Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs

Contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits

Joël Lebeaume

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/3745>

DOI : [10.4000/educationdidactique.3745](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 octobre 2019

Pagination : 43-59

ISBN : 978-2-7535-7833-3

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Joël Lebeaume, « Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs », *Éducation et didactique* [En ligne], 13-1 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 25 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/3745> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3745>

**PRÉCISIONS SUR LA « FORME CURRICULAIRE »
ET DISTINCTION ENTRE PRATIQUES CONSTITUTIVES
ET SAVOIRS CONTRIBUTIFS
CONTRIBUTION À L'ÉTUDE MORPHOLOGIQUE DES CURRICULUMS PRESCRITS**

Joël Lebeaume
EDA, université Paris-Descartes, université SPC

Centré sur la « forme curriculaire », l'article positionne d'abord cette notion dans la littérature scientifique puis précise l'investigation de la structure des curriculums, l'organisation des contenus et leurs relations verticale et horizontale en faisant appel à différents exemples. La distinction des contenus selon leur fonction et leurs références dans la diversité des curriculums permet ensuite de proposer, pour leur investigation didactique à l'échelle méso, un schéma d'analyse qui articule pratiques constitutives et savoirs contributifs. Ce schéma élaboré à partir du curriculum des formations paramédicales est mis à l'épreuve dans l'étude de la morphologie de l'enseignement ménager et de la formation en coiffure. Les perspectives de recherche didactique ouvertes par cette proposition sont enfin discutées.

Mots clés : curriculum, morphologie, didactique, discipline, contenu scientifique et technologique.

*Clarification of the “Curriculum form” and Distinction between Constituent Practices and Contributory Knowledge:
Contribution to the Morphological Study of Prescribed Curricula*

Focusing on “curricular form” this paper first places this notion in the scientific literature and then explains the investigation of the curriculum structure, the organization of contents and their vertical and horizontal relations within different examples. The distinction of contents according to their function and their references in the diversity of the curriculum then enables to propose, for their didactic investigation on the meso scale, a diagram of analysis which articulates constitutive practices and contributing knowledge. This diagram developed from the curriculum of paramedical training is tested in the study of the morphology of home economics education and training in hairdressing. Finally, the stakes and the prospects of didactic research opened by this proposal are discussed.

Keywords: curriculum, morphology, didactic, discipline, school subject, scientific and technological content.

INTRODUCTION

En prélude, il convient de rappeler la polysémie du terme « curriculum » mentionné dans le titre, signalée de longue date par de nombreux auteurs. Rule (1973¹) avait déjà repéré 119 définitions en consultant la littérature scientifique anglo-saxonne. Pour Portelli (1984, p. 12) « *The concept of Curriculum is a complex notion. Various meanings have been attached to it. A careful analysis of Curriculum shows that the notion “plan”, “content”, “objectives” and “method” are intimately connected to Curriculum which should not be completely identified with any one of these concepts.* » Le glossaire de la terminologie du curriculum (UNESCO-BIE, 2013, p. 16) précise également : « *The term curriculum has many definitions, ranging from a planned “course of study” (derived from the Latin) to an all-embracing view that includes all the learning experiences for which the school is responsible* ». À cet égard, Portelli (1987, p. 355) indique que « Books on Curriculum invariably start with the definition of the term » ce que l'on peut observer dans bon nombre d'ouvrages récents en langue française. Afin d'éviter les errements dans ce labyrinthe d'acceptions, Crahay, Audigier et Dolz (2006) préfèrent distinguer les orientations majeures d'ordre culturel, politique et pédagogique et invitent à poser les questions concernant ce qu'il faut enseigner, comment l'enseigner et pourquoi privilégier tels objets d'enseignement. D'une façon plus radicale, Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009, p. 27-30) identifient deux courants, anglophone et francophone. Le premier offre au curriculum d'un système éducatif une vision qui dépasse largement celle de programme d'études tandis que le second tend à superposer curriculum et programmes d'études². 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, les finalités éducatives de l'institution priment sur les contenus, les disciplines et les programmes ; les enjeux et orientations des politiques éducatives sont déclinés en un ensemble de composants articulés qui l'opérationnalisent³. Le point de vue didactique de ce texte, donc avec sa focale privilégiée sur les contenus et leur agencement, adossé à des enseignements français, s'inscrit dans cette inclusion hiérarchique en assurant la relation entre finalités du parcours d'étude et contenus des apprentissages prescrits,

c'est-à-dire entre fins et moyens, et en maintenant une perspective surplombante des enjeux éducatifs ou de formation sur l'ingénierie de la composition et de la programmation des contenus au service du ou des curriculums. Selon la distinction des trois niveaux opérationnels de Jonnaert *et al.* (*ibid.*), la préoccupation de ce texte est au niveau méso, celui de la gestion par les programmes d'études, en relation avec le niveau macro de l'ordre des politiques éducatives mais sans considérer le niveau micro de la mise en œuvre dans les classes et donc sans prendre en charge le ou les curriculums réels.

Les recherches consacrées aux curriculums – ou *curriculum studies* – sont déclinées par Crahay *et al.* (*ibid.*), selon trois thématiques principales relevant de la conception (ou *curriculum design* pour signaler l'origine anglophone des travaux), de la mise en œuvre (ou *curriculum implementation*) et de l'évaluation (ou *curriculum assessment*). La première, dans laquelle s'inscrit cet article, est fortement marquée par les travaux relevant de la curriculum theory particulièrement concernée par le « quoi enseigner » et le « pour quoi ». Ces travaux principalement inscrits dans le champ de la sociologie du curriculum mettent au jour les processus de sélection et de légitimation des savoirs scolaires en fonction des contextes historiques, politiques, sociaux, économiques et culturels ainsi que les processus de distribution, de répartition, de différenciation et de régulation de ces contenus selon les publics et segments scolaires. Crahay *et al.* (*ibid.*) indiquent également la dimension technologique de la conception et de la construction des curriculums. Cette dimension technologique qui concerne à l'échelle méso, en particulier les contenus scolaires, leur choix et leur agencement, ouvre les problématiques curriculaires aux didacticiens à même de discuter la pertinence de leur sélection et de leur programmation ainsi que les implications des divers choix potentiels de leur matrice. Une telle posture didactique est souhaitée dans de nombreux textes pour questionner les savoirs scolaires au-delà d'une sociologie de la connaissance, ce qu'indiquent par exemple Lilliedhal (2015) ou Gauthier et Florin (2016). Elle recouvre les problèmes de « didactique curriculaire » que Martinand (2003) identifie en hiérarchisant les préoccupations d'ordre politique liées aux missions des enseignements à celles d'ordre didactique concernant leur construction curriculaire et les décisions portant sur les références des contenus, leur progressivité, leur flexibilité, leur évaluabilité... autant

de problèmes développés et étendus par exemple à la connexité par Lebeaume (2000a, 2011a, b).

L'enjeu de l'investigation scientifique et technologique ainsi ouverte est d'objectiver ces curriculums et de décrire et d'analyser leur morphologie, c'est-à-dire leur forme et leur structure. À cet égard, les expressions « forme curriculaire », « figures curriculaire » ou *curriculum forms*, *curriculum patterns*, *curriculum types* sont mobilisées dans la littérature scientifique pour rendre compte de leurs structures, de leurs organisations ou de leurs compositions d'ensemble. Après la présentation-discussion de ces notions, sont examinés plusieurs curriculums prescrits ou formels – c'est-à-dire distincts de leur existence réelle ou implicite –, dont la formation aux professions paramédicales, afin de mettre en évidence les problèmes de concordance, de différenciation progressive des contenus et de leur structuration diachronique et synchronique. Cet examen qui distingue la fonction constitutive ou contributive des contenus est précisé ensuite dans l'étude des cas particuliers de l'enseignement ménager et de la formation en coiffure, retenus en raison des spécificités de leurs visées fondatrices et de leurs contenus la fois scientifiques et pratiques. Ces exemples qui ne limitent pas la notion de curriculum à la scolarité de base, ouvrent enfin une discussion des orientations de recherche consacrée à l'étude morphologique des curriculums dans leur double visée d'investigation et de conception ou d'intelligibilité et d'opérationnalité.

