



HAL
open science

Méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires

Angela Barthes

► **To cite this version:**

Angela Barthes. Méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, 2022. hal-03679681

HAL Id: hal-03679681

<https://amu.hal.science/hal-03679681>

Submitted on 26 May 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.

33. Barthes A. (2022). Méthodologies d'analyse des systèmes 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.

Méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires

Angela Barthes

S'il est bien des méthodes spécifiques traitées par les SEF, c'est bien celles qui concourent à l'étude des *curricula* d'abord sur les terrains des éducations formelles puis, plus récemment, sur ceux des éducations non formelles (Gasse, 2017). Ce concept a également connu un très important succès en sociologie. Très polysémique, le terme *curriculum* apparaît formellement dans les années 1960 dans les travaux anglophones. Dans le domaine francophone, deux courants principaux dominent : en didactique, la forme et le contenu curriculaire résultent des caractéristiques propres aux disciplines enseignées, aux modalités de la transposition didactique (Chevallard, 1985) et aux conceptions pédagogiques ; dans les approches sociologiques de l'éducation, le *curriculum* apparaît principalement comme 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*.

Dans ce contexte, ce chapitre présente des méthodes d'analyses pour l'étude d'un système curriculaire en SEF qui prennent appui sur les épistémologies de la *sociologie du curriculum* (*ibid.*, 2008).

1 – Le *curriculum* : caractéristiques et définitions

Le concept de *curriculum* présente plusieurs aspects distincts. Le *curriculum formel* désigne l'ensemble hiérarchisé des contenus, tâches et procédures qui définit ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation, dans une situation d'apprentissage définie par un contexte scolaire (classe, école, année, etc.). Il suppose donc l'existence d'un caractère cumulatif du savoir, présenté dans un ordre de complexité croissante. Le *curriculum* véhicule aussi des « *ensembles typiques de questions, de procédures et de réponses socialement approuvées* » (*ibid.*, 1990, p. 109). Le *curriculum formel* peut être prescrit ou préconisé, selon les cas. Par exemple, il est *prescrit* s'il est précisément décrit par l'institution scolaire, *préconisé* s'il énumère des valeurs et principes généraux à respecter, la formalisation restant à réaliser localement de manière située. C'est le cas, par exemple, des prescriptions onusiennes envers les éducations formelles ou non formelles (éducation au patrimoine par exemple).

Ce qui est réellement enseigné et pratiqué constitue le *curriculum réel* observable, toujours plus ou moins en décalage avec son homologue *formel*. Analyser de tels décalages ouvre les questions méthodologiques curriculaires par la mesure des écarts entre *curriculum formel* et *curriculum réel*. Le *curriculum réel* passe par des *objets intermédiaires* (manuels scolaires, supports de cours, sorties éducatives, etc.) qui peut conduire à désigner, par extension parfois controversée, un *curriculum intermédiaire*.

Des *balises curriculaires* peuvent conduire à établir un référent acceptable et des passages recommandés ou encore des objectifs à atteindre dans une situation d'enseignement et d'apprentissage. Elles constituent un cheminement entre *curriculum formel* et *curriculum réel* par la formalisation de finalités, valeurs précises, choisies, conscientes (Barthes, Blanc-Maximin, Dorier, 2018). A titre d'exemple, problématiser ou adopter un esprit critique peut faire partie des *balises curriculaires* choisies comme priorité pour un enseignement.

Le *curriculum produit* est celui qui est expérimenté par les apprenants, et par extension ce qu'ils en retiennent. Le *curriculum produit* peut être étudié immédiatement après un enseignement. Il présente lui aussi un décalage avec le *curriculum réel*, en ce sens qu'il dépend de l'environnement et des acteurs

concernés. Par extension (même si cela est discutable), le *curriculum produit* peut servir, dans certaines études, à désigner les connaissances acquises par les apprenants.

