



Diversité

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

204 | 2024

La fabrique des savoirs

Le curriculum dans tous ses états

<https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4331>

Référence électronique

« La fabrique des savoirs », *Diversité* [En ligne], mis en ligne le 22 février 2024, consulté le 10 avril 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4331>

Droits d'auteur

CC BY-SA

DOI : 10.35562/diversite.4331



SOMMAIRE

Éditorial

Régis Guyon et Philippe Vitale
Penser les savoirs pour panser l'école ?

Entretiens d'ouverture

Olivier Maulini
La formation des enseignants : en tension entre PISA et Shanghai

Michael Young
« Ma définition du curriculum a toujours été de commencer par poser la question suivante : qu'est-ce qui compte en tant que connaissance ? »

Le choix et la justification des savoirs

Anne-Marie Chartier
Les savoirs scolaires : réalités et fictions

Élisabeth Bautier
Savoirs et compétences, mise en œuvre curriculaire et inégalités d'apprentissage

Xavier Roth
La valeur des savoirs scolaires

Sophia Stavrou
« La question cruciale derrière la régionalisation du savoir est celle de la lutte pour la définition de ce que sont l'université et l'éducation universitaire dans la société »

Sylvie Wharton
Controverse entre éloge de la diversité langagière et blâme du déficit linguistique : justice sociale et savoirs scolaires langagiers

Pierre Clément
« Depuis les années 1980, on assiste à des mouvements de va-et-vient entre l'ouverture et le contrôle étroit du circuit d'écriture des programmes »

Yves Reuter
Contenus, configurations et conscience disciplinaires

Les curricula en acte

Julien Netter
« Qu'attend-on de moi ? » Le curriculum invisible, ce que l'école française n'enseigne pas

Patrick Rayou

« Il est indispensable de posséder les savoirs à enseigner, mais tout autant de prendre conscience que les élèves sont des sujets qui appartiennent à des contextes différents »

Ghislain Leroy

« Certes, l'on initie à l'école maternelle l'enfant à son rôle d'élève, mais cela ne doit pas se faire en oubliant les visées de socialisation au jugement individuel et critique »

Laurent Veillard

Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires

Julien Barrier

« Le socle des savoirs enseignés dans le supérieur tend à se déplacer vers les disciplines appliquées »

Jérôme Villion

L'enseignement des SES : « modèle sciences sociales » *versus* « modèle universitaire » ?

Des savoirs et des éducations

Alain Beitone et Estelle Hemdane

Les éducations à... : *ya basta* !

Françoise Lantheaume

Des questions controversées aux savoirs enseignables

Benoit Urgelli

« La transposition didactique des questions politiquement sensibles a encore bien des obstacles à franchir »

Stéphane Bonnéry

Les arts à l'école : des politiques éducatives contradictoires

Simon Massei

« La politique d'éducation à l'égalité entre les sexes est prise aujourd'hui dans des injonctions contradictoires »

Frédéric Charles, Victoria Croizon, Stéphanie Debayle, Françoise

Heyraud - Soulas, Sophie Mignon, Nadège Pouey, Marie Suez et Astrid Tusseau

Réfléchir ensemble sur un curriculum possible en sciences et technologie à l'école primaire

Et d'ailleurs !

Arthur Chapman

Connaître l'histoire : réflexions sur la tradition disciplinaire en Angleterre

Michael W. Apple

Mobilisations sociale et politique de la connaissance officielle

Pieter Vanden Broeck et Eric Mangez

Apprendre indéfiniment ? Expansion de l'éducation et précarité de l'avenir

Philippe Losego

Les plans d'études en Suisse : histoire récente d'une construction politique

Parcours de recherche

Stéphane Benveniste

« La quasi-sacralisation des grandes écoles en faisait un objet d'étude essentiel à mes yeux »

La fabrique de la recherche

Omar Zanna

Faire de la sociologie par-delà les murs du lycée ! En quête d'altérité

Controverse

Sylvain Genevois et Marc Blondeau

Faut-il un master pour enseigner ?

Actualités

Eliot Moyne

Des études pour « ceux qui restent » ? Le dispositif des « campus connectés » en région rurale

Éditorial

Penser les savoirs pour panser l'école ?

Régis Guyon et Philippe Vitale

Droits d'auteur

CC BY-SA

TEXTE

- 1 Qu'enseigne-t-on à l'école ? Pourquoi et comment ? Ces questions sont en apparence assez simples, voire naïves et inutiles, tant la question des contenus d'enseignement apparaît comme évidente, comme un allant de soi constitutif de l'école, des savoirs disciplinaires et de l'identité professionnelle des enseignants. Pourtant, à y regarder de près, rien n'est évident en la matière et, en l'occurrence, aucun choix n'est neutre. Les savoirs, tels qu'ils sont définis et enseignés par l'école, sont le fruit d'un contexte et d'une époque, d'une société qui a une idée de ce qui est attendu de l'éducation et de sa responsabilité dans la socialisation de futurs citoyens. Et les programmes scolaires relèvent d'une construction plus ou moins explicite et visible.
- 2 De fait, comment cet horizon éducatif pourrait-il échapper au jeu complexe, fait de négociations, compromis, constructions, controverses, pressions, traductions, etc., qui sont au cœur de nos sociétés démocratiques ? On peut le constater à chaque épisode historique marquant, à chaque réforme éducative, à chaque fois que des positions s'affrontent entre ceux qui défendent notamment des « savoirs traditionnels » et d'autres qui plaident pour du « neuf », des ouvertures vers de « nouvelles » connaissances extérieures à l'école... Approche par compétences, « retour aux fondamentaux », socle commun, pédagogie inversée, *e-learning*, choc des savoirs, groupes de niveau, etc. On pourrait examiner l'histoire de l'éducation française et faire une (longue) liste à la Prévert de ses réformes des programmes, sans qu'un seul vers de ses poèmes, « Page d'écriture », « Le cancre » ne s'en trouve modifié.
- 3 Car, évidemment, les savoirs, une fois arrêtés et transposés en programmes, vivent dans l'école et dans la salle de classe. Les savoirs scolaires sont en effet, et surtout, ce que les enseignants en font, et

peuvent en faire ; ils sont ce que les élèves en comprennent dans leurs apprentissages et ce qu'ils en retiennent et fabriquent avec. Dans ce processus, toute une série de problématiques est convoquée, du choix des savoirs à leur transmission, des dispositifs pédagogiques aux modalités d'évaluation, des approches par compétences ou par performances, de la socialisation à l'expérience scolaire... En cela, le dossier de *Diversité* que nous proposons envisage le curriculum comme un véritable catalyseur et analyseur du système éducatif et de ses inégalités, et plus largement de la connaissance, de la culture et de la société.

- 4 Longtemps délaissés par les sciences sociales, avec pourtant l'œuvre initiatrice bien connue d'Émile Durkheim relative à ses cours donnés à la Sorbonne dès 1902 et reproduits dans *L'évolution pédagogique en France* (1938), les savoirs scolaires ont été investis par la sociologie du curriculum. Celle-ci est apparue en Angleterre en 1971 avec ladite « nouvelle sociologie de l'éducation » et la publication de *Knowledge and Control* (1971) sous la direction de Michael Young, qui ouvre ce dossier dans un entretien où il revient sur ce tournant. Cette sociologie du curriculum fut poursuivie, en France, avec le travail remarquable de Viviane Isambert-Jamati (1990)¹ et les présentations et analyses incontournables de Jean-Claude Forquin (1984, 1989, 2008) à qui nous souhaitons rendre hommage ici².
- 5 La sociologie du curriculum ou des curricula est un label d'un champ de recherche qui est déjà, en soi, une énigme pour les francophones. Que de malentendus et de confusions, face à un champ du curriculum qui peine à se développer en France alors qu'il est fortement investi dans les pays anglophones ! Or, par un effet de mode ou de recherche d'un concept « attrape-tout » (Segalen, 2009, p. 115), les politiques se sont toutefois emparés du curriculum depuis une dizaine d'années pour désigner tantôt un programme scolaire, tantôt des matières, parfois l'éducation tout entière. Chemin faisant, ces approches défendent une « nouvelle approche » soucieuse de prendre en compte l'expérience et l'apprentissage des élèves dans les réformes de cycles scolaires, d'ajout ou de suppression d'éléments du programme officiel en lien avec la société et le marché de l'emploi.
- 6 Les sciences sociales ne sont pas en reste face à un mésusage du concept de sorte que quiconque semble travailler aujourd'hui sur

l'éducation devient *ipso facto* un spécialiste du curriculum, ignorant le plus souvent plus de cinquante ans de recherche sur la question et les théories fondatrices de ce champ de recherche. Ou, *a contrario*, se revendiquant parfois de la nouvelle sociologie de l'éducation qui n'existe plus depuis 1972 (voir Vitale, 2022), des chercheurs (didacticiens, historiens de l'éducation, sociologues, chercheurs en sciences politiques...) investissent le *curriculum formel* (programmes, lois, manuels scolaires...), le *curriculum réel*, ou mieux « en acte » (*ibid.*), en « ouvrant la boîte noire de l'école » et en étudiant les pratiques au sein de la salle de classe, la mise en œuvre du curriculum, la pédagogie, et tous les éléments du *curriculum caché*, c'est-à-dire tout ce qui passe, qui se transmet et s'acquiert à l'école (savoirs, discipline, compétences, valeurs, étiquetage...) et qui n'apparaît pas dans les *curricula formels* et en acte.

- 7 Aujourd'hui, en Angleterre comme en France, sous l'effet de l'emprise des travaux en sciences politiques sur les questions éducatives, c'est surtout le curriculum formel qui est investi sur la base de travaux en économie et en politique éducatives. Tout un champ est ouvert pour des recherches sur le curriculum en acte dans la salle de classe !
- 8 Pour tenter de donner en quelques mots des réponses à l'énigme curriculaire, citons Jean-Claude Forquin, qui dès les années 1980, a introduit et clairement défini cette sociologie du curriculum aux francophones :

Le mot anglais « *curriculum* » désigne moins une catégorie spécifique d'objets appartenant à la sphère éducative (tels que les programmes scolaires, pour lesquels l'anglais dispose du terme plus technique de *syllabus*) qu'une approche globale des phénomènes éducatifs, une manière de penser l'éducation qui consiste à privilégier la question des contenus et la façon dont ces contenus s'organisent dans des cursus. Un curriculum scolaire, c'est tout d'abord, dans le vocabulaire pédagogique anglo-saxon, un parcours éducationnel, un ensemble continu de situations d'apprentissage (*learning experiences*) auxquelles un individu s'est trouvé exposé au cours d'une période donnée dans le cadre d'une institution d'éducation formelle. (Forquin, 1989, p. 22-23)

- 9 Cette définition est précise et heuristique. C'est bien l'horizon de la recherche curriculaire que brosse ici Jean-Claude Forquin et qui

le conduit *ipso facto* à poser les questions suivantes : pourquoi enseigner telle chose plutôt que telle autre ? Quels sont les liens entre l'éducation et la culture ? Quelle est la justification de ce qui vaut d'être enseigné à une génération d'élèves ? Qu'est-ce qui peut être considéré comme un savoir scolaire ? Comment se transmet un savoir scolaire prescrit dans la salle de classe ? Qu'est ce qui passe avec la transmission des savoirs dont l'enseignant n'a pas forcément conscience ?

- 10 Toutes ces questions qui fondent la sociologie du curriculum nous conduisent à en poser d'autres aux auteurs et lecteurs de ce numéro de *Diversité* : quel est le lien entre les curricula, l'enseignement, l'apprentissage et l'organisation sociale du savoir ? Les curricula, leur transmission et leur réception, sont-ils au cœur de la relation entre savoir, pouvoir et contrôle ? Quels sont les processus de définition des savoirs à enseigner ? Comment sont-ils choisis, justifiés et traduits dans les prescriptions ? Comment sont-ils reçus, transformés, par ceux qui doivent les enseigner ? Quels sont les phénomènes d'inertie et de résistance face aux nouveaux savoirs (ledit « misonéisme » déjà cité par Durkheim en 1902) ? En quoi travailler selon le prisme du curriculum permet-il d'analyser *autrement* les inégalités scolaires ? Et, plus largement, en quoi les curricula révèlent-ils un contexte politique et social qui permet de questionner et espérer comprendre les finalités données à l'école ?
- 11 Telle est l'ambition de ce numéro de *Diversité* que de donner à comprendre ce que le concept de curriculum recouvre et en quoi son approche est précieuse pour analyser l'actualité, les changements, les processus, les tensions, qui traversent le système éducatif dès lors que l'on place les savoirs au cœur de l'analyse. Il s'agira donc de faire un point sur la recherche qui s'intéresse, en France comme à l'étranger, aux curricula et à la spécificité de la culture scolaire et à son rapport à la société.
- 12 Nous souhaitons aussi avec ce numéro éclairer les problématiques qui traversent aujourd'hui le métier d'enseignant en matière de curriculum qui se trouve à la croisée des disciplines, des façons d'enseigner et de la formation et de l'évaluation des acquis des élèves et des étudiants. Il s'agit aussi de penser les savoirs scolaires comme de la connaissance qui est, depuis une quinzaine d'années, bousculée

tout autant par les relativismes, les utilitarismes, le *new public management*, le *e-learning*..., et que les acteurs de l'éducation tentent vaille que vaille de faire vivre au quotidien de la salle de classe.

- 13 Le dossier est composé de trois parties. Dans la première, intitulée « Le choix et la justification des savoirs », nous mettons la focale sur les processus qui gouvernent les curricula ; la deuxième partie examine les « curricula en acte », autrement dit la manière dont les savoirs sont mis en acte dans les enseignements et dans les apprentissages, aussi bien dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel, ou encore dans l'enseignement supérieur ; enfin, la troisième partie traite « des savoirs et des éducations » en tentant de montrer notamment comment la multiplication des « éducations à » comporte le risque de favoriser des dispositifs ne visant que des compétences non articulées à des savoirs, produisant ainsi de nouvelles difficultés d'apprentissage pour les élèves qui n'ont que l'école pour apprendre. Enfin, comme pour chaque numéro, nous proposons des contributions apportant un éclairage international à la thématique du curriculum abordée depuis l'Angleterre, la Belgique, les États-Unis et la Suisse.
- 14 Disons enfin que, dans ce numéro, il ne s'agit donc pas de céder à l'enthousiasme de ceux qui voient dans le curriculum une révolution éducative, mais plutôt d'éclairer une autre façon de penser l'éducation et, au risque d'être ambitieux, la culture et la société d'aujourd'hui et de demain.

