Le Curriculum national en Angleterre : l'impératif d'une réforme

The National Curriculum for England – the imperative for review

El Currículum nacional en Inglaterra : lo imperativo de una reforma

Tim Oates

Traducteur : Jérôme Quintana

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/1051>

DOI : 10.4000/ries.1051

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2011

Pagination : 63-76

ISBN : 978-2854205916

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Tim Oates, « Le Curriculum national en Angleterre : l'impératif d'une réforme », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 56 | avril 2011, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 04 mai 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1051> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1051>

Le Curriculum national en Angleterre : l'impératif d'une réforme*

Tim Oates

Le premier Curriculum national pour l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord a été élaboré à la fin des années 1980, suite à la promulgation de l'*Education Reform Act* (Loi sur la réforme de l'éducation) de 1988. Introduisant des changements importants dans la façon dont l'obligation scolaire était gérée en Angleterre, cette loi a dessaisi les autorités éducatives locales (LEA : *Local Education Authorities*) du contrôle des programmes scolaires au profit de l'État, qui devait désormais en assurer le contrôle direct.

La première version du Curriculum national a été réalisée par des groupes nommés de spécialistes des disciplines, sous la coordination d'une nouvelle agence, le *National Curriculum Council*. Le Curriculum définissait quatre *key stages*, ou niveaux sanctionnant les « étapes clés » de la scolarité et correspondant à l'enseignement pour les 5-7 ans, les 7-11 ans, les 11-14 ans et les 14-16 ans. Par ailleurs, il donnait des précisions détaillées concernant les disciplines comme l'anglais, les mathématiques, l'histoire, etc., ainsi que les différents domaines thématiques, y compris les « thèmes transversaux » tels que la « sensibilisation à l'économie et à l'industrie ». Un important travail d'innovation a été réalisé par des groupes disciplinaires de travail pour codifier les savoirs et les savoir-faire dans chaque domaine, et pour élaborer des modèles de progression permettant de répartir les enseignements sur dix niveaux recouvrant les étapes clés n° 1 à 4. Néanmoins, parce qu'on l'a estimé trop chargé, trop prescriptif, trop complexe sur le plan de l'évaluation et parce qu'il ne s'articulait pas bien avec l'examen public national que les élèves passent à l'âge de 16 ans (GCSE : *General Certificate of Secondary Education*, pour lequel l'élève présente environ dix matières), on a procédé à des révisions successives du cadre curriculaire (Graham & Tytler 1993). La première révision en 1995, par ailleurs la plus substantielle, a rationalisé les contenus et réduit l'échelle de niveaux, de dix à huit, seulement jusqu'à la fin de l'étape clé n° 3. Même si certains éléments ont été ajoutés depuis cette révision (comme l'obligation de proposer un apprentissage axé sur le monde du travail et un apprentissage de la citoyenneté), on a réduit de façon spectaculaire le nombre d'évaluations obligatoires. L'évaluation externe nationale prévue par la loi n'est désormais obligatoire qu'à la fin de

* Article traduit par Jérôme Quintana.

l'étape clé n° 2 (pour les élèves normalement âgés de 11 ans), uniquement en mathématiques et en anglais. Un cadre pour l'enseignement précoce (avant cinq ans) a été introduit en 2008.

Suite à la dévolution des pouvoirs au Pays de Galles et à l'Écosse en 1998, on a opéré une distinction de plus en plus grande dans les prescriptions du Curriculum national concernant le Pays de Galles et l'Angleterre. L'Irlande du Nord possède ses propres dispositions depuis 1989. Aujourd'hui, tous les pays du Royaume-Uni relèvent de prescriptions distinctes en matière de curriculum.

En Angleterre, les matières « fondamentales » (anglais, mathématiques et sciences) et les matières « fondatrices » (toutes les autres) actuellement obligatoires sont décrites dans le tableau ci-dessous.

Matières	Étape clé n° 1	Étape clé n° 2	Étape clé n° 3	Étape clé n° 4
Anglais	x	x	x	x
Mathématiques	x	x	x	x
Sciences	x	x	x	x
Art & dessin	x	x	x	
Citoyenneté			x	x
Design & technologie	x	x	x	
Géographie	x	x	x	
Histoire		x	x	x
TIC	x	x	x	x
Langue vivante			x	
Musique	x	x	x	
Éducation physique	x	x	x	x
Apprentissage axé sur le monde du travail				x

Il est important de préciser que le fonctionnement du Curriculum national ne peut se comprendre pleinement que lorsqu'on l'interprète à la lumière des dispositions qui l'accompagnent sur le plan de l'évaluation, de l'inspection et de la responsabilité. Le système d'évaluation des performances et de classement des établissements (qui se fonde sur les évaluations et les résultats obtenus aux examens de qualification à l'échelle nationale) détermine fortement l'attitude des établissements et des enseignants. Cela est renforcé par un système d'inspection de plus en plus focalisé sur les résultats des évaluations (Mansell 2007).