Enfin, le *curriculum caché* fait l'objet de diverses interprétations selon les auteurs. Il peut relever de la *simple ignorance* (Perrenoud, 1993) parce que l'expérience d'un apprenant n'est pas observable, d'un *flou fonctionnel*, mais aussi de *l'implicite*, autrement dit ce qui va de soi, ce qui relève de l'évidence. Il représente aussi ce qui est occulté pour différentes raisons, certaines relatives à l'apprenant, d'autres à l'action involontaire de l'éducateur qui inculque, intentionnellement ou inconsciemment, un modèle culturel dont il est porteur. C'est cette dernière définition qui est aujourd'hui la plus couramment retenue. Tout *curriculum* sous-tend un *curriculum caché* (Nozaki, Apple, 2002) dans la mesure où le celui-ci constitue toujours une sélection de savoirs par des groupes d'intérêt en situation de pouvoir dans la société¹.

Le *curriculum possible* renvoie aux principes d'élaboration de ce qui pourrait être par un travail de recherche exploratoire et prospectif justifié par un système de référence. Le but est de repousser les limites de l'existant. En ceci, ce *curriculum possible* reste virtuel (en puissance), tant que ne seront pas repérés les conditions de sa mise en œuvre (Lange, 2014).

Le *référentiel* est ce qui, dans un domaine d'enseignement, constitue une norme consensuelle, en renvoyant au statut de sa légitimité (Alpe, 2017), de la normalisation de ce qui *doit* être enseigné. Le référentiel peut être institutionnel ou scientifique, il peut être admis ou controversé. C'est le cas, par exemple, des enseignements qui renvoient à des champs paradigmatiques mal définis, comme les questions socialement vives, les *éducation à*, ou plus généralement les enseignements transversaux. Enfin le *système curriculaire* s'insère dans un *contexte*, historique, social, politique, local, matériel...etc.

2 – Le concept de système curriculaire et la mesure des écarts

Tous ces éléments présentés ci-dessus forment un *système* en ce sens qu'ils sont en interaction les uns avec les autres et sont interdépendants. La représentation linéaire (fig. 1, ci-dessous) permet une lecture simplifiée d'un système, par définition complexe. Elle rend ainsi opérationnelle l'élaboration de méthodologies permettant d'étudier les processus de transmission des savoirs.

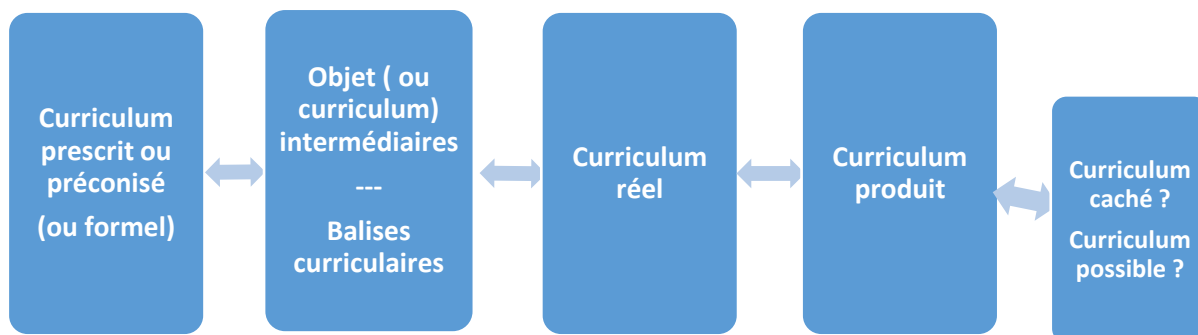


Figure 1 : Le système curriculaire

Le *système curriculaire* dépend des contextes d'élaboration, de médiation, de réception dans lesquels la transmission des savoirs s'opère. Cette représentation prend appui sur les théories curriculaire pour mettre en place des études à propos des pratiques effectives dans les systèmes éducatifs en contexte.

