituants de l'enseignement ;
3. identifier les principales transformations subies par l'objet enseigné dans le cadre de l'enseignement d'une séquence particulière ;
4. suivre l'évolution générale des activités scolaires réalisées ;
5. établir les liens entre la suite des activités scolaires et les transformations de l'objet enseigné ;
6. fournir un cadre général pour des analyses des interactions didactiques au niveau *microanalytique*.

L'analyse des macrostructures nous permet de répondre aux questions suivantes : quelles sont les catégories relatives à l'objet enseigné qui jouent un rôle organisateur de l'enseignement ? Comment les contenus de l'enseignement s'organisent globalement ? Peut-on parler de trames ou de suites régulières ? Quelles sont les activités dominantes qui organisent l'ensemble de la séquence d'enseignement ? Peut-on dégager une organisation et une logique finalisée dans les séquences d'enseignement ? Les réponses à ces questions nous fournissent une première image des objets enseignés.

LA SUBORDONNÉE RELATIVE

Les principaux contenus enseignés

Le tableau 1 résume les principales catégories de contenus regroupant les activités scolaires.

Tableau 1. Catégories de contenus regroupant les activités scolaires dans l'organisation générale de la séquence d'enseignement

Contenus	SR1	SR2	SR3	SR4	SR5	SR6	SR7	SR8	SR9	SR10	SR11	SR12	SR13	Total
Phrase simple et complexe		X									X			2
Subordination		X		X				X						3
Subordonnée relative (subR)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	12
Fonctions syntaxiques de subR	X				X		X		X					3
Caractéristiques syntaxiques de subR et transformation de phrases	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X	10
Double fonction du pronom relatif	X		X				X				X	X	X	6
Types de subR et de pronom relatif	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	10
Expansion du GN									X	X		X		3
SubR dans les textes	X		X				X	X	X	X		X		7

Les notions de phrase simple et de phrase complexe sont abordées dans deux séquences d'enseignement comme notions de base permettant de traiter les phénomènes d'emboîtement et de subordination. La subordination, à savoir les subordonnants (conjonctions) et les types de subordonnées constituent un noyau thématique organisateur de trois séquences d'enseignement. Comme dans le cas précédent, la notion de subordination est présentée comme une notion de base pour aborder les subordonnées relatives, mais souvent à un niveau inférieur, en contrastant les subordonnées et les subordonnants en général avec les subordonnées relatives et les pronoms relatifs.

Toutes les séquences d'enseignement s'organisent avec des blocs d'activités autour de la notion centrale de subordonnée relative, sauf la séquence SR12, axée sur l'étude des pronoms relatifs. Les caractéristiques générales

de la subordonnée relative, notamment les transformations de subordination particulières à cette construction syntaxique, sont prises en considération par dix enseignants. Les fonctions syntaxiques de la subordonnée relative sont des noyaux d'organisation pour cinq séquences d'enseignement, alors que huit séquences d'enseignement hiérarchisent l'enseignement autour de la forme et la fonction des principaux pronoms relatifs. Parmi ces dernières séquences d'enseignement, deux s'organisent directement à partir des pronoms relatifs en général et des pronoms simples et complexes. Sept séquences abordent l'usage de la subordonnée relative dans le texte. L'expansion du groupe nominal est présente dans l'organisation générale de trois séquences d'enseignement. Enfin, trois enseignants proposent un travail axé sur la production de textes descriptifs et prescriptifs et intégrant l'usage de subordonnées relatives.

Globalement, au niveau supérieur de la macrostructure de la séquence d'enseignement, les trois principaux noyaux organisateurs regroupant les contenus enseignés sont :

- a) les caractéristiques générales de la construction d'une subordonnée relative incluant partiellement les transformations de subordination qui lui sont propres (10 cas) ;
- b) la diversité de formes des subordonnées relatives en fonction des pronoms relatifs utilisés (8 cas) ;
- c) les subordonnées relatives dans les textes avec des activités de complétion de phrases (7 cas) dont trois dans des extraits de textes ou des textes lacunaires.

Trames d'organisation du point de vue des catégories de contenus

L'analyse des macrostructures permet de définir deux trames de contenus qui ordonnent les séquences d'enseignement.

Accès direct à la subordonnée relative (5 cas sur 13) : il s'agit d'une trame de blocs de contenus où l'on aborde d'entrée de jeu l'objet à enseigner, la subordonnée relative. Trois formes de cette trame ont été identifiées. La subordonnée relative est abordée à travers : a) la variété de formes et de constructions, avec ses mécanismes généraux (2 cas) ; b) la marque linguistique (pronom relatif) (1 cas) ; c) l'usage et la fonction de la subordonnée relative dans un texte (2 cas). Cette dernière catégorie est caractéristique d'un enseignement intégrant le travail sur la subordonnée dans des « activités-cadres » posant d'emblée la question de l'usage dans des textes.

Accès indirect à la subordonnée relative par inclusions successives (8 cas sur 13) : il s'agit d'une trame de blocs de contenus qui débute par un travail

sur des notions autres que la subordonnée relative. Quatre formes ont été dégagées : a) le rappel et le contraste avec la notion de subordonnant (3 cas) ; b) les notions de phrase simple et complexe à la base de la notion de subordination (2 cas) ; c) les notions de proposition simple et complexe à la base d'un travail sur les types de subordonnants, travail qui se poursuit par l'écriture, l'analyse et la transformation des propositions axée sur les pronoms relatifs (1 cas) ; d) l'alternance et le contraste entre un travail sur les subordonnées et les subordonnées relatives (2 cas).

En ce qui concerne les contenus, les trames analysées montrent une tendance à l'emboîtement selon le schéma suivant :

*La subR dans les textes descriptifs ou prescriptifs →
 → La subR dans les textes descriptifs ou prescriptifs*

*Phrase simple/phrase complexe → Subordonnants
 → Expansion GN → SubR dans les phrases et textes*

*SubR → Fonctions syntaxiques → Caractéristiques et transformations
 → Double fonction du PronR → Types de SubR et PronR*

Même si l'ordre est relativement fixe, les mécanismes de la construction présentent également des variations importantes, les noyaux forts étant la caractérisation générale de la subordonnée relative, les transformations d'enchâssement et désenchâssement (et/ou la double fonction des pronoms relatifs) et leur application concrète dans les différentes formes de subordonnées relatives selon les catégories de pronoms relatifs utilisées.

Les regroupements d'activités scolaires dominantes

Des activités métalangagières (manipulation, repérage, analyse) apparaissent dans toutes les séquences et jouent un rôle central dans l'organisation générale, alors que les activités langagières (production d'un texte en portant une attention particulière à l'usage orienté vers la production textuelle des subordonnées relatives) sont rares et jouent seulement un rôle central dans l'organisation de trois séquences d'enseignement. L'activité de complétion de phrases avec une subordonnée relative apparaît comme un élément central d'organisation de l'enseignement dans sept cas alors que l'usage des subordonnées relatives dans des textes lacunaires ou dans des extraits de textes joue ce même rôle dans six cas. Les activités de construction de phrases et celles de réécriture et de transformation de phrases dans un texte, notamment par expansion du groupe nominal, contribuent à l'organisation de l'enseignement de huit séquences d'enseignement et de sept

séquences respectivement. Les activités de manipulation sont présentes dans toutes les séquences d'enseignement. Il s'agit de la catégorie la plus importante d'activités métalangagières observées. L'organisation de l'enseignement se fait aussi à partir d'activités de repérage (3 cas) et surtout d'analyse des subordonnées relatives (9 cas).

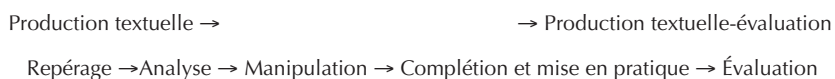
Voici quelques exemples typiques de suites d'activités scolaires langagières et métalangagières mises en évidence par les analyses :

(SR3) : *Analyse des transformations en vue de l'emploi dans un texte à trous – Analyse des spécificités des types de subordonnées – Mise en pratique dans l'écriture de phases et évaluation.* Cette séquence se limite assez strictement au niveau phrastique et ne comprend pas de comparaison avec d'autres subordonnées ni de repérage d'unités.

(SR8) : *Écriture d'un texte prescriptif – classement (et comparaison) des subordonnées relatives utilisées – Analyse – Écriture d'un texte descriptif.* Cette séquence commence et termine par la production d'un texte. La première production oblige les élèves à utiliser des subordonnées relatives qui sont ensuite classées et analysées. L'écriture d'un nouveau texte permet l'évaluation des apprentissages.

(SR12) : *Expansion du GN (groupe nominal) dans un texte descriptif – Emploi des pronoms et transformation de phrases.* Ici, le début de la séquence d'enseignement commence de manière relativement proche de la séquence précédente et vise une activité d'expansion des GN avec des subordonnées relatives dans un texte, mais le bloc suivant concerne uniquement l'emploi des pronoms relatifs dans les transformations de phrases.

Nous observons quatre tendances relatives à l'ordre des activités qui méritent d'être soulignées : 1) les blocs associés à des activités de repérage se présentent plutôt au début de la séquence, suivis de ceux axés sur l'analyse ; 2) les activités langagières de production textuelle, plus rares (2 cas), se trouvent systématiquement en début de la séquence d'enseignement ou à la fin de la séquence lors de l'évaluation ; 3) les blocs des activités de manipulation de phrases et de comparaison des types de subordonnées relatives se trouvent en position centrale ; 4) les blocs de complétion de phases et de mise en pratique de l'usage des subordonnées relatives dans les phrases se trouvent généralement vers la fin. Ces tendances peuvent être synthétisées dans le schéma suivant :



De manière plus générale, l'ordre des contenus et des activités tel que présenté montre une logique axée principalement sur la déconstruction et reconstruction de la structure linguistique étudiée (et les principales formes de subordonnées relatives). Seulement après, et pour un nombre limité de séquences d'enseignement, l'enseignement s'organise autour de l'application de l'usage des subordonnées relatives dans des phrases et des extraits de textes afin de vérifier l'adéquation des pronoms relatifs à utiliser et les phénomènes d'accord à respecter. Les focalisations sont généralement descendantes : elles vont du général au particulier, du traitement de l'ensemble des relatives au pointage des différentes dimensions qui les caractérisent et à la catégorisation des formes au travers des catégories de pronoms relatifs. Ces dernières sont souvent classées en fonction des problèmes d'usage ou d'orthographe à résoudre.

Pour une partie importante des séquences d'enseignement, cette logique suppose d'abord le travail sur des notions grammaticales préalables à l'analyse des transformations sous-jacentes à la construction d'une subordonnée relative. Dans une partie des séquences d'enseignement, il s'agit explicitement de la reprise d'un travail réalisé préalablement en classe. Pour d'autres, cela consiste à assurer les fondements des concepts à développer, comme celui du complément de GN ou celui de subordination. Pour d'autres encore, il s'agit d'un travail de découverte de la subordonnée relative par contraste avec d'autres subordonnées. Mais toutes, d'une manière ou d'une autre, débouchent sur un travail de mise en pratique au niveau phrastique ou de complétion : le travail sur la subordonnée relative se situe donc de manière dominante dans une visée de développement de la maîtrise de l'écriture abordée au niveau de la phrase. Cette orientation vers l'écriture apparaît plus clairement et dans une perspective textuelle dans l'organisation d'ensemble des deux séquences d'enseignement qui débutent par une production textuelle orientée et qui cherchent à donner un sens différent à l'ensemble du travail : mettre en évidence le rôle textuel joué par les subordonnées relatives (notamment, les expansions du groupe nominal) dans l'écriture de textes prescriptifs et descriptifs. De nouvelles strates de pratiques, plus récentes du point de vue historique, viennent ainsi se superposer à d'autres, mais dans un nombre limité de séquences seulement.

TEXTE D'OPINION

Les principaux contenus traités dans les séquences

Prenons deux exemples de séquences qui traitent l'objet « texte d'opinion » (TO) :

Exemple 1 (TO no2) : L'enseignante, après avoir expliqué les consignes de rédaction, fait écrire aux élèves une lettre ouverte. Elle leur fait ensuite découvrir, commenter et noter des titres de lettres ouvertes, puis lire des lettres rédigées par les élèves et puis leur propose un commentaire d'ordre général sur ces premières productions. Les élèves rédigent ensuite un paragraphe de réponse à la lettre d'un pair et le lisent à haute voix. La séquence se termine par l'analyse de la situation communicative du genre à partir d'une comparaison de textes de référence avec les productions initiales des élèves. Les critères d'évaluation de la production finale portent sur des aspects plus spécifiquement liés au genre (poids des arguments, destinataire, usage de la citation).

Exemple 2 (TO no15) : Les élèves produisent un premier texte argumentatif. Puis l'enseignant introduit sa séquence en élaborant une définition de notions comme « argumenter, thèse, arguments ». Il analyse les indices d'énonciation, d'organisation et de lexicque propres au texte argumentatif. Une deuxième étape est consacrée au travail sur les arguments et les points de vue, d'une part, et sur les opérations argumentatives d'étayage et de concession, d'autre part. Les modalités de travail sont variées : repérage, production, lecture, résumé. La troisième étape traite de la reprise anaphorique, commençant par une explication théorique, suivie de deux exercices basés sur des phrases lacunaires. Un autre travail sur la modalisation suit le même schéma : introduction de la notion, suivie d'un exercice de distinction entre énoncés modalisés ou non, et modalisation d'expressions et de tournures dans une lettre dépréciative. La séquence se termine par la révision d'une production initiale.

Ces deux exemples nous mènent à un premier constat : le nombre et la diversité de catégories regroupant les activités scolaires, constat confirmé par l'analyse de l'ensemble des séquences. Malgré la diversité, on peut constater, à un niveau plus général que les quatre catégories les plus importantes repérables comme organisatrices des séquences sont celles de texte argumentatif, de genre argumentatif (évoquant de genres particuliers), d'arguments et types d'arguments et de contenus thématiques à développer. Regardons les contenus traités.

Le tableau 2 ci-dessous permet de hiérarchiser les principales catégories de contenus regroupant les activités scolaires. *Le texte argumentatif ou*

Tableau 2. Les contenus traités dans les séquences sur les textes d'opinion

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Travail contenu (recherche d'idées, d'arguments)	x		x	x		x		x									x	7
Notions de base (thèse, arguments, argumentation)						x					x	x			x	x	x	6
Planification textuelle (introduction, développement, conclusion, transitions)			x			x		x		x		x		x		x	x	8
Opérations argumentatives (argumenter, objecter, citer, donner exemple...)	x			x				x		x				x	x		x	7
Unités/Procédés linguistiques	x		x			x					x		x	x	x			8
Travail sur un genre		x			x		x	x		x	x	x						8
Composantes des genres et types de textes				x	x		x				x							4
Finalités communicatives ou situation argumentative		x		x	x					x								4
Texte argumentatif (dont dissertation : D)	x D	x	x D	x		x D	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x D	16

composition d'idées/dissertation occupe bien sûr la première place (16 cas sur 17). Toutes les séquences d'enseignement visent la production d'un texte argumentatif écrit. Une seule séquence d'enseignement propose, en clôture et pour l'évaluation, une production textuelle partielle, à savoir la rédaction d'une suite de fables (TO no5). Les *genres* et leurs composantes, la *planification textuelle* et les *procédés linguistiques* (avec un accent mis sur les connecteurs ou mots de liaison) occupent la deuxième place dans l'ensemble des aspects traités (8 sur 17 séquences). Une place importante est également accordée au travail sur les *contenus* des textes à rédiger (7 sur 17), à l'élaboration des *notions de base* comme ceux d'arguments, d'argumentation, de thèse (6 sur 17) et au travail sur les *opérations argumentatives* (6 sur 17), avec une prédominance de la concession. La moitié des enseignants choisissent de travailler sur un genre spécifique (lettre ouverte, pétition, texte de point de vue, lettre de lecteur, recours au tribunal, note critique de lecture, fable).

Des dimensions telles que les stratégies argumentatives où la situation argumentative sont traitées ponctuellement. On voit ainsi se superposer aux dimensions classiques du traitement de l'argumentation des couches nouvelles ayant trait aux genres d'une part, et, plus rarement, aux stratégies et situations argumentatives d'autre part. L'analyse détaillée montre qu'il s'agit véritablement de superposition dans le sens que le traitement de l'argumentation comme représentation générale et abstraite d'un raisonnement, indépendamment d'une situation de communication et d'un genre, et le travail sur des caractéristiques génériques et communicationnelles s'amalgament dans des séquences d'enseignement formant des objets enseignés nouveaux dont la logique et l'équilibre devront être analysés plus en détail.

Les regroupements d'activités

La grande variété des contenus contraste avec une certaine uniformité des activités scolaires langagières et métalangagières. Nous procédons dans un premier temps à une analyse globale quantitative des regroupements d'activités.

Le tableau 3 montre la hiérarchie entre les activités. Sur 80 occurrences (certains blocs se trouvent dans deux catégories), 33 concernent des activités langagières. Parmi celles-ci, 15 séquences sur 17 comportent la production d'un texte écrit complet. Dans 7 séquences, on procède à une production écrite simplifiée ou à une révision ou transformation d'un texte. Comme on pouvait s'y attendre, la production écrite, sous diverses formes, occupe une place importante dans les séquences. La lecture n'est que quatre fois une activité centrale (ce qui ne signifie pas qu'elle n'apparaît pas dans d'autres activités) ; et dans 3 séquences, le débat oral constitue un élément central. Avec 47 occurrences dans les séquences, les activités métalangagières sont

clairement plus nombreuses. L'analyse, la comparaison et le classement (arguments, connecteurs, etc.) (13 occurrences) et l'observation et le repérage (12 occurrences), présupposant la lecture, mais au service d'une autre activité, constituent les catégories les plus fréquentes.

Tableau 3. Regroupement d'activités : présence dans l'une des 17 séquences

<i>Activités langagières (AL)</i>	33
Lecture	4
Production d'une argumentation orale / Pratique du débat oral	3
Production écrite simplifiée ou partielle	7
Production d'un texte argumentatif ou d'une composition écrite	15
Révision / transformation d'un texte	4
<i>Activités métalangagières (AM)</i>	47
Définition	9
Observation, repérage	12
Analyse, comparaison, classement	13
Discussion orale sur des dimensions arg.	2
Activation et débat concernant des contenus thématiques	5
Élaboration d'une grille / critères d'aide à la production / étapes à suivre	6
TOTAL	80

La définition d'unités d'argumentation (thèse, arguments, etc.) occupe également une place importante. Dans 5 séquences, l'élaboration de contenus pour l'écriture d'un texte est au centre du travail. Et finalement, dans 6 séquences, la construction de critères pour la production de texte constitue un bloc d'activités à part. Quelle est la signification de cette dominance d'activités métalangagières de divers types par rapport à des activités langagières ? L'analyse des trames d'organisation des contenus et activités peut nous renseigner.

Les trames d'organisation des contenus et activités langagières

La majorité (14 sur 17) des séquences est introduite par une activité métalangagière qui peut prendre différentes formes : la définition de notions et de concepts généraux (8 cas), des exercices de repérage de ces notions ou de concepts plus spécifiques liés au TO (2 cas), la définition d'un genre spécifique (9 cas) à travers l'analyse contrastive de genres

proches ou l'analyse des caractéristiques du genre et la lecture d'une fable (1 cas). Seulement trois séquences commencent par une activité langagière ; deux de ces séquences comportent la production initiale d'un genre, une lettre ouverte et une note critique de lecture, la troisième porte sur un débat oral où l'on active des contenus en vue de la rédaction. Toutes les séquences se terminent par la rédaction ou la révision/reprise d'une première production. La majorité des enseignants (10 sur 17) font rédiger une première production, quelques-uns reviennent sur le texte initial sous différentes formes : discussion des finalités communicatives du genre lettre ouverte (TO no2), travail sur un aspect du genre pétition, la mise en page et le titre (TO7), réécriture à partir d'une grille de critères (TO no13). Ainsi, indépendamment du choix des dimensions à traiter qui sont très variées, les deux tiers des enseignants tendent à considérer des aspects théoriques (définition de concepts et genres) comme préalables à la pratique de rédaction d'un texte argumentatif.

L'organisation des activités métalangagières portant sur des concepts prend deux formes différentes : a) l'enchaînement direct de plusieurs blocs d'activités métalangagières axées sur la conceptualisation (6 cas) ; b) l'enchaînement de blocs alternant activités langagières et métalangagières (4 cas).

La plupart des notions théoriques dans les séquences (15 sur 17) s'enchaînent en suivant un mouvement qui va de notions plus générales (définition de l'objet ou de composantes générales de l'objet) à des notions portant sur l'ensemble du texte argumentatif, les plans de textes notamment, pour traiter ensuite des aspects plus ciblés portant sur des parties du texte et des unités linguistiques ou des notions plus abstraites transposables à la production écrite. Selon les positions dominantes dans la séquence, les tendances suivantes se dessinent :

- en première position, le bloc théorique concernant les définitions de notions de base (thèse, arguments, argumenter) ou d'un genre ;
- en deuxième position (ou en première position, lorsque l'aspect définition est absent), le travail sur les plans de textes, la structure argumentative, les parties du texte, celles-ci pouvant être liées à un genre spécifique ou à des opérations argumentatives ;
- en troisième position, les unités et procédés linguistiques : connecteurs (3 cas), concession et anaphore (1 cas), procédés linguistiques typiques des titres (1 cas), objection et réfutation (1 cas) ;
- en quatrième position, plus sporadiquement, les procédés linguistiques de persuasion (1 cas) et de modalisation (1 cas).

Trois séquences sont atypiques par rapport aux tendances esquissées ci-dessus : l'une est construite autour d'une récurrence de blocs d'analyse autour de différentes fables, une autre s'organise à partir des plans de textes

et la dernière se caractérise par une absence presque totale de travail conceptuel.

Les blocs d'activités métalangagières de régulations proactives sous forme de grille de critères (6 cas) sont toujours placés immédiatement avant la rédaction initiale ou finale et, en général, après le travail sur des notions théoriques. Lorsque la régulation est rétroactive, elle se présente sous forme de commentaires de l'enseignant ou des pairs et vise l'amélioration de la production finale.

La logique qui se dégage des séquences d'enseignement du texte d'opinion se caractérise d'une part par la variété de possibilités d'un objet d'enseignement qui se présente comme un système ouvert, mais en même temps par certaines régularités qu'on peut résumer comme suit ; outre l'orientation générale de la séquence vers la production finale d'un texte :

1. la dominance des approches théoriques et des activités métalangagières de conceptualisation dans lesquelles est souvent traitée l'argumentation en tant que telle, indépendamment d'un genre particulier ou d'une situation communicative précise ;
2. des trames où, malgré la diversité des dimensions abordées, les contenus abordés se présentent dans un ordre descendant (en premier lieu, les notions générales sur l'argumentation ou sur les genres argumentatifs ; en deuxième lieu, la planification textuelle ; en troisième lieu, les procédés argumentatifs et linguistiques plus communs ; en quatrième lieu, les procédés plus spécifiques) ;
3. la focalisation du choix des enseignants sur certaines dimensions de l'argumentation et du texte argumentatif en général peut s'accompagner d'un travail à propos d'un genre argumentatif particulier, croisant ainsi différentes traditions scolaires ;
4. la variété de textes et de genres argumentatifs abordés, ce qui suppose une innovation dans la tradition scolaire marquée par la dissertation et la composition d'idées.

EN CONCLUSION

Revenons à la question du curriculum enseigné et de la contribution didactique. Issues de traditions différentes, les recherches curriculaires et didactiques se présentent comme complémentaires. L'entrée par le curriculum enseigné pratiqué avec les outils didactiques repose sur une analyse des pratiques et des formes concrètes de son développement. Elle implique un renversement théorique et critique : la théorie et la planification du curriculum se construisent en interaction avec des observations de ce qui se passe en classe. Il ne s'agit pas d'exercer un contrôle des réalisations effectives des prescriptions contenues dans le curriculum formel, mais de renverser le point de vue en considérant, de manière critique, le curriculum

enseigné pour planifier le curriculum formel. Dans cette perspective, la didactique apporte une analyse précise des contenus et des démarches des enseignants ce qui permet une régulation des plans d'études.

Les analyses proposées concernant deux objets enseignés mettent en évidence des constructions complexes et originales, souvent assez inattendues. Dans les deux cas, on observe des tendances plus ou moins marquées de superposition de strates pratiques diversifiées. On constate par contre que la variabilité des contenus et des formes d'enseignement du texte d'opinion est plus importante que celle de la subordonnée relative. La gamme de possibilités est plus large et, à chaque nouveau choix, l'enseignant est obligé de suivre un itinéraire cohérent avec les choix précédents ; les trames sont plus ouvertes et suivent des voies plus diversifiées.

L'analyse de l'enseignement effectif de la subordonnée relative met en évidence des régularités et des trames qui montrent une relative stabilité historique de cet enseignement, enseignement marqué aussi par les tendances inspirées de traditions grammaticales structuraliste, générative et transformationnelle récentes. Cette analyse montre par ailleurs une organisation suivant une rationalité praxéologique. Les caractéristiques particulières de la construction syntaxique étudiée sont exploitées en fonction des supports choisis par l'enseignant, des contraintes de temps et, surtout, de la visée fonctionnelle de la relative pour l'écriture et pour l'orthographe. Si deux séquences d'enseignement sont organisées d'emblée à partir de la production d'un texte, l'orientation des activités grammaticales dérive, au bon sens du terme, vers des questions ponctuelles et générales d'écriture et d'orthographe.

L'analyse de l'enseignement effectif du texte d'opinion montre une dispersion relativement grande des contenus et une cristallisation d'éléments issus de plusieurs traditions scolaires anciennes et nouvelles. La rhétorique proposée est pourtant une rhétorique fonctionnelle à visée communicative et on constate une entrée nouvelle par les genres argumentatifs et certains procédés linguistiques argumentatifs. Par ailleurs, les activités de réflexion sont plus importantes que les activités de production et de compréhension de textes, ces dernières nécessitant toutes une distanciation et une conceptualisation.

Nous constatons, dans les deux cas, une dominance de la conceptualisation sur les pratiques langagières et, paradoxalement, une ouverture fonctionnelle en vue de la communication. Ce paradoxe montre l'existence d'un continuum dans la discipline du français, axé sur la rationalité pratique. Dans ce type de rationalité, les caractéristiques des objets enseignés (caractère ouvert ou fermé, possibilités de réinvestissement) jouent un rôle capital, mais sont toujours modulées par des contraintes didactiques telles que le temps, l'inertie des dispositifs et des supports disponibles et, surtout, la dynamique de la classe.

Les analyses présentées sur la subordonnée relative et sur le texte d'opinion ne constituent qu'une contribution partielle à l'étude du curriculum enseigné. Certes, nous avons pu observer des traces de la progression curriculaire à l'intérieur même des séquences, notamment à travers les rappels dans la mémoire didactique (Haller, sous presse) qui nous donnent des clés pour la progression externe, aussi bien à l'intérieur d'un degré ou entre les trois degrés du secondaire obligatoire. Pour la subordonnée relative, on constate que tous les enseignants éprouvent le besoin de reprendre les bases de l'enseignement de la subordination, même s'ils l'abordent dans un degré où l'objet est censé être une révision. Un exemple frappant est la reprise des pronoms *qui* et *que* avant l'introduction des pronoms *dont* et *lequel*. Pour le texte d'opinion la progression externe est plus difficile à déceler : si il y a de part et d'autres des allusions à des textes argumentatifs produits les années précédentes, la lecture des protocoles de séquences ne permet pas de dire dans quel degré la notion est enseignée. Les éléments repris concernent surtout des aspects de planification textuelle, touchant à la division en introduction, développement, conclusion ou encore des aspects d'ordre linguistique (orthographe, syntaxe, style).

Mais il faut aller plus loin dans l'analyse du curriculum enseigné, dans un travail de longue haleine. En effet, saisir le cursus et la progression suppose des travaux longitudinaux ou mettant en évidence les pratiques enseignantes au cours d'une ou de plusieurs années.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bolívar, A. (1999). El curriculum como ámbito de estudio. In : J. Escudero (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* (pp. 23-44). Madrid : DOE, Síntesis.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. revue et aug.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. New York : The Falmer Press.
- Dolz, J., Ronveaux, Ch. & Schneuwly, B. (sous presse). Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin & Y. Reuter (Éd.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In Ph. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. (pp. 486-516). New York : AERA Macmillan.
- Escudero, J. M., Bolívar, A., Gonzalez, M. T. & Moreno, J. M. (1997). *Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación secundaria*. Barcelona : ICE/Horsori.
- Heursen, G. (1989). *Fachdidaktik*. In D. Lenzen (Ed.), *Pädagogische Grundbegriffe* (Vol. 1, p. 588-603). Reinbek : Rowolth.

- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (sous presse). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations. À propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In R. Etienne (Éd.), *Former des enseignants professionnels à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Labaree, D. F. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, 63(2), 123-154.
- Marsh, J. C. (1997). *Perspectives. Key concepts for understanding curriculum*. London : Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform : Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*. New York : Teachers College Press.
- Porter, A.C. & Smithson, J.L. (2001). *Defining, developing, and using Curriculum Indicators*. Pennsylvania : Consortium for Policy Research in Education.
- Remillard, J.T. (1999). Curriculum Materials in Mathematics Education Reform : a Framework for examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 23, 316-342.
- Sarremejane, P. (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris : L'Harmattan.
- Schwab, J. (1969). The Practical : a Language for the Curriculum. *School Review*, 78, 501-522.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S. & Dolz, J. (sous presse). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Dossiers des sciences de l'éducation*.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'école. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thuler (Éds), *Transformer l'école* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck-Raisons éducatives.
- Tenorth, H.E. (1999). Unterrichtsfächer. Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Ed.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung Zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (pp. 191-207). Köln, Weimar, Wien : Böhlau Verlag.
- Thévenaz, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Thévenaz, Th. & Schneuwly, B. (Éd.) (à paraître), *Analyses de l'objet enseigné : le cas du langage*. Bruxelles : De Boeck.

- Toulou, S. & Dolz, J. (2005). Analysing videotaped Data, what Type of methodological Tools ? The Case of an argumentative Text. In L. Allal & J. Dolz (Ed.), *Proceedings writing 2004* (9th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing, September 20-22, 2004). Geneva : University of Geneva. [CD-ROM].
- Walker, D. F. (1981). *Fundamentals of Curriculum*. San Diego : Harcour.
- Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. In B.B. Grundem & S. Hopmann (Ed.), *Didaktik and/or curriculum : an international dialogue* (pp. 47-78). New York : Peter Lang.

Conseils de classe et curriculums

Philippe Haeberli & François Audigier
Université de Genève

Sans doute l'association entre les conseils de classe, entendus ici comme la réunion de tous les élèves¹ d'une classe en relation avec leur vie au sein de cette classe, et les curriculums ne vient-elle pas spontanément à l'esprit. Après avoir été une pratique surtout militante et principalement liée aux courants de l'éducation nouvelle, les conseils de classe sont aujourd'hui un dispositif très largement recommandé dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux et au-delà. Donner la parole aux élèves et les faire participer, apprendre les règles de vie commune, réguler les rapports entre les individus, initier certains projets, etc., sont autant d'orientations qui invitent à mettre en place des instances spécifiques, qu'elles soient ou non explicitement mises en relation ou en perspective avec l'éducation à la citoyenneté. Quant aux curriculums, officiel, formel, réel ou caché, ils renvoient à une idée d'organisation, de continuité, de construction progressive de savoirs, de savoir-faire et de compétences. D'abord en prise directe avec la vie à l'école dans sa dynamique et son imprévisibilité, les conseils de classe ne sont que rarement, voire jamais, l'objet d'une réflexion qui appellerait une organisation plus systématique de leur succession dans le temps. Certes, il y est question d'apprentissages, mais ceux-ci sont avant tout pensés comme des compétences personnelles et sociales, dont la construction par les élèves est en priorité ou exclusivement liée aux pratiques.

Toutefois, il serait très réducteur, voire erroné, de s'en tenir à ce seul aspect de compétences sociales directement et spontanément construites par et au cours de la pratique elle-même. D'une part, celles-là ne se réduisent pas à des apprentissages uniquement comportementaux et liés au

1. Les termes « élève » et « enseignant » sont génériques et sont à comprendre autant dans leur sens masculin que féminin.

« vivre ensemble », pour reprendre un terme vague si souvent convoqué aujourd’hui, d’autre part rien ne permet d’affirmer que ces apprentissages ne relèvent que des pratiques. En effet, les compétences sociales manifestent la mobilisation, en situation, de certains savoirs et savoir-faire, et leur construction s’appuie aussi sur celle de ces savoirs. Dès lors, il est pertinent d’interroger ces pratiques et ces dispositifs du point de vue des curriculums afin d’explorer leur contribution à la construction de compétences sociales et de savoirs correspondants.

Dans ce chapitre, cette interrogation s’appuie sur des pratiques de conseils mis en œuvre dans des classes de l’école primaire genevoise. Dans un premier temps, nous présentons le cadre général de notre analyse en précisant notamment les relations à tisser entre les conseils et les curriculums. Puis, après avoir contextualisé ce cadre en fonction des situations étudiées, nous analysons les données recueillies par entretiens et surtout par observation directe, enregistrement et transcription, d’une succession de conseils dans une classe de 5-6 P² et de deux autres conseils, début et fin d’année, dans une classe de 5-6 P, également. Ces données limitées, puisqu’il s’agit pour l’essentiel d’une étude de cas et que celle-ci ne porte que sur l’école primaire, ne nous autorisent évidemment pas à énoncer de trop rapides généralisations, mais elles permettent d’explorer la pertinence d’une étude des pratiques de conseil selon la problématique des curriculums.

CONSEIL DE CLASSE ET CURRICULUMS : QUELLES RELATIONS ?

Les conseils de classe

Les pratiques de conseils de classe insérés dans le temps scolaire pour discuter, débattre et participer à la vie scolaire, se sont récemment implantées dans de nombreux établissements scolaires un peu partout en Europe. L’hétérogénéité des pratiques de conseils oblige à la prudence dans toute caractérisation en termes généraux. Certaines constantes dans l’organisation se retrouvent toutefois autant dans les pratiques que dans la littérature. Celles-ci consistent d’abord dans l’édiction de règles minimales de l’échange mais également dans l’établissement de fonctions assumées : *donneur de parole* qui comme son nom l’indique, distribue la parole ; *gardien du silence* ou *arbitres* chargés de l’application des règles de l’échange ; dans les degrés supérieurs, *secrétaire* prend en note les demandes et les décisions, autrement dit se charge du procès-verbal. En ce qui concerne l’ordre du jour des séances, le principe de la libre interpellation est le plus souvent

2. Cela correspond aux deux dernières années de l’enseignement primaire qui, à Genève, dure six ans. Les élèves concernés ont donc entre 10 et 12 ans et la classe est à double niveau.

appliqué. Les élèves qui souhaitent voir un sujet discuté en conseil déposent un *mot* dans une boîte ou tout autre support durant la semaine ; ce *mot* est lu et discuté en conseil. Celui-ci a lieu hebdomadairement ou tous les quinze jours.

L'origine de ces pratiques peut se situer, d'une part dans des travaux de praticiens ou directement liés à des points de vue militants, d'autre part dans des travaux souvent plus théoriques émanant de philosophes ou de psychologues. Du côté des premiers, les références les plus connues sont les classes coopératives de Freinet (1968) et les apports de la pédagogie institutionnelle (Oury & Vasquez, 1967). Nous rangeons les arguments avancés en faveur des conseils autour de deux grands ensembles de justifications, les unes de nature politique, les autres plus liées à la personne. Le premier ensemble présente les conseils comme des lieux privilégiés d'apprentissage de la démocratie. L'usage de la parole, la prise de responsabilité, la définition et l'organisation de certains travaux scolaires, la coopération avec les autres, sont autant d'atouts pour construire des individus maîtrisant des compétences qui leur permettent d'être activement présents dans la société lorsqu'ils seront adultes. Chez Freinet notamment, les modifications apportées au fonctionnement de la classe sont explicitement au service d'une *libération* du peuple. De manière complémentaire et avec des accents parfois différents, le second ensemble met en avant la formation, la « maturation symbolique » de la personne et le développement personnel, eux aussi conditions nécessaires d'une présence active dans la société. Cette distinction indique un accent plus marqué sur l'un ou l'autre de ces ensembles mais les deux courants s'efforcent constamment de les combiner. De plus, très souvent, les pratiques sont très proches, correspondant aux arrangements constants que les enseignants construisent à propos des conseils.

