

L'école du socle : un curriculum Perspectives pour les recherches didactiques

Joël LEBEAUME
Université de Paris – EDA

Résumé

Cette contribution positionne les fondements et les enjeux du virage curriculaire contemporain de la politique éducative en France en croisant un triple point de vue sociohistorique, comparatif et didactique. Pour la scolarité obligatoire, il met en évidence les relations entre ambitions éducatives, acquis exigibles, contenus prescrits et cohérence d'ensemble des prescriptions pour l'enseignement et la formation. En distinguant les fonctions contributives et constitutives des contenus, il présente enfin une orientation des recherches en didactique du curriculum contribuant, en particulier, à objectiver la morphologie du curriculum et donc à discuter les agencements des contenus et leurs relations avec les matières et les disciplines scolaires.

Mots-clés

Socle commun, curriculum, didactique, recherche.

Abstract

This paper locates the foundations and challenges of the contemporary curricular shift of educational policy in France by crossing a triple point of view, sociohistorical, comparative and didactic. For the compulsory school, it highlights the relationships between educational purposes, pupils' knowledge, prescribed contents and overall consistency of prescriptions for children learning and teachers' education. By distinguishing the contributive and constitutive functions of the contents, it finally presents an orientation of the researches in didactics of the curriculum in particular helping to objectify its morphology and thus to discuss the potential arrangements of the contents and their relationships with the school subjects or disciplines.

Keywords

Compulsory school, curriculum, didactics, research.

1. Introduction

La période contemporaine est marquée par une réforme de l'enseignement d'une ampleur analogue aux deux phases antérieures depuis la fin du XIX^e siècle. La première correspond aux grandes lois scolaires instituant l'école laïque, gratuite et obligatoire qui généralisent l'école du peuple, distincte des petites classes des lycées. La deuxième phase est celle de la massification de l'enseignement du second degré à partir de la Libération (1945) avec la constitution progressive d'un collège unique puis l'alignement de l'enseignement des lycées identifiable par le baccalauréat professionnel en trois années (2009). Ces deux phases de transformation de l'offre scolaire s'inscrivent dans des bouleversements sociaux, culturels, économiques, scientifiques et politiques qui accompagnent la France rurale et agricole puis urbaine et industrielle et commerciale avec des exigences de plus en plus grandes de qualification et de formation, la société clivée avec des rôles assignés aux hommes et aux femmes puis plus équilibrée grâce à l'accès à de nouveaux métiers féminins, des premiers vaccins aux antibiotiques, un milieu d'outils puis de machines, d'objets artisanaux en bois, métal ou fibres naturelles à des objets industriels en polymères et matériaux de synthèse, d'un commerce de proximité à la consommation de masse...

La troisième phase, celle de l'école du XXI^e siècle, correspond au temps des échelles à la fois nanométrique et mondiale, de l'information mais aussi d'une démocratie plus participative, des réseaux sociaux, du développement durable, de la transition énergétique, de l'économie de la connaissance... ce qui exige de nouvelles compétences et responsabilités. La massification des études supérieures et universitaires s'accompagne simultanément de la refondation de la scolarité avec les perspectives suggérées par le mot « curriculum » traduit dans les prescriptions institutionnelles, en socle commun d'abord de compétences et connaissances (2006) puis de connaissances, de compétences et de culture (2015). Avec cette perspective socio-historique et comparative, l'ambition de ce texte est de préciser ces évolutions contemporaines en discutant, d'un point de vue didactique, les contenus jugés exigibles, leur agencement en disciplines ou dispositifs tout en ouvrant une thématique de recherche à forts enjeux afin de saisir la rupture contemporaine et fournir les concepts et outils indispensables aux acteurs de l'école pour intervenir dans ce nouveau milieu socio-éducatif.

2. Orientation curriculaire des politiques éducatives

L'école, en tant qu'institution, a pour mission de transmettre entre les générations les acquis de la société, selon le principe exprimé par Durkheim (1938) mais avec une visée prospective sur les défis du futur. Ces acquis et ces projets ne concernent pas seulement des connaissances, mais le large empan des contenus que sont les savoirs, savoir-faire, savoir-être, attitudes, dispositions, valeurs, compétences... La sélection de ces contenus prescrits dépend fondamentalement des orientations d'ordre politique selon le ou les profils de sortie attendus des futures générations. Le « Plan de reconstruction du système éducatif » du Liban en 1994 par exemple, défend l'option fondamentale de développement de la :

« personnalité du Libanais en tant qu'individu, en tant qu'élément productif d'une société libre et démocratique, en tant que citoyen obéissant aux lois et attaché aux principes qui fondent l'existence de la patrie ; ces programmes satisfont également aux impératifs dictés par la volonté d'édifier une société évoluée, cohérente où les citoyens vivent unis dans un climat de liberté, de justice, de démocratie et d'égalité » (Demeuse et Strauven, 2013 : 269).