S'il existe de nombreuses études centrées sur un aspect du *système curriculaire* (travaux sur les manuels scolaires en tant qu'*objets intermédiaires* par exemple), il existe également des méthodologies qui prennent en compte tout ou partie du *système curriculaire*, en vue de mesurer des écarts entre différents éléments. La mesure et l'interprétation des écarts (*analyse curriculaire*) peut présenter plusieurs modalités : *systémique*, en portant sur l'analyse des écarts entre éléments d'un même système curriculaire ; *comparative*, en étudiant un même élément du système curriculaire dans des contextes différents (culturels par exemple) ; *diachronique*, en concernant un même élément du *système*

¹ Pour une étude de la méthodologie de l'étude d'un curriculum caché : Barthes, 2018.

curriculaire à des temps différents pour en étudier les évolutions et/ou les variations (ces trois types d'analyse curriculaire sont illustrés dans la deuxième partie de ce chapitre).

La mesure des écarts entre le *curriculum formel* et le *curriculum réel* permet d'observer les pratiques effectives de transmission *in situ* et leurs différences. De la même manière, la mesure des écarts entre le *curriculum réel* et le *curriculum produit* permet de comprendre des situations de soutien ou d'obstacle aux apprentissages. Outre l'analyse de l'activité des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage, il est possible de réaliser une analyse des effets comparatifs des *objets intermédiaires* et *balises curriculaire*s entre les *curricula réels* ou *produits* par exemple. Outre les connaissances formelles qu'elles permettent d'élaborer, les méthodes d'analyse curriculaire peuvent ainsi constituer des appuis aux didactiques dans une perspective praxéologique (ingénieries didactiques et pratiques pédagogiques). De la même manière, la mesure et l'interprétation du *curriculum caché* ou du *curriculum possible* ou encore d'un *référentiel* permet de fournir des données explicatives sur les choix curriculaire opérés dans une institution, voire une société. Il s'agit alors d'un soutien étayé à l'analyse des finalités et/ou des politiques éducatives.

3 - Des instruments d'analyses des écarts dans le système curriculaire

La mesure des écarts peut se faire de différentes façons, la plus facile à mettre en œuvre, même si elle est imparfaite, étant celle du comptage d'occurrences lexicales sur des contenus. Il existe cependant bien d'autres méthodes comparatives qui peuvent être prises en compte. Un grand nombre de logiciels de comptage d'occurrences lexicales en accès libre permettent d'étudier des supports différents et de disposer de résultats qui permettent de dessiner des tendances dans une partie du système curriculaire : des textes longs (type journal officiel des programmes d'enseignement) pour repérer dans le *curriculum formel* le type de lexique employé et les champs sémantiques dominants ; des transcriptions d'enregistrements de situations éducatives pour prendre des repères dans le *curriculum réel* ; des contenus de manuels scolaires pour étudier les *objets ou curricula intermédiaires* ; des questionnaires administrés auprès d'élèves pour mieux comprendre le *curriculum produit*. Les comptages de mots à différentes étapes, leurs comparaisons (en pourcentages relatifs) et l'interprétation qui pourra en être faite au regard d'autres recueils de données complémentaires (approches mixtes et triangulation) permettra de formuler des hypothèses venant orienter la suite de l'enquête. Au-delà de ces différents exemples, tous les binômes analytiques sont possibles : comparer le *curriculum formel* et le *curriculum produit* ; le *réel* et le *caché* ; etc. Sur le principe des formes de l'énonciation du système curriculaire, de nombreuses possibilités pratiques se présentent aux chercheurs.

Comprendre les déterminants qui expliquent que telle ou telle information a été ou n'a pas été retenue constitue un premier pas vers l'analyse des logiques sociétales dans lesquelles s'inscrit l'analyse du système curriculaire. Cela vaut autant pour une comparaison entre un *curriculum formel* et un *référentiel* que l'on estime légitime que dans une comparaison entre un *curriculum formel* et un *curriculum réel*, par exemple. Dans ce cas, l'analyse se centre sur les écarts observés et les causes de tels décalages.