BIBLIOGRAPHIE

DURKHEIM, Émile (2014). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF (1^{re} éd., 1938).

FORQUIN, Jean-Claude (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne. Une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation ». *Revue française de sociologie*, vol. 25, n° 2, p. 213-232. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1984_num_25_2_3792

FORQUIN, Jean-Claude (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck université.

FORQUIN, Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

FRANDJI, Daniel, VITALE, Philippe (dir.) [2008]. *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane (2020). « Approches sociologiques des contenus d'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n° 206, p. 81-91. <https://doi.org/10.4000/rfp.8931>

SEGALEN, Martine (2009). *Rites et rituels contemporains*. Paris : Armand Colin.

VITALE, Philippe (2006). *La sociologie et son enseignement. Curricula, théories et recherches*. Paris : L'Harmattan.

VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR.

NOTES

1 Voir le dossier de la *Revue française de pédagogie* dédié à l'œuvre de Viviane Isambert-Jamati. <https://journals.openedition.org/rfp/8821>

2 Voir le numéro 135 de la *Revue française de pédagogie* qui, en 2001, propose un dossier sur « Culture et éducation : colloque en hommage à Jean-Claude Forquin ». <https://journals.openedition.org/rfp/persee-281579>

AUTEURS

Régis Guyon

Rédacteur en chef.

IDREF : <https://www.idref.fr/147188199>

Philippe Vitale

Aix-Marseille Université, CNRS, LEST, Aix-en-Provence, France.

IDREF : <https://www.idref.fr/101882955>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-1069-9965>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/philippe-vitale>

ISNI : <http://www.isni.org/000000004996686X>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14611458>

Entretiens d'ouverture

La formation des enseignants : en tension entre PISA et Shanghai

Olivier Maulini

DOI : 10.35562/diversite.4357

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon et Patrick Picard en octobre 2023.

TEXTE

Diversité : Pouvez-vous, en quelques mots, présenter votre parcours et vos responsabilités à l'Université de Genève ?

Olivier Maulini : Je suis instituteur de formation et professeur ordinaire à l'Université de Genève (UNIGE), où je travaille depuis près de trente ans, à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE). Dans le cadre de cette fonction, je suis également, depuis près de deux ans, directeur de l'Institut universitaire genevois de formation des enseignant·e·s (IUFÉ) qui assure la formation de base et la formation continue des enseignants en primaire, secondaire et dans l'enseignement spécialisé.

Diversité : Comment s'organise la formation initiale des enseignants à Genève ?

OM : La formation a été confiée à l'Université de Genève il y a une trentaine d'années – et c'est dans ce mouvement d'universitarisation de la formation initiale que j'ai moi-même rejoint l'université. Cette universitarisation a commencé par le primaire avant de toucher le secondaire un peu plus tard. Pour expliquer ce mouvement, il faut avoir en tête le régime complexe de gouvernance en Suisse : l'éducation est de la responsabilité des cantons, mais elle est de plus en plus impactée par la régulation intercantonale. Cela provoque des effets de bord concernant les arbitrages faits à l'échelle

intercantonale qui peuvent être à l'avantage ou à l'inverse en défaveur du canton de Genève. Pour ce qui est des questions de curriculum, les décisions se prennent au niveau intercantonal à travers une instance de coordination qui réunit les ministres des vingt-six cantons. Il faut ajouter la conférence latine des mêmes ministres, organisée depuis quatre décennies pour prendre entre autres en charge le plan d'étude d'enseignement, avec l'idée de créer un curriculum romand, au moins pour l'enseignement obligatoire.

Diversité : Quelle est la fonction du projet HarmoS : viser à une harmonisation de la scolarisation à l'échelle nationale ?

OM : Effectivement, HarmoS est un projet de troisième niveau, fédéral. Mais c'est loin d'être un curriculum. Il y a des dimensions curriculaires qui ont été négociées dans ce cadre, comme l'enseignement des langues secondes : tous les cantons doivent enseigner à l'école primaire, dès le degré cinq, c'est-à-dire pour les élèves de 8 ans, une langue seconde, et dès le degré sept pour les élèves de 10 ans, une deuxième langue seconde. Au départ, la première langue seconde devait être une langue nationale, autrement dit le français en Suisse alémanique et l'allemand en Suisse romande. Sauf que certains cantons alémaniques se sont libérés de cette contrainte et commencent par l'anglais. Ce qui fait que, désormais, par souci de compromis helvétique, on peut commencer par l'anglais ou par une langue nationale. Mais, et c'est la magie du curriculum prescrit, il faut que les objectifs à l'arrivée, c'est-à-dire à 15 ans, à la sortie de l'école obligatoire, soient équivalents. Donc, les élèves ont appris deux ans plus tôt une des deux langues, mais les objectifs finaux sont les mêmes, ce qui permet de mettre à peu près tout le monde d'accord... On a bien ici une contrainte curriculaire décidée au niveau intercantonal, avec arbitrage par la Confédération, et même par une votation du peuple portant sur le projet HarmoS en 2006 qui fixe quelques grands principes, comme les grands paliers de la scolarité ou le calendrier scolaire, mais qui est assez peu contraignant en définitive. Le concept même d'« harmonisation » en dit long sur la volonté fédérale de faire communauté par la libre association.

Diversité : Pour revenir à Genève, votre périmètre ne concerne-t-il que la formation des enseignants de l'enseignement scolaire ?

OM : Nous avons également en charge la formation concernant le secondaire supérieur. Seule la formation professionnelle nous échappe puisqu'en Suisse, elle est gouvernée par le département de l'Économie, au niveau fédéral. Ceci aussi est très suisse : la formation professionnelle est arrimée à l'économie et donc au niveau fédéral, tant le pays est certain de la corrélation entre sa prospérité et son système dual de formation, associant les entreprises et des écoles techniques ou polytechniques ; tandis que le scolaire est arrimé aux cantons, qui sont libres de s'associer ou non dans des coordinations soit régionales, soit fédérales.

Diversité : *Quels sont le parcours et le curriculum des étudiants qui rejoignent l'IUFE ?*

OM : Pour rentrer dans l'institut, les étudiants qui se destinent à l'enseignement primaire doivent avoir la « maturité fédérale » – l'équivalent du baccalauréat général en France – pour rejoindre une haute école pédagogique (HEP) qui propose un cursus de trois ans d'études. Ils sont alors qualifiés pour l'enseignement primaire. À Genève, la durée d'études est de quatre ans, car historiquement, au moment de la création des hautes écoles pédagogiques, à Genève, la licence était de quatre années. Actuellement, nous nous battons pour maintenir ces quatre années – parce qu'une partie des forces politiques souhaite nous aligner sur les autres cantons suisses, en particulier au motif que le canton de Genève est le moins bien classé des cantons suisses à PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves). Le raisonnement de sens commun, c'est que, plus on forme les enseignants, moins les élèves sont bons. Alors que celui de la recherche, c'est qu'un canton-ville comme Genève a plus de difficulté à scolariser les enfants, et que c'est cela qui réclame un renfort de formation. Difficile d'imposer ce point de vue, d'autant plus que l'université est juge et partie lorsqu'elle s'appuie sur la recherche. Pourtant, un consensus règne en Suisse pour dire qu'on n'arrive plus à former un instituteur généraliste en trois ans. Ce qui fait que les Alémaniques arbitrent par le concept d'« enseignant semi-généraliste », formé uniquement pour un faisceau de disciplines. À l'inverse, les Romands ont maintenu le principe de l'enseignant généraliste, ce qui milite pour une formation plus longue.

Diversité : On comprend bien effectivement comment cette votation a pu mettre en péril tout un système de formation fondé sur les principes pédagogiques, avec une attention sur des problématiques telles que l'évaluation, l'hétérogénéité, les cycles, etc. À partir de là, l'institution a dû prendre en compte, de manière un peu contrainte et forcée, de nouveaux objectifs, une nouvelle approche. Compte tenu de cette trajectoire politique, quel idéal-type d'enseignant essaie-t-on de former à l'IUFE aujourd'hui ?

OM : Le laboratoire suisse est particulièrement réactif ! En 2006, au moment de la votation, l'IUFE n'existe pas. La FPSE s'occupe de la formation du primaire et la formation du secondaire relève encore de l'employeur, sur un mode incompatible avec les nouvelles règles intercantionales. Que s'est-il passé ? La droite parlementaire préconise alors de retirer la formation à la FPSE pour la mettre dans une HEP sur le modèle suisse, avec l'idée que cette haute école serait davantage ancrée dans le terrain. Pour le syndicat des enseignants primaires, qui a soutenu la réforme genevoise, cet argument d'une formation plus sur le terrain est en fait une manière de la placer sous la tutelle du politique, avec davantage de contrôle bureaucratique. C'est en cela que Genève est un cas complexe, mais intéressant : pour le dire vite, c'est un endroit où la culture est française, mais où les règles sont suisses. La combinaison est tout sauf simple entre une culture politique volontiers tournée vers l'affrontement des convictions, alors que les règles suisses visent plutôt la concorde et l'apaisement. En fin de compte, on observe une volonté de reprise en main par le politique de la formation primaire, puisque le ministre de l'époque va prendre la décision de créer un institut universitaire de formation des enseignants. En faisant cela, il fait d'une pierre deux coups :

- d'une part, il place la FPSE sous la tutelle de cet institut. La formation reste à l'université, mais l'institut devient interfacultaire, en intégrant la FPSE, mais aussi les facultés des lettres, des sciences et des sciences économiques et sociales – puisqu'on a besoin de ces facultés pour former les enseignants du secondaire ;
- d'autre part, le deuxième effet de cette décision est l'entrée de la formation des enseignants du second degré dans le périmètre de l'IUFE, haute école reconnue par les normes intercantionales.

On peut considérer que Genève, pour la formation primaire, faisait plus confiance à une formation universitaire que le reste de la Suisse, pour qui l'autonomie universitaire et l'arrimage des pratiques pédagogiques, des curricula, des idéologies aux sciences de l'éducation étaient sulfureux. Par contre, du point de vue de la formation des enseignants du secondaire, l'ajustement fut inverse : en Suisse, elle était déjà dans les HEP qui faisaient intervenir la recherche dans la formation des enseignants et qui dessaisissaient le terrain de certaines de ses prérogatives, ne seraient-ce que celles d'engager immédiatement les enseignants pour les former en emploi.

La situation dans laquelle nous sommes maintenant est paradoxale. On pourrait dire qu'effectivement il y a une espèce de reprise en main partielle de la formation primaire par le politique. Mais en même temps, il y a un dessaisissement de la formation secondaire, du politique en direction de l'académique. Aujourd'hui, avec ces configurations et ces tensions, nous avons un institut qui forme tout le monde et qui le fait dans un partenariat avec le département de l'Instruction publique (DIP), un partenariat négocié dans chacun de ses détails, extrêmement suisse : c'est de l'horlogerie de précision. On discute de tout, tout le temps, et l'on essaie de se coordonner pour obtenir un *modus vivendi* sur la base de logiques qui sont souvent antagonistes. Ce qui peut provoquer des polémiques en France, nous tentons de le débattre d'abord entre nous, sinon le peuple s'en saisira pour restaurer le calme. L'autorité d'un vote populaire est énorme en Suisse : chaque citoyen peut trouver que le peuple s'est trompé de décision, mais, comme c'est lui qui décide, les mœurs sont *de facto* régulées.

Diversité : Et quelle est la place des syndicats dans cet espace de discussion et de négociation ?

OM : C'est effectivement un acteur très important, et très révélateur de la structuration de la formation : les syndicats du secondaire sont volontiers frondeurs par rapport au DIP et à l'université, alors que les syndicats du primaire sont beaucoup plus participatifs historiquement vis-à-vis de l'employeur. Ils se sont par exemple félicités de la réforme curriculaire du plan d'étude romand à laquelle ils ont activement participé. Dans d'autres pays, les syndicats sont vent debout contre une réforme imaginée par le ministère. Chez nous

à Genève, les relations entre l'université et le syndicat des enseignants primaires sont régulières et conjointement valorisées, avec énormément de collaborations formelles et informelles. Cette proximité peut d'ailleurs parfois mettre le politique en difficulté, le triangle terrain-administration-recherche pouvant toujours minorer l'un des pôles face aux deux autres qui s'allieraient.

Diversité : Quelles sont vos ambitions dans la formation des enseignants ? Qu'est-ce qui ne marche quand même pas si mal, et qu'est-ce qui n'est pas simple ?

OM : Je pense qu'on peut dire que rien n'est simple et que tout ne marche pas si mal. Au-delà de la formule, j'aime bien voir la professionnalisation du métier d'enseignant comme étant en tension entre deux prolétarisations plutôt qu'en opposition avec une seule. D'un côté, on trouve la prolétarisation qu'on peut appeler bureaucratique, avec la reprise en main de l'enseignement par le politique, qui va nous dicter ce que nous devons faire. Pourtant, nous sommes bien dans un institut universitaire de formation des enseignants, dans une université qui a bonne réputation localement et qui est fière de son autonomie. Mais d'un autre côté, s'agissant de la formation initiale, nous sommes supervisés par le DIP, qui peut s'inquiéter que nous enseignions bien, non seulement les bons savoirs, mais aussi les bonnes pratiques, celles qu'il aimerait voir dans les écoles... Grandeur et servitude du fédéralisme : nos diplômes sont officiellement reconnus par l'autorité intercantonale, mais rien ne nous empêche de refaire le match dans chaque canton, pour vérifier si la formation – même accréditée – est reconnue localement...