MORPHOLOGIE ET TYPES OU MODÈLES DES CURRICULUMS

Les recherches consacrées à la morphologie des curriculums se distinguent selon leur large focale sur l'intégralité des cursus, ou leur focale plus réduite à un ou plusieurs de leurs composants que sont les enseignements, matières, disciplines scolaires, actions éducatives ou dispositifs.

Typologies des curriculums

Parmi les travaux à large focale dont Rey (2014) fait une brève recension, Ross (2000) distingue, à partir de la synthèse qu'il effectue des analyses comparées de l'histoire du National curriculum anglais, trois types de curriculums selon leur pilo-

tage ou leurs axes directeurs. Il en propose une classification : « *content-driven* », « *objectives-driven* » et « *process-driven* ». Le premier privilégie les contenus organisés en matières ou disciplines scolaires ; le deuxième précise les objectifs à atteindre, par exemple des performances ou des compétences ; le troisième, le processus par exemple des actions éducatives ou des expériences au sens d'activités expérientielles. Ces trois conceptions idéales-typiques sont proches de celles présentées par de Landsheere (1992) ou Schiro (2013⁴) quant à leur concentration sur le savoir, l'élève ou la société. La première fait prévaloir le savoir et sa logique interne avec une tendance à l'atomisation des contenus ; la deuxième n'est pas conçue comme l'apprentissage systématique des savoirs ou savoir-faire mais elle privilégie l'apprentissage fonctionnel et la résolution de problèmes significatifs pour les élèves ; la troisième focalise prioritairement le processus de découverte des activités sociales permettant de se situer dans le monde. Ces trois types qui recouvrent le triptyque usuel des savoirs, savoir-faire et savoir-être, correspondent aux trois axes de l'éducation « globale » promue par Pestalozzi puis Froebel associant la « tête », la « main » et le « cœur » (*Kopf, Hand, Herz* ; Soëttard, 1994) exprimée également au XIX^e siècle en termes d'éducation « harmonienne » ou « harmonique » (Fourier, 1841, p. 1-7) et « naturelle » (Considérant, 1844, p. 191-193), ou encore d'éducation ou d'enseignement « intégral⁵ » proposé (Robin, 1869) et discuté par Hameline (2004). La variation de l'empan éducatif ou formatif associé à la prise en charge nuancée de ce triptyque, est identifiée dans la distinction opérée par Mons, Duru-Bellat et Savina (2012), de trois grands modèles curriculaires idéaux-types selon les pays européens. Les auteurs repèrent ainsi une éducation totale avec un large spectre de contenus d'enseignement (associant les trois types et intégrant la vie professionnelle, la vie quotidienne, la religion... les *life skills*) particulièrement présents dans les pays d'Europe du Nord sur le modèle anglosaxon ; un enseignement principalement disciplinaire tourné vers les disciplines académiques (*content-driven* dans les pays d'Europe continentale et du Sud) ; un enseignement centré sur la vie et les enseignements professionnels (*objectives-driven* et *process-driven*, dans les mêmes pays mais pour des publics différents). En filigrane de cet empan éducatif plus ou moins large, s'opposent les curriculums académiques ou disciplinaires (*content-*

driven) – au sens de l'enseignement secondaire (des lycées ou *grammar schools*, cf. Ropé, 2001) – et ceux non académiques de l'enseignement technique (*objectives-driven*) et de l'enseignement primaire (*process-driven*). L'opposition académique/non académique rejoint la distinction de Bernstein (1971, 2007) dont le projet ne vise pas à décrire les curriculums mais à dévoiler les déterminants des inégalités scolaires associées aux influences conjointes des rapports sociaux et du langage sur la structuration des curriculums et de la pédagogie et sur la socialisation et l'incorporation tacite des identités. Il met ainsi en exergue deux types de codes de l'enseignement, des contenus et du savoir scolaires : le code série (*collection code*) qui fait prévaloir la compartimentation disciplinaire du curriculum, la distinction des savoirs scolaires des connaissances familiales et extrascolaires avec des relations autoritaires et hiérarchisées entre élèves et enseignants ainsi qu'un contrôle fort (*classification, frame, control*) et le code intégré (*integrated code*) renvoyant davantage à un projet éducatif centré sur les élèves, leurs apprentissages personnalisés, la créativité et le travail multi-, inter-, trans- ou adisciplinaire. Pour les enseignements ou formations universitaires, avec une partition analogue exprimée en termes de centration sur « le savoir savant », « les besoins professionnels » ou « les enjeux culturels et sociétaux », De Ketele et Moghaizel-Nasr (2016) distinguent les trois mêmes types de curriculums qui selon leur centration prioritaire voire exclusive sur l'un d'entre eux ou par combinaison déterminent sept « formes de curriculum »⁶.

Formes curriculaires typiques

La notion de « forme curriculaire » est marquée par le flou du terme « forme⁷ » qu'il convient de préciser. Utilisée par De Ketele et Moghaizel-Nasr (*ibid.*, p. 55), elle est mentionnée et précisée dans deux textes. Martinand (2001, p. 265), dans un chapitre centré sur les « matrices disciplinaires et matrices curriculaires » à propos de la reconfiguration alors récente de la technologie au collège, indique 1) que la matrice de cette discipline « n'est donc pas une structure correspondant à une "essence" de discipline, mais une forme [...] variable selon les niveaux : elle est curriculaire en ce premier sens de caractérisation d'un cursus d'études » et 2) qu'une « forme curricu-

laire en ce second sens » envisageant « les relations avec les différentes disciplines du collège ». Il développe ensuite « quelques formes curriculaires différentes » de l'éducation technologique qui pourrait être présente au sein des disciplines existantes, en tant que sciences appliquées, associée ou intégrée à l'éducation scientifique, hors disciplines dans des ateliers de réalisation, des clubs techniques... D'une façon explicite, pour Martinand, le terme « forme » est considéré au sens de « figure » rendant compte des contours de l'éducation technologique, c'est-à-dire sa structure ou sa configuration, et de ses relations avec les autres enseignements. En effet, il mentionne « figures curriculaires » (Martinand, 2014, p. 73). C'est dans ce sens qu'il attire l'attention sur les « formes disciplinaires » ou « adisciplinaires » des enseignements pour la discussion notamment des « éducations à... ». Le second texte mentionnant la « forme curriculaire » est l'introduction par Forquin (2008) de son ouvrage *Sociologie du curriculum* dans laquelle il discute les relations entre « forme scolaire » et « culture scolaire » et où il se réfère au texte de Martinand (2001) précédemment cité.

Ce qui caractérise la culture scolaire, c'est ainsi, pourrait-on dire, moins des contenus typiques et spécifiques qu'une « mise en forme » typiquement scolaire de ces contenus, à travers notamment l'élaboration de programmes d'études dans lesquels les savoirs font l'objet d'un double type de contraintes : d'une part des contraintes de façonnement didactique (destinées à rendre les savoirs littéralement « enseignables »), d'autre part des contraintes d'ordonnement curriculaire selon une double dimension, synchronique (cohérence, complémentarité ou compatibilité entre les différents enseignements proposés à un même moment) et diachronique (caractère successif, cumulatif et progressif des apprentissages). On peut ainsi parler de « forme curriculaire » typique lorsque, dans un dispositif d'enseignement, se rencontrent à la fois une dimension « systémique » (le fait qu'un programme d'études comprenne une multiplicité de composantes clairement différenciées et plus ou moins fortement articulées entre elles, que celles-ci revêtent ou non la forme de ce qu'on appelle habituellement des « matières » ou des « disciplines d'enseignement ») et une dimension « séquentielle » (le fait que l'enseignement de chacune de ces composantes obéisse à un plan de programmation et de progression selon un ordre temporel explicitement planifié) (p. 10).

