

Politiques curriculaires

Introduction

Une autre façon de penser l'éducation ?

Roger-François Gauthier

Le comité de rédaction de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* s'était interrogé, avant de décider de consacrer ce numéro au thème des politiques curriculaires : n'était-il pas hasardeux d'attacher une telle importance à ce simple mot de « curriculum », qui ne fait à ce stade pas partie du langage éducatif français de France, ni, à quelques exceptions près, évoquées ici par le Bureau international d'éducation (BIE) de Genève, de ce vocabulaire voyageur¹ qui passe les frontières avec le passeport puissant d'une organisation internationale ? Cette question en recoupaît une autre, plus classique, d'où le scepticisme n'est jamais éloigné², sur l'opportunité de débattre de questions relevant des contenus d'enseignement, sauf à élire domicile au Café du commerce : ces choses ne vont-elles pas de soi ? Au fond, ne relèvent-elles pas de ces points d'équilibre et de ces petits arrangements auxquels tous les pays parviennent plus ou moins ? Ont-elles le moindre enjeu ? Et ne faut-il pas enseigner les mathématiques parce que les mathématiques existent, et les vers parce qu'à la différence de la prose, Monsieur Jourdain n'en produit pas sans le « savoir » ? Faut-il s'encombrer de questions, en dehors des spécialistes, autour de cela ?

Retournant les arguments de sa perplexité initiale, la Revue a souhaité proposer à ses lecteurs le questionnement suivant : la façon dont s'y prennent différents systèmes d'éducation pour savoir ce qu'il est souhaitable qu'enseigne l'école est-elle pertinente à regarder avec l'œil du comparatisme ? Si la plupart d'entre eux font appel à la notion de curriculum, voire en font un élément clé de leurs politiques d'éducation, quelles significations cela prend-il ? Plus généralement, serait-il possible de lire les politiques éducatives du monde à travers le prisme de leurs politiques de contenus (la forme de cette politique tout autant que ses prescriptions), avec autant d'intérêt, et de façon peut-être complémentaire, qu'à travers le prisme externe et *ex-post* des évaluations internationales ? Plus techniquement, quand se rapprochent, comme auteurs des articles de ce

1. Dont « compétence » nous fournit un bon exemple.

2. Même si la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* l'a régulièrement abordé, dès 1996 dans son numéro 12 « Programmes et politiques éducatives », O. Luginbühl (ed), puis dans son numéro 52 « Un seul monde, une seule école ? », décembre 2009.

numéro, et pour évoquer des expériences nationales, quelques-uns des meilleurs spécialistes mondiaux du domaine, qu'est-ce que les professionnels de l'éducation peuvent tirer des succès, des échecs ou des observations des autres ?

Le mot de *curriculum* n'est en effet pas familier au public français, non plus qu'à une partie du public francophone, ce que fait aussi apparaître Hélène Beaucher dans l'article de références bibliographiques : on lui donnera ici un sens qui entend marquer la différence, et presque la rupture, avec ce qu'on appelle un *programme d'enseignement* dans la tradition française. Dans les deux cas il s'agit de ce qu'on peut appeler la *prescription pédagogique*, c'est-à-dire ce qui, dans les différents systèmes, est défini comme « ce qui doit être enseigné et appris » :

– les *programmes* sont des documents (le pluriel est important, il y en a plusieurs dizaines en vigueur simultanément en France, en 2011, par exemple) relativement autonomes, rédigés par discipline, par année d'études, en général sans référence à des finalités éducatives générales dont ils dépendraient hiérarchiquement, souvent plus tournés vers un idéal d'enseignement que vers une effectivité d'apprentissages, et ne se prononçant ni sur l'outillage matériel nécessaire, ni sur les questions d'évaluation, ni sur le niveau d'atteinte attendu des élèves ;

– le *curriculum*, lui, au singulier, privilégie aussi bien l'unité et la cohérence de cette *prescription pédagogique*, interne (entre les différents niveaux ou disciplines) et externe (avec l'ensemble des fonctions éducatives, finalités générales, évaluation, manuels, examens, etc.) que la réalité de sa mise en œuvre dans les écoles réelles et les apprentissages effectifs des élèves (au regard d'évaluations dont on recherche l'objectivité).