Le 20 janvier 2011, une réforme complète et fondamentale du Curriculum national a été annoncée, gérée de façon interne par le ministère de l'Éducation, sous l'autorité du ministre. Cette réforme sera le fruit de recommandations d'un groupe de quatre experts et d'un groupe consultatif composé de spécialistes de l'éducation et d'enseignants. Elle s'accompagnera également

d'autres révisions concernant « l'enseignement précoce et fondateur »¹, l'évaluation nationale et l'enseignement professionnel.

L'article intitulé « Peut mieux faire : l'utilisation de comparaisons internationales pour améliorer le Curriculum national en Angleterre » (Oates 2010) fait partie des contributions utilisées pour mettre en évidence la nécessité de réformer le Curriculum. Nous en reproduisons ci-dessous quelques extraits clés.

LE CURRICULUM NATIONAL : BIENFAITS ET MÉFAITS

Les recherches menées dans le pays sur les bienfaits du Curriculum national et du système d'évaluation qui l'accompagne, soulignent les points suivants :

1. L'idée contenue dans le Curriculum selon laquelle les élèves « sont en droit de réussir »² s'est avérée hautement efficace pour améliorer le niveau et les résultats des élèves.

2. La progression structurelle du Curriculum national a permis de limiter la répétition inopportune des contenus à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité.

3. Le rythme et le schéma de progression des élèves ont été améliorés.

4. Les matières du cycle primaire ont bénéficié d'un traitement plus équilibré, notamment en sciences.

5. La structure en tronc commun a permis de mieux accompagner le passage des élèves d'un cycle à un autre, alors qu'auparavant les élèves les plus vulnérables vivaient mal ce passage.

6. Le concept d'« *entitlement* », ou droit à la réussite, inhérent au Curriculum, a permis d'améliorer les résultats des filles en mathématiques et en sciences.

7. L'approche structurée des contenus et de l'évaluation a permis d'identifier certains problèmes, comme l'affaiblissement du niveau à l'étape clé n° 3.

8. Le Curriculum national a permis d'accroître les attentes des jeunes.

Néanmoins, les problèmes se sont accumulés sur les points suivants :

– des contenus beaucoup trop chargés, entraînant une pression accrue sur les enseignants pour qu'ils avancent à un rythme plus rapide dans le programme, et encourageant l'adoption d'une pédagogie où il suffit de « cocher des cases » ;

– les groupes de toutes parts ont réclamé haut et fort l'intégration dans le tronc commun du Curriculum national de contenus disciplinaires qui reflètent leurs propres intérêts, ce qui a abouti à un manque de clarté sur ce qu'il était légitime d'intégrer ou pas ;

– le poids trop lourd de l'évaluation, avec pour conséquence un impact négatif sur l'enseignement et l'apprentissage.

1. *The Early Years and Foundation Stage* (EYFS), prévu par la Loi sur l'accueil préscolaire (*Childcare Act*) de 2006, précise les critères d'apprentissage et de développement pour les enfants de moins de 5 ans, avant leur accès à l'étape clé n° 1. (NdT).

2. Concept dit de « *l'entitlement* » : l'idée sous-jacente est que, quel que soit le niveau de départ ou les compétences initiales des élèves, ceux-ci sont en droit de réussir et qu'il faut pour cela se donner les moyens et adapter les méthodes. (NdT).

Nous soutenons l'idée que les deux concepts issus de l'analyse transnationale, à savoir le « contrôle du curriculum » et la « cohérence du curriculum », jouent un rôle essentiel pour comprendre comment les pays ont élaboré et géré les curricula nationaux avec succès. Ces deux concepts peuvent d'ailleurs être utilisés pour garantir une mise en œuvre plus efficace du curriculum en Angleterre. La comparaison transnationale fournit la preuve qu'un certain contrôle du curriculum est nécessaire (et que ce contrôle n'a pas besoin d'être exercé d'en haut ni d'être du ressort exclusif de l'État) et qu'il doit être utilisé pour parvenir à une « cohérence du curriculum ». L'analyse que nous livrons ici indique en quoi le contrôle du curriculum est nécessaire. Elle permet également de comprendre que ce contrôle peut s'exercer de manière très différente : certains systèmes insistent sur l'importance d'un haut niveau de qualification des enseignants, d'autres sur l'importance de supports pédagogiques conformes au curriculum et faisant l'objet de contrôles très stricts, pour ne citer que quelques exemples. Nous procédons ci-après à une analyse des « facteurs de contrôle ». Le terme de « cohérence » ne possède pas le sens qu'on lui assigne ordinairement, celui d'un « curriculum large et équilibré ». Il s'agit d'un terme technique précis : un curriculum national doit inclure des contenus hiérarchisés à partir d'indications fiables et probantes et liées à une progression en fonction de l'âge. Tous les éléments du système (contenus, évaluation, pédagogie, formation des enseignants, supports pédagogiques, méthodes favorisant et stimulant l'apprentissage, etc.) doivent s'aligner les uns aux autres et agir ensemble pour fournir des biens publics (Schmidt & Prawat 2006).

