



Fragmentations et cohérences curriculaires en contextes : le cas des programmes Erasmus

Angela Barthes, Jean-Marc Lange

► To cite this version:

Angela Barthes, Jean-Marc Lange. Fragmentations et cohérences curriculaires en contextes : le cas des programmes Erasmus. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, 2022. hal-03679672

HAL Id: hal-03679672

<https://amu.hal.science/hal-03679672>

Submitted on 19 Jul 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Barthes A, Lange J-M. (2022). Fragmentations et cohérences curriculaires. In Albéro et Thieveznaz (Dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Raison et Passion*. Dijon. p.

Fragmentations et cohérences curriculaires en contextes : le cas des programmes Erasmus

Angela Barthes, Jean-Marc Lange

Très polysémique, le terme *curriculum* apparaît formellement dans les années 1960 dans les travaux anglophones. Dans le domaine francophone, deux courants principaux y font référence, didactique et sociologique : pour le premier, la forme et les contenus curriculaires résulteraient des caractéristiques propres aux disciplines enseignées, et, pour un nombre important de chercheurs, selon les modalités de la *transposition didactique* du savoir académique vers le savoir enseignable puis enseigné (Chevallard, 1985) ; pour le second, le *curriculum* est donné pour un construit social, résultant de l'élaboration de rapports de pouvoir entre des postures (culturelles, politiques, idéologiques, etc.) plurielles. Ainsi, le projet d'une *sociologie du curriculum* conduit à analyser les « *modes de sélection, d'organisation, de légitimation des savoirs incorporés dans les curricula scolaires* » (Forquin, 1990, p. 114) auxquels pourraient être ajoutés les *curricula non-scolaires*.

Ce chapitre présente une méthode d'analyse de la structure des *curricula* en contextes sociétaux situés, articulant les approches didactiques et sociologiques en vue de principes d'élaboration plus intégrés dans une perspective transdisciplinaire en SEF.

1 - Modèles d'élaboration curriculaire en contextes

Le terme *curriculum* est compris dans sa signification d'intention planifiée et cohérente d'un parcours d'éducation ou de formation (Audigier, Crahay, Dolz, 2006). Un *curriculum* peut être défini localement ou de manière descendante et parfois mixte. S'il existe plusieurs modalités de pilotage, elles sont toutes éminemment politiques (Ross, 2000). Afin de comprendre les conditions et processus de structuration d'un *curriculum*, un modèle d'élaboration curriculaire est produit à partir de la littérature scientifique. En étant théoriquement et empiriquement étayé, il permet de fonder la démarche d'analyse curriculaire.

Les différents éléments constitutifs du modèle d'élaborations curriculaires nécessite de définir préalablement des référentiels afin de stabiliser le contenu d'un *curriculum* (Forquin, 2008) comprenant des savoirs contributifs et des pratiques constitutives (Martinand, 2012 ; Lebeaume, 2019). Divers principes sont à distinguer : progressivité, continuité, rupture, cohérence (verticale, transversale, synchronique, diachronique) (Lebeaume, 2003). Dans un contexte de mondialisation, il s'agit également de prendre en compte les aspects relatifs aux valeurs, normes et prescriptions politiques injonctives, lesquelles sont parfois implicites (Barthes, 2017, 2018 ; Lange, 2018 ; Roth *et al.*, 2020). Il s'agit aussi de comprendre les modes de légitimation qui concourent à la sélection des savoirs et pratiques, dépendant elle-même du poids des acteurs et des institutions (Alpe, 2017).

A partir de l'ensemble de ces travaux, un modèle synthétique d'élaboration curriculaire a pu être formalisé (fig. 1, ci-dessous). Il permet de structurer une méthode d'analyse formalisée par une série de questions : quels sont les référentiels et champs de références utilisés ? Quels sont les savoirs contributifs, les pratiques constitutives, les valeurs et normes implicites et les prescriptions politiques injonctives ? A quelles fonctions socio-politiques pour quels publics cibles ces éléments se réfèrent-ils ? Sur quels modes de légitimation ces choix reposent-ils ? Quels sont les acteurs et les institutions et leur poids réciproques ? Formuler ces questions en fondant ainsi une approche intégrée du *curriculum* susceptible de prendre en compte à la fois les dimensions didactiques, sociales et politiques, c'est

permettre de comprendre les enjeux des curricula et de rendre intelligible les stratégies de leur élaboration.

