Scolarité obligatoire et socle commun après la loi de refondation

Quelques éléments de réflexion issus de la littérature de recherche

Olivier REY (IFÉ - ENS de Lyon)

Introduction 1

Connaissances, habiletés, compétences : comment comprendre les différentes dimensions curriculaires ? 2

Peut-on identifier une convergence internationale des politiques curriculaires ? 6

Une scolarité obligatoire au service de quel objectif commun ? 10
Culture académique, culture anthropologique et culture scolaire 11
Crise de l'école ou crise du modèle d'égalité des chances ? 12

Les disciplines face à la révolution curriculaire en marche ? 14
Des disciplines scolaires qui tendent à se présenter comme un reflet du réel 15
Une discipline scolaire doit-elle être éducative ? 17

Conclusion 19

Bibliographie 21

Introduction

L'adoption, la mise en place et l'installation dans le temps du socle commun en France représentent par bien des aspects un infléchissement significatif voire une révolution dans la tradition française de production des contenus d'enseignement. En posant les enjeux à un niveau politique, en introduisant des concepts à résonance internationale et en soulevant immédiatement des interrogations sur l'ensemble du processus scolaire (matières, disciplines, parcours, supports, évaluations, etc.), le socle commun a lancé une réflexion d'ensemble sur ce qu'il est convenu d'appeler le « curriculum » dans le contexte hexagonal (Gauthier et Le Gouvello, 2009 ; Gauthier, Coquidé et Raulin, 2011).

S'il a provoqué des controverses, tant dans les milieux professionnels et syndicaux que dans les milieux académiques ou polémiques, le principe d'un socle commun correspondant à la scolarité obligatoire a néanmoins été conforté par-delà les évolutions et les alternances politiques de ces dernières années.

La confirmation du principe du socle commun dans la durée n'a pas en revanche épuisé la discussion autour d'un certain nombre de points tels que la détermination plus précise de son périmètre ou la déclinaison de ses principes au niveau des programmes et des évaluations.
Ainsi, le mot « culture » a été ajouté aux mots « connaissances et compétences » pour définir le socle commun dans la récente loi de Refondation de l'école de 2013.
Cette note vise par conséquent à restituer un certain nombre de réflexions et de travaux de chercheurs susceptibles d'éclairer le débat sur ce que nous appelons une évolution « curriculaire » majeure.

Certains des travaux utilisés portent explicitement sur la situation française contemporaine, pendant que d'autres travaux traitent du curriculum dans d'autres contextes internationaux, mais nous sont apparus pertinents pour mettre en perspective, nuancer ou corriger des appréciations spécifiquement françaises ou francophones.
Une caractéristique majeure des écrits et des propos tenus sur les questions liées au socle commun, même dans les milieux académiques, consiste à naturaliser à l'excès des catégories d'entendement, des objets et des frontières académiques, en effaçant leur caractère contingent. Il en est ainsi de telle ou telle « discipline » scolaire, dont on présume souvent implicitement que la configuration qu'elle a prise en France trouve son origine dans la nature des savoirs qu'elle recouvre, alors qu'un peu de recul historique ou spatial amène à relativiser largement ce genre de réflexe identitaire spontané. Que la géographie soit par exemple accolée à l'histoire dans l'enseignement ne va par exemple pas plus de soi que le fait que l'éducation à la citoyenneté émane de l'histoire ou que les religions soient étudiées - ou non - durant la scolarité obligatoire.
Or, dans un domaine où la réflexion sur la civilisation et les valeurs à vocation universelle est décisive pour identifier ce que pourrait être une « culture » au centre de l'éducation, une vigilance particulière est de mise afin de restituer l'ensemble des choix raisonnés en vue d'une politique curriculaire, au sens plein de l'expression.

Connaissances, habiletés, compétences : comment comprendre les différentes dimensions curriculaires ?

Pourquoi les enfants doivent-ils aller à l'école ? Qu'est-ce qui peut motiver l'existence même d'une scolarité qui s'étende au-delà des apprentissages du « lire, écrire, compter » ? Depuis 2 000 ans, selon Capsó (2010), trois principales réponses sont apportées à cette question fondamentale :

- transmettre le savoir accumulé par les savants ;
- cultiver les capacités cognitives de l'enfant ;
- faire acquérir un savoir utile pour la vie.

Depuis plusieurs siècles, les différents systèmes éducatifs oscillent entre ces trois objectifs, qui forment un modèle à trois dimensions pour lire les objectifs curriculaires :

- une dimension disciplinaire (matière et contenus) ;
- une dimension interne liée au développement cognitif de l'enfant (psychologique) ;
- une dimension sociale et culturelle.

On retrouve ces trois dimensions dans tous les domaines du curriculum, notamment en matière d'évaluation (cf. tableau ci-dessous).

Caractéristiques	**Dimension disciplinaire**	**Dimension interne**	**Dimension sociale et culturelle**
Objectifs d'apprentissage	Acquisition de contenus académiques et scientifiques	Développement de fonctions cognitives et d'habiletés intellectuelles	Acquisition de codes socioculturels et de comportements préparant l'individu pour son intégration dans la société
Savoirs produits	Capacités et expertise propres au domaine	Capacités de réflexion, amélioration générale des habiletés	Littératie, savoirs flexibles et ajustables, applicables dans un large répertoire de contextes
Références pour la production des standards de référence, des programmes, des manuels et des ressources d'apprentissage	Ensemble organisé et systématique de connaissances dans les domaines des sciences et des arts	Résultats de la recherche en psychologie et en éducation	Analyse des besoins sociaux et des contextes de mise en œuvre des connaissances et des compétences
Évaluation	Même contexte que l'apprentissage	Focus sur les structures : les contenus jouent un rôle secondaire	Transfert de l'école vers des contextes de la vie quotidienne

Source : Caspó (2010, p. 15).

À l'origine, la scolarité était essentiellement organisée autour de l'acquisition de savoirs en philosophie, dans les arts et ce que l'on a appelé les « humanités ». À partir de la seconde moitié du XIX^{e} siècle, les développements spectaculaires dans les connaissances en sciences et technologie, en partie liées à la révolution industrielle, ont provoqué leur inclusion croissante dans le curriculum, produisant la dichotomie entre sciences et humanités, ou entre humanités « classiques » et humanités « modernes » (dans le contexte français).
La scolarité liée à cette première dimension induit par conséquent un enseignement des contenus organisé en fonction du cheminement logique donné par des structures disciplinaires spécifiques.

La deuxième dimension est issue des premières phases de développement de la psychologie cognitive au XX^{e} siècle (on peut par exemple penser à Piaget), qui n'a pas remis en cause cette approche disciplinaire : l'expertise y est vue comme la capacité à maîtriser un grand nombre de faits et de savoirs, en suivant le processus de différenciation et de spécialisation interne au champ de connaissance.
Par la suite, les essais, pas toujours probants, pour agir sur les méthodes et les stratégies de raisonnement de façon « directe » ont laissé place à l'utilisation de méthodes intégrées à l'enseignement des contenus scolaires, pour stimuler le développement intellectuel.
Par ailleurs, une branche de la psychologie s'est développée plus récemment à partir des recherches sur le cerveau : les neurosciences appliquées à l'éducation (Gaussel et Reverdy, 2013), centrées plutôt sur les premiers apprentissages ou les troubles du développement cognitif. Moins adaptées aux contenus (fortement indexés par les dimensions culturelles et disciplinaires), les neurosciences apportent malgré tout une considération importante pour l'éducation, à savoir le principe que le cerveau humain est plastique. À ce titre, l'école peut s'appuyer sur ces découvertes pour multiplier les occasions de développement des habilités générales chez tout élève.

La troisième dimension qui est sollicitée de façon croissante dans le curriculum aujourd'hui cherche à répondre au défi du transfert des savoirs de la situation scolaire vers la vie sociale, citoyenne et professionnelle. On constate en effet que même les savoirs les plus assurés scientifiquement (un calcul mathématique par exemple) ne sont pas toujours bien mobilisés par les élèves dans un autre contexte que celui de leur enseignement, pendant que nombre d'autres connaissances et capacités utiles pour la vie ne font pas l'objet d'enseignement. La promotion des compétences comme concept pour aborder le curriculum cherche à répondre à ces écueils. Elle pose un problème complexe pour la fixation des contenus d'enseignement : s'il est clair que l'objectif est de déterminer quels sont les savoirs les plus pertinents pour « préparer à la vie » (Perrenoud, 2011), il n'y a toujours pas aujourd'hui de méthode scientifique qui fasse consensus pour identifier quels sont les besoins sociaux et les attentes en matière de connaissances et de compétences utiles, valides et applicables à large échelle.
En attendant, les concepts de « littératie élargie » ont été construits pour qualifier les « compétences » utilisées dans les enquêtes PISA, c'est-à-dire des savoirs en grande partie issus des domaines disciplinaires communs à la plupart des pays (compréhension écrite, culture mathématique, culture scientifique et technique) mais envisagés dans leur mobilisation dans des contextes variés plus proches de situations de la vie quotidienne.