Depuis les textes fondateurs, de nombreuses autres publications ont développé ces idées (par exemple : Pain, 1993 ; Imbert, 1995 ; Le Gal, 2002 ; etc.). Ces ouvrages, qui sont le plus souvent habités d'une intention incitative, s'inscrivent explicitement dans une continuité avec les précédents. Il s'agit d'abord de convaincre et de donner aux lecteurs les arguments nécessaires pour emporter son adhésion et pour qu'il passe à l'acte. Pour notre propos, nous relevons une des évolutions importantes de ces références, celle faite aux droits des enfants en relation avec la ratification de la Convention des droits de l'enfant par la plupart des États. Cela conduit à une introduction plus explicite de propos juridiques autour notamment des droits de l'élève³.

Du côté des travaux plus théoriques, nous retenons ici deux figures emblématiques et largement convergentes bien que s'inscrivant dans des

3. Par exemple, Le Gal (2002) leur consacre un ouvrage.

univers quelque peu différents, l'un philosophique, l'autre psychologique. La réflexion de Dewey est toute entière habitée du souci de promouvoir une communauté démocratique. L'objectif de l'éducation est d'ordre politique et ne s'arrête pas à la fin de la scolarité ; il est « de permettre aux individus de continuer leur éducation » bien au-delà du seul temps scolaire (Dewey, 1916/1990, p. 149). Pour ce faire, il est essentiel de former le caractère des individus dans la perspective d'une « conduite morale » qui est le fondement même de la pratique démocratique. Aussi, le programme de son école met en son centre l'« occupation », c'est-à-dire une activité pensée comme homothétique de celle que l'on rencontre dans la vie sociale. Il n'y a donc pas rupture, mais au contraire continuité et support nécessaire entre l'expérience et la connaissance. De plus, Dewey s'efforce de faire participer les élèves à la préparation des projets de travail et développe la coopération. Piaget met lui aussi l'accent sur l'expérience. Présentant les procédés de l'éducation morale, il reprend l'opposition entre hétéronomie et autonomie, la première liée à un respect de la loi dans un rapport de contrainte, la seconde dans un rapport de coopération. Son choix se porte évidemment vers le second terme (Piaget, 1930/1997). Également directeur du Bureau international de l'éducation à cette époque, Piaget relie l'éducation morale et l'éducation à la citoyenneté, toujours dans les intentions d'une éducation à la paix et d'une éducation internationale, en relation avec ce qu'il nomme le *self-government* chez les élèves.

Avec Dewey et Piaget, comme avec Freinet, la coopération concerne le cœur même du métier d'élève, à savoir le travail lui-même. Ce qui compte ne sont pas tant des dispositifs et des procédures de régulation de la classe et des relations entre les élèves, que la mise en œuvre d'activités dans lesquelles ceux-ci sont pleinement présents tout au long du processus. Le conseil, lorsque conseil il y a, est avant tout au service des apprentissages.

Sous réserve d'une étude historique approfondie, le succès actuel des conseils et les contenus qui sont mis en avant montrent un certain déplacement des préoccupations et des enjeux du conseil. Ce sont les préoccupations de comportements, d'ordre scolaire et de règlement des litiges qui prennent aujourd'hui la première place. Toutefois, les présupposés théoriques restent très proches même si les références à la loi et au droit prennent une importance croissante.

Ainsi les conseils s'organisent et sont justifiés autour de quelques mots clés qui renvoient d'une part à des pratiques et à des dispositifs, d'autre part à des objets et des thèmes sur lesquels débattre et éventuellement décider : participation, coopération, initiative, régulation... Plusieurs thèmes d'analyse des conseils se dégagent alors :

- la socialisation et l'individualisation, présentées comme les deux faces d'un processus d'éducation globale mais qui sont aussi en tension l'une avec l'autre ;

- l'expérience comme support de certains apprentissages, expérience décrite comme une condition nécessaire voire suffisante ;
- l'importance accordée à la parole, entre la construction du sujet et la régulation du groupe en vue de la construction d'un accord qui ne repose pas sur la violence ;
- la référence plus ou moins développée à la démocratie sous l'hypothèse forte d'un transfert de l'expérience vécue à l'école vers la vie sociale en général, référence accompagnée plus récemment par le droit.

Curriculums

Comme il est indiqué dans le texte de présentation de cet ouvrage, les curriculums constituent un objet de recherche depuis la seconde moitié du XX^e siècle. Bien qu'il n'existe pas de définition unique et acceptée de ce terme et des réalités qu'il recouvre, une figure commune se dégage autour des idées de finalités, de buts et d'intentions de l'éducation, ensemble qui se traduit dans des savoirs et des compétences à transmettre et construire, distribués généralement selon les spécificités des disciplines scolaires. Tout cela est organisé dans des plans d'études, des programmes, des listes d'objectifs, etc. ; les savoirs et les compétences s'inscrivent alors dans une succession, une distribution raisonnée qui est censée tracer une progression des apprentissages dans le temps. Sur ce noyau dur, les chercheurs ont rapidement identifié plusieurs niveaux d'analyse que désignent aisément des termes tels que curriculums officiels ou formels, curriculums réels, curriculums cachés. Ces trois niveaux principaux peuvent aussi faire place à des niveaux complémentaires, notamment les curriculums évalués et appris (par exemple, Glatthorn, 1987). Aujourd'hui, il n'est plus possible de penser les enseignants comme de simples exécutants *appliquant* de manière systématique et unique ces curriculums ; de plus, les élèves construisent à l'école des savoirs et des compétences dont les contenus et les caractéristiques ne sont pas explicitement présents dans lesdits curriculums. Des travaux très récents sur les effets de l'éducation montrent que celle-ci fournit avant tout des cadres intellectuels, culturels et cognitifs : « Le premier effet exercé par un enseignement scolaire est d'ordre cognitif. Il dote les élèves qui le fréquentent de catégories mentales, de formes élémentaires de classification, d'outils intellectuels qui leur permettent de donner un sens au monde qui les entoure, de se reconnaître entre eux comme les membres d'une même communauté » (Baudelot & Leclercq, p. 45). Certains auteurs, par exemple Perrenoud (1984), utilisent le terme de curriculum caché pour désigner une partie de ces apprentissages qui ne sont pas formalisés dans les curriculums. Ils prolongent et complexifient ainsi de nombreux travaux et points de vue, tels ceux de Dewey et de Piaget mettant l'accent sur l'importance de l'expérience et de l'école active dans l'éducation morale.

Dans le domaine des apprentissages relatifs à la vie commune, ces apprentissages *cachés* prennent une importance considérable. Les comportements des personnes, adultes compris et parmi eux principalement les enseignants, ainsi que les modes de fonctionnement de l'école deviennent des éléments déterminants voire principaux pour construire chez les élèves des conceptions de la vie commune. Les travaux sur l'idée de justice (Meuret, 1999 ; GERESE, 2003 ; Haerberli, 2004a) en témoignent aisément. L'étude des curriculums, dès lors qu'elle s'intéresse aussi à ce qui n'est pas formulé dans les textes officiels et dans l'espace-temps scolaire, travaille donc sur les deux dimensions de l'explicite et de l'implicite.

Le croisement conseils/curriculums : quelques hypothèses

Que ce soit dans leurs intentions ou dans ce que l'on peut attendre de leur mise en pratique, les apprentissages attendus par et dans la pratique des conseils ne relèvent pas a priori d'un agencement curriculaire. Le déplacement indiqué dans les buts les plus souvent annoncés des conseils semble remiser au second plan les apprentissages relevant d'une organisation curriculaire derrière des préoccupations liées à la régulation des relations entre les élèves. Malgré cela, les conseils se réclament toujours d'une construction de la loi et d'une contribution à la formation du citoyen dans une société démocratique. Il nous faut donc introduire une nouvelle référence : le droit et ses voisines que sont les sciences politiques et la philosophie politique. En effet, puisqu'il est question de relations entre les individus, de responsabilité, de décision et d'action, de démocratie et de citoyenneté, ces références s'imposent. C'est à partir de ces dernières que se construit l'analyse des conseils présentée ici.

LES CONSEILS ET LA RÉFÉRENCE AU DROIT ET AU POLITIQUE

Les relations entre les contenus d'enseignement, les pratiques scolaires et les dimensions juridiques et politiques ont donné lieu à divers travaux théoriques et empiriques (Robert, 1999 ; Audigier & Lagelée, 1996 ; Audigier, 1999 ; Pagoni, 1999 ; Haerberli, 2004b). Tous ont souligné à la fois l'intérêt de ces références et les exigences qu'elles appellent. Le croisement de ces dimensions avec les conseils conduit à identifier cinq thèmes sur lesquels faire porter l'analyse :

- les conditions du débat : les règles et dispositifs mis en place pour assurer le bon déroulement des conseils, les prises de parole, l'écoute de chacun par tous et les échanges ;
- les objets traités : de quoi parle-t-on lors des séances ? Sauf cas spécifique lorsque l'enseignant met en discussion une proposition dont il est l'origine, ce sont généralement les élèves qui disent les objets qu'ils souhaitent voir traiter.

- les enjeux : ce qui est attendu en terme de décision à propos des objets traités. Les conseils sont tendus vers les décisions ; ils ne sont pas d’abord un lieu d’échanges d’idées mais un lieu pour réguler des différends ou pour prendre des initiatives ;
- les procédures de débat et de décision, prenant en compte d’une part de possibles variations selon le type de décision à prendre et d’autre part les rôles respectifs de l’enseignant et des élèves. La référence aux dimensions juridiques et politiques pose l’introduction des exigences et procédures démocratiques dans les modes de résolution des conflits acceptés par les conseils ;
- les références mobilisées : les textes, valeurs, principes qui fondent les décisions. Les règles de vie souvent affichées sur un mur de la classe, la loi ou celles qui régissent l’instruction publique notamment ou encore d’autres textes tels que la Convention des droits de l’enfant.

À ces cinq thèmes, nous ajoutons des interrogations concernant deux pré-supposés qui se retrouvent constamment dans les textes et discours sur les conseils. Le premier est contenu dans la formule connue : *learning by doing*. La pratique du conseil d’élèves donne à l’expérience une place prépondérante. Le champ de l’expérience scolaire est offert comme objet de discussion et de négociation. Il constitue la matière première à partir de laquelle sont escomptés des apprentissages. Ceux-ci résultent donc avant tout de la mise en situation et de la prise en compte de cette expérience.

Le second est relatif au transfert, en particulier au transfert de pratiques sociales. Celui-ci a deux directions, l’une généralement très explicite, l’autre moins voire peu, voire encore mal traitée. Comme il s’agit de former des élèves pour la vie adulte, tous ces dispositifs et toutes ces pratiques posent comme évident le fait que les compétences et les attitudes construites par les élèves sont autant d’acquis qu’ils mettront en œuvre dans cette vie adulte. L’autre direction concerne l’introduction à l’école, dans les activités scolaires, de savoirs sociaux et de pratiques sociales. Que celles-ci soient politiques, économiques ou sociales, que l’on utilise les concepts de transposition didactique (Chevallard, 1985), de pratique sociale de référence (Martinand, 1984) ou de discipline scolaire (Chervel, 1988), il est essentiel d’analyser les processus de « scolarisation » de ces savoirs et de ces pratiques. Que l’on construise une maquette de ferme, que l’on mette en place un jardin d’école ou que l’on conçoive le fonctionnement des conseils en référence à la démocratie, ces objets et ces activités sont à penser d’abord comme des constructions scolaires irréductibles aux situations sociales qui les inspirent. Rappelons qu’une des critiques importantes faites à Dewey concerne le fait que les « occupations » qu’il importe de l’extérieur dans l’école sont décontextualisées, désocialisées⁴.

4. Sur l’usage de la référence à la démocratie, voir Audigier, 2005.

QUELQUES HYPOTHÈSES

Du point de vue de leurs caractéristiques et de leur inscription dans une perspective curriculaire, les cinq thèmes retenus occupent des positions différentes et amènent à poser quelques hypothèses quant à leur présence et leurs contenus dans les conseils. Ainsi, ce qui est posé au départ, par exemple les responsabilités de chacun dans leur bon fonctionnement et le respect des règles minimales de l'échange, peut être considéré comme un embryon de curriculum formel puisque leur construction ou leur intégration dans les pratiques et les comportements sont attendues dans un délai raisonnable. La perspective du curriculum interroge le fait de savoir si une procédure est prévue pour faire évoluer la finalité, les fonctions ou les règles de l'échange. Les conseils sont aussi un moyen de renforcer l'apprentissage de certains comportements requis dans le reste du temps scolaire : lever la main pour demander la parole, ne pas interrompre l'autre lorsqu'il parle, etc. L'enseignant, les élèves, l'observateur après eux, sont en droit d'attendre que le rappel de ces règles soit de moins en moins fréquent.

Le reste des thèmes retenus relève de ce que nous nommerons le curriculum *spontané* : les orientations prises sur le contenu, les enjeux et les références mobilisées. Dans ce curriculum, la place faite aux savoirs et aux apprentissages est non prévue, elle dépend autant des interactions entre les acteurs que de l'évolution du conseil dans le temps. Compte tenu du déplacement précédemment noté des fonctions des conseils, il est probable que les objets relatifs aux différends entre élèves soient très nettement les plus nombreux à être investis. Dans cette optique, nous nous interrogerons également sur les espaces-temps où se produisent ces différends, la classe elle-même ou tous ces espaces-temps scolaires qui échappent, au moins en partie, à la surveillance constante des enseignants : couloirs, cours de récréation, etc.

La perspective du curriculum interroge le fait de savoir si une procédure est prévue pour faire évoluer la finalité, les fonctions ou les règles de l'échange. Bien que nous ayons à faire à un curriculum *spontané* et non à un curriculum explicite, trois types de progression et/ou de changement peuvent être attendus :

- le perfectionnement et la correction du dispositif et de son fonctionnement pour le rendre
 - a) plus efficace : gagner du temps dans la recherche de solution, favoriser les échanges, maintenir le silence et un certain ordre ;
 - b) plus juste : mettre en œuvre de manière égalitaire le droit de s'exprimer ; assurer l'équité dans le temps de parole ; interroger la justesse de la décision ; etc. ;
- le changement dans les contenus, les objets discutés, la manière de résoudre les conflits : tenir compte des expériences passées, des discussions et des décisions précédentes, formuler des règles de conduite, déplacer l'attention du conseil sur de nouveaux objets une fois qu'un type d'objet conflictuel est réglé, etc. ;

- l'évolution des objets traités, depuis les manières de conduire le conseil, l'attention apportée au respect des procédures, etc., vers, par exemple, une place plus grande prise par la construction de projet et/ou d'initiative : course d'école, camp, sortie...

Toutefois, ces attentes sont tempérées par quelques risques liés d'une part à un certain effet de routine, d'autre part à une prise en compte insuffisante voire absente des exigences qu'appelle la référence au droit et au politique. Ainsi, le conflit et sa fréquence peuvent avoir un effet stérilisant. Les plaintes apaisées au moment d'en parler (pacification scolaire, normalisation naturelle) amènent les élèves à une certaine lassitude devant l'inefficacité des résolutions prises en commun ; le système favorise les solutions personnelles en dehors du conseil. La faiblesse d'une référence rigoureuse et explicite au droit invite les solutions à se construire du côté du sens commun à partir d'un échange tendu vers la construction d'un accord accepté par les parties. Les valeurs, quant à elles, devraient se traduire par une place prioritaire et dominante accordée aux valeurs d'abstention, de respect et de tolérance par rapport aux valeurs d'intervention, de solidarité et de participation. Les valeurs sont alors de simples injonctions.

L'ENQUÊTE : CONTEXTE ET CORPUS

Contexte genevois

Durant ces quinze dernières années, l'école primaire à Genève a connu un véritable « boom » des pratiques de conseils de classe. Au début des années 1990, seule une poignée d'enseignants organise des assemblées d'élèves. À la fin de celles-là, plus de la moitié des quelques 1200 enseignants primaires à la tête d'une classe dans le canton annonce une pratique régulière (Laplace, 2002, p. 76). Et tout laisse à penser que cette proportion a depuis augmenté. Aucune référence n'est par exemple faite au conseil d'élèves dans les *objectifs d'apprentissage*, texte officiel de l'école primaire genevoise depuis le début des années 2000. La diffusion des pratiques de conseil s'est largement faite, et continue à se faire aujourd'hui par le canal de l'entraînement entre collègues et, pour une minorité d'entre eux, par la lecture d'ouvrages dont la finalité première consiste plus dans la promotion de la pratique que dans une analyse de celle-ci⁵. En dépit de l'absence de mention dans les *objectifs d'apprentissage*, l'institution scolaire et plus particulièrement, ici, le Département de l'Instruction publique (DIP), s'intéresse au dispositif considéré avant tout comme un outil efficace de lutte

5. Voir par exemple Jasmin, 1994.

contre les incivilités et d'amélioration du climat scolaire. Le nombre de textes à caractère officiel ou non dans les divers bulletins, revues ou documents abordant la problématique des conseils d'élèves, notamment le magazine du DIP distribué aux enseignants et aux parents d'élèves du canton, est depuis quelques années en constante augmentation. À titre d'exemple, la brochure *13 priorités de l'Instruction Publique Genevoise* éditée en janvier 2005 par le DIP et qui précise des choix pour l'avenir, fait référence au conseil d'élèves sous sa douzième priorité intitulée *Vie des établissements scolaires : des espaces à reconquérir* : « De nombreux établissements se sont engagés dans des actions qui contribuent à l'instauration d'un cadre de vie propice aux apprentissages : assemblées ou conseils d'élèves, élaboration de règles de vie ou d'une charte d'école, formation à la gestion des conflits ou la médiation (...) » (p. 17). Une seule finalité des conseils d'élèves y est posée : une certaine (re)pacification de(s) l'espace(s) scolaire(s). Arrêtons-nous un très court instant sur ce que les enseignants disent à propos du conseil. Dans sa recherche doctorale sur les pratiques dans l'école genevoise, Laplace (2002) repère deux finalités principales dans le discours enseignant, l'une d'ordre disciplinaire et, l'autre qui relève de la socialisation. La finalité disciplinaire est motivée « par leur souci concernant la violence, les conflits entre élèves et le respect de la discipline ». Mais il s'agit également de « l'acquisition de valeurs, d'un rapport à la loi, de compétences politiques et sociales nécessaires à l'insertion et au fonctionnement des personnes dans la collectivité » (Laplace, 2002, p. 90, voir aussi Haerberli 2005).

Corpus, méthode

L'enquête sur laquelle s'appuie ce texte a été menée dans deux établissements du canton de Genève composés de publics différents. L'un se situe dans un quartier populaire de la ville de Genève, l'autre dans une zone périurbaine du canton. L'établissement urbain a développé depuis quelques années une « culture » du conseil et de la médiation. L'établissement situé en zone périurbaine possède une expérience plus modeste des conseils d'élèves.

À partir de retranscriptions d'observations filmées⁶, nous avons retenu et analysé ici huit conseils tenus entre décembre 2004 et juin 2005 partagés entre six séances d'une classe appartenant à l'établissement périurbain (que nous nommerons par commodité *classe A*) et deux séances d'une autre située en ville (*classe B*). Les séances ont une durée variable, allant d'une vingtaine à une quarantaine de minutes.

6. Ce corpus constitue une partie des matériaux recueillis par Philippe Haerberli dans le cadre de sa thèse.

Le découpage des observations s'articule autour des discussions menées à partir d'un *mot* ou d'une interpellation faite par un élève lors du conseil. Ainsi, les épisodes de longueur très variable (de deux tours de paroles à plusieurs dizaines), correspondent soit à un *mot* déposé par un ou plusieurs élèves dans la boîte du conseil, soit à une interpellation lors du temps du conseil donnant lieu à une recherche de solutions. Dans cette analyse, nous nous sommes intéressés en particulier aux contenus des discussions, des arguments et des décisions. La convocation de règles du conseil et/ou de vie ainsi que les remarques concernant le fonctionnement du dispositif ont aussi été l'objet de comptage et d'analyse. Enfin et également dans chaque épisode, les acteurs prenant la parole (nombre d'élèves, enseignant) ainsi que le lieu de référence discuté dans le *mot* ont été relevés.

Comme écrit, la pratique des conseils analysés n'est pas encadrée par des références précises. Cependant une certaine « institutionnalisation » (Fernand Oury) de la classe n'est pas complètement absente. Dans la classe B, un tournus de différents rôles de rangement et d'entretiens de la classe, est par exemple organisé. Cependant, il n'est fait aucune allusion à d'autres « institutions » en dehors de celle du conseil dans les séances analysées ici. Une différence d'ambiance dans les deux classes est toutefois à signaler. Dans la classe A, l'entente entre élèves et avec l'enseignant est plutôt bonne ; en revanche, plusieurs élèves et groupes d'élèves de la classe B s'opposent entre eux et, également, aux enseignants⁷.

PRÉSENTATION ET DISCUSSION DE QUELQUES RÉSULTATS

Nous entrons maintenant dans la salle de classe où se tiennent les conseils. Les élèves sont disposés en demi-cercle dans un coin de la pièce. Ils s'apprêtent à ouvrir la séance. Dans un premier temps, nous retiendrons les objets soumis au conseil. La prise de décision nous intéressera ensuite. Enfin, les quelques moments où une référence explicite au droit introduirait une rigueur et des exigences particulières, et par là même des apprentissages différents, seront plus spécialement désignés.

Objets : des procédures aux questions aux enseignants

L'analyse dégage cinq catégories d'objets traités dans les conseils observés : *fonctionnement*, *régulation des relations et règlement des différends*, *propositions*, *félicitations*, *questions*. Les trois premières sont directement

7. Il s'agit d'un duo d'enseignants.

liées à ce qui était attendu, les deux dernières se sont imposées à la lecture des transcriptions. Ce qui relève du fonctionnement du conseil, c'est-à-dire la manière dont les règles de l'échange sont appliquées, la manière dont les différentes responsabilités sont remplies par chacun ainsi que les remarques sur les fonctions elles-mêmes ont été rangées sous une catégorie *fonctionnement* ; les épisodes traitant de différends et de conflits ont été considérés comme de la *régulation des relations*, les *félicitations* sont des épisodes lors desquels un élève félicite un ou plusieurs camarades, l'enseignant ou la classe dans son ensemble pour une action, une attitude, un comportement ; les *propositions* recouvrent des projets d'activité, de sortie, de travaux manuels ; enfin, la catégorie des *questions* concerne des épisodes où les élèves s'adressent à l'enseignant sur des sujets pour lesquels ce dernier a une compétence plus spécifique. D'un point de vue quantitatif, le *fonctionnement* occupe environ un cinquième des épisodes recensés, le *règlement des différends* les deux tiers, le reste se partage entre les trois dernières catégories.

UNE PART RÉGULIÈRE DE PROCÉDURES

L'application des règles et des attributions fait l'objet d'une très grande attention de la part des élèves. Les éventuels écarts sont rapidement remarqués et normalisés, le désordre ne dure jamais longtemps. Aux intéressés, les élèves sont à plusieurs reprises très prompts à faire remarquer qu'ils n'ont pas accompli leur tâche selon le cadre fixé (ici le *maître du temps* n'a pas suivi le passage d'un *mot* à l'autre, là les *arbitres* ne font pas bien leur travail de surveillance, ou là encore le *président* n'a pas exigé de proposition de règlement, etc.). Il est ainsi possible de cibler des moments d'apprentissages, des moments où l'écart à la règle donnée, au comportement attendu, est relevé ou, dans une perspective d'amélioration du système, des propositions de nouvelles règles ou des précisions sur certains points existants sont demandés.

Deux types d'apprentissages sont liés aux responsabilités : ceux mis en œuvre par les responsables du moment d'une part ; les remarques, relativement nombreuses, des élèves sur le comportement de ces responsables d'autre part. Se pose naturellement pour le premier type, la question de la répartition de ces apprentissages, les responsabilités ne pouvant être assumées que par trois ou quatre élèves à la fois. Dans les deux conseils analysés, un tournus régulier assure à chacun l'exercice d'une ou deux fonctions dans l'année. Une éventuelle progression est donc liée toujours pour ce premier type, à l'attention que chacun porte à la manière dont les fonctions sont assumées par les uns et par les autres. Pour le deuxième type d'apprentissage, les interventions d'élèves sur la bonne tenue de la charge ou sur la fonction elle-même, il n'est pas question de progression systématisée dans le corpus analysé. La fréquence de telles interventions varie en fonction de la capacité de l'élève à remplir sa tâche, bien évidemment, mais ne répond

sinon à aucune logique particulière, si ce n'est que certaines reviennent deux ou trois fois dans le même conseil ou avec une certaine distance temporelle pour pointer un dysfonctionnement du dispositif. C'est le cas par exemple, de la question du temps alloué à chaque *mot*, mais aussi de la possibilité pour le donneur de parole de se donner la parole à lui-même, de l'exigence pour les arbitres de ne pas traiter inégalement certains. Le statut des remarques n'est pas toujours le même ; certaines sont en effet très orientées vers une recherche d'une efficacité maximale du système ; les autres reflètent un souci de justice et d'équité dans le fonctionnement de celui-ci. Nous reprenons ce dernier point plus loin (sous Questions au conseil et conseil en questions).

UNE GRANDE MAJORITÉ DE DIFFÉRENDS ET DE CONFLITS

Dans leur grande majorité, les épisodes concernent la catégorie *régulation des relations*. Ainsi, les *mots* déposés portent sur les petits conflits de la vie quotidienne des élèves⁸ : « Je ne suis pas d'accord que M. me fasse des croches pattes », « V. n'arrête pas de pousser », « K. est énervant, il embête tout le temps ». Pour un quart, ces conflits se produisent dans l'espace-temps de la classe : « Je demande à A. d'arrêter de copier », « Je demande à K. d'arrêter de prendre ma calculatrice ». Le reste, soit les trois quarts, se répartit entre les moments d'activités encadrés en dehors de la classe (gymnastique, danse, cuisines, etc.), et les moments à surveillance plus lâche (préau, foot, cortège, etc.). Enfin, un certain nombre d'épisodes n'ont aucune précision de lieu mais la plupart d'entre eux concernent des comportements qui laissent penser que ceux-ci se produisent aussi dans ces moments, exemple « M. s'incrute alors qu'on joue, qu'on discute ». Ainsi, le champ de compétence du conseil est plutôt tourné vers ce qui se situe en dehors de la classe qu'à l'intérieur de celle-ci. Le conseil permet donc une extension du champ du contrôle à des moments plus libres pour les élèves (récréation), des moments où ceux-ci ne sont pas soumis à la même discipline que dans la salle de cours, où ceux-ci se rencontrent plus facilement. Des moments aussi, comme déjà noté, où la surveillance plus lâche des adultes élargit la gamme des comportements licites.

UN PETIT RESTE

Dans notre corpus, les *propositions* qui recouvrent des projets d'activité, de sortie ou de travaux ne représentent au contraire quasiment rien. Quelques *propositions* faites par les élèves concernent les sorties possibles (piscine, cinéma, etc.) et l'organisation de tournois ou matchs. Les deux catégories restantes *félicitations* et *questions* concernent chacune une classe plus spécifiquement. Cette différenciation se rapporte au climat de classe. Dans la

8. Aucun mot ne fait explicitement état de conflits entre élève(s) et enseignant. On peut faire ici l'hypothèse avec Kohlberg et Piaget que l'autorité de l'adulte prévaut encore sur ces enfants de 10-12 ans.

classe A, les *mots* sont utilisés pour féliciter un ou plusieurs camarades, l'enseignant ou la classe dans son ensemble pour une action, une attitude, un comportement (ex. « Je félicite L., elle est sympa, elle a de l'humour », « Je félicite A. car il joue au foot avec nous même s'il n'aime pas ça », « Je félicite toute la classe car vous avez été gentils avec moi au début de l'année et vous ne m'avez pas rejetée comme un autre enfant »). Dans la classe B, le conseil est un moment utilisé par certains élèves pour interpeller les enseignants, les mettre à l'épreuve sous forme de questionnement assez régulier sur les changements de place, le programme des sorties, etc. Ces deux catégories spécifiques représentent dans chaque classe un cinquième des épisodes. On le constate, les conflits sont présents de manière assez massive dans les conseils analysés⁹. Ils se distinguent avec la catégorie *fonctionnement* des autres objets en ce qu'ils exigent une décision. Cela nous amène à nous interroger sur les processus de prise de décision de notre dispositif et à rechercher sur ce point des traces d'apprentissage.

Que faire ? des efforts avant tout !

Les différends et autres conflits qui constituent la matière première des conseils analysés appellent nécessairement une résolution, une décision, du moins si on les prend au sérieux. Le terme « décision » n'est cependant pas celui utilisé en conseil ; celui de « solution » est beaucoup plus répandu. La plupart du temps, le conseil demande aux élèves concernés de *faire des efforts*. Ce recours à l'effort est massif dans la classe A, dont le climat est jugé meilleur. Largement plus de la moitié des litiges reçoivent en effet une solution type. Il s'agit bien de trouver une solution et non d'entrer dans un processus de résolution de conflits au sens plus juridique, voire judiciaire du terme ; cette insistance très forte sur l'effort demandé doit être mise en lien avec l'idée d'une recherche d'accord ; nous y revenons au paragraphe suivant. Relevons pour l'instant des réactions d'élèves qui expriment, parfois ironiquement, cette omniprésence de l'effort demandé et interrogent, pour certaines, son utilité. « Effort, comme par hasard », « on dit effort et puis voilà », « pas de solution, simplement effort, comme les autres *mots* », etc. D'autres interrogent la solution-effort, la remettent en cause ou proposent des solutions alternatives. Une première suggestion vient d'un élève qui propose, lors d'une séance du mois de décembre, de remplacer les demandes d'effort par un moyen plus efficace, le recours à la solution autoritaire traditionnelle. Des remises en cause plus virulentes existent. Au mois de mars par exemple, un autre élève raisonne par l'absurde. « Mais juste,

9. Notons l'absence de certains objets, en particulier du travail scolaire. Certains enseignants prévoient dans le conseil des rubriques particulières pour les objets scolaires ; y sont par exemple abordées les difficultés d'apprentissage rencontrées dans la semaine, les questions des rythmes, etc.

c'est... c'est à chaque fois qu'il y a toujours effort, ben on pourrait arrêter de mettre des solutions parce qu'il y a toujours effort ». L'enseignant réplique sans entrer en matière : « C'est une solution comme une autre. On dit effort et puis si ça marche, une fois ou l'autre... mais cela dit, tu peux abréger et mettre "EF" ». L'effort constitue donc une catégorie importante pour la régulation de la vie scolaire : « Ben moi, je dirais de faire un effort pour tout le monde, essayer de se contrôler mieux et comme ça tout rentrera dans l'ordre » et le *secrétaire* de reprendre, « ben, EF comme ça... Effort, comme ça tout le monde sera mieux et puis il y aura moins d'insultes... ».

Recherche de l'accord et référence à la loi

Le processus de décision des conseils analysés repose avant tout sur une recherche de l'accord, que ce soit entre les parties mais également, entre l'ensemble des membres du conseil. Une intervention enseignante lors d'une séance au mois d'avril qui fait référence à d'autres moments souligne l'importance de l'accord collectif en ces termes : « Je m'excuse, je m'oppose là. Ce n'est pas parce qu'il en y a un qui dit : "solution, effort" que c'est bon. Si le débat est relancé, cela veut dire que la solution n'est pas acceptée... Une solution, c'est qu'on doit être d'accord pour la solution »¹⁰. L'absence de référence et de norme a quelques effets. Ainsi, il est difficile d'identifier ce qui détermine l'adoption de telle ou telle solution. La manifestation d'un accord de chacun n'est pas nécessaire ; l'absence d'expression d'un désaccord suffit-elle ? Il est rarement spécifié ce qui est attendu de chacune des parties et éventuellement du reste de la classe, même si cela se produit. Au *mot* de l'élève qui demande à A. d'arrêter de copier, l'enseignant spécifie l'accord suivant : « A., si tu veux regarder, tu demandes à M. et puis M., si tu as une demande à laquelle tu peux répondre, est-ce que tu acceptes d'aider A. si elle a besoin d'un renseignement ? ».

La décision la plus courante demeure la demande d'effort, notion floue où chacun peut mettre ce qu'il entend. Pas trop contraignant, l'effort demande quand même un changement dans le comportement. C'est une notion consensuelle par excellence, qui assure un accord large. Qui peut s'opposer à une demande d'effort ? Ainsi peut-on parler d'une sorte de boucle entre la recherche de l'accord et la solution de l'effort. Le système fonctionne sur un consensus qui satisfait tout le monde en renvoyant la responsabilité de la solution à l'individu pour peu qu'il se plie à la norme partagée de l'effort, toute expression de divergences et de désaccords a tendance à être évacuée.

10. Élèves et enseignants ne se réfèrent pas aux règles de vie affichées dans la classe.

Questions au conseil, conseil en questions

Ainsi, le déroulement des conseils, les échanges et les décisions prises mettent clairement en avant le souci prioritaire du respect des procédures et de la régulation des différends. Les moments de réflexion et la convocation de références sont rares voire absents. Face à cette dynamique, les élèves s'adaptent cahin-caha et, sans en expliciter plus avant la légitimité, mettent en place des procédures qui, censées alléger les conseils, amènent aussi à soulever des questions éthiques comme ce qui relève de la distinction entre privé, personnel et public, collectif. C'est à la frontière de ceux-ci que l'on peut analyser la règle rencontrée qui veut qu'avant de déposer un *mot*, les protagonistes aient tenté au moins deux fois de parler du problème hors conseil. L'édiction de cette règle révèle, en creux, certaines caractéristiques et manques du dispositif. Une des visées de l'adoption d'une telle règle est bien sûr le désengorgement du conseil. Mais, il y a également une motivation d'un autre ordre, que l'on interprétera comme une « demande de collectif ». Retournons d'abord auprès des élèves, plus précisément auprès de deux élèves qui expriment un certain ras le bol. Le premier met en cause deux autres élèves qui, selon l'auteur du *mot*, ne prennent pas au sérieux les débats du conseil. « En fait, S. et M., je ne sais pas, mais chaque... chaque conseil, vous vous dites des *mots* dessus et puis en fait c'est pas vrai... Je ne sais pas si c'est vraiment des vrais *mots*, si ça vous embête vraiment parce que vous pourriez vous le dire entre vous. ». Dans une autre séance, un élève hausse la voix devant un problème de « meilleure amie ». « Franchement, là, vous ne pouvez pas régler vos problèmes entre vous deux parce que là, c'est une histoire de meilleure amie. La gym, je veux bien comprendre, ça concerne un peu près tout le monde, mais là franchement les trucs de meilleure amie... ». Ces accusations de détournement du conseil de ce qu'il devrait être, sont intéressantes à plusieurs titres. C'est d'abord la dénonciation de *mots* à caractère trop personnel, trop individuel, qui peut être lue, a contrario, comme une demande d'une plus grande prise en compte de l'intérêt collectif, des questions qui concernent la classe entière. C'est également, pour le premier élève, une dénonciation du conseil comme scène, espace de jeux et de faire valoir.

Cet appel au collectif franchit un degré supplémentaire d'exigence lorsque des remarques d'élèves relèvent d'un souci de justice et d'équité ou d'autres valeurs collectives. C'est, par exemple, tel élève qui accuse de partialité ou d'inégalité de traitement les *arbitres* chargés de l'ordre ; c'est un autre qui reproche au *donneur de parole* de ne pas être équitable dans sa répartition. C'est également, un élève qui regrette la disparition de la solidarité dans la classe. Ajoutons ici que certains *mots*, plus encore certains propos tenus lors des conseils, recèlent de véritables attaques contre la personne. Ce qui est tout à fait courant dans une cour de récréation, n'a bien évidemment pas le même sens dans un espace d'échange, interrogeant alors les limites du droit d'expression.

Cet appel au collectif, qui n'est évidemment pas une négation de la personne mais donne un autre sens aux relations que chacun entretient avec les autres et avec la classe, ne dépasse pas le sens commun. Sans doute rencontrons-nous une des limites d'une conception de l'apprentissage, explicitée comme nous l'avons vu chez certains auteurs, mais peu formalisée chez les enseignants, qui attribuent à l'expérience, au *vécu*, une place prépondérante voire unique dans la construction de compétences sociales. Cette prépondérance appelle de fait une régulation à partir du sens commun, sans guère de prise de distance. Dans les apprentissages attendus domine ce qui relève du *vivre ensemble* et des civilités ; les apprentissages non comportementaux sont très difficiles à identifier. Cela ne signifie aucunement qu'il n'y en a pas. Ainsi, la plupart des enseignants interrogés citent le français-communication comme discipline scolaire la plus concernée. Cette opinion accentue le fait que les débats dans les conseils soient en priorité régulés du point de vue de ce qui est aujourd'hui la norme admise à l'école dès lors que l'on fait référence à l'expression orale. Dans le contexte du conseil, celle-ci correspond bien à un apprentissage. Toutefois, ainsi qu'il a été écrit plus haut, sa répartition entre élèves est très inégale et, donc, très insatisfaisante, comme si la conduite du conseil oscillait entre la mise en place des conditions nécessaires à des apprentissages dûment identifiés pour tous les élèves et un laisser faire légitimé par un espace de liberté, simplement régulé, où il est avant tout important de laisser libre cours aux désirs et besoin de parole et de... silence.