Au moment des controverses autour des réformes, les critiques conservatrices reprochaient aux « pédagogistes » d'être de dangereux modernistes et de niveler par le bas, avec le même bouc émissaire qu'en France : le socioconstructivisme. Même Piaget a été vilipendé au motif qu'il n'aurait rien compris à l'enseignement. Avec, pour finir, un arbitrage superbement helvétique : d'un côté, la Convention scolaire romande et son plan d'étude fixent à peu près tout ce qu'il faut faire à l'école en quatre volumes, *via* un curriculum sans faille et assez apprécié du terrain ; d'un autre côté, un article a été inséré dans la Convention, qui dit qu'elle « veille à la diversité des approches pédagogiques », pour donner un gage politique de l'absence de

pensée unique dans l'école publique. Cet article pourrait parfaitement protéger l'université, dans la mesure où il permet de présenter différents courants, différentes façons de faire, toutes sortes de recherches et de préconisations. On est dans une logique pluraliste, réflexive. Mais qu'en est-il du critère de vérité, celui qui devrait guider tout notre travail scientifique d'après la charte éthique de notre université ? Nous défendons, au nom de la professionnalisation, un rapport réaliste à l'action, une pratique réflexive, une autonomie responsable des enseignants et des établissements, un usage raisonné des sciences de l'éducation, une conception non dogmatique, mais pas non plus relativiste, de la pédagogie... C'est au nom de ce paradigme que nous pouvons nous opposer autant à la mythologie des méthodes clés en main qu'à celle de la liberté pédagogique sans compte à rendre...

Diversité : Qu'en est-il de la seconde prolétarisation ?

OM : Elle est justement présente sur l'autre bord : puisque l'ordre bureaucratique peut rendre stérile ce qu'il prétend contrôler, autant le renverser au profit d'un enseignement libéralisé. C'est ce que j'appelle la seconde prolétarisation, parce qu'ici, finalement, l'idée est que chacun fait ce qu'il juge bon sur son pré carré, à partir de son expertise académique, et que personne ne peut rien enseigner à un enseignant, surtout pas la recherche, surtout pas la didactique, les sciences de l'éducation, etc. Toutes les contraintes, même celles qui viennent du savoir, sont réputées attentatoires. À Genève, nouvel écart à la norme nationale, une doctrine très ancienne veut que les enseignants secondaires composent un seul corps, du secondaire obligatoire au secondaire supérieur. Les enseignants et leurs syndicats revendiquent la même formation, le même statut, le même salaire pour tous, ce qui fait que toute la relève est formée en sept ans (cinq de formation disciplinaire, puis deux de formation pédagogique), au lieu des cinq ans préconisés ailleurs en Suisse pour les enseignants du secondaire obligatoire. Mais l'aplatissement du monde rend le modèle du professeur charismatique de plus en plus difficile à défendre. La libre entreprise a certes eu le charme du *magister* seul en chaire, mais elle s'expose maintenant à sa reprise en main par l'évaluation standardisée, le pilotage par les résultats : une néo-bureaucratie qui corsète autrement, mais tout autant l'action.

Diversité : N'y a-t-il pas une troisième prolétarisation sous la forme d'une dépendance à des normes pédagogiques et universitaires qui seraient dominantes dans la formation des enseignants sans être finalement suffisamment pensées ? Un certain nombre de débutants ne se retrouvent-ils pas prisonniers de prescriptions qu'on leur a faites sans qu'on ait pris le temps de les déplier, expliciter, mesurer, confronter... ?

OM : Vous avez raison. Mais en vérité, la recherche, si elle n'y prend garde, peut tantôt se placer de chacun des deux côtés : en prêtant la main aux prescriptions ; ou en se corrompant en évaluation. Les débats entre nous, au sein de l'institut, peuvent être vifs pour savoir quel statut donner au normatif et au constatif, c'est-à-dire aux valeurs ou aux savoirs, par exemple. Je ne sais pas si c'est une troisième prolétarisation, parce que je continue de raisonner avec mes deux points de fuite : une logique verticale qui fait tomber les normes, les injonctions et les règles à partir d'en haut, du pouvoir politique, y compris lorsque celui-ci se ressaisit de certains travaux de recherche de façon dogmatique, mais aussi de scientifiques qui, par amalgame, se transforment en politiques. Mais le paradoxe, c'est que la même chose peut se produire de l'autre côté de la tenaille : quand certains se réclament, contre cette approche, d'une complète indépendance de l'enseignant dont la qualité dépendrait de son talent, de son bon sens ou de son savoir académique. Ces deux prolétarisations peuvent très bien faire alliance. Par exemple, lorsque la formation initiale ou continue est priée d'enseigner directement de bons comportements aux enseignants, mais en les laissant libres de les adopter finalement ou non. Un mélange de conditionnement et d'anomie peut-être incohérent, mais qui semble fonctionnel et par là même puissant.

Diversité : Comment fait l'institution pour affronter ces dilemmes et ces tensions ?

OM : Il me semble que ce qui est difficile pour l'IUFE est d'être suffisamment uni intérieurement pour pouvoir défendre son autonomie extérieurement. Si l'on veut que l'institution de formation des enseignants soit une institution intelligente, compétente, réflexive, experte, qui sait former des enseignants, expliquer comment ils doivent être formés, convaincre le politique de lui faire

confiance, alors il faut qu'elle balaye devant sa porte et soit crédible à l'extérieur. Et si l'institution veut être crédible à l'extérieur, elle doit être cohérente et unie, parce que sinon on se fragmente avec des groupes qui vont faire alliance avec des forces, tantôt libertaires, tantôt autoritaires, qui œuvrent de concert à la prolétarisation.

Diversité : *Donc une institution qui est capable d'installer le débat de normes en son sein ?*

OM : Absolument. Une institution qui doit cultiver le débat de normes, qui doit expliciter ce débat et qui doit accepter d'être dans un monde où, si une institution de formation des enseignants veut être respectée, elle ne peut plus se réfugier derrière son statut, mais doit développer des compétences pour convaincre.

Diversité : *On comprend bien que l'IUFE est confronté à cette tension entre une ambition de former un praticien réflexif et la nécessité de faire réussir des enseignants qui peuvent se retrouver en difficulté dans les situations professionnelles. Avec ces visées, qu'est-ce qui doit être important dans le curriculum de formation initiale ?*

OM : Je pense qu'il y a deux niveaux de réponse : celui de mes idéaux personnels, et celui de ces idéaux tempérés par la pratique helvétique du compromis entre différents idéaux. Une formation cohérente, c'est une formation qui fait des compromis entre des visions conflictuelles de la cohérence. Ma ligne de conduite, c'est le pragmatisme et le réalisme. Si l'on veut que la formation soit consolidée, il faut être ancré dans l'état des pratiques, dans le travail ordinaire, réel. Il est indispensable d'ancrer les curricula de formation des enseignants dans le curriculum réel de la formation des élèves. Autrement dit, à Genève, nous mettons les débutants massivement sur le terrain. Ils font d'abord l'expérience du terrain scolaire, accompagnés par des formateurs de terrain ou des enseignants d'accueil qui sont responsables de l'essentiel de leur formation, de l'évaluation formative, et même d'une partie de la certification. Avec le jeu de l'alternance, on travaille avec eux à l'institut sur ce qu'ils observent du point de vue du curriculum réel et l'on travaille énormément, ce qu'ils apprécient généralement, à partir des problèmes qu'ils rapportent. Bien sûr, les approches didactiques et celles que nous appelons « transversales » ont leurs spécificités. Mais j'observe qu'elles ont tendance à converger, et sans doute parce que

l'université s'est risquée à former les enseignants et qu'elle est bien obligée, de ce fait même, de composer avec ce que le terrain a besoin de travailler. La « gestion de classe », par exemple, revient sans cesse. Mais nous la déclinons dans les dimensions transversales du métier, c'est-à-dire la question de l'autorité, les problèmes d'évaluation, les relations aux parents, les modes d'intéressement des élèves, le sens des apprentissages scolaires, etc. Donc les stagiaires ramènent tout ça, et on le travaille avec eux à partir de ce que les sciences sociales, humaines ou pédagogiques nous donnent comme outils pour essayer de comprendre quels sont les enjeux, de voir où sont les alternatives, et puis de remonter par paliers en direction des normes, des règles, des idéaux, du curriculum prescrit. Les approches didactiques partent davantage des programmes pour descendre en direction des gestes de guidage, de séquençage ou de planification propres à l'enseignement, ce qui doit entrecroiser les approches inductives et déductives du métier. Certains trouvent que c'est trop binaire. Je ne vois pas, quant à moi, comment s'en passer.

Diversité : Qu'en est-il des formateurs ?

OM : Notre combat de tous les jours est de lutter contre une formation universitaire qui, de mon point de vue, prend le risque de trop s'académiser. Quand la formation a été confiée à l'UNIGE, le corps de formateurs universitaires comprenait entre 70 et 80 % de formateurs qui, comme moi, venaient du terrain. Quand je suis entré à l'UNIGE, la liste de mes publications se résumait à deux articles dans la revue syndicale. Aujourd'hui, trente ou quarante ans plus tard, pour ce même poste, les candidats qui se présentent ont un doctorat et une liste kilométrique de publications à leur actif. Et il est devenu très difficile, voire impossible, de recruter des formateurs issus du terrain. Ça pose la question de savoir si, pour devenir formateur d'enseignant, il faut quitter le métier d'enseignant, voire ne pas l'avoir exercé du tout... Le risque est grand de s'enfermer du côté académique, en résumant la formation des enseignants à la collecte de traces et de données pour la recherche, alors que les personnes qui apprennent le métier demandent de leur côté, non des traces, mais des pistes, donc des perspectives pour l'action² !

Diversité : Cette perspective des traces et des pistes, comme cette relation à l'expérience évoquée plus haut, fait référence à la notion

d'enquête, une enquête rétrospective qui vise à développer le pouvoir d'agir. Mais pour mener ce genre d'enquête, il faut des formateurs d'une grande agilité...

OM : L'enquête, c'est quoi ? L'enquête, c'est l'incertitude. Et j'en suis le premier désolé, mais l'incertitude fait peur aujourd'hui. Nous n'avons plus la patience, le courage ou la sérénité que requiert l'enquête. L'enquête, pour moi, est menacée par le dogmatisme et par le relativisme. Même en interne, à l'université, les chercheurs sont tellement sous pression, la compétition académique est tellement forte, que chacun peut s'impatienter devant la moindre incertitude et se réfugier derrière la protection de son *curriculum vitae*. Dans la formation des enseignants aussi, l'université est prise en tension entre PISA et Shanghai : les universitaires sont évalués sur la qualité de leurs publications scientifiques, mais le système éducatif est évalué par les performances de ses élèves à 15 ans. Cela peut tirailler la formation entre légitimité académique et légitimité politique. Parfois, quand on recrute, ou évalue des universitaires formateurs d'enseignants, on se demande quel pôle prend le dessus...

Diversité : À quoi faut-il former les enseignants pour s'attaquer aux inégalités face aux apprentissages ?

OM : Pour moi, la lutte contre les inégalités, c'est clairement un idéal. Et je le traite comme tel dans mon cours intitulé « Métier d'enseignant·e et évolution de l'école ». Il est hors de question pour moi d'endosser la position du gardien de la morale. Depuis plusieurs années, je commence ma session en faisant visionner aux étudiants un documentaire suisse intitulé *Les petits péteurs de plomb*³ qui montre des enseignants face à des enfants bolides hors de contrôle. On voit en particulier le témoignage d'un enseignant du primaire, qui était au syndicat que je connais bien, un militant de la démocratisation des études qui a été victime d'un *burn-out*. En montrant ce témoignage, je propose aux étudiants d'entrer directement dans la complexité, voire la face sombre du métier. J'essaie de leur faire comprendre comment le métier s'exerce aujourd'hui, comment il évolue et comment ils devront éventuellement se situer par rapport à ces enjeux, surtout s'ils veulent durer. Et je leur dis : « attention, cet enseignant-là, il a des idéaux très élevés, il a une ambition pour l'école, mais ces idéaux le mettent en difficulté ». Ce qu'il nous faut, ce sont des enseignants

qui arrivent à faire bouger les deux curseurs pour tenir dans le métier : le curseur relevant d'une logique pragmatique, ancrée dans les nécessités du métier, capable d'analyser les problèmes et d'imaginer des solutions au ras du quotidien ; et le curseur des idéaux et de l'imaginaire, celui qui met le réel en tension et peut lui offrir un horizon. Parce que si vous ne supportez pas l'écart entre réel et imaginaire, surtout celui qu'on vous impose doctement de l'extérieur, vous ne serez pas un professionnel compétent. Comme dit Romain Gary, « les professionnels savent se maintenir toujours légèrement en deçà de leurs moyens ». J'aime bien l'idée : ne pas se mettre dans le rouge, première compétence du travailleur émancipé ! Si l'on veut former des enseignants qui seront capables de lutter contre les inégalités, il faut d'abord former des enseignants qui sont capables de faire face aux réalités. Et effectivement, il y a de la production et de la reproduction d'inégalités à l'école, c'est évident. Mais on ne peut pas s'arrêter à ces constats, pas en formation, en tout cas : sinon, on culpabilise la profession à peu de frais, sans la moindre reconnaissance de ce qu'elle fait. Toute la question est de savoir comment composer à l'intérieur d'une seule réalité, incluant le réel et l'imaginaire de l'activité. Parce que le travail empêché se situe entre les deux. Nous savons que la France est sans doute le pays occidental où les enseignants sont le plus gravement déprimés. Les conditions matérielles y sont pour quelque chose. Mais elles dépendent elles-mêmes d'un certain rapport à l'enseignement. Un rapport qui a tendance à idéaliser le lien entre la République et l'école, et dont les déceptions sont proportionnelles aux projections. En Suisse, le pragmatisme local fait l'inverse : il plaide pour la professionnalité dans l'humilité. C'est moins spectaculaire, plus lisse, mais plus constant. C'est d'ailleurs le but. Quel modèle vaut le mieux ? Je dis souvent aux étudiants que c'est à eux de faire leurs choix, mais que le but de leur formation est qu'ils puissent les faire lucidement. Sans prendre les fantasmes des autres pour leurs obligations.

NOTES

2 <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/2961>

3 <https://youtu.be/ROBrMx-jK7k?si=I8pBAIYNifuIAiIi>

AUTEUR

Olivier Maulini

Professeur ordinaire à l'Université de Genève (UNIGE), dans le domaine « Analyse du métier d'enseignant·e ». Il dirige l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement (IUFÉ) et le Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE).