ACCUMULATION DE PROBLÈMES ET RÉFORME EN 2007 DU CURRICULUM NATIONAL

Les projets de réforme élaborés par la *Qualifications and Curriculum Development Agency* (Agence pour l'élaboration du curriculum et la gestion des qualifications : QCDA) en 2007³ ont réduit de façon radicale le nombre des contenus et ont encouragé l'énoncé de contenus très généraux. À titre d'exemple, pour l'étape clé n° 4, la chimie s'est réduite à l'énoncé de quatre critères très sommaires. Il aurait certes peut-être été souhaitable de réduire davantage le nombre de contenus, mais les dernières modifications apportées par la QCDA se sont éloignées des fondements législatifs qui ont présidé à la création du Curriculum national. De ce fait, les modifications de 2007 constituent un pas en arrière par rapport aux prescriptions de 1999.

Cet écart par rapport aux objectifs énoncés dans le Curriculum national, et aux fondements juridiques de celui-ci, est extrêmement grave. Le Curriculum national a pour but d'introduire un droit à la réussite : tous les enfants doivent

3. En juillet 2009, la *Qualifications and Curriculum Authority* (Autorité de gestion des qualifications et du curriculum : QCA) est devenue la QCDA (NdT).

avoir accès à l'apprentissage dans les domaines clés. Les objectifs énoncés en 2008 étaient conformes à la législation d'origine prévoyant la création du Curriculum national. Toutefois, ces objectifs étaient nettement en porte-à-faux avec la refonte entreprise à la même époque.

Concernant le droit à la réussite, les révisions de 2007 ont abouti à l'énoncé de principes très généraux qui ont donné lieu à de nombreuses ambiguïtés quant au contenu même de ce droit à la réussite (Young 2010). Ceci pourrait entraîner à la fois un abaissement du niveau général et des disparités dans la qualité de l'enseignement dispensé dans les différents établissements.

Concernant les critères, l'élaboration d'un système d'évaluation équitable et précis repose sur l'énoncé clair de ce qui doit être évalué. Cela n'a pas été le cas étant donné le caractère très général des contenus énoncés dans le Curriculum national réformé.

Concernant la continuité et la cohérence, si la question de la continuité entre les différentes étapes clés a été prise en compte lors des diverses révisions du Curriculum national, l'analyse transnationale indique cependant que deux aspects de ce Curriculum demeurent problématiques. Premièrement, certains enseignements clés dans des matières comme les mathématiques (par exemple, l'algèbre) sont en décalage par rapport à ceux d'autres grands pays dans ce domaine (Ruddock & Sainsbury 2008). Deuxièmement, le concept de « cohérence » n'a pas été défini de façon précise lors des diverses révisions du Curriculum national. Il n'a pas non plus été utilisé pour gérer les rapports entre les buts énoncés dans le Curriculum national et les effets des dispositions prises en matière d'évaluation nationale, ce qui a entraîné un mode d'évaluation très étroit et mécanique à l'étape clé n° 2, non conforme à la finalité du Curriculum.

Concernant le public et sa compréhension du système, les « niveaux » demeurent les principaux outils de référence dans le Curriculum national. Cela ne va pas sans poser d'épineux problèmes sur lesquels nous reviendrons.

Les révisions de 2007 se sont accompagnées d'énoncés explicatifs qui mettaient l'accent sur les trois points suivants : « l'importance d'abolir les frontières entre les disciplines » ; « la nécessité de mettre constamment à jour le Curriculum national » ; « la nécessité d'un Curriculum national motivant ». Ces engagements forts sont porteurs de principes hautement problématiques.

1. Concernant « l'abolition des frontières entre les disciplines » : dans les énoncés, l'accent était mis très nettement sur des approches extrêmement détaillées de l'enseignement, ce qui contrevient à la fois à la lettre et à l'esprit de la législation. Le cadre législatif sur lequel repose le Curriculum national restreint fortement la possibilité donnée aux concepteurs de ce dernier de prescrire la manière exacte dont l'enseignement doit être dispensé. Si l'adoption d'approches transversales peut s'avérer utile pour certains établissements, dans des contextes donnés, le Curriculum national a malheureusement commencé à être le reflet d'une vision très doctrinaire de l'enseignement.

2. La nécessité d'une « mise à jour constante » ne se fait sentir que si le Curriculum national s'éloigne d'un recensement des points essentiels de chaque matière (Young 2010). Les enseignants, les organisations syndicales et d'autres commentateurs du domaine éducatif insistent sur l'importance de veiller à la bonne stabilité des exigences en termes de contenus du Curriculum national et d'évaluation de ces contenus. Si l'on intègre au Curriculum national des contenus fortement contextualisés (des questions précises liées à l'actualité), il y a des chances pour que les changements interviennent à un rythme beaucoup plus rapide et pour qu'on ait constamment besoin de procéder à des révisions. Si, en revanche, le Curriculum se concentre sur les points essentiels de chaque matière, les changements interviendront alors probablement à un rythme beaucoup plus lent, ce qui sera nettement à l'avantage des enseignants et favorisera la création de manuels et de supports pédagogiques bien pensés.