Un certains nombres d'instruments, couramment utilisés dans l'étude des représentations sociales (Barthes, Alpe, 2016), sont utilisés dans les analyses curriculaire (tableau 1, ci-dessous) : 1) la *focalisation* correspond au repérage d'objets surreprésentés par des individus par rapport à un référentiel, ainsi une focalisation trop forte empêche-t-elle les individus de posséder une vision globale de l'objet d'enseignement (Moliner, 1996) ; 2) la *défalcation* correspond à la suppression d'éléments d'information entre deux mesures qui « résulte, dans la plupart des cas, de l'effet répressif des normes sociales » (Jodelet, 1989, p. 61) ; 3) la *distorsion* où toutes les occurrences sont présentes mais accentuées ou minorées de façon spécifique et qui peut, dans certains cas, se rapprocher du processus de focalisation ; 4) la *supplémentation* confère des informations qui ne lui appartiennent pas en propre en procédant à « un rajout de significations dû à l'investissement du sujet et à son imaginaire » (Jodelet, 1989). Ces catégories ont statut d'instrument pour le chercheur dans l'analyse curriculaire, dans la mesure où ils permettent d'associer à des écarts de mesures objectives, des caractéristiques associées à un effet sur l'apprentissage. Par exemple, d'un point de vue schématique, lors d'un cours sur le développement durable, la *focalisation* des étudiants sur l'environnement et les écosystèmes les empêche généralement d'acquérir les éléments de cours concernant les aspects politiques et sociétaux

également enseignés. Le tableau 1, ci-dessous, permet le passage entre la place relative du mot et la caractéristique d'analyse. Par exemple, le mot 1, en premier rang dans le *curriculum produit*, et en dernier rang dans le *curriculum prescrit*, indique une *focalisation* de l'étudiant sur cette notion.

Curriculum produit (Freq.;Rang)		Curriculum prescrit (Freq.;Rang)
Mot 1 (1; 1)	Supplémentation	Mot 4 (1,1)
Mot 2		
Mot 3	Focalisation	
	Distorsion	
Mot 4 (y; y)		Mot 1 (0;0)
Mot 4 (0; 0)	Défalcation	Mot 1 (x; x)

Tableau 1 : Analyse des écarts dans un système curriculaire

Focalisations, distorsions, supplémentations, défalcations constituent donc des instruments techniques qui permettent d'aller dans le sens d'une objectivation des observations réalisées (Durkheim, 1894 ; Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968), indispensables aux analyses produites en SEF et ici plus spécifiquement aux analyses curriculaire.

4 - Quelques exemples d'analyses curriculaire

Cette quatrième partie du chapitre propose trois exemples d'analyses curriculaire qui peuvent être conduites hors des études relativement aisées à mettre en œuvre des analyses d'écart entre *curriculum formel* et *curriculum réel* ou encore *curriculum réel* et *curriculum produit*. Chacune des illustrations présente plutôt des mesures d'écart plus complexes centrées sur divers autres objets curriculaire : 1) analyse des écarts entre des *curricula formels* à 10 ans d'intervalle, afin de comprendre les évolutions curriculaire d'une part et le sens sociétal qu'elles revêtent d'autre part ; 2) analyse d'un *curriculum produit* avec et sans des *balises curriculaire* explicites ; 3) étude d'un écart curriculaire entre un *curriculum formel* et un *référentiel*, première étape de l'analyse d'un *curriculum caché*.

4.1 - Analyses curriculaire diachronique : évolutions curriculaire et sens sociétal

L'étude présentée concerne l'évolution des diplômes de 17 licences professionnelles dans le domaine de l'environnement dont les *curricula* évoluent avec l'introduction de « *l'éducation au développement durable* » à l'université. La question est de savoir s'il s'agit seulement d'un affichage ou d'une évolution de fond pour comprendre le sens sociétal que porte cette évolution curriculaire.