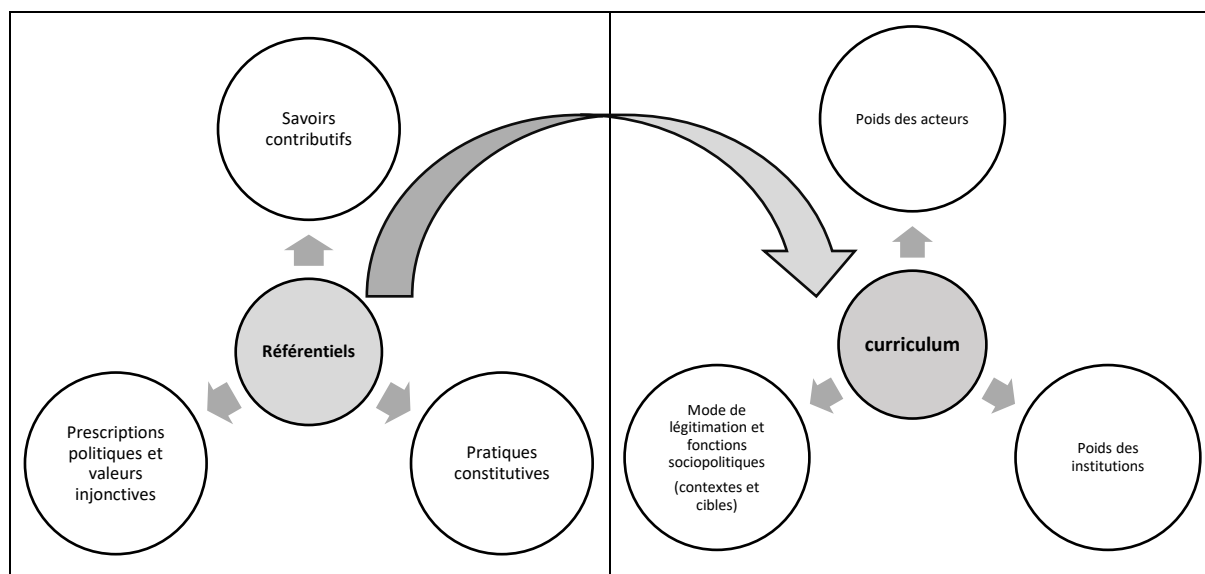


Figure 1 : Modèle d'élaboration curriculaire en contexte

Au-delà de la formalisation d'un modèle d'élaboration curriculaire (fig. 1, ci-dessus), il s'agit - dans le contexte international actuel - de prendre en compte les enjeux du multiculturalisme et ce qu'il implique. Sans s'étendre, le débat portant sur ces enjeux désigne la situation objective de pays dans lequel il existe des groupes géographiques et/ou ethniques qui ne partagent pas les mêmes modes de vie, ni les mêmes valeurs (Forquin, 2008). Dans le contexte de l'internationalisation des élaborations curriculaires, l'enseignement ou la formation s'adresse à un public culturellement pluriel, ce qui pose de manière accrue et vive les questions du public cible d'une part, et des contextes de mise en œuvre d'autre part. Il peut donc être attendu d'un *curriculum* international qu'il intègre *a minima* la pluri-culturalité dans ses objets, et éventuellement une réflexion sur l'interculturalité (Dervin 2017). Les choix à effectuer dans ce contexte, doivent prendre en charge la diversité des appartenances et des références culturelles, y compris les choix éthiques, les valeurs, et, le cas échéant, les épistémologies, ce qui n'est pas sans effets sur l'analyse et l'élaboration curriculaire.