3. L'idée d'un Curriculum national « motivant » n'est séduisante qu'en apparence. En réalité, elle fausse complètement le débat. Certes, il est essentiel de susciter la motivation des élèves, car cela optimise la capacité d'apprentissage des élèves, et accroît par là même les bienfaits tant pour l'individu que pour la société. Mais susciter la motivation d'individus ou de groupes d'individus relève d'un processus subtil et fin qui demande de hautes compétences de la part des enseignants et des établissements. Un Curriculum national doit intégrer les points essentiels permettant aux individus de participer à une société moderne et démocratique, à savoir les fondamentaux nécessaires à une bonne progression. Ces contenus ne peuvent pas à proprement parler être « motivants » ou « démotivants ». Cela relève de la confusion des idées de parler de motivation ou de démotivation quand il est question de « ratio » ou de « photosynthèse ». Il appartient aux enseignants et aux établissements de bâtir des programmes d'apprentissage qui soient motivants pour leurs apprenants. Ce sont les enseignants qui possèdent les clés permettant de susciter la motivation de leurs apprenants par rapport aux domaines essentiels du savoir. Il y a donc une distinction très nette à opérer entre contenus et contextes. Dans le domaine des mathématiques et des sciences, le Curriculum national doit surtout énoncer des contenus clairs, en recensant les concepts, les principes, les opérations fondamentales et les savoirs essentiels. Conformément aux recherches menées sur la qualité en matière de pédagogie (Stigler & Stevenson 1999), la contextualisation de ces contenus doit être laissée aux enseignants et aux établissements.

Il est important de réduire le volume du Curriculum. De nombreux éléments indiquent que les enseignants avancent à un rythme effréné et forcé dans des programmes surchargés. L'approfondissement de l'apprentissage doit être l'un des objectifs principaux du Curriculum national et doit permettre aux élèves de retenir ce qu'ils apprennent et de transférer leurs connaissances. À cette fin, il est important de pouvoir consacrer suffisamment de temps

aux sujets abordés. Un programme démesurément détaillé encourage les enseignants comme les élèves à aborder l'apprentissage uniquement en « cochant des cases ».

Alors que le Curriculum national de 1999 permettait aux concepteurs de tests de trouver des sujets tels que la « photosynthèse » à partir desquels ils pouvaient élaborer de solides évaluations, les révisions de 2007 ont abouti à l'énoncé de contenus tellement vagues que la possibilité d'évaluer valablement l'apprentissage (de façon juste et claire pour les élèves, les enseignants et les parents) était nettement compromise.

LA CONFUSION ENTRE CONCEPTS ET CONTEXTES

Avant la mise en place du Curriculum national en Angleterre, le fait que les élèves pouvaient aborder quatre fois entre l'âge de 5 ans et l'âge de 14 ans certains sujets comme « les Vikings » ne constituait pas un problème banal. Le Curriculum national s'est efforcé, et à juste titre, d'empêcher ce genre de dérive. Néanmoins, la question des « contextes » est devenue primordiale dans les révisions effectuées du Curriculum national, remplaçant de fait certains savoirs ou concepts clés. Les contextes – par exemple, l'environnement ou certains procédés industriels bien précis ou encore l'énergie nucléaire – peuvent susciter une certaine motivation et ainsi favoriser l'apprentissage ou montrer l'intérêt de tel ou tel enseignement conceptuel. Utilisés à bon escient, ils peuvent être la courroie de transmission permettant d'accéder aux contenus du Curriculum national fondés sur les concepts et les savoirs. En revanche, s'ils ne sont pas bien utilisés dans l'apprentissage, ils peuvent être source de confusion et systématiquement détourner l'attention des élèves de l'essentiel, empêchant ainsi la bonne acquisition des concepts sous-jacents. Les travaux de Black et William sur l'évaluation dans l'apprentissage soulignent les risques sérieux qui existent de ne s'intéresser qu'aux aspects superficiels du travail des élèves, plutôt qu'au développement des concepts sous-jacents. Les travaux menés sur l'interaction entre théorie et pratique en pédagogie dans les pays asiatiques performants sur le plan scolaire laissent entendre qu'il faudrait constamment incorporer aux leçons différents contextes adaptés à chaque enfant, afin de trouver la clé unique permettant à chaque élève d'appréhender un concept essentiel. Les travaux ont également montré que passer plus de temps sur des « blocs » d'enseignements apparentés permet aux élèves d'approfondir et de consolider l'apprentissage. En outre, les enseignants de ces régions d'Asie sont libres d'utiliser différents contextes comme ils l'entendent, afin de supprimer les entraves à la compréhension. Le fait que les contextes fassent l'objet d'un recensement détaillé dans un curriculum national est un frein à cette souplesse essentielle. Le Curriculum national doit être guidé par les concepts et les savoirs, non par les contextes.

