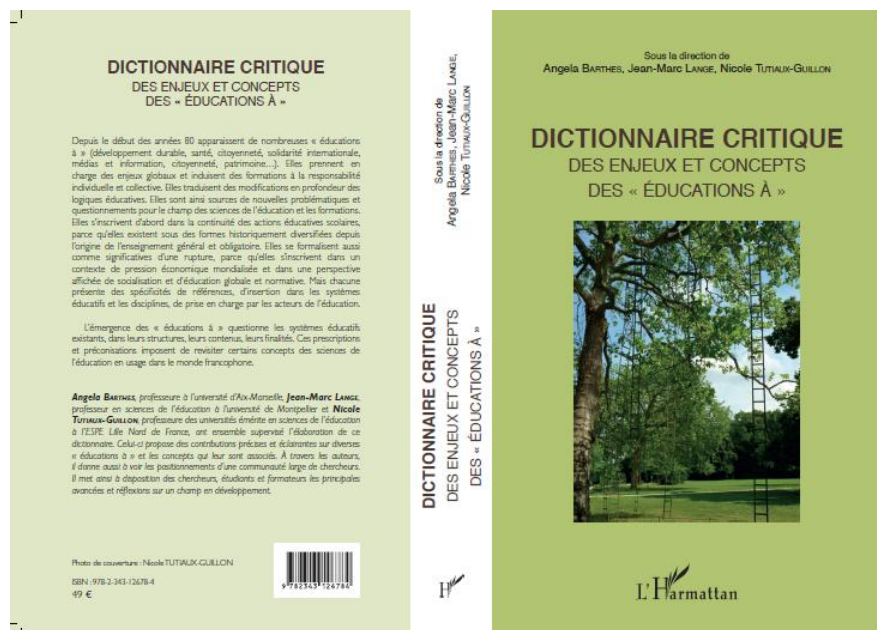


Référence : Barthes A. (2017). Curriculum caché. in Barthes A., Lange J-M, Tutiaux-Guillon N. (Dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à...* L'Harmattan, Paris, 617 p.



Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à » (dir. A. Barthes, J-m Lange, N Tutiaux-Guillon)

CURRICULUM CACHE

Angéla BARTHES, Université d'Aix-Marseille

Le curriculum est généralement reconnu comme un ensemble de contenus formels, explicites et hiérarchisés. Il existe deux grands courants d'analyse du curriculum. Pour le courant didactique, la forme et le contenu résultent des caractéristiques des disciplines enseignées, des modalités de la transposition didactique et des conceptions pédagogiques. La sociologie de l'éducation considère, quant à elle, le curriculum comme un construit social. Cela suppose des instances dont la finalité est de sélectionner, hiérarchiser et légitimer des contenus spécifiques, les savoirs scolaires, qui diffèrent par leur statut social et leurs modalités de construction des autres types de savoirs disponibles dans la société. Le curriculum formel apparaît alors aussi comme un enjeu politique, dont les formes dépendent, entre autre, du niveau de centralisme des systèmes de gouvernance. Aujourd'hui, nous atteignons un haut degré de centralisme et les instances supranationales peuvent influencer sur le curriculum : c'est particulièrement le cas dans le cadre des éducations à... En conséquence, s'interroger sur les curriculums associés à l'émergence des éducations à... revient à s'interroger sur les enjeux politiques qu'ils contiennent, lesquels ne sont pas toujours explicites, d'où l'intérêt porté à la notion de « curriculum caché ». En effet, les éducations à... ne renvoient pas à des enseignements disciplinaires, et n'en possèdent donc pas de matrices

conceptuelles et épistémologiques, ce qui revient à dire que la place accordée aux valeurs et aux enjeux politiques peut être importante.

METHODOLOGIE D'ETUDE DU CURRICULUM CACHE DANS LES EDUCATIONS A...