IDREF : <https://www.idref.fr/092382673>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000073695000>

« Ma définition du curriculum a toujours été de commencer par poser la question suivante : qu'est-ce qui compte en tant que connaissance ? »

Michael Young

DOI : 10.35562/diversite.4355

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé et traduit en décembre 2023 par Philippe Vitale.

TEXTE

Philippe Vitale : Pouvez-vous revenir brièvement sur votre entrée dans le domaine du curriculum ?

Michael Young : J'ai d'abord étudié les sciences naturelles à l'université de Cambridge et je suis devenu professeur de sciences dans l'enseignement secondaire. Le soir, j'étudiais pour obtenir un diplôme en sociologie et, cinq ans plus tard, j'ai validé une licence à l'université de Londres. Alors en poste, j'ai pris une année sabbatique pour étudier à plein temps afin de passer ma maîtrise en sociologie à l'université de l'Essex que j'ai décrochée en 1966-1967. Basil Bernstein y était alors professeur invité pour le module de sociologie de l'éducation et tuteur de ceux d'entre nous qui rédigeaient leur mémoire dans ce domaine. J'ai eu la chance de l'avoir comme tuteur de mon mémoire. Je ne savais pas quoi faire et lorsque je l'ai rencontré, il m'a dit : « Pourquoi ne pas rédiger votre mémoire sur le curriculum scolaire ? ». C'est ce que j'ai fait. C'était une époque où personne ne réfléchissait ou ne faisait de recherche sur les curricula. Aucun sociologue ne publiait quoi que ce soit sur ce thème. Bernstein se concentrait encore sur ses recherches sociolinguistiques, mais il s'intéressait aussi au curriculum à travers sa lecture de Durkheim. Or,

à cette période, il n'en a presque jamais parlé ni n'a donné de conférence à ce sujet, à l'exception de son article « À propos du curriculum »². À cette période, il a aussi été influencé, je pense, par ses conversations avec Mary Douglas³.

En m'invitant à faire mon mémoire sur le curriculum, il pensait peut-être que j'aurais des idées à lui soumettre. J'ai donc accepté et j'ai réussi à rédiger un mémoire, péniblement d'ailleurs, où j'ai passé la majeure partie de mon temps à me demander pourquoi un sujet aussi manifestement éducatif avait été si négligé par les sociologues... Comme vous le savez, ma maîtrise est devenue le premier chapitre de *Knowledge and Control*. Vous connaissez⁴ l'histoire de la rencontre entre Bernstein, Bourdieu et moi après la conférence de la British Sociological Association (BSA) qui a donné lieu à l'ouvrage. Je n'y reviens pas ? Rapidement, à cette rencontre de la BSA consacrée à l'éducation, en 1970, où Bernstein et moi étions invités, nous avons fait en sorte que Pierre Bourdieu, peu connu au Royaume-Uni à cette époque, soit aussi invité. C'est Bernstein qui a eu l'idée de ce livre, lors d'un échange que nous avons eu tous les trois après la conférence. Au cours de cet échange, j'ai été désigné pour diriger l'ouvrage, pour trouver un éditeur, etc. Juste un élément. Bernstein ne m'a donné aucune aide, pas fait de suggestion, sauf pour m'encourager à diriger ce livre. J'ai dû trouver une théorie générale, en particulier dans l'introduction, et j'ai fait avec ce que je connaissais alors : un mélange de Max Weber, de Charles Wright Mills et d'Alan Dawe. Bernstein n'a pas aimé du tout mon introduction, mais pour des raisons que je ne comprends toujours pas, il ne l'a jamais dit directement, ne m'a jamais critiqué, ne m'a jamais aidé à penser différemment, par exemple en insistant pour que je lise Durkheim. Je suis resté bloqué de 1971 à 2000 sur ce que j'ai décrit comme « une connaissance des puissants »... Lorsque j'ai commencé à lire Durkheim et à répondre aux critiques de Joe Muller et de Rob Moore⁵ et, parce que je dirigeais alors le Post 16 Centre, j'ai dû réfléchir à l'enseignement professionnel et à l'apprentissage fondé sur le travail. C'est alors que j'ai découvert Vygotski. Ensembles, Vygotski et Durkheim ont constitué la base de mon livre de 2007.

PV : Quel regard portez-vous aujourd'hui sur la « nouvelle sociologie de l'éducation » (NSE) ? Pourquoi *Knowledge and Control* n'a-t-il pas été suivi, selon vous, d'un champ de recherche ?

MY : C'est David Gorbutt⁶, ancien étudiant et formateur d'enseignants, qui a inventé le terme « nouvelle sociologie de l'éducation »⁷. Il s'est focalisé sur les liens entre les analyses sur le curriculum exprimées dans *Knowledge and Control*⁸ et ce que les enseignants radicaux, de gauche, essayaient de faire dans les écoles. Il a été repris à l'époque par un groupe plus large de formateurs d'enseignants, d'enseignants et d'étudiants en Angleterre, mais n'a jamais vraiment été développé en tant que mouvement.

Depuis les années 1970, mes réflexions sur mon livre et le mouvement de la NSE ont évolué. Au départ, je me suis retrouvé dans le rôle inattendu de *leader* d'un groupe de dirigeants informels d'un mouvement progressiste qui comprenait une série de publications sur les « nouveaux » enseignants : *Radical Education*, *Socialist Teacher*, *Teaching London Kids*. Ces publications partageaient un ensemble de questions communes, mais s'adressaient à des lecteurs distincts. *Knowledge and Control* et la critique radicale de la base épistémologique du curriculum d'alors ont sans aucun doute captivé l'imagination d'une partie de la communauté éducative de l'époque. Cette critique s'inscrivait également dans le cadre d'un radicalisme culturel plus large qui s'emparait de nombreuses disciplines universitaires et c'est ce qui a donné naissance, je l'ai dit, à une série de nouvelles revues, parfois éphémères, principalement dans le domaine des sciences humaines et sociales. Toutefois, le soutien apporté à ce mouvement, notamment par les grands syndicats, n'a pas été aussi fort que nous l'avions espéré.

Ensuite, les limites théoriques et politiques de la NSE ont été rapidement exposées par Geoff Whitty⁹, un de mes anciens étudiants. Lui et moi avons tenté de résoudre au moins certaines des limites politiques de la NSE dans deux livres. Le premier, *Society State and Schooling*¹⁰, rassemblait une collection d'articles qui tentait de résister au déterminisme et au théoricisme d'une grande partie des écrits universitaires de gauche. Le second livre, *Explorations in the Politics of School Knowledge*¹¹, était plus empirique et rédigé par un groupe d'auteurs divers représentant les différents courants de la NSE. Dans l'ensemble, les deux ouvrages espéraient établir des liens entre les universitaires radicaux, les enseignants et les autres syndicalistes. Cependant, aucun des deux ouvrages n'a approfondi les

savoirs afin que les enseignants puissent les développer, pas plus qu'ils n'ont développé une analyse politique plus large qui aurait été nécessaire pour établir des liens avec un plus grand nombre de syndicalistes confrontés à des problèmes concrets sur leur lieu de travail. L'approche que nous avons adoptée dans ces deux livres a toutefois été accueillie avec enthousiasme dans une brève critique de l'hebdomadaire *New Society* par Raymond Williams, qui y voyait « les textes les plus optimistes sur l'éducation qu'il ait lus depuis de nombreuses années ». Nous n'étions cependant pas du tout préparés à la victoire de Margaret Thatcher aux élections de 1979 et à ses conséquences sur la sociologie et la formation des enseignants.

PV : Pourquoi si peu d'études empiriques ont-elles suivi *Knowledge and Control* ?

MY : *Knowledge and Control* comprenait une étude empirique – le chapitre de Nell Keddie « Classroom Knowledge »¹² – et il y avait d'autres études similaires en Angleterre qui étaient plus descriptives et évitaient la critique forte de Keddie sur le curriculum. Il faut bien comprendre que le mouvement de la NSE s'est efforcé de répondre à deux types de critiques : l'une émanant des ethnométhodologues en vogue à l'époque qui nous accusaient de ne produire guère plus que du bon sens de gauche, et l'autre des marxistes qui s'opposaient à notre position idéologique qui ne s'attaquait pas pour eux aux racines de la société capitaliste. J'ai tenté de répondre à ces critiques dans un article publié en 1973, qui s'appuyait sur le marxisme de Merleau-Ponty¹³. Cependant, il a fallu attendre l'article de Geoff Whitty en 1974, « Sociology and the Problem of Radical Educational Change »¹⁴, article¹⁵ qui a donné lieu à nos deux livres coédités dont j'ai parlé précédemment pour suggérer une voie susceptible de survivre à l'élection de Thatcher en 1979.

PV : Savez-vous pourquoi, en France, certains pensent encore que la NSE existe ? Vous êtes d'ailleurs considéré comme le représentant de la NSE et peu de gens savent que vous avez été le premier à occuper il y a peu une chaire de sociologie du curriculum... À ce propos, comment définissez-vous le curriculum ?

MY : C'est une question qui m'a toujours intrigué. Je pense qu'elle remonte à la révolution bourgeoise en France lorsque l'école publique a été créée et soutenue par le baccalauréat. En Angleterre, nous

n'avons pas connu de révolution similaire et l'école publique a été un compromis entre l'État, les Églises et les puissantes écoles privées payantes qui ont hérité d'un curriculum du XVIII^e siècle. C'est ce curriculum que la NSE a contesté, mais notre critique a été facilement rejetée en partie à cause de ses propres faiblesses d'analyses et en partie, je l'ai dit, parce que nous n'avions que peu de soutien de la part de la gauche, ni au sein du Parti travailliste, ni au sein des syndicats.

J'ai l'impression qu'en France, les idées de la NSE n'ont pas été perçues comme une remise en cause du système français dans son ensemble, mais comme la promotion des possibilités d'une plus grande autonomie des enseignants par rapport à l'État. Nombre des textes de la NSE ont été traduits et analysés dans le cadre des recherches menées par Jean-Claude Forquin qui a écrit le livre le plus équilibré¹⁶ et le plus perspicace que j'ai jamais lu sur les possibilités offertes par la NSE. Je trouve passionnant que vous vous appuyiez sur son travail et le poursuiviez.

Un autre point que je voudrais souligner est qu'une version de la NSE, débarrassée de son radicalisme et de son focus sur le curriculum, a été adoptée par les gouvernements travaillistes entre 2000 et 2010. Comme d'autres, je me suis opposé à cette approche qui refusait aux élèves peu performants, invariablement issus de la classe ouvrière, l'accès à toute connaissance susceptible de les emmener au-delà de leur expérience. Il se peut que cette évolution, indirectement associée à la NSE, n'ait pas intéressé par le passé des chercheurs français tels que Baudelot et Establet qui ont conservé une base marxiste beaucoup plus solide que leurs collègues anglais. C'est une question que j'aimerais vraiment explorer un jour avec vous.

PV : Et précisément concernant la sociologie de la reproduction française, comment expliquez-vous la distance prise par Bourdieu après *Knowledge and Control* ?

MY : En 1970, Bourdieu a fait un exposé sur la reproduction lors de la conférence de la British Association of Sociology dont j'ai parlé. On a échangé avec Bernstein. Aussi, lorsque j'ai dirigé *Knowledge and Control*, j'ai trouvé les deux seuls articles en anglais de Bourdieu sur l'éducation et je les ai donc inclus dans le volume. Mais, le concept fondamental de Bourdieu est le champ, qui se réfère à toutes

les formes de culture, y compris la science. Je pense qu'une des principales raisons du décalage est qu'il n'a pas bien lu alors *L'évolution pédagogique en France* en lien avec les *Formes élémentaires de la vie religieuse* d'Émile Durkheim ou *De quelques formes de classifications* écrit avec Marcel Mauss. Donc, il s'est éloigné de la question du curriculum. C'est un point très intéressant de votre ouvrage¹⁷.

Concernant à présent ma position. Ce n'est qu'en 2016, après mon départ officiel à la retraite, que ma chaire d'éducation a été redésignée en sociologie du curriculum. J'étais tout à fait d'accord avec cette décision, car elle reflétait l'attention que je continuais à porter au curriculum malgré les changements dans mon approche théorique. Ma définition du curriculum a toujours été de commencer par poser la question suivante : qu'est-ce qui compte en tant que connaissance ? Cette question a été affinée dans mon livre *Bringing Knowledge Back in*, publié en 2007. J'y développe la manière dont deux ensembles de frontières de la connaissance sont définis dans l'éducation : celles entre les matières qui peuvent être fortes ou faibles, dans les termes de Basil Bernstein, intégrées ou segmentées, et celles entre l'école et la communauté dont elle fait partie. Ces frontières peuvent également être fortes ou faibles et j'ai suivi Bernstein en soutenant qu'elles constituent une condition essentielle pour que les élèves aient la possibilité d'acquérir des connaissances spécialisées à l'école.

PV : Autre point concernant votre biographie et qui est sans doute moins connu. Quelle a été votre expérience en Afrique du Sud et pourquoi a-t-elle été si importante pour vous¹⁸ ?

MY : C'est la période de ma vie qui court de 1990 à 2010. Cependant, je n'ai pu rester qu'une seule fois en Afrique du Sud plus d'une semaine ou deux, en 2004, lorsque j'étais chercheur honoraire au Human Sciences Research Council. J'ai commencé par me concentrer sur la politique des formations professionnelles et des qualifications. Cela a donné lieu à un livre édité conjointement avec Jeanne Gamble de l'université du Cap¹⁹. Après les premières élections démocratiques du pays en 1994, le gouvernement s'est concentré sur l'introduction d'un cadre national de qualifications et d'un curriculum. C'est en Afrique du Sud que j'ai pris conscience du fait que bien que les

qualifications soient un instrument de contrôle et au service de l'économie, c'est le curriculum qui détermine l'accès des élèves à la connaissance. Mon engagement en Afrique du Sud est très bien décrit dans un article d'Ursula Hoadley (voir note 16), aujourd'hui professeure et directrice du département d'Éducation de l'université du Cap.

