

Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2003

Le curriculum de l'enseignement obligatoire reste conçu dans une logique descendante, à partir des attentes de la scolarité postobligatoire. Les filières gymnasiales ont des exigences, les filières professionnelles en ont d'autres. Comme l'école secondaire, dans la plupart des cantons suisses, oriente déjà les élèves vers des voies hiérarchisées (filière dites "prégymnasiales" ou "préprofessionnelles"), les programmes de la scolarité obligatoire sont négociés dans le cadre de chacune de ces filières. L'enseignement primaire est, de même, mis au service de l'école secondaire.

Les pays développés n'éprouvent pas le besoin pays, de prendre des options fortes sur la culture générale que l'école obligatoire est censée donner à chacun, non pas seulement, ni même d'abord comme socle de sa formation postobligatoire, mais pour le préparer à la *vie* dans toutes ses dimensions : vie privée, vie publique, vie au travail et hors du travail, dans le registre de l'économie et de la consommation, de la citoyenneté, de la vie associative et syndicale, de la santé, de la famille, de la formation continue, des relations sociales, de la culture, du sport, etc.

Les réformes curriculaires se passent donc largement entre gens d'école et spécialistes des disciplines et de leur didactique. Dans une certaine mesure, c'est un vaste *souk*, les groupes de pression veillent au grain et bloquent toute évolution qui pourrait redimensionner les territoires conquis par une discipline, donc les emplois, les privilèges et les pouvoirs acquis. C'est aussi, au sein de chaque discipline, une guerre des anciens et des modernes, que la modernité se définisse par une vision nouvelle du curriculum (opposant par exemple des objectifs-noyaux aux programmes notionnels), une conception didactique plus constructiviste (par opposition à une vision

? Courriels Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch

Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/>

transmissive) ou un accent plus fort mis sur les compétences (par opposition à la priorité absolue aux connaissances).

Dans les phases les plus actives de révision curriculaire, au moment le monde politique est censé donner des mandats à des commissions de réforme des programmes ou adopter les textes issus de leurs travaux, les débats et les compromis entre gens d'écoles et spécialistes se passent sous la surveillance attentive de la classe politique et des médias. Or, curieusement, la société civile raisonne comme l'école, en termes d'études, de disciplines, de reprise de l'héritage avec quelques ajustements. Même les programmes clairement orientés vers les compétences restent enfermés dans l'univers scolaire, les compétences retenues sont d'abord " transversales ", en dépit du caractère discutabile de ce concept (Rey, 1996). Elles ressemblent plutôt à des capacités abstraites (savoir s'informer, s'adapter, communiquer, observer, analyser...), sans rapport avec des pratiques sociales identifiables et rattachables à des contextes un peu concrets, comme la négociation d'un contrat, la confrontation à une crise familiale, le règlement d'un conflit de voisinage, la prise d'une décision importante, la recherche d'un équilibre budgétaire ou la construction d'une opinion personnelle sur un problème controversé. Seul le Québec, en introduisant des domaines de vie, relatifs à la consommation, à la santé, au travail, a tenté récemment de modifier la nature du curriculum et de tenir compte des compétences et des savoirs dont jeunes et moins jeunes ont besoin dans la vie moderne.

L'école travaille en circuit fermé. Elle ne prend guère le temps d'aller voir ce dont les gens ont besoin et surtout dont ils auront besoin dans la vie. De quoi sont-ils actuellement munis et démunis ? Ont-ils le bagage nécessaire pour affronter la complexité du monde ? La Suisse se mobilise à propos de la lecture. L'enquête PISA a montré qu'il reste beaucoup à faire dans notre pays, pourtant un des plus riches, pour amener chaque adolescent à un niveau suffisant de compréhension de l'écrit. La production écrite n'est pas mieux maîtrisée. Or, ce ne sont là que des capacités générales, polyvalentes. Si l'on examinait de façon aussi attentive - cela viendra - la compréhension que des adultes correctement scolarisés ont des mécanismes économiques, politiques, biologiques, technologiques, on serait encore plus effrayé. Qui comprend ce qui se passe avec les caisses de pension ou la bourse ? Avec les taux hypothécaires ou les fluctuations monétaires ? Qui se débrouille face à la complexité des assurances et des mécanismes bancaires ? Face à la justice et au droit ? Qui s'oriente dans le système de santé, à l'hôpital ? Qui est armé pour faire face aux maladies sexuellement transmissibles, aux toxicomanies, aux handicaps, à la maladie mentale lorsque ces malheurs touchent des proches ? Qui accède véritablement et de façon critique à l'hypermonde d'Internet et aux technologies de l'information ? Qui comprend quelque chose à l'ingénierie génétique, aux risques agroalimentaires ou à la politique internationale ? Qui est préparé à faire face au chômage, au racisme, à l'insécurité urbaine, à la vie dans les grandes banlieues, à la difficulté des voisinages interculturels, aux impasses dans l'éducation des enfants, aux évolutions de la sexualité ? Qui se sent autonome dans la jungle des organisations ? Qui connaît et sait défendre ses droits ? Qui sait gérer des conflits ?