CONCLUSION

Au terme de notre parcours, le croisement des conseils avec la problématique des curriculums met en évidence, *a contrario*, la pertinence de la question des apprentissages, ceux qui sont attendus, ceux qui sont observables. Du côté du curriculum explicite, les apprentissages ne portent, pour l'essentiel, que sur les procédures et les règles formelles de l'échange. La correspondance avec les pratiques coutumières dans la classe réduit souvent ces apprentissages aux comportements scolaires attendus. Du côté du curriculum *spontané*, les différends entre élèves occupent très largement le devant de la scène. L'appel à l'effort comme solution privilégiée aux conflits, exprime, de fait, l'accent mis sur la recherche de l'accord ainsi que la référence forte à un sens commun supposé partagé. Ainsi, les savoirs explicitement convoqués pour penser et mettre en œuvre les conseils sont-ils rares. Parfois, certaines valeurs, telles que l'équité ou l'égalité de traitement sont convoquées. De même, à propos de la manière de remplir les fonctions organisatrices du conseil, des remarques rappellent l'exigence incontournable de justice présidant à tout débat ainsi qu'à toute décision.

Ainsi, pour poursuivre l'aventure des conseils et faire de ceux-ci à la fois des lieux et moments de liberté, de parole, mais aussi de pouvoir et d'apprentissage, deux retournements s'imposent. Le premier invite à remettre au centre des conseils, de façon plus explicite et plus constante, les activités scolaires au service des apprentissages, des apprentissages correspondant à un curriculum explicite. Le second porte sur l'introduction raisonnée de références au droit et au politique. Dès lors qu'une des finalités des conseils porte sur le *vivre ensemble* et le règlement des différends, et que cette finalité est placée sous l'égide de la démocratie, des droits de la personne et de la formation du citoyen, la référence au droit et au politique s'impose. La construction de la loi et de la règle commune, l'organisation des échanges et de la décision, impliquent de se référer à des normes, principes et valeurs qui sont extérieurs, antérieurs et supérieurs à ce qui se vit et s'élabore dans le quotidien de la classe. La formation du sujet requiert aussi que ces références adaptées aux situations scolaires, réélabores, soient l'objet d'un travail de construction et d'analyse critique explicite avec les élèves. La simple expérience, certes nécessaire, ne saurait en aucun cas suffire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Audigier, F. (2005). Démocratie : limites des analogies. *Cahiers pédagogiques*, 433, 11-14.
- Audigier, F. & Lagelée, G. (1996). *Éducation civique et initiation juridique*. Paris : INRP.
- Baudelot, C. & Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : La Documentation Française.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dewey, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DIP (2005). *13 priorités pour l'Instruction Publique Genevoise*. Brochure à l'intention des collaborateurs du DIP.
- Freinet, C. (1968). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris : Maspéro.
- Glatthorn, A.A. (1987). *Curriculum Renewal*. Alexandria : ASCD.
- GERESE (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Service de la recherche pédagogique, Université de Liège. [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality_fr.pdf].

- Haeberli, P. (2004a). La justice a-t-elle une place à l'école ? *Thématique*, 12, 69-91.
- Haeberli, P. (2004b). Les conseils de classe, du symbole au droit. *Spirale*, 34, 27-41.
- Haeberli, P. (2005). Conseil de classe : de la régulation du désordre scolaire aux apprentissages citoyens. *Thématique*, 13, 41-71.
- Imbert, F. (1995). *Médiation, Institution et Loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération*. Montréal : Chenelière.
- Laplace, C. (2002). *Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'École genevoise (1990-2001)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck & Belin.
- Martinand, J.-L. (1984). *Connaître et transformer la matière*. Bern : Peter Lang.
- Meuret, D. (Éd.) (1999). *La justice dans le système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- Oury, F. & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.
- Pagoni, M. (1999). *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Pain, J. (1993). *La pédagogie institutionnelle d'intervention*. Vigneux : Matrice.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Piaget, J. (1930/1997). *L'éducation morale à l'école*. Textes réunis par C. Xypas. Paris : Anthropos.
- Robert, F. (1999). *Enseigner le droit à l'École*. Paris : ESF.

Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité »

**Marc Durand, Ingrid de Saint-Georges
& Myriam Meuwly-Bonte
Université de Genève**

Il peut paraître paradoxal de proposer une réflexion portant sur la notion de curriculum dans le domaine de la formation des adultes pour au moins trois raisons.

En premier lieu ce domaine ne présente pas, à la différence de l'école qui vise une formation similaire pour tous et une propédeutique générale, une homogénéité telle que l'on puisse en proposer une image globale précise. Ce que désigne aujourd'hui le vocable « formation des adultes » ne répond ni à une unité dans les pratiques ni à un consensus au plan des conceptions, ni à la préoccupation de constituer un système unifié de formation, définissant explicitement ce qu'il y a à apprendre dans une visée consensuelle. La tendance est plutôt à tenir fondamentalement compte de la spécificité des individus et des contextes, et à éviter de s'engager dans des conceptions générales et globales. Ceci pour des raisons pratiques : répondre aux besoins des personnes et des situations sociales et professionnelles implique une diversification de l'offre et de la conception des formations, et donc un moindre recours à une démarche programmatique et planificatrice ; mais ceci aussi pour des raisons idéologiques qui placent au premier plan la préservation de la singularité des personnes engagées dans ces formations, et l'accompagnement de leur épanouissement idiosyncrasique. Néanmoins des oppositions classiques continuent d'être structurantes entre par exemple, les tenants d'une éducation permanente humaniste et non immédiatement utilitariste, et ceux d'une formation professionnelle directement en phase avec les besoins du travail. Relayer ici de

tels débats serait déplacé, aussi nous limitons-nous à une réflexion centrée sur les contenus des formations dans ce qu'ils ont de plus explicitement définis et orientés vers la formation professionnelle, et une articulation avec les questions du travail et de l'emploi, de la promotion et de la mobilité professionnelles.

En second lieu, cette notion de curriculum relève fondamentalement, selon nous, de l'ingénierie d'enseignement scolaire. Or la formation des adultes s'est partiellement développée contre l'école et notamment contre ce qui, de cet enseignement scolaire, a été évalué, à tort ou à raison, comme rigide et générateur d'échec, d'enfermement et d'exclusion : la logique curriculaire et la pédagogie transmissive. Si la formation des adultes s'est d'emblée inscrite dans un projet sociétal où les dispositifs destinés à l'ensemble des adultes étaient conçus dans l'intention d'offrir une éducation morale et civique à ceux qui n'avaient pu bénéficier de la scolarisation obligatoire (Palazzeschi, 2004), les formes de pédagogie qui s'inspiraient au départ de l'enseignement scolaire (cours dispensés le soir ou le dimanche), se sont diversifiées et éloignées de plus en plus des méthodes de type expositif et transmissif perçues comme inadéquates lorsqu'elles concernent des adultes. Entraînement mental, analyse de pratique, séminaires à thèmes, études de cas... constituent désormais une partie du quotidien dans ce domaine, et si la défiance envers l'école est moins vive aujourd'hui, la démarcation d'avec la forme scolaire et ses composantes (dont les curriculums) continue cependant d'être un élément constitutif de la culture du domaine de la formation des adultes.

En troisième lieu, la notion de curriculum implique l'idée d'un découpage dans le savoir et la culture, et d'une formalisation préalable à la mise en œuvre de procédures et dispositifs d'enseignement ayant une visée d'exhaustivité, systématisme et progressivité. Ceci va de pair avec un découpage et un ancrage disciplinaires structurant la réflexion éducative. Or, pour des raisons qui sont analysées ci-après, cette pensée disciplinaire est largement étrangère à la formation des adultes où, sauf cas particuliers évoqués plus loin, de telles pratiques ou conceptions n'ont jamais été proposées ou réclamées.

Ce chapitre est donc, à certains égards un intrus au sein d'un numéro thématique consacré aux curriculums. Il ne nous paraît cependant pas totalement déplacé pour la raison suivante : des apprentissages sont réalisés en formation des adultes, et donc des contenus sont proposés aux formés, maîtrisés et acquis par eux selon des modalités dont il n'est pas inutile de repérer les particularités. Et, ne serait-ce que par les effets de contraste qu'elles provoquent, les recherches sur les curriculums scolaires sont de nature à inspirer une réflexion relative à la conception des contenus de la formation des adultes.

Cette conception fait débat. Nous délimitons ce débat par rapport à un problème principal : soit on planifie des contenus mais on ne s'adapte pas aux contextes pratiques et aux exigences du travail, soit on s'adapte à ces singularités mais au prix d'un abandon du contrôle des contenus. Or il ne s'agit pas en formation des adultes, de dispenser une formation générale et propédeutique comme c'est le cas globalement pour l'enseignement scolaire mais, de plus en plus souvent, de proposer des dispositifs explicitement adaptés aux pratiques ou aux situations : les besoins de formation, notamment professionnelle, concernent souvent des personnes singulières et la résolution de problèmes spécifiques, délimités dans le temps et l'espace.

Après une présentation critique de quelques propositions illustrant les principales conceptions des contenus en formation des adultes, nous décrivons une approche « orientée activité » visant à dépasser ce dilemme inhérent à l'effort pour programmer précisément des contenus de formation tout en répondant aux exigences des contextes professionnels, et l'illustrons par des propositions concrètes en formation des enseignants.

LA PRISE DE DISTANCE À L'ÉGARD D'UNE CONCEPTION SCOLAIRE DES CURRICULUMS

Une part quantitativement importante des pratiques en formation des adultes se trouve être assez proche des procédures d'enseignement scolaire, malgré le caractère plus restreint de leur objet et plus réduit de leurs temporalités. Ces pratiques recourent à des notions et démarches largement assimilables à l'ingénierie scolaire, notamment en ce qu'elles visent la transmission de contenus préalablement répertoriés et formalisés dans une perspective d'initiation ou de perfectionnement au sein d'un domaine particulier et explicitement délimité : amélioration de la maîtrise de l'anglais comme langue de communication professionnelle, acquisition d'autonomie dans l'usage de l'informatique, actualisation des savoirs dans un secteur en mutation technique, programmes d'alphabétisation, de remise à niveau dans des centres de réinsertion professionnelle ou définis par des entreprises, formations longues dispensées par des instituts de formation psychosociale, etc.

Dans ce cas, l'offre de formation précise au préalable la nature des apprentissages attendus, les répertorie de façon explicite, et anticipe des séquences ordonnées de présentation et d'apprentissage de ces contenus. Tout se passe comme si les concepteurs (et réalisateurs) de la formation avaient *a priori* pris la mesure des besoins des formés, identifié les chemins possibles d'apprentissage, repéré les difficultés et obstacles aux progrès, imaginé les procédures de remédiation efficaces, etc. On trouve ainsi une multitude d'officines proposant des programmes « clés en main », d'une

durée et d'une forme précisément formatées et planifiées, aux détails près des dynamiques d'interaction pédagogique¹. Bien qu'une logique curriculaire ne soit pas affichée explicitement, cette activité de conception en amont de la mise en place des formations s'apparente à l'adoption hors de l'école, d'une démarche curriculaire. Cette démarche propose la transmission d'un ensemble d'éléments abstraits, formalisés, définis par le formateur comme nécessaires ou souhaitables, et classés selon des critères cohérents de possibilité d'assimilation.

Cependant, à y regarder de près, les offres de formation exactement assimilables à un enseignement scolaire sont l'exception. Dans la plupart des cas en effet, l'objet de la formation ne se décline qu'artificiellement en termes de savoirs formels parce que ce qu'il y a à apprendre réfère à des pratiques sociales et/ou professionnelles. Et cette finalisation des formations est incompatible avec une structuration en unités disciplinaires (au sens de discipline scolaire ou universitaire) et particulièrement de disciplines scientifiques définies par un *corpus* de savoirs abstraits et décontextualisés. Les pratiques sont par nature non disciplinaires et ne se laissent pas appréhender de façon adéquate et totalement convaincante en termes de savoirs formels appliqués (Argyris & Schön, 2000). La nécessité de prendre en compte des pratiques et une défiance envers une conception applicationniste de la pratique, expliquent le développement d'une approche alternative centrée sur les compétences.

LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES COMME « RÉPONSE CURRICULAIRE » AUX EXIGENCES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les contenus de formation ou d'enseignement sont aujourd'hui de plus en plus souvent déclinés à partir des notions de compétences et de référentiels de compétences (par exemple Dolz & Ollagnier, 2002). Ces référentiels correspondent pour partie aux curriculums de formation. Des curriculums ils ont a) la démarche planificatrice et ordonnatrice, b) la volonté d'explicitation de ce qu'il y a à apprendre, et c) la formalisation prenant pour niveau d'analyse et de conception celui des situations d'apprentissage. Par ailleurs, ils résultent, comme les curriculums scolaires, d'une analyse *a priori* des pratiques professionnelles de référence : il s'agit d'une déclinaison qui prend le travail prescrit et les contraintes objectives des situations professionnell-

1. Les concepteurs de ces formations sont capables d'adapter leur offre aux évolutions des conditions légales et institutionnelles régissant la formation continue : ainsi, en France par exemple, une loi récente a modifié la durée annuelle légale des formations auxquelles ont droit les salariés, entraînant immédiatement des changements des catalogues d'offre de stages qui se sont ajustés à cette durée.

les comme éléments de base de la conception du contenu de la démarche de formation / apprentissage. Enfin, de la logique curriculaire, ils reprennent l'implicite d'une relation pédagogique asymétrique tenue par une maîtrise supérieure des contenus par les formateurs par rapport aux formés, lesquels, au fond, ne peuvent avoir de prise sur ces curriculums tant qu'ils n'en ont pas appris et maîtrisé les éléments.

Prenant le travail comme référence, ces référentiels listent des compétences aussi bien techniques que sociales, requises pour l'exercice d'un métier.

Les intérêts d'une approche par la notion de compétence et de référentiels sont nombreux : nous en listons cinq en rapport avec la thématique des curriculums. En premier lieu, la notion de compétence permet de se défaire d'une centration exclusive sur les tâches et les postes de travail héritée du taylorisme, pour prendre en compte les individus et situer la réflexion entre l'opérateur (qui a ou non des compétences) et la tâche (qui requiert ou non ces compétences). Elle offre ainsi une réelle possibilité de penser l'articulation du travail avec les intérêts des travailleurs, l'organisation de la production avec la mobilité et la promotion professionnelles. En deuxième lieu, la notion de compétence permet de concevoir les contenus de formation en lien avec un travail ou une tâche particuliers, mais en évitant soit l'enfermement dans une spécificité étroite (les compétences couvrent des possibilités plus larges que l'action qui les exprime *hic et nunc*), soit l'ouverture vers des contenus totalement décontextualisés et abstraits (les possibilités délimitées par une compétence ne sont pas infinies). En quatrième lieu, la notion de compétence permet d'éviter les formalisations réductrices des pratiques, centrées sur leurs seules composantes cognitives et ne restituant pas leur épaisseur expérientielle. En cinquième lieu, les référentiels de compétences définissent systématiquement des contenus et proposent des découpages non arbitraires dans les pratiques professionnelles puisqu'ils sont en principe construits à partir d'une analyse des tâches professionnelles ou des métiers. Reprenant en cela la démarche curriculaire scolaire, ils assurent ainsi des formations cadrées et pilotées, dont l'impact est potentiellement évaluable.

LES LIMITES DES CONCEPTIONS CENTRÉES SUR LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

Ces référentiels de compétences pourraient donc être considérés comme les pendants dans le domaine de la formation des adultes, des curriculums scolaires (qui d'ailleurs sont de plus en plus fréquemment déclinés en termes de compétences) à la différence près d'un changement d'objet de référence (les pratiques *versus* les disciplines).

Mais ce recours aux référentiels de compétences marque aussi ses limites pour plusieurs raisons. En premier lieu ces démarches n'offrent pas toutes les garanties de précision dans la délimitation et l'étiquetage des compétences requises ou référencées, et peinent à éviter une tendance à la réification et à la naturalisation des dynamiques d'action professionnelle. En effet, si on tient pour vrai que les compétences se donnent à voir dans les actions situées, ces répertoires décontextualisés et généralisés, entrent en contradiction directe avec l'idée de flux d'action située dans lequel les compétences se constitueraient et se déploieraient. Dans cette perspective, les référentiels de compétence comme produits n'ont qu'un intérêt ou une utilité limités, voire se montrent contre-productifs ; et les listes de compétences figurant dans les catalogues d'offres de formation finissent par ne plus dire grand chose du métier auquel elles préparent, au niveau d'abstraction et de généralité où elles sont posées. Ces référentiels ont aujourd'hui tendance à converger à force de se répéter, et les listing reprennent d'un référentiel à l'autre, les mêmes compétences transversales à, par exemple, communiquer, entrer en relation, etc. (tableau 1).

En second lieu, malgré la volonté de leurs initiateurs, ces référentiels n'ont qu'une adéquation partielle avec le travail qu'ils prétendent couvrir. Ceci parce qu'ils ne portent que sur la part prescrite et explicite du travail, dont on sait depuis les travaux *princeps* en ergonomie qu'elles ne sont qu'une part du travail, la part prescrite précisément, et non le réel de cette activité (Ombredane & Favre, 1955). De sorte que, malgré l'intention explicite de se rapprocher du travail, ces référentiels en demeurent encore éloignés et ne permettent pas de concevoir des contenus de formation proches de l'activité réelle.

En troisième lieu, ces référentiels de compétences apparaissent généralement statiques, figés et muets quant aux dynamiques des compétences et notamment de leur développement : les formations qui en découlent sont avec une fréquence non négligeable engagées sur un mode externalisé par les entreprises, et par conséquent décontextualisé par rapport aux exigences du travail. Elles ont alors tendance à perdre leur principal atout et à présenter le défaut ou handicap que leurs concepteurs voudraient dépasser : celui d'une dé-connexion d'avec les pratiques.

Le recours, dans le cadre de cette approche, à des simulations de situations de travail constitue un espace-temps de formation utile et sans aucun doute efficace, qui place les occasions d'acquisition des compétences dans des contextes proches de la situation réelle de travail, tout en limitant les conséquences pratiques négatives de ces apprentissages (les effets de l'erreur notamment) (Pastré, 1995). Mais paradoxalement, ces modalités de formation sont contradictoires avec l'effort analytique de répertoire et de systématique qui préside à la démarche de référentiel : si apprendre à travailler se fait non pas en travaillant mais en simulant le travail, quels sont

Tableau 1. Exemples de compétences définies dans des référentiels de compétences

Ingénieur diplômé ¹	Diététicien(ne) ²	Technicien(ne) en radiologie médicale ³	Animateur socioculturel ⁴
<p>4) Compétence : Manger une unité de production Savoir et savoir-faire : Encadrer et animer une équipe Gérer la production (planifier les moyens, respecter les délais et les coûts) Accompagner le changement</p>	<p>1) – Développer sa réflexivité sur la qualité de ses interventions, et se questionner sur sa pratique – Mettre en œuvre une démarche d’information professionnelle continue – Développer ses compétences d’analyse d’information et son esprit critique – Transférer les connaissances théoriques et pratiques dans des situations professionnelles</p> <p>2) – Participer à des plans d’étude et de recherche en lien avec la nutrition</p> <p>3) – Assurer dans son exercice professionnel la mise en œuvre de savoir, savoir être et savoir-faire qui ne dis-créderont pas la profession dans l’esprit des personnes soignées, des convives et des autres professionnels</p>	<p>2) <i>Initie et/ou participe à des recherches</i></p> <p>3) – défend et soutient l’image et le rôle professionnel des TRM</p>	<p>1) – Évaluation des activités de travail, développement personnel et professionnel Objectif : entrer dans une attitude réflexive par rapport au fonctionnement de sa structure de travail et par rapport à soi-même pour accroître son professionnalisme</p> <p>4) Objectif : organiser, animer, coordonner et dynamiser son équipe de travail – organiser le travail d’équipe en précisant le rôle de chacun, les objectifs, les modes de fonctionnement collectifs, dans un contexte de supervision – organiser son travail en relation avec celui de l’équipe, dans le cadre de relations « horizontales. » – animer, dynamiser le travail collectif, dans un esprit d’accompagnement, d’appui, de facilitation, de recherche systématique de complémentarité et de convergence d’actions, d’objectifs et visions partagées</p>

1. Source : École Nationale des Sciences géographiques, IGN, http://www.ensg.ign.fr/FCFC-PDF/AE/Refe_Ingenieur.pdf

2. Source : Association des diététiciens de langue française, http://www.adlf.org/formation/referentielcompences_dietecien.pdf

3. Source : Haute École de Santé Genève & Haute école Cantonale Vaudoise de la Santé, <http://www.hes-trm-ge.ch/formation/Referentiel.pdf>

4. Source : Groupe de pilotage du référentiel de compétence des métiers de l’animation socioculturelle, http://www.bbt.admin.ch/dossiers/gsk/cfs/f/ref_anim.pdf

les contenus effectivement appris ? Quelles garanties a-t-on que les compétences acquises sont utiles pour le travail réel ? Et enfin dans une logique curriculaire, quelle différence cette démarche introduit-elle avec les classiques apprentissages sur le tas ?

LA RECONNAISSANCE DE L'ACTIVITÉ RÉELLE ET LES ESPOIRS PLACÉS DANS LA RÉFLEXIVITÉ DU PRATICIEN

Des propositions alternatives à l'approche des référentiels de compétences ont vu le jour récemment. Elles sont étroitement articulées aux recherches d'ergonomie et de psychologie du travail. Ces approches peuvent être caractérisées en deux points principaux : a) une centration sur l'activité réelle des opérateurs (et non plus seulement le travail prescrit), b) le transfert des méthodes de l'analyse du travail dans des dispositifs de formation.

Ces nouveaux dispositifs de formation prennent pour objet global l'activité réelle des acteurs, appréhendée *a priori* comme irréductible à l'activité prescrite qu'elle déborde et interprète à chaque instant, et donc nécessitant des procédures particulières pour l'atteindre. Ce constat d'une irréductibilité du prescrit et du réel de l'activité est associé à la conviction qu'il y a de l'expertise et de l'intelligence dans l'activité réelle. Reconnaître cette « sagesse de la pratique » et de l'activité réelle, c'est implicitement admettre que les opérateurs savent beaucoup de choses et que leurs savoirs sont nichés dans l'action. Ils en savent davantage que les formateurs au sujet de leur travail. Cette approche propose donc une conversion importante, dans la mesure où elle place le formé non en position de demandeur de savoirs mais de détenteur, et le formateur non de détenteur mais de révélateur de savoirs (nous revenons sur cette notion ci-dessous). Plus largement, cette approche opérationnalise en des dispositifs de formation une question vaste et complexe (et qui a traversé divers courants de formation des adultes depuis l'époque de son institutionnalisation au milieu des années 1970) : comment concevoir une formation qui ne se base pas sur une relation dissymétrique, et ne place pas le formateur dans une position de surplomb par rapport au formé ?

La réponse à cette question fait recours à deux présupposés : a) les acteurs (i.e. les formés), moyennant certaines précautions de méthode, ont accès à ces savoirs nichés dans leur activité professionnelle, b) le fait d'explicitier ces savoirs est à l'origine d'un gain d'efficacité, d'un apprentissage, d'un développement chez les auteurs de cette mise en intelligibilité (Barbier, 2000).

Le premier présupposé énonce que chacun sait ce qu'il fait et peut rendre compte de ses actions. Les acteurs sont censés avoir la compétence

à expliciter, raconter, commenter, mettre en récit, analyser, interpréter... leur expérience et leur activité au travail. Grâce à diverses techniques, ce qu'ils disent de cette activité revêt un caractère suffisamment fiable et valide pour alimenter la formation à ce travail. C'est là le deuxième présupposé : les méthodes d'explicitation de l'activité réelle qui font appel à la capacité des acteurs à accéder aux mécanismes intimes de leur activité, sont elles-mêmes potentiellement formatrices. Se positionnant notamment au sein du courant anglo-saxon dit du « praticien réflexif » (Schön, 1991) et à celui francophone de « l'analyse de pratique » (Blanchard-Laville & Fablet, 2000), cette approche postule que le fait de prendre conscience de son action, de la mettre en récit, de la rendre explicite d'une manière ou d'une autre occasionne un gain de lucidité chez l'acteur, une meilleure compréhension de son action, une élucidation de ses ressorts intimes, une mise en débat et controverse de métier..., se traduisant par des apprentissages et/ou un développement notamment professionnel. D'où la conception de dispositifs de formation consistant en l'agencement de situations destinées à provoquer et favoriser ces processus.

Sans entrer dans le détail, les plus utilisées de ces méthodes consistent en (ou reprennent en les adaptant) l'instruction au sosie (Clot, Prot & Werthe, 2001), l'entretien d'explicitation (Vermersch & Maurel, 1997), et les entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 2004), etc. L'instruction au sosie demande au formé de s'engager dans un entretien adressé à un sosie censé le remplacer dans son activité professionnelle ; le rôle du sosie est tenu par le formateur qui par ses questions et relances incite le formé à décrire avec minutie et précision ses actions. L'entretien d'explicitation a pour objectif d'amener le formé à expliciter verbalement les détails de ses actions professionnelles ; le formateur par des relances neutres l'incite à un retour sur son expérience passée permettant de verbaliser les détails et l'intimité de ses actions. Les entretiens d'auto-confrontation (qui peuvent correspondre à divers ancrages théoriques) consistent à confronter les acteurs (seuls ou en présence d'autres professionnels) à des traces de leur activité (enregistrements vidéo, audio, etc.) et à leur demander, selon le cas, de commenter, décrire, raconter, analyser ces traces.

LA SAGESSE DE LA PRATIQUE

L'utilisation des démarches d'analyse de l'activité réelle en formation pose un certain nombre de problèmes. Un des plus saillants nous paraît tenir au fait que ces dispositifs laissent la plupart du temps l'initiative de ce qui est analysé (et appris) aux formés : séquences, épisodes, histoires, incidents, dysfonctionnements, etc. Les conditions d'analyse de l'activité ne permettant pas de couvrir l'intégralité du travail, et par ailleurs les points de vue des formés étant singuliers, cela revient à concevoir des formations au sein

desquelles les formateurs n'ont ni intention de contrôle, ni contrôle effectif sur les contenus, ou du moins sur la composante des contenus qui touche de près le travail visé. Même si le dispositif offre la possibilité de séances répétées d'analyse de l'activité des formés, le séquençage de ces séances et l'inertie de leur organisation ne correspondent pas à la conception curriculaire d'une organisation systématique en termes d'acquisition de contenus précis et préalablement planifiés.

Ces dispositifs de formation, éloignés d'une visée de planification et d'une approche programmatique des contenus ont par ailleurs deux conséquences importantes. La première est de replier la conception de la formation sur une pensée du développement (de l'activité, des situations, des personnes...), ce qui revient à mettre entre parenthèses les préoccupations et objectifs relatifs aux contenus de formation et, plus largement l'idée même d'intervention pilotée par le formateur. Les contenus du travail visé soit sont le prétexte de la formation ou son enjeu mais pas son contenu, soit même n'apparaissent pas au rang des préoccupations des formateurs. La deuxième est de re-configurer le rôle du formateur, en le définissant comme un accompagnement de l'apprentissage des méthodes d'accès à l'intimité et à la subjectivité de l'expérience au travail. Cela revient à assimiler les contenus de formation à la maîtrise en acte par les formés de méthodes d'auto-analyse, et / ou dans le développement (pas du tout ou peu didactisé) d'une compétence ou méta-compétence à la réflexivité et à l'auto-formation par la réflexivité. Ce qui, par une sorte de mouvement de bascule, pourrait conduire à la conception de curriculum portant non sur le travail à apprendre, mais sur les dispositifs et procédures d'apprentissage de ce travail.

Par ailleurs, ce mouvement s'est accompagné d'efforts de conceptualisation de l'activité en contexte. La formation des adultes a popularisé (avec d'autres domaines scientifiques tels que l'ergonomie, les sciences de la cognition, la sociologie de l'action et les ethnosciences) l'idée que, dans la réalisation des tâches quotidiennes (dont les tâches professionnelles), l'homme développe en contexte des compétences ou une expertise, informelle et construite sur le tas, acquise par expérience et impliquant sa subjectivité (Delbos & Jorion, 1984). Et l'on s'est interrogé sur la possibilité d'accélérer ou d'accompagner ces apprentissages informels ou spontanés : s'il y a apprentissage et expertise en acte et en situation, c'est qu'il y a une intelligence et des « savoirs en actes ». Une réflexion d'envergure s'est alors déployée, portant sur la nature des savoirs non académiques engagés et donc acquis dans les situations de travail ou plus largement d'accomplissement (Barbier, 1996 par exemple). Ces savoirs en actes ou « savoirs d'action » sont au fond une autre manière de qualifier les compétences, en pointant plus nettement leurs dimensions dynamiques et situées (Barbier & Galatanu, 2004).

LES SAVOIRS D'ACTION : PROBLÈMES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Les pratiques (notamment professionnelles) sont alors pensées comme l'expression d'une forme particulière d'intelligence pratique ou d'intelligence des situations, et de modes de raisonnement ne recourant pas à des algorithmes logiques. Elles expriment une adaptation fine et efficace de l'homme aux circonstances, irréductibles à l'apprentissage de règles d'action explicites telles que les modèles cognitivistes ont pu le proposer (Winograd & Florès, 1992), et à l'apprentissage de savoirs formels transmis à l'école et dans les dispositifs académiques. D'où l'hypothèse de savoirs d'une « autre nature » que les savoirs académiques ou théoriques qualifiés de « savoirs pratiques », « savoirs d'action », « savoirs d'expérience », « savoirs implicites »... (Barbier, 1996). S'est aussi développée la conception dite d'une « cognition située » (Kirshner & Whitson, 1997) pour rendre compte du fait que la prise en charge cognitive des tâches professionnelles est aussi assurée par la situation, laquelle constitue une ressource pour l'action, et également d'une « cognition distribuée » ou « partagée » (Hutchins, 1995 ; Resnick, Levine & Teasdale, 1991) pour insister, dans la réalisation de multiples tâches, sur la distribution et le partage cognitif entre les sujets ou avec d'autres agents tels que les objets, l'espace, le temps, etc.

Ces approches et modélisations, pour stimulantes et innovantes qu'elles soient, nous paraissent montrer une limite importante. Le mouvement de reconnaissance des pratiques expertes de travail, qui a nécessité de rompre avec les classiques catégories propositionnelles et déclaratives du savoir, continue néanmoins de faire appel à des modélisations sous forme de savoirs : savoirs d'action ou d'expérience, certes, mais savoir tout de même. Ceci illustre à nos yeux d'une part la difficulté des formateurs à rompre avec une logique des savoirs (académiques), d'autre part l'hégémonie d'une épistémologie cognitiviste qui fait dépendre toute action humaine de savoirs préalables et exclusivement de ces savoirs (Winograd & Florès, 1986). Cette résistance à se déprendre d'une épistémologie cognitiviste est telle que les pratiques, notamment professionnelles, sont au fond toujours envisagées à partir d'un modèle applicationniste. Si cela ouvre la possibilité de concevoir des curriculums, cela ferme celle de pister au plus près les pratiques, dans la mesure où la référence implicite à un modèle de la « commande » fait de l'action et plus largement de la pratique professionnelle une conséquence ou une manifestation de savoirs déjà-là qui la prescrivent (Durand & Arzel, 2002). Une résistance comparable est manifestée par une partie des auteurs s'inscrivant dans l'approche de « cognition située et distribuée », qui malgré une prise en compte du contexte continuent de placer la cognition au premier plan, et de réduire l'action et la pratique à des manifestations observables et des comportements guidés par des savoirs.

Cette position nous paraît illustrer une bascule inachevée d'une approche centrée sur les savoirs vers une approche centrée sur l'activité. Les formateurs prennent désormais en compte la question de la pratique, de l'action et de l'expérience dans la conception des formations, mais s'arrêtent en chemin : combien de formations initiées sous des définitions de la compétence et de « l'action efficace en contexte », se sont-elles déclinées ensuite en termes de « savoir-faire » ? Combien de programmes en vue d'objectifs de développement de l'activité finissent-ils par ramener l'expérience en contexte à un « savoir-être » ?

Notre conviction est que, procédant ainsi, on s'arrête en chemin dans cette marche vers un autre paradigme (Muller & Durand, sous presse), et que ceci est à l'origine des difficultés pour concevoir et conceptualiser les situations de formation adéquates.

VERS UNE CONCEPTION « ORIENTÉE-ACTIVITÉ » DES CURRICULUMS EN FORMATION DES ADULTES

Le dilemme énoncé plus haut de formations qui, soit se basent sur un curriculum, soit s'ajustent aux besoins de contextes particuliers, nous paraît pouvoir être affronté si l'on opte pour une approche que nous qualifions d'« orientée-activité ». Une approche de ce type en est à une étape expérimentale, même si elle a déjà reçu des éléments d'explicitation et de formalisation dans le courant dit de la « didactique professionnelle » (Pastré & Samurçay, 2004) et a débouché sur le repérage des compétences critiques des métiers ou des tâches, et la conception de formations par simulation (Pastré, 2005). Elle a par ailleurs abouti à la conception de dispositifs et outils disponibles de formation à distance (Leblanc, Gombert & Durand, 2005) et à la conception de démarches de formation des enseignants (Leblanc, Roublot & Durand, sous presse ; Ria, Leblanc, Serres & Durand, sous presse).

Une approche « orientée-activité » prend l'activité comme objet privilégié pour l'étude des phénomènes éducatifs et la conception d'interventions à des fins éducatives (Barbier et Durand, 2003). Elle postule le caractère global, situé, dynamique, autonome, incarné et négocié de l'activité. À partir de ces postulats, nous avançons quelques propositions pour jalonner une démarche de formation « orientée-activité » qui repose sur trois axes illustrés à partir d'un programme de recherche/formation des enseignants (Durand, Saury & Veyrunes, 2005).

En premier lieu, la définition de contenus de formation est issue de l'analyse de l'activité réelle des pratiquants expérimentés (voire experts), dans les situations usuelles de travail permettant d'identifier des « couplages activité – situation » ayant un caractère crucial, critique ou typique de

l'activité professionnelle en question. Nous les dénommons « couplages archétypes » (Theureau, 2000), mais de tels couplages pourraient aussi être qualifiés de compétences critiques. Cette étape s'inscrit dans la tradition d'analyse du travail et peut soit aborder le travail global des enseignants, soit se centrer sur des composantes particulières (Durand, 1996). Un curriculum de formation « orientée-activité » propose comme contenus ces couplages archétypes à partir de la constitution d'une banque enregistrée d'occurrences les représentant (enregistrements vidéo ou audio, *verbatim* des échanges verbaux dans les contextes de communication, etc.) : par exemple l'exploitation en classe des planifications préalables, la régulation des conflits avec les élèves, l'accompagnement des apprentissages, etc.

En second lieu cette approche « orientée-activité » implique une conception de l'apprentissage / développement des formés elle-même centrée sur l'activité. En synthétisant les propositions de nombreux auteurs dans ce domaine, nous résumons le développement professionnel à l'articulation de trois dynamiques étroitement articulées : les dynamiques de construction de compétences, des identités professionnelles, et de participation sociale. Ces dynamiques résultent de processus de typicalisation comme principe de généralisation et de dépassement signifiant de la singularité des occurrences situées, et de la participation par les formés à des communautés de pratiques qui structurent les professions et les interactions avec ses autres membres (Durand, Saury & Sève, 2006). À cette fin une démarche inscrite dans des dispositifs en alternance a été proposée, qui s'efforce de solliciter et d'accompagner ces trois dynamiques. Elle articule les étapes suivantes (Durand, Saury & Veyrunes, 2005) : a) observation des matériaux enregistrés illustrant les couplages archétypes, b) description et commentaire par les formés de l'activité observée, c) analyse et explication individuelles, d) explicitation de sa propre expérience dans des situations ayant un « air de famille », e) comparaison des analyses réalisées par des pairs et débat à propos des désaccords manifestés, f) conceptualisation et apport de connaissances scientifiques par le formateur ou des enseignants expérimentés, g) mini-conférences de consensus aboutissant à des décisions partagées par les membres du groupe de formation, relatives à ce qu'il convient de faire dans ces circonstances, et ce qu'il convient d'éviter, h) mise en œuvre des actions consensuellement évaluées comme efficaces, i) reprise réflexive de l'activité dans ces situations au sein de dispositifs d'analyse ou de partage, d'approfondissement, etc.