LES CONCEPTS, LES PRINCIPES, LES OPÉRATIONS FONDAMENTALES ET LES SAVOIRS ESSENTIELS

Les comparaisons transnationales montrent clairement que les systèmes performants insistent de fait sur les concepts et les principes. Ceux-ci comprennent par exemple « le principe de conservation de la masse », « l'élasticité », « la métaphore ». Les « concepts » peuvent inclure la compréhension « d'opérations clés » : en mathématiques, « travailler avec des vecteurs », par exemple. L'importance capitale des « concepts organisateurs » a été mise en évidence par les recherches menées en psychologie depuis les années 1960. Ils sont nécessaires pour favoriser l'apprentissage par la mémoire, pour assurer le développement d'opérations mentales économiques et pour soutenir des raisonnements analytiques. Les informations spécifiques contenues dans les différents contextes peuvent perdre de leur substance et se réduire à néant si les individus ne possèdent pas les concepts et les principes leur permettant d'organiser et d'interpréter les contenus propres à ces contextes.

Le savoir est bien sûr fondamental, tout comme le fait de garder l'information en mémoire. Les élèves devraient sortir du système éducatif en possédant un large éventail de connaissances, mais la question essentielle est que les concepts et les principes organisateurs jouent un rôle capital dans l'acquisition et la fixation de ces connaissances.

Le débat autour des contenus et des contextes permet d'introduire une notion clé : le « Curriculum national » et le « curriculum » ne doivent pas être confondus. Le « curriculum » – qu'il fasse ou non l'objet d'un enseignement – représente la somme totale des années de scolarité d'un enfant (les objectifs, les contenus, la pédagogie, l'évaluation). Il comporte des éléments qui n'ont pas fait l'objet d'évaluations ou qui n'ont pas débouché sur des certifications. Il faut inclure dans cela les possibilités offertes de se bâtir un capital « personnel » et « social » essentiel. En revanche, un curriculum national ne peut pas détailler ni contrôler tous les éléments contenus dans le « vrai » curriculum, et se heurtera à de sérieuses difficultés s'il tente de le faire.

Si l'on s'intéresse à l'énoncé des contenus du Curriculum national de Singapour, on s'apercevra que le cadre de ce curriculum national se caractérise par l'énoncé d'objectifs et de valeurs de haut niveau, et que l'accent est manifestement mis sur le développement d'un ensemble général de savoir-être et de compétences en société. Cela pourrait immédiatement nous conduire à formuler l'idée que le Curriculum national en Angleterre devrait énoncer des principes généraux similaires et mettre l'accent sur les mêmes points essentiels. Ce serait néanmoins une grave erreur. En se contentant d'examiner le cadre du curriculum national, on omet d'observer également les autres points importants utilisés pour contrôler le curriculum. La réussite du curriculum mis en place à Singapour a été rendue possible grâce à une politique rigoureusement axée sur

le renforcement des compétences des enseignants. Elle est aussi due au fait que la « cohérence du curriculum » a été systématiquement mise en avant : les manuels scolaires et les supports pédagogiques ont été agréés par les autorités compétentes. Le fait qu'une première évaluation, dont l'enjeu est élevé, soit réalisée pour déterminer la dotation des établissements de l'enseignement secondaire joue un rôle important, tout comme la culture de l'engagement en matière d'éducation. L'examen superficiel d'autres cadres curriculaires nationaux (ou encore l'examen limité à seulement certains aspects d'un système donné) peut nous induire gravement en erreur.

Tout d'abord, si l'on s'intéresse aux données susceptibles d'apporter un éclairage intéressant, il faut alors examiner les aspects de chaque système qui correspondent à la période pour laquelle nous possédons ces données. Pour ce qui est de la Finlande, par exemple, il peut être beaucoup plus intéressant de se pencher sur la nature des réformes introduites dans les années 1960 plutôt que de présupposer que l'assouplissement actuel des exigences auquel le pays a procédé entraînera automatiquement, dans un autre contexte national, un taux de réussite scolaire plus élevé. De fait, cela ne sera peut-être pas le cas ailleurs et chaque situation doit être dûment examinée.

LA COMPRÉHENSION DES « FACTEURS DE CONTRÔLE »

71

Selon une approche critique de l'analyse transnationale, nous devrions utiliser les comparaisons internationales pour comprendre comment différents aspects du système font l'objet d'un contrôle et d'un renforcement, au lieu d'essayer de « transposer directement » et de manière grossière les politiques d'autres systèmes. Ces « facteurs de contrôle » existent dans des rapports et des équilibres complexes.