Pour Capsó (2010), un des chercheurs directement impliqués dans le pilotage de PISA, le défi du XXI^{e} siècle réside sans doute dans la capacité d'intégrer de façon plus étroite les trois dimensions exposées ici, avec probablement une attention nouvelle à porter aux facteurs socioculturels et affectifs parfois considérés comme non cognitifs, tels que la motivation, l'estime de soi et le rapport au savoir.

À partir d'une réflexion sur la généalogie du *national curriculum* anglais, Alistair Ross (2000) avait proposé un modèle différent, à trois dimensions, qui peut s'avérer pertinent pour penser l'articulation entre culture et socle commun.
Il distinguait trois types ou trois familles idéal-typiques de contenus curriculaires :

- ceux qui sont organisés autour des contenus disciplinaires (*content driven*) et qui privilégient le savoir et sa logique interne, avec une tendance à l'atomisation des contenus liés à la différenciation/spécialisation disciplinaire ;
- ceux qui privilégient l'apprentissage fonctionnel, la résolution de problèmes significatifs et l'acquisition de compétences (*objectives driven*) ;
- ceux qui s'organisent autour des expériences des élèves de la découverte des activités sociales (*process driven*).

Enfin, une typologie parmi les plus usitées en recherche depuis une trentaine d'années est la fameuse dichotomie établie par Bernstein, sociologue britannique du curriculum, en 1971, entre deux types de codes du savoir scolaire : d'une part le code série ou sériel (*collection code*) et d'autre part le code intégré.
Le premier recouvre les configurations dans lesquelles les savoirs scolaires sont strictement organisés et nettement distingués des autres connaissances familiales et extrascolaires, avec des relations autoritaires et hiérarchisés entre élèves et enseignants ainsi qu'un rythme d'apprentissage fortement contrôlé : le code série recouvre clairement un enseignement où la discipline (au double sens du mot) joue un rôle structurant.
Le code intégré renvoie en revanche davantage à un projet éducatif valorisant la manière d'apprendre, la prise de responsabilités, l'autonomie des élèves et la personnalisation des apprentissages, la créativité et le travail multidisciplinaire.
En outre, le code série va souvent de pair avec un enseignement explicite de chaque étape liée à la progression logique au sein d'un univers disciplinaire stable et ordonné, alors que le code intégré implique une pédagogie dite « invisible », les acquis cognitifs étant censés découler d'ensembles diversifiées d'activités qui induisent des apprentissages décloisonnés.

C'est en confrontant les catégories de Bernstein et certains résultats issus des enquêtes PISA concernant les attitudes des élèves que Mons, Duru-Bellat et Savina (2012) ont dégagé trois grands modèles curriculaires idéal-typiques :

- des systèmes éducatifs fondés sur une éducation totale, caractérisée par un large spectre de contenus d'enseignement (avec des enseignements liés à la vie professionnelle, à la vie quotidienne, à la religion...) ;
- des systèmes éducatifs fondés sur une hiérarchie rigide des disciplines tournées vers les matières académiques ;
- des systèmes éducatifs fondées sur une hiérarchie rigide des disciplines tournées vers la vie et les enseignements professionnels.

Le premier modèle, plutôt caractéristique des pays de l'Europe nordique et du modèle anglo-saxon, peut être rattaché à ce que Bernstein désignait comme un code intégré, pendant que les deux derniers, notamment plus proches de l'Europe continentale et du Sud peuvent être compris comme les déclinaisons du code série.

Quelle que soit la modélisation curriculaire choisie, on constate la nécessité d'embrasser à la fois les disciplines, qui constituent encore aujourd'hui le cadre organisateur de la majeure partie des contenus d'enseignement, et un ensemble de contenus de l'éducation qui ne procèdent pas strictement des savoirs dits « savants », tels qu'ils sont consacrés par les lieux institutionnels que sont les universités ou les autres institutions académiques.

On comprend également que la dimension normative est par nécessité présente dans ces démarches, dans la mesure où aucun modèle ne postule que le curriculum puisse être réduit à une transposition scolaire mécanique de savoirs objectifs dont la liste est consensuelle. Chaque dimension ou idéal-type renvoie à des choix et des valeurs politiques au sens le plus étymologique du terme, qui sont au fondement de ce qu'on identifie comme la « culture » que le système éducatif est censé véhiculer.

Peut-on identifier une convergence internationale des politiques curriculaires ?

La présence croissante des organisations internationales dans les questions de contenus d'enseignement laisse penser que les politiques curriculaires sont de plus en plus définies sous la pression de courants supranationaux, dont les modèles précédemment mentionnés permettent de rendre compte.
On peut citer comme exemple l'influence de l'enquête internationale PISA de l'OCDE, dont la formulation des items en termes de compétences joue inévitablement sur la réflexion curriculaire, tout comme celle de la réflexion initiée par l'OCDE sur les compétences puis concrétisée par l'Union européenne dans l'adoption en 2006 du cadre européen des compétences clés. Comment ne pas voir, dans ce dernier cas, une inspiration directe pour le socle commun français, dont une grande part des formulations est directement issue des propositions alors formulées par la Commission européenne ?
Pour autant, il serait inexact d'en conclure à une transposition mécanique de doctrines ou d'injonctions internationales vers les politiques étatiques, non seulement parce que les « sentiers de dépendance » nationaux entraînent des traductions nationales qui peuvent largement s'éloigner de la source d'inspiration internationales, mais aussi parce qu'on relève plutôt des situations d'hybridation dans lesquelles les traditions locales, les cultures régionales et nationales, les doctrines transfrontalières comme les évolutions économiques et sociales se conjuguent pour produire des curricula *sui generis*.
Il faut ici noter que le schéma identifiant un système éducatif à un pays est loin d'être pertinent (Schmidt, 2009). Dans de nombreux pays peuvent ainsi coexister plusieurs systèmes ou sous-systèmes curriculaires.

Ceci rappelé, il est vrai que l'on constate deux tendances majeures qui caractérisent une grande partie des systèmes éducatifs de l'OCDE.
La première consiste à définir quels sont les contenus essentiels qui doivent faire l'objet d'une acquisition lors de la scolarité obligatoire, que cela soit à travers un « tronc commun », un « socle », un « *common core* » ou à travers des « standards ». On a ainsi constaté depuis une trentaine d'années que de nombreux États, dont les politique curriculaires étaient largement décentralisées, se sont efforcés de mettre en place des références communes. Ce fut le cas en Angleterre avec le *national curriculum* mis en place à la fin des années 1980, mais aussi avec le décret « Missions en communauté francophone » de Belgique en 1997, avec le vote de la loi organique sur l'éducation en Espagne en 2006, avec le développement de standards en Allemagne suite au choc PISA, ou encore le processus « Harmos » en Suisse plus récemment.

La deuxième tendance majeure consiste à intégrer de façon massive ou par petites touches la question des « compétences » dans le curriculum, en les acclimatant aux cultures curriculaires nationales (Halász et Michel, 2011).
Dans certains pays, les compétences vont être le vecteur d'intégration de domaines de savoirs ou d'habiletés qui étaient mal pris en compte, ce qu'on appelle souvent aussi les compétences transversales : les compétences numériques, les compétences sociales et civiques, le sens de l'initiative et de l'entrepreneuriat, la créativité et l'expression culturelle et artistique. Dans d'autres, les compétences vont être l'occasion de reconfigurer les enseignements existants de façon à intégrer les contributions disciplinaires dans des démarches de projet. Dans d'autres encore, les compétences sont utilisées comme un levier pour « moderniser » les enseignements disciplinaires et les tourner vers leur mise en situation dans des contextes variés plus proches de la vie réelle.

Il est néanmoins très difficile de caractériser de façon plus rigoureuse ces configurations curriculaires, tant chaque pays présente un visage particulier, situation qu'on peut illustrer par plusieurs exemples volontairement non francophones.