Dans un autre contexte également marqué par la reconstruction du pays à la suite d'une grande période de guerre, le « curriculum de l'enseignement fondamental » de la République du Burundi (2015) fait notamment prévaloir :

« l'épanouissement de l'individu et la formation d'un être profondément ancré dans la culture et dans son milieu. Il s'agit de former des hommes et des femmes conscients de leurs responsabilités politiques et civiques et prêts à jouer leurs rôles de catalyseurs dans le développement économique et social de la collectivité¹ ».

Avec cette perspective, l'entrepreneuriat est essentiel afin « d'asseoir solidement un développement durable à travers la création et non la quête d'emploi » car « L'État n'est plus la vache laitière d'antan. Il revient à chaque individu formé de bâtir son futur² ». Les options politiques de l'éducation et des contenus d'enseignement s'inscrivent non seulement dans les contextes locaux mais dépendent également des enjeux nationaux ou supranationaux – par exemple à l'échelle de l'Europe ou bien à celle de la Communauté Est Africaine – et des influences internationales. L'introduction du travail manuel dans les programmes scolaires au XIX^e siècle en France répondait ainsi à l'ambition de « former une armée industrielle aux bras intelligents » adossée aux essais mis en œuvre aux États-Unis et dans les pays d'Europe du Nord (Lebeaume, 1996). De même, la généralisation des Leçons de choses était fondée sur les principes moraux et éducatifs partagés avec ceux des *Objects Lessons* et des *Denk Uebungen* tout en visant l'approche de l'esprit scientifique opposée à la seule diffusion des croyances traditionnelles (Lebeaume, 2008). L'enseignement de l'algorithmique aujourd'hui répond aux mêmes exigences et conditions d'existence et de généralisation.

2.1. Réforme curriculaire : l'école du socle

En France, l'ambition majeure de l'« École du socle commun » est de répondre aux faiblesses de la scolarité obligatoire et notamment du « Collège unique » (Haut conseil de l'éducation, 2010) largement considéré comme le maillon faible de la construction effective d'une école moyenne. La création de cette École du socle ou École de la scolarité obligatoire, voire École fondamentale ou École de base est une décision de politique éducative qui envisage un profond bouleversement du système éducatif, avec la perspective complémentaire de la réforme – aujourd'hui en cours – du lycée et de l'orientation vers l'enseignement supérieur. Mais ce n'est pas seulement une réforme structurelle. Il s'agit en effet d'une réforme curriculaire qui affecte tous les composants mentionnés par De Landsheere (1979 : 65) : « un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes [...], les matériels [...] et les dispositions relatives à la formation des maîtres ».

¹ République du Burundi, Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2015). *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Bujumbura, août 2015 (p. 9).

² République du Burundi, Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. (2015). *Curriculum de l'enseignement fondamental*. Bujumbura, août 2015 (p. 8). Cf. aussi : « Saturnin Coyiremeye recommande aux participants d'abandonner les réflexes d'antan où l'État était une vache laitière qui pourvoyait de l'emploi à tous ses finalistes et jeunes et penser à devenir petit à petit des prometteurs d'emplois dans la création de petites activités génératrices de revenus et partant d'emplois en mettant à profit les formations scientifiques et professionnelles qu'on a eu la chance d'acquérir à l'école et pourquoi pas remorquer nos frères qui n'ont pas eu la chance d'étudier ».

Disponible : https://www.facebook.com/permalink.php?id=466563866714987&story_fbid=1884527764918583. Consulté le 26 novembre 2019.