Ce sont là des catégories utiles pour examiner les politiques mises en place dans d'autres pays. En étudiant les rapports entre ces divers aspects dans différents pays, nous pouvons comprendre le fonctionnement de notre propre système. Le curriculum national d'un pays, dans sa forme comme dans son contenu, ne peut être considéré de façon isolée, sans prendre en compte la phase de développement des facteurs que nous avons évoqués et dont l'importance est capitale. Ces facteurs sont en interaction. Si l'on en ajuste un sans prendre en compte le développement des autres, il est probable que le système se heurtera à des problèmes. Les recherches de Schmidt et Prawat sur l'analyse de la « cohérence du curriculum » (2006) s'appuient solidement sur les données issues de l'enquête TIMSS⁴ et mettent en avant l'idée que la « cohérence du curriculum » a une importance cruciale et joue un rôle déterminant dans les systèmes

4. *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* : « tendances dans l'étude des mathématiques et des sciences à l'échelle internationale » (NdT).

Treize facteurs de contrôle

1. Contenus du curriculum (prescriptions du curriculum national, manuels, supports pédagogiques, etc.) ;
2. Évaluation et les qualifications ;
3. Cadre national – la structure du système (par exemple, les différents parcours, les formations diplômantes) ;
4. Inspection ;
5. Pédagogie ;
6. Développement professionnel (niveau et nature des compétences des enseignants) ;
7. Développement institutionnel ;
8. Formes et les structures institutionnelles (par exemple, la taille des établissements, les différents cycles d'enseignement) ;
9. Mesures sociales connexes (par exemple, ce qui permet d'établir un lien entre le social, la santé et l'éducation) ;
10. Financement ;
11. Gouvernance (l'autonomie par rapport au contrôle direct) ;
12. Dispositions relatives à la notion de responsabilité ;
13. Tri et la sélection (par exemple, les conditions d'entrée à l'université).

performants : un système est jugé « cohérent » lorsque l'on aligne et que l'on renforce mutuellement les contenus du curriculum national, les manuels, les enseignements, la pédagogie, l'évaluation ainsi que les méthodes favorisant et stimulant l'apprentissage. Dans leur analyse des mathématiques, les auteurs soulignent le fait que la « cohérence du curriculum » doit également se démontrer en hiérarchisant les concepts en fonction de l'âge des apprenants. De cette analyse, trois principes distincts se dégagent :

- la cohérence du curriculum doit être un objectif politique fondamental ;
- les contenus du Curriculum national doivent être hiérarchisés en fonction de l'âge des apprenants, conformément aux indicateurs disponibles ;
- les mécanismes de contrôle, pour veiller à la bonne cohérence de l'ensemble, reposent sur une gestion fine des facteurs de contrôle en interaction dans le système.

Ces deux derniers points méritent d'être approfondis. Premièrement, concernant les modèles de progression et la hiérarchisation des contenus : le Curriculum national utilise actuellement une échelle de huit niveaux et des descripteurs de niveaux comme éléments clés de son modèle de progression, dans toutes les matières. Or il y a très peu de fondement logique (si ce n'est la volonté irréfléchie de veiller au « bon fonctionnement du système ») pour appeler à l'adoption d'une structure détaillée identique pour toutes les matières. En réalité, les travaux théoriques et empiriques menés sur la structure des connaissances indiquent que c'est tout le contraire qu'il faudrait. Si un Curriculum national est conçu de telle sorte que son modèle de progression ne correspond pas fidèlement au développement cognitif des jeunes enfants, cela

compromettra alors gravement l'évaluation, le rythme d'apprentissage des apprenants et leur investissement dans l'apprentissage, pour ne citer que quelques-uns des risques possibles. La transition entre les principaux cycles de l'enseignement (de l'enseignement précoce à l'enseignement primaire, du primaire au secondaire) connaîtra des dysfonctionnements. Si l'on place certains enseignements trop tôt dans la structure, cela mettra les apprenants face à de trop grandes difficultés. Si certains contenus d'enseignements propres à une matière sont placés trop tard dans la structure, cela peut entraîner des décalages par rapport aux exigences propres à d'autres matières (c'est particulièrement vrai des mathématiques et de l'anglais). La mise en place des tests d'évaluation à l'échelle nationale posera de sérieux problèmes. Le modèle de progression et le positionnement des enseignements en fonction de l'âge des apprenants doivent reposer sur des indicateurs et des données fiables, y compris en prenant en compte le concept de « curriculum en spirale » présent dans certains cadres comme celui de Hong Kong, où le renforcement des acquis s'opère grâce à des mises en application successives de plus en plus poussées.

