

Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative »

Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999)

Michael Young

Je voudrais tout d'abord préciser que je suis heureux de participer au colloque organisé en hommage à Jean-Claude Forquin et à la qualité de son travail. J'ai particulièrement apprécié son ouvrage *École et culture*, qui m'a impressionné notamment pour trois raisons. En premier lieu, son érudition est peu commune : je ne connais pas d'étude sur la sociologie de l'éducation britannique qui soit aussi approfondie. En second lieu, son étude témoigne d'une grande rigueur d'analyse et de jugements équilibrés, ce qui n'est guère facile dans un domaine marqué par les controverses et les opinions unilatérales : contrairement à d'autres commentateurs du début des années 70 sur la « nouvelle sociologie de l'éducation », Jean-Claude Forquin s'est rendu compte que les points-clefs ne portaient pas sur la question de l'épistémologie ou du relativisme (malgré l'intérêt qu'elle présente) mais concernaient le lien entre curriculum et inégalités sociales. Je me réfère fréquemment à son ouvrage devant mes étudiants ou devant des spécialistes étrangers qui veulent remonter aux origines de la « nouvelle sociologie de l'éducation ».

Dans mon récent ouvrage *The Curriculum of the Future* (Young, 1998) je réfléchis à ce courant de la « nouvelle sociologie de l'éducation » lancé dans *Knowledge and Control* (Young, 1971) et à son approche de la sociologie du curriculum et j'établis

un lien avec mes derniers travaux centrés sur les programmes du cycle secondaire terminal, dont je m'inspire pour rédiger cette communication.

Il est difficile d'évaluer précisément l'état de la sociologie de l'éducation britannique en 1999. Depuis les années 70 cette sous-discipline a éclaté sous la pression de forces diverses. Notamment, depuis les années 80, les gouvernements conservateurs ont lourdement pesé sur cette sociologie de l'éducation (et sur les sciences sociales dans leur ensemble), s'opposant à son introduction dans la formation initiale des enseignants, mais ont pesé également des divisions à l'intérieur même du champ. Depuis, nombre de sociologues de l'éducation qui exerçaient dans des instituts ou des départements responsables de la formation des maîtres étroitement contrôlés par le gouvernement se sont sentis fragilisés. En réponse à ces pressions, quatre orientations de recherche apparaissent (mais elles ne reflètent pas une série d'évolutions théoriques très claires). On distingue :

1) des études critiques sur les politiques éducatives associées aux travaux de Geoff Whitty et Stephen Ball. Ces études constituent des critiques élaborées d'une gestion des écoles fondée sur la loi du marché ;

2) des recherches ethnographiques centrées sur les différences de sexe et de race, issues principalement des points de vue féministes et post-colonialistes ;

3) des études spécialisées dans des domaines tels que l'enseignement des mathématiques, les media et les « cultural studies » ou dans des secteurs spécifiques tels que l'enseignement post-obligatoire ;

4) des études sur l'efficacité et l'amélioration des écoles qui ont reçu le soutien appuyé du gouvernement mais ont éludé les questions théoriques traditionnellement associées à la sociologie de l'éducation.

La suite de ma communication est consacrée à l'enseignement post-obligatoire, en partie parce que mon nom est associé à ce travail mais aussi parce que, plus que dans d'autres tendances citées, on peut y constater un effort pour prolonger le programme de sociologie du curriculum inauguré par la nouvelle sociologie de l'éducation et mon ouvrage *Knowledge and Control*. Cependant, je veux d'abord établir un lien entre cet intérêt pour l'enseignement post-obligatoire et les points forts et faibles du programme de sociologie du curriculum proposé dans *Knowledge and Control*, notamment son éclectisme théorique. Ceci le rend vulnérable aux critiques de ceux qui considèrent qu'un tel éclectisme ne peut mener qu'à un programme de recherche sans cohérence. Ces critiques proviennent de la Droite, du Centre libéral (représenté au Royaume-Uni par la philosophie de l'éducation) et de la Gauche (surtout les marxistes inspirés par Louis Althusser). Cependant la force de cet éclectisme fut d'introduire une grande diversité dans les perspectives théoriques susceptibles d'élaborer une conception du curriculum comme « construction sociale ». Ces perspectives allaient d'une conception durkheimienne des codes du savoir imaginés par Bernstein, en passant par l'approche marxiste du curriculum en tant que forme de savoir-marchandise, les idées de Weber et de Wright Mills qui associent le curriculum à une légitimation de certains schémas d'autorité, la conception symboliste interactionniste de Becker, Geer et Hughes appliquée aux questions de sociologie de l'école, jusqu'à la recherche ethnométhodologique qui a inspiré les investigations sur le savoir scolaire de Keddie et d'autres auteurs. Mais la sociologie du curriculum n'a pas seulement été influencée par ce large éventail de théories sociologiques. Les bouleversements