L'histoire du concept nous permet de donner une définition synthétique puis d'élaborer une méthodologie de l'étude d'un curriculum caché dans les éducations à... Durkheim (1999/1922) notait déjà qu'il est appris à l'école plus d'éléments que ceux qui sont explicitement spécifiés dans les programmes, en faisant allusion au système de règles liées à la forme scolaire qui concourt à inculquer l'esprit de discipline chez l'enfant. Il décrit donc un système d'éducation morale qui construit un système de valeurs. Jackson (1968), reprend l'idée et la formalise en l'étendant aux valeurs de respect de l'autorité, de courtoisie, de coopération entre pairs. Drebeben (1967) explique que le curriculum caché a une fonction de régulation sociale, en ce sens qu'il prépare chaque élève dont les milieux sociaux et les antécédents parentaux sont différents à recevoir une culture commune, un système de normes qui prépare à impliquer l'ensemble des élèves dans la sphère publique et productive. Vallance (1973), Gintis et Bowles (1976), Willis (1977) puis Gorden (1984) expliquent que le curriculum caché a une fonction de maintien de la structure de classes de la société. Allant dans le même sens, Baudelot et Establet (1972), puis Anyon (1980) et Perrenoud (1993), indiquent que le travail scolaire est une préparation tacite aux exigences du système de production. L'évolution du concept s'oriente ensuite graduellement vers la dimension intentionnelle mais cachée du curriculum. Ainsi, Lynch (1989) parle de l'universalité de l'enseignement, gommant les particularismes, tandis que Wren (1999) puis Giroux (2011) spécifient que le curriculum non seulement fournit des instructions, mais impose les normes et principes aux étudiants. Enfin Margolis (2001) explique que la forme scolaire est une reproduction de l'organisation sociale et de son caractère « hégémonique ». Ce sont véritablement Nozaki et Apple (2002), puis Apple (2004) qui s'interrogent le plus précisément sur les contenus. Ils pointent les processus de mise en place d'un curriculum, lequel aboutit systématiquement, de fait, à la construction d'un curriculum caché.

La question qui se pose alors est « quel savoir est le plus valable à enseigner ? ». Apparemment banale, elle pose clairement la question de la valeur des connaissances enseignées. Elle peut être considérée aujourd'hui comme au centre de l'analyse politique de l'éducation. Or, ce qui compte comme savoir légitime à l'école est évidemment socialement construit, c'est-à-dire qu'il s'opère une sélection. Le curriculum est donc un ensemble de savoirs sélectionnés par des groupes d'intérêts et doit être interprété comme partie prenante d'un processus idéologique¹. Cette posture pointe le lien entre le savoir socialement construit et le pouvoir, lequel s'arroge la possibilité de sélectionner un savoir utile à ses intérêts, ce qui revient à poser la question suivante : qui construit le curriculum et pourquoi ? Il s'agit alors d'analyser à la fois les formes hégémoniques en place dans la réalité sociale et les dynamiques sociales, collaboratives, passives, résistantes... Ces formes renvoient à l'organisation de la société et à des réalités sociales de genre, d'origine ethnique, de classe, de situations spécifiques (guerres par exemple). C'est par ce biais que s'introduit un curriculum caché, dont un des objectifs est celui de la conservation de l'ordre qu'il est censé véhiculer.

¹ Par idéologie, il est entendu ici un ensemble d'idées, de croyances, et de valeurs qui émergent d'un groupe d'intérêt identifié.

Au final, l'historique du concept de curriculum caché montre qu'il contient plusieurs dimensions distinctes et complémentaires. Par extension, cela indique les pistes méthodologiques à suivre pour étudier un curriculum caché (Barthes & Alpe, 2013). Il faut retenir trois éléments d'analyse. Le premier consiste à identifier les possibles évolutions de formes scolaires implicites associées à l'introduction d'un curriculum, et à tenter de l'analyser en termes de règles et normes mises en place. Le deuxième élément consiste à identifier les savoirs qui sont enseignés, et ceux qui ne le sont pas, c'est-à-dire à tenter de comprendre les choix curriculaires comme ayant un sens et une fonction sociétale intentionnelle. Comprendre le curriculum caché revient alors à expliciter cette intentionnalité, ses acteurs principaux et ses objectifs. Le troisième élément consiste à considérer que le curriculum caché met en place un système de valeurs et qu'il a des incidences sur l'individu (identité, comportement...) qui déterminent une idéologie dominante, une culture commune et un système de normes, lesquels ont une fonction qu'il convient de replacer dans les processus historiques. Ces trois éléments dégagent un ensemble de résultats qu'il faut alors interpréter.