Pour poursuivre sur ce point, ma visite de l'Afrique du Sud en 1990, après la libération de Nelson Mandela et les premières élections démocratiques quatre ans plus tard, a été importante en tant que sociologue du curriculum. En effet, le curriculum post-apartheid, lancé en 1995, a été l'expérience pratique qui m'a forcé à reconnaître que le savoir et le curriculum ne sont pas seulement une question de pouvoir et pas seulement une construction sociale, comme ils le pensaient et comme je l'avais soutenu dans *Knowledge and Control*. Le savoir et son intégration dans le curriculum étaient une réalité indépendante de toute tentative de l'école de le construire. Si nous ne reconnaissons pas cela et si nous traitons le savoir, comme je l'ai fait à l'origine, en tant qu'une construction sociale, nous n'aurons pas de curriculum du tout ! C'est ce qu'ont constaté les enseignants noirs d'Afrique du Sud après avoir remporté leurs premières élections démocratiques. En outre, sans curriculum, ils ne pouvaient pas enseigner et leurs élèves ne pouvaient pas apprendre. Ce n'est d'ailleurs pas pour cela qu'ils ont aboli l'apartheid, comme ils l'ont reconnu plus tard dans le cadre de réformes substantielles ; un curriculum doit spécifier les connaissances auxquelles les élèves doivent avoir accès.

PV : Comment le curriculum d'Afrique du Sud vous a-t-il éclairé sur l'impossibilité de réformer uniquement « du haut vers le bas » ?

MY : La réforme implique toujours des changements de haut en bas et de bas en haut, et échoue si l'un ou l'autre est négligé. Le premier s'appuie sur les ressources de l'expertise, le second sur l'expérience pratique des enseignants et de leurs élèves. Les réformes actuelles ont tendance à négliger l'un ou l'autre. En Afrique du Sud, les connaissances de haut en bas après 2005 provenaient de sociologues comme Joe Muller. Cependant, l'absence d'une meilleure formation des enseignants signifiait que les politiques populistes telles que l'éducation fondée sur les résultats conservaient leur pouvoir.

PV : Sur la base de cette expérience, pourriez-vous expliquer pourquoi vous en êtes venu à passer des connaissances des puissants à la puissance de la connaissance ?

MY : Je ne suis pas passé de l'un à l'autre. J'ai reconnu que les deux termes avaient des significations différentes. La connaissance des puissants concerne le pouvoir et la distribution du savoir. Elle pose des questions sur qui a le pouvoir de définir ce qui est considéré comme du savoir. Elle ne concerne pas le savoir lui-même. En revanche, la connaissance puissante s'intéresse à la manière dont les formes de connaissance diffèrent dans leur structure et au type de vérité qu'elles revendiquent. Cela pose des questions sur ce qui rend la science plus puissante que le sens commun et de quelle manière. Et sur ce qui est puissant dans les contenus d'enseignement. Il est facile de confondre les deux concepts, mais il est important de ne pas le faire. C'est précisément la tâche de la sociologie de la connaissance et de la sociologie du curriculum.

PV : Aujourd'hui, si l'on vous associe aux paradigmes bernsteinien et durkheimien, cela vous convient-il ? Pouvez-vous nous en dire plus sur votre ancrage théorique aujourd'hui ?

MY : C'est exact. Et cela comporte deux aspects importants que j'ai développés et étudiés dans deux livres et un certain nombre d'articles en association avec Joe Muller. Il est à mon avis le principal interprète de l'œuvre complexe de Basil Bernstein. De mon point de vue, la meilleure façon de décrire l'influence de Bernstein sur moi est premièrement qu'elle a été largement exercée *via* Joe Muller, et deuxièmement qu'elle est représentée par notre intérêt commun et notre collaboration dans le développement d'une approche réaliste de la sociologie du curriculum et d'un intérêt pour la question de la connaissance en tant que phénomène socio-épistémique.

En outre, depuis mon livre *Bringing Knowledge Back in*, mes dettes intellectuelles vont plus à Durkheim et à l'interprétation originale de son travail par Bernstein qu'à Bernstein lui-même. Il n'est pas facile de résumer cela brièvement, car certaines raisons dépassent le cadre de cette interview. Cependant, je peux indiquer deux points de l'œuvre de Durkheim qui ont transformé ma pensée. Le premier est tiré de son étude des religions primitives, lorsqu'il affirme qu'elles sont mieux comprises comme des protosciences. Pour Durkheim, la

science est née de la religion. Ces sciences partagent une structure indépendante de l'expérience humaine, mais elles ne l'ont pas remplacée. Elles sont différentes dans leur contenu et leurs méthodes de validation. En d'autres termes, la religion est une connaissance théorique, soit, comme le pensait Durkheim, étayée par la société, soit, comme c'est le cas pour les croyants, reçue de Dieu. La science, comme la religion, est une connaissance théorique. En revanche, comme la religion, la science, toute la vie, la pensée et l'expérience humaines, sont sociales. Elles impliquent des règles sociales qui sont partagées et qui dépassent l'expérience directe des individus. C'est la nature de ces règles qui donne à la sociologie le droit et la nécessité d'être une science sociale ; réelle et sociale.

PV : Bernstein était très attentif dans ses travaux à la pédagogie, dans un sens bien particulier. Pour vous, en quoi est-ce important pour la sociologie, mais aussi pour les personnes impliquées dans les écoles ?

MY : Il s'agit d'une vraie question, mais la formulation d'un curriculum en termes de connaissances n'est pas très utile pour la relation éducative. J'ai expliqué précédemment comment nous pouvons penser un curriculum de connaissances puissantes, autrement dit, au pouvoir de la connaissance à laquelle il donne accès. Cependant, aucun curriculum, aussi bien spécifié soit-il, ne donne accès à des connaissances spécialisées « en soi ». Il doit être séquencé, rythmé et sélectionné de manière à permettre aux apprenants de les acquérir au cours de leur scolarité. Par ailleurs, les connaissances ne peuvent pas être enseignées par les enseignants. Elles doivent être acquises volontairement par les apprenants « parce qu'ils ont envie de savoir ». Sinon, ils risquent de se contenter de mémoriser des informations sans autre but que de « réussir le test ». Cela rend-il les enseignants et l'enseignement superflus ? Non. Les enseignants sont les « gardiens de leur matière ». Ils la connaissent et savent comment trouver les moyens de l'acquérir, c'est d'ailleurs ce qui fait de l'enseignement une profession, et ils savent aussi comment encourager les apprenants à l'acquérir.

PV : Les apprenants qui « désirent savoir ». Nous comprenons ce que vous voulez dire, mais ne risque-t-on pas d'aller vers un « agentisme » ou des pédagogies, voire des politiques

« romantiques » qui prônent l'appétence, le désir de savoir chez les élèves, alors que l'on sait par la sociologie de l'éducation que le goût de l'étude, la soif de savoir, ladite appétence, sont sociaux...

Comment faire ?

MY : Oui, cela peut devenir de l'agentisme, de la pédagogie invisible, mais il n'en reste pas moins que les enfants ont besoin d'adultes pour survivre et grandir. Il faut se référer là encore à Durkheim.

PV : En France, la notion de curriculum peine à s'imposer, tant dans la recherche que dans les pratiques et les politiques publiques : pourriez-vous expliquer cette situation outre-Manche ?

MY : Comme vous le savez sans doute, presque toutes les écoles secondaires et un bon nombre d'écoles primaires sont des académies qui ne sont plus contrôlées par le gouvernement local comme elles l'étaient auparavant. Elles sont constituées en *trusts* (Multi Academy Trusts) et qui, bien que toujours financées par le gouvernement, sont contrôlées par un *trust* privé appartenant généralement à un homme d'affaires fortuné. Ces écoles ne sont pas tenues de suivre le curriculum national, mais possèdent leur propre curriculum. Elles varient énormément... Peut-être une différence fondamentale avec le système français qui peut expliquer le moindre intérêt des chercheurs ?

PV : Pour terminer, pourriez-vous nous dire sur quoi vous travaillez actuellement ?

MY : Les thèmes de ma réflexion actuelle sont les suivants : la connaissance en tant que question éducative, en tant que sous-ensemble de la connaissance, en tant que question sociologique. Cela implique l'exploration d'idées qui doivent être mises en relation. Ensuite, l'exploration des concepts de « pratique éclairée » et de « curriculum centré sur l'apprenant ». Enfin, la question de savoir comment inverser la théorie dans la question de la pratique et explorer la relation entre la pratique et la théorie. Puis, se demander quelles sont les possibilités d'utiliser les pratiques d'une discipline, d'un thème, comme modèle pour un autre. Je pense commencer par l'Histoire, car c'est là que le développement a été le plus important.

NOTES

2 BERNSTEIN, Basil (1997). « À propos du curriculum ». Dans Forquin, Jean-Claude (éd.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Paris – Bruxelles : INRP – De Boeck université, p. 165-171.

3 Voir BERNSTEIN, Basil (2007 [2000]). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, p. 151. Le sociologue remercie Mary Douglas pour ses travaux et échanges dans *Langage et classes sociales* (1975 [1971]), notamment dans l'introduction et les remerciements de la publication anglaise originale, omis dans l'édition de 1975. Dans le chapitre 8 (1975, p. 222), consacré à une « approche sociolinguistique de la socialisation », il souligne la « dette » (1971, p. 175) à l'égard de Mary Douglas concernant ses travaux exposés notamment dans *De la souillure* (1971 [1996]). Voir aussi l'influence des travaux de Bernstein sur l'anthropologie de Mary Douglas : DOUGLAS, Mary (1968). « The Contempt of Ritual. II ». *New Blackfriars*, vol. 49, n° 578, p. 528-535. <http://www.jstor.org/stable/43244702>. On peut se référer aussi à la biographie de Mary Douglas réalisée par l'anthropologue anglais Richard Fardon : FARDON, Richard (2020). « Mary Douglas, mémoire(s) d'un biographe ». Dans Bérose. *Encyclopédie internationale des histoires de l'anthropologie*. <https://www.berose.fr/article1883.html>

Mary Douglas avait été recommandée par Basil Bernstein à Michael Young pour écrire un chapitre dans *Knowledge and Control*, mais le texte qu'elle transmet et propose est apparu, aux yeux de Michael Young, « trop éloigné de la sociologie de l'éducation » (voir VITALE, Philippe [2022]. *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR, p. 75). Il fut donc refusé et non publié.

4 Pour une présentation de la genèse de *Knowledge and Control*, voir FORQUIN, Jean-Claude (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck université, p. 76-94 ; FORQUIN, Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR, p. 27-50 ; VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR, p. 72-80.

5 MOORE, Rob, MULLER, Johan (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. DOI: [10.1080/01425699995407](https://doi.org/10.1080/01425699995407)

6 GORBUTT, David (1972). « The New Sociology of Education ». *Education for Teaching*, vol. 89, p. 3-11.

7 VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR, p. 72.

8 YOUNG, Michael (dir.) [1971]. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres : Collier-Macmillan.

9 Note des rédacteurs : Geoff Whitty a été étudiant à l'Institute of Education de l'université de Londres en 1968-1969, période durant laquelle il a suivi une formation de professorat d'histoire. C'est là que Michael Young a fait sa connaissance lors d'un séminaire qu'il organise alors sur la sociologie de l'éducation. Quelques années plus tard, Whitty est revenu à l'Institute of Education pour faire un master en sciences de l'éducation. Young fut son tuteur et son directeur de mémoire dans lequel Whitty a développé sa critique de la NSE.

10 YOUNG, Michael, WHITTY, Geoff (dir.) [1977]. *Society, State and Schooling. Readings on the Possibilities for Radical Education*. Ringer : Falmer Press.

11 WHITTY, Geoff, YOUNG, Michael (dir.) [1976]. *Explorations in the Politics of School Knowledge*. Driffield : Nafferton books.

12 Ce texte a été traduit en français et publié sous le titre « Le savoir dispensé dans la salle de classe » dans un ouvrage dirigé par Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail : DEAUVIEU, Jérôme, TERRAIL, Jean-Pierre (dir.) [2007]. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 151-185.

13 VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR, p. 95-97.

14 WHITTY, Geoff (1974). « Sociology and the Problem of Radical Educational Change ». Dans Flude, Michael et Ahier, John (dir.). *Educability, Schools and Ideology*. Londres : Croom Helm, p. 113-137.

15 Note de la rédaction : ces critiques, inspirées par le marxisme et en faveur d'une science engagée, concernent tout autant, selon les mots de Whitty, le « romantisme radical » de la NSE que ses relativisme et subjectivisme. Cela a conduit la NSE, selon lui, à la fois à négliger l'analyse concrète du curriculum et des connaissances qui y sont véhiculées et à rendre impossible tout changement en considérant « naïvement » que c'est

en faisant prendre conscience aux enseignants de leur domination et de leur rôle d'agents du pouvoir au sein de l'école, que le curriculum changerait et que les inégalités scolaires disparaîtraient.

16 Michael Young fait ici référence à *École et culture* : voir FORQUIN, Jean-Claude (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck université.

17 Voir « Bourdieu et le curriculum clandestin », dans VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR, p. 115-120.

18 Michael Young invite le lecteur qui souhaiterait en savoir davantage sur cette partie de l'interview à se référer à l'article de la sociologue sud-africaine Ursula Hoadley qu'il considère comme un des commentaires les plus fidèles concernant son expérience en Afrique du Sud : HOADLEY, Ursula (2015). « Michael Young and the Curriculum Field in South Africa ». *Journal of Curriculum Studies*, (47) 6, p. 733-749.

19 YOUNG, Michael, GAMBLE, Jeanne (dir.) [2006]. *Knowledge, Curriculum and Qualifications for South African further Education*. Le Cap : Human Sciences Research Council.

AUTEUR

Michael Young

Professeur émérite d'éducation à l'Institute of Education de l'université de Londres, directeur de publication de *Knowledge and Control*, le locus classicus de la sociologie du curriculum. Pour l'ensemble de son œuvre consacrée à ce champ de recherche, en 2018, Michael Young a obtenu la première chaire au monde de sociologie du curriculum à l'université de Londres.