Si les contenus de chaque matière doivent être formulés de manière à clarifier la façon dont la progression se fera, il est également fondamental de reconnaître que la structure des connaissances, la nature de la recherche d'informations et les modes d'apprentissage diffèrent selon les disciplines. On cause du tort aux disciplines lorsqu'on essaie de les intégrer avec force à un cadre commun, sans la réflexion préalable qui s'impose. Dans le Curriculum national, il est essentiel que l'enchaînement des contenus d'enseignement interdépendants dans toutes les disciplines se fasse de manière adéquate. Par exemple, si l'enseignement de la physique présuppose que certaines connaissances en mathématiques soient acquises, il faut alors synchroniser cet enseignement avec celui des mathématiques. Néanmoins, cela n'exige pas l'adoption d'un cadre commun à toutes les matières. Cela pose la question de savoir s'il est sage et pertinent de maintenir la démarcation « traditionnelle » entre les différentes matières. Le maintien de cette démarcation dans le système anglais a été jugé « régressif » et « obsolète » et a souvent reposé sur une comparaison superficielle avec d'autres systèmes. Mais il est trompeur, et parfois même illusoire, d'examiner les « catégories organisatrices » des systèmes propres à d'autres pays. Dans les systèmes performants qui n'utilisent pas les mathématiques, la biologie, etc., comme catégories organisatrices de haut niveau, on trouve dans le curriculum des contenus disciplinaires « traditionnels » (additionner des fractions, la structure des cellules, etc.), soit dans les listes détaillant l'énoncé des contenus du curriculum, soit dans les manuels agréés. Opposer le « traditionnel » au « régressif » est une vision fautive et simpliste des choses. Dans tous les systèmes performants, on met fortement l'accent sur les fondamentaux propres à chaque discipline. On leur accorde une place importante dans les programmes d'apprentissage et ils bénéficient d'horaires conséquents.

Deuxièmement, les travaux de Schmidt suggèrent qu'il faut exercer un certain contrôle dans un système donné, afin de parvenir au degré requis de cohérence du curriculum. Une fois de plus, il est fondamental de reconnaître que le Curriculum national ne peut pas, en lui-même, garantir la cohérence du curriculum dans le système. Les recherches comparatives menées par Schmidt et Prawat montrent de manière concluante que ce contrôle n'a pas nécessairement besoin d'être exercé d'en haut. Il s'agit surtout de faire en sorte que le système exerce un contrôle, et non que des organes individuels prennent le contrôle.

Il est essentiel, grâce à un contrôle du curriculum, de parvenir à une cohérence de celui-ci. À l'échelle de l'institution et du système, la façon précise d'atteindre ce but peut varier. La liste des treize facteurs de contrôle de la politique adoptée doit être interprétée à la lumière de cet objectif. Une approche visant à améliorer de façon efficace le système éducatif en Angleterre ne peut reposer sur l'adoption aveugle d'aspects isolés propres à d'autres systèmes. Nous devrions plutôt nous intéresser aux bonnes performances d'autres systèmes, afin de comprendre comment divers aspects de la politique éducative mise en œuvre en Angleterre peuvent être modifiés pour parvenir à une cohérence du curriculum, en utilisant un modèle de contrôle et de gouvernance à la fois approprié et efficace dans le contexte anglais. Nous avons indiqué les problèmes liés à l'utilisation d'une structure unique et globale, commune à différentes matières, dans le cadre formel du Curriculum national. Il est donc fort possible qu'il soit nécessaire aujourd'hui d'utiliser différents mécanismes de contrôle du curriculum dans différentes matières. Il est aussi possible qu'un plus grand nombre d'enseignants spécialisés soit indispensable dans certaines disciplines. Il est important d'ajouter que si l'on veut améliorer le Curriculum national afin d'encourager des approches de haute qualité fondées sur la contextualisation, la conception de tâches, etc., alors d'autres mesures (dans la liste des treize facteurs) seront nécessaires pour rendre possibles ces évolutions au sein du système. Ces mesures pourront avoir trait à la formation initiale des enseignants, à leur formation continue, à la conception d'une nouvelle génération de manuels ou à ces trois aspects à la fois. Sans cela, il ne sera pas possible de parvenir à une cohérence du curriculum ni de garantir le droit à la réussite.

Le Curriculum national en Angleterre continue de poser des problèmes structurels importants. Ces problèmes doivent être corrigés avant même d'instaurer une période de stabilité indispensable en termes de dispositions mises en œuvre. L'analyse que nous avons livrée ici permet également d'affirmer que l'amélioration du contenu du Curriculum national est une condition nécessaire mais non suffisante à l'amélioration du système éducatif. Si les comparaisons transnationales permettent de déterminer sur quels points les contenus doivent mettre l'accent, et de quelle façon les répartir, il est indispensable de respecter