Forquin précise ainsi la « forme curriculaire typique » en indiquant les contraintes de façonnement didactique et celles d'ordonnement curriculaire à la fois synchronique et diachronique. Les deux dimensions, systémique et séquentielle, permettent d'examiner les curriculums d'enseignement et de formation à deux grains différents : le premier focalise le cursus d'ensemble et les relations internes, verticales et horizontales, de ses contenus ; le second concerne chaque composant (matière, cours, discipline, activité...) et ses principes organisateurs et coordinateurs. À titre d'exemple, l'enseignement antialcoolique rendu obligatoire en 1897 (Lebeaume, 2000b) peut être examiné isolément en tant que composant du curriculum de l'école du peuple, avec son programme propre, ses contenus spécifiés en relation horizontale avec les leçons de choses, la lecture, l'arithmétique, la morale, l'hygiène... son ordonnancement et sa progressivité verticale au fil des mois et des ans de la scolarité. Mais en suivant le principe d'inclusion hiérarchique curriculum-disciplines ou matières souligné par Jonnaert *et al.* (*ibid.*), l'investigation du curriculum de l'enseignement primaire de la III^e République peut examiner sa cohérence d'ensemble, ses missions, son organisation, ses principes de construction et sa forme curriculaire typique, ainsi déclinée en matières scolaires dont l'enseignement antialcoolique.

Dans la littérature anglophone, l'expression curriculum form est également investie pour objectiver et discuter la composition interne du curriculum. Goodson (1992⁸) considère que « *the issue of relationships within subject matter has remained unexplored and untheorized* » et propose d'analyser « *the internal relations of curriculum – the form of curriculum* » (p. 66). Avec un point de vue historique et à l'échelle de l'école moyenne, il met en évidence l'hégémonie du modèle ou la dominance de la forme désignée par Connell (1985) « *competitive academic curriculum* » fondée sur les mentalités ou habitus dominants, sociologiquement, qui impliquent la concurrence entre les disciplines d'enseignement. Goodson distingue ainsi la différenciation verticale opérée par les trois établissements distincts dédiés à des élèves différents (figure 1, Goodson, 1992, p. 72 : « *differentiation from 1944 is vertical, being based on separate school sectors* »). En effet, lors de la massification scolaire après la Libération, l'organisation tripartite généralisée spécifie les conte-

nus scolaires selon les élèves et la répartition des emplois alors planifiée⁹. Son analyse, en particulier de l'enseignement scientifique, lui permet de distinguer les relations entre les différentes traditions curriculaires, les destinées professionnelles socialement marquées des élèves et les segments éducatifs dans les répartitions entre *grammar schools for the academic pupils, technical schools for the “applied” pupils, and secondary modern schools for the “practical” pupils* (p. 72).

Tableau 1 : Tripartite Schooling: Educational System after the 1944 Education Act (Goodson, 1992, p. 73)

Grammar School	Technical School	Secondary Modern
Academic: Route to universities	Technical knowledge	Practical/manual

Au cours des années 1970, lorsque les élèves sont « *under one roof*¹⁰ » dans les comprehensive schools ou common schools « le système de la vieille organisation tripartite » est ré-établi par une différenciation qualifiée d'horizontale avec une hiérarchie des disciplines et enseignements. C'est pour Goodson, un changement uniquement d'ordre géométrique de la différenciation et de la forme curriculaire (tableau 2 ; Goodson, 1992, p. 73).

Tableau 2 : Comprehensive School “Streams” (Goodson, 1992, p. 73)

Academic subjects
Technical subjects
Manual/practical subjects

Fortement sensible à la distinction sociale entre l'éducation de l'esprit et de la main¹¹, cet auteur insiste sur la différence structurelle des curriculums, cruciale, entre enseignements académiques et non académiques. En somme, avec un point de vue proche de celui de Young (1971), il met en évidence le modèle dominant, académique, et 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...

L'examen des usages de la notion de « forme curriculaire » avec ses formulations nuancées, indique qu'elle recouvre, à des échelles différentes, la composition des contenus dans les parcours d'enseignement ou de formation, selon les axes géométriques, vertical et horizontal. Cette notion permet de questionner la structuration des curriculums, tel que le proposent Ford et Pugno (1964) dans la préface de l'ouvrage où Schwab discute les rapports entre disciplines académiques et disciplines scolaires (*discipline and subject matter of education*) :

Structure is not a difficult concept. It refers to the parts of an object and the ways in which they are interrelated. [...] The structure of a curriculum would be the various subjects and educational activities and their vertical and horizontal arrangement (Ford et Pugno, 1964, p. 2).

Schwab (1964) précise ce questionnement pour l'enseignement :

The significance of this set of problems to education is obvious enough. To identify the disciplines that constitute contemporary knowledge and mastery of the world, is to identify the subject matter of education, the material that constitutes both its resources and obligations. To locate the relations these disciplines to one another is to determine

what may be joined together for purposes of instruction and what should be held apart: these same relations will also weigh heavily in determining our decisions about the sequence of instruction, for it will tell us what must come before what, or what is most desirably places first, or second or third (Schwab, 1964, p. 11).

C'est dans la même logique que Hirst (1965 ; cf. aussi dans Forquin, 1989, p. 67) souligne que si les enseignements ont une finalité disciplinaire, cet horizon ne se confond pas avec leurs modalités, leur structuration et la mise en œuvre de leurs contenus. À cet égard, les sciences à l'école illustrent ces agencements et développements des contenus et des enseignements. En effet, la différenciation progressive des domaines d'exploration de l'école maternelle en disciplines scolaires au collège met en évidence la progressivité verticale des contenus dont les enjeux éducatifs correspondent aux cinq domaines du socle¹² (figure 1). Elle révèle aussi le problème didactique de différenciation des contenus concernant la nature ou la société. De même, la concordance des enseignements de travail manuel, de dessin et de géométrie à l'école primaire avant 1909¹³ qui répond aux enjeux politiques de l'instruction du peuple¹⁴, rend compte de la structuration horizontale et verticale du curriculum (Lebeaume, 1996) (figure 2).

Figure 1 : Progressive différenciation disciplinaire au cours de la scolarité obligatoire (programmes 2015-2016)

Figure 2 : Concordance des enseignements

Cf. Tableau de concordance des programmes de Géométrie, de Dessin et de Travail Manuel, dans Martin, P. (1896). *La première année de travail manuel*. Paris, France : Armand Colin, p. 4.

Cf. aussi Charles, M. (1911). *Petit traité de composition décorative*. Paris, France : Gedalge, p. 70-71.

L'observation de l'escargot est leçon de sciences, le dessin des colimaçons est un arrangement décoratif, la composition du décor est un exercice de symétrie et l'exécution du décor pyrogravé est un travail manuel.

DIVERSITÉ DES STRUCTURES DES CURRICULUMS

L'étude morphologique des curriculums, au-delà de l'analyse de la correspondance entre leurs ambitions politiques et leurs compositions, prend fondamentalement en compte la temporalité de la scolarité ou de la formation. Cette structuration verticale peut être considérée à l'échelle de l'enseignement obligatoire, des cycles ou de chacune des années ou des périodes du cursus. L'investigation prend également en compte les segments scolaires nuancés selon l'âge des élèves, leur fonction, de l'école de base, de l'enseignement général et technologique, de l'enseignement ou la formation professionnel, de l'enseignement supérieur. Selon la temporalité et les études concernées, les curriculums sont très variables. Ainsi, dans sa comparaison de l'enseignement général et de l'enseignement technique, au prisme des épreuves du baccalauréat, Tanguy (1983, p. 237) met en évidence la conception dans l'enseignement général d'ensembles de disciplines ou matières qui s'énoncent d'une manière relativement indépendante et une tout autre conception dans l'enseignement technique (court ou long) qui « programme à côté des savoirs scientifiques, la connaissance de la matérialisation de ces savoirs (dans la technique, les machines, les outils) ainsi que la mise en œuvre de ces savoirs dans une activité pratique » (*ibid.*). Les curriculums sont également variables selon les formations.