En troisième lieu, cette approche repose sur un accompagnement « orienté-activité » des formés au sein de l'alternance des dispositifs de formation et des lieux de travail. Ceci implique que l'on ne conçoive pas les interventions des formateurs comme prescrivant mécaniquement l'activité des formés, mais comme un enrichissement du contexte de leur activité qui a d'autant plus de probabilité d'avoir un impact formatif qu'il correspond

aux préoccupations actuelles de l'acteur, à ses remises en questions identitaires et aide la pénétration de sa communauté professionnelle.

À titre d'illustration globale, des éléments curriculaires dans le cadre d'une formation initiale des enseignants intitulée « les premiers pas dans le métier » ont été conçus à partir de l'analyse de ces couplages typiques en classe (Ria & Serre, non publié). Les contenus proposés proviennent de résultats de recherches empiriques relatives à l'activité des enseignants novices (Ria, Sève, Durand & Bertone, 2004). Ces contenus correspondent à des couplages typiques chez des enseignants expérimentés et novices, et aux trois dynamiques précédemment décrites. Ils revêtent aux yeux de ces novices une importance cruciale et correspondent à une expérience particulièrement saillante ; ils sont liés à l'efficacité de leur action en classe, et ils recouvrent des situations dans lesquelles l'acquisition d'une plus grande efficacité est une condition d'un développement professionnel. Il n'est pas possible de décrire ce curriculum en détail ici, mais l'étiquetage de ces contenus permet une compréhension globale de ce qu'ils recouvrent : a) « de petites crises récurrentes : le soupçon d'incompétence », b) « un décalage permanent entre les attentes et la situation de classe », c) « l'obsession du plan de leçon », d) « des dilemmes et entre-deux identitaires », e) « l'abandon momentané des exigences curriculaires », f) « des changements de cap, des renoncements et des pactes », g) « voir tous les élèves et penser à chacun ».

CONCLUSION

L'un des problèmes classiques que doivent affronter les formateurs d'adultes peut être résumé par l'alternative entre a) des dispositifs de reproduction endogène sur les lieux mêmes du travail avec des transmissions informelles ou de type tutorat au risque de confiner ces dispositifs à des ambitions formatrices limitées, et à la reconduction des pratiques anciennes et réifiées, ou b) l'externalisation de la formation qui revient à concevoir des contenus de formation généraux et abstraits, en termes de savoirs formels qui ne rencontrent pas les exigences de l'action en contexte. L'un des enjeux des innovations dans le domaine de la formation des adultes est donc de se démarquer des démarches informelles sur le tas sans tomber dans les travers inhérents aux formations externalisées par rapport au travail : les approches ne peuvent être ni syncrétiques assimilant travail et formation, ni applicationnistes séparant savoirs et pratiques.

Nous proposons, après d'autres, d'affronter ce problème en cherchant un équilibre entre formation endogène et formation externalisée, pratiques et savoirs. Une solution possible nous paraît résider dans la conception de curriculums dont les contenus soient issus de l'analyse de l'activité réelle des acteurs au travail, et pensés en termes de couplages archétypes. Une

telle approche n'est pas sans conséquences à différents niveaux. Nous en présentons quatre en guise d'élargissement de la réflexion.

En premier lieu, la centration sur l'activité réelle des acteurs au travail implique de rompre avec une approche exclusivement individualiste de l'activité au travail, et de prendre en compte sa dimension collective et culturelle. Mais réintégrer la culture et les collectifs dans la conception du travail implique de les réintégrer aussi dans les formations au travail et dans les contenus de ces formations. Ce qui revient à concevoir la formation professionnelle par rapport aux collectifs au travail et aux configurations sociales d'activité.

En second lieu, une telle démarche présente des garanties contre les risques classiquement relevés de réification des curriculums car les contenus sont pensés à partir des dynamiques d'action. Les concepts qui valent pour l'analyse de l'activité au travail valent aussi pour le curriculum et l'activité de formation : n'étant pas l'application de savoirs préalables, la formation est conceptualisée comme une action dotée d'une dynamique intrinsèque. On pourrait aussi parler dans ce cas de « curriculums réels » au sens où cette réalité serait l'actualisation de « curriculums potentiels » (Muller & Durand, sous presse). Ces possibles sont des anticipations ou des plans-ressources pour coordonner l'action, anticiper des classes de tâches..., et non des plans-programmes qui commandent l'activité de formation. Ceci permet de distinguer les traits formels et prescrits des curriculums – la prescription tendant à être de moins en moins formelle.

En troisième lieu, cette approche entraîne un questionnement complexe sur la démarche de re-normalisation de l'activité réelle qui devient, modélisée en termes de couplages typiques ou compétences critiques, une norme servant à la conception et au pilotage des formations. Si de tels contenus de formation ont un effet sur ce qu'apprennent les formés, leur activité au travail va s'en trouver modifiée, et de nouveaux écarts vont ainsi être générés avec ce qui a servi de base à la conception de ces contenus. Ceci instaure une dynamique itérative alternant les phases d'analyse et les phases de conception typiques de l'ergonomie de conception (Pinsky, 1990), qui rend impossible une conception figée des curriculums, et que Akrich, Callon et Latour (1988) ont qualifié de « modèle tourbillonnaire » de la conception.

En quatrième lieu, cette approche implique que les formateurs disposent des moyens de procéder à l'analyse du travail préalablement à la conception des curriculums de formation. Il s'agit là d'une démarche coûteuse en temps et en énergie qui, de toute évidence, ne peut s'appliquer qu'à des formations exigeantes et ciblées. Procéder ainsi suppose un élargissement conséquent des compétences des formateurs qui doivent aussi maîtriser les méthodes et concepts de l'analyse du travail et de la conception de dispositifs de formation *ad hoc*. Ce en quoi leur travail se rapproche de celui des

ergonomes (mais en y ajoutant la visée de formation) et des intervenants en entreprises (mais en y ajoutant l'analyse du travail). Cette approche rompt avec les démarches pédagogiques plus classiques conçues en termes de dispositifs transmissifs, qui impliquent le recours à des formateurs ayant un degré de maîtrise et d'expertise en lien avec le travail supérieur à celui des formés : ici les formateurs sont des experts non du travail en vue duquel est engagée la formation mais de l'analyse de ce travail dans une visée de formation.

Ces conséquences nous paraissent emblématiques des évolutions profondes en train de s'opérer dans le domaine de la formation des adultes, qui, en raison de sa vocation à s'ajuster aux évolutions sociales, voire à les anticiper, exigent des formateurs un double engagement dans l'action et dans une épistémologie de l'action. Exigences qui pèsent, on l'a vu, sur la conception des contenus et des curriculums.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (1988). À quoi tient le succès d'une innovation. In *Gérer et comprendre*. Paris : Annales des Mines n°12.
- Argyris, C., Schön, D. (2000). *Théorie et pratique professionnelle*. Montréal : Éditions logiques.
- Barbier, J.M. (Éd.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité de l'action. Le cas de la formation. In B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 89-104). Paris : PUF.
- Barbier, J.M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 1-20.
- Barbier, J.M., Galatanu, O. (Éds) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (Éds) (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y., Prot, B., Werthe, C. (Éds) (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Education Permanente, 146.
- Delbos, G., Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : MSH.
- Dolz, J., Ollagnier, E. (Éds) (2002). *L'énigme des compétences en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M., Arzel, G. (2002). Autonomie et connaissance dans les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation des maîtres. In M. Carbonneau & M. Tardif (Éds), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp. 61-77). Sherbrooke : Édition du CRP.

- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets – environnements. In J.M. Barbier & M. Durand (Éds), *Sujets – activités – environnements : Approches transverses* (pp. 61-83). Paris : PUF.
- Durand, M., Saury, J., Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação : elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge : The MIT Press.
- Kirshner D., Whitson J. (Eds) (1997). *Situated Cognition Theory : Social, Neurological and Semiotic Perspectives*. Mahwah, N.J. : Erlbaum.
- Leblanc, S., Gombert, P., Durand, M. (2004). *Réfléchir les pratiques*. Logiciel CD-rom, version Intranet-Internet. Saint Pierre de Quiberon, Montpellier : ENV-IUFM Éditions.
- Muller, A., Durand, M. (sous presse). Le potentiel formatif des situations : concevoir et conceptualiser la construction des savoirs et le développement des pratiques. In M. Durand & M. Fabre (Éds), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activité*. Berne : Peter Lang.
- Ombredane, A., Faverge, J.M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Palazzeschi, Y. (2004). Histoire de la formation post-scolaire. In C. Carré & P. Caspar (Éds), *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 19-39). Paris : Dunod.
- Pastré, P. (1995). Problèmes didactiques posés par les simulations. *Performances Humaines et Techniques*, 75/76, 44-53.
- Pastré, P. (2005). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P., Samurçay, R. (Éds) (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Pinsky, L. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication*. Berne : Peter Lang.
- Resnick, L., Levine, J., Teasdale, S. (Eds) (1991). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington, D.C. : American Psychological Association.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (sous presse). Recherche et Formation en « analyse des pratiques » : un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51.
- Ria, L., Serres, G. (2005). *Les premiers pas dans le métier*. Document interne non publié. Laboratoire PAEDI, IUFM Clermont Ferrand.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXX(3), 535-554.
- Schön, D.A. (Ed.) (1991). *The reflective turn : Case Studies in and on Educational Practices*. New York : Teachers Press.

- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences.
In J.M. Barbier (Éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-238). Paris : PUF.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Vermersch, P. Maurel, M. (1997). *Pratique de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Winograd, T., Florès, F. (1992). *Intelligence artificielle en question*. Paris : PUF.

Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne entre 1990 et 2005 : analyse d'un cas

**Cesar Coll & Elena Martín
Université de Barcelone
Université Autonome de Madrid**

ÉVALUATIONS DU RENDEMENT ET MODIFICATIONS CURRICULAIRES : LE SCHÉMA DE DÉPART

L'utilisation des évaluations du rendement des élèves afin de déterminer le degré d'efficacité du curriculum, de l'enseignement ou du fonctionnement du système éducatif a connu un développement spectaculaire au cours de ces deux dernières décennies (OCDE, 2003). Divers organismes internationaux promeuvent depuis quelques années la réalisation d'études comparatives internationales du rendement des élèves dans des domaines-clés de l'apprentissage scolaire (pour l'essentiel les mathématiques, les sciences, la lecture et l'écriture) comme une stratégie destinée à entraîner et à favoriser des processus d'amélioration de la qualité et de l'égalité des chances dans l'éducation¹. De nombreux pays ont créé des institutions tout spécialement chargées de l'évaluation du système éducatif et ont mis en œuvre des plans permettant d'évaluer périodiquement et systématiquement le rendement des élèves à certains moments de leur scolarité. Dans ce contexte, la

1. C'est le cas du *Programme for International Assessment Student – PISA-* (<http://www.pisa.oecd.org>), de l'OCDE, du *Third International Mathematics and Science Study – TIMSS-* (<http://timss.bc.edu>) et du *Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS –*, les deux derniers impulsés par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA –*, pour ne mentionner que quelques exemples très largement connus.

proposition de situer l'évaluation au cœur même des réformes curriculaires naît de manière naturelle (Agrawal, 2004). L'évaluation du rendement des élèves se présente comme l'instrument qui peut fournir l'information nécessaire pour conduire et orienter les processus de révision et de remise à jour du curriculum et, grâce à eux, améliorer l'efficacité ainsi que la qualité de l'enseignement scolaire (Solomon, 2002).

Parmi les multiples et divers facteurs qui ont contribué à la diffusion et à l'acceptation croissante du schéma qui lie l'évaluation du rendement à la planification et à la conduite des modifications curriculaires, il y en a trois dont le rôle a été déterminant. Le premier est la mise en relief de la *fonction régulatrice* de l'évaluation, c'est-à-dire la proposition d'utiliser les informations fournies par l'évaluation pour prendre des décisions susceptibles d'introduire des mesures de correction et, en conséquence, de produire des améliorations dans les différentes composantes ou les différents éléments du système éducatif ainsi que dans leur articulation. Le deuxième est l'importance de plus en plus grande attribuée dans la société actuelle à la *fonction de rendu de comptes* de l'évaluation, c'est-à-dire à l'utilisation des résultats de l'évaluation pour montrer le degré de réalisation des objectifs poursuivis par – ou le degré d'accomplissement des fonctions confiées à – une personne, un groupe, une instance ou tout autre élément du système. Et le troisième est la *mise en place de standards* de qualité dans l'enseignement, standards souvent définis en termes de niveaux de rendement que doivent atteindre – ou de ce que doivent savoir et savoir faire – les élèves d'un certain âge ou d'un niveau scolaire déterminé.

La confluence de ces trois ingrédients est à la base d'une nouvelle vague de réformes éducatives qui, apparue en premier lieu aux États-Unis sous couvert de la philosophie et des attendus de la loi fédérale *No Child Left Behind*, a déferlé progressivement dans de nombreux autres pays et a contribué dans une grande mesure à placer l'évaluation du rendement des élèves au centre des efforts pour améliorer l'enseignement ainsi qu'au centre des réformes du curriculum (Darling-Hammond, 2004).

L'importance qui est attribuée à l'évaluation du rendement des élèves dans ce type d'approches est-elle justifiée ? À notre avis, la réponse doit être affirmative de manière non équivoque. Le rendement scolaire renvoie aux résultats attendus de l'apprentissage des élèves et ces résultats, à leur tour, aux intentions éducatives qui président, orientent et guident l'action de l'enseignement, et qui se concrétisent dans le curriculum en termes d'objectifs, de contenus ou de compétences.

Les attentes attribuées à la connexion entre évaluation du rendement scolaire et mise en œuvre des processus d'amélioration propres à ce type d'approches sont-elles justifiées ? La réponse dans ce cas est plus nuancée. D'une part, il y a l'évidence empirique selon laquelle, dans des conditions

déterminées, l'utilisation des informations fournies par les évaluations du rendement des élèves peut entraîner un processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement (Schleicher, 2005). Plus encore, il y a des études qui montrent que l'évaluation peut agir comme « moteur » ou comme « levier » des modifications curriculaires, à condition que se produise un alignement (*alignment*) entre les résultats attendus de l'apprentissage de l'élève tels qu'ils apparaissent reflétés dans le curriculum et ce que l'on évalue à l'aide des tests de rendement (Barnes, Clark & Stephens, 2000). D'autre part, il y a aussi des études et des recherches qui montrent les effets inattendus et négatifs des réformes qui mettent l'accent de manière prioritaire ou exclusive sur l'évaluation des standards d'apprentissage (Haymore Sandholtz, Ogawa & Paredes Scribner, 2004 ; Sheldon & Biddle, 1998). Enfin, il y a des études et des recherches extrêmement critiques quant aux résultats des réformes éducatives et des réformes curriculaires qui mettent surtout l'accent sur les évaluations du rendement des élèves (Berliner, 2005).

Dans ce cadre, la finalité du présent travail est de décrire et d'analyser le rôle joué par les évaluations du rendement des élèves dans les processus de modification du curriculum qui ont eu lieu en Espagne entre 1990 et 2005. Même si le cas que nous allons présenter ne peut en aucune manière être considéré comme un exemple de réforme basée sur l'évaluation des standards d'apprentissage, il peut par contre apporter des informations intéressantes sur les relations entre évaluations du rendement des élèves et modifications curriculaires, et tout particulièrement sur l'utilisation, ou les utilisations, des résultats de ces évaluations dans la conduite des processus de modification du curriculum. C'est dans ce but que nous vérifierons, dans le chapitre suivant, les évaluations du rendement des élèves ainsi que les réformes curriculaires réalisées en Espagne au cours de la période signalée dans les deux niveaux d'enseignement qui constituent l'éducation de base de ce pays : *l'enseignement primaire* et *l'enseignement secondaire obligatoire*.

LE CAS DU SYSTÈME ÉDUCATIF ESPAGNOL : ÉVALUATIONS DU RENDEMENT SCOLAIRE ET MODIFICATIONS DU CURRICULUM ENTRE 1990 ET 2005

Le point de départ de notre analyse se situe au moment de la promulgation de la Loi organique portant sur l'organisation générale du système éducatif (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* – LOGSE) en 1990, la première loi sur l'éducation postérieure à l'entrée en vigueur de la Constitution de 1978 qui modifie la structure et l'organisation de tous les enseignements aux niveaux préalables à l'enseignement supérieur. Ce choix est justifié par les profondes modifications qu'introduit la LOGSE dans le

système éducatif espagnol (Puelles, 1996), aussi bien du point de vue structurel que de l'adoption de mesures destinées à améliorer la qualité de l'enseignement. En ce qui concerne le deuxième aspect, il convient de remarquer que la loi consacre un titre entier ainsi que huit articles à la qualité de l'enseignement et que, parmi les facteurs qu'elle identifie comme spécialement importants pour la promouvoir, elle mentionne le curriculum et l'évaluation du système éducatif – conjointement à la formation des enseignants, à la direction des établissements scolaires, à l'innovation et à la recherche éducative, à l'orientation éducative et professionnelle et à l'inspection éducative².

L'enseignement primaire

Comme le tableau 1 le montre, on a effectué, entre 1990 et 2005 en Espagne, plusieurs évaluations du rendement des élèves de l'enseignement primaire ainsi que deux réformes du curriculum à ce niveau éducatif associées à un certain nombre de changements législatifs, celui qui a déjà été mentionné et qui concerne la LOGSE, et celui qui a été introduit par la Loi organique portant sur la qualité de l'enseignement (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación* – LOCE) en 2002. Nous allons analyser brièvement ci-dessous l'origine, la portée et le sens de ces deux réformes curriculaires en nous arrêtant sur l'incidence qu'ont eu, pour chacune d'entre elles, les évaluations du rendement des élèves ainsi que leurs résultats.

La première réforme du curriculum est étroitement liée aux modifications qu'introduit la LOGSE dans la structure du système éducatif. Jusqu'à la promulgation de cette loi, les élèves espagnols allaient à l'école pendant huit années d'enseignement obligatoire (de 6 à 14 ans, en moyenne d'âge théorique des élèves), que l'on appelait Enseignement général de base (*Educación General Básica* – EGB), et qui était donné dans un même établissement scolaire. La LOGSE crée l'Enseignement secondaire obligatoire (*l'Educación Secundaria Obligatoria* – ESO), d'une durée de quatre années (de 12 à 16 ans, en moyenne d'âge théorique des élèves), qui comprend par conséquent les deux dernières années de l'EGB, aujourd'hui disparue, et qui est donnée dans les Instituts d'enseignement secondaire (*Institutos de Educación Secundaria* – IES). On voit ainsi apparaître une nouvelle étape, l'Enseignement primaire (*Educación Primaria*), d'une durée de six années, qui accueille les élèves d'un âge théorique moyen de 6 à 12 ans³.

2. Loi organique 1/1990, du 3 octobre, portant sur l'organisation générale du système éducatif. Titre quatrième. De la qualité de l'enseignement. Articles 55 à 62.

3. Les figures 1a, 1b et 1c en annexe permettent de comparer la structure du système scolaire espagnol mis en place par la LGE (1970), la LOGSE (1990) et la LOCE (2002), respectivement.

Tableau 1. Évaluations du rendement scolaire et modifications du curriculum dans l'enseignement primaire en Espagne entre 1990 et 2005

	ÉVALUATIONS DU RENDEMENT SCOLAIRE		MODIFICATIONS DU CURRICULUM
	Évaluations globales	Évaluations partielles	
1990		<i>Loi organique 1/1990, du 3 octobre, portant sur l'organisation générale du système éducatif – LOGSE –</i>	
1991			Décret royal 1006/1991, du 14 juin, portant sur la mise en place des enseignements minimums correspondant à l'enseignement primaire
...
1995	Évaluation de l'enseignement général de base et de l'enseignement primaire. INCE	Évaluation de l'éducation physique dans l'enseignement primaire. INCE	
...
1999	Évaluation de l'enseignement primaire. INCE	Évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue anglaise. Enseignement primaire. INCE	
...
2001		Évaluation de l'enseignement primaire. Établissements scolaires espagnols au Maroc. INECSE	
2002		<i>Loi organique 10/2002, du 23 décembre, portant sur la qualité de l'enseignement – LOCE –</i>	
		Évaluation de l'enseignement primaire. Établissements scolaires de Ceuta et de Melilla. INECSE	
2003	Évaluation de l'enseignement primaire. INECSE	Évaluation de l'expression orale dans l'enseignement primaire. INECSE	Décret royal 830/2003, du 27 juin, portant sur la mise en place des enseignements communs de l'enseignement primaire
...
2005		<i>Projet de loi organique de l'enseignement – LOE – (22 juillet 2005. Actuellement en cours de discussion au Parlement)</i>	

INCE : Institut national de la qualité et de l'évaluation

INECSE : Institut national de l'évaluation et de la qualité du système éducatif. Il s'agit de la même institution que l'INCE, qui change de nom avec la LOCE.

TIMSS : *Trends in International Mathematics and Science Study* (Tendances internationales dans l'étude des mathématiques et des sciences)IEA : *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Association internationale sur l'évaluation et la réussite scolaire)

Les raisons de ce changement, exprimées dans le *Livre blanc pour la réforme du système éducatif* (MEC, 1989), évoquent des facteurs de différents types, aucun d'entre eux, cependant, ne renvoyant à aucune évaluation du rendement. De fait, l'objectif de ce changement n'était pas de modifier l'EGB, mais de prolonger l'enseignement obligatoire, ce qui impliquait de créer, comme cela s'est passé dans de nombreux autres pays, une étape d'enseignement secondaire de base. Cependant, dans le Livre blanc, il y a bien un diagnostic⁴ du système en vigueur à ce moment-là, signalant entre autres points un net désajustement dans les trois dernières années de l'EGB et une baisse progressive au cours des années 1970 du pourcentage d'élèves qui obtiennent le Certificat d'études (*Graduado Escolar*) au terme de l'EGB. De fait, ce désajustement est à l'origine d'un processus de réforme expérimental des trois dernières années de l'EGB qui a été mis en œuvre entre 1983 et 1987, et par conséquent antérieurement à la promulgation de la LOGSE, qui comprenait un nouveau curriculum. L'évaluation qui est faite dans ce même document des résultats du processus de réforme expérimental sert à justifier le changement de structure (allongement de l'enseignement obligatoire de huit à dix ans et substitution de l'EGB par l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire obligatoire) et, associée à celle-ci, une modification du curriculum de plus grande importance.

Les modifications curriculaires adoptées, recueillies dans le Décret royal 1006/1991, du 14 juin, portant sur la mise en place des enseignements minimums correspondant à l'enseignement primaire, sont fondées, d'une part, sur un certain modèle de curriculum (Coll, 1987) et, de l'autre, sur les nouvelles connaissances issues des études des didactiques spécifiques. À ces deux sources vient s'ajouter, comme cela se passe souvent dans la justification des modifications curriculaires, une allusion aux nouvelles demandes sociales qui, dans ce cas, font surtout référence au fait qu'il serait souhaitable d'avancer l'âge auquel les élèves commencent l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il ne semble pas, au vu de ce qui précède, que cette première modification de la législation ainsi que la réforme du curriculum qui lui était associée aient été fondées ou nourries par une évaluation du rendement des élèves, ce qui ne signifie absolument pas que les modifications proposées aient été arbitraires. Comme nous l'avons déjà mentionné, on part de données pertinentes qui permettent de dessiner un diagnostic⁵ et on fait l'effort d'identifier et d'interpréter les bouleversements sociaux en termes de nouvelles exigences pour les élèves. Dans les deux cas, il s'agit de sources

4. Livre blanc pour la réforme du système éducatif. Chapitre II. La réalité éducative actuelle, MEC, 1989, p. 23-83.

5. Voir aussi, par exemple, l'analyse de la situation du système éducatif espagnol réalisée par l'OCDE et publiée par le Ministère de l'Éducation d'Espagne en 1986 (MEC, 1986)

valables et légitimes que l'on ne peut pas, cependant, réduire aux informations d'une évaluation du rendement.

L'explication du fait que l'on ne se réfère pas aux résultats des évaluations du rendement des élèves pour justifier les changements proposés se trouve pour l'essentiel et sans aucun doute dans l'inexistence d'études de ce type en Espagne lorsque les réformes ont été planifiées, c'est-à-dire au cours de la deuxième moitié des années 1980. Il y a cependant des indices suffisants quant à l'importance qui est accordée aux études d'évaluation du système éducatif pour orienter les réformes et améliorer l'enseignement, comme l'indique l'attention que la LOGSE prête à l'évaluation comme facteur de qualité de l'enseignement, ainsi que le fait que le Livre blanc ait un chapitre entier consacré à l'évaluation du système et des processus éducatifs.

C'est justement cette conception qui est transmise par la suite à la LOGSE et qui est à l'origine de la création, en juin 1993, de l'Institut national de la qualité et de l'évaluation (INCE)⁶, cogéré par le Ministère de l'Éducation et les Communautés autonomes, qui est devenu l'organe responsable de mener à bien l'évaluation du système éducatif espagnol et de participer à toutes les évaluations internationales considérées comme nécessaires. De fait, toutes les évaluations nationales menées à terme dans la période comprise entre 1990 et 2005 ont été réalisées par cette institution.

Cela veut-il dire que, dans la réforme suivante du curriculum de l'enseignement primaire, celle qui a donc lieu en 2003 après la promulgation de la LOCE, les choses se passent de manière différente et qu'il y a un plus grand lien entre les résultats des évaluations du rendement des élèves réalisées par cette institution et les modifications curriculaires proposées ? Comme on peut le voir dans le tableau 1 ci-dessus, entre 1995 et 2003 sont menées à terme jusqu'à huit évaluations du rendement des élèves de l'enseignement primaire dans le cadre de l'INCE (par la suite de l'INECSE ; voir la note 7). Nous nous centrerons sur les trois évaluations que nous avons qualifiées de *globales* puisqu'elles couvrent un plus grand nombre de domaines du curriculum et qu'elles ont utilisé des échantillons plus vastes et plus représentatifs de l'ensemble des élèves espagnols de l'enseignement primaire, afin de répondre à la question formulée.

En 1995, l'INCE fait une évaluation du rendement des élèves qui sont, à ce moment-là, en 6^e de l'EGB⁷. L'objectif fondamental était de disposer de données concernant le rendement des élèves dans le système qui allait

6. Par la suite, cette institution a changé de nom et elle est devenue l'Institut national de la qualité et de l'évaluation du système éducatif (INECSE).

7. L'année 1995 est la dernière année au cours de laquelle a été donné ce 6^e cours de l'EGB, étant donné que la mise en place de la LOGSE se fait progressivement à partir de sa promulgation en 1990.

disparaître afin que celles-ci puissent être comparées par la suite avec celles des élèves de la LOGSE. On a ainsi évalué 438 établissements scolaires et un total de 10 500 élèves de deux années différentes (2^e de l'enseignement primaire et 6^e de l'enseignement général de base). Les classes de mathématiques, de langue castillane, de sciences sociales et de sciences de la nature font l'objet de cette étude (INCE, 1997a). En 1999, on effectue une nouvelle évaluation, dans ce cas, d'élèves qui ont déjà étudié dans le système de la LOGSE. On évalue 10 743 élèves de 6^e de primaire de 444 établissements scolaires dans les classes de langue, de mathématiques et de connaissance du milieu, qui, dans la nouvelle organisation, recouvre les sciences sociales et les sciences de la nature (INCE, 2000). Enfin, en 2003, on refait une nouvelle évaluation de 9 814 élèves de 6^e de primaire de 450 établissements scolaires, une fois de plus dans les classes de langue, de mathématiques et de connaissance du milieu (INECSE, 2005).

Les rapports de ces trois évaluations du rendement permettent des comparaisons entre les résultats obtenus, avec toutes les réserves que certaines caractéristiques de l'échantillon et de la méthodologie employée dans chacune d'entre elles exigent. Ces résultats, que nous reproduisons ci-dessous, sont exprimés en termes de pourcentage moyen de réussites.

Évaluation	Langue	Mathématiques	Connaissance du milieu	
Évaluation 1995	57 %	58 %	CS 60 %	CN 63,6 %
Évaluation 1999	63 %	59 %	67 %	
Évaluation 2003	64 %	61 %	68 %	

CS : sciences sociales ; CN : sciences de la nature

On peut tirer de ces résultats trois conclusions sans appel. La première est que la mise en œuvre de la LOGSE, et avec elle du nouveau curriculum, est associée à une amélioration, bien que modeste, du niveau de rendement des élèves de 6^e de primaire par rapport à ceux de 6^e de l'enseignement général de base, et que cette tendance se maintient au cours de la période 1999-2003. La deuxième, c'est que les moins bons résultats se trouvent dans le domaine des mathématiques. La troisième, enfin, c'est que le niveau le plus élevé de rendement se produit dans le cas du cours de connaissance du milieu.

Revenons maintenant aux réformes curriculaires. En décembre 2002, le Parlement espagnol vote la Loi organique portant sur la qualité de l'enseignement (LOCE) et, en juin 2003, le Ministère de l'Éducation met en place le nouveau curriculum de l'enseignement primaire au travers de la

réglementation correspondante⁸. Ce curriculum implique une série de modifications par rapport à celui de 1991. Les éléments prescriptifs – objectifs, contenus et critères d'évaluation – qui étaient fixés pour l'ensemble de l'enseignement primaire dans le curriculum de 1991, sont mis en place pour chacun des trois cycles de deux années chacun qui le constituent. On fait disparaître la différenciation entre les trois types de contenus – concepts, procédures, attitudes et valeurs – qu'envisageait le curriculum antérieur. On substitue au nom du cours de *Connaissance du milieu* celui de *Sciences, géographie et histoire*. On avance de deux ans le début de l'enseignement de la langue étrangère. On introduit dans divers domaines des contenus relatifs aux technologies de l'information et de la communication. Enfin, on met en place un nouveau cours sous la dénomination de *Société, culture et religion*.

La raison d'être de cette réforme est avant tout le vote d'une nouvelle loi, fait qui semble être considéré comme inexorablement lié à une modification du curriculum. Le préambule du décret fait allusion à cette nécessité, et d'autres arguments renvoient pour l'essentiel, comme dans le texte de 1991, aux nouvelles demandes sociales. Mais il ne semble pas exister la moindre connexion entre les résultats des évaluations du rendement des élèves de l'enseignement primaire réalisées entre 1995 et 2003 et les principales nouveautés introduites par cette réforme. Conformément aux résultats des évaluations, on aurait pu espérer que la réforme porterait une attention spéciale au domaine des mathématiques, dans lequel les élèves présentent un rendement plus bas, mais par contre on ne voit aucune modification substantielle dans les éléments prescriptifs du curriculum – objectifs, contenus et critères d'évaluation – de ce domaine ni dans le nombre d'heures qui lui est attribué dans l'horaire scolaire.

La seule modification que l'on pourrait peut-être mettre en rapport avec les résultats d'une évaluation du rendement est l'avancement de deux années pour le démarrage de l'enseignement de la langue étrangère. De fait, les résultats d'une évaluation de l'apprentissage de la langue anglaise dans l'enseignement secondaire obligatoire réalisée en 2001 (INECSE, 2004) montrent une corrélation positive entre le rendement et l'apprentissage (relativement) précoce dans ce domaine. Toutefois, dans le préambule du décret, à aucun moment il n'est fait mention de cette donnée.

Avant de nous aventurer à tirer des conclusions sur les relations qui existent entre les évaluations du rendement des élèves et les réformes curriculaires en Espagne pendant la période étudiée, il convient de compléter l'analyse avec une révision de ce qui a eu lieu dans le second tronçon de l'enseignement de base et obligatoire, celui qui correspond à

8. Décret royal 830/2003, du 27 juin, portant sur la mise en place des enseignements communs de l'enseignement primaire.

l'enseignement secondaire de base. C'est à ce sujet que le chapitre suivant sera consacré.

L'enseignement secondaire

Comme nous l'avons déjà signalé, l'une des modifications les plus importantes introduites par la LOGSE est la réorganisation de ce que l'on a appelé les Enseignements moyens (*Enseñanzas Medias*) : l'offre éducative faite aux élèves, garçons et filles, entre 15 et 18 ans, avec une double voie en son sein, académique (BUP et COU) et professionnelle (FP1). À leur place, la LOGSE propose deux étapes distinctes, l'une obligatoire et globale, l'enseignement secondaire obligatoire, et l'autre post-obligatoire avec deux voies de formation, l'une académique – le *Bachillerato* (Cycle du baccalauréat) –, et l'autre professionnelle – les *Ciclos Formativos de Grado Medio* (Cycles de formation de degré moyen)⁹.

En 1983 le Ministère de l'Éducation et de la Science avait mis en marche une Réforme expérimentale des enseignements moyens (*Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias* (REM), à laquelle ont participé environ 150 établissements scolaires de l'ensemble du territoire espagnol, qui se proposait de modifier son organisation et son curriculum afin de faire face au taux élevé d'échec¹⁰ enregistré aussi bien au BUP qu'en FP1, provoqué du point de vue des responsables ministériels par les facteurs antérieurement signalés. Pour ce faire, la REM mettait en place un premier cycle obligatoire avec un curriculum commun d'une durée de deux années (de 14 à 16 ans d'âge moyen théorique des élèves) et un second cycle de baccalauréat, lui aussi de deux années (de 16 à 18 ans d'âge moyen théorique des élèves), dans lequel on pouvait opter pour cinq modalités différentes. À la fin de cette période, l'élève qui atteignait les objectifs préétablis pouvait poursuivre la voie des études universitaires ou suivre des modules professionnels de niveau supérieur.

La réforme expérimentale a été l'objet d'une évaluation externe réalisée par le Centre de recherche et de documentation éducative (*Centro de Investigación y Documentación Educativa* – CIDE), institution dépendant du Ministère de l'Éducation et de la Science, dont les résultats ont été publiés à la fin de 1992 (Alvaro, 1992). Dans ce cas, on a tenu compte des résultats de l'évaluation de la réforme expérimentale (Marchesi & Martín, 1998). En effet, l'expérience accumulée dans la REM et les résultats de son évaluation ont été utilisés comme arguments pour justifier certaines des propositions incluses par la suite dans la LOGSE. De fait, le *Livre blanc*

9. Voir les figures 1a et 1b de l'annexe.

10. Voir le rapport de l'OCDE sur l'état de l'enseignement en Espagne publié en 1986 (MEC, 1986).

Tableau 2. Évaluations du rendement scolaire et modifications du curriculum dans l'enseignement secondaire obligatoire en Espagne entre 1990 et 2005

	ÉVALUATIONS DU RENDEMENT SCOLAIRE		MODIFICATIONS DU CURRICULUM	
	Évaluations globales	Évaluations partielles		
1990	<i>Loi organique 1/1990, du 3 octobre, portant sur l'organisation générale du système éducatif – LOGSE –</i>			
1991			Décret royal 1007/1991, du 14 juin, portant sur la mise en place des enseignements minimums correspondant à l'enseignement secondaire obligatoire	
...
1995	Évaluation de l'enseignement général de base et de l'enseignement primaire. INCE	Troisième étude internationale de mathématiques et de sciences –TIMMS. IEA Évaluation comparée de la langue anglaise. Suède, France et Espagne. INECSE		
...
1997	Diagnostic du système éducatif. L'école secondaire obligatoire. INCE			
...
2000	Évaluation de l'enseignement secondaire obligatoire. INECSE	PISA 2000. (Lecture, mathématiques et sciences). OCDE	Décret royal 3473/2000, portant modification du décret royal 1007/1991, du 14 juin, portant sur la mise en place des enseignements minimums correspondant à l'enseignement secondaire obligatoire	
2001		Évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue anglaise. Enseignement secondaire obligatoire. INECSE		
2002	<i>Loi organique 10/2002, du 23 décembre, portant sur la qualité de l'enseignement – LOCE –</i>			
2003		PISA 2003. (Mathématiques, lecture, sciences et résolution de problèmes). OCDE	Décret royal 831/2003, du 27 juin, portant sur la mise en place de l'organisation générale et des enseignements communs de l'enseignement secondaire obligatoire	
...
2005	<i>Projet de loi organique de l'enseignement – LOE – (22 juillet 2005. Actuellement en cours de discussion au Parlement)</i>			

OCDE : Organisation pour la coopération et le développement économique

PISA : Program for International Student Assessment (Programme international sur le suivi des acquis)

(MEC, 1989, p. 90) reprend les principales contributions de cette recherche évaluative sous forme de principes qui président aux changements proposés pour le nouvel enseignement secondaire :

L'extension de l'approche globale de l'enseignement jusqu'à 16 ans ; l'introduction d'une plus grande diversité dans le second cycle du baccalauréat (de 16 à 18 ans) ; la remise à jour des contenus du curriculum ; l'introduction d'une méthodologie plus active, plus participative et plus proche des pôles d'intérêt des élèves ; l'effort des enseignants pour leur propre formation et pour l'adoption d'une didactique rénovée. Toutes ces contributions demeurent valables et grâce à elles il est maintenant possible de procéder à une réforme plus ambitieuse du système, qui soit généralisée à la totalité des établissements scolaires dans les différents niveaux et modalités de l'enseignement.