2 - Cohérence et fragmentation curriculaires

L'une des caractéristiques de la pensée en termes de *curriculum* est celle de la recherche de cohérence des parcours (Audigier, 2017). Le terme *cohérence* est relativement récent dans la sphère éducative scolaire, présent pour la première fois dans le Plan Langevin-Wallon (1947). Il concerne la recherche d'un système scolaire juste : « *La première conséquence des principes qui viennent d'être énoncés est la reconstruction complète de notre enseignement sur un plan nouveau, présentant plus de simplicité, d'unité et de cohérence : la structure même de l'institution doit être modifiée pour répondre au principe de justice fondamentale dans une démocratie* »¹. La cohérence relève donc d'un projet politique fondé sur une valeur (la justice) et destiné à faire du commun dans la communauté politique (Audigier, 2017). La cohérence curriculaire revient alors à établir des liens entre la signification d'une intention planifiée et cohérente d'un parcours d'éducation ou de formation et les valeurs de justice sociale dans des contextes sociétaux variés. La cohérence curriculaire fait ainsi référence aux finalités et valeurs, mais elle implique aussi celle de l'intentionnalité sociale et/ou politique.

¹ Texte disponible sur en ligne sur le site de l'ESEN : <<http://www.esen.education.fr>>

La fragmentation n'est pas l'inverse de la cohérence². Elle renvoie plutôt à la désorganisation curriculaire, dans l'explicitation de finalités, valeurs et intentionnalité sociale et politique. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y a pas de projets politiques car, dans certains contextes, la fragmentation peut être intentionnelle et peut renvoyer à l'idée de *curriculum caché* (Perrenoud, 1993). Contrairement à l'incohérence, la fragmentation peut être stratégique ou, pour le moins, fonctionnelle.

Depuis quelques décennies, les contextes économiques, sociaux et culturels changent rapidement et les élaborations curriculaire se font au risque de leur incohérence mais également et principalement de leur fragmentation. Les trois figures de la formation des élèves (individu, citoyen, travailleur) ne sont pas en relations paisibles et cohérentes les unes avec les autres. Chacune d'elles recèle également nombre de tensions, de contradictions et de conflits. Les poids et objectifs des différents acteurs impliqués dans les élaborations curriculaire peuvent s'avérer contradictoires, engendrant incohérence ou fragmentation intentionnelle. Définir une cohérence ou une fragmentation curriculaire est donc porteuse de sens et constitue une réalité qu'il est pertinent de pouvoir analyser en SEF.

3 - Vers une méthode d'analyse des curricula

La *cohérence curriculaire* peut ainsi être analysée à l'aide du modèle d'élaboration curriculaire présenté plus haut (fig. 1, ci-dessus). Celui-ci constitue un cadre listant les éléments à prendre en compte dans les explicitations et caractérisations des élaborations curriculaire, en vue de mettre à jour et de rendre intelligible les cohérences, incohérences ou fragmentations. Au-delà de cette première démarche, il est également à considérer que l'absence des éléments constitutifs du modèle peut également être signifiante. Il est donc tout aussi indispensable de repérer ce qui est constitutif du curriculum, comme d'en repérer les manques.

3.1 - L'inventaire descriptif de l'élaboration curriculaire en contexte

L'analyse curriculaire consiste donc, dans un premier temps, à effectuer l'inventaire descriptif des processus d'élaborations curriculaire à l'œuvre en répondant méthodiquement aux questions posées par le modèle.

Le programme Erasmus s'inscrit dans le prolongement du processus de Bologne³ et participe du mouvement général d'internationalisation des élaborations curriculaire (Carpentier, 2012). Ainsi, le programme *Erasmus+ EduBioMed* (2018-2021) vise à piloter des élaborations curriculaire communes à la formation des futurs gestionnaires de réserves de biosphère dans le bassin méditerranéen, sous l'égide de l'Espagne et de la France, et en premier lieu, à destination du Maroc et du Liban. Dans ce programme, les modes d'élaboration curriculaire sont interuniversitaires, intersectoriels, interdisciplinaires. Ils s'opérationnalisent sous la forme de suites d'ateliers thématiques réunissant entre 6 et 9 personnes. Les thématiques sont décidées préalablement par les porteurs du programme. Tous les participants suivent l'ensemble des ateliers, quel que soit leur niveau de connaissances de la thématique. Les exigences dans l'organisation de tels ateliers ne sont pas scientifiques, mais managériales, à savoir qu'il faut réunir au moins un acteur de terrain (gestionnaire d'une réserve de biosphère le plus souvent) et un représentant de chaque université. Aucun questionnement n'est formulé quand à un éventuel référentiel pluridisciplinaire qui pourrait concourir à l'élaboration du curriculum recherché. De ce fait, l'appartenance disciplinaire des participants n'est pas concernée. Il n'y a donc pas d'exigence disciplinaire dans la constitution des groupes de travail.