Le curriculum d'un master recherche est généralement une offre d'unités d'enseignement juxtaposées dont certaines sont obligatoires et d'autres optionnelles laissées à l'appréciation des étudiants dans une composition d'ensemble visant l'acquisition des connaissances et des compétences de base susceptibles d'initier une formation doctorale. Le curriculum d'une formation d'ingénieurs par apprentissage en alternance propose une tout autre configuration avec des périodes à l'université et des périodes dans des entreprises diverses mais visant les exigences fixées par le référentiel agréé par la commission des titres d'ingénieur (Zaid et Lebeaume, 2015).

Cette diversité est examinée dans la suite du texte, avec plusieurs cas d'études en analysant et caractérisant les formes curriculaires. Est introduite la distinction entre les contenus dont la fonction est constitutive des fins de l'enseignement ou de la formation et ceux qui y contribuent en tant que moyens. Ces éléments structuraux éclairent les relations internes des contenus des curriculums, sur les axes horizontal et vertical. Cette caractérisation valorise donc un point de vue fonctionnel porté sur les contenus comme Martinand (1994) puis Jouin (2000) le suggéraient en distinguant les disciplines de cœur, de service et d'ouverture. Ainsi la physique dans la section professionnelle « mécanique automobile » peut-elle être considérée comme une discipline de service, c'est-à-dire un enseignement contributif dans le curriculum de formation de ces mécaniciens spécialisés.

Relations verticales et horizontales et structure des curriculums

Le curriculum de l'école maternelle en France que l'on désigne toujours, selon la tradition, par « programme » (2015¹⁵), est indéniablement de type child-centred et process-centred. Il est organisé en cinq domaines d'apprentissage¹⁶, définis par leurs visées éducatives et pré-scolaires. Ces domaines ne constituent pas des composantes indépendantes aux frontières étanches puisque chaque situation de classe peut relever de plusieurs d'entre eux. Ces relations horizontales croisent les lignes directrices verticales orientées vers « ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle » qui suggère la progressivité au fil des trois sections de cette scolarité. Cette structure contraste avec celle du collège, profondément renouvelée lors du tournant curriculaire impulsé par le Conseil supérieur des programmes en 2015. En effet, pour le cycle 4 (classes de 5^e, 4^e et 3^e) Mouton-Legrand (2017) identifie des enseignements disciplinaires, des enseignements complémentaires ou dispositifs transversaux (accompagnement personnalisé et enseignements pratiques interdisciplinaires) et des actions non disciplinaires (éducation aux médias et à l'information, enseignement moral et civique ; parcours de santé, parcours avenir, parcours citoyen, parcours d'éducation artistique et culturelle). Cette structure particulièrement complexe dans ses relations horizontales répond aux visées verticales des cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁷. Elle contribue surtout aux enjeux d'affaiblissement des frontières disciplinaires, de croisement des enseignements et de décompartimentation des disciplines jugées « souveraines » et érigées en forteresses selon la critique de Raulin (2006) et de Gauthier (2006). À cet égard, les textes récents (2016) diffèrent beaucoup des programmes et instructions arrêtés il y a trente ans, en 1985¹⁸. En effet, la présentation de ces prescriptions valorisait alors la juxtaposition des disciplines scolaires ordonnées selon leur statut en indiquant six thèmes transversaux, sans horaire dédié, répondant aux enjeux éducatifs de la convergence entre les disciplines afin « d'analyser [...] selon une vue d'ensemble les réalités du monde où ils [les élèves] sont amenés à vivre et à agir » (p. 327). La structure de ce curriculum était alors principalement verticale avec quelques relations horizontales entre les disciplines scolaires grâce aux éducations à la consommation, au développement,

à l'environnement et au patrimoine, à l'information, à la santé et la vie et à la sécurité. Legrand (1995) constatait avec regret, l'échec pourtant évident de ces ouvertures et de ces interactions disciplinaires. En effet, la coexistence hermétique des enseignements qui était quasiment une réplique des horaires et programmes de l'enseignement du second degré des années 1960¹⁹, ne pouvait admettre ces ouvertures qui distraient les contenus disciplinaires enseignés uniquement pour eux-mêmes. L'enseignement secondaire, dans sa constitution initiale visait prioritairement la formation de l'esprit et répondait ainsi aux enjeux éducatifs des effectifs sélectionnés pour cette scolarité. Simultanément, sans surprise, les contenus et les programmes étaient distincts de ceux des classes de fin d'études ou des classes de transition et des classes pratiques visant la préparation à la vie et donc couplant les contenus pratiques à ces finalités. Le contraste observé entre les textes officiels de 1985 et de 2016, ne peut ignorer la longue période de rénovation du curriculum, de réorganisation du plan d'études, d'harmonisation des programmes et de décompartimentation des enseignements disciplinaires initiée dès le début des années 1990 avec les projets de constitution des pôles disciplinaires qui souhaitent limiter la parcellisation des ambitions verticales de chaque enseignement. Le Conseil national des programmes (CNP) propose alors un socle commun de connaissances, exigible à la fin de la scolarité obligatoire ainsi que la structuration de pôles disciplinaires : expression, connaissances de l'Homme, connaissance du monde et les disciplines transversales (CNP, 1994 ; Ferry, 1995). En continuité, la prescription du socle commun de connaissances et de compétences en 2005 avec les sept piliers qui structurent l'enseignement de base, valorisent les convergences des programmes disciplinaires, par exemple dans l'enseignement scientifique qui fait prévaloir l'enseignement dit intégré des sciences et de la technologie. Ces changements révèlent des modifications plus profondes de la conception curriculaire principalement fondée, au cours de la massification, sur des disciplines et des savoirs scolaires déterminés par leur valeur jugée incontestable mais décontextualisés. La définition d'un socle rompt avec cette façon de penser car la détermination des ambitions éducatives de la scolarité obligatoire, d'ordre de la politique éducative, implique des contenus qui sont en cohérence avec ces ambitions et donc qui en constituent des instruments.

Savoirs constitutifs et savoirs contributifs

Parmi les formations professionnelles supérieures, celle des professionnels de santé a été profondément renouvelée en 2009²⁰ pour le diplôme d'État d'infirmier qui constitue la référence pour toutes les autres formations paramédicales (orthoptiste, podologue, masseur-kinésithérapeute...). Le référentiel de formation précise clairement les finalités de la formation :

Le référentiel de formation des infirmiers a pour objet de professionnaliser le parcours de l'étudiant, lequel construit progressivement les éléments de sa compétence à travers l'acquisition de savoirs et savoir-faire, attitudes et comportements. L'étudiant est amené à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif, c'est-à-dire un professionnel capable d'analyser toute situation de santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle et de mener des interventions seul et en équipe pluriprofessionnelle.

L'étudiant développe des ressources en savoirs théoriques et méthodologiques, en habiletés gestuelles et en capacités relationnelles. Il établit son portefeuille de connaissances et de compétences et prépare son projet professionnel.

L'étudiant apprend à reconnaître ses émotions et à les utiliser avec la distance professionnelle qui s'impose. Il se projette dans un avenir professionnel avec confiance et assurance, tout en maintenant sa capacité critique et de questionnement.

L'étudiant développe une éthique professionnelle lui permettant de prendre des décisions éclairées et d'agir avec autonomie et responsabilité dans le champ de sa fonction.

Exercés au raisonnement clinique et à la réflexion critique, les professionnels formés sont compétents, capables d'intégrer plus rapidement de nouveaux savoirs et savent s'adapter à des situations variées (ministère des affaires sociales et de la santé, 2015, p. 44).