La réforme du curriculum de la LOGSE

Les modifications curriculaires associées à cette réorganisation utilisent le même modèle (Coll, 1987) que dans le cas de l'enseignement primaire, c'est-à-dire un modèle de curriculum ouvert et flexible qui envisage une distribution de responsabilités entre l'administration éducative nationale, les administrations éducatives des Communautés autonomes et les équipes d'enseignants des établissements scolaires, et qui s'appuie sur des principes psychopédagogiques d'orientation socioconstructiviste. La réglementation qui met en place les enseignements minimums¹¹ fixe comme éléments prescriptifs pour l'ensemble de l'étape et pour chacun des domaines du curriculum des objectifs généraux, des blocs de contenus – faisant la différence entre concepts, procédures, attitudes et valeurs – ainsi que des critères d'évaluation. De la même manière qu'avec les enseignements minimums mis en place pour l'enseignement primaire, les nouvelles propositions sont justifiées pour l'essentiel par les principes psychopédagogiques du modèle de curriculum adopté, par les progrès issus des didactiques spécifiques ainsi que par les nouvelles demandes sociales et culturelles.

La réforme du curriculum de l'an 2000 : les humanités comme point de mire

À la différence de ce qui s'est produit dans l'enseignement primaire, nous assistons dans cette étape à un processus de révision du curriculum antérieurement à la promulgation de la nouvelle loi, la Loi organique portant sur la qualité de l'enseignement (LOCE), en décembre 2002. Il s'agit du processus connu sous le nom de *réforme des humanités*. Pour évaluer la

11. Décret royal 1007/1991, du 14 juin, portant sur la mise en place des enseignements minimums correspondant à l'enseignement secondaire obligatoire.

portée ainsi que le sens de cette réforme curriculaire, il faut tenir compte du contexte politique dans lequel elle se produit. En mars 1996 a lieu un changement de gouvernement en Espagne suite à la victoire du Partido Popular aux élections générales. Le programme électoral de ce parti politique comprenait l'engagement de changer toutes les lois éducatives approuvées par les gouvernements socialistes, et parmi celles-ci la LOGSE¹². Parmi les points de divergence, en plus du débat sur l'enseignement intégré auquel il a été fait référence auparavant, se trouve aussi la préoccupation du nouveau gouvernement pour l'excessive ouverture du curriculum – de son point de vue – qui permettait aux Communautés autonomes d'introduire des objectifs et des contenus non souhaitables – encore de son point de vue – dans le cadre de la marge de responsabilité que leur reconnaissait la LOGSE quant à la mise en place du curriculum scolaire¹³.

En 1997, le Ministère de l'Éducation et de la Culture charge quatre commissions d'experts de préparer un *Plan d'amélioration des enseignements des humanités dans le système éducatif espagnol*. Ce plan a donné lieu à un projet de réglementation du curriculum qui n'a jamais vu le jour. Le 16 décembre 1997, la Chambre des Députés prie instamment le gouvernement de retirer le projet de décret et demande au gouvernement qu'il veuille bien effectuer un rapport sur la situation des enseignements des humanités en Espagne. C'est dans ce but qu'est créé un groupe de travail formé par de prestigieuses personnalités du domaine des humanités qui élabore, en 1998, un *Rapport sur l'enseignement des humanités dans l'enseignement secondaire*, dont la conclusion principale est qu'« il est nécessaire de renforcer dans l'enseignement secondaire l'étude des humanités étant donné leur importance pour la formation intégrale des personnes ». (p. 171)

La deuxième victoire du Partido Popular aux élections générales de l'an 2000, dans ce cas avec une ample majorité, modifie la situation politique et le gouvernement trouve un contexte favorable pour se lancer dans la réforme que le Parlement avait rejetée auparavant. Celle-ci culmine avec la publication de deux nouveaux décrets qui modifient le curriculum de l'enseignement secondaire, aussi bien dans son étape obligatoire que dans le cycle du baccalauréat¹⁴. La justification de ces modifications renvoie, pour

12. Le Partido Popular a été le seul parti politique de l'arc parlementaire à voter contre la LOGSE en 1990.

13. Conformément aux dispositions de l'article 4, alinéa 2, de la LOGSE, les enseignements minimums mis en place par le gouvernement « [...] en aucun cas ne requerront plus de 55 pour cent des horaires scolaires pour les Communautés autonomes qui ont une langue officielle différente du castillan, et 65 pour cent pour les autres. »

14. Décret royal 3473/2000, du 29 décembre, portant modification du décret royal 1007/1991, du 14 juin, portant sur la mise en place des enseignements minimums correspondant à l'enseignement secondaire obligatoire. Décret royal 3474/2000, du 29 décembre, portant

une part à des options idéologiques ou à titre de réponse à de nouvelles nécessités sociales, et d'autre part à l'« expérience » du fonctionnement du système, qui est utilisée comme élément de diagnostic de la situation. On ne voit pas non plus apparaître dans ce cas la moindre allusion faite aux résultats des évaluations du rendement. Peut-être est-ce parce qu'aucune n'avait été menée à terme au cours des années passées depuis la mise en œuvre de la réforme du curriculum de la LOGSE ?

Absolument pas. Comme le montre le tableau 2, l'INCE et par la suite l'INECSE participent, entre 1990 et 2000, à cinq évaluations du rendement des élèves qui mettent en évidence des résultats potentiellement très intéressants dans la perspective des préoccupations qui sont sous-jacentes à la réforme curriculaire de 2000. Commençons par les évaluations globales qui visent un plus grand nombre de domaines et sont réalisées avec des échantillons plus importants d'établissements scolaires et d'élèves (INCE, 1998a, 1998b ; INECSE, 2003). En 1997, l'INCE effectue une évaluation de l'« école secondaire » en Espagne. Pour ce faire, il évalue le rendement académique en langue (compréhension écrite ; règles grammaticales et littérature), mathématiques, sciences de la nature, ainsi que géographie et histoire chez des élèves de 14 et 16 ans¹⁵. La taille de l'échantillon est différente en fonction des tests. Par la suite, en 2000, l'INECSE effectue une deuxième évaluation de l'enseignement secondaire obligatoire avec un échantillon de 330 établissements scolaires et 8 250 élèves, garçons et filles, inscrit dans la dernière année de cette étape¹⁶.

De l'analyse comparative des résultats obtenus dans ces évaluations pour les élèves à la fin de l'ESO – les seuls qui admettent la comparaison, puisque l'étude de 2000 ne comprenait pas d'échantillon d'élèves de 14 ans – on peut tirer deux conclusions essentielles :

- Les résultats en langue, en sciences de la nature et en sciences sociales sont très semblables, alors que le niveau d'apprentissage en mathématiques est légèrement inférieur dans l'évaluation de 2000 ;
- Il n'y a pas de différences significatives entre les résultats de 1997 et ceux de 2000.

modification du décret royal 1700/1991, du 29 novembre, portant sur la mise en place de la structure du baccalauréat, et du décret royal 1178/1992, du 2 octobre, portant sur la mise en place des enseignements minimums du baccalauréat.

15. Les élèves, garçons et filles, de cette évaluation suivaient, de fait, des enseignements distincts puisque la LOGSE était en période d'implantation. Concrètement, les élèves de 14 ans étaient en 8^e d'EGB ou en 2^e d'ESO ; ceux de 16 ans étaient en 2^e de BUP, 4^e d'ESO, 2^e de FPI, ou 2^e de REM

16. Dans ce cas, par conséquent, tous les élèves n'avaient pas le même âge, même si l'on peut assurer que la majorité d'entre eux avait 16 ans.

Les résultats de la Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS), réalisée par l'IEA pendant l'année scolaire 1994-1995 avec des élèves de 13 ans, montrent la même tendance : les mathématiques constituent le domaine de connaissance dans lequel les élèves espagnols obtiennent les moins bons résultats (INCE, 1997b, 1997c). Cette radiographie se confirme aussi dans l'étude PISA de l'année 2000 réalisée avec des élèves, garçons et filles, de 15 ans, bien que dans ce cas les mathématiques n'aient pas été le domaine central de l'étude (INECSE, 2004).

En résumé, les données que font apparaître ces évaluations du rendement des élèves semblent plutôt indiquer la nécessité de se lancer dans une révision du curriculum dans le domaine des mathématiques que dans celui des humanités. D'autre part, s'il est exact que, dans le nouveau décret qui régle l'enseignement secondaire obligatoire, on augmente le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des mathématiques dans l'horaire scolaire, on ne tient absolument pas compte des résultats des évaluations comme argument permettant de justifier cette décision.

La réforme de la Loi organique portant sur la qualité de l'enseignement

En décembre 2002, la Loi organique portant sur la qualité de l'enseignement (LOCE) est votée. Cette loi rompt le principe de globalité – enseignement intégré – introduit par la LOGSE en mettant en place divers itinéraires éducatifs, certains plus académiques et d'autres plus professionnalisants, dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire obligatoire. S'il est exact que ce changement concerne essentiellement la structure du système, nous ne voudrions pas oublier de signaler que les données de l'étude PISA de l'OCDE, aussi bien pour l'année 2000 que pour l'année 2003, situent l'Espagne dans le groupe des pays les mieux placés dans les indicateurs d'égalité des chances, ceci étant lié entre autres facteurs au choix tardif des élèves entre les voies de formation académiques et les voies professionnelles. Dans cette perspective, il n'est pas facile de justifier le changement que la LOCE introduit avec la mise en place d'itinéraires de formation au sein même de l'enseignement de base obligatoire ; en tout cas, pas avec une interprétation des résultats du rendement des élèves espagnols dans l'étude PISA respectueuse aussi bien de la recherche de l'excellence que de l'égalité des chances.

En ce qui concerne la réforme curriculaire qui suit cette modification législative¹⁷, les nouveautés sont pour l'essentiel justifiées par l'existence d'une nouvelle loi, la préoccupation de prise en compte de la diversité par

17. Décret royal 831/2003, du 27 juin, portant sur la mise en place de l'organisation générale et des enseignements communs de l'enseignement secondaire obligatoire.

une voie moins globale et, une fois de plus, par les nouvelles nécessités éducatives qui découlent des bouleversements sociaux. D'autre part, il est frappant de constater que les résultats de l'étude PISA 2003, qui montrent à nouveau les problèmes d'apprentissage des élèves espagnols dans le domaine des mathématiques (INECSE, 2005), analysées dans ce cas comme le domaine central de l'évaluation, ne soient absolument pas reflétés dans les nouveaux curriculums.

ÉVALUATIONS DU RENDEMENT ET MODIFICATION DU CURRICULUM : QUELQUES RÉFLEXIONS À PARTIR DU CAS ESPAGNOL

La conclusion la plus remarquable de l'analyse présentée dans les pages qui précèdent est sans le moindre doute l'absence de lien entre les résultats des évaluations et les processus de réforme et de modification curriculaire. Entre 1990 et 2005, jusqu'à huit évaluations du rendement des élèves de l'enseignement primaire et sept des élèves de l'enseignement secondaire obligatoire ont été effectuées en Espagne. De la même manière, entre 1990 et 2005, deux réformes globales du curriculum de l'enseignement primaire (en 1991 et 2003) ont eu lieu, et trois autres, également globales, du curriculum de l'enseignement secondaire obligatoire (1991, 2000 et 2003). À l'exception d'un cas – l'évaluation de la Réforme expérimentale des enseignements moyens (REM) effectuée entre 1983 et 1987, préalablement à l'élaboration de la LOGSE –, nous n'avons pas pu trouver de document montrant une incidence directe ou indirecte des résultats des évaluations du rendement quant à la nature et à l'orientation des modifications curriculaires proposées. Cette conclusion est encore plus frappante dans la mesure où le discours officiel, au moins depuis la promulgation de la LOGSE en 1990, a pleinement incorporé l'argument selon lequel les résultats de l'évaluation du système éducatif – comprenant les résultats de l'évaluation du rendement des élèves – constituent un instrument-clé pour identifier et agir sur les facteurs et les processus qui déterminent sa qualité – parmi lesquels se trouvent le curriculum et sa mise en pratique dans les établissements scolaires et dans les salles de classe – ; et surtout dans la mesure où, depuis 1993, il existe une institution, l'Institut national de qualité et d'évaluation du système éducatif, qui est officiellement chargée de mener à bien cette évaluation de manière à la fois périodique et systématique.

Loin de nous la prétention de généraliser cette conclusion, nécessairement circonscrite et limitée à une période très déterminée de l'histoire récente du système éducatif espagnol. Toutefois, indépendamment de cette conclusion, le parcours des évaluations du rendement et des modifications curriculaires en Espagne entre 1990 et 2005 que nous venons de décrire et d'analyser fournit, à notre avis, quelques éléments de réflexion qui peuvent

nous aider à mieux comprendre et à mieux évaluer la portée ainsi que les limitations du schéma qui situe les évaluations du rendement au centre des processus de planification et de conduite des modifications curriculaires.

Un premier ensemble de considérations renvoie aux facteurs qui sont à l'origine des modifications curriculaires. Comme nous avons pu le vérifier, quatre des cinq réformes qui ont eu lieu au cours de la période étudiée – celles de 1991 et de 2003, aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire – sont directement en rapport avec la promulgation des deux grandes lois organiques portant sur l'enseignement, la LOGSE et la LOCE, qui ont introduit des modifications très profondes, dans le premier cas, et de moindre importance mais pas moins significatives, dans le second cas, dans la structure et l'organisation des enseignements ; et la cinquième – celle de 2000 dans l'enseignement secondaire – a pour antécédent l'impossibilité du gouvernement de l'époque de concrétiser sa volonté, manifestée à plusieurs reprises, de modifier la législation, par manque de soutien parlementaire. On pourrait donc dire que, au moins en Espagne et dans la période considérée, les grandes modifications législatives qui affectent la structure et l'organisation du système éducatif comportent aussi inexorablement des modifications curriculaires. L'une des conséquences de ceci est que les raisons mises en avant dans le discours ainsi que dans les documents officiels pour justifier les nouvelles propositions curriculaires se mêlent à celles qui sont présentées pour justifier les changements de l'organisation et de la structure du système éducatif.

Mais c'est peut-être dans le poids et dans l'importance des options et des arguments idéologiques – qui, dans le cas de l'histoire récente du système éducatif espagnol, se manifestent avec une totale transparence – que l'on peut mieux apprécier, à notre avis, aussi bien la force de cette identification entre processus de modification curriculaire et réformes éducatives plus globales, que les raisons qui lui sont sous-jacentes et les difficultés à la dépasser. Rappelons, par exemple, le débat idéologique et politique autour de la Réforme des humanités, véritable antichambre tout d'abord de la réforme curriculaire de 2000 de l'enseignement secondaire obligatoire, et par la suite de la LOCE, en 2002, et les réformes curriculaires de 2003. Rappelons aussi la discussion autour d'un enseignement de base global et intégrateur (option de la LOGSE) ou, au contraire, éclaté et avec des itinéraires de formation différenciés en son sein (option LOCE). Rappelons encore la décision de « plomber » le curriculum en mettant en place les éléments prescriptifs de celui-ci – objectifs, contenus et critères d'évaluation – cycle par cycle, dans l'enseignement primaire, ou année par année, dans l'enseignement secondaire obligatoire (option des réformes curriculaires de 2000 et 2003), au lieu de les fixer pour l'ensemble de chacune des étapes (option des réformes curriculaires de 1991). Dans ces cas, et dans de nombreux autres, les différentes options curriculaires sont souvent assorties d'options de structure et d'organisation ayant de fortes implications du point

de vue de l'organisation et du fonctionnement des établissements scolaires, des politiques de formation des enseignants ou des ressources pour répondre à la diversité des élèves ; et inversement. Dans ces cas, et dans de nombreux autres, les arguments et les options idéologiques en faveur de telle ou telle option se mêlent aux arguments et aux options pédagogiques, psychopédagogiques et didactiques. En résumé, dans ces cas, et dans de nombreux autres, ce qui est en question derrière les alternatives proposées, que ce soit de structure et d'organisation du système ou que ce soit de modèle d'organisation ou de contenus du curriculum, ce sont les *intentions éducatives* qui sont considérées comme prioritaires et l'adéquation de telle ou telle structure du système éducatif, de tel ou tel curriculum, pour les atteindre.

On pourra argumenter, peut-être, que l'importance des options idéologiques dans l'évolution récente du système éducatif espagnol est une caractéristique idiosyncrasique qui a surtout à voir avec l'histoire politique du pays au fil du XX^e siècle. Sans le moindre doute, il s'agit là d'un argument de poids. Toutefois, ceci dit, l'appel à prendre en compte le degré de réalisation des intentions éducatives en tant qu'ultime référence pour évaluer l'adéquation d'un curriculum déterminé – ainsi que, évidemment, d'une structure du système éducatif déterminée – comporte à notre avis un intérêt particulier pour le thème qui nous occupe.

ÉVALUATIONS DU RENDEMENT, INTENTIONS ÉDUCATIVES ET MODIFICATIONS DU CURRICULUM : CONSIDÉRATIONS FINALES

En effet, si l'ensemble est considéré dans cette perspective, la logique du schéma qui défend l'utilisation des évaluations du rendement des élèves comme un élément-clé pour la conduite des processus de remise à jour et de modification curriculaire, apparaît dans toute sa force. Les intentions éducatives se concrétisent dans le curriculum sous forme de connaissances, d'habilités, d'attitudes, de compétences, etc., que les élèves peuvent acquérir ou développer grâce à l'enseignement. Comme le dit Popham (2004, p. 419),

Curriculum, in short, consists of the ends that our educational system is intended to achieve for the students that we teach. When I entered the education profession [...] we described our curricular aims as *goals* or *objectives*. These days, such aims are usually referred to as *content standards*.

Par conséquent, dans la mesure où les évaluations du rendement des élèves sont capables d'apporter effectivement une information fiable et valable quant au degré d'apprentissage des élèves, en fonction de ce que l'on

souhaite les voir apprendre dans les termes établis dans le curriculum – objectifs, contenus, standards, compétences, etc. –, il est évident que ces évaluations deviennent un instrument d'une grande valeur pour la conduite adéquate et correcte des processus de réforme curriculaire. Toutefois, le fait de mettre l'accent sur les intentions éducatives comme ultime référence du curriculum met aussi en relief certaines limitations et faiblesses du schéma sur lesquelles il convient également d'attirer l'attention.

La plus grande faiblesse du schéma est peut-être, à notre avis, le réductionnisme épistémologique que comporte l'hypothèse selon laquelle il serait possible de remonter sans grande difficulté des informations sur les résultats du rendement des élèves aux facteurs qui les expliquent, ainsi que de réaliser des inférences sur les causes du rendement directement à partir de la mesure de celui-ci. En outre, ce qui est encore plus complexe et plus discutable, si cela est possible, c'est l'hypothèse selon laquelle les causes auxquelles sont attribués les résultats de rendement se situent manifestement dans le domaine du curriculum. Tenter d'identifier et d'évaluer les facteurs curriculaire directement impliqués dans les niveaux de rendement mesurés est une tâche certainement beaucoup plus complexe et beaucoup plus chargée d'incertitudes que ce que peut suggérer une lecture ingénue du schéma que nous sommes en train de commenter. Ce n'est pas une tâche impossible mais elle est coûteuse, et ses résultats seront nécessairement discutables.

Le réductionnisme épistémologique qui imprègne le schéma se manifeste à nouveau avec clarté si l'on s'en tient à son versant plus proposant et proactif, c'est-à-dire à l'utilisation des informations sur le rendement des élèves *afin de prendre des décisions* dans le domaine curriculaire. En supposant que nous ayons pu parcourir et reconstruire le processus en sens inverse, arrivant ainsi à formuler des conjectures raisonnables quant à l'incidence des facteurs et des processus relatifs au curriculum dans les niveaux de rendement observés, comment pourrions-nous faire découler logiquement des propositions concrètes de modification du curriculum à partir de conjectures formulées ? Entre les résultats des évaluations du rendement, leur interprétation et leur projection en termes de propositions concrètes sur ce qui doit être modifié dans le curriculum, il y a un saut épistémologique qui ne peut être justifié qu'en ayant recours à des éléments étrangers, au sens strict, au schéma que nous sommes en train d'analyser. L'élément-clé des processus de prise de décisions impliqués dans la conduite des modifications curriculaire n'est pas constitué des résultats des évaluations du rendement, mais du filtre interprétatif utilisé pour faire découler, à partir de ces résultats, des propositions d'action concrètes. Et l'ingrédient principal de ce filtre, ce sont précisément les intentions éducatives, dont le rendement évalué est en définitive un indicateur de leur réalisation, et qui constituent, comme nous le signalions auparavant, l'ultime

référence permettant d'évaluer l'adéquation d'un curriculum déterminé. En d'autres termes, les évaluations du rendement peuvent fournir, et fournissent, des informations extrêmement utiles quant au degré de réalisation des intentions éducatives, mais elles ne sont pas la source dont proviennent ces intentions ni l'instrument adéquat pour leur légitimation.

Dans cette même ligne de considérations, le schéma que nous sommes en train de commenter ignore un fait fondamental : à savoir, que tout curriculum est dans une grande mesure le reflet et la concrétisation, plus ou moins précise et définie selon les cas, d'un projet social et culturel déterminé. De là le fait que les propositions de modification du curriculum soient souvent davantage le reflet de bouleversements sociaux, et en conséquence de modifications dans les projets sociaux et culturels des groupes dominants, qu'un résultat de la dynamique interne du système éducatif ou une conséquence des résultats d'évaluations du rendement des élèves ; et de là aussi le poids et l'importance des arguments et des options idéologiques dans les processus de remise à jour et de révision du curriculum. Le cas espagnol considéré dans les pages précédentes offre des exemples clairs et illustratifs de ces deux aspects, ce qui nous entraîne à penser qu'il n'est peut-être pas, de ce point de vue, si particulier qu'une première approche pourrait permettre de le croire.

Enfin, les processus de modification curriculaire ne sont jamais le résultat de décisions qui peuvent être expliquées ou justifiées uniquement avec des schémas de « rationalité » propres à la conception et au développement du curriculum. En eux interviennent toujours, en outre, d'autres facteurs, d'autres dynamiques, qui apparaissent, si on les envisage depuis le schéma que nous sommes en train d'évaluer, comme des irrationalités inacceptables, mais qui répondent en réalité à d'autres logiques, à d'autres rationalités, comme celle du conflit d'options idéologiques ou d'intérêts opposés, toujours présent dans les processus de modification curriculaire.

Les réflexions et les arguments exposés ici conseillent une utilisation plutôt critique et prudente du schéma qui sous-tend les évaluations du rendement des élèves comme élément central de la conduite des processus de modification curriculaire. D'une part, il convient de l'utiliser conjointement à d'autres stratégies et à d'autres sources d'information, comme par exemple les évaluations d'autres aspects et d'autres processus impliqués dans l'organisation et le fonctionnement du système éducatif. D'autre part, s'il est exact que les informations que fournissent les évaluations du rendement peuvent être d'une grande utilité pour évaluer le degré de réalisation des intentions éducatives, il est tout à fait douteux qu'elles puissent permettre d'orienter et de justifier par elles seules les processus de modification curriculaire.

Il serait souhaitable, de ce point de vue, de compléter les efforts réalisés au cours de ces dernières années pour la promotion des institutions et des

programmes d'évaluation par des efforts similaires orientés vers l'élaboration de critères et de procédures facilitant l'utilisation de leurs résultats dans les processus de prise de décisions en rapport avec curriculum. Sans cet effort, on court le risque, d'une part et comme l'a mis en évidence l'analyse du cas espagnol, de maintenir et de renforcer la déconnexion qui existe entre les deux éléments du schéma, sans toutefois porter préjudice soit à la réalisation des évaluations du rendement, soit à l'ouverture de nouveaux processus de modification du curriculum. Ou alors, ce qui est sans doute plus grave encore, on court le risque d'accorder au schéma, subrepticement et erronément, une capacité qu'il n'a pas ni ne peut avoir à lui seul : celle de générer et de légitimer les intentions éducatives qui marquent l'orientation ainsi que les contenus des modifications curriculaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agrawal, M. (2004). Curricular reform in schools : the importance of evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 361-379.
- Alvaro, M. (Ed.) (1992). *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias. III*. Madrid : CIDE-MEC.
- Barnes, M., Clarke, D. & Stephens, M. (2000). Assessment : the engine of systemic curriculum reform ? *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 623-650.
- Berliner, D. C. (2005). Our impoverished view of educational reform. *Teachers College Record*, Date de publication : 16 février 2003 ; <http://www.tcrecord.org/> numéro : 12106 ; date d'accès : 21 juillet 2005.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelone : Paidós.
- Conferencia de Educación-Grupo de Trabajo (1998). *Dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria*. (Document non publié). Madrid ; Ministère de l'Éducation et de la Culture.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Haymore Sandholtz, J., Ogawa, R. T. & Paredes Scribner, S. (2004). Standard gaps : unintended consequences of local standard-based reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1177-1202.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1997a). *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid : INCE-MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1997b). *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS). Resultados de Matemáticas*. Madrid : INCE-MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1997c). *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS). Resultados de Ciencias*. Madrid : INCE-MEC.

- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998a). *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria, 1997. 1. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global*. Madrid : INCE-MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998b). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados. Los resultados escolares*. Madrid : INCE-MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (2003). *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000*. Madrid : INECSE-MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000). *Evaluación de la educación primaria : datos básicos 1999*. Madrid : INCE-MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (2004). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 2001. Informe final*. Madrid : INECSE-MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (2004). *El proyecto PISA 2000*. Madrid : INECSE-MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (2005). *PISA 2003. Pruebas de Matemáticas y de Solución de Problemas*. Madrid : INECSE-MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Sistema Educativo (2005). *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 2003*. Madrid : INECSE-MEC.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid : Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Examen de la política educativa española por la O.C.D.E*. Madrid : Centro de Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). *PISA. The PISA 2003 Assessment Framework : Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris : OCDE.
- Popham, W. J. (2004). Curriculum, instruction, and assessment : amiable allies or phony friends ? *Teachers College Record*, 106(3), 417-428.
- Puelles, M. (1996). Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la educación secundaria. In M. de Puelles (Ed.), *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria* (pp. 13-30). Barcelone : Horsori/ICE-UB.
- Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación : retos y respuestas políticas. Documento básico*. XX Semana Monográfica de la Educación. Políticas educativas de éxito : análisis a partir de los informes PISA. Madrid : Fundación Sabtillana.
- Sheldon, K. M. & Biddle, B. J. (1998). Standards, Accountability, and School Reform : Perils and Pitfalls. *Teachers College Record*, 100(1), 164-180.

Solomon, P. G. (2003). *The Assessment Bridge : positive ways to link tests to Learning, Standards, and Curriculum Improvement*. Thousand Oaks : Corwin Press.

Textes légaux et documents réglementaires mentionnés dans le texte

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Journal officiel du 4 octobre 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Journal officiel du 24 décembre 2002.

Proyecto de Ley Orgánica de Educación, version du 22 juillet 2005, accessible sur : http://www.mec.es/files/Proyecto_LOE_y_Memoria_economica_22_julio_2005.pdf.

Date d'accès : 8 décembre 2005.

Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. B.O.E. de 26 de junio de 1991.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Journal officiel du 26 juin 1991.

Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Journal officiel du 16 janvier 1992.

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Journal officiel du 16 janvier 2001.

Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, et Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Journal officiel du 16 janvier 1992.

Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. Journal officiel du 2 juillet 2003.

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Journal officiel du 3 juillet 2003.

ANNEXE

**Évolution de la structure
du système éducatif espagnol entre 1970 et 2005**

**Figure 1a. Structure du système éducatif espagnol conformément
à la Loi générale de l’enseignement (LGE, 1970)**

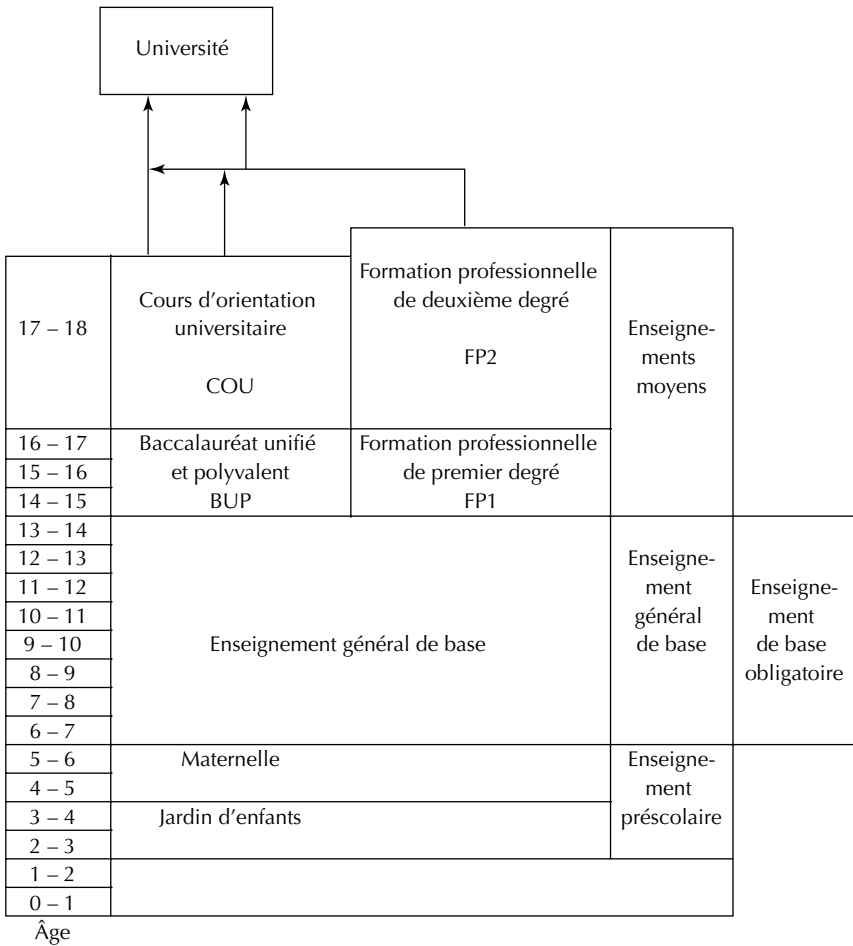


Figure 1b. Structure du système éducatif espagnol conformément à la Loi organique portant sur l'organisation générale du système éducatif (LOGSE, 1990)

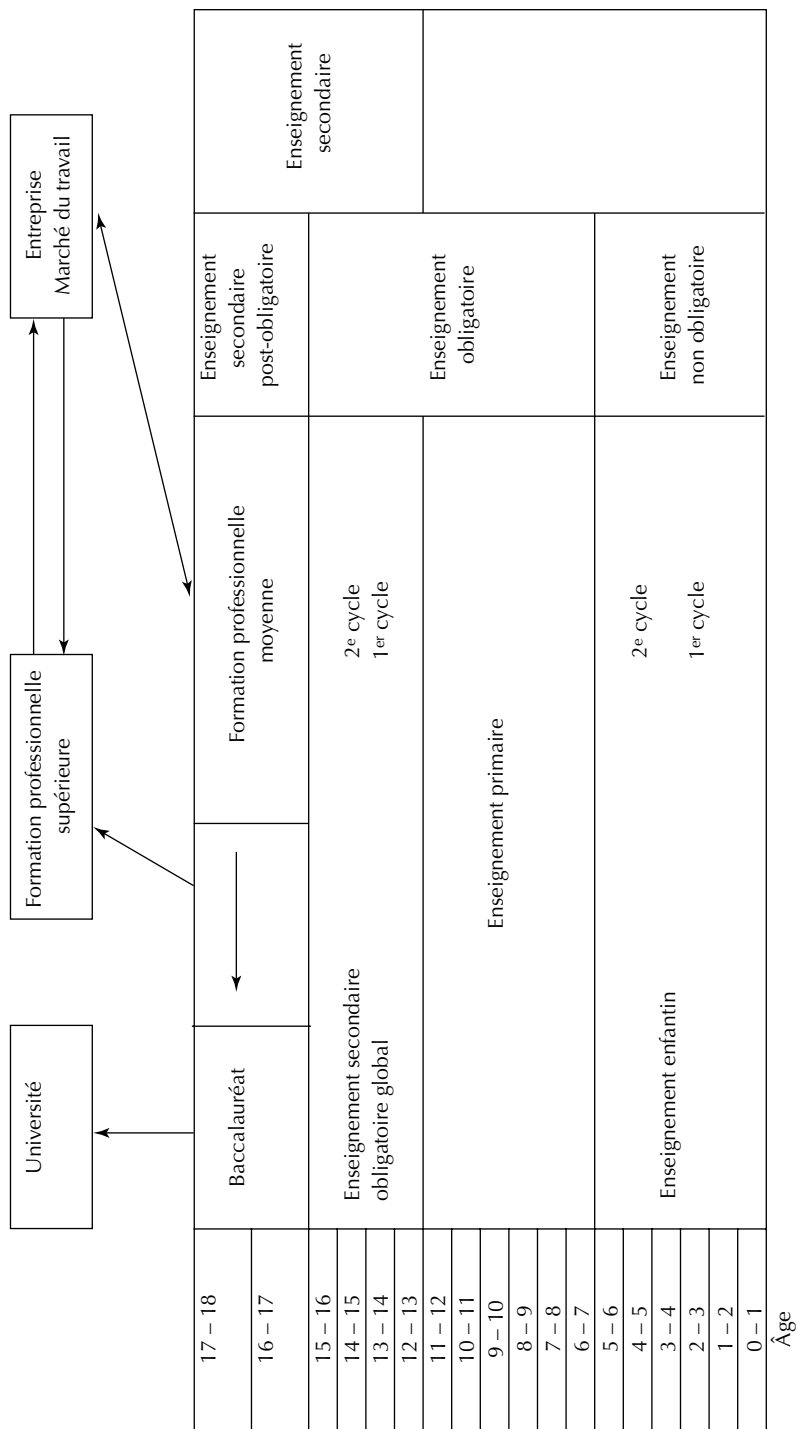
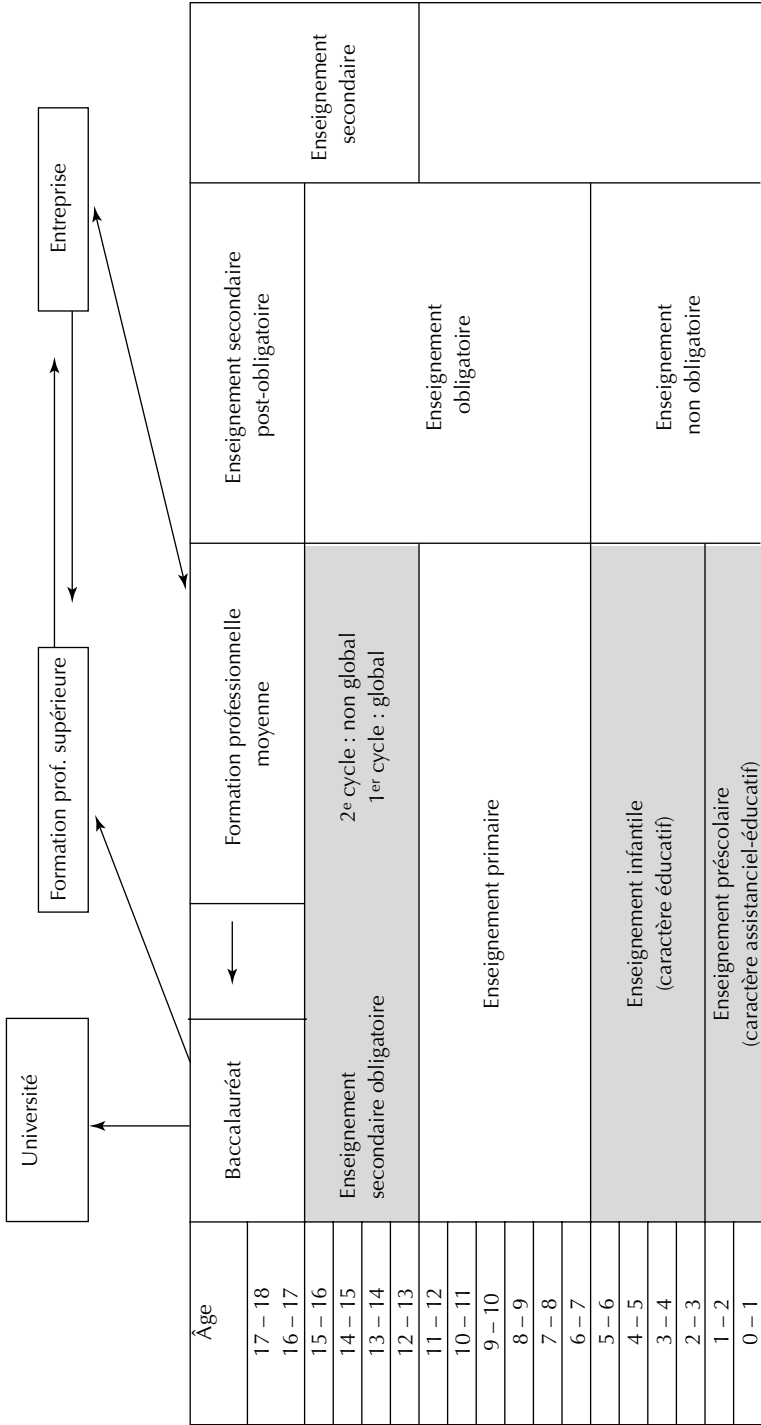


Figure 1c. Structure du système éducatif espagnol conformément à la Loi organique portant sur la qualité de l'enseignement (LOCE, 2002)



De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes

**Danièle Périsset Bagnoud, Monica Gather Thurler
& Marie-Ange Barthassat
Université de Genève, LIFE¹**

Le pilotage par évaluation externe des performances scolaires, dont l'idée est présente dans le champ des institutions scolaires dès les années 1990 mais dont les effets se déploient concrètement depuis peu d'années, en appelle notamment aux conceptions managériales et aux théories des organisations. Ces concepts ont inspiré les réformes et les nouvelles prescriptions institutionnelles en quête d'efficience et leur mise en œuvre a des effets, voulus ou non, sur les pratiques scolaires. En effet, ce changement paradigmatique heurte l'identité des enseignants, leur manière de concevoir le métier, leur positionnement professionnel, leur façon d'organiser savoirs, contenus et évaluations, bref, leur représentation de la mise en œuvre du curriculum qui guide leur action professionnelle. Notre contribution se propose de clarifier d'une part les concepts qui sous-tendent les processus traditionnels et contemporains de pilotage du système éducatif et, d'autre part, d'identifier les zones de tensions, de synergies et de paradoxes induits par la juxtaposition de cadres théoriques antagonistes.