On appellera du même coup *politique curriculaire* toute politique éducative qui considère que son objectif central est la définition et la mise en place effective avec la meilleure qualité possible d'un curriculum ainsi conçu.

Les articles de ce numéro n'ont pas tous le même statut : si sept d'entre eux évoquent bien des situations nationales³, tantôt sur le mode de l'exposé de politiques en place (comme l'article finlandais), tantôt sur celui de la réflexion plus critique sur une situation ou une évolution (comme l'article italien, ou belge), l'article relatif à la situation française se présente sous la forme d'une interview croisée d'une chercheuse et d'un acteur administratif ; un article nous apporte le recul d'une organisation internationale qui agit sur la question des curricula, tandis que nous avons demandé à Philippe Jonnaert, titulaire de la chaire UNESCO de développement curriculaire⁴, de faire le point, de façon aussi bien engagée que distanciée, à partir de ses recherches en la matière.

3. Nous avons le regret de ne pas être en position de présenter d'article sur la problématique chinoise, ce que nous avions initialement prévu.

4. Établie en 2009 à l'Université du Québec à Montréal (Canada).

DE PLUS EN PLUS UNE AFFAIRE D'ÉTATS...

Alors qu'on s'interroge souvent sur le désengagement des États en matière d'éducation (pour des motifs financiers, mais aussi politiques, dans un contexte néolibéral où l'éducation doit pour certains être davantage renvoyée à la sphère privée), et que leur attention politique paraît souvent captée par la question de leur place dans des classements dont le sens leur échappe souvent⁵, force est de constater que beaucoup des systèmes éducatifs présentés dans ce numéro donnent au contraire l'image d'un investissement récent et fort de l'État lui-même sur la question des curricula.

La façon dont les différents systèmes s'y prennent pour définir ce qu'ils prévoient d'enseigner, les décisions auxquelles les responsables parviennent en ce domaine, la place qu'ils donnent à ces questions au sein de leurs politiques éducatives d'ensemble, les acteurs qui interviennent en ce domaine comme prescripteurs aussi bien que comme opérateurs, les modalités d'évaluation ou de contrôle dont les systèmes se dotent pour mesurer efficacité et équité de la mise en œuvre de leurs prescriptions curriculaires, voilà un certain nombre de questions qui sont en jeu et qui se posent ou se sont posées dans la plupart des situations nationales évoquées. Lois, décrets, règlements, création d'instances adaptées, construction de nouveaux rapports centre/territoire, on constate une importante activité d'élaboration politico-administrative.

Cela ne signifie d'ailleurs aucunement qu'on assisterait à quelque « politisation » des contenus d'enseignement, comme c'était le cas par exemple quand écoles et nationalismes se développaient à peu près de concert dans l'Europe du XIX^e siècle, mais tout se passe comme si les États considéraient aujourd'hui qu'il est de leur compétence quasi-régaliennne, non pas nécessairement de dire « ce que les élèves doivent apprendre », mais au moins de créer les conditions pour que cette question soit effectivement traitée de façon acceptable pour la communauté démocratique, pour qu'existe en la matière une méthode de travail et de décision claire aux acteurs, pour qu'on sache à qui il revient de décider quoi, et comment les différentes normes nécessaires en la matière doivent se hiérarchiser⁶.

Le cas le plus emblématique du ressaisissement d'une politique éducative par les questions curriculaires est bien sûr celui du Royaume-Uni, avec le *National Curriculum* dès 1988 : Tim Oates montre bien quelle importance a revêtue sur la longue période le fait que la référence initiale ait été placée au niveau de la loi, pour agir sur une situation, où, rappelle-t-il, aucune précaution n'évitait le cas échéant à un élève d'avoir à étudier quatre fois les Vikings. Mais

5. Voir le n° 54 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* « Palmarès et classements en éducation », septembre 2010, M. Lussault (ed).