IDREF : <https://www.idref.fr/05533976X>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-5135-8430>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000033468129>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12935799>

Le choix et la justification des savoirs

Les savoirs scolaires : réalités et fictions

Anne-Marie Chartier

DOI : 10.35562/diversite.4439

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

L'article distingue les savoirs académiques et les disciplines scolaires, l'intitulé (spécialisé) des disciplines et les modalités (mixtes) d'enseignement (en France, lettres et littérature, histoire-géographie, SVT, etc.). Entre un imaginaire des savoirs (bien figuré par l'arbre de la connaissance des encyclopédistes) et l'exercice professionnel, la « spécialité » des professeurs constitue à la fois une identité et une culture, cumulant les savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner (sociologie, didactiques, psychologie, etc.). Les novices sont ainsi pris entre les discours prônant les situations pédagogiques ouvertes et les exercices standards fournis par une ingénierie didactique en phase avec les politiques d'évaluation. Ce souci d'école efficace laisse dans l'ombre tous les « savoirs d'élèves » construits dans une expérience singulière de l'école, lieu de vie sociale imprévisible autant que lieu d'apprentissages programmés.

English

The article makes a distinction between academic knowledge and school disciplines, between (specialized) discipline titles and (mixed) teaching methods (in France, arts and literature, history-geography, science and technology, etc.). Between an imagination of knowledge (well represented by the Encyclopedists' tree of knowledge) and professional practice, teachers' "specialties" constitute both an identity and a culture, combining knowledge for teaching and knowledge for teaching (sociology, didactics, psychology, etc.). Novices are thus caught between the rhetoric of open-ended teaching situations and the standard exercises provided by didactic engineering in line with evaluation policies. This preoccupation with an efficient school leaves in the shade all the "student knowledge" built up in a singular experience of school, a place of unforeseeable social life as much as a place of programmed learning.

INDEX

Mots-clés

savoir, discipline, spécialité, formation, évaluation

Keywords

knowledge, discipline, specialization, training, evaluation

PLAN

Nommer les savoirs scolaires : permanences

Des savoirs et des profs

L'arbre de la connaissance, un imaginaire ordonné des savoirs

Savoirs scolaires et réformes de programmes

Savoirs, sciences, disciplines : des modes de classification hétérogènes

Sciences de l'éducation, didactiques disciplinaires et formation des enseignants

L'évaluation des savoirs et ses pièges

Savoirs d'élèves : expériences et questions sans réponses

TEXTE

Nommer les savoirs scolaires : permanences

- 1 La liste des savoirs scolaires semble facile à connaître : elle est donnée dans les programmes officiels, les titres des manuels, les emplois du temps affichés en classe. Sur le site ministériel Éduscol, la rubrique « Enseignements obligatoires. Horaires hebdomadaires » comporte 7 entrées pour ceux qui entrent au collège en septembre 2023 (26 heures par semaine). C'est là un socle de stabilité résistant au fil du temps, puisque la même liste était donnée aux élèves de classe de « 6^e moderne » en 1950 (la filière « classique » aux 5 heures de latin hebdomadaire a disparu). On trouve les mêmes 7 entrées dans les programmes de cours moyen de l'école primaire, pour les deux années précédentes (8, si l'on ajoute « langue vivante »). À l'université, selon la classification 2012 du CNU (Conseil national des universités), on trouvait 77 spécialités, « disciplines et sciences universitaires » numérotées de 1 à 77. Au fur et à mesure qu'on avance

dans le curriculum apparaissent de nouveaux intitulés, absents des petites classes, mais découverts au fur et à mesure qu'on « monte » de classe en classe : informatique (27), économie (05), philosophie (17). Depuis 2012, d'autres spécialités « savantes » sont apparues dans les études supérieures (neurosciences, 69).

- 2 Cette démultiplication évoque inévitablement une arborescence : du tronc commun originaire partent des branches et des ramifications toujours plus fines et nombreuses, correspondant à des savoirs de niveau de plus en plus élevé et de plus en plus pointus. La discipline scolaire, intitulée « français de l'école primaire au lycée », se divise en quatre grandes branches à l'université : sciences du langage (07), langues et littératures anciennes (08), langue et littérature françaises (09), littératures comparées (10), comportant chacune de multiples rameaux.
- 3 La neutralité de l'énumération conforte une impression de validité immuable des savoirs désignés, tout en préservant l'idée d'un parcours dynamique. On retrouve l'arbre de la connaissance, cher aux encyclopédistes¹. Dans le monde foisonnant des savoirs, les branches poussent, de nouveaux rameaux apparaissent, ce qui donne sens au parcours séquentiel des études, dont chacun a une expérience indélébile. Enfant, on a découvert des savoirs étiquetés sous leur nom savant dès les lois Ferry (histoire, géographie, sciences physiques et naturelles). Adolescent, on en a découvert d'autres avec de multiples professeurs, puis il a fallu choisir une orientation. Quand on monte dans l'arbre, chaque bifurcation interdit tout retour en arrière et, prendre une voie, c'est renoncer aux autres. Il n'est pas difficile d'exposer ce cursus « français » à des collègues étrangers, car ils y reconnaissent ce qui existe aussi dans leurs pays. En revanche, il est moins simple d'expliquer comment les enseignants se répartissent les enseignements, d'une part entre école, collège, lycée, d'autre part en conjuguant (ou non) diverses disciplines.

Des savoirs et des profs

- 4 En effet, sous 7 entrées, le programme de classe de 6^e présente bien plus que 7 matières, puisque se trouvent accolées « SVT-physique-chimie » (3 heures) : SVT, c'est science de la vie et de la Terre, sigle unissant biologie et géologie : tout élève français « sait » qu'en est

chargé un même enseignant, le « prof de bio ». « Histoire-géographie-EMC » (3 heures) est à la charge du « prof d'histoire-géo », qui est aussi responsable de l'enseignement moral et civique (EMC), discipline inconnue de l'université (où l'histoire s'enseigne en « fac de lettres », mais la géographie a parfois migré en « fac de sciences »). Inversement, les enseignements artistiques (2 heures) mobilisent deux professeurs différents pour les arts plastiques et l'éducation musicale (1 heure + 1 heure) : huit professeurs pour sept « entrées en matière » qui énumèrent douze objets d'enseignement. La dernière entrée, intitulée « soutien et approfondissement » (1 heure), n'est rattachée à aucune discipline et on ne sait pas qui en a la charge. Quant à la liste des « enseignements facultatifs » pour volontaires, elle énumère les langues et cultures de l'Antiquité (souvenir de la filière classique « latin-grec »), une deuxième langue (européenne ou régionale) et le chant choral.

- 5 Dans les classes de 6^e des lycées et collèges des années 1950, on trouvait les mêmes huit enseignants « spécialisés », succédant à l'enseignant « polyvalent » (instituteur hier, professeur des écoles aujourd'hui), chargé depuis Jules Ferry d'enseigner la même liste de savoirs scolaires. Cependant, les meilleurs élèves du primaire allaient préparer le brevet dans des cours complémentaires où des instituteurs (sélectionnés par l'inspecteur) se partageaient les enseignements littéraires (français, histoire-géographie) ou scientifiques (mathématiques, sciences naturelles, dessin). En 1969, ce ne sont plus seulement « les meilleurs », mais tous les élèves qui doivent entrer en classe de 6^e. Les instituteurs sont remplacés par des professeurs d'enseignement général de collège (les PEGC) qui enseignent deux disciplines dans ce premier cycle du secondaire, après un diplôme universitaire en deux ans et une formation pédagogique (avec des stages encadrés). Ils sont intégrés en 1975 dans le collège unique². Dès lors, dans les mêmes collèges cohabitaient des enseignants aux différents statuts (formation, horaires, salaires). Le SNES (Syndicat national des enseignements du second degré) n'a cessé de dénoncer la formation au rabais de ces enseignants « bivalents » qui faisaient partie du corps enseignant « primaire » (et de son syndicat, le SNI [Syndicat national des instituteurs]). En 1982, victoire du SNES, le recrutement des PEGC est suspendu. En 1986, ceux qui sont en poste doivent renoncer à leur bivalence, étiquette

jugée disqualifiante : les parents ne doivent pas savoir que le professeur de français de leur fils est un (ancien) PEGC.

- 6 On voit ainsi qu'on ne peut séparer les savoirs scolaires de ceux qui les enseignent. En 1939, on comptait huit instituteurs pour deux professeurs ; en 1989, les effectifs du second degré dépassaient ceux du premier degré³ : le collège obligatoire scolarise désormais tous les enfants jusqu'à 16 ans et le lycée s'est « massifié », même s'il reste hors obligation. On a donc deux métiers, celui d'enseigner à tous (le bloc école-collège autour du « socle commun » de connaissances) et celui d'enseigner dans les filières qui orientent et sélectionnent (dans le lycée général, technique ou professionnel⁴). En France, tous les enseignants du secondaire sont recrutés sur des concours qui testent leur capacité à enseigner en classe de terminale au lycée, où la plupart n'iront jamais. Pour Catherine Moisan, « la réforme a été ratée sous Savary, qui a acté la fin des PEGC, ces professeurs de collège bivalents, sans créer un corps de professeurs de collège certifiés »⁵, si bien que la rupture entre école et collège demeure. Contrairement à ce qui se passe à l'école, la vie au collège et au lycée est organisée par le découpage inflexible des heures de cours. L'identité professionnelle n'est pas liée au niveau d'exercice, mais à la spécialité : on est « professeur d'anglais », non pas « professeur de collège » ou « professeur de lycée », alors qu'on est « professeur des écoles ». La liste stable des intitulés de savoirs définit ainsi un curriculum abstrait, sans dévoiler ce qu'ils sont en pratique. Dans les pays voisins de la France, des intitulés similaires renvoient à d'autres modalités d'enseignement : les élèves allemands du gymnasium savent que leurs professeurs sont tous bivalents et les candidats au professorat le savent quand ils choisissent leurs options à l'université.

L'arbre de la connaissance, un imaginaire ordonné des savoirs

- 7 Pourquoi l'arbre de la connaissance, qui donne une vision si partielle des savoirs scolaires, fait-il toujours partie de notre inconscient d'anciens élèves ? Pour les encyclopédistes, l'arbre était le symbole de la modernité. Il périssait la roue médiévale des sept arts libéraux, qui figurait depuis Quintilien la clôture d'une éducation accomplie dans la maîtrise de la langue latine et de ses textes. Minimisant le rôle des

lettres, l'arbre fait une place majeure aux savoirs scientifiques. Comme la science est une œuvre collective, personne n'en maîtrise la totalité, mais la cohésion entre le tronc et les branches garantit la cohérence organique de l'édifice. « Son plan est toujours sous les yeux des hommes qui se consacrent à cette noble entreprise », écrit Cuvier en 1810⁶. Du XVIII^e au XX^e siècle, cette totalisation ordonnée a semblé une nécessité logique, dont l'évidence était partagée par les philosophes et les savants. Une cartographie des savoirs nommait les grands domaines allant de l'univers vers l'homme (sciences physiques, biologiques, sociales), chacun comportant ses provinces et ses départements. Cette vision « scientifique » d'un monde stable, à connaître et non à transformer, était en phase avec une conception ordonnée, cumulative et gratuite de la connaissance, bien figurée par l'arbre, bibliothèque vivante de tous les savoirs. Tout au long du XIX^e siècle, des savants et des ingénieurs, conscients des multiples applications techniques des sciences, font pression pour créer des filières scientifiques précoces, mais le monde enseignant résiste : les écoliers sont voués au lire-écrire-compter, les collégiens aux versions latines et à l'étude des classiques. Il faut attendre la grande réforme de 1902 pour instituer un baccalauréat « moderne » sans latin, qui fait une place inédite aux sciences.

Savoirs scolaires et réformes de programmes

- 8 Cependant, quand une spécialité figure sur les cahiers d'élèves, elle est supposée légitime depuis toujours, on oublie les conjonctures, les combats, les alliances qui lui ont permis de croître et prospérer, tandis que d'autres s'étiolaient (le grec, le latin) ou disparaissaient. En 1880, l'histoire de France élimine l'histoire sainte⁷, en 1985, la technologie remplace le travail manuel et leurs professeurs doivent être « reconvertis »⁸. Les programmes sont sans cesse remis à jour et chaque réforme est l'objet de débats et négociations, même si toutes n'atteignent pas l'âpreté des conflits suscités entre 1967 et 1971 par la réforme des maths modernes⁹ ou le plan de rénovation du français¹⁰. Les élèves qui ignorent si leurs manuels sont nouveaux ou anciens n'ont aucun doute sur la légitimité de ce qu'on leur enseigne, puisque « c'est au programme ». Les professeurs s'adaptent. Qu'ils approuvent

ou non la réforme, ils doivent changer ou faire semblant. Il suffit parfois de coller des étiquettes neuves sur les vieilles (en grammaire, on ne dira plus « article », mais « déterminant »). C'est parfois impossible, ce qui crée des vents de panique : en 1971, le ministère impose la réforme des maths modernes, se fiant aux experts des nouveaux programmes : ceux-ci ignorent apparemment tout de la crise de recrutement des enseignants. Or, 80 % des professeurs de maths en collège sont des maîtres auxiliaires sans formation ou des PEGC qui n'ont jamais rencontré la théorie des ensembles dans leurs études. Les savants croient (candidement ?) que la transmission des savoirs est instantanée (une fois un savoir acquis, celui qui « sait » oublie la durée incertaine des apprentissages), les décideurs politiques imaginent (orgueilleusement ?) des « exécutions de programme » efficaces à court terme. Or, si l'on peut dater la parution des lois et décrets¹¹ décidant une « formation professionnelle continue », la roder demande des mois, en voir les effets demande des années. Les médias stigmatisent l'inertie du corps enseignant, sa résistance aux changements (on la suppose idéologique ou politique), mais présupposer que des savoirs en actualisation permanente font partie de l'ADN enseignant est ce qu'on peut appeler « une vue de l'esprit ».