Les occurrences lexicales sur les programmes des licences sont relevées, accompagnés des volumes horaires. L'analyse fine des modules est également prévue dans l'étude complète. Les occurrences lexicales sont regroupées en catégories. Par exemple « *bases statistiques* », « *éléments de statistiques* », « *traitement des données et statistiques* » ont été regroupés dans la catégorie « *statistiques* ». À chaque catégorie regroupant les enseignements ont été associés les volumes horaires de cours dispensés correspondants en 2001 et 2011. Les variations des volumes horaires entre les deux dates, positives ou négatives et supérieures à 7 heures, ont été extraites puis analysées. L'évolution de la structure des diplômes est présentée synthétiquement (fig. 3, ci-dessous).

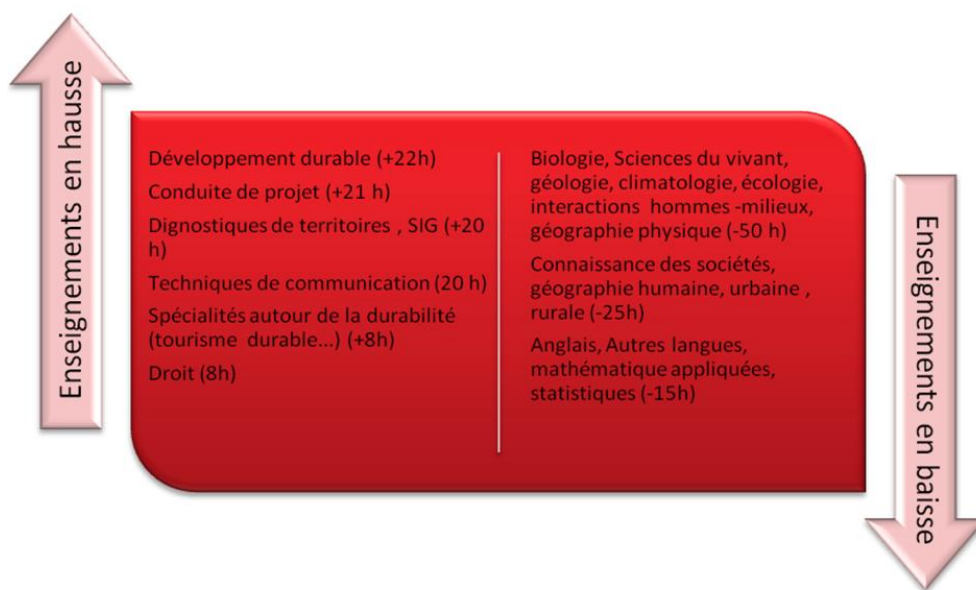


Figure 2 : Evolutions curriculaires des licences professionnelles d'aménagement du territoire entre 2001 et 2011

Sans rentrer dans les détails de l'analyse qui en découle (voir : Barthes, Alpe et Bader, 2014), quatre résultats saillants peuvent être cependant mis en évidence : réduction de la part des disciplines scolaires et des savoirs savants ; genèse d'un nouveau cadre organisationnel (spécialités autour de la *durabilité*) et règlementaire ; instauration d'un cadre normatif de valeurs et d'expériences (communication par exemple) ; développement d'une capacité managériale (conduite de projet, diagnostics).

2 - Analyses curriculaires comparatives : effets des balises curriculaires sur un curriculum produit

Ces analyses concernent des projets d'éducatifs au développement durable orientés vers la prospective territoriale, donnés dans des enseignements de géographie des classes de seconde et première. Les intervenants (chercheurs et enseignants) mettent en place des finalités éducatives émancipatrices et citoyennes, en prenant appui sur des *balises curriculaires* à mettre en place. Une *balise curriculaire* se présente sous la forme d'un tableau indiquant des finalités éducatives recherchées et une échelle qualitative évaluative qui permet de définir différents niveaux à atteindre, généralement notés de 1 à 4 (ou 6). S'il n'est pas pertinent dans ce chapitre de reprendre l'ensemble de l'étude (voir : Barthes, Blanc-Maximin, Dorier, 2019), l'exposé de la méthode et quelques résultats peuvent être retenus à titres d'illustration.