6. Hiérarchies entre objectifs généraux d'apprentissages et questions ponctuelles, entre niveaux d'enseignement, entre différents niveaux de décision jusqu'au professeur dans sa classe, il est souvent question, au gré des articles, de la construction de rapports entre normes complexes.

le cas de la Belgique francophone où, malgré l'éclatement en différents réseaux, les questions curriculaires sont une des rares façons de poser des questions d'éducation au niveau de la communauté dans son ensemble⁷, est tout aussi parlant, comme le constatent ici Sabine Soetewey, Natacha Duroisin et Marc Demeuse. Le Chili sortant de la dictature, comme la Tanzanie voulant s'affranchir de la colonisation, considèrent aussi, bien sûr, la nécessité de mettre en place un curriculum adapté à la situation historique. Opertti nous rappelle la formule ambitieuse souvent employée par Jonnaert : le curriculum serait, dans la politique éducative des différents systèmes, l'équivalent de ce qu'est pour chaque État sa propre « constitution », c'est-à-dire la référence suprême et relativement pérenne qui à la fois organise les pouvoirs et dit le sens.

Les États se sentent donc de plus en plus dans leur rôle en s'intéressant au domaine des curricula. Ils perçoivent que, puisque les sociétés adressent à leurs écoles des questions de plus en plus complexes, exigeantes et facilement contradictoires, il leur revient d'organiser un débat entre toutes ces demandes, d'éviter qu'il soit confisqué par des *lobbies*, et on voit cette intention à l'œuvre dans plusieurs des articles : débat nigérien évoqué par Jonnaert, débat français ayant conduit au vote du Socle commun, nombreux débats tanzaniens, la question que posent les États est celle de savoir comment les décisionnaires peuvent faire pour entendre à leur juste place les différentes parties prenantes. Et si le risque dans des sociétés démocratiques est parfois que tout « débat » devienne à lui-même son propre objectif, l'article anglais nous montre bien qu'il s'agit précisément, en matière curriculaire, de produire du « sens » relativement à ce que transmet l'école : s'il est montré, dans le cas de l'Angleterre, qu'un consensus mou put à tel ou tel moment avoir des conséquences négatives, Cristian Cox explique de son côté que le Chili a préféré la recherche du consensus, quitte à en rabattre de certaines innovations.

Les États ressentent d'autre part que la question des curricula n'est plus une question marginale dans le contexte des réformes et des évolutions de l'éducation, mais qu'elle est devenue indissociable d'un thème qui leur tient de plus en plus à cœur, en termes de compte à rendre aux populations, qui est celui de la qualité de l'école et des apprentissages des élèves. Il existe une prise de conscience générale du fait qu'il ne s'agit pas de bâtir une école seulement formelle, où les États se sentiraient seulement tenus d'inscrire les enfants aux niveaux de base (pays en développement) comme aux niveaux supérieurs (pays plus avancés) : l'enjeu est de s'assurer de la qualité de ce qui se passe à l'école, comme de ce que les élèves y acquièrent, en termes personnels et sociétaux. Or qualité et curriculum apparaissent de plus en plus comme des notions interdépendantes. De façon plus concrète, l'un des experts français, Dominique Raulin, s'exclame, de façon générale, qu'il ne « voit pas comment on peut considérer que la difficulté scolaire n'est pas liée au contenu qui est enseigné ».

7. Il ne s'agit bien sûr pas de l'État belge.

Les États en sont même arrivés en certains cas à s'interroger sur la meilleure organisation des pouvoirs centraux pour bien traiter de la question du curriculum : le cas du Chili, où le ministère se limite à préparer les décisions en ce domaine, mais où il revient à des autorités expertes et indépendantes du gouvernement de prendre les décisions, est intéressant en ce que, selon Cristian Cox, cette organisation des pouvoirs assure une plus grande légitimité et une plus grande stabilité au curriculum, en même temps que le caractère expert de cette institution lui a donné une vigilance particulière sur la cohérence de l'ensemble.