Ces phases d'élaborations curriculaire sont ponctuées de visites de terrains qui permettent de voir des éléments des différentes réserves de biosphères et, dans le meilleur des cas, de comprendre leurs problématiques et enjeux. Quelques exposés sont réalisés sur le principe du volontariat des participants sans articulation entre eux. Les ateliers fonctionnent sous le mode d'un *brain storming*, (méthode managériale). Les rendus sont ensuite réduits par les organisateurs à un canevas où il s'agit

² L'existence de l'antonyme *incohérence* en témoigne. L'incohérence renvoie aux mêmes référentiels que la cohérence et sous-tend l'idée d'une défaillance dans une élaboration curriculaire qui se veut initialement, implicitement ou explicitement, cohérente dans son intention.

³ Le processus de Bologne est l'aboutissement de longues négociations qui ont permis aux instances de l'UE de s'arroger les prérogatives de piloter des *curricula*.

surtout de mettre en valeur les tâches réalisées afin de les consigner dans un rapport destiné aux financeurs. L'analyse de la légitimité et de la pertinence de ce qui s'élabore apparaît de moindre importance.

Le descriptif rapide met en évidence des aspects caractéristiques.

L'élaboration curriculaire ne prend appui, ni sur des référentiels, ni sur des pratiques sociales. Il n'y a aucune recherche d'articulation entre des champs de référence ou des disciplines. Les contraintes techniques, le temps disponible et le besoin d'affichage promu par l'UE prennent systématiquement le pas sur d'éventuelles réflexions pédagogiques ou didactiques. La technologie disponible prend également le pas sur le contenu.

Ainsi, si les ateliers font l'objet de compte rendus généraux pour répondre aux exigences programmatiques de l'UE, les élaborations curriculaires se réduisent à un point de vue pratique et utilitariste correspondant à ce que chacun, à titre individuel ou interindividuel, accepte de faire (capsules MOOC, par exemple.).

3.2 - Le repérage des manques en référence au modèle d'élaboration curriculaire

Il s'agit ensuite de chercher à repérer les absences en référence au modèle d'élaboration curriculaire, en vue de poser un diagnostic sur la fragmentation curriculaire potentielle et de réfléchir à ses implications socio-politiques. Le repérage du *manque* (Corbin, 2020) et la mesure de *ce qui n'est pas* se imposent en vue de la compréhension des mécanismes sociaux. Il s'agit d'une démarche reprise de l'analyse du *curriculum caché* (Barthes, Alpe, 2013 ; Barthes 2018) conduisant à repérer *ce qu'il n'y a pas* dans l'enseignement dispensé vis-à-vis d'un référentiel considéré légitime, comme par exemple les valeurs de justice sociale attachées à celle de cohérence. Le décalage entre le référentiel et le curriculum produit permet alors de comprendre les manques et les absences qui constituent, non seulement des obstacles à la cohérence, mais aussi des facteurs d'explication d'une fragmentation. Il s'agit ensuite de repérer les mécanismes sociaux, politiques ou encore techniques qui y contribuent. Délimiter ce que l'on ne sait pas, sonder les manques et les carences devient une méthode.

Historiquement, l'absence n'est pas « *toujours considérée comme un méfait* » (Corbin, 2020, p. 8). Elle peut donc s'insérer dans un faisceau de signifiants sociétaux qu'il convient de relier à un contexte socio-historique et culturel.