La réponse est toujours la même : ceux qui ajoutent des études longues à leur scolarité obligatoire. Et les autres ? L'inégalité la plus grave, mais la moins visible, touche aux outils dont on dispose ou non pour comprendre le monde, former des projets, piloter son existence et lui trouver un sens.

Toute réforme de curriculum qui n'aborde pas de front cette question n'est qu'une recomposition des mêmes contenus. Ce n'est pas sans intérêt. Mais on passe à côté de l'enjeu essentiel, ceux que Morin (2000) explicite dans "*Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*".

Nous avons tous les éléments, dans notre monde médiatisé, pour mesurer l'état de la planète, des rapports nord-sud, des villes, de l'environnement. Le premier éditorialiste venu n'a aucun mal à montrer que nos sociétés foncent dans le mur. Mais nous sommes incapables de nous secouer, de redonner des priorités à l'éducation scolaire. Faire un peu de tout tout le temps, pour ne mécontenter personne, paraît plus important que développer des priorités fortes et s'y tenir. Si l'on pense que la lecture est cruciale, mettons-la au centre des programmes plutôt que de se lamenter sans rien changer d'important. Si l'on estime que le lien social, la citoyenneté et la capacité de vivre ensemble sont en chute libre, prenons le taureau par les cornes et faisons de l'apprentissage de la tolérance et de la démocratie le cœur de la scolarité. Mais non, vous n'y pensez pas ! Il est plus important de continuer à étudier les cours d'eau de Suisse centrale, le complément circonstanciel, Marignan 1515 ou l'aire du trapèze.

Manque de vision et de courage politiques, sans doute. Et difficulté de trouver un consensus. Mais aussi enfermement de l'école. Cette institution fonctionne sans se donner les moyens d'une enquête sur les pratiques sociales, les connaissances et les compétences qu'elles exigent, et sans évaluer vraiment les risques de l'ignorance. L'école croit connaître le monde, mais elle ne connaît que le monde des classes moyennes, de ceux qui ont un travail, un logement, une voiture, des vacances, une retraite. Peut-être est-il injuste de le lui reprocher. Mais alors ne lui confions pas la modernisation des programmes. Si la guerre est trop importante pour qu'on la confie aux militaires, on peut en dire autant de la culture scolaire par rapport aux enseignants et aux techniciens du curriculum.

Il importerait de s'organiser de façon plus méthodique pour mieux connecter les programmes de l'école obligatoire à l'évolution des pratiques sociales et des compétences requises dans la vie. L'OCDE (Rychen and Sagalnik, 2001) a engagé un programme dans ce sens. On ira sans doute vers des observatoires des pratiques et des compétences hors du champ scolaire. Espérons que ce ne sera pas sous le contrôle d'organisations politico-scientifiques encore plus bureaucratiques que le système éducatif...

Aujourd'hui, les machines scolaires fonctionnent encore sur la base du sens commun, avec des calendriers trop serrés pour qu'il soit tout simplement imaginable de se fonder sur des enquêtes. D'ailleurs, la référence aux pratiques sociales ne fait pas partie du mandat. Pour l'exposition nationale de 1964, on avait commandé au sociologue Luc Boltanski une étude sur "*Le bonheur suisse*". L'image que l'enquête donnait de la Suisse était assez déconcertante. Le pays avait changé. À l'émission table

ouverte, le conseiller fédéral Georges-André Chevallaz avait dit en substance à Luc Boltanski : “ *Vous vous trompez, moi je connais la Suisse, votre enquête n’en donne pas une image réaliste* ”. Nous sommes tous tentés par cette forme d’arrogance du sens commun. Nous avons tous un voisin chômeur et un ami dont le fils prend du haschich. Donc, nous connaissons la vie !

Ce qui nous autorise à reprendre avec bonne conscience l’essentiel des programmes existants, à les remanier sur la forme. Le nouveau plan d’études cadre en cours d’élaboration en Suisse romande échappe-t-il à ce travers ? On peut en douter. La plus forte pente de cette réforme curriculaire est de se limiter, comme les autres, à une réécriture et à une réorganisation des mêmes contenus sur la base des mêmes représentations du monde, des pratiques et des besoins des gens.

Références

- Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*, Paris, Seuil.
- OCDE (2001) *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, Paris, Organisation de développement et de coopération économiques.
- Perrenoud, Ph. (1998) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, *Revue des sciences de l’éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- Perrenoud, Ph. (2000) L’école saisie par les compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41.
- Perrenoud, Ph. (2001 a) Fondements de l’éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation, in Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.) *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, 2001, pp. 55-84.
- Perrenoud, Ph. (2001 b) The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor, in Rychen, D. S. and Sagalnik, L. H. (dir.) *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers, p. 121-149.
- Perrenoud, Ph. (2002) De qui la “ culture générale ” est-elle la culture ?, in Kuenzel, K. (dir.) *Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education*, Vol. 30, Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag, pp. 37 - 56.
- Rychen, D. S. and Sagalnik, L. H. (dir.) (2001) *Defining and Selecting Key Competencies*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.