sociaux et leur impact sur l'évolution de l'éducation ont également compté pour beaucoup. Signalons notamment les changements économiques des années 70 et 80 qui ont abouti à l'effondrement du marché du travail pour les jeunes et à la participation croissante à l'enseignement post-obligatoire. Cet accroissement s'est traduit par un grand nombre de nouveaux types de cours professionnels pour les jeunes déjà entrés dans le monde du travail. Les problèmes que cette situation a engendrés, notamment les nouvelles séparations entre études générales et professionnelles, nécessitaient un renouveau des outils conceptuels et une réévaluation des précédentes approches en matière de sociologie du curriculum.

Cette division entre les études générales et professionnelles est née à la fin du XVIII^e siècle en Angleterre (début de la révolution industrielle), au moment où à la fois l'enseignement général de type scolaire devenait accessible à la masse des jeunes et où l'apprentissage en tant que base de l'éducation professionnelle se développait. En fait, à cette époque l'éducation professionnelle se faisait surtout sur le tas, pour former d'abord les ouvriers et plus tard les techniciens. Les gens étaient formés à des tâches bien précises et ne recevaient – initialement – pas d'éducation formelle, avec des professeurs. Bien que dès le XIX^e siècle des programmes professionnels aient inclus une formation à l'école et une formation sur le lieu de travail, jusqu'aux années 70 la formation des jeunes était limitée à une préparation à des emplois supposés figés pendant toute une vie professionnelle. À partir des années 80 cette situation a évolué très rapidement. Le nombre d'emplois était insuffisant pour le nombre de jeunes qui prolongeaient leur scolarité et même beaucoup des nouveaux emplois créés avaient une durée de vie prévisible d'une dizaine d'années au plus. Il n'était donc plus pertinent que les cours professionnels visent à former ces jeunes pour des tâches très spécifiques ; de plus en plus ces cours sont devenus pré-professionnels, proposant au mieux une orientation en vue du travail, mais non une préparation au travail. En même temps de nouveaux problèmes d'éducation sont apparus : abandon, absence de progression, dérive scolaire et inaptitude à un emploi. C'est l'analyse de ces problèmes et des contradictions dans les politiques destinées à les résoudre qui m'a amené, ainsi que d'autres sociologues de l'éducation, à centrer mon attention sur l'enseignement secondaire terminal et sur les programmes d'études post-obligatoires.

Cependant, les idées du « curriculum comme construction sociale » et de « stratification sociale du savoir » développées dans *Knowledge and Control*, bien qu'utiles, n'étaient pas assez précises pour constituer la base d'une création d'un programme d'études secondaires terminales. De plus, ces idées ne tenaient pas assez compte des changements intervenus dans la vie économique à partir des années 70, qui ont conduit à la disparition de nombreux emplois non qualifiés, semi-qualifiés et même de métiers traditionnels sous l'influence de la mondialisation et des politiques gouvernementales néo-libérales.

Le curriculum de l'enseignement secondaire terminal présente un certain nombre de caractéristiques spécifiques dans la plupart des pays européens. D'une part, c'est à la fin de l'enseignement obligatoire que l'influence de l'économie sur le curriculum se fait sentir. Il s'ensuit que toute théorie doit être centrée non seulement sur les écoles mais sur l'interface école/monde du travail. D'autre part, c'est le moment où les élèves de tous les pays ont pour la première fois la possibilité d'effectuer des choix en ce qui concerne la poursuite de leurs études. Cependant, c'est en Grande-Bretagne et au Pays de Galles que la coupure à 16 ans est la plus forte. Non seulement la séparation entre enseignement général et enseignement professionnel apparaît officiellement à ce niveau, mais surtout l'enseignement général prend une forme particulièrement étroite, se réduisant à trois (parfois deux) matières alors qu'il couvrirait une dizaine de matières jusqu'à 16 ans.