Cette ambition de professionnalisation qui recouvre des savoirs, savoir-faire et savoir-être définit un curriculum de large empan sur les trois axes content-centré, objectives-centré et process-centré. Le référentiel de formation composé de 59 unités d'enseignement, décliné d'un référentiel d'activités et d'un référentiel de dix compétences, particulièrement détaillés, précise la formation théorique en Institut de formation aux soins infirmiers (IFSI)

– distincte de la formation clinique en stage – et les contenus et leur organisation en unités d'enseignement de quatre types :

- des unités d'enseignement dont les savoirs sont dits « contributifs » aux savoirs infirmiers ;
- des unités d'enseignement de savoirs constitutifs des compétences infirmières ;
- des unités d'intégration des différents savoirs et leur mobilisation en situation ;
- des unités de méthodologie et de savoirs transversaux²¹ (ministère des Affaires sociales et de la santé, 2015, p. 47).

La distinction des savoirs contributifs et constitutifs est particulièrement intéressante pour objectiver ce curriculum et ses relations internes. En effet, les deux qualificatifs précisent la fonction des contenus en répondant à la question du « pour quoi » de leur existence dans le curriculum. Les savoirs contributifs relèvent d'une part des sciences humaines, sociales et droit et des sciences biologiques et médicales, tandis que les savoirs constitutifs des compétences infirmières relèvent des sciences et techniques infirmières. Pour les premiers et selon les intitulés, il s'agit par exemple de Psychologie, sociologie, anthropologie, de Santé et économie de la santé ou de Législation, éthique, déontologie ou encore de Biologie fondamentale, de Santé, maladie, handicap, accidents de la vie, de Processus inflammatoires et infectieux ou de Pharmacologie et thérapeutiques..., et pour les seconds, de Raisonnement et démarche clinique infirmière, de Rôles infirmiers, organisation du travail et interprofessionnalité, Soins de confort et de bien-être, Soins relationnels, Soins d'urgence... planifiées au fil des semestres. La distinction de ces savoirs contributifs et constitutifs tient à leur référence respective. Les premiers renvoient à des savoirs académiques par exemple de chimie, de pharmacocinétique, de pharmacodynamie, d'écologie microbienne, d'épidémiologie... tandis que les seconds renvoient aux pratiques professionnelles du soin comme le jugement clinique, l'examen clinique, la traçabilité des soins, les principes et règles de préparation, réalisation et surveillance des soins, actes et activités autorisés par la législation... En d'autres termes, les premiers sont des « savoirs que » du registre des contenus-driven tandis que les seconds sont des « savoirs pour » des registres des objectives-driven et process-driven. Il est alors possible de distinguer dans cette formation supérieure visant la

Figure 3 : Structure du curriculum de formation des professionnels de santé

Relations entre les savoirs contributifs et les pratiques constitutives (l'épaisseur des traits représente la durée variable des enseignements ; les intersections des traits indiquent les contributions des savoirs aux pratiques).

professionnalisation orientée par le référentiel d'activités, sa structuration verticale par les pratiques constitutives que croisent d'une façon horizontale les savoirs contributifs qui éclairent ou fondent ces pratiques. Les unités d'enseignement (UE) d'intégration constituent alors des temps particuliers de coordination de ces pratiques raisonnées (figure 3) relayés par la formation clinique en stages.

Pratiques constitutives et savoirs contributifs

La distinction opérée précédemment permet d'étudier deux curriculums particuliers, considérés comme des études de cas : l'enseignement ménager scolaire et la formation en coiffure. Le premier est un enseignement scolaire, le second un apprentissage professionnel. Les deux se caractérisent par le large empan des finalités clairement fixées et le mixage des contenus à la fois scientifiques et pratiques.

Le cas de l'enseignement ménager

L'enseignement ménager est un curriculum particulier, aujourd'hui disparu, mis en œuvre de 1880

à 1980 pour l'éducation des fillettes et jeunes filles dans tous les établissements scolaires mais avec un succès et une adhésion différents selon les classes post-élémentaires, agricoles ou techniques et les classes de l'enseignement secondaire (Lebeaume, 2014). En effet, l'enseignement ménager, particulièrement marqué par la discrimination sociale et genrée qu'il porte (Skeggs, 2015), vise la formation des ménagères, qu'elles soient fermières, ouvrières ou employées avec des enjeux de professionnalisation mais contre toute formation essentiellement morale ou sentimentale. En effet, l'enjeu de valorisation des femmes dans l'espace d'action qui leur est réservé ne se confond pas avec l'apprentissage d'un répertoire de gestes mais vise la maîtrise raisonnée d'un ensemble de responsabilités sociales. À cet égard, cet enseignement scolaire à fort empan éducatif couvrant les trois axes de Ross (*ibid.*) milite pour des pratiques raisonnées. Il est à la fois pratique et scientifique avec des liens forts entre coupe-couture et géométrie, entre détachage et physique ou entre alimentation et chimie. En d'autres termes, ce curriculum pris en charge par un corps professoral spécialisé, administré et organisé par une inspection générale et des certifications spécifiques, est structuré verticalement par les pratiques domestiques mises en œuvre dans des salles

spécialisées comme les cuisines-laboratoires, traversées par des enseignements de sciences appliquées en relation horizontale. Ces sciences telles que la chimie alimentaire sont toutefois des sciences particularisées qui se distinguent de leurs équivalentes éponymes mais génériques à ambition universelle et donc de statut supérieur car désengluées des spécialisations pratiques. Cette distinction permet d'expliquer l'inscription délicate de l'enseignement ménager dans l'enseignement du second degré fondamentalement structuré par les disciplines scientifiques détachées de toutes préoccupations pratiques. Le curriculum d'enseignement ménager peut ainsi être représenté par une cohérence verticale définie par les pratiques domestiques constitutives que croisent les sciences en tant que savoirs contributifs (figure 4).

Figure 4 : Structuration de l'enseignement ménager dans l'enseignement post-élémentaire, technique et agricole

Les évolutions de l'enseignement ménager dans les formations spécialisées de biologie technique (biochimie, diététique, microbiologie...) (Coutouly, 2016), avec des qualifications spécialisées telles que les brevets de technicien supérieur et l'agrégation de physiologie-biochimie dès 1962, constituent des renversements de la morphologie du curriculum initial avec une structuration essentiellement verticale par ces sciences alors reconnues, notamment la biochimie constituée par hybridation. Dans le même esprit, Ensergueix (à paraître) note, à propos de la constitution d'une filière médico-sociale qui s'enracine aussi dans l'enseignement ménager (section F8 puis Sciences et techniques médico-sociales), la transformation de l'hygiène en biologie et microbiologie et celle de la puériculture en pédiatrie. Ces transformations sont des marques du processus de disciplinarisation des contenus et du curriculum.

Le cas de la formation en coiffure

Un examen de la formation en coiffure révèle une forme curriculaire analogue avec des savoirs contributifs qui nourrissent les pratiques constitutives. Le référentiel de diplôme précise la compétence globale à partir de l'identification des fonctions d'exécution, de conseil ainsi que d'organisation et de gestion, correspondant aux activités :

Dans les différents secteurs d'activité, le rôle du titulaire du CAP Coiffure est de mettre en œuvre les techniques d'hygiène et de soins capillaires, de préparation, d'application et de rinçage des produits, ainsi que les techniques de coupe, de mise en forme et de coiffage. Il assure aussi le conseil concernant les produits et les services relevant de sa compétence²².

Contrairement au référentiel d'infirmier diplômé d'État précédemment mentionné, le texte réglementaire correspondant à cette qualification, de niveau moindre, décline le référentiel des activités professionnelles en un référentiel de certification ou référentiel de diplôme. Celui-ci, avec un lexique propre aux enseignements et formations professionnels, définit les compétences caractéristiques du diplôme, regroupées autour des capacités générales, et met en relation les fonctions décrites dans le référentiel des activités professionnelles et les capacités et compétences requises. Chaque compétence est caractérisée par des savoir-faire et des savoirs associés. Ceux-ci sont définis à la façon des objectifs opérationnels (performance, conditions, critères)²³. Les savoirs associés relèvent de la biologie appliquée, de la technologie (techniques professionnelles, technologie des produits, technologie des matériels), de la communication professionnelle, de la connaissance des milieux de travail et de l'enseignement artistique ou arts appliqués à la profession.