EXEMPLE DU CURRICULUM CACHE DANS L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE

Si l'on s'interroge sur le curriculum caché du développement durable, ces mêmes éléments sont à prendre en compte. Y a-t-il des modifications de la forme scolaire lors de l'introduction de l'éducation au développement durable (*infra* EDD) ? Quels choix curriculaires dominants se profilent et pourquoi ? Quel système de valeurs ces éléments génèrent-ils ? À quoi sert ce système de valeurs, et quel sens prend-il dans les évolutions sociétales récentes ? Les recherches effectuées avancement plusieurs hypothèses (Barthes & Alpe, 2014).

L'EDD fait évoluer la forme scolaire vers la dynamique de projet, le partenariat intersectoriel et la transdisciplinarité, ce qui pose quelques problèmes épistémologiques du point de vue de la légitimité des enseignements (Alpe, 2006), et soulève de nombreuses questions éthiques relatives à l'institution scolaire. Les recherches soulignent aussi l'importance du partenariat associé à l'idée d'appel à projet, lequel est à l'heure actuelle la voie principale des financements associatifs par exemple : les sources de financements obtenues par les partenariats de la sphère formelle influencent nécessairement l'orientation curriculaire donnée ensuite. Si la forme scolaire est amenée à se modifier sous cette influence, ce sera donc parce que le pouvoir de définir des savoirs à enseigner échappera partiellement à l'institution. Pouvoir financier (les collectivités qui subventionnent) ou pouvoir idéologique (les associations qui s'auto-légitiment avec l'accord tacite des autres partenaires qui les ont financées sur la base d'une réponse normative à un appel à projet). En fait, tout cela fait partie d'un discours qui essaie de justifier certains aspects concrets des pratiques en EDD : la multiplicité d'intervenants non savants, l'absence de réflexions épistémologiques, une certaine tendance au relativisme.

Mais le principal de la réflexion sur le curriculum caché concerne les contenus. Une part des études insistent aussi sur le caractère transdisciplinaire de l'EDD ou étudient les évolutions des frontières disciplinaires (Vergnolle-Mainar, 2011 ; Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012) ou les difficultés à mobiliser les disciplines dans le cadre de l'EDD ; d'autres argumentent qu'en EDD, les savoirs scientifiques ne sont pas au centre du projet éducatif (Bader & Sauvé, 2011 ; Barthes, Zwang & Alpe, 2012). La visée principale des productions pédagogiques, est, semble-t-il, à la fois de nature comportementaliste, centrée sur les bonnes pratiques, et de nature développementaliste, centrée sur une utilité économique directe des savoirs. Ces pratiques sont supposées aboutir à un changement pour l'apprenant du rapport de soi au monde et induire ou appuyer un changement de logiques

sociétales. En réalité, les savoirs mobilisés sont triés par rapport à leur caractère opérationnel et se réfèrent surtout à des pratiques. Cela induit une forme de rejet des savoirs les plus théoriques et l'absence de problématisation des savoirs, allant à l'encontre des postures d'éducation citoyenne à visée délibérative ou critique. Ces savoirs sont présentés comme allant de soi, et ne sont donc pas discutés (Barthes, Alpe & Bader, 2012). Réduits à leur plus simple expression, ils servent d'alibis et la confrontation entre paradigmes scientifiques est évitée. Ce vide épistémique est comblé par l'apparition d'autres contenus, par exemple relatifs aux bonnes pratiques ou à la conduite de projet, pratique sociétale non discutée, inductrice de valeurs de performance et de mise en concurrence et qui met en place de nouvelles formes de gouvernance, et de management sociétal. La négation de la distance (pourtant généralement reconnue comme nécessaire parce que génératrice d'une certaine objectivité) entre les pratiques sociales et le savoir à enseigner est une posture courante dans l'EDD, comme le montrent les trames de cours fondées sur des exemples de pratiques d'acteurs, ou des démarches d'éco-efficience (le tri des déchets par exemple). Sans recul critique et en insistant sur le volet technique, l'enseignement devient ici une technique d'opérationnalisation des procédures, contraire aux principes de formation de citoyens autonomes, générant des dérives normatives (cours de morale comportementale avec une orientation très marquée vers les « bonnes pratiques ») et cela se prolonge même jusqu'à l'interpénétration des logiques professionnelles et de la sphère privée. En effet, le développement durable se dote de l'image d'une responsabilité collective et tout ce qui s'y réfère apparaît alors indiscutablement nécessaire pour la construction d'un projet de sauvegarde censé éviter la destruction d'équilibres planétaires. Ce positionnement normatif induit de fait une dérive relativiste de la part des enseignants, c'est-à-dire un repliement des savoirs sur les attitudes socialement valorisées sans véritable analyse critique.