En essayant de mettre au point une solution alternative à cette division entre enseignement général et professionnel et à cette spécialisation étroite, j'ai tenté de proposer une nouvelle approche sociologique du curriculum en fonction de trois modèles de curriculum distincts mais liés entre eux. Comme les « types idéaux » de Weber, ces modèles représentent des tendances entre lesquelles il n'y a pas de discontinuités et non des polarités ou des entités que l'on peut décrire empiriquement. Ils ne peuvent servir de base à une politique des programmes d'études, laquelle doit voir au-delà des modèles idéaux.

DES PROGRAMMES D'ÉTUDES CLOISONNÉS OU UNIFIÉS

Cette distinction a été développée comme point de départ pour l'élaboration d'une alternative à la

dichotomie existante entre programmes d'études généraux et professionnels (cf. Finegold *et al.*, 1990). Cependant, bien que tous les programmes d'études secondaires existants reflètent d'une façon ou d'une autre cette division et que, dans la majorité des pays, un effort soit entrepris pour atténuer cette coupure, nulle part il ne ressort une vision claire de la forme que pourrait prendre un curriculum unifié. De plus l'insistance sur la polarisation entre ces deux types de programmes d'études n'éclaire pas les possibles mécanismes d'échange entre eux (cf. Spours *et al.*, 1995 ; Raffe *et al.*, 1999).

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES CENTRÉS SUR LE PASSÉ ET CEUX ORIENTÉS VERS LE FUTUR

L'objectif (pas toujours explicite) de la plupart des programmes d'études existants est de permettre aux élèves d'acquérir un savoir déjà élaboré ou, dans le cas de la formation professionnelle, une compétence calquée sur celle des praticiens en exercice. Cependant, les connaissances devenant rapidement obsolètes et la plupart des détenteurs d'emplois devant innover et générer des idées originales, un curriculum centré sur les connaissances passées ne convient plus. Les connaissances et compétences existantes doivent être transmises aux élèves non pas en tant qu'acquis immuable mais en tant que base pour créer de nouveaux savoirs et développer des pratiques novatrices, d'où le concept de « curriculum de l'avenir ».

LA SPÉCIALISATION DITE « INSULAIRE » ET LA SPÉCIALISATION « INTÉGRATIVE »

La troisième distinction sur laquelle je voudrais attirer l'attention ne relève pas seulement du domaine du curriculum mais renvoie à des changements dans la division du travail. Mon récent ouvrage (Young, 1998) s'appuie sur les travaux de Kern et Schuman en Allemagne, de Piore et Sabel aux USA pour montrer comment la question de la spécialisation conduit à établir un lien entre les changements dans le curriculum et les changements dans l'économie. En ce qui concerne le

curriculum, la spécialisation renvoie à la question de l'organisation du savoir, c'est-à-dire :

- aux relations entre les matières enseignées.

Ces relations peuvent être dites « insulaires » quand ces matières sont structurées et enseignées indépendamment les unes des autres (comme c'est le cas typiquement en Angleterre dans le programme des études secondaires conduisant au « A Level ») ou « intégratives » quand le contenu de savoir d'une matière scolaire est défini en relation avec l'ensemble du curriculum ;

- aux relations entre l'enseignement général et professionnel.

Ces relations peuvent être « insulaires » (ou cloisonnées), comme dans le programme d'études post-obligatoires mis en œuvre en Angleterre dans les années 80, « interactives », comme dans le cas de nombreuses initiatives lancées au cours des années 1990 (cf. Young and Spours, 1998), ou « unitaires » (ou « intégratives ») comme dans le modèle qui émerge aujourd'hui en Suède ou, partiellement, en Écosse ;

- aux relations entre le savoir scolaire et le savoir non scolaire (notamment celui acquis au travail).