De longues listes de contenus sont ainsi établies au service de l'ambition visée. Pour ce qui concerne les rubriques scientifiques et technologiques, sont ainsi énumérés et caractérisés les savoirs contributifs aux pratiques constitutives. Dans le domaine de la biologie appliquée, il s'agit de la biologie de la peau (mélanocyte, pigmentation...), de la biologie du cheveu (kératines, phases anagène, catagène, télogène du cycle de vie du cheveu... et des anomalies telles que la canitie, l'hypertrichose... ou des maladies) et de la microbiologie et de l'hygiène appliquées. En technologie sont détaillées les techniques utilisant

des produits d'hygiène ou de soins capillaires, les techniques de modification de la couleur des cheveux ainsi que les techniques de coupe, de coiffage, de séchage, de modification durable ou temporaire de la forme des cheveux. Il s'agit aussi d'une technologie des produits faisant appel aux notions de pH, de réactions chimiques, d'oxydo-réduction... et aux caractéristiques des substances (acide thioglycolique, polymères cationiques...). Dans cette formation professionnelle, les savoirs contributifs qui relèvent des contenus dits théoriques, sont dispensés dans les établissements et non pas sur le terrain des pratiques. Le curriculum peut être là encore représenté selon le maillage précédemment argumenté (figure 5).

Figure 5 : Compétences visées et savoirs associés

DISCUSSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE SUR LA MORPHOLOGIE DES CURRICULUMS

L'analyse présentée dans cet article propose une thématique didactique d'investigation des curriculums centrée sur les contenus, leurs fonctions, leurs combinaisons... et sur leur morphologie que Forquin (2008, p. 74) appelle de ses vœux : « une analyse morphologique et pas seulement une analyse épistémologique ou idéologique ». La proposition de distinction des pratiques constitutives et des savoirs contributifs valorise le questionnement concernant les fonctions des différents contenus prescrits ou enseignés et leur positionnement respectif. Bien évidemment les schémas proposés n'ont qu'une valeur illustrative et heuristique et ne prétendent pas rendre compte de l'ensemble des relations horizontales et verticales des contenus spécifiés. Ces graphes qui indiquent ces relations entre les contenus marquent

également des intersections, et le cas échéant, les coordinations des interventions de spécialistes, par exemple de la biologie et de l'exécution (figure 5). Il s'agit d'une analyse de la morphologie à une échelle méso qui s'inscrit entre celles à l'échelle macro, par exemple celle de Goodson précédemment mentionnée, ou à l'échelle micro qui détaille finement les contenus comme les mettent au jour de nombreuses histoires de disciplines scolaires.

Les cas étudiés et analysés correspondent à des enseignements ou formations atypiques de la forme curriculaire de l'enseignement secondaire où prévaut la juxtaposition de disciplines aux frontières étanches (de type humboldien), et de l'éducation libérale valorisant principalement la formation de l'esprit et les disciplines de pensée (Goubet, Firode et Vincent, 2013). Cependant, il ne s'agit pas de cas particuliers exclusivement à visées professionnelles mais d'enseignements ou de formations organisés, dans l'esprit des approches contemporaines par compétences, par la mobilisation de savoirs dans des situations singulières et référées à des pratiques sociales et donc situées. En ce sens, la maîtrise de la langue serait également un cas particulièrement intéressant à étudier afin de clarifier les pratiques constitutives et les savoirs contributifs qui concernent le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison... À cet égard, les perspectives initiées par Halté (1992) mettent en évidence la délicate évolution des configurations didactiques de cet enseignement étiqueté « français ». En effet, la modification de cette discipline au collège et au lycée pour répondre aux besoins des publics lors de la massification scolaire implique la substitution du « texte » à « l'œuvre » et du « discours » à « la langue » et donc la modification de ses références initiales à la littérature et à la langue justifiant l'explication de texte et la rédaction. Il s'agit donc d'un changement de l'agencement relatif des activités de pratique des discours (lecture, écriture) et d'étude de la langue, c'est-à-dire des relations systémiques entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. Jonnaert *et al.* (*ibid.*, p. 90) l'expriment clairement : « l'auteur n'écrit pas pour appliquer des règles de grammaire, il applique ces règles parce qu'il écrit ». C'est tout l'enjeu et l'originalité que porte également l'approche actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL : Conseil de l'Europe, 2001), « au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions ». 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 peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres²⁴. » Bento (2013, p. 89) repère, dans sa revue de littérature, la proposition didactique de la progressivité des tâches « afin d'aborder des situations de plus en plus complexes (contexte plus ou moins familier, interlocuteurs plus ou moins stéréotypés, objectif de l'action plus ou moins ciblé...) ». Ces pratiques constitutives supposent alors des choix concernant les savoirs contributifs, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Les situations contextualisées, réelles ou simulées, sont aussi les orientations des évaluations internationales (TIMS, PISA²⁵...) qui privilégient pour l'éducation scientifique, la mobilisation de savoirs dans des situations usuelles en proposant une alternative à l'enseignement-apprentissage visant principalement la restitution des connaissances hors de toute action située. C'est aussi le défi que pose le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de la scolarité obligatoire et celui que couvre l'ambition de l'école pour la préparation à la vie qu'analyse avec une grande pertinence Perrenoud (2011). La proposition présentée ici serait également décisive pour l'analyse voire la clarification de la structure du curriculum de formation professionnelle des personnels d'éducation et d'enseignement, composé d'un ensemble parfois indifférencié de contenus relevant de disciplines académiques (psychologie, sociologie...) et de thématiques pratiques (gestion de classe, évaluations...) prises en charge par des formateurs spécialistes aux statuts et aux spécialités distincts mais complémentaires.

Cette perspective d'étude ou d'investigation, d'élaboration ou de conception de curriculums et de l'agencement de leurs contenus selon les deux axes vertical et horizontal privilégiés par les analyses de la littérature, devrait permettre de caractériser des formes curriculaires prototypiques, au-delà de l'opposition entre curriculums académiques et non académiques et des variations proposées par De Ketele et Moghaizel-Nasr (*ibid.*). Elle serait susceptible de mettre en évidence les variables déterminantes que peuvent être le niveau scolaire ou universitaire – et donc l'âge des élèves ou des étudiants –, professionnalisant ou non selon les grades, ainsi que les transitions avec les continuités

et discontinuités des parcours voire les passerelles entre les différents cursus. L'enjeu est à la fois celui de l'exploration scientifique et celui de la construction et de son ingénierie technologique mais aussi la formation des concepteurs et des utilisateurs de ces objets largement ignorés, en particulier en France. Les problématiques de recherche morphologique sur ou pour les curriculums à partir de la distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs supposent l'attention non pas aux seuls contenus prescrits mais à leur cohérence avec les profils de sortie et les attendus du curriculum. En ce sens, il convient aussi d'intégrer les débats contemporains des perspectives curriculaires, associés au changement et aux réformes à l'horizon 2030 qui intègrent les bouleversements culturels, sociaux et économiques et font prévaloir la prise en compte des nouveaux enjeux éthiques et des aspirations des sociétés (cf. Amadio, Opertti et Tedesco, 2015). Pour cette orientation, les besoins des enfants, les ambitions de justice sociale, les enjeux du vivre ensemble, les impératifs du développement durable, les possibilités d'accès à l'information... justifient pleinement l'actualisation des politiques éducatives et des curriculums jusqu'alors peu attentives aux ruptures contemporaines. Gauthier et Jing (2017) soulignent en ce sens « la refondation des savoirs scolaires en France, à partir de la redéfinition du rapport entre ces savoirs scolaires, l'enfant, la société et l'ensemble des savoirs du monde ». Il insiste aussi sur les enjeux du renouvellement paradigmatique pour le maintien de l'existence d'une forme scolaire publique.