Méthodologiquement, il s'agit de comparer les effets d'une *balise curriculaire* mise en place par un enseignant et d'examiner son influence sur le *curriculum produit*. Deux *balises curriculaires* ont été reproduites à titre illustratif, l'une concernant la capacité des élèves à problématiser ; l'autre concernant leur capacité à adopter un esprit critique. Des enseignements sont conçus pour répondre à ces finalités éducatives (ou *balises curriculaires*), ces dernières étant également évaluatives.

Finalité éducative	1	2	3	4 (niveau théorique à atteindre)
Capacité à problématiser (identifier les problèmes, leurs causes et conséquences, etc.)	Description sans identification de problèmes	Identification de problèmes	Identification de problèmes avec une recherche des causes et des conséquences	Problématisation à partir des causes et des conséquences, expressions de risques et perspectives possibles

Capacité à adopter un esprit critique (l'élève apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus)	Pas d'identification des différentes sources ni évaluation de la validité des contenus	Identification des différentes sources (valeurs, pratiques sociales, prescriptions politiques) et évaluation de la validité des contenus	Sources discutées qui permettent une déconstruction de la demande	Déconstruction du positionnement argumenté de l'élève
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

Tableau 2 : Exemple de balises curriculaires (extrait)

Sur le même principe de comptage des occurrences lexicales, il s'est agi de relever dans les 88 productions d'élèves (traces du *curriculum produit*), les expressions ou mots permettant de repérer les niveaux visibles atteints dans la *balise curriculaire* (de 1 à 4). Outre l'analyse fine des occurrences lexicales, ces niveaux sont reportés sur un graphe en radar (fig. 4, ci-dessous). Schématiquement, la courbe intérieure correspond au *curriculum produit* sans *balise curriculaire*, la courbe extérieure correspond aux niveaux obtenus avec *balise curriculaire*. Cette démarche analytique permet d'identifier à la fois les apprentissages atteints dans certaines conditions matérielles (situations pédagogiques, formation des enseignants, accompagnement, *balises curriculaires*, etc), puis d'estimer la marge de progression encore possible, amenant éventuellement à une réflexion didactique ou contextuelle. Elle permet également de comprendre, grâce à des entretiens, ce qui a favorisé la réussite du projet sur une *balise curriculaire* particulière.