Ces relations peuvent être « insulaires », comme dans le curriculum traditionnel, ou « intégratives », quand les élèves apprennent à appliquer le savoir scolaire à des contextes concrets et quotidiens et à interroger le savoir scolaire du point de vue de leur expérience de tous les jours.

J'ai soutenu par ailleurs qu'un lien peut être établi entre le principe de spécialisation intégrative et l'idée du curriculum de l'avenir, mais avant de développer ce point il faut appliquer l'idée de spécialisation du savoir au programme actuel des études post-obligatoires en Angleterre. Le programme d'études générales du niveau secondaire terminal en Angleterre est un exemple extrême de spécialisation « insulaire ». Les élèves peuvent choisir n'importe quel groupe de matières à étudier dans la limite des contraintes de l'emploi du temps de l'établissement. Ils choisissent traditionnellement des matières apparentées (mathématiques et sciences ou bien langues, littérature et histoire, etc.). Mais de plus en plus, incités, sous la pression de la compétition, à élargir leurs choix, ils tendent à accumuler des matières disparates (par exemple biologie, français et économie ou bien chimie, géographie et musique...),

souvent en fonction des meilleures notes qu'ils ont obtenues à l'examen de fin d'études obligatoires (« 16 + »). Cette approche « consumériste » du curriculum a été encouragée par les politiques du précédent gouvernement conservateur. Mais même le nouveau gouvernement travailliste semble peu pressé d'adopter un modèle plus intégratif de spécialisation, bien qu'il se dise partisan d'un curriculum post-obligatoire plus large et plus intégratif. Cependant, en élargissant les possibilités de choix des élèves on aboutit actuellement à une spécialisation « insulaire » encore plus fragmentée : les élèves ont plus de matières entre lesquelles choisir mais le cadre au sein duquel ils pourraient combiner ces matières dans la perspective d'un curriculum plus intégratif n'est pas plus large.

Les phénomènes liés au changement dans l'organisation du travail et les marchés de l'emploi font ressortir les tendances contradictoires de la spécialisation. D'une part, les nouvelles technologies sont exploitées pour réduire le nombre d'employés qualifiés et même de cadres (par exemple dans la banque) et ne garder qu'une élite de managers et d'experts pour les tâches de conception et pour l'encadrement de tout un ensemble de nouvelles tâches routinières non qualifiées. Selon une tendance opposée, de nouveaux métiers apparaissent qui nécessitent une compétence très élevée, avec un effacement des frontières entre différentes compétences professionnelles et des frontières entre les savoirs. La suprématie de l'une de ces deux tendances dépendra de facteurs politiques et économiques mais aussi de la force de travail qualifiée et instruite qui sera disponible. En d'autres termes, même si l'analyse économique révèle des changements dans la spécialisation, l'évolution dépendra non seulement des facteurs économiques mais aussi des facteurs éducationnels susceptibles d'influencer à la fois l'offre de travail et la culture des gestionnaires (cf. Zubov, 1988).

Je propose que la distinction entre spécialisation dite « insulaire » et spécialisation « intégrative » fournisse un point d'appui aux analyses sociologiques du curriculum. La plupart des études auxquelles je fais référence dans mon livre sont centrées sur la spécialisation à l'intérieur du curriculum – par exemple sur l'importance d'une nouvelle définition des rôles pour les spécialistes de chaque matière. Cependant il est tout aussi important de lutter contre la séparation encore