Dans l'exemple, il s'agit de le relier aux stratégies et politiques éducatives européennes actuelles. De manière assez paradoxale mais logique, la question des publics cibles des formations (gestionnaires de réserve, étudiants, acteurs d'ONG, etc.) est totalement éludée pour laisser libre cours à un partage d'idées sans contrainte. Le résultat de l'élaboration curriculaire se présente alors sous forme d'une série de *titres de cours* auquel il est apposé des *professeurs*, sans réflexion sur l'articulation entre les intitulés, les savoirs et pratiques de références, les contenus. Il n'y a pas de champs de référence définis, ni scientifiques, ni pratiques, encore moins d'articulation entre les champs scientifiques de références et des pratiques sociales contributives, ni mention faite aux valeurs et normes qui deviennent *de facto* implicites, encore moins celle de justice sociale. Enfin, les prescriptions politiques injonctives sont rendues invisibles. De la même manière, la question des modes de légitimation et les fonctions sociopolitiques ne sont pas abordées, tandis que les poids relatifs des acteurs et des institutions ne sont pas discutés. Les publics cibles ne sont pas abordés, ni dans leur dimension multiculturelle, ni dans leurs fonctions à venir, ni même la langue dans laquelle le curricula va être opérationnalisé.

Toute la démarche managériale conduit ainsi à une dérive relativiste risquée ou des paradoxes et des contradictions sont factuellement repérables.

Elle se caractérise par : l'hétérogénéité des champs de référence non cités ou mobilisés ; les tables rondes dans laquelle les participants se sont installés sur les principes de diversité (langue, lieu d'origine sans en discuter les fondements) ; l'absence de prise en compte disciplinaires ou de pratiques sociales définies avec un retour réflexif ; l'absence de prise en compte des enjeux politiques ; l'absence de recul critique.

La démarche méthodologique néglige (paradoxe d'un programme qui se réfère à la sauvegarde de la diversité), les peuples et leurs cultures. La diversité culturelle n'est prise en compte ni au niveau national, ni au niveau des territoires concernés. Les modes de relations à la nature, les modes de productions ancestraux ou encore de résiliences des territoires ne sont jamais abordés, et ce dans un

contexte ou des chercheurs sont compétents et multiculturels. L'approche est paradoxalement européenocentrée, implicite, voire assimilationniste, relativement aux politiques onusiennes, ne permettant d'accueillir, ni la pluralité culturelle, ni celle des paradigmes scientifiques.

Ces premières analyses permettent de repérer les écarts entre les objectifs fixés et les réalisations effectives, non pas dans une perspective évaluative, mais bien pour comprendre les phénomènes en jeux dans ce domaine et éventuellement fournir des instruments d'ajustement de l'action.

Ces modes opératoires, en partie induits par les exigences managériales de l'UE vis-à-vis des porteurs principaux du programme, ne permettent pas de répondre à la mise en place de curricula valides (c'est-à-dire scientifiquement pensés et/ou validés), légitimes et cohérents. Au final, les élaborations curriculaires d'un tel programme se caractérisent par un effacement des référentiels avec une montée en puissance du relativisme et de l'uniformisation culturelle. Les enseignements thématiques prennent ainsi la forme d'une juxtaposition, appuyés sur des modes d'élaboration curriculaires peu réfléchis, qui seront au final enseignés dans des facultés disciplinaires et des contextes différents, sans que, *a minima*, les enjeux ne soient contextualisés.

L'observation empirique fonde des analyses qui mettent en évidence les conditions d'un échec imminent qui sur des bases de connaissance en la matière s'avère prédictible.

Les *curricula* ainsi (non ou mal) conçus sont le résultat d'influences multiples selon des orientations pilotées par des valeurs (celles de l'UNESCO, l'UICN, etc.) et des orientations politiques implicites, non discutées, à transmettre pourtant et appuyées sur des modalités de financements européens liés au développement des réserves de biosphère. Le portage par des universités et l'implication de chercheurs permettent de donner une caution scientifique et institutionnelle, quand bien même la dimension scientifique n'intervient que pour une très faible part dans ces élaborations curriculaires.