L'Angleterre a mis en place à la fin des années 1980 un curriculum national dans un pays auparavant habitué à plus de liberté locale. Sous l'impulsion du gouvernement Thatcher, ce *core curriculum* était relativement restrictif et suivait plutôt le mot d'ordre de « *back to basics* » articulé autour des « 3 R » (lire, écrire et compter) à l'école primaire, dont les principales tendances n'ont pas été remises en cause par les gouvernements travaillistes dans les années 1990. Il est intéressant de détailler ce cas de figure car ce « retour aux fondamentaux » est une antienne du débat sur l'éducation dans de nombreux pays et a fait l'objet d'une investigation approfondie d'une soixantaine de chercheurs critiques en Angleterre autour du projet de *Primary Review* (Alexander, 2009, 2012). La conclusion de cette enquête notait que le *national curriculum* avait simplement reconduit la traditionnelle division entre *Curriculum I* (3 R : lire écrire, compter) et *Curriculum II* (les autres matières) en sujets « centraux » (*core*) et sujets d'accompagnement. En sanctuarisant le *Curriculum I*, auquel était réservé au moins 50 % du temps d'enseignement, il amenait les autres sujets, en nombre inflationniste (langues, TIC, citoyenneté, arts, éducation physique, environnement...), à entrer en compétition les uns avec les autres, tout en étant marginalisés progressivement sous le statut de matières optionnelles. Les inspecteurs du ministère concentraient d'ailleurs leurs évaluations sur ce qui était enseigné en anglais et en mathématiques, les autres enseignements étant pris en compte de façon aléatoire. Le gouvernement a insisté depuis plusieurs années pour ne consentir que des adaptations minimales du curriculum, pour ne pas distraire l'attention des enseignants des objectifs cibles 2002 en littératie et en numératie, qui sont en fait définis par les standards. Les « 3 R » sont par conséquent toujours considérés comme la partie sérieuse et indispensable de l'enseignement, pendant que le reste est ramené au statut d'agrément, selon la même logique qui fait que les standards sont contradictoires à l'enrichissement du curriculum.

Un argument fort pour une harmonisation tient aux préoccupations d'équité et d'égalité des droits : dans une société de plus en plus spécialisée, un cadre commun de références doit être la propriété de tous pour éviter des différences de compétences qui peuvent devenir des inégalités sociales et être exploitées par des forces antidémocratiques. Cela se vérifie particulièrement avec la question des

nouveaux arrivants en Norvège, qui peuvent d'autant plus facilement être incorporés dans la société que l'héritage culturel commun est clair et partagé : un focus renouvelé sur l'identité nationale dans le curriculum est un moyen de s'assurer l'acculturation à une société multiculturelle à travers une hétérogénéité globale, ce qui a motivé la Norvège à publier, en 1993, le nouveau *core curriculum* en plusieurs langues (chinois, français, anglais, allemand et russe).
Depuis le début des années 2000, on constate par ailleurs un tournant consistant à passer d'une approche par sujets, matières et types de travaux, à une approche centrée sur les stratégies d'apprentissage pour renforcer les compétences de base. Alors que les programmes de 1997 comportaient une description détaillée des sujets que devaient apprendre les élèves, ceux de 2006 décrivent ce qu'ils doivent être capables de faire en termes plus opérationnels (Karseth et Sivesind, 2010).

En Espagne, les compétences clés européennes ont largement inspiré la loi organique en éducation adoptée en 2006 (Tiana, Moya et Luengo, 2011), centrée autour des *enseñanzas minimas*, déclinées en 8 compétences clés. Contrairement à ce que pourrait laisser penser une lecture rapide, les compétences *minimas* correspondent moins à un « plancher » minimum qu'au noyau que sont censées partager les différentes communautés autonomes qui composent l'Espagne, et qui concentrent l'essentiel des pouvoirs en matière curriculaire.
Un programme national (*proyecto COMBAS* pour *competencias básicas*) a ensuite été mis en place pour l'incorporation des compétences à tous les niveaux de l'éducation (programmes, formation des enseignants, manuels, évaluations…), avec des dispositifs équivalents au niveau de chaque communauté autonome.

En Irlande, la réforme des *key skills* a été menée depuis plusieurs années sous l'impulsion d'une agence ministérielle en charge du curriculum et clairement inspirée par les compétences clés européennes. L'objectif de la réforme est de compléter les compétences spécifiques que les élèves développent au sein des cours disciplinaires par une gamme plus générale de compétences qui leur sont nécessaires pour leur vie personnelle, professionnelle ainsi que pour leur formation ultérieure : apprentissage coopératif, apprentissage de l'autonomie, expression, travail réflexif de l'élève. Les politiques de *key skills* représentent un tournant réflexif dans l'enseignement en Irlande : les élèves sont constamment incités à réfléchir sur ce qu'ils apprennent et sur ce qu'ils ont appris, notamment dans le domaine des compétences clés. Les élèves sont ainsi encouragés à travailler la compétence « *learning to learn* ».
L'Irlande a choisi de ne pas transposer de façon mécanique les compétences clés du cadre européen mais de les adapter en trouvant un meilleur équilibre au sein de l'enseignement entre les contenus disciplinaires et les compétences des élèves. Certaines disciplines ont néanmoins fait l'objet, à la faveur de cette réforme, d'une « modernisation », à l'image des mathématiques qui ont été réorientées vers des situations concrètes plus proches de la vie réelle. L'implantation des *key skills* y a enfin été abordée selon une approche holistique, afin de garantir l'alignement des objectifs pédagogiques, des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, de l'évaluation des élèves et de la formation des enseignants (Rey, 2013).

En Australie, le gouvernement fédéral s'est efforcé d'impulser des réformes curriculaires à partir des années 1980, en fixant les principes généraux qu'il revenait aux États fédérés de traduire dans leurs propres termes (Yates et Collins, 2010).

Durant cette période (de la fin des années 1980 aux années 2000), le centre de la politique curriculaire en Australie s'est fortement déplacé des savoirs (*knowing things*) vers les savoir-faire (*being able to do things*) à travers deux grandes réformes successives : la mise en place des *key learning areas* (KLA) à la fin des années 1980, puis celle des *essential learnings* or *capabilities* au début des années 2000. Point commun des deux réformes, la place relativement mineure progressivement laissée aux savoirs disciplinaires au profit de regroupements plus larges ou différents. Cette évolution, selon les auteurs, est le produit apparemment paradoxal de deux types de préoccupations et de catégories d'acteurs : d'une part, les responsables politiques et ministériels ont promu les KLA afin de disposer d'un cadre national autour d'un nombre limité de grands domaines ; les experts éducatifs, d'autre part, ont conceptualisé les niveaux (*profiles*) à l'intérieur de chaque KLA, articulés autour de compétences cognitives particulières plutôt qu'autour de contenus précis en termes de connaissances, privilégiant ainsi une approche centrée sur le développement de l'élève plutôt que sur la transmission des savoirs traditionnels. La réforme des apprentissages fondamentaux ou capacités des années 2000 s'est développée sur la base d'un large débat dans le pays autour des mots clés « savoirs de base », « capacités » ou « apprentissages fondamentaux ». L'objectif était de trouver les meilleurs moyens éducatifs pour préparer les élèves aux défis actuels de la globalisation et du développement des technologies numériques. Il s'agissait de préparer les futurs travailleurs à maîtriser les compétences métacognitives indispensables pour piloter leur vie et se guider dans cette nouvelle société. L'intégration du concept de « capacités » de préférence à ceux de « compétences » ou « compétences clés », plus marqués par leur origine professionnelle, traduit la volonté de définir ce que l'on souhaite développer chez les élèves pour leur vie sociale et privée, aussi bien que pour leur travail.

Aux États-Unis, la définition des contenus d'enseignement relève historiquement du niveau local (district et État), ce qui a pu entraîner diverses polémiques sur les programmes dans certains domaines idéologiquement controversés (théorie de l'évolution, méthodes pédagogiques...).
Néanmoins, la tendance depuis les années 1950 est à l'intervention croissante du gouvernement fédéral, à l'origine pour garantir certains principes généraux (interdiction de la ségrégation raciale à l'école en particulier), aujourd'hui pour imposer des standards de qualité aux États, matérialisés par des batteries de test à certaines étapes clés de la scolarité, dans des secteurs jugés fondamentaux (lecture et mathématiques pour l'essentiel). Les grands rapports et lois qui scandent les trente dernières années aux États-Unis en matière éducative (comme *A Nation at Risk*, *No Child Left Behind*) témoignent de cette interventionnisme croissant du niveau fédéral.
Il revient en revanche aux différents États de décider du contenu précis de ces standards (choix curriculaires) et de déterminer les approches pédagogiques pour les atteindre.
Il faut ici souligner que l'insertion des écoles dans un fonctionnement communautaire qui caractérise une grande part de la société américaine signifie une implication de principe de tous les citoyens dans la gouvernance de leurs écoles et notamment dans la définition de leurs curriculums (Mosher, 2009). Alors que les standards mis en place tendent à réduire le « commun » à quelques matières de base, le curriculum réel dans les écoles américaines est en revanche d'une grande diversité, en partie du fait de l'influence des principes attribués à Dewey, qui privilégient le

développement de la personne sur ce que nous pourrions appeler l'apprentissage disciplinaire.
L'école secondaire, par exemple, privilégie l'éducation au choix et la diversité des parcours dans une optique assez radicalement différente de ce que l'on peut connaître en France. L'éventail des options proposées à l'équivalent de nos collégiens et lycéens est extrêmement large, et comprend aussi bien des disciplines qui ont un rôle propédeutique pour la poursuite d'études longues que des matières plus tournées vers la formation citoyenne et la formation de la personnalité ou pour développer des habiletés et des compétences pratiques pour la vie de tous les jours.