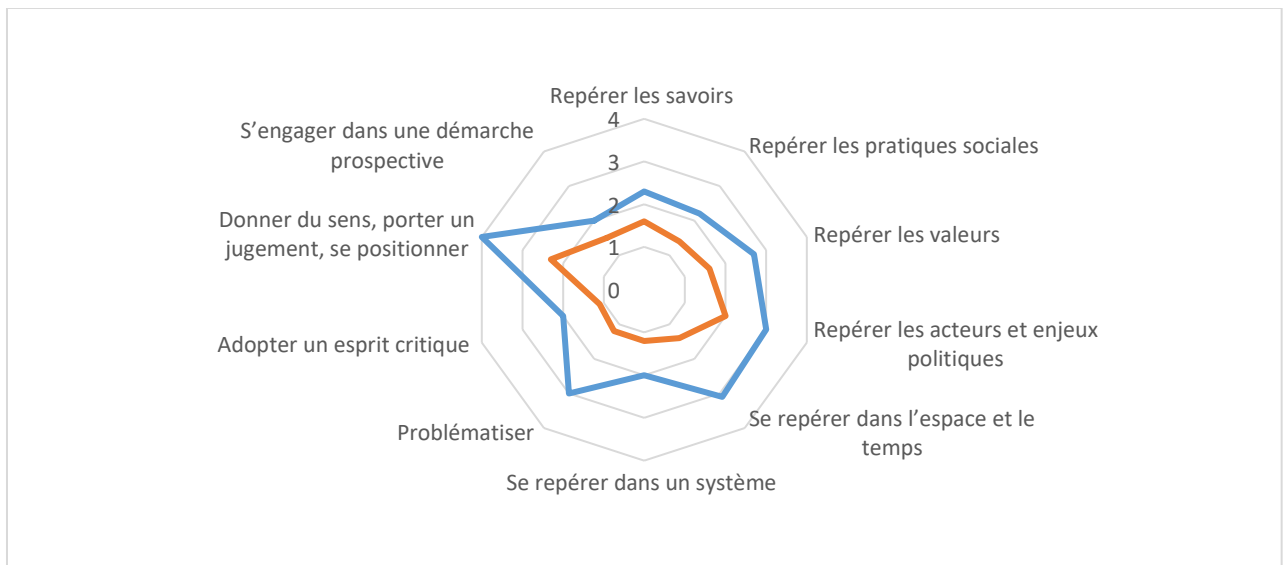


Figure 3 : Radar représentant le niveau des *balises curriculaires* atteints par les 88 projets

Les fréquences d'occurrences lexicales (en pourcentage pour permettre la comparaison) de ce qui était prescrit (textes correspondants) ont été comparées avec le résultat obtenu (productions des élèves et évaluations dont ils ont fait l'objet). Deux tableaux d'occurrences lexicales ont ainsi permis la comparaison.

3 - Analyses curriculaires systémiques : écarts entre un référentiel et curriculum produit et approche du curriculum caché

Toujours sur le principe du relevé des occurrences lexicales, la méthode de la mesure des écarts est appliquée entre les *référentiels* institutionnels prescriptifs (cumulés) du développement durable considérés comme légitimes et un *curriculum produit*. Les premiers ont fait l'objet d'un comptage d'occurrences lexicales ordonné en fréquence d'apparition et traduite en pourcentage relatifs. Le *curriculum produit* a été relevé en étudiant les représentations sociales d'un corpus d'étudiants de master ayant suivi un module de développement durable de 45 heures. Recueillir des représentations sociales a consisté, dans [cette](#) situation, en un recueil de mots ou d'expressions selon un protocole précis (voir

Barthes, Alpe, 2016). Une fois dressées les deux listes de mots récoltés et leur fréquence associée, il est possible de les ordonner du plus au moins important. Les ordres contrastés entre les occurrences lexicales des deux corpus sont alors relevés puis les *focalisations* et *défalcations* des étudiants relevées (tableau 4, ci-dessous). L'étude complète étudie également les *distorsions* et *supplémentations* (voir Barthes, Alpe, 2016).

Ordre des mots dans les représentations sociales	Ordre des mots dans le rapport Brunlandt	Ordre par nombre de mots dans les représentations sociales	Ordre par nombre de mots dans le rapport Brunlandt
environnement	environnement	environnement	environnement
écologiques	économie/économique(s)	écologiques	économie/économique(s)
écosystème(s)	politique(s)	écosystème(s)	politique(s)
avenir	nouvelle(s)/nouveaux	avenir	nouvelle(s)/nouveaux
protection	pollution	protection	pollution
réduire	gestion	réduire	gestion
nature/naturelles	nature/naturelles	nature/naturelles	nature/naturelles
renouvelables	protection	renouvelables	protection
pollution	avenir	pollution	avenir
conservation	déchets	conservation	déchets
déchets	conservation	déchets	conservation
Commerce / commercial(le)	agriculture	Commerce / commercial(le)	agriculture
dangers/ dangereux	consommation	dangers/ dangereux	consommation
consommation	sources	consommation	sources
action	services	action	services
planète	vie	planète	vie
agriculture	changement	agriculture	changement
biens	vue	biens	vue
services	dangers/ dangereux	services	dangers/ dangereux
changement	Commerce / commercial(le)	changement	Commerce / commercial(le)
sources	action	sources	action
sociétés	démographique	sociétés	démographique
espace	espace	espace	espace
vue	ressources naturelles	vue	ressources naturelles
gestion	commun	gestion	commun
dégradation	planète	dégradation	planète
commun	écosystème(s)	commun	écosystème(s)
responsabilité	écologiques	responsabilité	écologiques
juridique	sociétés	juridique	sociétés
politique(s)	réduire	politique(s)	réduire
démographique	dégradation	démographique	dégradation
économie/économique(s)	renouvelables	économie/économique(s)	renouvelables
nouvelle(s)/nouveaux	responsabilité	nouvelle(s)/nouveaux	responsabilité
vie	biens	vie	biens
éducation	emploi	éducation	emploi
emploi	juridique	emploi	juridique
subventions	éducation	subventions	éducation
ressources naturelles	subventions	ressources naturelles	subventions