Terme peu usité en France mais usuel dans les textes de culture anglo-saxonne, « curriculum » est polysémique, ce que soulignent la plupart des auteurs. Le *Glossary of Curriculum Terminology* (Unesco-IBE, 2013) indique cette polysémie tout en précisant : « In the simplest terms, “curriculum” is a description of what, why, how and how well students should learn in a systematic and intentional way. The curriculum is not an end in itself but rather a means to fostering quality learning³ ». À cet égard, malgré les acceptions variables selon l’ampleur des expériences éducatives, scolaires et hors scolaires, la notion de curriculum fait prévaloir une posture surplombante qui privilégie d’abord les visées, les acquis ou les profils de sortie et d’une façon seconde les modalités de leur accès. C’est en ce sens que Cardon-Quint et D’Enfert (2017) indiquent que la notion de « plan d’étude » recouvre bien celle de curriculum, dépassant ainsi l’assimilation courante avec les « programmes ». Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009) précisent que le courant anglophone offre au curriculum d’un système éducatif une vision qui dépasse largement celle de programme d’études tandis que le courant francophone tend à superposer curriculum et programmes d’enseignement⁴. Ces auteurs suggèrent alors la complémentarité possible de ces deux orientations en soulignant l’inclusion hiérarchique : « le curriculum inclut les programmes d’études, et non l’inverse ».

En d’autres termes, la cohérence entre les ambitions éducatives de l’institution – avec leurs fondements politiques – et les contenus, priment sur les disciplines et les programmes ; les contenus prescrits et enseignés sont les moyens des fins, enjeux et orientations des politiques éducatives⁵ (Gauthier, 2014). Cette posture surplombante met simultanément l’accent d’une part sur les élèves, d’autre part sur leur parcours, leur cursus tel que l’exprime Leclercq (1994 : 147) : « parler de curriculum, c’est donc, comme l’indique l’étymologie latine [course, cursus], chercher à tracer les itinéraires que doivent suivre les élèves pour pénétrer dans des territoires, qui en quelque sorte, n’ont pas été encore viabilisés ». En ce sens, De Landsheere (1992) rappelle que les pionniers anglo-saxons de l’éducation nouvelle – J. Dewey en particulier – ont retenu le mot curriculum pour marquer l’abandon de la prééminence de la matière au profit de la centration sur l’élève qui apprend.

2.2. L’école du socle et l’approche par compétences

L’ambition curriculaire de l’école du socle dont l’objectif concerne la qualité de l’offre scolaire et donc l’évaluation des performances de la scolarité obligatoire sérieusement contestées par les résultats des évaluations internationales font ainsi privilégier non pas les programmes qui prescrivent ce qui devrait être enseigné, mais la définition des résultats et des effets de l’enseignement, c’est-à-dire les acquis exigibles des élèves et donc les contenus appris. Ceux-ci s’expriment en termes d’*outputs* (ou indicateurs de sortie ou effets directs sur

³ Traduction de l’auteur : « dans les termes les plus simples, ”curriculum” est une description de ce que, pourquoi, comment et jusqu’où, les élèves devraient apprendre d’une manière systématique et intentionnelle. Le curriculum n’est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen pour favoriser la qualité de l’enseignement-apprentissage ».

⁴ C’est le sens donné par Mangez (2015 : 13-14) dans *Les 100 mots de l’éducation* (Rayou et van Zanten, 2015, 2^{ème} éd.) : « Le curriculum désigne les contenus d’enseignement (...) et l’ordre de leur progression temporelle, ainsi que les modalités de leur sélection, de leur organisation [...] et de leur transmission [...] ».

⁵ La définition proposée par Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009 : 35) est : « Un curriculum est un ensemble d’éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent l’orientation et l’opérationnalisation d’un système éducatif à travers des plans d’actions pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d’un pays, d’une région ou d’une localité ».

les acquisitions des élèves) et d'*outcomes* (ou impacts à plus long terme sur les élèves et la société). Cette orientation des politiques éducatives s'accompagne du mot « compétences » ou du syntagme « approche par compétences » dont la polysémie implique, là-aussi, malentendus, contestations ou réticences notamment en raison à la fois de la rupture que cette orientation porte par rapport à la pédagogie par objectifs mise en œuvre à partir des années 1970 et des outils d'évaluation insuffisamment disponibles mais au cœur des évaluations supranationales de type PISA⁶ ou TIMSS⁷.

En France, les textes prescriptifs n'apportent pas aux enseignants toutes les précisions indispensables à une mise en œuvre contrôlée. Ces hésitations sont une manifestation de l'absence de consensus sur cette orientation, identifiable dès la rédaction du premier socle de connaissances et de compétences (décret du 11 juillet 2006) qui définissait « Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire ». Il était structuré alors par sept piliers⁸ mais dont les relations avec les programmes scolaires étaient peu clarifiées. Les textes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (décret du 31 mars 2015) clarifient davantage ces relations et identifient plus clairement les *outputs* qui doivent être acquis à l'issue de la scolarité obligatoire. Leur articulation autour de cinq domaines⁹ donne une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège qui déclinent et précisent ce nouveau socle. Toutefois les textes institutionnels ne justifient pas les principes fondateurs de ce socle, contrairement aux textes du Québec beaucoup plus explicites également sur l'emboîtement hiérarchique précédemment mentionné.