3.3 - L'analyse des cohérences, incohérences ou fragmentations

Ces questionnements sont autant de balises, d'outils intellectuels pour une analyse curriculaire qui débouche sur le constat d'une *fragmentation* au lieu d'une *cohérence* d'ensemble.

Le mode d'élaboration curriculaire ERAMUS engage l'élaboration programmatique des enseignements dans une forme de *fragmentation curriculaire* qui s'oppose au principe de cohérence. Les questionnements épistémologiques portant sur les enjeux n'ayant pas été étudiés, les orientations sociales, politiques, scientifiques et pédagogiques n'ayant pas été explicitées, les poids des acteurs et des institutions non pris en compte, un certain nombre de questions se posent : Quelle est la légitimité scientifique et sociale d'un tel *curriculum* ? Quel est le poids des structures politiques supranationales (UNESCO, OCDE, OMC, FMI, etc.) en la matière, mais aussi celui des prescripteurs locaux non-scolaires ? Quel est le poids de l'Europe dans la diffusion de ses valeurs grâce aux financements à destination des pays tiers ? De quelle manière l'inflexion des références et légitimités disciplinaires permet-elle le retour affirmé à des fonctions sociopolitiques de l'enseignement ? Comment la demande sociale interfère-t-elle dans cette situation d'interpénétration des sphères formelles (les universités) et non formelles (les réserves de biosphères) ? Que faire des savoirs surdéterminés par des valeurs importées de la sphère politique ou sociale dans des cadres disciplinaires dans les universités récipiendaires ?

4 – La recherche du sens politique de la fragmentation curriculaire : un marqueur de la mutation du système de référence

Au-delà de l'analyse des cohérences ou fragmentations curriculaires, il convient d'en analyser le sens comme un marque d'évolutions sociétales. Nous donnons ci-contre quelques pistes d'appréhension de cette démarche.

4.1 - Décoder le sens politique et les rapports de pouvoirs

L'enjeu central de la recherche de sens politique (Sauvé, 2015), quand il s'agit de tendre vers la prise en charge collective et éclairée des affaires publiques (en l'occurrence, lié à l'élaboration curriculaire) implique de la réflexivité et de l'analyse critique du sens des situations plutôt que la normalisation individuelle ou collective. Il s'agit de redonner pleinement ici leur fonction aux SEF en tant que sciences

engagées dans une utilisation sociale afin qu'elles proposent des pratiques collectives scientifiques et non seulement managériales ou ingénieriques. Donner un sens politique suppose de relier, au-delà de l'étude curriculaire, les éléments entre eux pour en comprendre les intérêts (divergents ou non) qui animent les acteurs de l'élaboration curriculaire. Elle donne une capacité à décoder les rapports de pouvoirs, voire des situations d'injustices. Elle permet de prendre position en tant que scientifique et de tendre les propositions de connaissance vers l'engagement et l'émancipation (Albero *et al.*, 2010).

Loin d'être fortuite, la *fragmentation curriculaire* apparaît liée à la perte de légitimité scientifique des savoirs de référence d'un tel *curriculum*. Les contenus sont constitués de multiples éléments, empruntant à de nombreux domaines scientifiques, sans articulation entre eux : il n'y a donc ni matrice conceptuelle, ni constitution paradigmatique du champ (Vinck, 1997). L'absence de champs de référence, de fondements disciplinaires, l'émergence de l'incertitude dans les paradigmes scientifiques (Berthelot, 1996, Beck, 2003, Rudolf, 2001) constituent des arguments d'autorité. Cette incertitude devient une des caractéristiques de la vie sociale. Dans la « *société moderne liquide [...] la vie liquide est précaire, vécue dans des conditions d'incertitude constante* » (Bauman, 2006, p. 8).