- 9 On découvre ainsi qu'un intitulé de savoir n'est qu'un mot abstrait, une fiction qui n'a de réalité qu'une fois incarnée dans ses porte-parole. Il n'existe que si des « détenteurs de savoir » l'ont acquis, le font exister, lui donnent visibilité, valeur et sens en le transmettant. Au fil de l'histoire, si tant de savoirs enseignés sont morts (des langues, des techniques, des sciences, des religions, des codes juridiques), c'est que ceux qui les savaient sont morts sans avoir pu les transmettre. On peut hériter d'objets porteurs de savoirs (des tablettes, des parchemins, des manuels), mais aucun héritage ne transmet le « savoir » du sumérien, du latin ou des mathématiques. On ne peut « fournir du savoir » en distribuant des livres et des ordinateurs, comme veulent le croire certaines fondations philanthropiques. Seule une institution politique peut soutenir la durabilité d'un savoir scolaire incarné dans la personne d'enseignants *ad hoc*. Que faire alors des porteurs de spécialités que les prescripteurs jugent périmées ?

Savoirs, sciences, disciplines : des modes de classification hétérogènes

- 10 Savoir, science, discipline : l'arbre de la connaissance suppose les trois termes synonymes, confondant des classements non superposables, erreur d'où découle une première illusion. Il laisse croire que marchent d'un même pas les acquis (les savoirs produits), les recherches (la production scientifique en cours), les transmissions (l'enseignement). Chaque expérience d'ancien élève semble confirmer l'adéquation entre la capitalisation progressive des savoirs et les parcours d'individus, allant de l'élémentaire au complexe (de l'école à l'université) et du général au particulier (du socle commun aux spécialisations). La représentation arborescente continue d'être une sorte d'évidence floue, mais partagée, en particulier chez les professeurs du secondaire, ces anciens étudiants « spécialisés ». Cette identité professionnelle leur permet de camper sur « leur » territoire, bien distinct de ceux de leurs collègues. Construire des projets interdisciplinaires conforte d'ailleurs la pérennité des frontières, comme on l'a vu dans la brève expérience des travaux personnels encadrés¹². Cette croyance identitaire constitue un obstacle majeur aux réformes qui imagineraient des professeurs de lettres-langue (comme en Allemagne), un enseignement de biochimie (comme à l'université), ou de maths-physique (alors que la pénurie actuelle conduit à recruter des professeurs de physique pour enseigner les maths). En effet, disciplines scolaires et savoirs scientifiques sont des objets hétérogènes, comme le montre l'empirie des genèses.
- 11 « La discipline n'est jamais entièrement réductible à un savoir ou à une science, dans la mesure où elle est indissociable d'un système d'enseignement particulier »¹³ destiné à un *discipulus*, ce qui veut dire des textes, des programmes, des exercices, des examens. Pourquoi est-ce seulement à partir des années 1930 que l'expression « discipline scolaire » entre dans l'usage ? C'est qu'il faut alors désigner de façon neutre les nouvelles matières qui caractérisent les différentes sections (latin-grec, latin-sciences, langues-sciences)

instaurées par les réformes modernistes de 1902 et 1925. Elles mettent fin au règne des humanités, matière unique des collèges d'Ancien Régime dans tous les pays d'Europe¹⁴. Le professeur y enseignait alors le latin avec ou sans grec, mais aussi le français, la grammaire, la poésie, la rhétorique, l'histoire (histoire de l'Antiquité et histoire sainte), la géographie, la mythologie¹⁵. En France, la Révolution échoue à scolariser le modèle encyclopédique dans les écoles centrales qui remplacent brièvement les collèges, l'Empire et la Restauration consacrent le retour des thèmes et des versions latines à travers lesquels les élèves apprennent la langue française écrite, la pratique du discours et les grands auteurs de la culture classique. Ces humanités sont sans frontière, mais les *curricula* des pays d'Europe évoluent tout au long du XIX^e siècle : à travers l'enseignement des sciences, de la littérature, de l'histoire se forment des identités scolaires nationales. Les mêmes étiquettes désignent alors des contenus lestés diversement les mémoires des anciens élèves séparés par des frontières.

Sciences de l'éducation, didactiques disciplinaires et formation des enseignants

- 12 Enseigner une discipline particulière exige ainsi une maîtrise des savoirs configurés par l'histoire, délivrés par les études spécialisées, vérifiées dans des examens et concours de recrutement. Cependant, le métier d'instruire relève aussi de contraintes de réalité qui ne sont pas inhérentes aux savoirs. Toutes les formations de spécialistes de haut niveau savent que l'exercice pratique ne découle pas des savoirs théoriques et les formations des médecins, des juristes, des ingénieurs combinent depuis toujours¹⁶ diplômes et stages « sur le terrain ». Chacun sait que c'est à l'hôpital, et non à l'université, qu'on devient médecin.
- 13 Pour un enseignant, ces contraintes varient selon les contenus à enseigner, mais aussi selon l'âge des élèves, leur milieu social, leurs attentes et leurs conditions de travail. C'est ce qui explique, dans les facultés d'éducation, la place donnée aux didactiques disciplinaires, à la psychologie de l'enfant, à la sociologie de l'éducation, aux sciences

cognitives. Ces disciplines universitaires¹⁷ font partie non des « savoirs de l'école », mais des « savoirs sur l'école » : processus d'acquisition, relations maître-élèves, inégalités de réussite, modalités d'évaluation. Les chercheurs en éducation et les didacticiens ne cessent d'approfondir ou élargir le périmètre de ces savoirs « scientifiques ». Développement sans fin. Ils fournissent aux étudiants en formation initiale les références attendues dans les devoirs, mémoires de recherche, rapports d'observation exigés pour l'obtention des masters. Pour autant, comment pourraient-ils faciliter l'action d'un enseignant novice ? C'est là une autre illusion : ces savoirs hétérogènes forment une panoplie trop vaste pour répondre aux urgences des mises en œuvre quotidiennes à tous les niveaux. Elles pourraient avoir, en revanche, une fonction d'élucidation (sinon de théorisation) pour des enseignants en exercice, en mettant des mots sur ce qu'ils ont appris en faisant classe. Elles relèveraient donc prioritairement de la formation continue, mais la France est le pays de l'OCDE qui y consacre le moins de ressources en temps et en budget¹⁸.

- 14 De leur côté, les associations de spécialistes, les corps d'inspection, les revues professionnelles confortent cette culture de la « spécificité disciplinaire ». Ce drapeau identitaire de la spécialité polarise la réflexion sur les contenus, nourrit une immense prose dans les revues et l'édition, mais cache les pratiques effectives. Celles-ci tiennent au poids des préparations et des corrections, au nombre de classes à assumer, inverse du temps dévolu à l'enseignant (4 ou 5 classes pour un professeur de français, 18 pour un professeur de musique), au rôle de la matière dans l'évaluation globale (nul pour la musique, exclue du socle commun) et à bien d'autres réalités touchant au « rapport de forces » entre disciplines¹⁹. Dans les conseils de classe, au moment des « orientations », les paroles du professeur de maths pèsent plus que celles du professeur d'éducation physique. Ce savoir connu de tous reste pourtant tacite et généralement « impensé ».
- 15 Envisager la formation des enseignants sous l'angle d'un programme de savoirs à maîtriser semble donc conduire à une impasse : leur liste est interminable, le temps des études est limité. Cette conception renforce d'ailleurs une représentation de l'enseignement comme pur exercice de transmission et conforte dans l'imaginaire professoral le

rêve d'une relation pédagogique transparente. Le bon professeur serait celui qui sait capter l'attention inlassable de celui qui se sait ignorant. C'était (à suivre Platon) le dialogue confiant entre Socrate et son disciple qui acquiesce (« cela est vrai », « j'en conviens »). C'est aujourd'hui le moderne face à face entre un émetteur et des récepteurs, en présentiel ou par écrans interposés. La priorité est alors de réduire les bruits parasites et d'élaborer des tests de contrôle : on en a vu les dérives lors de la classe à distance provoquée par le confinement en 2020. Quand les élèves sont dans l'obligation d'apprendre (à lire, à parler anglais, à résoudre des équations), le professeur n'est pas celui qui « fait cours », mais celui qui « fait classe » comme disent les maîtres d'école. Sa tâche primordiale est de « faire faire », c'est-à-dire de mettre des élèves au travail : un art de faire éclectique qui consiste, comme disait Philippe Perrenoud²⁰, à « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude ».

L'évaluation des savoirs et ses pièges

- 16 Pour réduire l'urgence et l'incertitude, les prescripteurs tablent aujourd'hui sur des dispositifs stabilisateurs, des protocoles de « bonnes pratiques » à la validité testée, qui garantiraient l'efficacité des apprentissages. Il y a urgence : les évaluations internationales montrent qu'en France les écarts de réussite entre enfants s'accroissent, creusent les inégalités, et qu'en mathématiques et en français le niveau moyen baisse. Pour soutenir l'effort des enseignants sur ces disciplines, on leur propose désormais nombre d'outils gratuits, téléchargeables. Cette ingénierie didactique segmente les progressions, fournit des préparations prêtes à l'emploi, conçoit des batteries d'exercices évaluables, car, pour être « suivi », tout élève doit être évalué sur ce qu'il produit. Au collège, le logiciel Pronote situe chacun par rapport à sa classe dans chaque discipline. Piège redoutable : savoir ce qu'on « vaut » prime sur savoir ce qu'on « sait ».
- 17 Autre piège : quelle place faire à ce qui ne se débite pas en exercices réitérables, les activités collectives, les situations de recherche, les productions libres, les projets de classe, les expériences singulières ? Les protocoles standardisés gommant par construction tout ce qui

requiert des situations de travail ouvertes, non reproductibles. Où trouver le temps pour que les élèves puissent élaborer leurs questions, tâtonner, se tromper, discuter, demander de l'aide, confronter leurs opinions ou leurs trouvailles, sans souci d'être notés ? Or, ce sont ces situations mangeuses de temps qui donnent sens aux apprentissages²¹. Elles « motivent », disent les enseignants, elles mettent les élèves au travail, un travail qu'on peut bien dire « intellectuel ». Apprendre en faisant (« *learning by doing* », disait Dewey), apprendre « ici et maintenant » et non pour « plus tard » en vue d'une réussite lointaine, hors de portée des enfants.

Savoirs d'élèves : expériences et questions sans réponses

- 18 Reste tout ce qu'on apprend du seul fait d'être scolarisé et qui pose des questions auxquelles personne ne répond. Si l'on enquête du côté des enfants, on découvre que leurs priorités ont peu à voir avec les savoirs enseignés. L'école maternelle est un monde de données nouvelles, loin de l'univers familial s'agissant des « savoirs » qui touchent au plus près de l'intimité : nourriture, sommeil, toilette, jeux, échanges. À midi, Adrien ne peut pas manger avec son copain, car Lucas est « allergique », la dame de la cantine le met à part. Qu'est-ce que c'est, « allergique » ? Pour la sieste, on se couche en chaussettes, mais pourquoi sans doudou ? Aux toilettes²², Ségolène observe avec intérêt que les garçons debout devant les urinoirs n'ont pas tous le même zizi, mais à qui demander pourquoi ? Et quand Miriam, l'ATSEM, va laver aux toilettes Yasmina qui a eu « un accident », elle lui dit « c'est pas grave » en arabe, mais il ne faut pas le répéter, parce que c'est défendu. Pourquoi ? Interrogations sans réponses.
- 19 La cour est le lieu de tous les émois où s'entremêlent des permis et interdits étranges (défense de se tirer, de se pousser, de se coucher par terre), ainsi que des peurs et des joies, des rires et des pleurs, l'audace des uns et la timidité des autres. Des territoires y sont occupés et départagés de façon aussi mystérieuse qu'impérieuse²³. Dans la classe, chacun découvre qu'il y a des sages et des pénibles, des rapides et des rêveurs, des bons et des nuls. Il y a ceux qu'on craint et ceux dont on rigole (Manuel et ses grosses lunettes, Julia et

son appareil dentaire). Et puis, il y a les retrouvailles du soir. Pendant la classe, avec la maîtresse qui « instruit », on a appris une nouvelle comptine, écrit son nom, dessiné, écouté l'histoire du Grand monstre vert. Mais si le parent demande « Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ? Ça s'est bien passé ? », ce qui revient en mémoire, c'est : « Damien, c'est plus mon copain, il me dit toujours "t'es bête" » ; ou « Marina, elle m'énerve trop, elle m'a poussée, elle a encore pris ma place » ; ou encore « Martin, il a lancé mon bonnet en l'air et les autres rigolaient de moi ».

- 20 Tout ça s'enfouit dans la routine des jours, ce sont des « enfantillages » et les enseignants, pressés d'obtenir des résultats, portent sur les « vrais » savoirs scolaires leurs regards et leurs efforts. Les choses se poursuivent à l'école élémentaire, au collège. Des années plus tard, quand sortent dramatiquement au grand jour ces violences subies, et jamais perçues, le ministère mobilisé décide une campagne contre le harcèlement, tandis que les chercheurs diligent des enquêtes sur « le bien-être à l'école »²⁴. Comment transformer en « arts de faire » ces nouveaux « savoirs » sur l'école ?
- 21 On n'a pas fini de s'interroger sur les savoirs scolaires et les dilemmes que (dans l'urgence et l'incertitude) doivent affronter leurs enseignants.

NOTES

1 <http://expositions.bnf.fr/savoirs/index.htm>

2 GUTIERREZ, Laurent, LEGRIS, Patricia (dir.) [2016]. *Le collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*. Rennes : PUR.