plus grande entre savoir scolaire et savoir acquis dans le cadre du travail. Je pense qu'ici il est utile de distinguer deux sortes de savoirs. Le premier est un savoir tacite, contextualisé, qui s'acquiert par la pratique et caractérise l'apprentissage professionnel. Le second est un savoir codifié dont les matières et les disciplines associées à l'enseignement général et à l'université en tant qu'institution productrice de nouveaux savoirs sont les exemples types. Le rôle traditionnel du curriculum à l'école est de codifier le savoir sous forme de matières pour le transmettre aux élèves. De façon beaucoup moins formelle, le savoir acquis sur le lieu de travail a toujours été également codifié (parfois dans des manuels et des guides et parfois sous la forme d'un accord tacite). Cependant, les nouveaux apprentis ont un besoin croissant d'autre chose que des connaissances contextualisées qui peuvent être acquises sur les lieux de travail, qu'elles soient codifiées ou non codifiées ; ils ont besoin de quelque chose qui ne fait pas partie du contexte du lieu de travail, c'est-à-dire de connaissances de type scolaire ou curriculaire. De même on attend des élèves et des étudiants non seulement qu'ils fassent la preuve de leurs connaissances dans les matières enseignées mais aussi qu'ils soient capables de mettre en application ces connaissances scolaires dans des contextes pratiques, hors du milieu scolaire ou universitaire. Il s'ensuit que le curriculum, si nous le pensons comme une manière de définir les buts de l'éducation, réclame une application qui déborde le seul champ de l'école et qui englobe les lieux de travail et d'autres contextes non scolaires. Ce qui pose des problèmes à la fois politiques et pédagogiques quant aux façons optimales de connecter ces différents types de connaissances, car le gouvernement contrôle les écoles mais pas le monde du travail. Ceci oblige la sociologie du curriculum à devenir à la fois plus pratique et plus théorique. Elle a besoin d'être plus pratique parce que développer de nouvelles relations entre les savoirs disciplinaires et les problèmes pratiques (par exemple dans le domaine de l'environnement ou de la santé) pourrait favoriser la résolution de ces problèmes. Mais la sociologie du curriculum a besoin aussi d'être mieux fondée théoriquement, la simple affirmation que tout savoir contient une composante sociale ou expérimentale ne suffisant plus. Ce qu'il faut montrer, c'est comment cette articulation entre théorie et pratique se réalise dans les différents types de

savoir et jusqu'à quel point. Étrangement, à la lumière de toutes les critiques de la sociologie de la connaissance, il apparaît que c'est l'articulation de l'expérience sociale avec le savoir le plus abstrait qui permet à celui-ci d'être appliqué de manière significative. Pour Durkheim, tel que je l'entends, le social était de l'éducatif en un sens fondamental, au moins dans les sociétés modernes. Selon lui, seule l'éducation pouvait contrer les tendances à l'émiettement du travail et au processus sans fin de la spécialisation. Le danger d'une confusion entre le social et l'éducatif est que, comme on le voit dans les expressions depuis peu à la mode de « société éducative » ou de « société du savoir », l'on néglige les facteurs matériels qui entraînent la persistance des inégalités sociales et économiques. Cependant, il est clair pour moi que le social a davantage valeur éducative dans ce que certains appellent la modernité tardive dans laquelle nous vivons que dans toutes les formes de sociétés ayant existé dans le passé. Dans ce sens on peut considérer Durkheim comme le sociologue de l'éducation du XXI^e siècle autant que du XX^e !

CONCLUSIONS

À l'aube de ce nouveau millénaire la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne est encore intéressée par les relations entre l'organisation des connaissances et la distribution du pouvoir, que Jean-Claude Forquin avait identifiées comme son axe essentiel dans les années 70. Cependant, au moins pour certains chercheurs, un glissement s'est opéré, d'une réflexion centrée sur le curriculum en général à une réflexion qui s'intéresse davantage aux programmes d'études des enseignements post-obligatoires, là où, au moins en Angleterre, le rapport entre la sélection des connaissances et la répartition inégale des chances d'éducation est le plus explicite.

En raison des pressions gouvernementales exercées de plus en plus sur les chercheurs pour qu'ils fournissent « des données solides en vue d'une pratique efficace », la sociologie du curriculum est moins fermement ancrée dans les disciplines académiques classiques (sociologie, sciences de l'éducation) qu'elle ne l'était dans les années 70, bien qu'on puisse considérer que ses programmes de recherche témoignent d'orientations plus claires et que son implication dans les