En effet, si en France le socle « rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen¹⁰ », le texte québécois fixe le cap « L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable [...] » tout en indiquant la trilogie fondamentale des missions de l'école en mentionnant l'Homme, le citoyen et le travailleur. Ainsi, dans l'énoncé de politique ministérielle, il est indiqué que la mission de l'école s'articule autour de trois axes¹¹ : « instruire, avec une volonté réaffirmée », « socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble » et « qualifier, selon des voies diverses » (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation (2006a : 3). C'est la définition du « curriculum national de base » qui est « le programme de formation » au singulier contrairement à la juxtaposition courante des programmes, au pluriel, en France. Ce contrat social réaffirme « la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée ». Le programme, « axé sur le développement de compétences » (Gouvernement du

⁶ Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les 3 ans.

⁷ *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) est une enquête internationale sur les acquis scolaires, coordonnée par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Elle porte sur les mathématiques et les sciences.

⁸ La maîtrise de la langue française ; la pratique d'une langue étrangère ; les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; la culture humaniste ; les compétences sociales et civiques ; l'autonomie et l'initiative.

⁹ Les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et de l'activité humaine.

¹⁰ Voir : https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html#Le_socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture.

¹¹ Pour le secondaire inférieur les formulations sont analogues : « instruire dans un monde du savoir », « socialiser dans un monde pluraliste », « qualifier dans un monde en changement » (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2006b : 5).

Québec, Ministère de l'éducation (2006a : 4), est également explicité dans ses fondements centrés sur la formation de la pensée :

« L'idée de compétences dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. [...] Le concept de compétence retenu dans le Programme de formation se définit comme suit : un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2006a : 4).

Comme en France, ces orientations favorisent le décloisonnement disciplinaire sans pour autant disqualifier cette organisation planifiée. C'est l'enjeu de la structuration en cinq grands domaines d'apprentissage : les langues ; la mathématique, la science et la technologie ; l'univers social ; les arts ; le développement personnel. Ces orientations valent également pour le secondaire inférieur (équivalent du collège en France) dont les textes assurent la continuité (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2006b). Ainsi est valorisée « une formation décloisonnée » : « L'enseignement d'éléments de contenu fragmentés ne répond plus aux besoins. Il faut décloisonner les apprentissages et amener les élèves à découvrir les relations entre ces éléments pour qu'ils puissent construire leurs savoirs par la résolution de problèmes complexes » (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 2006b : 10-11).

3. Refondation de l'école

Comme souligné dans l'introduction de ce texte, le curriculum de la scolarité obligatoire est fondamentalement associé aux conjonctures politiques, sociales, économiques et technoscientifiques. L'école du peuple fondée sur la réforme des gestes impliquait, selon la célèbre phrase de Gréard (1878 : 9), la mission de l'école primaire qui « n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elle ce qu'il n'est pas possible d'ignorer ». La rupture des *sixties* avec la massification et la démocratisation de l'école prolongée jusqu'à seize ans fixait, selon Gal (1961), l'ambition de fournir à tous les jeunes les outils pour lire le journal quotidien. Aujourd'hui, la rupture que marque le *life long learning* exige la visée de construction des compétences associées aux situations à la fois complexes et inédites. Cette ambition implique le décloisonnement disciplinaire que les textes québécois soulignent. Or, le système éducatif français est profondément ancré dans les principes de l'éducation libérale et de l'enseignement secondaire destiné aux esprits les plus brillants.