INTRODUCTION

Les politiques éducatives du début de ce XXI^e siècle portent indéniablement la marque des récents développements sociaux et économiques. Les débats sur le pilotage des systèmes éducatifs et leurs composantes

1. Les auteures font partie du groupe LIFE – Laboratoire Innovation, Formation, Education – sous la responsabilité du professeur Philippe Perrenoud et rattaché à la Section des sciences de l'éducation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/>

institutionnelles (écoles, universités, systèmes de contrôle et de soutien) s'associent à des problématiques largement débattues depuis quelques décennies, problématiques liées aux mutations institutionnelles en cours et aux aspirations sociales liées à une certaine forme de modernité (Bastienier, 1998). Elles incluent la revalorisation des métiers de l'éducation comme réponse aux aspirations sociales des nouvelles classes moyennes mais promeuvent aussi de nouvelles formes d'organisation institutionnelle, comme la décentralisation, les projets d'établissement, le management participatif, à savoir toutes nouvelles dispositions qui engagent les enseignants dans les processus de professionnalisation et d'expertise professionnelle (Lang, 1999).

L'intention est explicite : amener les acteurs des systèmes éducatifs (enseignants, formateurs, chefs d'établissement) à garantir l'efficacité de leur action et sa *qualité* (UNESCO, 2005). Pour ce faire, il s'agit de mieux prendre en considération les besoins des élèves, des étudiants, des familles, des employeurs ; de passer de l'État souverain classique à l'organisation de services proches des citoyens (les clients) ; de faire évoluer la coordination basée sur des lois figées vers une coordination stratégique, opérative et adaptée.

Ces approches, marquées par la rhétorique de la libéralisation des marchés et du *New Public Management*, ont été considérablement reformulées au cours des quinze dernières années. Importées dans le système éducatif, elles ont conservé certains emprunts au monde économique, à savoir une culture de l'évaluation institutionnelle et des procédures dites d'*assurance qualité* et un langage spécifique, indicateurs des nouvelles manières de penser et d'agir adoptées dans l'espace scolaire. Cette culture nouvelle a profondément transformé les pratiques de pilotage et celles, liées, de l'évaluation, du *rendre compte*. La réalité de ces changements paradigmatiques a été renforcée par l'impact politique des évaluations comparatives internationales, telles TIMSS ou, plus récemment, PISA. D'un bout à l'autre de la chaîne, tous les acteurs, des chefs des gouvernements nationaux et régionaux aux enseignants des différents ordres scolaires en passant par les parents et l'opinion publique, se sont sentis concernés. Inquiets de la publicité qui entoure désormais l'efficacité des systèmes scolaires, les responsables des politiques scolaires exercent une pression afin de modifier les résultats jugés défavorables.

Face à ce défi, les systèmes éducatifs oscillent entre plusieurs stratégies. Il s'agit, par exemple, de prouver à l'opinion publique la qualité du système local en imposant aux acteurs du terrain une obligation de résultats et, pour ce faire, en introduisant autoritairement l'évaluation institutionnelle (processus de type *descendant*). Un autre modèle propose, au contraire, de lier la qualité du système au développement des compétences et des dispositifs de pilotage négocié, privilégiant la concertation entre les acteurs pour définir les finalités institutionnelles et identifier les critères de qualité *ad hoc*

(processus de type *ascendant*). Ces deux façons de concevoir la qualité et l'évaluation entrent évidemment en concurrence. C'est que les responsables des politiques éducatives ne disposent d'aucun modèle éprouvé permettant d'accroître à coup sûr la qualité de leurs systèmes respectifs, sinon de ceux qui, traditionnels, sont issus de l'expérience d'un passé révolu ou encore des propositions théoriques importées du monde économique. Nous postulons ici que l'obligation de résultats à laquelle se confrontent les systèmes éducatifs engendre des difficultés concrètes auprès des acteurs du terrain chargés notamment de la transposition pragmatique des curriculums prescrits, officiels. Construite à partir des observations accumulées au cours de nos expériences respectives² dans différents réseaux et à différents niveaux du système scolaire suisse (notamment Genève, Valais et Fribourg), notre contribution souhaite revenir sur les conditions initiales des paradigmes en question, sur les conditions institutionnelles idéales favorisant l'implantation du changement avant d'aborder la question des synergies, tensions et paradoxes posés par ces mutations.

Deux modèles d'obligation ? De l'autorité bureaucratique à l'autorité professionnelle

Les processus de contrôle de type *descendant* sont directement issus du système bureaucratique que décrit Weber (1971). Le système est organisé dans une dynamique où le contrôle s'exerce rigoureusement de l'autorité sur la base. Chaque acteur occupe une position dans une structure pyramidale et hiérarchisée ; les fonctions sont spécialisées dans le cadre de la division du travail et gouvernées par des règles et des procédures fixes (Olson, 2005). Maroy (2004) note que dans ce modèle, l'État est un « État éducateur » qui prend en charge lui-même la mise en œuvre du service éducatif construit en fonction de normes standardisées et identiques pour toutes les composantes du système. Ce type d'autorité fait appel à des enseignants remplissant les mandats fixés par la politique et leur hiérarchie directe ; la conformité est alors justifiée par la rationalité et la nécessaire universalité des règles à tous les échelons hiérarchiques. Les activités et la manière dont elles sont menées ont davantage d'importance que les résultats effectifs. Selon Dubs (1994), le pilotage de l'autorité bureaucratique dans le champ scolaire se traduit par l'obéissance due aux instances supérieures, aux buts formellement imposés ainsi qu'à la surveillance des modalités de production qu'exercent notamment les inspecteurs scolaires. L'évaluation qui a cours dans ce modèle-type d'autorité est avant tout *interne*, menée par des

2. Expériences acquises en tant que cheffes de projet (instituts de formation d'enseignants), accompagnatrices d'établissements (écoles premières et écoles primaires), responsables de projets de recherche-action et d'observation participante, ciblés sur la mise en œuvre des nouveaux curriculums.

agents mandatés par l'organisation elle-même afin de vérifier, avant tout, la conformité des processus de production et des conditions dans lesquelles sont effectuées les tâches.

Plusieurs travaux (et notamment ceux de Tardif & Lessard, 1999) ont montré que ce modèle n'était pas appliqué de manière aussi rationnelle. L'observation de la réalité montre toute une variété d'applications qui se décline sur l'axe bureaucratique/anarchique. Pourtant, c'est sur la dénonciation des traits les plus rigides de l'autorité bureaucratique que s'appuient les promoteurs d'un nouveau modèle, de type ascendant : celui de l'autorité dite *professionnelle*.

Dans les années 1970-1980, forts du constat de l'échec des approches bureaucratiques *descendantes* (Huberman, 1973 ; Huberman & Miles, 1984 ; Weick, 1979), les décideurs politiques s'intéressent aux mécanismes du changement, à la compréhension de sa nature complexe et aux différents facteurs de son implantation : la planification stratégique, les apprentissages individuels et collectifs qui y sont liés ou encore le rôle que joue la *nécessité sociale* dans l'implantation des innovations, nécessité qui apparaît lorsque les avantages des changements sont acquis et que les nouvelles normes sociales et règles du jeu sont imposées par les groupes d'acteurs dominants (Alter, 2000).

Les premières grandes études sur les *écoles efficaces*, publiées dans les années 1970, mettent en évidence certaines corrélations significatives entre facteurs *structurels* et *culturels*, facteurs qui favorisent ou entravent l'extension de stratégies relatives à l'efficacité de l'action pédagogique. Elles déclenchent, dans les pays anglo-saxons, le mouvement du *school development*. Le mouvement est rapidement repris dans les pays scandinaves et germaniques (*Schulentwicklung*) et devient le *school improvement* (Hopkins, 2001) clairement orienté par le souci d'une gouvernance centrée sur l'amélioration de la qualité des systèmes scolaires.

L'efficacité du système éducatif et le *rendre compte* des professionnels acquièrent désormais une place importante dans le système. Le discours (souvent prescriptif) des tenants de ce renouveau organisationnel se fonde sur les modèles idéaux décrits à partir de ces expériences et vise avant tout à valoriser le rôle des établissements scolaires et, en leur sein, celui des enseignants (Hargreaves, 2003 ; Hopkins, 2001 ; MacBeath, Jakobsen, Meuret & Schratz, 2000 ; MacBeath & Myers, 1999). Ce même discours, légitimé par les exigences supranationales et économiques des politiques éducatives³, vise en priorité le développement professionnel des enseignants. Elle suppose que ceux-ci adhèrent *librement* aux nouvelles normes de

3. Voir à ce propos les indicateurs OCDE ou encore le concept européen de management de la qualité dit « EFQM ».

fonctionnement et qu'ils agissent à partir d'une construction collective des conceptions fondant les principes, les valeurs et les objectifs professionnels. Les écoles deviennent alors des communautés apprenantes qui s'organisent elles-mêmes et dans lesquelles les enseignants agissent de par et sous leur propre responsabilité (Wenger, 1998 ; Roberts & Pruitt, 2003).

Cette importance accordée à la logique professionnelle a entraîné une redéfinition des principes de pilotage des institutions scolaires. Quatre caractéristiques liées à *l'autorité politique* y deviennent désormais déterminantes (Dubs, 2005) : 1. l'orientation sur le contrôle des résultats ; 2. les objectifs stratégiques émis par les autorités ; 3. l'autonomie partielle déléguée au pilotage opérationnel de l'école ; 4. l'accent mis sur l'efficacité plutôt que sur les activités. La mise en œuvre des principes respectant ces caractéristiques exige notamment un suivi systématique de la part de tous les acteurs concernés.

Pour Strittmatter (2004), chercheur engagé aux côtés de l'Association des enseignants suisses (LCH), une politique de l'éducation visant à mettre le développement professionnel des enseignants au service de celui de la qualité doit répondre avant tout à deux exigences fondamentales : la confiance à établir entre le service public et ses usagers et la constitution de savoirs spécifiques au pilotage du système éducatif⁴ :

- *Priorité à la création d'un climat de confiance* entre le service public et ses usagers que sont les parents qui confient leurs enfants à l'école, les citoyens payant leurs impôts avec lesquels est financé le système scolaire, les enseignants des degrés supérieurs et les employeurs qui doivent pouvoir compter sur les acquis précédents et sur la validité des certifications accordées, les autorités scolaires chargées de faire respecter les lois et qui doivent aussi rendre compte de l'efficacité des mesures adoptées, enfin le corps enseignant lui-même qui doit faire confiance à la légitimité de la politique de l'éducation et à ses autorités. La nouvelle gestion publique qui va de pair avec cette évolution exige donc des mandats clairs, des accords à propos des performances visées et enfin l'établissement de procédures explicites concernant l'évaluation et les modalités du rendre compte.
- *Priorité également à la constitution des savoirs spécifiques au pilotage.* Les professionnels de l'enseignement, les établissements scolaires et les systèmes d'éducation ont un besoin constant de pilotage afin de réguler les difficultés issues de l'action collective et individuelle ; ils doivent connaître les forces du système pour le soutenir, l'accompagner et le renforcer ; le système doit enfin pouvoir identifier les transformations du tissu socio-économique et culturel environnant et trouver des solutions

4. Voir à ce propos de schéma explicatif du développement l'articulation entre l'établissement scolaire et le système : Gather Thurler, 2000, p. 187.

aux problèmes posés. Un « bon » pilotage exige, outre des finalités clairement définies, des savoirs fiables, tels que ceux qui permettent l'anticipation et l'interprétation des problèmes, l'appréciation correcte des ressources existantes (ou manquantes) afin de résoudre les difficultés à venir.

Ces deux nouveaux paradigmes, dont les résultats sur les curriculums formels et réels sont concrets, peuvent cependant entrer en contradiction avec l'histoire sociale, la formation, la culture et l'habitus des enseignants. En effet, avec la diffusion des normes de l'autorité professionnelle, les procédures d'évaluation prennent une dimension que les formes traditionnelles de l'autorité bureaucratique ne connaissaient pas. Autorité professionnelle et autorité bureaucratique, avec les obligations qui leur sont liées, relèvent de deux logiques différentes autant par rapport à leur finalité que par rapport à leur fonctionnement, aux processus utilisés et aux objectifs poursuivis. Dans la logique des mutations institutionnelles, le modèle « bureaucratique » laisserait sa place à un modèle raisonné d'autorité et d'obligation « professionnelles », distinguant les rôles complémentaires de chacun des acteurs. Ici, la société donnerait à l'école son cadre légal et son cadre structurel. Elle serait alors en droit d'exiger des résultats et donnerait aux cadres et autorités scolaires les moyens de vérifier leur atteinte. Dans cette logique, les enseignants, orientés vers la régulation (et l'évaluation interne) *des processus de formation* organiseraient, en fonction des objectifs prescrits, leur activité au quotidien, le travail de leurs élèves ainsi que les aspects collectifs et collaboratifs au sein des établissements. Les faits montrent au contraire que les autorités, de peur de perdre le contrôle et profondément marquées par l'habitus bureaucratique, sont régulièrement tentées d'intervenir, en sus, sur les processus et procédures de production (Périsset Bagnoud, 2005 ; Périsset Bagnoud & Ritz, 2005). La tendance à multiplier les directives, qui contraignent les enseignants à inventer des subterfuges pour finalement pouvoir réaliser leur travail – enseigner et faire apprendre – en sont un exemple toujours plus fréquemment évoqué (Barthassat, Capitanescu Benetti & Gather Thurler, à paraître). Les enseignants se retrouvent ainsi pris entre deux logiques, l'une décrétant leur autonomie dans la manière d'atteindre les objectifs fixés et les convoquant à un rendre compte de leur travail lors d'évaluations externes, l'autre décidant finalement pour eux des procédures à utiliser, niant de ce fait leur expertise professionnelle à effectuer les choix pertinents pour atteindre les objectifs fixés.

Résoudre les dissonances cognitives qui émergent de cette dialectique sur laquelle l'enseignant et les collectifs d'enseignants n'ont, finalement, que peu de prise et de maîtrise ne va pas sans favoriser l'émergence de nouveaux paradoxes relatifs notamment à la conception et à l'interprétation des nouvelles modalités d'évaluation nécessaires au pilotage des systèmes.

L'évaluation : changements et tensions

Le contrôle politique de la planification stratégique et le pilotage des systèmes, à travers l'identification des objectifs visés et leur coordination, est un enjeu essentiel de la réussite des changements organisationnels. Par ailleurs, cette nouvelle forme d'autorité exige une évaluation des résultats, des effets de l'action et des objectifs poursuivis. Évaluation interne, évaluation externe : les termes ne recourent pas les mêmes fonctions, même si l'évaluation est toujours commanditée et sert à mesurer la distance d'avec un objectif posé par avance (Bonami, 2005).

ÉVALUATION INTERNE ET ÉVALUATION EXTERNE, CLIVAGE OU COMPLÉMENTARITÉ ?

Les *évaluations internes*, mises sur pied par les établissements, leur permettent de dégager leurs propres forces et défis, de définir les objectifs d'évolution de la qualité des apprentissages des élèves et d'adapter les modes d'action pédagogique aux évolutions de la société. Ces procédures permettent la mise en place et la gestion de projets d'établissement ainsi que l'identification des besoins de formation des personnels de l'école. En terme de *reddition de comptes*, l'évaluation interne produit les données dont les enseignants ont besoin pour démontrer qu'ils sont capables de conduire un travail de qualité, qu'ils savent dans quelle mesure les objectifs visés (apprentissage des élèves) ont été atteints et les moyens engagés pertinents.

Les évaluations *externes* ont par contre pour mission de documenter le pilotage politique des systèmes et la régulation de leurs coûts. Elles participent à la prise de décision des acteurs concernés à différents niveaux (les directions, l'inspection, les équipes d'enseignants, les élèves et leurs parents) : responsabilités administratives et politiques, gestion pédagogique, relations humaines et partenariales. En termes de *reddition de comptes*, l'évaluation externe renseigne les politiques et l'opinion publique sur les rendements au niveau de l'efficacité (évaluation des résultats obtenus), de l'efficacité (la relation entre l'investissement financier et les résultats obtenus) et de la gouvernance (le pilotage systémique et coordonné entre tous les acteurs et partenaires concernés⁵) du système (Bonami, 2005). La mise sur pied d'épreuves standardisées devrait d'autre part attester de la réussite scolaire des élèves (en cours et en fin de parcours) ainsi que de l'homogénéisation des savoirs, des niveaux de connaissances et de compétences acquis dans une visée certificative (contexte régional, national voire international).

Pourtant, l'expérience montre que le caractère générique des épreuves standardisées que soutiennent les procédures d'évaluation externe ne

5. À propos de la gouvernance dans les systèmes éducatifs, voir notamment Carbonneau, 2005.

convient pas à une application généralisée sans précaution. Ainsi, Rolff (2006, p. 35) montre qu'un pilotage centré sur un « développement scolaire induit par données » ne produit pas les effets visés : la multiplication des données ne signifie pas que les acteurs concernés (enseignants, cadres, décideurs) puissent obtenir les informations nécessaires pour réguler l'action dont la responsabilité leur revient.

C'est que les standards d'efficacité, malgré leur apparent détachement, sont très étroitement liés aux contextes culturels des écoles pour lesquels ils ont été construits. Il n'est pas certain que les standards, valables pour un établissement situé dans une région périurbaine de la Grande-Bretagne ou nord-américaine, le soient également pour une autre, même dans une région similaire, d'un pays du centre ou du sud de l'Europe. D'autre part, les écoles efficaces sont généralement décrites à partir de standards assez pointus et conventionnels, souvent limités aux seuls résultats dans le domaine des apprentissages et, à l'intérieur de ce domaine, centrés sur les compétences de base. Ces standards correspondent-ils aux exigences socioculturelles du monde de demain ? Les écoles efficaces forment-elles vraiment leurs élèves pour qu'ils sachent résoudre des problèmes, se montrer créatifs, prendre des risques, être flexibles, apprendre à apprendre pendant leur vie entière, savoir se comporter comme des citoyens lucides et responsables ? Les standards, normes et autres critères d'évaluation observables offrent-ils vraiment une vision claire de ce qui rend un établissement scolaire efficace ? Comment les différents paramètres, sociaux, pédagogiques, didactiques, organisationnels, psychologiques, se combinent-ils entre eux et parviennent-ils à former cette *Gestalt* (appelée souvent culture) qui fait qu'une entité organisationnelle n'est jamais pareille à une autre ? Car, malgré le fait que les écoles et les systèmes considérés comme efficaces aient été largement décrits, leur processus de création reste en grande partie inconnu. Au contraire : les nombreuses tentatives entreprises pour transférer directement les savoirs de la recherche dans ce domaine ont généralement rencontré des résistances assez fortes de la part des acteurs concernés. Enfin, de nombreuses recherches s'accordent pour affirmer que l'efficacité n'est jamais en soi durable et que le maintien à long terme des organisations engagées dans cette voie reste délicat (Hargreaves & Fink, 2006).

VERS UNE ARTICULATION ?

Une évolution des mesures de contrôle interne et des procédures d'évaluation externe est perceptible dès les années 1990. Un nouveau modèle de pilotage est conceptualisé. Il ambitionne d'articuler plus clairement les évaluations interne et externe (Dutercq, 2005), d'utiliser des méthodes et outils combinant les approches qualitatives et quantitatives, de dépasser les habituels clivages paradigmatiques entre développement professionnel et efficacité.

En théorie, les nouvelles législations renoncent donc à prescrire le travail scolaire dans les détails afin d'accroître la qualité de l'enseignement et celle des apprentissages des élèves. Les établissements scolaires, qui bénéficient alors d'une marge de manœuvre importante, peuvent développer un profil original lié aux spécificités du contexte local. Les objectifs poursuivis et les moyens de les atteindre sont consignés dans le *projet d'établissement*, document contractuel approuvé par les autorités et que sont tenus de rédiger collectivement les enseignants. En outre, la conception d'outils spécifiques ou la construction de réseaux d'échanges pourraient permettre aux praticiens de réguler l'action collective, de mesurer la conformité ou le décalage de leur activité par rapport aux réalités nationales ou régionales, notamment en ce qui concerne les problèmes que PISA a mis en évidence (dont l'évaluation du niveau des apprentissages et le problème de la persistance des inégalités sociales).

Mais l'introduction de ces nouveaux principes de pilotage entraîne d'autres changements qui touchent l'identité et la culture professionnelles des individus et des collectivités. Ils modifient les conceptions de l'enseignement-apprentissage, de l'organisation du travail scolaire, de la coopération entre enseignants, des formes habituelles de leadership tout en transformant les rapports de pouvoir dans des jeux de synergies, de tensions et de paradoxes.

SYNERGIES, TENSIONS ET PARADOXES

Professionnalisation et mutations institutionnelles

Pour aborder la question des synergies, tensions et paradoxes induits par les nouvelles logiques de pilotage, un détour par les enjeux du concept de *professionnalisation* s'impose. Concept faisant l'objet d'une vaste littérature⁶, le processus de professionnalisation dans le champ de l'éducation fait l'objet de maintes interprétations. Quelques traits font cependant consensus. Ainsi, un métier se développe en direction des *professions* dès lors qu'il adopte certaines caractéristiques qu'il est utile de rappeler dans le cadre de notre discussion à propos des nouveaux paradigmes affichés par les politiques scolaires : une profession se base sur des savoirs de haut niveau, scientifiques, dont l'efficacité est reconnue ; ces savoirs ont été acquis dans une institution supérieure, académique ; ils sont actualisés dans la capacité du professionnel à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers. En outre, les professions sont

6. À propos du processus de professionnalisation, voir notamment Bourdoncle, 1991 et 1993, 2000 ; Carbonneau, 1993 ; Dubar, 2002 ; Hofstetter, Schneuwly & Lussi, à paraître ; Lang, 1999 ; Lemosse, 1989.

organisées en ordres autonomes, autorégulés, forts d'un cadre éthique contrôlé, responsables du recrutement de leurs membres, de leur formation, de leur professionnalité. Elles bénéficient, en outre, d'un degré élevé de reconnaissance sociale. Lang (1999) rappelle combien le développement de ce processus est partie prenante de l'évolution sociale contemporaine. Les synergies, tensions et paradoxes qui s'installent avec la généralisation des nouvelles modalités organisationnelles rejoignent indéniablement le développement des métiers de l'enseignement et l'adoption (volontaire ou contrainte), par les enseignants, de certaines caractéristiques des professions.

En pratique, l'intégration des nouvelles logiques de pilotage et des exigences de la professionnalisation, telles que nous les avons définies ici, à la réalité du terrain s'avère complexe. Nombre de travaux ont décrit les problèmes posés notamment par l'articulation des données locales avec les standards développés sur le plan national ou régional (notamment Ball & van Zanten, 1998 ; Buchen, Horster & Rolff, 2003 ; Dupriez, 2004, 2005 ; Gather Thurler, 2001, 2002 ; Périsset Bagnoud & Ritz, 2005 ; Perrenoud, 2001). Les innovations introduites par voie hiérarchique dans les établissements offrent maints exemples des ambiguïtés soulevées par les nouvelles propositions organisationnelles. Il en est ainsi des effets des décrets émis et adressés aux acteurs du terrain, sans négociation préalable. Par exemple, des textes officiels ordonnent de collaborer autour de la construction de projets d'établissement ou de l'introduction de nouvelles formes d'organisations du travail sans s'être assurés de l'intérêt et de la disposition, symbolique et matérielle, des acteurs concernés, à assurer les nouvelles responsabilités assignées. Un dialogue difficile, voire impossible, s'engage alors entre enseignants et autorités, notamment lorsque les transferts de responsabilités ne s'accompagnent pas des transferts de ressources idoines. Fabre (2005, p. 190) relève l'impasse dans laquelle l'injonction paradoxale met les acteurs du terrain : « D'autant que l'injonction de l'initiative s'accompagne d'une judiciarisation des rapports sociaux : prenez des initiatives, mais produisez des effets, tout de suite... comment s'étonner que les acteurs balancent entre frilosité et volontarisme ». Un brouillage général advient aux intersections des niveaux hiérarchiques et des réseaux, soulevant la question de la légitimité des prises de décision et des responsabilités. Les acteurs cherchent leur place et tentent de se situer entre la compétence qui leur est formellement, juridiquement et socialement reconnue (qui leur paraît souvent injustement congrue, notamment lorsque le politique intervient dans le domaine pédagogique) et celle dont ils pensent qu'ils sont dotés en tant que *professionnels qualifiés* (van Zanten, 2005).

Professionnalisation / déprofessionnalisation

Les transformations des systèmes éducatifs engendrent diverses stratégies qui se déclinent sur un axe aux positions antagonistes : d'une part, le politique *impose* le rendre compte et contrôle les résultats (voire les activités) des enseignants et des établissements ; à l'opposé, les acteurs du terrain de l'enseignement *disposent* d'un espace professionnel adéquat pour s'approprier les enjeux du rendre compte et prendre en main la gestion de leur activité professionnelle et la responsabilité des résultats obtenus. Dans ce second cas, idéal certes mais néanmoins existant, les enseignants sont engagés dans un processus de professionnalisation effectif. Leurs propres enjeux rencontrent les enjeux organisationnels et politiques, dans une concomitance qui les sert respectivement et réciproquement, quand bien même les valeurs et fondements défendus ne seraient pas identiques.

Le premier cas de figure évoqué interroge les processus en cours. Les ambitions croissantes des systèmes éducatifs et la complexité grandissante des sociétés développées placent les enseignants à un carrefour décisif, entre les dangers de la *déprofessionnalisation* ou de la *prolétarianisation* et les défis et exigences posés par la *professionnalisation* (alternative discutée notamment par Perrenoud, 1996). Ces deux pôles renvoient à des modèles antinomiques du fonctionnement des systèmes éducatifs. Dans ce sens, Cattonar et Maroy (2002) interrogent la rhétorique des discours qui traitent de la transformation du métier d'enseignant : est-elle réellement porteuse d'une dynamique de professionnalisation des enseignants ou s'inscrit-elle dans une logique instrumentale d'accompagnement des réformes, entraînant alors le développement d'un processus contraire, porteur de *déprofessionnalisation* des acteurs que sont les enseignants ? Les chercheurs belges ont relevé plusieurs indices qui tendent à montrer comment les réformes récentes, loin de remettre aux mains des enseignants l'expertise et la responsabilité dont les professionnels peuvent se réclamer (sans parler du prestige dont ils jouissent), les en dépossèdent et contribuent plutôt à initier paradoxalement un processus de *déprofessionnalisation*. Y participent notamment la place accrue accordée aux usagers (parents et élèves) dans le fonctionnement des écoles, la multiplication des épreuves standardisées et autres évaluations extérieures.

Certes, l'avenir n'est pas encore tracé. Il dépend des stratégies et des forces des acteurs en présence, à savoir les représentants des gouvernements, les cadres de l'administration scolaire, des instituts de formation, des associations professionnelles ou encore de la capacité que mettront les spécialistes de la recherche en éducation à diffuser et transposer, afin de les rendre utilisables, leurs travaux scientifiques.

La question de la confiance

La question de la *professionnalisation/déprofessionnalisation* rejoint celle, fondamentale, de la confiance, question que nous avons évoquée en citant Strittmatter (2004). Le développement de la confiance est évidemment essentiel dans le contexte du renouvellement des questions de l'évaluation et du rendre compte ainsi que dans une perspective de développement durable (Hargreaves & Fink, 2006). Mais le fait que les gouvernements cherchent à instaurer un climat de confiance *entre le service public et ses usagers* indique une (r)évolution sociale certaine. Les trois catégories d'acteurs de l'espace scolaire (le politique, le public, les enseignants) occupent désormais clairement des espaces distincts, voire concurrents, ouvrant ainsi l'espace scolaire libéralisé à des enjeux divergents, des rapports de force et des conflits de pouvoir.

Il y a quelques décennies, la question de la confiance entre l'institution scolaire et ses usagers n'était pas à l'ordre du jour. L'autorité (politique) partageait une connivence certaine avec les usagers (le public et les électeurs) mais aussi avec les agents du service public (les enseignants). Originellement organisé selon l'idéal-type bureaucratique, le système scolaire pouvait contrôler en permanence, selon la voie hiérarchique mais effectivement sur un mode plus ou moins anarchique, l'action de ses agents (Tardif & Lessard, 1999). Aujourd'hui, les évaluations institutionnelles sont organisées en fonction des attentes du public et de l'économie. Les règles du jeu ont changé, les attentes des uns envers les autres aussi. Se pose avec acuité la question de la confiance et de la connivence entre les différents acteurs du champ scolaire (autorités politiques, cadres scolaires à tous les niveaux hiérarchiques, enseignants) appelés à rendre compte à un public exigeant, qui se sent concerné (parents et patrons), mais assurément doté d'un pouvoir politique et économique.

En outre, pluraliste et laïque, la nouvelle société énonce les valeurs générales (démocratie, égalité des chances, citoyenneté, etc.⁷) que l'école doit défendre. Mais chacun y va de sa proposition quant aux moyens de les réaliser ; s'en suivent un cumul d'actions, plutôt que du suivi d'un choix paradigmatique clair, de conflits de loyauté, de découragement, de sentiment de non-reconnaissance du travail réalisé. Les évaluations externes sont là pour attester de l'efficacité d'un service public dont les politiques ont à rendre compte d'élection en election. Tous les acteurs institutionnels (enseignants, inspecteurs, chefs d'établissement, etc.) se voient alors contraints de réguler leur posture à l'aune incertaine d'un paysage social complexe, instable et marqué par les contradictions sociales, conceptuelles et politiques (Gather Thurler & Schley, 2006). Ces mutations trop rapides lais-

7. Voir notamment CIIP, 2003.

sent émerger des ambiguïtés relatives à la nostalgie, à tous les échelons, de la routine d'enjeux connus, de positions d'exécutants qui peuvent se décharger sur une hiérarchie tenue pour responsable. Les risques posés par l'autonomie professionnelle et le rendre compte articulés à des règles mal définies, contradictoires voire paradoxales, perturbent et effraient. C'est que les enseignants sont confrontés à d'autres enjeux qui dépassent la technicité des procédures et processus organisationnels dans leur action pédagogique quotidienne. Tardif (2005, p. 196) souligne que « l'un des problèmes centraux de l'organisation scolaire consiste à laisser les enseignants interagir, de manière relativement autonome et indépendante les uns des autres, avec leurs élèves qui sont tous différents les uns des autres, et, en même temps, à atteindre des objectifs collectifs propres à une organisation de masse fondée sur des standards généraux ». Le chercheur plaide ainsi pour un principe d'obligation de résultats « systématiquement tempéré et nuancé par un principe de responsabilité limitée », qui tienne compte à la fois des exigences sociales et des contraintes humaines de la profession enseignante.

De quelques paradoxes

L'évaluation externe dont il est question est bel et bien issue d'une culture de la gestion peu familière au champ scolaire. Ses propositions s'inscrivent dans une histoire à long terme et sont l'aboutissement (inachevé) de processus d'évolutions sociaux, organisationnels, culturels, spécifiques. Transposés, ou plutôt transplantés dans une culture telle que celle de la Suisse romande, n'étant pas rattachés à des conceptions préalables et ne s'inscrivant dans aucune logique sociale, de nombreux paradoxes émergent. Chaque acteur se trouve dans la position de pouvoir, ou même de devoir interpréter les standards, normes et autres données issues de l'évaluation externe selon sa propre compréhension, ses représentations, son histoire, ses stratégies et logiques d'acteur individuel ou intégré dans un collectif.

QUESTIONS EN SUSPENS

La transformation des paradigmes de l'autorité et le déplacement des obligations qui lui sont associées ne vont pas sans poser de nombreux problèmes, notamment par rapport à la définition des curriculums, de leur transposition au quotidien du travail des enseignants et de leur évaluation, interne *et* externe.

Soutenir, dans les discours, de nouveaux concepts est une chose. Les appliquer en respectant leur logique théorique et épistémologique en est une autre. La transformation des normes que cette mutation suppose relève de transformations de représentations, de conceptions, voire de logiques

d'acteurs : cela ne saurait se faire sans tâtonnements, sans conflits ni transformation des relations de pouvoir (Alter, 2000). Comment passer d'une logique *bureaucratique*, où le contrôle est plus ou moins relâché, plus ou moins sévère selon son interprétation locale et conjoncturelle, à une logique *professionnelle* détachée des anciennes normes et où le rendre compte et l'évaluation externe prennent une dimension inédite ? La rhétorique des mutations socio-économiques utilisée dans l'argumentation politique se fonde sur le potentiel de mise en œuvre d'une rationalité idéalisée. Pourtant, la distance entre les concepts stylisés et leurs finalités postulées d'avec les conditions et effets de leur application sur le terrain – décalages que la recherche a bien documentés – est une réalité insuffisamment prise en compte.

Dans le champ scolaire, la question de la confiance dans l'action didactique et pédagogique des enseignants est cruciale. Dans le meilleur des cas, un curriculum qui fixe des objectifs, identifie des standards, et permet l'évaluation des résultats obtenus en acceptant de perdre la maîtrise des choix processuels (Bru, 1992), soutient la professionnalité des enseignants et leur engagement dans un réel processus de *professionnalisation*. À l'usage, il s'avère que l'application rationnelle de procédures appartenant au domaine de la co-construction professionnelle est surtout une vision idéale. La réalité montre les travers dans lesquels la gestion des curriculums est parfois entraînée lorsque, outre l'évaluation de l'atteinte des objectifs et standards, les procédures méthodologiques sont édictées pas à pas et évaluées tout au long du processus, poussant ainsi les enseignants sur la voie de la *déprofessionnalisation*, quand bien même la *professionnalité* est convoquée avec force dans le discours d'intention. Il existe des différences fondamentales, irréductibles entre une *professionnalité* contrôlée, au caractère artificiel en raison du faible niveau d'autonomie et de responsabilité confiés aux enseignants (re)devenus, dans les faits plus que dans les discours, simples exécutants, et celle qui exige, de la part de ces mêmes enseignants, l'investissement assumé de ces qualités professionnelles. L'épaisseur de la *professionnalité*, de la *professionnalisation*, dans un sens ou dans l'autre, n'est pas la même, en dépit des affirmations volontaristes des parties concernées.