L'article relatif à la France, de son côté, évoque une réalité à ce stade plus timide de la part d'un État éducateur traditionnellement puissant, mais qui s'est à ce stade peu saisi de ces outils politiques-là. « Il n'y a pas de système curriculaire, mais des juxtapositions d'enseignements qui font difficulté d'abord pour les élèves, qui passent d'une classe à l'autre et qui perçoivent du coup l'école comme un lieu d'empilement de connaissances », explique Maryline Coquidé. Toutefois, à partir d'un objet spécifique, le socle commun à atteindre en fin de scolarité obligatoire (2006), pour la première fois, et avec beaucoup d'hésitations de mise en œuvre, l'éducation a commencé de se placer dans une perspective différente de celle des programmes traditionnels.

... SIMULTANÉMENT INTERNATIONALISÉE

On constate aussi que malgré ou en écho à cet intérêt récent et quasi souverainiste des États, beaucoup traitent aussi des questions de construction curriculaire dans un cadre résolument international, sans repli national. Il en va d'abord bien sûr du mot étrangement nomade de curriculum, comme l'explique Arduino Salatin dans l'article sur l'Italie, mais on observe surtout que, dans la majorité des situations, les responsables ont cette conscience que la comparaison, le rapprochement avec d'autres situations nationales sont stimulants et même indispensables.

Philippe Jonnaert nous rappelle d'abord que le paysage de départ, selon les régions du monde, est différent quant à l'approche de la notion de curriculum : il oppose des pays où des « programmes » centralisés nationaux parurent historiquement nécessaires à la constitution de la citoyenneté et de ce qui permet aux gens de vivre ensemble (la France étant un exemple caractéristique) à d'autres, dont les États-Unis, avec la référence à Dewey, seraient l'exemple, où ce qui est enseigné est depuis longtemps défini plus près des besoins de la société immédiate, et ne prétend dès lors ni à l'universalité ni à l'exportation.

La question de « ce qui est enseigné » est sans doute assez souvent perçue comme du domaine de la souveraineté des États (comme c'est le cas au sein de l'Union européenne, par exemple), mais il n'en est pas moins vrai que des mouvements transnationaux divers affectent les préoccupations curriculaire

des États. Ainsi, des courants transfrontières d'idées relatives au curriculum ont influencé certains pays, comme par exemple l'approche par compétences (APC), mise en principe en œuvre dans plusieurs pays africains francophones à partir des années quatre-vingt dix : toutefois, précisément, faute d'une véritable politique globale du curriculum, et souvent dans le cadre de financements extérieurs eux aussi ponctuels, l'impact sur l'école n'a pas été probant⁸. Dans le cadre européen, on observe, dans l'article italien par exemple, mais le Socle commun français le démontrerait aussi, que des questions étaient dans l'air : l'influence de fond qu'ont eue des textes européens (eux-mêmes par certains aspects précédés par des travaux de l'OCDE), comme la définition des compétences clés définies en septembre 2006 par le Parlement et le Conseil européen pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, n'ont d'ailleurs pas empêché les pays d'en faire leur miel tout en traçant leur route de façon autonome. Mais c'est naturellement en Amérique latine, par l'article de Cristian Cox, ou en Afrique australe, grâce à ce que nous en dit Paul Mushi à partir de l'expérience tanzanienne, que la nécessité s'est peu à peu faite sentir, avec une ambition de coopération régionale, et pour économiser sur certains secteurs (élaboration d'outils, mise en commun de formations, etc.). En perspective, il est particulièrement intéressant pour ces pays, qui s'inscrivent dans une véritable mise en place de politiques curriculaires intégrées, de bénéficier de tout l'apport théorique et méthodique du BIE, tel que Renato Opertti nous le présente.