les exigences d'un processus fondé sur des indicateurs et des données fiables. L'un des problèmes majeurs auxquels se sont heurtés les précédents processus de révision est qu'ils ont été guidés par la volonté de parvenir à un consensus. Il est certes essentiel que le Curriculum national reçoive le soutien de la société (tout curriculum national doit grandement bénéficier du soutien et de la confiance de la société), mais tout indique que les concepteurs impliqués dans les récentes révisions du Curriculum cherchaient avant tout à atteindre le consensus. Selon Margaret Archer et Andy Green, qui comptent parmi nos meilleurs chercheurs comparativistes au plan international, le système éducatif en Angleterre se caractérise par une quête du consensus qui atteint un degré problématique (Green 1990). S'il est possible que l'énoncé de contenus généraux apaise certains lobbies de l'éducation, c'est parce que chacun peut y trouver des motifs de satisfaction. Par exemple, la façon dont les contenus sont énoncés peut sembler autoriser une approche autant qu'une autre, mais leur caractère vague peut au contraire également constituer un obstacle. Suite à la réforme de 2007 du Curriculum national, les contenus relatifs au domaine de la chimie dans le cycle secondaire donnaient lieu à l'énoncé suivant : les élèves doivent comprendre « qu'il y a des constantes dans les réactions entre les substances chimiques ». Voilà un énoncé dont le caractère général peut sembler tout à fait inoffensif mais qui, en réalité, pose de sérieux problèmes, car il décrit en substance tout le contenu de cette matière. Quels points les enseignants devraient-ils donc réellement enseigner ? Quels concepts clés les enfants devraient-ils posséder et appliquer ? Dans un curriculum national qui ne contient que des énoncés généraux, le concept de droit à l'éducation et à la réussite est fortement mis à mal, voire absent. L'évaluation devient problématique car il devient impossible de préciser clairement ce qui doit être évalué. L'évaluation n'est plus alors qu'une « évaluation piège », étant donné que les apprenants et les enseignants n'ont peut-être pas abordé de près, dans le programme scolaire, les points qui figurent dans l'évaluation nationale. S'ensuit alors, de la part des enseignants et des parents, une quête effrénée d'annales d'examens, et le programme n'est plus constitué que de « points qui seront évalués » (Mansell 2007). Les concepteurs d'évaluation, les enseignants, les élèves et les parents en subissent alors le préjudice. Les énoncés visant à « contenter tout le monde » nuisent en réalité à la finalité même du curriculum national.

Tout porte à croire que nous sommes aujourd'hui à une époque charnière dans le développement du Curriculum national en Angleterre :

1. Il existe suffisamment d'éléments indiquant une accumulation de problèmes structurels et opérationnels pour établir clairement la nécessité de réformer le Curriculum national.

2. L'analyse des systèmes performants, lorsqu'elle s'opère de façon fine et subtile, peut être utilisée pour déterminer le positionnement des contenus dans un Curriculum national réformé.

3. Garantir la « cohérence du curriculum » constitue un objectif capital lorsqu'on procède à la révision du Curriculum national.

4. Un Curriculum national bien défini et amélioré est une condition nécessaire mais non suffisante pour veiller à ce que la performance du système anglais se rapproche de celle des pays qui réussissent le mieux. Il faut en outre adopter une politique mettant en valeur d'autres « facteurs de contrôle » tels que la compétence des enseignants, la qualité de l'enseignement, les supports pédagogiques et l'inspection.

5. Un Curriculum national bien défini et amélioré, fondé sur des concepts, des principes, des opérations fondamentales et des savoirs essentiels, peut aboutir à des formes d'apprentissage davantage axées sur l'approfondissement des connaissances (moins de sujets à aborder, mais davantage en profondeur) et à des modes d'évaluation plus efficaces, qui aient des répercussions bénéfiques dans l'apprentissage.

Le processus officiel de réforme du Curriculum national, fondé sur la présente analyse et orienté vers la mise en œuvre de nouvelles prescriptions en anglais, mathématiques et sciences applicables dans les établissements à compter de septembre 2013, a démarré le 20 janvier 2011. Ce processus comporte un appel national à contributions et une équipe de vingt personnes en assure la gestion au sein du ministère de l'Éducation.

BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDER R. (ed) (2010) : *Children, their world, their education – final report of the Cambridge Primary Review*. Routledge.

ASKEW M. & HODGEN J. *et al.* (2010) : *Values and Variables: Mathematics education in high-performing countries*. Nuffield.

GRAHAM D. & TYTLER D. (1993) : *A Lesson for Us All: the making of the National Curriculum*. Routledge.

GREEN A. (1990) : *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Palgrave.

MANSELL W. (2007) : *Education by numbers: the tyranny of testing*. Politicos.

OATES T. (2010) : *Could do better – using international comparisons to refine the National Curriculum in England*. Cambridge Assessment.

RUDDOCK G. & SAINSBURY M. (2008) : *Comparison of the core primary curriculum in England to those of other high performing countries – Research report DCFS-RW048* Department for Children Schools and Families.

SCHMIDT W. & PRAWAT R. (2006) : "Curriculum Coherence and national control of education: issue or non-issue?" *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38 n° 6 p. 641-658.

STIGLER J. & STEVENSON H. (1999) : "How Asian teachers polish each lesson to perfection in *Child growth and development*", 6^e édition, p. 66-77. McGraw Hill.

YOUNG M. (2010) : *A curriculum for the 21st Century OR Do subjects matter?* Allocution prononcée à la Conférence for Head Teachers organisée par le Prince's Teaching Institute au Drapers Hall, le 18 janvier 2010.