Entre *légitimité politique*, *légitimité de marché* et *légitimité d'expertise professionnelle* (Pelletier, 2001), la dernière se dissout et la seconde semble l'emporter, en dépit des travaux qui ont démontré la nécessité de prendre en compte la participation active et réflexive des acteurs aux évaluations relatives à la qualité de leur travail (Demailly, Deuble, Gadrey & Verdière, 1998, Gather Thurler, 2000) et qui ont annoncé les impasses provoquées par la juxtaposition paradoxale de deux conceptions de l'autorité fondamentalement différentes. Au vu des difficultés rencontrées par les différents acteurs politiques et professionnels à propos de l'adéquation de leur

positionnement dans les changements en cours, le développement du modèle organisationnel de demain est sans doute encore à imaginer, à inventer, à théoriser, dans le difficile respect mutuel des enjeux spécifiques aux fonctions et aux finalités des acteurs impliqués.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF/Quadrige.
- Ball, S. & van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques. *Education et sociétés*, 1, 47-71.
- Barthassat, M.-A., Capitanescu Benetti, A. & Gather Thurler, M. (à paraître). *Créer en exploitant les marges d'autonomie*. In F. Cros (Éd.), *L'agir innovatif – Entre créativité et formation*.
- Bastenier, A. (1998). La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger ? *La Revue Nouvelle*, 10, CVIII, 16-45.
- Bonami, M. (2005). Évaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité ? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 38, 6-15.
- Bourdoncle, R. (1991 et 1993). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. 1. La fascination des professions. 2. Les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie* 94, 73-92 et 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation : formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : EUS.
- Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Ed.) (2003). *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien*. Stuttgart : RAABE.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines, *Revue des sciences de l'éducation*, XX, 1, 33-57.
- Carbonneau, M. (2005). Les réformes curriculaires à l'épreuve de la réalité : du pilotage à la gouvernance. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 1, 67-84.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 18.
- CIIP (2003). Finalités et objectifs de l'école publique. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Demailly, L., Deuble, P., Gadrey, N. & Verdière, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan.

- Dubar, D. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2002). *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule*. Zürich : SWP Kaufmännischer Verlag.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich : SKV-Verlag (Edition revue et augmentée).
- Dupriez, V. (2004). La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 35.
- Dupriez, V. (2005). Régulation et pilotage des systèmes scolaires : les voies de l'harmonisation dans deux systèmes scolaires historiquement décentralisés. L'Angleterre et la Belgique francophone. *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 1, 37-52.
- Dutercq, Y. (Éd.) (2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Fabre, M. (2005). Postface. In Y. Dutercq (Éd.), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 187-192). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gather Thurler, M. (2000). Au-delà de l'innovation et de l'évaluation : instaurer un processus de pilotage négocié. In L. Demailly (Éd.), *Évaluer les politiques éducatives* (pp. 181-195). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement comme moyen de traduire les croyances en pratique. In J.-M. Leclercq (Éd.), *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales, 2001/01* (pp. 57-69). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gather Thurler, M. (2002). L'auto-évaluation de l'établissement scolaire comme moteur du changement. In M. Bois (Éd.), *Les systèmes scolaires et leurs régulations* (pp. 31-49). Lyon : CRDP.
- Gather Thurler, M. & Schley, W. (2006). Diversität als Chance, *Journal für Schulentwicklung Numéro Spécial Next Practice, 1/2006*, 21-34.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society : Education the Age of Insecurity*. Boston : Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA : Jossey Baas.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (à paraître). *Leadership et formation des enseignants, enjeux de savoirs et de pouvoirs*. Texte proposé au REF, Montpellier, septembre 2005. Genève : Université, FPSE.
- Hopkins, F. (2001). *School Improvement for Real*. London : Routledge/Falmer.
- Huberman, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris : Unesco.
- Huberman, M. & Miles, M. (1984). *Innovation up close : How School Improvement works*. New York : Plenum.

- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais, *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- MacBeath, J. & Myers, K. (1999). *Effective School Leaders*. London : Prentice-Hall.
- MacBeath, J., Jakobsen, LB., Meuret, D. & Schratz, M. (2000). *Self Evaluation in European Schools : A Story of Change*. London : Routledge.
- Maroy, C. (2004). L'impact du décret « missions » sur les modes de régulation du système d'enseignement : discours et évolutions effectives. In M. Frenay & C. Maroy (Éd.), *L'école, six ans après le décret « missions ». Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique* (pp. 21-48). Louvain-la-Neuve : UCL-Presses Universitaires et Girsef.
- Olson, D.R. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*. Paris : Retz.
- Pelletier, G. (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence. In G. Pelletier (Éd.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation* (pp. 9-38). Montréal : Université de Montréal/AFIDES.
- Pelletier, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (Éd.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 89-102). Sherbrooke : Edition du CPR.
- Périsset Bagnoud, D. & Ritz, T. (2005). Les nouvelles formations d'enseignants, entre autorité bureaucratique et autorité professionnelle. Le cas de la HEP-VS. Communication faite au *Congrès de la Société Suisse de Recherche en éducation* (SSRE), Lugano, 21-23 septembre 2005.
- Périsset Bagnoud, D. (2005). La formation des enseignant-es, entre histoire politique, légitimité sociale et légitimité scientifique. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Éd.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 53-68). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement, *Perspectives*, XXVI, 3, 543-562.
- Perrenoud, Ph. (2001). L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative. In G. Pelletier (Éd.), *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation* (pp. 39-66). Montréal : Université de Montréal/AFIDES.
- Roberts, S. M. & Pruitt, E.Z. (2003). *Schools as Professional Learning Communities. Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Rolff, H.-G. (2006). Dateninduzierte Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung* Numéro Spécial Next Practice, 1/2006, 34-45.

- Schratz, M., Jakobsen, L.B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2003). *Serena, oder : Wie Menschen ihre Schule verändern*. Innsbruck : Studienverlag.
- Strittmatter, A. (2004). Jusqu'où peut-on et doit-on standardiser l'école ? In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Éd.), *Transformer l'école* (pp. 193-218). Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.
- Tardif, M. (2005). Les organisations de service public et l'obligation de résultats en éducation : plaidoyer pour un principe de responsabilité limitée. In C. Lessard & P. Meirieu (Éd.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolution, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 189-205). Montréal : Presses de l'Université de Laval / Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval / Bruxelles : De Boeck.
- UNESCO (2005). *Education pour tous – EPT. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005* [<http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php>].
- Van Zanten, A. (2005). La régulation par le bas du système éducatif. Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local. In Y. Dutercq (Éd.) (2005), *Les régulations des politiques d'éducation* (pp. 99-130). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.
- Weick, K.E. (1979). *The social psychology of organizing*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Learning as a Social System, *Systems Thinker*, <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>. Accessed December 30, 2002.

Les effets de la compétition sur les logiques d'action des établissements d'enseignement dans six contextes locaux européens

Agnès van Zanten

**Centre National de la Recherche Scientifique
Institut d'Études Politiques de Paris**

Il existe actuellement une littérature scientifique relativement importante concernant les effets de l'introduction des logiques de marché sur le fonctionnement des établissements d'enseignement (Clune & Witte, 1990 ; Fitz, Halpin & Power, 1993 ; Gewirtz, Ball & Bowe, 1995 ; Hardman & Levacic, 1997 ; Lauder *et al.*, 1999). Toutefois, cette littérature, à forte dominante anglo-saxonne, analyse principalement les évolutions dans un nombre limité de pays, les États-Unis, l'Angleterre, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et, qui plus est, des pays dans lesquels les logiques de marché ont été imposées « par le haut » au travers de politiques volontaristes de renforcement du choix des familles et de l'autonomie des établissements. L'objectif de cet article est d'apporter une analyse complémentaire et non redondante par rapport à celles existantes en analysant la compétition entre établissements, plus particulièrement entre établissements offrant, quel que soit leur statut, un enseignement s'adressant à des élèves âgés de 11 à 15 ans, comme un phénomène organisationnel et social. Il ne s'agit pas dans cette perspective de nier l'impact des orientations politiques, et plus encore des modalités spécifiques de leur mise en œuvre, sur la compétition, mais de tenir également compte d'autres facteurs locaux qui créent, « par le bas », des contraintes et des opportunités pour le développement d'« interdépendances compétitives » entre établissements. L'article prend en considération six contextes européens (Londres, la région parisienne, Lille, Charleroi, Budapest et Lisbonne) qui partagent un certain nombre de traits communs, notamment une population urbaine, socialement hétérogène, et une offre

éducative diversifiée du point de vue du statut des établissements (publics ou privés) et de leur attractivité, mais qui diffèrent fortement concernant les orientations politiques et les arrangements organisationnels.¹

L'hypothèse centrale de l'article est que la compétition affecte très souvent de façon assez décisive les logiques d'action des établissements et qu'il est donc important de mieux comprendre ses effets pour avoir un point de vue plus compréhensif sur les choix qui y sont effectués. La compétition entre établissements est guidée par le désir d'accroître, voire de monopoliser des ressources nécessaires à leur bon fonctionnement. Il y a différents types de ressources pouvant être convoitées par les établissements. Il peut s'agir de locaux et de divers types d'équipements matériels, de ressources financières ou de ressources humaines en personnel enseignant, éducatif ou de direction. Il en est une cependant qui apparaît centrale dans la plupart de contextes locaux et nationaux à savoir les élèves, et ce pour au moins deux raisons. La première est que le nombre et les caractéristiques des élèves influent généralement de façon décisive sur l'obtention des autres ressources. La seconde est que ces éléments ont également des effets très importants sur les conditions de travail, les résultats et la satisfaction ou insatisfaction des professionnels de l'éducation. Cette compétition peut être de premier ordre (compétition pour accroître le nombre d'élèves) ou de second ordre (compétition pour capter les « meilleurs » élèves). Elle prend par ailleurs des formes très différentes suivant la situation démographique, l'ampleur et les modalités des choix parentaux, l'autonomie et les ressources dont disposent les établissements et les caractéristiques de l'offre éducative locale, ainsi que suivant les modes de régulation de l'action éducative en vigueur dans différents contextes locaux et nationaux (Delvaux & van Zanten, 2004). Très souvent, cependant, elle influe sur les logiques d'action des établissements au moins autant que les directives nationales ou locales ou que les dynamiques internes, ce qui permet d'affirmer la nécessité d'étudier les établissements comme des organisations insérées dans des environnements institutionnels (Yair, 1996 ; van Zanten, 2005).

1. Cet article s'appuie sur une recherche menée dans le cadre du projet européen REGULEDUC financé par le 5^e programme cadre de recherche de l'Union européenne pour la période 2001-2004 et auquel ont participé huit équipes de recherche, dont l'Observatoire Sociologique du Changement, sous la direction de C. Maroy. Nous reprenons notamment une partie des conclusions de la partie de la recherche consacrée aux espaces locaux d'interdépendance entre établissements dont nous avons co-coordonné avec B. Delvaux la réalisation dans les différents pays.

LES EFFETS DE LA COMPÉTITION SUR LES DIFFÉRENTS DOMAINES D'ACTION ET SA PERCEPTION PAR LES DIFFÉRENTS GROUPES AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS

Le concept de « logique d'action » tel que nous l'utilisons dans ce texte se distingue de celui de « stratégie » à la fois par le fait qu'il intègre des choix plus ou moins inconscients et des routines et parce qu'il postule que ces choix ne relèvent pas seulement d'une orientation instrumentale, mais également d'orientations expressives ou axiologiques. Il partage néanmoins avec le concept de « stratégie » l'idée d'une rationalité sous-jacente aux choix des acteurs pouvant être reconstruite *a posteriori* au travers d'une analyse des discours et des pratiques. Cette rationalité suppose qu'il existe une cohérence entre les dynamiques à l'œuvre dans les différents domaines d'action des établissements et un certain degré de consensus entre les acteurs qui participent à leur fonctionnement. Or comme nous allons l'illustrer brièvement une telle construction ne va pas toujours de soi car les différents domaines d'action ont des logiques de fonctionnement plus ou moins autonomes et plus ou moins affectées par la compétition, et les acteurs ont des points de vue différents et différemment concernés par la compétition.

Compétition et domaines d'action

On peut distinguer différents domaines d'action dont certains peuvent être absents dans divers contextes nationaux ou locaux ou dans certains établissements, par exemple l'organisation d'activités extracurriculaires, mais dont la plupart occupent une place plus ou moins importante dans le fonctionnement de toutes les unités scolaires de base. Dans la recherche REGULEDUC, nous avons isolé six domaines présents à des degrés divers dans l'activité de tous les établissements et affectés également à des degrés divers par la compétition. Nous distinguons trois domaines d'action orientés prioritairement vers l'environnement externe des établissements (le recrutement, l'offre d'options et les activités de présentation et de promotion des établissements) et trois domaines d'action orientés vers les processus internes aux établissements (la distribution des élèves entre les classes, les dispositifs de soutien aux enfants en difficulté et la discipline).

Étant donné l'importance centrale du nombre et des « qualités » des élèves que nous avons notée précédemment, la plupart des établissements accordent une grande importance au recrutement. Toutefois, la volonté des établissements d'agir dans ce domaine est plus ou moins forte selon l'évolution de leurs effectifs et selon les possibilités d'obtention d'autres ressources en fonction du nombre des élèves ou de leurs caractéristiques (octroi

des moyens supplémentaires pour des catégories spécifiques comme les minorités ethniques ou les élèves en difficulté). Elle dépend aussi du degré d'hétérogénéité académique, sociale et ethnique du public potentiel d'élèves auxquels ils pourraient prétendre et, bien évidemment, de l'intensité de la concurrence. Par ailleurs, la capacité des établissements à agir dans ce domaine est conditionnée principalement par trois facteurs. Il s'agit d'abord du nombre de places que l'établissement est susceptible d'offrir. S'il existe des contraintes matérielles et des directives politiques qui limitent le nombre d'élèves par classe, la marge d'action des établissements est plus ou moins grande suivant les attentes des professionnels et des parents en matière d'effectifs et la plus ou moins grande autonomie officielle ou *de facto* dont disposent les établissements dans ce domaine. Il s'agit ensuite du système de régulation des flux d'élèves en vigueur dans chaque contexte national et local qui peut aller du contrôle très strict du choix des familles et des choix des établissements par le biais d'une carte scolaire ou de procédures de quotas jusqu'à une liberté théorique absolue des uns et des autres. Il s'agit enfin de l'ampleur des stratégies parentales, de leurs visées et de leurs modalités. Compte tenu de ces éléments, notre enquête a mis en évidence que les établissements belges et hongrois sont les plus portés et les plus à même de développer des actions en matière de recrutement. En revanche, dans le secteur étudié à Londres et en région parisienne ainsi qu'à Lille la volonté des établissements se heurtait aux régulations locales, alors qu'à Lisbonne, peu d'établissements manifestaient un désir d'agir dans ce domaine en lien avec le désir limité des parents de choisir l'établissement de leurs enfants.

L'offre d'options est un domaine d'action étroitement lié au recrutement et dans lequel on observe de nombreuses tentatives de transformation pour mieux soutenir la concurrence d'autres établissements. Il est en effet apparu que dans la plupart des contextes étudiés, les établissements demandent des nouvelles options moins dans une optique d'enrichissement et de diversification de l'offre curriculaire en lien avec des finalités de développement intellectuel ou d'insertion des élèves dans le marché du travail que dans une optique de meilleur positionnement vis-à-vis des élèves de « bon » niveau scolaire et social qu'ils cherchent à attirer. Cependant, la volonté et la capacité des établissements à agir dans ce domaine dépendent de la palette d'options qu'autorisent les autorités éducatives locales ou nationales et du degré de contrôle de leur distribution entre les établissements. Ce contrôle s'est avéré assez fort dans tous les contextes nationaux, sauf dans le borough de Hackney à Londres où les établissements, comme dans l'ensemble de l'Angleterre, sont poussés par les autorités à développer une offre spécialisée leur permettant de s'adresser à des niches particulières au sein de la population et, surtout, d'obtenir des ressources supplémentaires. Elles dépendent aussi des souhaits des parents et notamment de la présence de familles intéressées par une offre scolaire moins

classique soit pour des raisons instrumentales ou culturelles conduisant à donner plus d'importance à l'apprentissage de langues étrangères par exemple, soit pour des raisons purement stratégiques (la possibilité, notamment dans les contextes français étudiés, d'utiliser cette offre pour avoir accès à de « bons » établissements).

Les activités de promotion et de présentation des établissements sont très liées aux activités dans les domaines du recrutement et de l'offre d'options dans la mesure où c'est cette offre qui est mise en avant pour attirer des élèves et notamment de « bons » élèves. Ces activités sont à la fois plus légitimes et plus nombreuses dans les contextes locaux ou nationaux où les établissements sont autorisés à afficher des profils différents et à choisir leurs élèves, ce qui était le cas dans notre étude notamment à Londres, à Charleroi et à Budapest. Dans ces contextes, les établissements distribuent des plaquettes, passent de petites annonces, ont des sites internet et organisent diverses activités pour se faire connaître. En revanche, ces activités sont plus discrètes – sans toutefois être inexistantes – dans les deux contextes locaux français dans la mesure où le mode de régulation en vigueur limite fortement la différenciation des établissements (malgré l'impulsion officielle des projets d'établissements) et leur choix par les familles. Elles paraissent peu présentes dans les établissements portugais à la fois en raison d'une législation encore fortement orientée vers la standardisation de l'offre éducative et d'une moindre demande sociale en termes d'offre éducative et de libre choix de l'école.

Avec la distribution des élèves entre les classes nous abordons un domaine plus tourné vers la gestion des processus internes, mais dont l'affichage peut également servir à signaler un certain type d'offre éducative ayant pour but d'attirer davantage d'élèves ou certains types d'élèves. Ce phénomène est apparu très important dans notre étude dans le cas de Budapest. Dans ce contexte, les établissements cherchent d'un côté à développer des options attractives pour les classes moyennes et supérieures tout en regroupant les élèves en difficulté dans des classes spécifiques et ce, aussi bien pour « protéger » les autres élèves des possibles effets négatifs de l'hétérogénéité des classes que pour obtenir des fonds spécifiques de la part de la municipalité, de l'État et des organisations internationales. Il est aussi relativement important en France où il compense la faible capacité des établissements à proposer une offre attractive d'options pour retenir et attirer les « bons » élèves et ce malgré l'interdiction officielle de constituer des classes de niveau. Il est cependant important de souligner que si la composition des classes peut être plus ou moins affectée par la compétition externe entre établissements en matière d'élèves, elle est aussi très dépendante de facteurs organisationnels internes comme la plus grande commodité de regrouper les élèves suivant les options qu'ils suivent, ou selon des positions éthiques et politiques du chef d'établissement et des enseignants concernant l'hétérogénéité ou l'homogénéité des classes (van Zanten, 2001).

Les activités de soutien aux élèves en difficulté sont parfois exclusivement conditionnées par des facteurs internes, à savoir les caractéristiques des élèves (qui découlent cependant des processus externes faisant souvent intervenir la compétition entre établissements) et par les dispositions éthiques des professionnels de l'éducation. Toutefois, les dispositifs d'aide peuvent néanmoins être utilisés, comme en Hongrie ou en France, pour obtenir des ressources financières additionnelles. Ils peuvent aussi servir, notamment quand ils débouchent sur la création de classes spéciales, à rassurer les parents des « bons » élèves concernant le risque de « contamination » par des élèves plus faibles s'ils étaient placés dans les mêmes classes. Très souvent, cependant, c'est plutôt leur absence qui est révélatrice d'une volonté de montrer une meilleure image dans un environnement concurrentiel, les écoles choisissant de ne pas mettre en place de dispositifs de ce type pour éviter d'être stigmatisées comme des établissements en difficulté. Ces orientations ont été observées dans certains établissements français, belges, anglais et portugais qui préfèrent exclure ces élèves de l'établissement ou les orienter vers des filières techniques et professionnelles.

Enfin, un dernier domaine d'action est celui de la discipline. Il s'agit à nouveau d'un domaine dont le fonctionnement est davantage conditionné par des régulations politiques et par des processus internes que par les dynamiques locales inter-établissements. Toutefois, la compétition joue aussi un rôle plus ou moins important selon les contextes locaux et les établissements, qui peuvent être tentés de rendre visibles leurs pratiques disciplinaires pour modifier leur image (Gewirtz *et al.*, 1995 ; van Zanten, 2001). Les établissements peuvent en effet avoir intérêt à afficher des pratiques strictes dès lors qu'ils cherchent à attirer une fraction « conservatrice » de parents, très attentifs à la bonne tenue des élèves. Cela est clairement le cas de certains établissements privés en France et en Belgique et de certaines écoles pour filles en Angleterre. Mais ce sont plus souvent encore des établissements jouissant d'une moins bonne réputation qui s'orientent dans ce sens afin de « rassurer » les parents des classes moyennes et supérieures. Pour ce faire, ils ont tantôt recours à des pratiques répressives, incluant les exclusions définitives, tantôt à des formes diverses de négociation et de contractualisation relevant de nouvelles formes de gestion post-bureaucratiques dans le système d'enseignement (Verhoeven, 1999). Ils peuvent aussi, comme en Hongrie et dans certains établissements belges, opter pour un traitement « thérapeutique » des problèmes de comportement des élèves par le biais notamment d'interventions d'ordre médical ou psychologique.

Les enjeux de la compétition pour les acteurs dans les établissements

Pour analyser les effets de la compétition sur les logiques d'action des établissements, il est également important de tenir compte des enjeux dont elle est porteuse pour les différents groupes en présence dans les établissements. En effet, ces enjeux ne sont pas de même nature selon les groupes pour des raisons liées à leurs intérêts professionnels et personnels et au contenu de leur activité, ce qui est un obstacle à l'émergence d'un consensus global sur les orientations et les moyens d'action. Nous nous focalisons dans ce texte sur trois groupes, les chefs d'établissements, les enseignants et les parents en laissant de côté les élèves car, en raison de la classe d'âge à laquelle nous nous intéressons, à savoir les 11-15 ans, ces derniers ne sont pas considérés comme des acteurs à part entière au sein des établissements dans tous les contextes étudiés.

Les chefs d'établissements constituent le groupe le plus orienté vers la prise en compte des interdépendances compétitives et aussi le groupe le plus informé quant à la nature et aux effets possibles de la compétition entre établissements. Ceci s'explique aisément par la position d'interface qu'ils occupent entre l'organisation qu'ils dirigent et son environnement immédiat et par le fait que, dans un grand nombre de pays, leur activité est évaluée officiellement ou officieusement par leurs supérieurs selon leur capacité à améliorer la position de leur établissement et à le rendre plus attractif par rapport à ses concurrents locaux. Toutefois, l'implication plus ou moins grande des chefs d'établissements dans les dynamiques compétitives locales dépend de plusieurs facteurs dont trois apparaissent particulièrement importants. Il s'agit d'abord du degré auquel les chefs d'établissement perçoivent de façon négative la position de leur établissement dans la hiérarchie locale et du degré auquel leur activité et leur image professionnelles sont affectées par cette position. Il s'agit ensuite de leur perception du degré de vulnérabilité de l'établissement et de leur propre position par rapport aux pressions compétitives locales. Enfin, cette implication dépend aussi de la perception qu'ils ont de leur capacité à agir en fonction, d'une part, des ressources et de l'autonomie dont ils disposent et, de l'autre, du consensus interne qu'ils sont susceptibles de créer autour d'une ligne d'action.

Ces différents facteurs varient fortement entre les contextes locaux étudiés en raison à la fois de l'existence d'une hiérarchie plus ou moins nette entre les établissements, ce phénomène étant particulièrement marqué en Belgique et en France, et de l'intensité de la compétition entre eux. Cette intensité est apparue très forte à Charleroi, à Lille et à Hackney (mais surtout avec des établissements hors de la zone étudiée), moyenne à Budapest et dans la zone étudiée dans la proche banlieue parisienne et très faible à Lisbonne. Les régulations politiques nationales et locales jouent cependant

aussi un rôle très important. Ainsi, en Angleterre, les chefs d'établissements sont fortement encouragés par divers incitants et sanctions, qui s'inscrivent dans des politiques éducatives très volontaristes impulsées Outre Manche depuis une vingtaine d'années, à améliorer leur position et leur attractivité. Et, en même temps, s'ils se soumettent aveuglement à ces pressions, ils tendent à réduire le consensus interne, les enseignants notamment développant des formes diverses de retrait ou de contestation par rapport à ces orientations (Gewirtz, 2002). En revanche, au Portugal, les choix des chefs d'établissements sont d'autant plus consensuels à l'intérieur de leurs établissements qu'ils sont peu incités par leurs supérieurs ou par les familles à modifier la position et l'attractivité de l'établissement qu'ils dirigent. En France, on observe de grandes différences selon le statut des établissements. Les directeurs d'établissements privés sont très concernés, sous la pression des parents plus que d'une hiérarchie ayant peu de pouvoir de contrôle de leur activité, par les dynamiques compétitives entre établissements. Ils y participent dotés d'une claire légitimité pour le faire et appuyés par des enseignants qu'ils recrutent en fonction de leur adhésion aux orientations qu'ils souhaitent donner aux établissements. En revanche, les chefs d'établissements publics ont moins de légitimité à participer à une compétition qui n'a officiellement pas lieu d'être et se heurtent, comme en Angleterre, à l'opposition des enseignants. En effet, ceux-ci pensent majoritairement qu'en s'orientant prioritairement vers les dynamiques compétitives extérieures, les chefs d'établissements cherchent surtout à fabriquer des fausses images, une « vitrine » de l'établissement, qui ne correspond que très imparfaitement à ce qui se passe à l'intérieur, et à améliorer leurs chances de carrière aux yeux de leur hiérarchie (Ball & van Zanten, 1998 ; Rayou & van Zanten, 2004).

Dans tous les contextes nationaux et locaux étudiés, et de façon cohérente par rapport à la littérature existante sur ce sujet, les enseignants sont beaucoup plus concernés par le fonctionnement interne de l'établissement où ils exercent leur activité, voire exclusivement de leurs classes, que par les dynamiques externes. Ceci s'explique à la fois par les raisons qui président au choix du métier et par le contenu de leur formation où des éléments ayant trait à la prise en compte des dynamiques locales ont peu de place puisque prévaut une centration sur le savoir ou sur la relation interpersonnelle avec les apprenants (Maroy, 2002 ; Périer, 2004). Les conditions d'exercice du métier sont aussi très importantes car la structure « cellulaire » des établissements isole les enseignants les uns des autres mais aussi du chef d'établissement et des pressions extérieures (Lortie, 1975 ; Tardiff & Lessard, 1999). Par ailleurs, l'éthique professionnelle des enseignants est tantôt élitiste, tantôt égalitaire ou humaniste, selon les contextes nationaux et locaux et les caractéristiques des enseignants et des élèves, mais rarement tournée vers la compétition et ses effets.

Toutefois si les variations dans la perception qu'ont les enseignants des enjeux des interdépendances compétitives sont moindres entre les six contextes étudiés qu'en ce qui concerne les chefs d'établissements, on constate quelques différences. Dans les pays où les zones dans lesquelles le nombre et le type d'élèves qu'un établissement accueille dépendent étroitement des dynamiques de marché locales – soit en raison de politiques officielles favorisant le libre choix de l'école comme en Belgique, soit en raison d'un surplus de places lié à une démographie déclinante et de la faiblesse des régulations locales comme en Hongrie –, les enseignants se sentent assez fortement concernés par ces dynamiques. En revanche, dans les contextes où il existe des règles d'affectation des élèves comme en France et au Portugal, les enseignants peuvent être concernés par la compétition de « second ordre » pour les meilleurs élèves mais ce seulement s'ils perçoivent de fortes différences entre les élèves et s'ils sont animés au moins en partie par une logique élitiste comme à Lille et dans la région parisienne, ces deux éléments étant en revanche peu présents chez les enseignants de Lisbonne. À Hackney, le mode de régulation favorise un intérêt encore plus faible des enseignants pour ces dynamiques dans la mesure où les autorités locales ont mis en place un système de quotas sur la base de résultats scolaires pour l'allocation des élèves entre les établissements. Il faut néanmoins souligner que quel que soit leur intérêt pour ces dynamiques, dans tous les contextes étudiés les enseignants considèrent que c'est aux chefs d'établissement d'exercer le « sale boulot » de se battre sur le marché local pour améliorer le profil de l'établissement (Ball & van Zanten, 1998).

La position des parents vis-à-vis des enjeux de la compétition apparaît quant à elle plus variable entre les catégories sociales qu'entre les différents contextes nationaux et locaux. À un extrême, dans tous les contextes, mais à un moindre degré au Portugal, les parents des classes supérieures et moyennes sont non seulement au fait des dynamiques de compétition entre établissements, mais partie prenante de leur constitution et de leur évolution au travers de leurs stratégies de choix des établissements. On constate néanmoins des variations qui tiennent aux visées éducatives et aux ressources des parents, ces deux dimensions étant liées à leur position professionnelle. À Hackney et dans la région parisienne, on a pu notamment observer que les cadres et *managers* du secteur privé, soit choisissent de résider dans des zones moins hétérogènes sur le plan social et ethnique que celles étudiées, soit optent pour des établissements privés et publics très sélectifs, parfois hors des zones étudiées. De façon contrastée, les parents exerçant des professions liées à l'enseignement, au travail social et à la sphère intellectuelle et artistique dont une partie au moins relève du secteur public ont davantage tendance à envoyer leurs enfants dans les établissements du quartier tout en cherchant à compenser les manques supposés de ces établissements par des activités à la maison ou extrascolaires et à contrôler leur fonctionnement (Ball, 2002 ; van Zanten *et al.*, 2005 ; van Zanten, 2006).

À l'autre extrême, dans tous les contextes étudiés, les parents des milieux populaires ou appartenant aux diverses minorités ethniques sont apparus plus « loyaux » aux établissements du quartier (Hirschman, 1970). Ceci s'explique d'une part par un attachement plus fort de leur part aux institutions et aux communautés locales pour des raisons instrumentales (la perception d'une plus grande maîtrise de la scolarité s'agissant d'un établissement proche) ou affectives ou encore pour des raisons morales ou politiques (le respect des règles d'affectation des élèves, quand elles existent, ou la défense de l'enseignement public et de ses valeurs). Mais ces pratiques s'expliquent aussi par l'absence de ressources financières, culturelles et sociales permettant de faire des choix. Dans tous les contextes, ces parents sont pénalisés par les choix des autres, mais ce notamment dans les systèmes où tous les parents sont censés choisir, comme en Belgique. Ces systèmes sont alors producteurs de fortes ségrégations académiques et sociales comme en témoignent les récents résultats de l'enquête PISA. Comme en outre ces parents sont moins capables de compenser et de contrôler l'action de l'école, leur fréquentation des établissements du quartier renforce leur position désavantageuse dans le système d'enseignement.

DES IDÉAUX TYPES DE LOGIQUES D'ACTION DES ÉTABLISSEMENTS EN RÉPONSE À LA COMPÉTITION

Après avoir examiné brièvement les effets de la compétition sur les différents domaines d'action et sa perception par les différents groupes d'acteurs impliqués dans le fonctionnement des établissements, il est utile de montrer que cette influence peut donner lieu à plusieurs types idéaux de réponse de la part des établissements. Du point de vue empirique, cette optique permet de mettre en relation plusieurs dimensions dans le fonctionnement des établissements et, du point de vue théorique, elle devrait favoriser une plus grande intelligibilité des questions qui nous intéressent et une plus grande possibilité de généralisation des résultats (Schnapper, 1999).

Quatre types d'orientations en réponse à la compétition

L'analyse détaillée des dynamiques locales dans les six zones étudiées, mais aussi du fonctionnement de quatorze établissements montre que leurs logiques d'action face à la compétition sont fortement influencées par deux variables, à savoir la position de l'établissement dans la hiérarchie locale et le caractère plus ou moins ouvert et plus ou moins stable des interdépendances compétitives dans le contexte retenu pour l'analyse. Le poids de ces variables peut néanmoins être plus ou moins perçu, minimisé ou exagéré

par les acteurs locaux et notamment par les chefs d'établissements. Autrement dit, les perceptions des acteurs « filtrent » ces éléments objectifs, ce qui explique l'existence de réponses plus ou moins adaptées aux situations réelles. Quatre orientations dominantes émergent de ce mode d'analyse comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 1. Orientations dominantes dans les logiques d'action des établissements

Position hiérarchique/ Intensité des interdépendances compétitives	Compétition ouverte et instable	Compétition limitée et stable
Position élevée ou moyenne-élevée	<i>Entrepreneurs</i>	<i>Rentiers</i>
Position moyenne-basse ou basse	<i>Essayeurs</i>	<i>Résignés</i>

Les établissements situés, en fonction de leurs résultats, en haut de la hiérarchie relèvent de deux types idéaux en fonction de l'ampleur et de l'intensité de la compétition. Quand la compétition est ouverte et instable, à savoir quand plusieurs établissements de ce type sont en compétition sans que la place de chacun dans la hiérarchie locale apparaisse totalement fixée, les établissements ayant la possibilité d'attirer plus d'élèves et surtout des « meilleurs » élèves vont s'efforcer de produire une meilleure image d'eux-mêmes en développant des logiques « entrepreneuriales ». Cet état de la compétition peut être le produit de règles nationales ou locales favorisant la compétition des établissements. Il peut être aussi le résultat d'un processus de déclin démographique comme à Budapest ou, au contraire, de renouvellement de la population avec une arrivée plus importante de familles de classes moyennes et supérieures qui « gentrifient » des quartiers autrefois populaires comme à Hackney, à Lille et dans une des cinq communes étudiées dans la région parisienne. Il peut enfin être la conséquence de modifications dans la réputation des établissements, dues à des changements de chefs d'établissements ou au renouvellement du personnel enseignant.

Les établissements qui se situent dans une logique d'« entrepreneurs » accordent beaucoup d'importance à tous les domaines dirigés vers l'extérieur à savoir l'offre éducative, le recrutement et la promotion de l'établissement. L'offre est souvent renouvelée afin d'offrir de nouvelles formes distinctives d'excellence, par exemple des classes européennes ou bilingues dans les établissements français de Lille ou de la région parisienne ou des classes offrant des « parcours accélérés » pour les meilleurs élèves à

Budapest. Cette offre est surtout dirigée vers les parents cadres ou managers du secteur privé qui sont à la fois plus mobiles et plus modernistes. Ces établissements mettent aussi en place de nouvelles stratégies de sélection des élèves, par exemple des tests d'évaluation du niveau des élèves à l'entrée, et développent des stratégies de promotion plus offensives que d'autres établissements car ils ont besoin de faire connaître et reconnaître leur offre, les qualités de leur public et leurs résultats. Du fait de l'importance accordée à l'interface entre l'intérieur et l'extérieur, les personnels de direction jouent un rôle central dans ce type d'établissements, mais si l'on observe que certains d'entre eux s'investissent de façon très autonome et personnelle dans cette logique et parfois au-delà de ce qu'exige la situation locale, elle ne peut réussir, dans la plupart de cas, que si certains groupes d'enseignants ou de parents soutiennent au moins tacitement leurs choix.

Quand la compétition est limitée à deux ou trois établissements et qu'elle n'évolue pas en raison de la stabilité de l'environnement social et institutionnel, les établissements en haut de la hiérarchie peuvent maintenir des logiques d'action de « rentiers ». Ces établissements se contentent d'entretenir leur bonne réputation grâce à un maintien sans trop d'effort de leurs pratiques de sélection, puisqu'ils sont par définition très demandés. De ce fait, ils développent peu de stratégies de promotion, leur réputation bien établie se transmettant par ouï-dire, et se montrent peu novateurs en matière d'une offre d'enseignement qui demeure très classique avec, notamment dans les établissements belges et français, un maintien des langues anciennes et un poids prépondérant des mathématiques comme moyen de sélection des meilleurs. Ces établissements, contrairement aux premiers, ont en effet pour cible en termes de public moins les cadres et les managers modernistes que les professionnels plus attachés au maintien de l'enseignement à l'ancienne, même si la « tradition » continue à avoir des adeptes parmi les nouvelles fractions des classes moyennes et supérieures (Edwards et Whitty, 1997). À l'attachement à un curriculum classique s'ajoute souvent l'importance accordée au maintien d'une bonne discipline par l'application de règles strictes, ceci étant particulièrement vrai des établissements privés. La recherche REGULEDUC nous a néanmoins permis d'observer des établissements pour lesquels cette logique d'action correspond à une situation objective, mais aussi des établissements qui continuent à agir comme s'ils étaient en situation de monopole alors que ce n'est plus le cas. Ces établissements se caractérisent généralement par la présence d'un chef d'établissement peu dynamique et d'enseignants âgés avec une longue carrière dans l'établissement.