Plusieurs chercheurs identifient, de ce point de vue, une différence assez nette de culture scolaire entre un pays comme la France et le nouveau monde, plus marqué par les conceptions de John Dewey qui met l'émancipation de l'enfant au centre de l'éducation (Meuret, 2007). Pour Crahay (2011), la notion nord-américaine d'humanisme amène une centration sur la personne plutôt que sur le savoir, qui implique qu'éduquer c'est instrumenter dans le sens de la pratique et des relations humaines et sociales (on retrouve les fameuses « capacités d'agir », traduction approximative d'*empowerment*). Se redouble ainsi selon lui l'opposition entre l'héritage de Dewey et cette fois de Vygostki : l'éducation comme processus de reconstruction de l'expérience d'une part, avec des situations formatrices de vie authentique, contre l'éducation comme entrée dans des savoirs organisés en discipline avec leurs règles d'apprentissage systématique et progressif. On peut ainsi dire que ces deux théoriciens influents de l'éducation organisent des parcours différents entre l'expérience et la culture disciplinaire, ce qui est une autre façon de situer les différents systèmes curriculaires dans leur proximité avec l'un de ces deux pôles.

On comprend bien alors comment la notion de « culture » accolée à celle de « système éducatif », surtout avec l'objectif d'une culture commune, peut être comprise différemment selon la filiation théorique et historique dans laquelle on se place.

Une scolarité obligatoire au service de quel objectif commun ?

Les débats autour de ce que pourrait être une culture commune pour l'école ne datent pas de l'instauration du socle commun puisqu'ils ont commencé dans les années 1970, lorsque le Président Valéry Giscard d'Estaing avait tenté de dessiner l'ambition d'une scolarité commune, dont les premières versions du collège censé être unique (suite à la loi dite « loi Haby ») étaient encore assez éloignées (Lelièvre, 2012).
Depuis, les controverses sont récurrentes dans le débat public quand il s'agit de déterminer si la scolarité obligatoire, et singulièrement l'enseignement secondaire, doivent s'organiser autour d'un « minimum », d'« une ambition d'excellence pour tous », d'un « horizon commun », d'un « SMIC culturel » ou encore de « voies diversifiées de réussite ».
Ce débat est également nourri par des polémiques publiques lancées par des essayistes à succès, parfois universitaires (dont Alain Finkielkraut ou Catherine Kintzler). Ceux-ci reprennent notamment des arguments de Hanna Arendt pour

considérer que le cours moderne des politiques éducatives tend à évacuer la fonction culturelle et éducatrice de l'école au profit d'une vision utilitariste et instrumentale de l'éducation.

Culture académique, culture anthropologique et culture scolaire

Des chercheurs se sont efforcés de préciser cette notion de culture dans un contexte de politiques curriculaires. Certains dénoncent en effet une confusion fréquente entre deux concepts de culture. L'approche classique ou académique de la culture a partie liée avec l'instruction scolaire et recouvre la connaissance de réalisations de l'esprit humain dans divers domaines (lettres, arts, sciences...), jugées suffisamment significatives d'une civilisation pour être étudiées et enseignées et servir ainsi de base pour le développement scolaire.
La culture peut être ici ce qui permet de désigner le parcours qui permet à un sujet de se transformer et d'assimiler une partie des héritages des époques précédentes, qui se rajoute à l'influence de son milieu familial et de son environnement (Ottavi, 2012).

Elle a partie à voir avec l'idée de sélection et de hiérarchie des objets de savoir jugés pertinents pour être intégrés au sein d'un enseignement.
L'approche plus socialisatrice ou anthropologique de la culture recouvre en revanche toutes les manifestations particulières d'une société à un moment donné, dans son immédiateté, comprenant notamment les attitudes et les valeurs qui sous-tendent le fonctionnement social. La culture peut ainsi désigner l'imprégnation de l'enfant par son environnement, ou l'assimilation de représentations partagées.
Or, pour Kambouchner (2005), l'école ne peut prétendre vouloir inculquer une culture commune authentiquement sociale, qui s'apparente à vouloir instituer la société, qui aille au-delà de son rôle d'instrumenter les consciences. L'école peut inculquer une discipline scolaire, elle ne peut pas éduquer au « vivre ensemble » pour modeler les dispositions éthiques qui se forgent dans des dynamiques sociales plus larges que l'école.
Ottavi (2012) juge également qu'un objectif qui ne soit pas propre à l'école, comme par exemple un idéal d'émancipation sociale et individuelle, est trop fragile pour soutenir un projet éducatif car il repose essentiellement sur la société. Pour elle, ce qui mine le sens du savoir, c'est justement la transformation de l'éducation en une sorte d'agence de placement social, sa réification comme seul vecteur de placement social, comme outil de sélection des élites, dans une sorte de darwinisme social régulé par le diplôme. Si le savoir n'est qu'un sésame vers le pouvoir et le classement social, comment stimuler l'envie de l'acquérir pour tous ceux qui se sentent exclus des positions les plus favorables ?
C'est la même perversion avec une approche en termes de capital humain, qui réduit le savoir à un bien privé qu'on accumule pour atteindre telle ou telle position professionnelle ou sociale, en le dépouillant de sa dimension collective d'héritage de l'humanité. Pour elle, il faut donc inventer un modèle humaniste moderne qui reprenne des humanités traditionnelles ce qui en faisait l'essentiel : une ouverture à l'altérité par l'exploration du patrimoine de l'humanité.
Pour ces deux philosophes, la défense d'une culture à tonalité académique ne doit pas en revanche se confondre ni avec une critique trop rapide de la modernité pédagogique (Ottavi, 2012) ni avec le culte d'une liste limitée d'œuvres communes pour tous. Il peut être plus productif, pour créer davantage de communauté culturelle,

susciter de l'intérêt pour l'échange, autour de la littérature ou de l'exploration de la culture (Kambouchner, 2005).

Favorable à l'idée de construire un rapport critique au monde par l'échange et la manipulation culturelle que permet l'école, Rochex (2005) estime pour sa part qu'il faut rompre avec une conception muséographique ou notariale (inventaires des contenus ou des artefacts que sont les œuvres), au profit d'une conception qui prenne en compte la composante opératoire, technique et technologique de toute œuvre et de toute culture.
Néanmoins, la large diffusion de la forme et de la culture scolaire dans les catégories sociales moyennes et supérieures a rendu peut-être moins visible dans ces milieux le processus nécessaire d'acculturation scolaire requis par l'école : les enfants de ces catégories sociales sont déjà en partie socialisés à la culture scolaire indépendamment de l'action propre de l'école. En revanche, les élèves provenant des milieux sociaux populaires n'ont souvent pas la même familiarité culturelle, ce qui rend l'effort d'acculturation d'autant plus difficile et crucial. Autrement dit, il faudrait en la matière un travail spécifique pour amener ces enfants à construire un rapport proprement scolaire et culturel au savoir, travail qui prenne en compte la distance sociale existante à l'origine (Bonnéry, 2007). Il s'agit notamment d'une « mise à distance » pour construire un rapport proprement scolaire au langage qui n'a rien à voir avec le rapport oral-pratique au langage. Bernard Lahire (2007, 2008) a souligné l'importance de considérer non seulement la question de la sélection des savoirs, de leur hiérarchie et de leur mise en forme, mais aussi celle de la transmission effective des savoirs en situation scolaire et de l'appropriation, réussie ou non, de ces savoirs par des élèves aux caractéristiques sociales et culturelles très différentes. Autrement dit, poser la question non seulement des objectifs de la scolarité obligatoire et des contenus d'enseignement proposés, mais aussi la question de ce que les élèves, dans leur diversité, sont susceptibles d'emporter vraiment avec eux à l'issue de cette scolarité.