La question légitime est dès lors celle du risque qu'une internationalisation des politiques curriculaires ne vienne produire quelque curriculum artificiellement « mondialisé » et coupé de toute base contextuelle, ce qui va à l'opposé d'un des avantages majeurs qu'on s'accorde à reconnaître à l'idée de curriculum. Cristian Cox dit clairement qu'il va bien falloir chercher « quelle peut être la relation la plus féconde et adéquate de chaque système national, ouvert sur le monde mais gardant sa propre identité, avec des critères de plus en plus universels en termes de compétences que les curricula doivent s'efforcer de promouvoir et que les tests internationaux mesurent ».

Tension sans doute centrale pour tous les pays, qui les conduira, dans les prochaines années, à creuser la question de leur identité éducative, tout en en faisant la part. L'article anglais montre d'ailleurs bien qu'il s'agit d'une recherche d'équilibre : les responsables ne négligent pas les informations qu'ils peuvent retirer des grandes enquêtes internationales de type PISA, mais les questions curriculaires étant liées non seulement aux profondeurs de chaque système, mais aussi à son histoire, une importation intempestive de soi-disant bonne idées peut facilement avoir des effets pervers très éloignés du modèle initial.

8. Voir Tehio, V. (éd.), (2010). *Politiques publiques en éducation, l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*. Sèvres : CIEP.

CURRICULA EN POUPÉES RUSSES, SIMPLE GESTION DU « LOCAL » OU APPROCHES NOUVELLES ?

Le vieil édifice national des contenus, ainsi que la forme qu'il prend par exemple dans certains pays sous l'intitulé de programmes d'enseignement (voir plus haut), est remis en cause par une focale plus large, pourrait-on dire, mais il l'est aussi par une focale plus étroite dans le cadre d'une reconsidération du rapport au local à l'intérieur des systèmes nationaux.

Différents mouvements de centralisation/décentralisation/recentralisation traversent les organisations politiques des États, l'éducation y échappant d'autant moins que les évolutions politiques en question prennent souvent un véritable sens pédagogique : la prescription unique d'un État en matière scolaire n'est-elle pas par nature trop éloignée de la diversité des situations où se trouvent les élèves et où se réalisent les activités d'enseignement ? Les réalités de la géographie, de la sociologie, de l'environnement scolaire et professionnel des écoles, les variations linguistiques et culturelles à l'intérieur d'une population n'impliquent-elles pas une « dénationalisation » au moins partielle des questions de contenus d'enseignement, que peuvent alors prendre en charge d'autres niveaux d'organisation (régions, municipalités, écoles elles-mêmes) ? Cela pour des raisons de justesse et de justice (adéquation du curriculum à des élèves qui sont divers), mais aussi d'efficacité.

On peut voir une manifestation claire de cette préoccupation dans l'article anglais, où Oates nous dit que, s'agissant de tous les pays du Royaume-Uni (Pays de Galles, Écosse, Irlande du Nord, Angleterre), chacun relève désormais de prescriptions distinctes en matière de curriculum. En même temps, le *National Curriculum* entendait bien retirer leur pouvoir aux *Local Education Authorities*, mais c'est un autre aspect de la question !

Toutefois, dans tous les cas où, entre un échelon central et des échelons plus locaux, ont été mises en place différentes constructions administratives relatives au curriculum, le sens pris par ces constructions est selon les cas différent. Si, au Chili, l'établissement a le choix, dans le cadre du curriculum national, entre élaborer sa propre référence ou prendre celle du ministère, l'article finlandais montre une répartition des rôles où les trois strates de définition des trois curricula (l'État, les municipalités, les établissements) fonctionnent en confiance, co-gestionnaires d'une organisation bien huilée : au début l'État a dû se montrer relativement injonctif (lors de la mise en place initiale de l'école de base dans les années 1970), puis il s'est restreint à l'élaboration du seul *core curriculum*, et non seulement les échelons locaux ont eu une part croissante d'autonomie, mais surtout l'échelon central a pris l'habitude de considérer qu'il ne pouvait plus efficacement retoucher le curriculum national qu'en le faisant à partir de ce que municipalités et établissements avaient à lui dire.