De leur côté, les établissements situés au bas de l'échelle des résultats ou occupant une position moyenne mais en déclin tendent à adopter eux aussi des types idéaux de logiques d'action très contrastés suivant le degré de compétition dans l'environnement local. Les établissements de ce type

qui se trouvent « encastrés » dans des contextes locaux très compétitifs sont à la fois poussés et forcés à réagir. Toutefois, contrairement aux établissements situés en haut de l'échelle locale, ils n'ont pas les ressources nécessaires pour mettre en place des stratégies ambitieuses et durables vis-à-vis de l'extérieur, ce qui les conduit à développer des tactiques plus ou moins efficaces. Certains établissements optent ainsi pour la création d'options moins prestigieuses que celles proposées dans les établissements les plus réputés mais qui leur semblent encore susceptibles d'attirer des élèves de niveau moyen. C'est le cas de certains établissements belges par exemple, qui proposent des options de sciences sociales, des options artistiques ou de l'infographie, plutôt que des langues anciennes. Toutefois, les options réellement attractives leur étant souvent inaccessibles, ces établissements se tournent volontiers vers la constitution de classes de niveau comme moyen de retenir les bons élèves, ceci étant particulièrement le cas en France et en Hongrie.

Dans les contextes, comme à Londres et à Charleroi, où les établissements disposent d'une marge d'autonomie plus ou moins grande pour choisir leurs élèves, ces établissements développent aussi des formes de sélection fondées sur des critères comportementaux. Ne pouvant pas prétendre aux « meilleurs » élèves du point de vue des progressions scolaires, ils cherchent au moins à attirer des élèves ayant de bonnes dispositions vis-à-vis des apprentissages et de l'école et soutenus à la maison. Ils cherchent aussi à maintenir un bon niveau de discipline par le recrutement des élèves calmes et par l'usage interne d'exclusions, d'assignations à des classes « spéciales » et de moyens thérapeutiques. Ces différentes tactiques s'avèrent efficaces dès lors qu'il existe un certain consensus entre la direction et les enseignants et dès lors qu'une fraction de parents des classes moyennes et supérieures choisit de « jouer le jeu » en restant loyale à l'établissement local, malgré ses imperfections quitte à compenser et contrôler son action. Toutefois, dans de nombreux cas, ces tactiques ne s'avèrent pas suffisantes pour limiter le pouvoir d'attraction des établissements « entrepreneurs » ou « rentiers » sur la population d'élèves « convenables » qu'ils cherchent à retenir ou à attirer.

Si les professionnels de l'éducation de ces établissements viennent alors à penser qu'il est vain d'agir parce que la situation locale est trop problématique et trop fermée ou s'il n'existe pas de consensus interne pour agir vis-à-vis de l'extérieur, on voit se développer des logiques d'action tournées prioritairement vers le fonctionnement interne. Ces logiques relèvent le plus souvent d'une posture de « résignation ». Dans ce cas, les établissements s'adaptent à leur situation, notamment par le développement de la part des professionnels de l'éducation d'éthiques et de pratiques professionnelles « humanistes » qui visent davantage à maintenir un bon climat relationnel avec les élèves et à réduire leur souffrance en leur témoignant

du respect et de la compassion qu'à encourager leurs progressions scolaires. Le chef d'établissement oriente également son action à l'interne dans le but notamment de réduire les incidents perturbateurs et de maintenir la paix sociale. Si les adultes se « serrent les coudes », ces établissements arrivent parfois à « tenir » pendant une durée plus ou moins longue tout en voyant leurs mauvais résultats se maintenir ou s'aggraver. Toutefois, si la mobilité et la mésentente sont trop fortes, ces établissements sombrent dans l'anomie (van Zanten, 2001). Il arrive cependant que certains établissements en bas de l'échelle et ayant peu de chances d'améliorer à court terme leur attractivité se battent pour améliorer leurs résultats dans une optique plus « égalitariste ». Dans ces établissements « mobilisés », le consensus est généralement fort entre un chef d'établissement et des enseignants dynamiques et il peut s'avérer efficace notamment si, comme en France et en Hongrie, ils peuvent également bénéficier de ressources supplémentaires au titre de la discrimination positive (van Zanten *et al.*, 2002).

Quatre modes de cohésion à l'intérieur des établissements

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, la possibilité pour les établissements de développer des logiques d'action efficaces vis-à-vis des phénomènes de compétition ne dépend pas seulement des facteurs externes auxquels nous avons accordé une attention prioritaire dans la section précédente. Elle dépend également dans une large mesure de facteurs internes, mais qui sont eux-mêmes en grande partie dépendants des orientations privilégiées par les établissements en réponse à la compétition. Parmi ces facteurs, deux des plus importants sont ceux analysés dans la première partie de cet article, à savoir la capacité des établissements, et notamment de leurs directeurs, à construire une cohérence entre les différents domaines d'action et leur capacité à créer un consensus entre les différents groupes qui contribuent à leur fonctionnement. Si l'on tient compte de ces deux dimensions, il est possible de distinguer quatre types de cohésion à l'intérieur des établissements comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 2. Types de cohésion

Degré de cohérence / Degré de consensus	Consensus élevé	Consensus faible
Cohérence élevée	<i>Intégrés</i>	<i>Conflictuels</i>
Cohérence faible	<i>Polarisés</i>	<i>Anomiques</i>

Une analyse de ce type appliquée aux quatorze établissements étudiés au sein du projet REGULEDUC montre que certains établissements « intégrés » se caractérisent par un haut degré de cohérence dans le fonctionnement des différents domaines d'action et par un haut degré de consensus parmi les acteurs de l'établissement. Ceci est particulièrement le cas des établissements situés en haut de la hiérarchie locale et qui, bénéficiant d'un niveau de compétition faible et stable, adoptent une position de « rentiers ». Plusieurs raisons contribuent à expliquer cela. La première et la plus importante est le haut degré de correspondance entre les attentes des parents, les profils des élèves et les normes d'excellence de l'établissement. Ces normes, souvent en partie implicites, jouent à l'intérieur le double rôle d'un idéal auquel adhère la majorité des membres de l'établissement, et d'un principe organisateur qui commande le fonctionnement de chaque domaine d'action. Deux établissements de ce type ont été étudiés à Charleroi et dans la région parisienne et il s'agit dans les deux cas d'établissements catholiques qui combinent la sélectivité académique et sociale avec une forte éthique de la responsabilité individuelle et collective pour produire de l'excellence. Ces deux établissements se caractérisent aussi par la présence d'un corps enseignant recruté par le directeur, stable et loyal aux orientations et par la faible voix qu'ont les parents. Toutefois, l'enquête montre également qu'il peut exister des établissements « intégrés » se situant plus bas dans la hiérarchie, notamment dans le cas au Portugal, mais aussi à Lille et en région parisienne en France. En effet, dès lors que ces établissements, n'ayant pas à se battre pour accueillir un nombre suffisant d'élèves en raison des règles bureaucratiques, choisissent de ne pas participer à la compétition de second ordre pour les « meilleurs » élèves, un consensus relatif peut émerger pour viser un niveau « moyen ». Une cohérence relative peut également s'instaurer entre l'hétérogénéité des classes, une offre curriculaire tournée vers le soutien aux élèves en difficulté et une attention importante accordée au bon climat dans l'établissement.

Ces deux types d'établissements sont des « monopoles indolents » (Hirschman, 1970) dans la mesure où ils ne ressentent pas le besoin de modifier leur position. Cette immobilité favorise une intégration qu'il est beaucoup plus difficile d'obtenir dès lors que les établissements « bougent » pour améliorer leur position et leur attractivité. Dans ces établissements « entrepreneurs » situés en haut de la hiérarchie locale ou dans une position moyenne-haute, il existe souvent une assez forte cohérence dans le fonctionnement quotidien des différents domaines qui découle, comme dans le cas des établissements « rentiers », de la diffusion plus ou moins large d'un idéal et de principes organisateurs associés à l'image de ce que devrait être un « bon établissement ». Toutefois, les tentatives pour attirer de nouveaux élèves créent parfois une certaine dissonance entre l'offre d'options et les autres domaines d'action de l'établissement. Surtout, l'attitude « entrepreneuriale » du chef d'établissement suscite très fréquemment des

réserves de la part de certains parents et surtout des enseignants. Dans ces établissements « conflictuels », dont on trouve des exemples dans notre recherche en région parisienne et à Lille mais aussi à Londres et à Budapest, la possibilité pour le chef d'établissement de créer un certain consensus repose sur sa capacité à nouer des alliances avec certains groupes de professionnels et d'usagers. Il s'agit néanmoins, le plus souvent, d'alliances partielles et instables dont la constitution et la rupture engendrent des tensions qui limitent l'efficacité globale de la logique d'action de l'établissement.

La situation est également tendue, mais pour des raisons différentes, dans les établissements « polarisés ». Ces établissements accueillent généralement un public hétérogène d'élèves, mais craignent d'évoluer vers une forme plus ou moins accentuée de « ghettoïsation ». Pour éviter ce processus, ces établissements, dont les terrains français, mais surtout le terrain hongrois, ont fourni quelques exemples tendent alors à « segmenter » leur activité en fonction des deux grandes catégories d'usagers auxquels ils ont affaire. D'un côté, les activités dans les domaines d'action les plus orientés vers l'extérieur, à savoir le recrutement, l'offre d'options et la promotion de l'établissement, ont pour cible les élèves et les parents des classes moyennes qu'il s'agit de retenir et d'attirer dans l'établissement (Bagley, Woods & Glatter, 1996). Il s'agit en effet de repérer ceux qui pourraient venir et de rendre l'établissement plus convenable à leurs yeux en les rassurant sur son fonctionnement et en leur proposant des options attrayantes pour enrichir et diversifier le capital scolaire de leurs enfants. Ces options ont aussi, et parfois principalement, pour but de séparer leurs enfants des autres, ce qui fait intervenir un autre domaine d'action, à savoir la distribution des élèves entre les classes. Ce domaine joue un rôle pivot dans ces établissements car en même temps, il sert aussi à regrouper les élèves en difficulté dans des classes spéciales. Ceci permet à ces établissements à la fois de recevoir les fonds spécifiques associés à ces classes, notamment à Budapest, et de réserver à ces enfants un traitement spécifique car, par opposition aux domaines d'action tournés vers l'extérieur, la réflexion interne en matière de pédagogie et de discipline a le plus souvent pour cible des élèves « à problèmes » issus majoritairement de milieux populaires et de minorités ethniques. Ce fonctionnement « polarisé » ne peut avoir une certaine efficacité que s'il est promu ouvertement par le chef d'établissement, accepté par les enseignants et soutenu par les parents des classes moyennes. Il risque toujours cependant de basculer dans un sens ou dans un autre car il est fondé sur un équilibre précaire dans les orientations et l'organisation de l'établissement.

Dans les établissements les plus défavorisés, une telle polarisation n'est pas possible dans la mesure où il s'agit d'établissements dont la localisation, en même temps que la réputation, ont engendré dès le départ ou au fil des années une concentration d'élèves ayant des difficultés scolaires et

issus de milieux populaires et immigrés. Beaucoup d'établissements de ce type – que nous avons retrouvé dans tous les contextes nationaux et locaux mais à un moindre degré au Portugal – sombrent dans un état qui peut être qualifié d'« anémique » au sens que Durkheim (1930) donnait à ce terme, à savoir dans un état de désorganisation de l'action et de confusion quant aux objectifs à poursuivre dans l'absence de tout principe régulateur. En effet, ils ont beaucoup de mal à construire une cohérence éducative vu la difficulté à faire émerger un idéal, avec les normes et les principes d'organisation s'y rattachant, autre que celui de l'excellence auquel ils ne peuvent prétendre sauf pour une infime minorité d'élèves. Ils ont aussi beaucoup de mal à construire un consensus dans ces conditions et ce d'autant plus que la dureté des conditions de travail et la mauvaise image font fuir les enseignants et les chefs d'établissements qui tournent dans ces établissements sans s'y fixer, et que beaucoup de parents y adoptent une position de retrait (van Zanten, 2001). Une petite minorité d'établissements défavorisés échappe néanmoins à l'anomie et peut même relever d'un modèle « intégré » dès lors que, comme nous l'avons noté dans la partie précédente, ils trouvent dans un idéal égalitariste de lutte contre l'échec scolaire ou dans un idéal humaniste de soulagement de la souffrance un remplaçant à l'idéal de l'excellence. Cela suppose bien sûr que des équipes d'enseignants et de chefs d'établissements se mobilisent dans ce sens avec le consentement tacite, plus rarement le soutien explicite, des parents les plus actifs dans l'école. Soulignons par ailleurs que, bien qu'il s'agisse d'un phénomène plus rare, certains établissements hétérogènes, voire favorisés, peuvent eux aussi tendre vers l'anomie dès lors qu'ils sont tiraillés entre des définitions différentes de l'excellence portées par différents groupes et qu'il y a des discordances dans le fonctionnement des différents domaines d'action. Ces établissements se caractérisent souvent par le fait qu'ils sont dirigés par des chefs d'établissement trop peu impliqués ou trop peu légitimes ou outillés pour pousser en faveur du consensus et de la cohérence.

CONCLUSION

Cette analyse montre que le fonctionnement quotidien et l'orientation générale de l'activité des établissements d'enseignement sont fortement influencés non seulement par les politiques éducatives nationales et locales et par des processus internes liés à l'histoire de l'établissement et aux caractéristiques de ceux qui y travaillent, mais aussi par des dynamiques locales et, plus particulièrement, par les interdépendances compétitives entre établissements. Ce résultat est important en soi car il enrichit la connaissance sur le fonctionnement des établissements d'enseignement et permet de construire des liens entre les recherches sur les organisations scolaires et celles sur d'autres organisations s'intéressant à leurs rapports avec leur environnement (Meyer & Rowan, 1978). Mais ce résultat fournit également

quelques clés supplémentaires pour améliorer l'efficacité et l'équité des unités de base du système scolaire. En effet, la plupart des tenants de « l'école efficace » ont développé des modèles qui ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des établissements parce qu'ils ont été conçus sans tenir compte des effets de la composition sociale du public d'élèves de l'établissement (Thrupp, 1999), mais aussi de la compétition avec les autres établissements sur leurs choix éducatifs. Or ces choix ne relèvent pas seulement de la mise en œuvre des orientations politiques et de la traduction des éthiques professionnelles de ceux qui dirigent l'établissement ou qui y enseignent mais aussi, à des degrés divers selon les contextes, de logiques de positionnement dans un certain type de « marché » local.

Notre analyse et la plupart des autres recherches sur cette question tendent à montrer qu'il est nécessaire de limiter ces interdépendances compétitives en vue de rendre les établissements plus performants et plus égaux. En effet, l'« émulation compétitive » peut parfois avoir des effets positifs pour des établissements situés, en termes de résultats, en haut de la hiérarchie ou dans une position moyenne et qui se comportent comme des « monopoles indolents ». Même dans ces cas, cependant, la compétition pour les élèves et le passage d'une position de « rentier » à une position d'« entrepreneur » scolaire semble engendrer davantage un travail de fabrication d'une bonne image vis-à-vis de l'extérieur qu'un travail d'amélioration réelle de l'activité à l'intérieur (Ball, 1997). En outre, dans la très grande majorité des établissements qui accueillent un public d'élèves hétérogène et dont les résultats sont moyens ou faibles, cette compétition engendre de fortes tensions entre la nécessité de développer un ensemble de tactiques pour retenir un volet suffisamment important de bons élèves issus de catégories moyennes et si possible supérieures et celle de prendre en charge l'accompagnement des élèves en difficulté. Or, l'arbitrage se fait souvent en faveur du premier type de contraintes car les professionnels de l'éducation y sont poussés par les parents les plus actifs et y trouvent des gratifications professionnelles plus immédiates.

Enfin, de très nombreuses recherches, aussi bien à dominante quantitative que qualitative, ont mis en évidence le fait que cette compétition renforce la ségrégation académique, sociale et ethnique entre les établissements, contribuant notamment à la « ghettoïsation » des établissements qui étaient au départ déjà les plus ségrégués (Gewirtz *et al.*, 1995 ; Broccolichi & van Zanten, 1997 ; Lauder *et al.*, 1999). Ces établissements ont en effet peu de ressources pour soutenir la compétition, ce qui fait qu'ils en deviennent les principales victimes voyant leurs meilleurs élèves partir vers des établissements plus attractifs. Or on sait par ailleurs que la composition du public d'élèves dans les établissements et dans les classes renforce les inégalités en limitant les progressions des élèves moyens et moyens-faibles qui tirent de grands bénéfices de la cohabitation scolaire avec des camarades de

meilleur niveau académique. Elle limite aussi l'efficacité globale des établissements et de l'ensemble du système scolaire étant donné la très grande proportion d'élèves appartenant à ces catégories (Crahay, 1996 ; Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Felouzis, 2005). À quoi se rajoute le fait que la ségrégation qui caractérise les établissements les plus affectés par la compétition contribue aussi au développement de la violence et du racisme entre élèves et entre élèves et enseignants (Debarbieux & Tichit, 1997 ; Perroton, 2000 ; van Zanten, 2000). La régulation de la compétition entre établissements n'est cependant pas simple car elle suppose une observation continue de ses modalités et de ses effets par des chercheurs ou des acteurs formés à la recherche, des interventions coordonnées de la part des diverses autorités locales et adaptées aux processus en œuvre dans différents contextes, ainsi que la prise de conscience de ses conséquences et la participation à leur réduction par les acteurs des établissements.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bagley, C., Woods, P. & Glatter, R. (1996). Scanning the market : school strategies for discovering parental perspectives. *Educational Management and Administration*, 24, (2), 125-138.
- Ball, S. J. (1997). Good school/bad school : paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18, (3), 317-336.
- Ball, S. J. (2002). *Class Strategies and the Education Market. The middle class and social advantages*. London : Routledge Falmer.
- Ball, S. & van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Éducation et sociétés*, 1, 47-71.
- Broccolichi, S. & van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation : l'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 5-31.
- Clune, W.H. & Witte, J.F. (Eds) (1990). The Theory of Choice and Control in American Education. *Choice and Control in American Education*, 1. London : The Falmer Press.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Debarbieux, E. & Tichit, L. (1997). Le construit « ethnique » de la violence. In B. Charlot & J.C. Emin (Éds), *Violences à l'école : état des savoirs* (pp. 155-177). Paris : Colin.
- Delvaux, B. & van Zanten, A. (2004). *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne*. REGULEDUC, CERISIS-OSC.
- Durkheim, E. (1930). *Le suicide*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38, 759-790.

- Edwards, T. & Whitty, G. (1997). Marketing quality : traditional and modern versions of educational excellence. In R. Glatter, P. Woods & C. Bagley (Eds), *Choice and Diversity in Schooling*. London : Routledge.
- Felouzis, G. (2005). Performances et « valeur ajoutée » des lycées : le marché scolaire fait des différences. *Revue française de sociologie*, 46, (1), 3-36.
- Fitz, J., Halpin, D. & Power, S. (1993). *Grant Maintained Schools : Education in the Market Place*. London : Kogan Page.
- Gewirtz, S. (2002). *The Managerial School*. London : Routledge.
- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham : Open University Press.
- Hardman, J. & Levacic, R. (1997). The impact of competition on secondary schools. In R. Glatter, P. Woods & C. Bagley (Eds), *Choice and Diversity in Schooling*. London : Routledge.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, Voice and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge : Harvard University Press.
- Lauder, H., Hughes, S., Watson, S., Waslander, M., Thrupp, R., Strathdee, I., Simiyu, A., Dupuis, J., McGlinn, J. & Hamlin, J. (1999). *Trading in Future : Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham : Open University Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago : Chicago University Press.
- Maroy, C. (Éd.) (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In R. Scott & J. W. Meyer (Eds), *Institutional Environments and organizations : complexity and individualism* (pp. 175-195). London : Sage Publications.
- Périer P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147, 79-90.
- Perroton, J. (1999). Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'Année sociologique, sociologie de l'éducation*, 50, (2), 437-467.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Schnapper, D. (1999). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tardiff, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference : Let's Be Realistic !* Buckingham : Open University Press.
- Verhoeven, M. (1999). Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ? *Education et sociétés*, 4, 143-164.

- Yair, G. (1996). School organization and market ecology : A realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 17, (4), 453-471.
- van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et sociétés*, 24, (4), 377-401.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools : reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education Journal*, 13, (2), 107-123.
- van Zanten, A. (2005). L'établissement scolaire et son environnement social et institutionnel. *Les Cahiers de l'Education*, 46, 4-7.
- van Zanten, A. (2006). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité. In H. Lagrange (Éd.), *La cohésion sociale à l'épreuve des inégalités*. Paris : Presses Universitaires de France (à paraître).
- van Zanten, A., Gropsiron, M.-F., Kherroubi, M. & Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute.
- van Zanten, A., Ball, S. & Raveaud, M. (2005). *Le choix de l'école et ses effets sur la polarisation scolaire et urbaine à Paris et à Londres*, Rapport au Ministère de l'Équipement (PUCA). Paris : OSC.

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	
En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?	7
<i>Marcel Crahay, François Audigier & Joaquim Dolz</i> <i>Université de Genève</i>	
Qu'est-ce qu'un curriculum ?	8
La construction de curriculum : entre ingénierie et négociation	10
Que faut-il enseigner et comment organiser les apprentissages ?	10
De la technologie à l'éducation comparée et à la sociologie du curriculum	13
Du curriculum recommandé au curriculum évalué, en passant par le curriculum enseigné	16
Développement de curriculum et pilotage par évaluation externe des performances	20
Organisation de l'ouvrage	22
Première partie : Curriculum et enjeux sociétaux	22
Deuxième partie : le Curriculum effectivement enseigné	26
Troisième partie : Curriculum et pilotage des systèmes éducatifs	30
Références bibliographiques	34
CURRICULUM ET ENJEUX SOCIÉTAUX	39
Les politiques nationales pour le curriculum dans l'enseignement obligatoire en Europe : homogénéités et disparités de l'offre	41
<i>Arlette Delhaxhe</i> <i>Unité européenne d'Eurydice, Université Libre de Bruxelles</i>	
Les curriculums : planification de l'offre éducative ou création d'un marché concurrentiel ?	42
Les systèmes éducatifs européens ont-ils opté pour le modèle concurrentiel ?	44
	271

Des compétences standards à atteindre : une voie en expansion	49
De plus en plus de critères centralisés pour l'évaluation pédagogique des écoles	54
Un contrôle en aval du processus pédagogique : celui des acquis	56
Conclusions	59
Références bibliographiques	61
Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ?	63
<i>Marcel Crahay & Alexia Forget</i> <i>Université de Genève</i>	
Par-delà le solipsisme en pédagogie	63
La sociologie du curriculum	65
Réformes curriculaires au Québec : entre rationalité à la française et instrumentalité à l'américaine	68
Le monde de l'entreprise, la Commission Européenne et la logique de la compétence	70
Prise en charge pédagogique de la logique des compétences en Communauté française de Belgique	74
Pédagogie, didactique et enjeux sociétaux	77
Références bibliographiques	80
Le curriculum national en Angleterre : entre logique politico-idéologique et didactico-pédagogique	85
<i>Cécile Deer</i> <i>Université d'Oxford, SKOPE</i>	
Pilotage par les résultats et développement de curriculum : le cas de l'Angleterre	85
Réintégrer le curriculum national et ses modalités d'application dans la logique d'élaboration structurelle du système éducatif anglais	86
De quelle manière la réforme du curriculum en Angleterre peut-elle s'interpréter en termes d'élaboration structurelle ?	88
En quoi la mise en place du curriculum national s'inscrit-elle à l'encontre ou dans la prolongation de la logique structurante du système éducatif anglais ?	89
Le <i>Curriculum national</i> : une réforme tardive	90
Unification, systématisation et régularisation externe de la scolarité obligatoire	90
Quelle marge de manœuvre pour la profession enseignante ? Positionnement et enjeux	92
pour les partenaires du système	94
Conclusion	95
Références bibliographiques	96

Définir le curriculum : une approche pragmatiste	99
<i>Alain Muller</i>	
<i>Université de Genève</i>	
Le programme et l'enfant	100
Le primat de la relation et ses conséquences	100
Enfant <i>versus</i> programme scolaire	102
L'enfant et le programme :	
deux modalités d'une même expérience	103
Interpréter et guider l'expérience	105
Objectifs et moyens	105
Le curriculum : d'une rationalité substantielle	
à une rationalité procédurale	106
Point de vue pragmatiste sur la rationalité curriculaire	106
L'approche programme	108
Le contrôle par les <i>outputs</i>	109
La tenaille	110
L'entrée par les compétences	
ou la recherche d'une rationalité procédurale	111
Conclusion : troubles épistémologiques et démocratie inachevée	113
Références bibliographiques	114
LE CURRICULUM EFFECTIVEMENT ENSEIGNÉ	117
Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire	119
<i>Yves Lenoir</i>	
<i>Université de Sherbrooke, CRIE-CRIFPE</i>	
Introduction	119
Caractérisation de l'ancien et du nouveau curriculum	
selon le discours officiel	120
Cadre conceptuel	122
Éléments de méthodologie	124
Échantillon	125
Procédures de recueil des données	126
Procédures de traitement des données	126
Résultats et discussion	128
Un regard positif mais ambigu sur le nouveau curriculum	128
La structuration des activités	130
<i>Une visée professionnalisante pour un métier complexe</i>	130
<i>Une relation à l'enfant prioritaire</i>	
<i>conduisant à une centration sur les facilitateurs</i>	130
La place accordée par les enseignants	
aux savoirs d'enseignement dans leurs pratiques	133

Conclusion	137
Références Bibliographiques	139
Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire : une approche à travers des objets enseignés	143
<i>Joaquim Dolz, Marianne Jacquin & Bernard Schneuwly</i>	
<i>Université de Genève, GRAFE</i>	
Didactique ou curriculum : une approche articulée	144
Les outils méthodologiques	148
Recueil de données	148
Du synopsis à la macrostructure des séquences d'enseignement : outils et méthode d'analyse	148
La subordonnée relative	150
Les principaux contenus enseignés	150
Trames d'organisation du point de vue des catégories de contenus	151
Les regroupements d'activités scolaires dominantes	152
Texte d'opinion	155
Les principaux contenus traités dans les séquences	155
Les regroupements d'activités	157
Les trames d'organisation des contenus et activités langagières	158
En conclusion	160
Références bibliographiques	162
Conseils de classe et curriculums	165
<i>Philippe Haerberli & François Audigier</i>	
<i>Université de Genève</i>	
Conseil de classe et curriculums : quelles relations ?	166
Les conseils de classe	166
Curriculums	169
Le croisement conseils/curriculums : quelques hypothèses	170
<i>Les conseils et la référence au droit et au politique</i>	170
<i>Quelques hypothèses</i>	172
L'enquête : contexte et corpus	173
Contexte genevois	173
Corpus, méthode	174
Présentation et discussion de quelques résultats	175
Objets : des procédures aux questions aux enseignants	175
<i>Une part régulière de procédures</i>	176
<i>Une grande majorité de différends et de conflits</i>	177
<i>Un petit reste</i>	177
Que faire ? des efforts avant tout !	178
Recherche de l'accord et référence à la loi	179
Questions au conseil, conseil en questions	180

Conclusion	181
Références bibliographiques	182
Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche « orientée-activité »	185
<i>Marc Durand, Ingrid de Saint-Georges & Myriam Meuwly-Bonte Université de Genève</i>	
La prise de distance à l'égard d'une conception scolaire des curriculums	187
Les référentiels de compétences comme « réponse curriculaire » aux exigences de la formation professionnelle	188
Les limites des conceptions centrées sur les référentiels de compétences	189
La reconnaissance de l'activité réelle et les espoirs placés dans la réflexivité du praticien	192
La sagesse de la pratique	193
Les savoirs d'action : problèmes épistémologiques	195
Vers une conception « orientée-activité » des curriculums en formation des adultes	196
Conclusion	198
Références bibliographiques	200
CURRICULUM ET PILOTAGE	203
Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne entre 1990 et 2005 : analyse d'un cas	205
<i>Cesar Coll & Elena Martín Université de Barcelone, Université Autonome de Madrid</i>	
Évaluations du rendement et modifications curriculaires : le schéma de départ	205
Le cas du système éducatif espagnol : évaluations du rendement scolaire et modifications du curriculum entre 1990 et 2005	207
L'enseignement primaire	208
L'enseignement secondaire	214
La réforme du curriculum de la LOGSE	216
La réforme du curriculum de l'an 2000 : les humanités comme point de mire	216
La réforme de la Loi organique portant sur la qualité de l'enseignement	219
Évaluations du rendement et modification du curriculum : quelques réflexions à partir du cas espagnol	220
Évaluations du rendement, intentions éducatives et modifications du curriculum : considérations finales	222
Références bibliographiques	225

Textes légaux et documents réglementaires mentionnés dans le texte	227
Annexe – Évolution de la structure du système éducatif espagnol entre 1970 et 2005	228
De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes	231
<i>Danièle Périsset Bagnoud, Monica Gather Thurler & Marie-Ange Barthassat Université de Genève, LIFE</i>	
Introduction	231
Deux modèles d'obligation ? De l'autorité bureaucratique à l'autorité professionnelle	233
L'évaluation : changements et tensions	237
<i>Évaluation interne et évaluation externe, clivage ou complémentarité ?</i>	237
<i>Vers une articulation ?</i>	238
Synergies, tensions et paradoxes	239
Professionnalisation et mutations institutionnelles	239
Professionnalisation / déprofessionnalisation	241
La question de la confiance	242
De quelques paradoxes	243
Questions en suspens	243
Références bibliographiques	245
Les effets de la compétition sur les logiques d'action des établissements d'enseignement dans six contextes locaux européens	249
<i>Agnès van Zanten Centre National de la Recherche Scientifique Institut d'Études Politiques de Paris</i>	
Les effets de la compétition sur les différents domaines d'action et sa perception par les différents groupes au sein des établissements	251
Compétition et domaines d'action	251
Les enjeux de la compétition pour les acteurs dans les établissements	255
Des idéaux types de logiques d'action des établissements en réponse à la compétition	258
Quatre types d'orientations en réponse à la compétition	258
Quatre modes de cohésion à l'intérieur des établissements	262
Conclusion	265
Références bibliographiques	267
Table des matières	271

Collection *Raisons Éducatives*

Concept éditorial

Raisons Éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Université.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la section que dans d'autres universités.

Raisons Éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheurs et des étudiants en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

Comité de rédaction

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

François AUDIGIER, Jean-Michel BAUDOUIN (responsable du comité de rédaction), Maryvonne CHARMILLOT, Marcel CRAHAY, Joaquim DOLZ, Laurent FILLIETTAZ, Francia LEUTENEGGER, Valérie LUSSI, Olivier MAULINI, France MERHAN, Christiane MORO, Greta PELGRIMS, René RICKENMANN, Christophe RONVEAUX, Madelon SAADA-ROBERT et Sabine VANHULLE.

ADRESSE : RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève – *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* – Uni-Pignon, 40 Bd du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courrier électronique : Marianne.Weber@pse.unige.ch

Secrétariat : Marianne WEBER

Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheurs en éducation suisses et étrangers. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs du comité scientifique.

Linda ALLAL, Université de Genève (Suisse) – Cristina ALLEMANN-GHIONDA, Université de Cologne (Allemagne) – Chantal AMADE-ESCOT, Université Paul Sabatier, Toulouse (France) – René AMIGUES, IUFM d'Aix-Marseille (France) – Daniel BAIN, Service de recherche en éducation (SRED), Genève (Suisse) – Jean-Marie BARBIER, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris (France) – Jean-Michel BAUDOUIN, Université de Genève (Suisse) – Élisabeth BAUTIER, Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Jacky BEILLEROT, Université Paris X Nanterre (France) – Jean-Paul BERNIÉ, Université de Bordeaux (France) – Étienne BOURGEOIS, Université catholique de Louvain (Belgique) – Christian BRASSAC, Université de Nancy 2 (France) – Oscar BRÉNIFIER, Institut de Pratiques Philosophiques (France) – Pascal BRESSOUX, Université Pierre Mendès-France Grenoble (France) – Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève (Suisse) – Michel CARBONNEAU, Université de Montréal (Canada) – Pierre CASPARD, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Nanine CHARBONNEL, Université de Strasbourg (France) – Bernard CHARLOT, Université Paris VIII Saint-Denis (France) – Anne-Marie CHARTIER, Institut national de recherche pédagogique, Paris (France) – Elisabeth CHATEL, Université de Rouen (France) – Yves CHEVALLARD, Institut universitaire de formation des maîtres, Aix-Marseille (France) – Marcel CRAHAY, Université de Genève (Suisse) – Lucien CRIBLEZ, Université de Zurich (Suisse) – Isabelle DELCAMPRE, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – Christine DOLLO, Université d'Aix-Marseille (France) – Joachim DOLZ, Université de Genève (Suisse) – Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain (Belgique) – Annick FLUCKIGER, Université de Genève (Suisse) – José-Luis GARCIA GARRIDO, Université nationale d'éducation à distance, Madrid (Espagne) – Christiane GILLIÉRON, Université de Genève (Suisse) – Jean-Luc GURTNER, Université de Fribourg (Suisse) – Siegfried HANHART, Université de Genève (Suisse) – Jean HEBRARD, Ministère de l'éducation nationale, Paris (France) – France HENRI, Télé-université, Sherbrooke (Canada) – Geneviève JACQUINOT, Institut national d'agronomie et Université de Paris VIII Saint-Denis (France) – Jean HOUSSAYE, Université de Rouen (France) – Walo HUTMACHER, SRED, Université de Genève (Suisse) – Itziar IDIAZABAL, Université du Pays basque (Espagne) – Samuel JOSHUA, Université de Provence, Marseille (France) – Katia KOSTULSKI, Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM) (France) – Louis LEVY-GARBOUA, Université Paris I (France) – Charles MAGNIN, Université de Genève (Suisse) – Pierre MARC, Université de Neuchâtel (Suisse) – Eduardo MARTÍ, Universidad de Barcelona (Espagne) – Robert MARTY, Université de Perpignan (France) – Jean-Pierre MEUNIER, Université catholique de Louvain (Belgique) – Nathalie MONS, Université de Grenoble et Dijon (France) – Cléopâtre MONTANDON, Université de Genève (Suisse) – Nicole MOSCONI, Université de Paris X Nanterre (France) – Elisabeth NONNON, Université de Lille (France) – Tania OGAY, Université de Fribourg (Suisse) – Fernand OUELLET, Université de Sherbrooke (Canada) – Jacques PAIN, Université de Paris X-Nanterre (France) – Jean-Louis PAOUR, Université de Provence, Marseille (France) – Simona PEKAREK, Université de Bâle (Suisse) – Philippe PERRENOUD, Université de Genève (Suisse) – Anne-Nelly PERRET-CLERMOND, Université de Neuchâtel (Suisse) – Marie-Jeanne PERRINGLIORIAN, Université Paris VII (France) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille 3 (France) – René RICKENMANN, Université de Genève (Suisse) – Laurence RIEBEN, Université de Genève (Suisse) – Chrstophe RONVAUX, Université de Genève (Suisse) – Madelon SAADA-ROBERT, Université de Genève (Suisse) – Marie-Hélène SALIN, Université de Bordeaux 2 (France) – Gérard SENSÉVY, IUFM de Bretagne, Université de Rennes (France) – Yves SCHWARZ, Université de Provence (France) – Claude SIMARD, Université de Laval (Québec, Canada) – François STOLL, Université de Zürich (Suisse) – Valérie TARTAS, Université de Toulouse Le Mirail (France) – Juan-Carlos TEDESCO, IIEP, Buenos Aires (Argentine) – Thérèse THÉVENAZ, Université de Genève (Suisse) – Sabine VANHULLE, Université de Genève (Suisse) – ainsi que l'ensemble des membres de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.