Si une construction des contenus enseignés à l'université par un *curriculum* liquide est aujourd'hui permise, grâce notamment aux programmes Erasmus, c'est aussi qu'apparaît la fin d'un mode de légitimation académique et l'ouverture d'une ère de bricolages épistémologiques. Les institutions éducatives nationales laissent aujourd'hui libre cours à l'établissement de *curricula* par les programmes supranationaux. Il n'y a donc pas de *curriculum* prescrit qui puisse servir de base à la construction de la légitimité des contenus, dans l'optique d'une épistémologie des savoirs enseignés (Develay, 1998 ; Favre, 2016). A l'université où prévaut le principe de l'autonomie en matière de contenus, seule l'habilitation des diplômes apporte une caution institutionnelle, mais elle concerne surtout la structure générale des formations et leur relation avec les possibilités d'insertion professionnelle et non avec leurs contenus.

4.2- Démarche scientifique des SEF vis-à-vis des injonctions politiques normatives

Il s'agit par conséquent de reconnaître la réalité des rapports sociaux au-delà de l'injonction politique normative car le rapport social est une tension qui traverse l'ensemble du champ social (Kergoat, 1982). Ainsi les questions de société que sous-tendent les modes d'élaborations curriculaires constituent des enjeux autour desquels se greffent les acteurs sociaux aux intérêts parfois antagonistes. L'hypothèse de ce chapitre est que sa compréhension permet aussi de contrer l'*impolitisme* (indifférenciation des ordres de valeur ou d'anomie), d'explicitier les causalités et éventuellement de réaliser des projections dans la pleine connaissance des enjeux. En effet, poser la réalité des rapports sociaux que posent les élaborations curriculaires permet de reconnaître les enjeux que portent les questions de société au-delà de l'injonction politique normative ou des injonctions techniques tout aussi normatives posées par certaines didactiques. Les SEF s'engageant dans une démarche scientifique qui reconnaît la réalité des rapports sociaux peut jouer un rôle face aux injonctions politiques normatives.

L'affaiblissement de la légitimité des savoirs à l'université dégage un espace d'opportunités dans lequel s'expriment des stratégies politiques variables qui ont la prétention de remplacer, ou du moins de compléter et/ou conforter cette légitimité. Elle permet en tout cas d'évacuer les questionnements, parce qu'elle fait fonctionner les savoirs scientifiques comme des alibis, servant à justifier des *bonnes pratiques* qui dépendent en réalité de choix de valeurs. Ainsi, le désordre ou l'indifférenciation des ordres de valeur ou encore l'anomie sont-ils susceptibles de relever d'un risque éducatif de confusion libérale (Martinez, 2015). Quoi qu'il en soit, la légitimité du praticien (celui qui *sait faire*) permet au contraire d'ignorer les problématiques théoriques : pourquoi s'interroger sur les fondements d'un savoir, puisque *ça marche* ? A l'extrême, elle rejoint la légitimité de l'expert reposant sur l'opérationnalisation qui a la particularité de répondre à la commande dans le langage du donneur d'ordre (Charlot, 1997) : il n'y a jamais *déconstruction*. C'est particulièrement le cas dans les programmes Erasmus auxquels participe le monde de la recherche selon des modalités pourtant très éloigné de ses méthodes.

En effet, dans un système piloté par les appels à projets, le monde de la recherche acquiert une légitimité par le fait même qu'il est institutionnellement validé. Pourtant, la commande est l'expression d'une demande sociale, mais aussi la volonté de légitimer (parfois après coup) des décisions politiques, par le marché qu'elle trouve. Ou encore, elle tend aussi au recrutement

endogène et à la promotion par les pairs des enseignants-chercheurs dans un système auto-référencé (Bourdieu, 2001).

Schématiquement, concernant le projet *Edubiomed*, deux situations sont observables : celle où la référence savante suffit à construire la légitimité sociale, même si le contenu est fort loin au final des contenus savants ; celle où les pratiques sociales, constituées par les politiques Unesco déclinées dans les réserves de biosphères, constituent la référence principale. Dans ce cas, la question centrale est de légitimer non pas un contenu, mais des collaborations autour d'un programme politique.

La période est donc bien celle de la fragmentation curriculaire et des bricolages épistémologiques.