En d'autres cas, on crée un espace qui peut être celui d'une certaine tension. L'Angleterre semble étayer la distinction entre le niveau national et

celui de l'établissement sur le fait que le « local » aurait en effet la maîtrise des « contextes », alors que le niveau national garderait celui des « concepts ». Ce n'est pas la problématique italienne, puisque la mise en place de l'édifice curriculaire est contemporaine de tout un mouvement qui va bien au-delà de la sphère éducative en faveur de l'autonomie, en cherchant son point d'équilibre, à la fois pour responsabiliser mieux les acteurs des établissements, pour sauvegarder le sens du « national » et pour éviter que l'éducation ne verse vers un « fédéralisme par abandon » (des régions les plus pauvres à leur sort).

Voyons encore deux autres limites à cette « localisation » des contenus : celle venant de tendances à leur internationalisation, nous l'avons dit, mais aussi celle venant d'un mouvement simultané en faveur de l'individualisation des enseignements. La tension entre l'universel et l'individuel est parfois si forte qu'on en vient à se demander s'il sera fondé dans l'avenir, entre des savoirs mondialisés et cette fractale ultime qu'est l'élève, de maintenir les anciens échelons de l'État ou d'autres subdivisions géographiques. Il y aura là une autre tension.

QUESTIONS POSÉES AU CŒUR DES MÉTIERS DE L'ÉDUCATION

Si l'inscription aux agendas des politiques éducatives de travaux portant délibérément sur le curriculum traduit des problématiques politiques, tous les articles insistent aussi sur l'importance des professionnels et du fait qu'un ensemble de questions professionnelles soient méthodiquement traitées, questions dont l'ignorance réduit les meilleures entreprises de réformes curriculaires à néant.

Il en va ainsi des questions de formation : il ne s'agit pas d'apporter un complément de formation aux professeurs tels qu'ils sont, il s'agit de voir que leur préparation et leur expérience correspondent à une étape antérieure du développement de l'éducation où l'accès à l'enseignement était plus mis en avant que sa qualité, où les enseignants devaient davantage exécuter des normes pédagogiques que participer à l'écriture, même partielle, de curricula d'établissements, où les savoirs à enseigner allaient de soi, dans une confusion rarement levée entre discipline académique et savoirs scolaires. Plusieurs articles, dont celui du Chili, mettent cela en évidence, et le mérite de l'expérience finlandaise, analysée par Irmeli Halinen, est d'avoir formé en même temps les élus (importants dans le cadre de la décentralisation finlandaise), les chefs d'établissements et les professeurs. Au-delà, Opertti, pour le BIE, rappelle qu'une politique curriculaire nécessite aussi que les professionnels ne soient plus enfermés sur quelque Aventin pédagogique face aux parties prenantes et notamment aux parents : les professionnels doivent être capables de dialoguer, en tant que tels, à propos de ce qu'enseigne l'école.

Paul Mushi a raison d'insister, à partir de la Tanzanie et de tous les pays de la zone, sur la nécessité de former dans les pays d'abord des spécialistes des questions curriculaires, des analystes (et Jonnaert montre la difficulté à former

des regards qui prennent bien en compte les différents niveaux du curriculum), des personnes capables de guider tout le processus de changement, depuis la distinction entre discipline académique et discipline scolaire dont parle Maryline Coquidé. Et d'évaluer ce qui se passe, avec une méthode rigoureuse aidée d'une présentation matricielle, comme celle proposée ici, à titre d'exemple, par Soetewey, Duroisin et Demeuse pour le cas belge.

L'accompagnement professionnel doit être particulièrement marqué, plusieurs le rappellent, sur les questions d'évaluation qui gouvernent beaucoup de choses, et qui en bien des cas continuent de chanter une autre chanson si l'on n'y prend pas garde : il s'agit de les intégrer pleinement au curriculum. En effet, si le curriculum est notamment une arme de lutte contre l'échec scolaire, c'est bien la vision de l'échec que certains modes d'évaluation véhiculent qu'il est indispensable de remettre en cause, comme l'exprime Dominique Raulin.