En fait, on glisse ici progressivement de l'idée d'une culture pré-existante, en amont, dont l'école serait le lieu de transmission, à l'idée d'une culture scolaire « *marquée à la fois par l'empreinte d'habitudes intellectuelles corporatives et par l'emprise de fortes contraintes didactiques* » (Forquin, 2008).
Autrement dit, la culture scolaire n'est-elle que la culture générale des adultes, de la société, qu'on qualifierait de « scolaire » pour désigner l'étape de son acquisition par le médium de l'école ? Ou existe-t-il une culture scolaire indépendant de la période de la vie, et dont la nature est spécifique à l'école ?
Pour beaucoup d'historiens et de sociologiques des disciplines, l'élaboration de disciplines scolaires est un phénomène propre à l'école, original, qui ne fait pas qu'emprunter des éléments à la culture de la société globale mais qui l'influence aussi en retour (Chervel, 2005).

Crise de l'école ou crise du modèle d'égalité des chances ?

Une autre façon d'aborder cette question de la culture commune peut-être de se demander si les problèmes rencontrés depuis la massification scolaire de l'enseignement secondaire inférieur résident moins dans l'école elle-même que dans le rôle, mythique ou réel, que lui attribue la société.

Au début du XX^{e} siècle, même au sein des courants politiques les plus attachés à la démocratisation sociale, la généralisation de la scolarité obligatoire en primaire provoquait des débats (Mole, 2013). Ainsi, les instituteurs syndicalistes révolutionnaires manifestaient des réticences quand à l'idéal méritocratique qui se mettait en place : l'école doit-elle favoriser une émancipation sociale collective ou une émancipation intellectuelle individuelle ? Le projet républicain avait certes une portée universelle d'émancipation des individus mais visait aussi un mode de sélection des élites fondée sur la méritocratie, qui visait à mettre fin à une transmission par héritage des positions sociales dominantes.
L'idée d'école unique promue par Ferdinand Buisson puis le mot d'ordre de Paul Langevin dans la suite de la Libération, « *promotion de tous et sélection des meilleurs* », ont construit une synthèse entre la logique collective et la logique individuelle dans la perspective d'une émancipation par l'école, sans que soit complètement résolues les contradictions entre « égalité des chances » selon le modèle méritocratique et « émancipation » politique et sociale (Foray, 2013).

On retrouve désormais ces tensions quand semble s'épuiser les modèles d'égalité des chances et de méritocratie républicaine, avec un effet de ciseaux redoutable : d'une part on se rend compte que l'égalité des chances est largement biaisée par de profondes inégalités sociales dès les premières années de scolarisation, inégalités qui sont progressivement « naturalisées » en inégalités scolaires, d'autre part l'évolution sociale a étendu le poids du diplôme à l'ensemble de la société, redoublant ainsi les effets de domination, d'exclusion voire de marginalisation des perdants de la scolarité, dans un contexte de difficultés sociales durables (Dubet, 2004 ; Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010).
Du côté même de ceux qui ont globalement profité du modèle républicain, à savoir les classes moyennes, on constate par ailleurs des stratégies qui visent à créer un certain nombre de parcours au sein du système censé être commun (jeu des options, filières de langues rares, choix de localisation par rapport aux établissements...) qui maintiennent un « entre-soi » minimum malgré les politiques de collège unique ou de troncs communs. Dans ce cadre, le mot d'ordre de diversification permet à des intérêts très différents de faire cause commune (van Zanten, 2004).
Ces constats remettent d'actualité les problématiques initiales initiées par Durkheim, considérant que le but de l'éducation est de transmettre une conception du monde et des valeurs d'une génération à une autre puisque les autres objectifs (comme la mobilité sociale, l'efficacité professionnelle) sont liés à des conjonctures historiques et donc peuvent se transformer ou disparaître (Derouet et Derouet-Besson, 2009).

Une autre réponse à cet épuisement du principe d'égalité des chances peut résider dans le développement de politiques curriculaires qui s'attachent plus à ce qui est effectivement acquis et maîtrisé par les élèves à la fin de la scolarité, et à doter chaque élève des moyens de son autonomie et de son développement ultérieur dans un contexte de formation tout au long de la vie.
C'est le pari des approches qui mettent les compétences au cœur du curriculum (Rey, 2008 ; Legendre, 2008) et qui sont en arrière-plan d'un grand nombre de réformes visant à mettre en place des troncs communs, des socles communs ou d'autres formules de scolarité commune organisée autour de compétences jugées indispensables.
L'introduction de cette approche par les compétences peut alors devenir l'occasion d'un regard critique porté sur l'idéologie républicaine, sa dimension mystificatrice

(l'idéalisation de l'école, alors qu'elle remplit une fonction « reproductrice » au sens de Bourdieu). Elle pourrait permettre de développer une vision plus « modeste », plus réaliste ou objective, du système éducatif (Monjo, 2008). Quand on sort d'une vision purement française de l'école, son efficacité se situe en effet dans une moyenne comparable aux performances des systèmes éducatifs voisins.
Cette approche pourrait également permettre de poser la question de la justice sous les deux aspects que distingue aujourd'hui la philosophie politique : la justice-redistribution (lutter contre les inégalités, lorsqu'elles sont trop importantes) mais aussi la justice-reconnaissance (éviter l'exclusion définitive des vaincus de la compétition même – surtout – lorsqu'elle est équitable et que les inégalités apparaissent légitimes).
Diverses critiques sont émises quant à cette conception consacrant un passage de l'égalité des chances à l'égalité de résultats. Ainsi, on peut estimer que pour que le même niveau soit atteint par tous, il ne faut pas qu'il soit trop élevé et qu'il insiste plus sur les dimensions instrumentales que culturelles. Cette définition de l'égalité risque donc d'enfermer les classes populaires dans des compétences utiles pour la production mais sans leur donner les moyens de critiquer leur position (Derouet et Derouet-Besson, 2009).
On voit bien l'oscillation récurrente entre une conception du socle commun inspirée par l'idée de « viatique » ou de « kit de survie » comme il était mentionné dans le rapport Fauroux de 1996 et dans la filiation de l'école de Jules Ferry, et la conception inspirée par l'idée de « propédeutique » dans la filiation de Condorcet, qui prépare à des apprentissages ultérieurs dans le cadre des études supérieures ou de la formation tout au long de la vie (Lelièvre, 2004).

Les disciplines face à la révolution curriculaire en marche ?

Dans les sociétés fortement scolarisées, résume Forquin (2008), la transmission intergénérationnelle de la culture (des savoirs et des symboles) se fait par « *l'enchâssement des apprentissages fondamentaux dans des programmes d'études hautement institutionnalisés* », ce qui a pris, dans l'hexagone, la forme hautement institutionnalisée de programmes par disciplines, en particulier dans l'enseignement secondaire. Remarquons ici qu'au-delà de l'organisation formelle des emplois du temps, les disciplines de l'enseignement secondaire tiennent un rôle central dans notre pays, à travers un rôle de régulation qu'elles jouent dans la structuration de l'encadrement pédagogique de toute la scolarité (*via* l'inspection générale par exemple) et dans la régulation de filières entières de l'enseignement supérieur par les concours d'enseignement. Les concours du secondaire jouent également un rôle important dans l'existence de certains établissements théoriquement articulés autour de la préparation à l'agrégation (écoles normales supérieures)...
Il est donc temps de se poser la question, en filigrane depuis le début, du rôle des disciplines et la conséquence des évolutions que nous essayons de repérer sur les équilibres actuels de la scolarité en France.
Le problème pratique sur lequel se sont en effet heurtées de nombreuses réformes de la scolarité obligatoire et l'un des enjeux majeurs du socle commun aujourd'hui est constitué par la recherche de l'équilibre entre la continuité de l'enseignement disciplinaire et la volonté de mettre en œuvre des contenus ou des logiques d'apprentissage supplémentaires ou différents.

La mise en place du socle commun, tout du moins de 2006 à 2011, montre une élaboration des programmes qui procède de la définition des contributions de chaque discipline au socle commun plutôt que de la définition des seuils exigibles au niveau global à chaque niveau (Lebeaume, 2012). Les rapprochements disciplinaires privilégient le registre pédagogique, les rapprochements entre enseignants, plutôt qu'un vrai rapprochement des contenus, comme si la coopération entre enseignants permettait de faire l'économie d'une redéfinition des périmètres disciplinaires.