Ces perspectives de recherche appellent des remarques concernant les problématiques et d'ordre méthodologique. Pour les premières, les perspectives curriculaires imposent de respecter l'inclusion hiérarchique curriculums/contenus afin d'examiner la concordance entre les intentions ou finalités des curriculums et leurs composants dont les contenus. En somme, la posture didactique doit être associée à une posture sociopolitique afin de ne pas détacher les contenus de leur rôle et de leur fonction éducative et formative, c'est-à-dire leurs missions, d'ordre politique. Cette double posture peut admettre une démarche ascendante ou descendante, du didactique au politique – ou des contenus vers les finalités – ou bien du politique au didactique – soit des enjeux éducatifs ou formatifs aux contenus et à leur agencement prescrits. Dans ces recherches consacrées à la morphologie des curriculums, quatre ques-

tions, formulées d'une façon triviale, sont majeures : Comment c'est fait ? Quels contenus ? Au service de quels enjeux éducatifs ou formatifs ? Et quelle cohérence et pertinence des choix opérés ? Ces questionnements sont également à déterminer selon différentes échelles, de l'ensemble d'un système éducatif à une formation identifiée ou encore à un composant particulier du curriculum sans perdre de vue cependant l'horizon curriculaire qui en accrédite l'existence. Le cadrage des problématiques est alors susceptible de focaliser les aspects particuliers, mentionnés en début de texte, de différenciation disciplinaire (cf. figure 1), d'intégration ou de juxtaposition d'enseignements et de dispositifs, de flexibilité selon les disponibilités locales et les dispositions des acteurs, de connexité entre les contenus et les enseignements, d'évaluabilité, de progressivité... Dans le registre des remarques méthodologiques, s'agit-il d'examiner les curriculums prescrits, nationalement ou localement, ou bien ceux qui sont réellement mis en œuvre et opérationnalisés dans des contextes singuliers ? Quels sont aussi les documents ou les sources à retenir, ceux qui sont officialisés ou bien les textes intermédiaires susceptibles de révéler les hésitations, les solutions alternatives, les choix et leurs implications... les contraintes et les conditions de leur existence ? Quels sont surtout les « bons » curriculums à soumettre à l'investigation, particulièrement révélateurs des morphologies contrastées ? Les cas présentés dans ce texte montrent cette diversité potentielle. L'implication directe de ces perspectives concerne surtout les équipes de recherche et de didacticiens mobilisables sur ces recherches nécessaires pour la qualité des enseignements et des formations et les nouveaux défis de l'éducation-formation et de ses institutions.

NOTES

1. Cité par Portelli, 1984.
2. C'est le sens donné par Mangez (2015, p. 13-14) dans *Les 100 mots de l'éducation* (Rayou et van Zanten, 2^e 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 [...] ».
3. La définition proposée par Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009, p. 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. »

4. Schiro (2013, p. 4-7) distingue quatre Curriculum Ideologies : the Scholar Academic Ideology, the Learner Centered Ideology, the Social Efficiency Ideology and the Social Reconstruction Ideology.

5. Ces désignations promeuvent le développement de toutes les facultés des enfants.

6. Humboldien, professionnalisants de type technique, socio-culturels, professionnalisants de nature scientifique, socioculturels de type humboldien, professionnalisants à sensibilité éthique forte et couvrant les trois fonctions (cf. De Ketele et Moghaizel-Nasr, 2016, p. 55-56).

7. Remarque : le terme « forme » est polysémique dans ses usages comme dans la notion de « forme scolaire ». Son auteur, dès 1980 (Vincent, 1980), précise que selon la Gestalttheorie – et en opposition au structuralisme –, le concept de forme ne vise pas la description des traits caractéristiques de l'école mais la mise en évidence de sa configuration particulière, en relation avec d'autres configurations, notamment sociales et politiques. Or, les usages tendent à limiter le sens aux traits caractéristiques de l'école.

8. Réédité aussi dans l'ouvrage Goodson, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. London, England : Routledge. (p. 69-80).

9. Cf. The Norwood Report (1943, p. 2) : « the pupil who is interested in learning for its own sake... ; the pupil whose interests and abilities lie more markedly in the field of applied science or applied art and the pupil who deal more easily with concrete things than ideas. » The Norwood Report (1943). *Curriculum and Examinations in Secondary Schools. Report of the Committee of the Secondary School Examinations Council appointed by the President of the Board of Education in 1941*. London, England : HM Stationery Office. En France, la même distinction est faite, cf. Natanson, J. ; Prost, A. et Lépiney, R. (1964). *Projet de rénovation des structures de l'enseignement du second degré*, dans *Trois études pour la réforme de l'enseignement* (p. 7-25). Paris, France : INRP.

10. L'expression « les élèves sous le même toit » est à la même époque utilisée en France lors de la constitution du collège unique.

11. « In the historical period considered here, the deliberate structuration of a state schooling in which the head rather than the hands was preferred can be clearly discerned ». (Goodson, 1992, p. 74).

12. Les cinq domaines : 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 l'activité humaine.

13. Cf. Instructions officielles du dessin qui valorise le dessin expressif des enfants et s'émancipe du dessin géométrique. Mutelet, F. et Danguueger, A. (1912). *Programmes officiels des écoles primaires élémentaires*, Paris, France : Hachette.

14. « Former une armée industrielle aux bras intelligents » selon l'inspecteur général Salicis ; ne pas opposer les travailleurs et reconnaître l'égale dignité de la plume et de l'outil selon P. Bert ; préparer des artisans performants pour l'inspecteur général Leblanc.

15. Programme de l'école maternelle. BOEN spécial n° 2 du 26 mars 2015 [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf].

16. Domaines d'activités dans les textes de 1986.

17. 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 l'activité humaine.

18. Ministère de l'Éducation nationale (1985). Collèges. Programmes et instructions. Paris, France : CNDP.

19. Horaires et programmes de l'enseignement du second degré. (1965). Paris, France : Vuibert (27^e édition).

20. Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme Infirmier diplômé d'État (IDE) [<http://www.legifrance.gouv.fr/affich-Texte.do?cidTexte=JORFTEXT000020961044>].

21. Méthodes de travail, anglais...

22. Ministère de l'Éducation nationale / Centre national de documentation pédagogique (sans date). CAP Coiffure. Annexe 1 : Référentiels du diplôme. Référentiel des activités professionnelles. Référentiel de certification.

23. Savoir-faire : Ce que le candidat doit être capable de réaliser ; les ressources mises à la disposition du candidat ; les indicateurs d'évaluation fixant les exigences. Savoirs associés à la maîtrise des savoir-faire : les connaissances à développer ; le niveau exigé de ces connaissances, les indicateurs d'évaluation.

24. [<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>].

25. TIMS : *Trend in International Mathematics and Science Study*. PISA : *Programme for International Student Assessment*.

RÉFÉRENCES

- Amadio, M. ; Opperti, R., et Tedesco, J.-C. (2015). The curriculum in debates and in educational reforms to 2030: For a curriculum agenda of the twenty-first century. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 15. Genève, Suisse : UNESCO-IBE.
- Anonyme. (1965). *Horaires et programmes de l'enseignement du second degré*. Paris, France : Vuibert (27^e édition).
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & Didactique*, 7(1), 87-100.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, France : Éditions de Minuit. (traduit par J.-C. Chamboredon).
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval, Québec : Presses de l'université Laval.
- Charles, M. (1911). *Petit traité de composition décorative*. Paris, France : Gedalge.
- Crahay, H. ; Audigier, F., et Dolz, J. (2006). Introduction. Dans F. Audigier, M. Crahay, M. et J. Dolz (Éds), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 7-37). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Connell, R.W. (1985). *Teachers Work*. Sydney, London and Boston, England: George Allen et Unwin.
- Conseil National des Programmes. (1994). Idées directrices pour les programmes du collège. *La Revue de l'EPI*, 78 [http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b78p051.pdf].
- Conseil de l'Europe. (2001). CECRL : *Cadre européen commun de référence pour les langues* [<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>].
- Considéant, V. (1844). *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*. Paris, France : Librairie de l'école sociétaire.
- Coutouly, G. (2016). Nous sommes tous des baby-boomers... *Revue de l'Union des professeurs de physiologie, biochimie, microbiologie* [https://upbm.org/phocadownload/divers_upbm/baby-boomers-coutouly.pdf].
- De Ketele, J.-M., et Moghaizel-Nasr, N. (2016). Le curriculum, élément clé d'une politique d'excellence. Dans J.-M. De Ketele ; B. Hugonnier ; P. Parmentier ; L. Cosnefroy (dirs) *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* (p. 53-69). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Ensergueix, B. (à paraître). *De l'enseignement social aux Sciences et techniques médico-sociales : analyse du processus de reconfiguration disciplinaire*.
- Ferry, L. (1995). Qu'apprendre au collège ? *Le débat*, 87, 147-180.
- Ford, G.W., et Pugno L. (Eds.) (1965). Foreword. Dans *The Structure of Knowledge and the Curriculum* (p. 1-5). Chicago, US : Rand McNally et Company.
- Forquin, J.-C. (1989). Curriculum et rationalité : l'approche philosophique de P.H. Hirst. Dans *École et culture* (p. 61-73). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, France : PUR.