On voit bien que c'est tout un modèle des professionnels de l'éducation en phase avec des politiques curriculaires qui est à imaginer : les Finlandais, ayant remplacé le contrôle et la compétition par l'aide vis-à-vis des professeurs, montrent sans doute une direction intéressante. La responsabilité de ces derniers est sans doute sinon accrue, au moins élargie, au-delà de leur champ traditionnel d'intervention, de même que le pouvoir des autorités ne peut se concevoir autrement, face à cette nouvelle donne, que sur le mode d'un leadership partagé.

UN SENS MONDIAL AUX QUESTIONS CURRICULAIRES ?

On assiste donc, dans des situations diverses, à la volonté, parfois à l'enthousiasme d'un certain nombre de responsables de systèmes éducatifs pour ce qui nous est présenté dans plusieurs articles comme non pas « une » nouvelle politique éducative (l'idéologie finlandaise et celle qui préside aux réformes italiennes ont peu de choses en commun), mais comme une nouvelle façon de concevoir des politiques éducatives. Ce qui est commun est une conviction que cette façon de privilégier les questions curriculaires au sein des politiques éducatives peut faire progresser les différents systèmes, et cela en mettant chaque fois l'accent sur les exigences de l'école en termes d'objectifs d'apprentissage, sur une qualité à atteindre dans le paysage global de l'éducation en direction de la qualité de ces apprentissages, et sur le fait que cette éducation de qualité doit être inclusive, au sens où le contraire de cette exigence, à savoir l'exclusion d'élèves par l'échec, doit être absolument banni. Soucieux d'abord des apprentissages des élèves, et non de leur classement, le curriculum est alors sans doute en effet, ce que le Socle commun ambitionne d'être en France, une entreprise non seulement pour améliorer les apprentissages, mais aussi pour casser, là où elle existe, la machine à fabriquer de l'échec scolaire.

On peut observer cela avec plus ou moins d'intérêt ou de scepticisme : toutefois, alors que de si nombreuses voix s'interrogent sur la question de savoir si la forme scolaire a un avenir devant elle, face à toutes les offres qui parviennent aux familles comme aux élèves, de par le monde, avec la séduction de la privatisation ou des technologies de la disponibilité immédiate et à la demande, alors que le paysage scolaire mondial apparaît de son côté si souvent dévoré par l'obsession de la compétition, entre élèves, entre écoles, entre systèmes, il est sans doute intéressant de voir que, quelles que soient les idéologies exprimées des gouvernants, la préoccupation curriculaire amène avec elle des idées sensiblement différentes, où ce qui importe est d'abord d'amener les élèves, quels qu'ils soient, à des apprentissages collectivement reconnus pour leur qualité.

Il y a incontestablement là une prise de position forte sur le sens de l'école, jusque là encore peu caractérisée au plan idéologique, mais qui pourrait avoir un impact important. Comment cela s'appelle-t-il quand une boîte qu'on ouvre n'est pas celle de Pandore, mais quelque chose qui conduit à se poser mieux des questions qui restaient auparavant un peu dans le non-dit, et dont on découvre peu à peu la nécessité sur une diversité d'échelles, pouvant aller jusqu'à celle de l'humanité ?

Philippe Jonnaert a raison de nous rappeler qu'aucune collectivité humaine ne peut mettre toute transparence et raison sur ce qu'elle décide d'enseigner à ses enfants. On peut toutefois estimer que certaines des situations décrites ici donnent simplement l'image de collectivités scolaires plus conscientes de ce qui se trame avec l'éducation, plus à même d'innover, plus ambitieuses en termes d'apprentissages de tous, y compris comme droit pour les élèves, plus au clair sur le rapport de l'école à la vérité et le sens de savoirs souhaités plus responsables.