Des disciplines scolaires qui tendent à se présenter comme un reflet du réel

Les humanités du Moyen-Âge ont été remises en cause par le double mouvement des révolutionnaires français (avec la figure de Condorcet) et des encyclopédistes, introduisant la diversification disciplinaire. Le mouvement des Lumières apparaît comme une pensée utilitariste et progressiste, qui préconise le développement de toutes les sciences utiles aux devenirs professionnels divers des enfants. Les humanités « modernes », incluant les sciences et techniques, ont consacré cette évolution. La réforme de Louis Liard en 1902, qui établit les principes fondant les études secondaires, fixe l'objectif de connaissances à apprendre non seulement pour comprendre, mais surtout pour agir (Compère, 2005). La notion de culture générale apparaît à l'époque, sans plus de précisions sur son périmètre, comme élément d'unité de l'enseignement secondaire à un moment où celui-ci est brisé par la diversification disciplinaire. La question néanmoins reste pendante : faut-il évaluer l'éducation sur la quantité de connaissances ou sur la capacité de l'enseignement à socialiser et civiliser ?
Depuis, au-delà de quelques repères identifiables, la construction-déconstruction des contenus reste quelque peu obscure et, au lieu d'envisager une réflexion globale sur le pourquoi, on est resté, bien souvent, à une adaptation du comment, en empilant de nouveaux contenus et en ajoutant de nouvelles disciplines (Gauthier, 2006). Chaque discipline apparaît dans ce cadre, ou du moins dans les propos de ses défenseurs, comme une pièce essentielle de compréhension de la réalité du monde ou de la formation du citoyen, dont il paraît impossible de modifier la place (sinon pour l'élargir).
Pour Lebeaume (2012), les années 1985-1995 apparaissent même comme des années de « retour des disciplines » aux niveaux didactique, administratif, pédagogique et matériel, avec un modèle monodisciplinaire qui se généralise et dans tous les niveaux de l'enseignement.
Or, selon lui, la conception de la forme scolaire disciplinaire fondamentalement inscrite dans l'institution scolaire française risque de faire barrage à toute tentative de refondation, notamment s'il s'agit de progresser vers une conception privilégiant un enseignement « intégré » au sens de Bernstein.

Il est vrai qu'on a pu considérer comme acquis l'assimilation des contenus d'enseignement aux disciplines scolaires, comme cadre normatif imposé à l'école par la société et sa culture. Alors que « *la discipline scolaire est un construit, autour d'une recherche incessante de la vérité… dont on sait le caractère toujours provisoire* » (Develay, 2010), dans le sens commun elle n'est pas vue comme un regard ou un découpage pour mieux comprendre le monde, mais comme le reflet mécanique de l'objet qu'elle traite.

Dans le domaine scientifique, on semble parfois se satisfaire de l'image d'une imprégnation descendante des savoirs universitaires vers les savoirs scolaires, modulée par le processus de transposition didactique. Dans les autres domaines, l'intervention de savoirs experts à côté des savoirs savants rend plus problématique cette image un peu mécaniste (Feyfant, 2013).
Néanmoins, « *dans l'opinion commune, l'école […] enseigne la grammaire parce que la grammaire, création séculaire des linguistes, dit la vérité de la langue* » : c'est ce qu'a ainsi mis en lumière Chervel (1988) en examinant la généalogie de cette discipline emblématique de la culture scolaire. La pédagogie est alors considérée comme la mise au point de méthodes permettant de réduire les écarts entre sciences, savoirs et savoir-faire, de simplifier, vulgariser des connaissances « *qu'on ne peut présenter [aux élèves] dans leur pureté et dans leur intégralité* ».
Cette réflexion se retrouve dans d'autres domaines. Orain (2000) a pu ainsi montré que la posture de l'école française de géographie dite « classique », qui a constitué la référence pour l'enseignement de la discipline, organisait un rapport « de plain-pied » au monde, une sorte de réalisme accessible sans solution de continuité, sans médiation de représentations. Les résultats scientifiques sont présentés comme la réalité du monde et les documents servent comme prise d'information plus que comme support de réflexion critique.
En histoire, l'enseignement scolaire s'est longtemps présenté comme une expression de la réalité, un moyen de l'atteindre ou de la dévoiler (ce qui s'est passé, ce qu'on voit...), bien avant que d'être une introduction à la pluralité (des sources, des points de vue, des démarches...) ou un questionnement sur les conditions de construction et d'interprétation des discours sur l'histoire ou la géographie (Tutiaux-Guillon, 2008). La recherche du fait réel (établir la vérité historique) domine sur tout rapport critique au savoir. Les situations pédagogiques sont davantage centrées sur les savoirs à transmettre que sur la façon dont les élèves peuvent s'approprier ces savoirs et y prendre appui pour penser le monde. L'enseignant confond logique d'exposition des savoirs et logique d'apprentissage, ce qui est favorisé par la logique des programmes. L'altérité et la longue durée sont peu abordées, au profit d'une conception téléologique : l'avant explique l'après, les sociétés passées aboutissent à la reconnaissance de nos valeurs actuelles, le patrimoine est ce que les générations précédentes nous ont légué (et non ce qui a aujourd'hui été choisi ou inventé comme tel).
Ce paradigme pédagogique positiviste, qui articule savoirs (réalité, vérité), finalités (citoyenneté, valeurs républicaines) et méthodes (exposition et reproduction de contenus) a une cohérence qui est peut-être remise en cause dès lors qu'il s'agit de vouloir permettre à l'élève de construire sa réflexion et son point de vue argumenté, que l'on entre par la question des compétences ou des objectifs d'une culture commune. La posture positiviste amène en effet une réticence à assumer les finalités autrement que comme éthique privée ou valeurs de conviction personnelle, subjective, en retrait par rapport à des savoirs « objectifs ».

Aujourd'hui, de nombreux travaux d'histoire, de didactique ou de sociologie soulignent combien les disciplines sont le produit d'une histoire et de luttes d'intérêts (idéologiques, académiques, politiques, économiques...) qui les ont façonnées (Crahay et Forget, 2006). Faut-il faire comme si les questions pédagogiques et didactiques pouvaient se traiter à l'intérieur d'un champ disciplinaire autonome, en dehors des enjeux sociétaux, qu'il s'agisse de lire les compétences comme le simple aboutissement logique d'une pensée pédagogique (socio-constructiviste) ou qu'il

s'agisse de penser la transposition didactique à partir des seuls savoirs universitaires ?
Pour les sociologues britanniques du curriculum, depuis le début des années 1970, la focale est mise sur la nature des transactions sociales qui président à l'élaboration curriculaire sans que des savoirs objectifs pré-existent : quels intérêts ? quels acteurs ? quels groupes ? quelles interactions (Crahay, 2011) ?
L'histoire des disciplines, même si elle n'explique pas toujours les liens entre objectifs et contenus effectifs, permet de comprendre le caractère subjectif de la construction des contenus d'enseignement.
Étudiant l'inscription de l'anglais dans le curriculum dans une perspective de sociologie historique, Pouly met par exemple en évidence le lien qui unit la forme scolaire et l'activité économique et retrace comment l'anglais enseigné change de nature et se différencie, du XIX^{e} au XX^{e} siècle, au fur et à mesure qu'il se scolarise (Pouly, 2009).

Une discipline scolaire doit-elle être éducative ?

Si l'on comprend que les disciplines ne sont pas éternelles dans leur forme actuelle par nature, il reste à élucider quelles sont les dimensions qui sont les plus en phase avec les missions qu'on attribue actuellement à la scolarité obligatoire.
On retient en effet de l'évolution de l'institution scolaire depuis le XIX^{e} siècle qu'à une école sanctuarisée correspondaient des programmes « scolaires », avec une valorisation des connaissances les plus théoriques, abstraites et désintéressées alors que, dans le même temps, les savoirs les plus immédiatement utiles étaient réservés aux élèves les plus défavorisés (Dubet, Duru-Bellat et Veretout, 2010).
L'ouverture de l'enseignement secondaire depuis les années 1950, dans les formes particulières qu'a pris la construction du collège en France, a renforcé ce mouvement en marginalisant progressivement toutes les dimensions des enseignements qui semblaient plus éloignées de la forme disciplinaire du lycée classique.
Le processus de disciplinarisation mis en œuvre au cours de la construction du système éducatif français tend ainsi à normaliser les enseignements dans une forme qui s'accompagne d'une réduction de leur portée éducative. Lebeaume (2012) en cite comme illustration l'exclusion de l'enseignement ménager et de la technologie domestique, voire la difficultés de faire une une place pour les « éducation à... » au côté des « éducations de... ».
Une autre tension est celle qui résulte de l'écartèlement de certains domaines disciplinaires entre les références à la science ou aux métiers, entre discipline d'amphithéâtre et discipline d'atelier, à l'image de l'évolution de l'éducation technologique.