- Fourier, C. (1841). *Œuvres complètes. Tome cinquième. Théorie de l'unité universelle. Livre deuxième. De l'éducation unitaire ou intégrale composée*. Paris, France : Société pour la programmation et pour la réalisation de la théorie de Fourier.
- Gauthier, R.-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris, France : Unesco.
- Gauthier, R.-F. et Florin, A. (2016). Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative. Rapport Terra Nova du 27-05-2016 [<http://tnova.fr/rapports/que-doit-on-apprendre-a-l-ecole-savoirs-scolaires-et-politique-educative>].
- Gauthier, R.-F. et Jing, Z. (2017). Révolution en cours du paradigme curriculaire français : significations et perspectives. "Common base" and the Reform of Curriculum in France. *Global Education*, 46(11), 21-29.
- Goodson, I. (1992). On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum. *Sociology of Education*, 65(1), 66-75.
- Goodson, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. London, England: Routledge.
- Goubet, J.-F.; Firode, A., et Vincent, H. (2013). *Les disciplines de pensée*. Arras, France : Artois Presses Université.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Hameline, D. (2004/2007). Éducation libérale contre éducation intégrale. Comment qualifier une nouvelle éducation pour le peuple ? Dans A. Ohayon, D. Ottavi, et A. Savoye (Ed.) *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir* (p. 47-65). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Hirst, P. (1965). Liberal Education and the Nature of Knowledge. Dans R.D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education*. (p. 113-140). London, England: Routledge and Kegan Paul.
- Jonnaert, P.; Ettayebi, M., et Defise, R. (2009). *Compétences et curriculum. Un cadre opérationnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Jouin, B. (2000). *Problèmes de l'enseignement des sciences physiques en lycée professionnel dans leur fonction de « discipline de service » par rapport à la technologie, dans le domaine de la mécanique automobile* (Thèse de doctorat inédite). École normale supérieure de Cachan.
- Lebeaume, J. (1996). *École, technique et travail manuel*. Nice, France : Z'Éditions.
- Lebeaume, J. (2000a). *L'éducation technologique : Histoires et méthodes*. Paris, France : ESF.
- Lebeaume, J. (2000b). En 1897, l'enseignement antialcoolique est obligatoire à l'École – Structure et contenus de cet enseignement direct. Dans A. Giordan, J.-L. Martinand et D. Raichvarg (Eds), *Actes des XXII^{es} Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles* (p. 499-503). Paris, France : DIRES.
- 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. (2014). *L'enseignement ménager en France 1880-1980. Sciences et techniques au féminin*. Rennes, France : PUR.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, France : PUF.
- Lilliendhal, J. (2015). The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 27008 [<http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.27008>].
- Mangez, E. (2015). Curriculum. Dans P. Rayou et A. van Zanten (dirs), *Les 100 mots de l'éducation* (p. 13-14). Paris, France : PUF.
- Martin, P. (1896). *La première année de travail manuel*. Paris, France : Armand Colin.
- Martinand, J.-L. (1994). *La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants*. Aster, 19, 61-74.
- Martinand, J.-L. (2001). Matrices disciplinaires et matrices curriculaire : le cas de l'éducation technologique en France. Dans C. Carpentier (dir.) *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures* (p. 249-269). Paris, France : L'Harmattan.
- 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 & Didactique*, 8(1), 65-76.
- Ministère de l'Éducation nationale. (s. d.). *CAP Coiffure. Annexe 1 : Référentiels du diplôme. Référentiel des activités professionnelles. Référentiel de certification*. Paris, France : Centre national de documentation pédagogique.
- Ministère de l'Éducation nationale (1985). *Collèges. Programmes et instructions*. Paris, France : Centre national de documentation pédagogique.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Programme de l'école maternelle*. BOEN spécial n° 2 du 26 mars 2015 [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf].
- Ministère des Affaires sociales et de la santé (2015). *Formations des professions de santé. Profession infirmier*. Paris, France : Berger-Levrault.
- Mons, N. ; Duru-Bellat, M., et Savina, Y. (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : Une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, 53(4), 589-622.

- Mouton-Legrand, B. (2017). *Technologie au collège et EPI : de nouvelles pratiques d'enseignement et des relations à construire*. Communication présentée au Colloque international : Invention d'espaces de travail entre chemins individuels et pistes collectives. 17 au 19 mai, université de Lille 3.
- Mutelet, F. et Danguègue, A. (1912). *Programmes officiels des écoles primaires élémentaires*. Paris, France : Hachette.
- Natanson, J., Prost, A., et Lépiney, R. (1964). Projet de rénovation des structures de l'enseignement du second degré. Dans *Trois études pour la réforme de l'enseignement* (p. 7-25). Paris, France : INRP.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Portelli, J.P. (1984). A Note on Curriculum and Teaching Methods. *Analytic Teaching*, 5(1), 12-14.
- Portelli, J.P. (1987). Perspectives and Imperatives on Defining Curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 354-367.
- Raulin, D. (2006). *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*. Paris, France : Retz.
- Rey, O. (2014). *Scolarité obligatoire et socle commun après la loi de refondation* – Note de veille. Lyon, France : Ifé-ENS de Lyon.
- Robin, P. (1869). De l'enseignement intégral. *La Philosophie positive*. Tome V, juillet-décembre, p. 271-297.
- Ropé, F. (2001). Sociologie du curriculum et didactique du français. *Revue française de pédagogie*, 135, 35-44.
- Ross, A. (2000). *Curriculum : Construction and Critique*. Londres, England: Falmer Press.
- Rule, I. A.C. (1973). *A Philosophical Inquiry into the Meaning(s) of 'Curriculum'*. Thèse non publiée. New York University.
- Schiro, M.S. (2013). *Curriculum Theory. Conflicting visions and enduring*. London, England: Sage Publications. (2nd edition).
- Schwab, J.J. (1964). Structure of the Disciplines: Meaning and Significances. Dans G.W. Ford et L. Pugno (Eds.) *The Structure of Knowledge and the Curriculum* (p. 6-30). Chicago, US: Rand McNally et Company.
- Skeggs, B. (2015). *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire* (traduit et postfacé par M.-P. Pouly). Marseille, France : Agone.
- Soëtar, M. (1994). Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 24(1-2), 307-320.
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, 24(2), 227-254.
- The Norwood Report (1943). *Curriculum and Examinations in Secondary Schools*. Report of the Committee of the Secondary School Examinations Council appointed by the President of the Board of Education in 1941. London, England: HM Stationery Office [http://www.educationengland.org.uk/documents/norwood/norwood1943.html].
- Unesco – International Bureau of Education. (2013). *Glossary of Curriculum Terminology*. Genève: Unesco.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon ; Paris, France : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Young, M. (1971). *An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge, Knowledge and Control*. London, England : Collier-Macmillan Publishers, p. 19-46.
- Zaid, A. et Lebeaume, J. (dirs) (2015). *La formation d'ingénieurs en alternance. Rythme et temporalités vécues*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.