politiques du curriculum est plus importante. La question de la spécialisation des savoirs est passée au premier plan lors des débats sur l'avenir de l'enseignement post-obligatoire, et ceci a conduit la recherche sur le curriculum à déborder du champ scolaire et universitaire, dans des domaines moins balisés tels que l'apprentissage sur le lieu de travail. Néanmoins la question de la spécialisation ne concerne pas seulement le programme des études post-obligatoires. Ces dernières années la mise en place du curriculum national en Angleterre et au Pays de Galles a provoqué, du fait de l'importance accordée à la spécialisation des disciplines, même pour les plus jeunes élèves, une transformation du curriculum dans le primaire et le premier cycle du secondaire. De même l'expansion massive de l'enseignement supérieur et le regroupement des écoles « polytechniques » et des universités en un système unique a mis en question la prédominance du diplôme de haut niveau avec spécialisation dans une seule matière, trait caractéristique des universités anglaises. Mais, comme le suggèrent certains développements de la théorie sociale, cette question de la spécialisation n'est pas limitée au seul secteur éducatif : elle est liée en fait à tout le débat sur la modernisation (cf. Beck, Giddens et Lash, 1994 ; Young, 1999).

L'idée d'une « stratification des savoirs » a été, dans les années 70, au cœur de la sociologie du

curriculum au Royaume-Uni. Cependant, dans le climat économique et politique très différent du nouveau millénaire, un certain degré de stratification des connaissances est jugé inévitable, sauf par les adeptes des diverses mouvances post-modernistes (cf. Moore et Muller, 1999 ; Young, à paraître). La question, pour les sociologues du curriculum, est devenue celle de la forme, de l'étendue et de la justification de la stratification des savoirs, et plus particulièrement, celle des liens entre les formes de spécialisation, la stratification des savoirs et la sélection sociale. Ce qu'offre une focalisation sur la spécialisation, c'est, comme cela a été suggéré dans la présente communication, une manière de conceptualiser les relations entre l'organisation des savoirs au sein du curriculum et les changements intervenus dans l'organisation du travail. Cette approche est liée à l'idée que le curriculum n'est pas simplement un répertoire de connaissances héritées du passé et de pratiques éprouvées mais qu'il doit être à même d'anticiper sur l'avenir. D'où la nécessité du concept de « curriculum de l'avenir ». Et ce concept s'exprime à travers la notion de spécialisation intégrative qui a été introduite dans le présent texte.

Michael Young

Institut d'Éducation - Université de Londres
Traduction de Nelly Rome, revue par André Robert
et Jean-Claude Forquin

BIBLIOGRAPHIE

- BECK, U., GIDDENS, A. et LASH, S. (1994). – **Reflexive modernisation**. Cambridge : Policy Press.
- FINEGOLD, D. et al (1990). – **A British baccalaureate**. Londres : Institute for public policy research.
- MOORE, R. et MULLER, J. (1999). – The discourse of « voice » and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 20, n° 2, p. 189-206.
- RAFFE, D., HOWIESON, C., SPOURS, K. et YOUNG, M. (1999). – Issues in a home international comparison of policy strategies : the experience of the Unified Learning Project in F. Coffield, ed. « **Why's the beer always stronger up North ?** » **Studies of lifelong learning in Europe**. Cambridge : Policy Press.
- SPOURS, K., RICHARDSON W., WOOLHOUSE J.G. et YOUNG M. (1995). – **Learning for the future. A study of options for modernising the English system of post-compulsory education and training**. Londres : Institute of Education.
- YOUNG, M. ed. (1971). – **Knowledge and control : new directions for the sociology of education**. Londres : Collier Macmillan.
- YOUNG, M. (1998). – **The curriculum of the future**. Londres : Falmer Press.
- YOUNG, M. (1999). – Knowledge, learning and the curriculum of the future. **British Educational Research Journal**, vol. 25, n° 4, p. 463-477.
- YOUNG, M. et SPOURS, M. (1998). – 14-19 Education : legacy, opportunities and challenges. **Oxford Review of Education**, vol. 24, n° 1, p. 83-99.
- YOUNG, M. (à paraître). – Rescuing the sociology of knowledge from the extremes of « voice » discourse [: towards a new theoretical basis for the sociology of curriculum. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 21, n° 4, 2000, p. 523-536 (NDLR)].
- ZUBOFF, S. (1988). – **In the age of the smart machine**. Londres : Heinemann.