Cela sous-tend un système de valeurs implicite véhiculé par cette éducation à..., principalement de deux ordres. La persistance d'une conception développementaliste illustrée par le rapport Brundtland

et autres productions Onusiennes se traduit par l'assimilation du développement durable à une modalité de la croissance économique sur le modèle occidental, et la mise en place via le développement durable d'un schéma d'interprétation de la situation globale qui paraît indiscutable (Rumpala, 2009). Pour autant, les théories de la croissance, constamment présentes en arrière-plan, ne sont pas clarifiées et encore moins discutées, comme si le ralliement au courant dominant de l'économie libérale était incontournable. De fait, l'EDD favorise la relance de l'industrie de l'emballage et du recyclage et l'objectif est plus d'obtenir l'aide des citoyens pour le faire, afin de relancer la croissance, que de réfléchir à des lois pour revenir aux principes des emballages solides consignés, réflexions citoyennes à l'appui.

On voit dans cet exemple la complexité de l'analyse du curriculum caché d'une éducation à... puisqu'il résulte tant des acteurs impliqués et des pratiques que des contenus, qu'il imbrique de fait différentes sphères et que - loin d'être homogène et univoque - il peut présenter des tensions voire des contradictions.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alpe Y. (2006). Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ? In A. Legardez et Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. (p.233-246). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Anyon J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*. Vol.162/1. 67-92.

Apple M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bader B., Sauvé L. (eds.). (2011). *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*. Québec : Presses de l'université Laval.

Barthes A., Zwang A., Alpe Y. (2012). Sous la bannière développement durable, quels rapports aux savoirs scientifiques ? *Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, Education Relative à l'Environnement : Regards - Recherches - Réflexions*. Vol.11, 81-98.

Barthes A., Alpe Y., Bader B. (2012). Questions and positions on education for sustainable development at university in France: example of short professional cycles.

Barthes A., Alpe Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative. L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements ? Spirale*. N°50, 197-209.

Barthes A., Jesiorski A. (2012). What kind of critical university education for sustainable development? A comparative study of European students and social representations. *Journal of Social Science of Education*. Vol. 11/4, 405-417.

Barthes A., Alpe Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable à travers les analyses curriculaires. *Actes du Colloque international L'éducation au développement durable : appuis et obstacles. Penser l'éducation*. Hors-Série, 485-502.

Barthes A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Educations*, Vol 17-1, Open sciences, International sciences and technical edition, ISTE London, p. 25-40

Barthes A. et Lange J.-M. (2017). Researchers' positions and construction of curricula of education for sustainable development in France, *Journal of Curriculum Studies* Vol. 0 , Iss. 0,0

Baudelot C., Establet R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.

Drebben R. (1967). *On What is Learned in School*. London: Addison-Wesley.

Durkheim E. (1999/1922). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.

Gintins S., Bowles S. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge and Kegan.

Giroux H-A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum.

Gorden L. (1984). Education, Cultural Production and Social Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*. Vol.5, 105-115.

Jackson P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

Lynch K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*. London: The Flamer Press.

Margolis E. (édit.). (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York/London: Routledge.

Nozaky Y., Apple W. (2002). Ideology and curriculum. In D. L. Levinson, P. W. Cookson Jr. & A. R. Sadovnik (dir.). *Education and sociology, an encyclopedia*. (p.381-385). New York: RoutledgeFalmer.

Perrenoud P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. In J. Houssaye (dir). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. (p.61-76). Paris : ESF.

Rumpala Y. (2009). Le développement durable comme reconstruction narrative d'un projet commun. In B. Villalba (ed.). *Appropriations du développement durable. Émergences, diffusions, traductions*. (p.39-65). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Pagoni M., Tutiaux-Guillon N. (eds.) (2012). *Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements ? Spirale*. n°50

Vallance E. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. *Curriculum Theory Network*. Vol.4/1, 5-21.

Verglolle-Mainar C. (2011). *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Willis P. (1977). *Learning to Labour*. New York: Colombia University Press.

Wren D. J. (1999). School Culture: Exploring Hidden Curriculum. *Adolescence*. Vol.34/135, 593-596.