Conclusion

Ce chapitre a présenté une méthode d'analyse didactico-socio-politique des élaborations curriculaires. Cette méthode repose sur un système de questions à (se) poser pour orienter le recueil d'informations, la construction de corpus et son analyse. Elle comporte des dimensions épistémologiques, didactiques mais aussi pédagogiques et politiques et interroge l'analyse des contenus dans leurs relations, en particulier avec l'ordre des valeurs et des finalités, contextualisé et ancré dans le domaine du culturel. Cette méthode permet d'éviter le piège de la justification ou du relativisme, en mettant en valeur les conditions de la cohérence et en rendant compte des conditions qui conduisent à la fragmentation des *curricula*. Elle permet ainsi à la fois de comprendre les raisons qui conduisent à certaines constructions socio-professionnelles et de fournir, par là même, des outils d'ajustements pour aboutir à une certaine efficience curriculaire.

Références bibliographiques

- Albero B. Gueudet G., Eneau J. et Blocher J-N. (dir.) (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation*. Rennes : PUR. 150 p.
- Alpe, Y. (2017). Légitimité. In A. Barthes, J-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (ed.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à* (p. 481-485). Paris : L'Harmattan.
- Audigier, F. (2017). Cohérence. In A. Barthes, J-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (ed.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à* (p. 300-307). Paris : L'Harmattan.
- Audigier, F., Crahay, M., Dolz, J. (eds) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Barthes, A., Alpe Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation*, Hors-série, 485-502.
- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des 'éducations à' vers une citoyenneté politique ? *Educations*, International sciences and technical edition, Londres: ISTE, 17-1/1/327, 25-40.
- Barthes, A. (2018). The Hidden curriculum of sustainable development: the case of curriculum analysis in France, *Journal of Sustainability Education*, 18, Mars, Prescott.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir
- Bauman, Z. (date 1^{ère} éd., 2006). *La vie liquide*. Trad. C. Rosson Liquid Life. Rodez : Le Rouergue/Chambon.
- Beck, U. (1986, 2003). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Trad. Aubier (2001). Paris : Flammarion.
- Berthelot, J-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris : PUF
- Corbin, A. (2020). *Terra Incognita, une histoire de l'ignorance*. Paris : Albin Michel
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, Economica
- Develay, M. (ed.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF
- Dervin, F. (2017). Education à l'interculturalité. In A. Barthes, J-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (eds). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à* (p. 140-154). Paris : L'Harmattan.
- Favre, D. (2016). *Eduquer à l'incertitude*. Paris : Dunod.
- Forquin, J-C. (2008). Organisation des savoirs. In A. van Zanten (dir.) *Dictionnaire de l'éducation* (p. 599-603). Paris : PUF.
- Kergoat, D. (1982). *Les Ouvrières*. Paris : Le Sycomore.
- Martinand, J-L. (2012). Éducation au développement durable et didactique du curriculum. Colloque *AFIRSE*, Lisbonne [en ligne].
- Martinez, M-L. (2015). Désordre ou différenciation des ordres de valeur ; la confusion hyperlibérale au risque de l'éducation. In M. Fabre, C. Gohier, *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen : PURH.
- Lange, J-M. (2018) Éducations à : penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal. *Education et socialisation*, 48 [en ligne].

- Lebeaume, L. (2019). Précisions sur la 'forme curriculaire' et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. *Éducation et didactique*, 13(1), 43-59.
- Lebeaume, J. (2003). Construction de la technologie pour l'école moyenne en France : un aperçu historique. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3(1), 83-99.
- 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.
- Roth, X., Barthes, A., Cohen, J. (2020). Les antivaleurs ont-elles une valeur didactique ? *Penser l'éducation*, 47, p. 89-108.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: construction and Critique*. London and New York: Routledge Falmer.
- Rudolf, F. (2001). La dimension collective et individuelle de la société du risque. *Alliage*, 48-49, 39-55.
- Sauvé, L. (2015). L'éducation relative à l'environnement. In Bourg, D., Papaux, A., *Dictionnaire de la pensée écologique* (p. 376-379). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vinck, D. (1997). *Sociologie des sciences*. Paris : Armand Colin.