De même, il peut être intéressant de considérer les nombreuses controverses qui ont eu lieu entre 2010 et 2012 concernant les programmes de sciences économiques et sociales en seconde et première même si cela concernait le lycée (et donc au-delà du socle commun). Une dimension de ces controverses peut être résumée par l'opposition entre une approche plutôt disciplinaire ou une approche plus interdisciplinaire de l'enseignement (Harlé et Lanéelle, 2012). La première approche impliquait un enseignement qui parte des concepts ou théories qui fondent les découpages des disciplines universitaires, avec en particulier une nette différenciation entre l'économie et la sociologie. La seconde approche signifiait en revanche un concenseignement qui parte plutôt de thèmes transversaux se référant

aux pratiques sociales et puisant aux différentes disciplines constitutives des sciences sociales, dans l'esprit revendiqué de l'école des Annales.
Ces controverses peuvent être considérées comme une illustration de la tension récurrente entre deux approches. Une première approche privilégie la transmission de savoirs les plus proches possibles des conditions de leur production originelle académique et universitaire, une autre approche met plutôt en avant une production curriculaire organisée autour d'objets ou de problèmes considérés nécessaires pour la formation sociale et citoyenne de la personne.

On ne va pas revenir dans cette note sur la question, abondamment commentée ailleurs, de l'introduction des compétences dans le curriculum (Rey, 2008, 2013), sinon pour rappeler qu'il s'agit bien de ménager dans la scolarité obligatoire, à côté des connaissances utiles pour la poursuite d'études supérieures, une place importante à la préparation à la vie professionnelle, personnelle et citoyenne tout en inscrivant les savoirs dans une dimension plus intégrée et opérationnelle (Perrenoud, 2011).

De façon plus générale, de nombreux chercheurs, pas forcément adeptes d'une approche par compétences, considèrent que le curriculum concerne la formation de la personne (valeurs, dispositions, relations sociales...) et pas seulement la construction de capacités, d'habiletés et de performances cognitives (Yates, 2012).
En se proposant d'étudier l'effet des contenus de formation sur les attitudes des élèves lors de l'étude déjà mentionnée, Mons, Duru-Bellat et Savina (2012) explorent cette voie, en croisant des variables tenant à l'organisation pédagogique (regroupement pédagogique, enseignement individualisé, relation élève-enseignant) mais aussi au choix de contenus (enseignement professionnel, éducation religieuse, langues régionales). S'il est délicat d'établir des relations de causalité à partir de certaines corrélations, on peut néanmoins remarquer que dans le modèle d'éducation totale, les élèves ont des attitudes plus favorables à la fois à la compétition et à la coopération. Les auteurs émettent l'hypothèse qu'il est possible que cette attitude résulte à la fois de la situation de scolarité commune, qui subjectivement laisse penser à chacun que son destin scolaire n'est pas tout tracé, et de la présence de contenus moins académiques et qui offrent davantage de latitude pour les échanges entre élèves.

Une bonne part de la sociologie du curriculum des années 1970 a consisté à mettre à jour la fonction de couverture symbolique des inégalités sociales par les hiérarchies appuyées sur les disciplines scolaires. Aujourd'hui, néanmoins, de nombreux chercheurs qui utilisent les théories de Bernstein mettent en garde contre une attitude qui, en voulant introduire de nouvelles démarches pédagogiques ou une plus grande ouverture du curriculum à la société, en viendrait à relativiser l'intérêt de l'apprentissage des connaissances scolaires pour construire une autonomie et un rapport critique au monde (Rochex, 2005).
Chercheur britannique issu de la nouvelle sociologie du curriculum, Young a ainsi publié un ouvrage significativement intitulé « *bringing knowledge back* » (2007) et défend une théorie dite du nouveau « réalisme sociologique ». Il estime ainsi qu'on peut identifier, à l'intérieur des savoirs traditionnels, des contenus robustes ou de valeur élevée (*powerful knowledge*), indispensables pour comprendre le monde et progresser socialement, et qui constituent surtout des contenus que les enfants issus de classes défavorisés ne pourront trouver et acquérir qu'à l'école.

Le but de l'éducation scolaire, selon lui, est de s'assurer autant que possible que les membres d'une génération peuvent acquérir le savoir qui les emmènent au-delà de leur expérience personnelle et qu'ils ne pourraient jamais acquérir à la maison, au travail ou dans leur environnement immédiat. L'enjeu consiste donc à prendre en compte le caractère nécessairement scolaire des concepts et processus d'apprentissage, qui ne peuvent être génériques et déconnectés de leur ancrage disciplinaire, sans toutefois naturaliser les contenus disciplinaires sur un mode élitiste (Young, 2007). Par conséquent, il existe à ses yeux une irréductible différenciation des connaissances, structurées en champs qui diffèrent du point de vue de leur cohérence interne, de leurs principes de cohésion et des procédures de production de nouvelles connaissances, différences qui s'opposent à l'idée de compétences génériques comme modèles pour construire un programme général d'éducation. À ses yeux, même les habiletés et compétences nécessaires (*to know how*) pour les domaines de la vie professionnelle sont en premier lieu dépendants du savoir conceptuel organisé dans le domaine disciplinaire correspondant (Muller et Young, 2013).

Si les positions relativement tranchées de Young et Perrenoud peuvent être considérées comme deux pôles du champ, une grande partie des chercheurs qui travaillent sur le curriculum se situe dans des analyses qui prennent en compte la nécessité de travailler avec les disciplines existantes, tout en soulignant les mutations en cours (Gauthier, 2006).
De même, B. Rey (2000), qui a travaillé de façon approfondie sur l'évaluation des compétences, considère que le travail de secondarisation propre au travail scolaire, travail de découpage et de définition de la situation en fonction d'un regard sur la réalité, doit être ouvert autant que possible à l'ensemble d'une génération pour garantir la démocratisation*. « À la base d'une culture, il y a donc des formes de regard sur le monde ou [...] des visées. Parmi elles, la visée scripturale et la visée rationnelle nous paraissent essentielles pour plusieurs raisons : d'une part, elles ne sont pas détenues spontanément par les jeunes. Elles sont même contraires à l'attitude spontanée qui est de parler dans l'action plutôt que sur l'action, qui est aussi de lier la valeur d'une parole à l'éminence de la personne qui la profère. D'autre part, elles sont au fondement du mode de transmission scolaire. Enfin, elles sont à l'œuvre dans les pratiques sociales de notre civilisation, du moins dans les pratiques de ceux qui conçoivent, organisent, décident, ordonnent, dirigent. Comme telles, elles méritent tout particulièrement qu'on s'efforce à l'école de les rendre communes à tous. Elles méritent d'être ce qui restera quand la mémoire des vérités factuelles se sera érodée* ».

Conclusion

Il semble, de façon générale, que face à la pluralité des demandes de la part de la société, les systèmes d'éducation essaient de trouver des modes de gestion entre deux pôles opposés : à un extrême la position du sanctuaire, fermée à ce qui ne relève pas des canons scolaires et qui produit des contenus inadaptés, à l'autre la position d'ouverture à tous les vents qui produit de l'incohérence (Gauthier et Robine, 2009).

La difficulté réside dans le fait qu'il semble souvent postulé de façon implicite que l'école a une sorte de mission transcendante qui dépasse largement les fondements triviaux et contingents de la société.
Une interrogation forte qui traverse cette note est alors de savoir si la société concourt d'une façon ou d'une autre à la formation curriculaire ou si l'éducation organise sa propre clôture pour se réserver le processus de production des disciplines scolaires.
Un des postulats implicites liés à la problématique de culture et socle commun est également que l'une des tâches de l'éducation est de transmettre les éléments clés de la culture nationale et les moyens de comprendre d'autres cultures. Dans ce cas, il faut sans doute prendre en compte que l'école doit partager cette mission avec d'autres cadres de socialisation: la famille, les religions, les communautés professionnelles ou électives, les autres institutions publiques et politiques, etc.
Or, une certaine sacralisation « républicaine » de l'école française, responsable devant des idéaux transcendants plus que devant les communautés citoyennes concrètes, rend peut-être difficile ce partage de mission entre le système éducatif et le reste de la société.

Bibliographie

- Alexander Robin (dir.) (2009). C*hildren, their World, their Education: Final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. Londres : Routledge.

- Alexander Robin (2012). « Neither national nor a curriculum? ». *Forum,* vol. 54, n° 3, p. 369-384.

- Bernstein Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : Presses de l'université Laval.

- Bonnéry Stéphane (2007). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

- Capsó Benő (2010). « Goals of learning and the organization of knowledge ». *Zeitschrift für Pädagogik*, n° 56, p. 12-26.