Ainsi la seconde moitié du XX^e siècle a-t-elle été marquée par une très forte disciplinarisation des contenus et simultanément de leur organisation pédagogique et administrative selon le modèle de l'enseignement du lycée général. Les agrégations, les certifications des professeurs (arrêt en 1986 du recrutement des professeurs d'enseignement général du collège, créés en 1969 ; échec de la tentative de création du corps des professeurs de collège en 1989¹²), les spécialisations des salles, entre autres, indiquent la concurrence fortement enracinée entre les ordres primaire et secondaire et d'une façon moindre l'ordre technique et professionnel. Le modèle de l'enseignement secondaire dessine la scolarité obligatoire comme un curriculum compartimenté, *content driven curriculum* selon la distinction de Ross (2000) et

¹² Notamment : arrêt en 1986 du recrutement des PEGC (professeurs d'enseignement général du collège), créés en 1969 ; échec des CAPES double valence en 2006, échec de la tentative de création du corps des professeurs de collège en 1989. Sur ce point, voir : Clément, P. (2017). Des disciplines en recomposition ? Heurs et malheurs d'une réforme du curriculum au collège (1988-1989). *Revue française de pédagogie*, 199, 95-116.

correspondant au code série de Bernstein (1975). Ce curriculum est marqué par les caractéristiques des disciplines scolaires avec leur autonomie voire leur indépendance, leur centration sur des savoirs en textes qui écartent les applications et les savoirs d'action, leur prévalence pour une culture désintéressée, leur concurrence et leur ambition sélective, leur horizon de l'enseignement supérieur, leurs stratégies de maintien, autant de caractéristiques que décrit Goodson (2005).

Ce modèle compartimenté s'oppose fortement au code intégré selon Bernstein (1979) qui valorise les travaux inter-, pluri-, co- ou a-disciplinaires, davantage centrés sur les élèves (*child centered* ou *process driven* et *objectives driven curriculum*, selon Ross, 2000). La structuration du socle commun implique donc une dé-disciplinarisation à laquelle contribuent de multiples dispositifs que sont les éducations à, les parcours santé, avenir, citoyen, les enseignements complémentaires ainsi que les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Mais ces dispositifs hérités des tentatives précédentes qu'ont été le travail indépendant, les travaux croisés, les itinéraires de découverte... brouillent le nouveau curriculum dans ses deux dimensions signalées par Forquin (2008), savoir ses caractères d'une part systémique dans la synchronie des contenus enseignés et d'autre part séquentiel dans la diachronie de la progressivité des enseignements.

4. Une forme curriculaire à saisir

Les recherches et travaux consacrés à l'investigation scientifique des curriculums ont été ouverts au tout début des années 1970 dans le champ de la sociologie du curriculum (Forquin, 1989). Avec des références principalement anglosaxonnes, les préoccupations de ces travaux portaient plus particulièrement sur la sélection des contenus prescrits et la fabrique des savoirs scolaires (Harlé, 2010). Les réformes des systèmes éducatifs et des curricula ont incité le renouvellement des problématiques avec des préoccupations sur les contenus et leur apprentissage (Audigier et Tutiaux, 2008 ; Crahay, Audigier et Dolz, 2006). Martinand (2001, 2003, 2014) suggère une orientation de didactique du curriculum ou de didactique curriculaire qui cherche à saisir les conditions d'existence des enseignements, les figures d'ensemble des disciplines, l'agencement des contenus. Lebeaume (2000, 2011a, 2011b, 2014, 2019) propose des analyses centrées sur ces préoccupations visant à saisir l'enracinement historique des principes fondateurs et organisateurs des enseignements et à caractériser les agencements des contenus, leur progressivité, leur connexité, leur différenciation et leur flexibilité. Ces recherches s'intéressent à la « forme curriculaire » des enseignements et des formations tout en proposant la distinction de leur morphologie selon la fonction des contenus prescrits.

Le curriculum de l'école maternelle peut alors être représenté en distinguant les cinq domaines¹³ des acquisitions visées auxquelles contribuent les activités de graphismes, de jeux de puzzles, de coins de motricité, d'observations, de plantations, de programmation des robots Bee-Bot... Ces activités sont alors contributives aux domaines constitutifs du curriculum dans sa dimension systémique. D'une façon similaire, la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL : Conseil de l'Europe, 2001) permet de distinguer les contenus contributifs (grammaire, syntaxe, etc.), des pratiques constitutives de communication en langue étrangère. Les indications institutionnelles en précisent les missions : « L'objectif est d'abord politique : asseoir la stabilité européenne en luttant contre "la xénophobie" et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures

¹³ Selon les programmes de 2015 : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ; Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; Structurer sa pensée ; Explorer le monde ; Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physiques.

peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres¹⁴ ». Cette distinction des fonctions des contenus et de leur agencement curriculaire est bien évidemment essentielle pour clarifier les formations professionnelles ou professionnalisantes. En effet, la visée de construction de compétences considérées comme des savoir-agir définit les pratiques constitutives qui nécessitent l'acquisition de contenus qui ont une fonction contributive. C'est tout l'enjeu en particulier des curriculums de formation des enseignants fondés sur les pratiques constitutives du travail des professeurs et qui croisent des savoirs de psychologie, de sociologie, de sciences politiques, par exemple, qui ne peuvent être enseignés pour eux-mêmes mais seulement pour nourrir ces pratiques et les distancier. Cette distinction des fonctions des contenus prescrits vaut également pour l'école du socle dont les visées sont exprimées dans la définition des compétences ou savoir-agir exigibles et pour lesquels les savoirs disciplinaires sont au service de leur construction.

5. Perspectives

L'école du socle exprime le double enjeu d'amélioration du système éducatif et de réponse aux profonds bouleversements et ruptures de l'ensemble du milieu de vie. Perrenoud (2011) s'interroge sur le mandat éducatif de l'école de base et propose un dilemme entre « *Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs* ». La distinction proposée précédemment est sans doute un moyen de s'interroger sur la fonction des contenus prescrits, leurs visées et leurs références. La refondation de l'école implique en effet une refondation du curriculum et une réorganisation et un réagencement des matières, des disciplines et des contenus (Lebeaume, 2011c), mais aussi des pratiques et des spécialités enseignantes. Les recherches en didactique sont alors susceptibles de soutenir cet enjeu décisif pour l'avenir, en discutant la cohérence d'ensemble du curriculum, la pertinence des contenus prescrits et de leur agencement ainsi que les conditions d'acquisition de ce qui est indispensable à tous les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire.

Références bibliographiques

- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit (traduit par J.-C. Chamboredon).
- Cardon-Quint, C. et D'Enfert, R. (2017). L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation. *Histoire de l'éducation*, 199, 5-22.
- Crahay, M., Audigier, F. et Dolz, J. (dir.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Conseil de l'Europe (2001). *CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues*. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck (2^{ème} édition revue et actualisée).
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

¹⁴ Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-eccl.html>.

- Gal, R. (1961). *Où en est la pédagogie*. Paris : Buchez et Castel.
- Gauthier, R.-F. (2014). *Ce que l'école devrait enseigner. Pour une révolution de la politique éducative scolaire en France*. Paris : Dunod.
- Gréard, O. (1878). *L'enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine, 1867-1877*. Paris : Imprimerie Chaix.
- Goodson, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. London : Routledge.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Disponible en ligne :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation (2006b). *Programme de formation de l'école Québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Disponible en ligne :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- Haut conseil de l'éducation. (2010). *Le collège, Bilan des résultats de l'École*. Disponible en ligne : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/60.pdf.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Compétences et curriculum. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Landsheere de, G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. Paris : PUF.
- Landsheere de, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.
- Lebeaume, J. (1996). *École, technique et travail manuel*. Nice : Z'Éditions.
- Lebeaume, J. (2000). *L'éducation technologique : Histoires et méthodes*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Lebeaume, J. (2008). *Des leçons de choses à la technologie*. Paris : Delagrave.
- Lebeaume, J. (2011a). Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000). *Carrefours de l'éducation, hors-série 1*, 87-100.
- Lebeaume, J. (2011b). Prise en charge de la diversité des élèves ou de la flexibilité de la technologie au collège : un dilemme pour les professeurs. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 26, 101-116.
- Lebeaume, J. (2011c). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines. *Éducation et Didactique*, 5(2), 7-22.
- Lebeaume, J. (2014). *L'enseignement ménager en France 1880-1980. Sciences et techniques au féminin*. Rennes : PUR.
- Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs : Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits. *Éducation et Didactique*, 13(1), 43-59.
- Leclercq, J.-M. (1994). Les programmes d'enseignement en France et à l'étranger. Dans C. Demonque (dir.), *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* (p. 145-157). Paris : Hachette-CNDRP.
- Mangez, E. (2015). Curriculum. Dans P. Rayou et A. van Zanten (dir.), *Les 100 mots de l'éducation* (p. 13-14). Paris : PUF.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 17-24). Bruxelles : De Boeck.

- Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3(1), 100-116.
- Martinand, J.-L. (2014). Point de vue – Didactique des sciences et des techniques, didactique du curriculum. *Éducation et Didactique*, 8(1), 65-76.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. Londres : Falmer Press.
- Unesco-IBE (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, International Bureau of Education) (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Genève : Unesco.