Tableau 3 : Focalisations et distorsions des *curricula produits* vs *curricula prescrits*

L'analyse de la signification des éléments identifiés comme manquants, rajoutés, sous-évalués ou sur-évalués conduit aux questions suivantes : quelles modifications vis-à-vis des référentiels ? Pourquoi et quels déterminants sociétaux, culturels ou politiques expliquent l'écart entre de *curriculum formel* et le *curriculum produit* ?

Si la méthode des analyses curriculaires peut servir à élaborer des préconisations didactiques, elle constitue surtout une première étape pour l'étude du *curriculum caché* (Barthes, 2018). Ainsi, cet exemple permet-il de constater que les dimensions économiques et politiques sont les grandes oubliées du *curriculum produit*, tandis que les *focalisations* sont centrées sur les environnements et les écosystèmes, les énergies renouvelables.

Conclusion

Le système curriculaire et la mesure des écarts entre ses éléments constitue une méthodologie qui présente d'infinies possibilités. Il s'agit d'objectiver des observations et de permettre d'avancer des hypothèses sur les formes de transmissions et leurs contextes. Par exemple, mettre en place des *balises curriculaires* et évaluer leurs conséquences ou encore comprendre le rôle d'un manuel sur le *curriculum produit*. Ainsi, analyser des évolutions sociétales qui se matérialisent dans un *curriculum*, les signifiants sociaux des programmes ou des apprentissages sont autant d'études possibles, déterminantes à conduire dans une disciplines telles que les SEF grâce aux méthodologies d'analyse des systèmes curriculaires.

Référence bibliographiques

- Alpe, Y. (2017). Légitimité. In A. Barthes, J-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon, (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris: L'Harmattan.
- Barthes, A. Alpe, Y., Bader, B. (2013). Questions and positions on education for sustainable development at university in France: example of short professional cycles? *Environmental Education Research*, 19, Issue 3, 269-281.
- Barthes, A. (2018). The Hidden curriculum of sustainable development: the case of curriculum analysis in France. *Journal of Sustainability Education*, 18, March.
- Barthes, A., Y Alpe. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. Paris : L'Harmattan, Coll. Logiques Sociales.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S. Dorier-April E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Education et socialisation. Cahier du CERFEE*, 51. Environnements culturels et naturels : apprendre pour agir ensemble. Montpellier.
- Bourdieu, P., Chamborodon, J-C., Passeron, J-P. (1968). *Le métier du sociologue*. Paris : Ed. EHESS.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Durkheim, E. (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF
- Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR
- Forquin, J.C, (dir.) (1990). *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche*. Paris : INRP / L'Harmattan.
- Gasse, S. (2017). Education non formelle. In A. Barthes, J-M. Lange, N. Tutiaux-Guillon (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Les représentations sociales. Paris : PUF
- Lange, J-M. (2014). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation relative à l'environnement*, 11.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : PUG
- Nozaki Y., Apple W. (2002). Ideology and curriculum. In D.L. Levinson, P.W. Cookson, Jr. A.R. Sadovnik (Ed.), *Education and sociology, an encyclopedia* (p. 381-385). New York: RoutledgeFalmer.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.