- Chervel André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires : Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59–119

- Chervel André (2005). « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? ». In Jacquet-Francillon François et Kambouchner Denis (dir.). *La crise de la culture scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

- Compère Marie-Madeleine (2005). « Des humanités à la culture générale, les finalités de l'enseignement secondaire en perspective historique ». In Jacquet-Francillon François et Kambouchner Denis (dir.). *La crise de la culture scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

- Crahay Marcel (2011). « Curriculum et théories de l'apprentissage : Dans quelle mesure les curriculums prennent-ils en compte ce que l'on sait des apprentissages scolaires ? ». In De Kesel Myriam, Dufays Jean-Louis et Meurant Alain (dir.). *Le curriculum en questions : la progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

- Crahay Marcel et Forget Alexia (2006). « Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique ? ». In Audigier François, Crahay Marcel et Dolz Joaquim (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.

- Derouet Jean-Louis et Derouet-Besson Marie-Claude (2009). « Crise du projet de démocratisation de l'éducation et de la formation ou crise d'un modèle de démocratisation ? ». In Normand Romuald, Bessy Thierry et Derouet Jean-Louis (dir.). *Quelles politiques pour l'égalité ? Savoirs, gouvernances et obligation de résultats*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

- Develay Michel (2010). « Réforme curriculaire et statut du savoir ». In Centre international d'études pédagogiques (CIEP), *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires, Sèvres, 10-12 juin 2009*. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques (CIEP), p. 40-49.

- Dubet François et Duru-Bellat Marie (2004). « Qu'est-ce qu'une école juste ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p.105-114.

- Dubet François, Duru-Bellat Marie et Vérétout Antoine (2010). *Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Éd. du Seuil.

- Feyfant Annie (2013). « Quels contenus pour l'enseignement obligatoire? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, n° 85, juin.

- Foray Philippe (2013). « Républicanisme scolaire : émancipation et méritocratie ». *Le Télémaque*, vol. 1, n° 43, p.35-44

- Forquin Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Gaussel Marie et Reverdy Catherine (2013). « Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, n° 86, septembre.

- Gauthier Roger-François (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : UNESCO.

- Gauthier Roger-François et Le Gouvello Margaux (2009). *L'instauration d'un* « *socle commun de connaissances et de compétences*» *en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 :* « *Politisation*» *du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Knowledge et Policy Network. Consulté le 28 novembre 2013 : <http://www.knowandpol.eu/index.php?id=256>

- Gauthier Roger-François et Robine Florence (2009). « Contenus et valeurs : bigarrure du monde, convergence des questions ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 52, p.77-84.

- Gauthier Roger-François, Coquidé Maryline et Raulin Dominique (2011). « France : l'avancée du socle commun et les questions posées ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, p.89-99.

- Halász Gabor et Michel Alain (2011). « Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation ». *European Journal of Education,* vol. 46, n°3, p.289-306.

- Harlé Isabelle et Lanéelle Xavière (2012). « Rapports sociaux et savoirs scolaires : l'exemple des sciences économiques et sociales », *Colloque « Sociologie et didactiques »*, Haute école pédagogique de Vaud, Lausanne.

- Kambouchner Denis (2005). « La crise de la culture scolaire comme problème philosophique.». In Jacquet-Francillon François et Kambouchner Denis (dir.). *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. Paris : Presses universitaires de France.

- Karseth Berit et Sivesind Kirsten (2010). « conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 103–120

- Lahire Bernard (2007). « La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques ». *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 1, p.72-82

- Lahire Bernard (2008). *La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Lebeaume Joël (2010). « Reconfiguration actuelle de l'éducation technologique et scientifique en France : Des défis pour la recherche en didactique ? ». In Hasni Abdelkrim et Lebeaume Joël (dir.). *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique*. Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa

- Lebeaume Joël (2011). « Investigation et technologie : questions et problèmes didactiques ». In *Actes du colloque ANFTech de Lyon*. Consulté le 29 novembre 2013 : http://anftech.blogspirit.com/archive/2011/05/26/les-actes-du-colloque-de-lyon.html

- Lebaume Joël (2012). « Perspectives curriculaires de l'éducation technologique : propositions pour l'étude des rapports entre didactique et sociologie ». *Colloque « Sociologie et didactiques »*, Haute école pédagogique de Vaud, Lausanne.

- Legendre Marie-Françoise (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? ». In Audigier François et Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions.* Bruxelles : De Boeck.

- Lelièvre Claude (2004). *L'école obligatoire pour quoi faire ? Une question trop souvent éludée*. Paris : Retz.

- Lelièvre Claude (2012). « Le collège : perspective historique et débats contemporains. ». Regards croisés sur l'économie, vol. 2, n° 12, p.54-64.

- Meuret Denis (2007). *Gouverner l'école : Une comparaison France-États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France.

- Mole Frédéric (2013). « L'école unique, une émancipation collective ou individuelle ? Du début du XX^{e} siècle aux années 1930. ». *Le Télémaque*, vol. 1, n° 43, p. 103-114.

- Monjo Roger (2008). « Le “socle commun de compétences” entre républicanisme et libéralisme ». *Les Cahiers du CERFEE*.

- Mons Nathalie, Duru-Bellat Marie et Savina Yannick (2012). « Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : Une exploration comparative internationale ». *Revue française de sociologie*, vol. 53, n° 4, p. 589-622.

- Mosher Frederic A. (2009). « Le rôle du gouvernement fédéral américain en matière de politique curriculaire ». In Normand Romuald, Bessy Thierry et Derouet Jean-Louis (dir.). *Quelles politiques pour l'égalité ? Savoirs, gouvernances et obligation de résultats*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

- Muller Johan et Young Michael (2013). « Disciplines, skills and the university ». *Higher Education*, July. En ligne, DOI : 10.1007/s10734-013-9646-4.

- Orain Olivier (2000). « Les “postvidaliens” et le plain-pied du monde ». In Lévy Jacques et Lussault Michel (dir.). *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*. Paris : Belin.

- Ottavi Dominique (2012). « Des savoirs privés de sens ? ». In Magnin Charles et Muller Christian Alain (dir.). *Enseignement secondaire, formation humaniste et société*. Genève : Slatkine.

- Perrenoud Philippe (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Pouly Marie-Pierre (2009). *L'« esprit » du capitalisme et le corps des lettrés : L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation. XIX^{e}-XX^{e} siècles* [Thèse de doctorat]. Paris : École des hautes études en sciences sociales.

- Raulin Dominique (2006). *Les programmes scolaires : Des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz.

- Rey Bernard (2000). « Que leur restera-t-il quand ils auront tout oublié ? ». In Romian Hélène et Institut FSU (dir.). *Pour une culture commune*. Paris : Hachette.

- Rey Olivier (2008). « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences ». *Dossier d'actualité VST- INRP*, n° 34, avril.

- Rey Olivier (2010). « Contenus et programmes scolaires : Comment lire les réformes curriculaires ? ». *Dossier d'actualité VST-INRP*, n° 53, avril.

- Rey Olivier (2013). « Les compétences clés dans l'enseignement obligatoire en Europe : fantasmes et réalités pédagogiques ». *Actes du congrès AREF 2013*, Montpellier.

- Rochex Jean-Yves (2005). « Pratiques de savoir et culture scolaire ». In Jacquet-Francillon François et Kambouchner Denis (dir.). *La crise de la culture scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

- Ross Alistair (2000). *Curriculum : Construction and critique*. Londres : Falmer Press.

- Schmidt H. William (2009). « Politiques curriculaires : résultats de l'enquête TIMSS ». In Normand Romuald, Bessy Thierry et Derouet Jean-Louis (dir.). *Quelles politiques pour l'égalité ? Savoirs, gouvernances et obligation de résultats*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

- Tiana Alejandro, Moya José et Luengo Florencio (2011). « Implementing key competences in basic education: Reflections on curriculum design and development in Spain ». *European Journal of Education,* vol. 46, n° 3.

- Tutiaux-Guillon Nicole (2008). « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français ». In Audigier François et Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

- van Zanten Agnès (2004). « Les classes moyennes, l'école et la ville : La reproduction renouvelée ». *Éducation et sociétés*, n° 14, p. 5-12.

- Yates Lyn et Collins Cherry (2010). « The absence of knowledge in Australian curriculum reforms ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1 , p. 89-102.

- Yates Lyn (2012). « Curriculum and capacity-building : some contomporary tensions. », ECER Conference, Cadiz.

- Young Michael (2007). *Bringing knowledge back in : From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Londres : Routledge.