3 PROST, Antoine (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil.

4 Notons que les lycées professionnels ont conservé des professeurs « bivalents ».

5 MOISAN, Catherine, CHARTIER, Anne-Marie (2023). « Regards sur quarante ans d'éducation prioritaire ». *Histoire de l'éducation*, n° 159, p. 183. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.8450>

- 6 BLANCKAERT, Claude (2006). « La discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIX^e-XX^e siècle) ». Dans Boutier, Jean, Passeron, Jean-Claude et Revel, Jacques (dir.). *Qu'est-ce qu'une discipline ?*. Paris : Éditions de l'EHESS, p. 117-148. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20111>, § 33.
- 7 GARCIA, Patrick, LEDUC, Jean (2003). *L'enseignement de l'histoire de France. De l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- 8 LEBEAUME, Joël (1997). « Des travaux manuels à la technologie. Reconversion et reconstruction d'identité ». *Recherche et formation*, n° 25, p. 23-32. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1422
- 9 D'ENFERT, Renaud, GISPERT, Hélène (2011). « Une réforme à l'épreuve des réalités. Le cas des "mathématiques modernes" en France, au tournant des années 1960-1970 ». *Histoire de l'éducation*, n° 131, p. 27-49. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2357>
- 10 CARDON-QUINT, Clémence (2010). *Des lettres au français. Une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*. Rennes : PUR.
- 11 Loi du 16 juillet 1971, dite loi Delors, sur l'organisation de la formation professionnelle continue.
- 12 ÉTÉVÉ, Christiane, LIQUÈTE, Vincent (2004). « Vers une collégialité du travail enseignant. Les travaux personnels encadrés (TPE) dans les lycées ». Dans Marcel, Jean-François (dir.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan, p. 131-145.
- 13 FABIANI, Jean-Louis (2006). « À quoi sert la notion de discipline ? ». Dans Boutier, Jean, Passeron, Jean-Claude et Revel, Jacques (dir.). *Qu'est-ce qu'une discipline ?*. Paris : Éditions de l'EHESS, p. 11-34. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20081>, § 11.
- 14 CHERVEL, André (1998). *La culture scolaire, une approche historique*. Paris : Belin ; CHERVEL, André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- 15 BRUTER, Annie (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.
- 16 JULIA, Dominique (dir.) [1994]. *Aux sources de la compétence professionnelle. Critères scolaires et classements sociaux dans les carrières intellectuelles en Europe XVII^e-XIX^e siècles*, numéro spécial de *Paedagogica Historica*, t. XXX.

- 17 BOUTIER, Jean, PASSERON, Jean-Claude, REVEL, Jacques (dir.) [2006]. *Qu'est-ce qu'une discipline ?*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- 18 Rapport PISA, annexes, OCDE, 2019.
- 19 CHARTIER, Anne-Marie (2017). « Cahiers ou classeurs ? Le pouvoir d'un dispositif ordinaire ». *Diversité*, n° 190, p. 23-29. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2017_num_190_1_4506
- 20 PERRENOUD, Philippe (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- 21 ROCHEX, Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- 22 BRODY, Aymeric, CHICHARRO, Gladys, COLIN, Lucette, GARNIER, Pascale (dir.) [2023]. *Les « petits coins » à l'école. Genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires*. Paris : Érès.
- 23 SIMON, Claire (1993). *Récréations*, film documentaire, Doriane Films (éditions vidéo et DVD).
- 24 CNESCO (2023). *Bien-être des élèves à l'école*. Rapport 2017, colloque des 21-22 novembre 2023. <https://www.cnesco.fr/>

AUTEUR

Anne-Marie Chartier

Chargée de la formation des maîtres à Versailles, chercheure à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP, puis IFE) sur l'histoire de la culture écrite scolaire, Anne-Marie Chartier a publié *Discours sur la lecture (1880-2000)* avec Jean Hébrard, *L'école et la lecture obligatoire* en 2014 et *L'école et l'écriture obligatoire* en 2022.

IDREF : <https://www.idref.fr/027900762>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000109167454>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11984313>

Savoirs et compétences, mise en œuvre curriculaire et inégalités d'apprentissage

Vingt-cinq ans d'évolution des politiques éducatives

Élisabeth Bautier

DOI : 10.35562/diversite.4363

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

L'article revient sur les différentes évolutions des programmes scolaires, du socle commun et du curriculum durant les vingt dernières années : introduction des compétences cognitives, langagières et actuellement psychosociales (compétences douces), pratiques de classe laissant une large place aux échanges langagiers, élévation de la complexité des activités auxquelles les élèves sont confrontés. S'appuyant sur le travail de Bernstein, et sur ses propres recherches sur les usages sociolangagiers et sociocognitifs, l'auteur développe des hypothèses sur la relation entre ces évolutions et les inégalités scolaires et sociales loin d'être réduites.

English

This article reviews the various developments in school programs, the "socle" and the curriculum over the last twenty years: the introduction of cognitive, language and, at present, psychosocial skills (soft skills), classroom practices that leave plenty of room for language exchanges, and an increase in the complexity of the activities with which pupils are confronted. Drawing on Bernstein's work, and on his own research into social-language and social-cognitive practices, the author develops hypotheses on the relationship between these developments and educational and social inequalities, which are far from being reduced.

INDEX

Mots-clés

Évolution curriculaire, savoir disciplinaire, inégalité scolaire, compétence cognitive et langagière, compétence psychosociale, pratique de classe

Keywords

Curricular change, disciplinary knowledge, school inequality, cognitive and language skill, psychosocial skill, classroom practice

PLAN

Les savoirs disciplinaires, au service de compétences cognitives et langagières

Du cours transmissif au cours dialogué et au travail en groupe : des évolutions curriculaires et des inégalités socioscolaires

D'une école des savoirs disciplinaires à une école des compétences sociales et psychosociales

En conclusion

TEXTE

Ainsi, d'une classe à l'autre du cycle 4, les élèves progressent dans la maîtrise des démarches intellectuelles qui leur permettent de construire et de mobiliser un savoir historique. Ils poursuivent leur initiation au raisonnement historique et donnent du sens aux situations historiques explorées. Ils approfondissent l'examen et la typologie des sources et apprennent à les interroger en les mettant en relation avec un contexte. Les compétences liées à l'analyse des documents et à la maîtrise des langages écrit et oral demeurent au cœur des pratiques quotidiennes de classe. Ces compétences, qui s'exercent sur des documents du passé, constituent une véritable et rigoureuse initiation à la pratique de l'histoire ; leur exercice vise à susciter aussi chez les élèves le plaisir né de la découverte de ce qu'ont fait et écrit les femmes et les hommes du passé.

- 1 Ce paragraphe, issu des derniers programmes nationaux de l'enseignement de l'histoire au cycle 4, illustre de façon emblématique le discours institutionnel sur les savoirs et le curriculum français¹. Il illustre donc aussi les orientations actuelles des visées de l'enseignement, moins centré sur les savoirs que sur la démarche historique et sur un ensemble de compétences attendues, ici des savoir-faire cognitifs et langagiers. Le socle commun de connaissances (et non de savoirs), de compétences et de culture est de façon complémentaire et analogue décrit en termes d'activités

cognitives de très haut niveau de complexité, comme le sont d'ailleurs les visées du programme d'histoire cité ci-dessus.

- 2 Des évolutions importantes sont donc à l'œuvre depuis au moins deux décennies et, compte tenu des résultats des élèves aux diverses évaluations nationales comme internationales, elles ne semblent guère à même de réduire les inégalités sociales d'apprentissage, au contraire. Il s'agit d'évolutions majeures concernant les objectifs de contenu d'enseignement qui minorent la place des savoirs et qui sont accompagnées, dans leur mise en œuvre curriculaire, de l'instauration de dispositifs qui modifient des pratiques de classe en cohérence avec les présupposés théoriques d'apprentissage qui les sous-tendent et le développement de compétences psychosociales (voir ci-après).
- 3 Comprendre ce que supposent pour les élèves ces orientations et les pratiques de classe dominantes qui en découlent permet d'éclairer pourquoi, loin de résoudre les inégalités sociales, elles tendent à les accroître et minorent la fonction de construction d'une culture commune par des savoirs scolaires.

Les savoirs disciplinaires, au service de compétences cognitives et langagières

- 4 Comme dans de nombreux pays, la logique de compétences est à l'œuvre comme organisateur des évaluations, voire des enseignements, plus que les savoirs eux-mêmes, en particulier depuis les premières évaluations internationales PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) en 2000. Nous ne reviendrons pas ici sur les débats, nombreux (Bautier *et al.*, 2017), suscités par l'introduction des compétences dans l'enseignement : des analyses critiques ont mis au jour sa contribution à la réduction de l'importance des savoirs disciplinaires, en particulier quand les compétences évaluées sont réduites à des savoirs élémentaires ou techniques, éloignées des compétences nécessairement complexes et discursives seules à même de satisfaire l'appropriation des savoirs académiques (Rey, 2014). Ce sont néanmoins des activités complexes

qui sont aujourd'hui présentes dans les programmes qui alimentent le socle commun et les évaluations. Malgré les critiques nombreuses suscitées par la description des contenus en termes de compétences, nombre d'élèves apprennent à « faire », mais sans la construction des ressources qui permettraient d'accompagner ces « faire » de l'activité cognitive et langagière complexe nécessaire qui permet de comprendre et d'apprendre dans les situations proposées, situations implicitement exigeantes.

- 5 Que lit-on dans le document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de compétences et de connaissances et les programmes d'enseignement ? Quel que soit le cycle, 2, 3 ou 4, plus que l'apprentissage de faits, plus que le repérage d'informations, il s'agit de la compréhension de phénomènes, comme de textes et documents divers, de la mise en œuvre de raisonnements argumentés et rationnels qui sont au cœur des objectifs des activités d'apprentissage et de leur évaluation. Loin d'une école de la restitution des savoirs, les élèves, en s'appuyant sur ces savoirs disciplinaires, doivent être capables d'effectuer une pluralité d'activités simultanément cognitives et langagières de natures diverses. C'est ce qu'illustrent deux exemples issus des cycles des apprentissages fondamentaux et d'approfondissement² :

Au cycle 2, on apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales. On retrouve ces activités dans plusieurs enseignements et on les retrouvera tout au cours de la scolarité : résoudre un problème, lire et comprendre un document, rédiger un texte, créer ou concevoir un objet. Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs qui en souligneront les analogies, par exemple : résoudre un problème mathématique, mettre en œuvre une démarche d'investigation en sciences, comprendre et interpréter un texte en français, recevoir une œuvre en arts.

Au cycle 2, on apprend à justifier de façon rationnelle. Les élèves, dans le contexte d'une activité, savent la réaliser, mais aussi expliquer pourquoi et comment ils l'ont réalisée. Ils apprennent à justifier leurs réponses et leurs démarches. Ceci permet aux élèves de mettre en doute, de critiquer ce qu'ils ont fait, mais aussi d'apprécier ce qui a été fait par eux-mêmes ou par autrui.

L'éducation aux médias et à l'information permet de préparer l'exercice du jugement et de développer l'esprit critique.

Situations d'évaluation : Il s'agira d'évaluer les capacités des élèves à observer, manipuler, modéliser et à traduire ces activités en mobilisant de façon simple, mais structurée et rigoureuse, les langages les plus appropriés.

Concernant le cycle 4 (histoire et géographie) :

Éléments signifiants : Maîtriser de manière autonome des repères dans le temps : connaître et localiser dans le temps de grandes périodes historiques, des phénomènes historiques, des faits et des événements, des mouvements intellectuels, artistiques et culturels ; situer et ordonner des faits dans le temps ; pratiquer de conscients allers-retours dans la chronologie, maîtriser la chronologie narrative, savoir ordonner un récit.

Compétences : mémoriser les repères historiques en comprenant leur sens ; situer ou localiser dans le temps des périodes et des phénomènes historiques, des faits, des événements, des acteurs historiques, des mouvements artistiques et culturels, en utilisant le langage et les outils qui permettent de dire et de représenter le temps ; ordonner des faits les uns par rapport aux autres ; associer des périodes, des faits, des événements, des acteurs historiques ; situer un fait dans une époque donnée (y compris géologique), identifier des continuités et des ruptures chronologiques.

Éléments signifiants : Maîtriser de manière autonome des repères dans l'espace : connaître et localiser des repères spatiaux aux différentes échelles et sur des projections cartographiques variées ; se repérer et repérer des lieux dans l'espace en utilisant des plans, des cartes et des outils de géolocalisation ; situer et mettre en relation des lieux et des espaces à partir de cartes d'échelles et de projection variées et d'images.

Compétences : lire une carte (titre, légende, échelle graphique) et en comprendre le sens général ; situer des lieux et des espaces, des itinéraires ou des flux sur des cartes de projection et d'échelles différentes, analogiques ou numériques ;

Élaborer un projet de déplacement en mobilisant la notion de distance.

Éléments signifiants : Contextualiser un document, un texte, une œuvre, un(e) artiste, un personnage, une découverte scientifique, un fait artistique ou une notion dans le temps et dans une ou plusieurs aires géographiques et culturelles.

Compétences : mobiliser des connaissances dans différentes disciplines pour situer dans un ou des contextes historique, géographique, artistique et culturel des œuvres, des documents, des idées, des inventions ; mobiliser ses connaissances historiques, littéraires et artistiques pour commenter un texte ou une œuvre et caractériser ce qu'ils représentent ; tenir compte de ces éléments de contextualisation dans l'appréciation d'un texte ou d'une œuvre et dans son interprétation ; tenir compte de la profondeur historique et des différences culturelles pour caractériser une œuvre, une découverte scientifique ou technique, un phénomène socioculturel.

- 6 Les programmes insistent dans chaque discipline sur les questions et les problématiques que les élèves sont censés appréhender et traiter. Les éléments de savoir ne sont plus à eux-mêmes leur propre finalité, mais ils constituent les supports, les ressources pour comprendre et analyser des phénomènes et les exprimer langagièrement. Les visées sont formulées en termes d'activités cognitives et langagières (mobiliser, situer, commenter, caractériser, tenir compte, dans l'exemple précédent) et dépassent les frontières disciplinaires³. Même si l'on n'est pas spécialiste de l'enseignement, il est possible d'identifier la difficulté et la complexité des attendus scolaires. Dans les textes institutionnels, les savoirs disciplinaires permettent de construire des raisonnements rationnels, des mises en relation, des contextualisations. Ce qui est requis relève donc d'une socialisation langagière et cognitive qui suppose un accent mis sur des activités d'analyse, de recherche de solution à des problèmes, de mobilisation de savoirs et de connaissances, d'élaboration de raisonnement et de production de textes. Cependant, la difficulté est très grande pour une partie importante des élèves, car les activités supposent, pour les mener à bien, ces habitudes cognitives et langagières spécifiques,

peu construites au sein des classes, mais acquises pour d'autres élèves au sein d'échanges dans l'environnement familial.

- 7 Compte tenu de la complexité des objectifs d'apprentissage et de l'ambiguïté des situations de travail tout aussi complexes rapidement illustrées ci-dessus, les activités diverses auxquelles les élèves sont confrontés rendent difficiles l'appropriation et le cumul des savoirs disciplinaires. On peut retrouver la même ambiguïté dans la hiérarchie des éléments présentés, la même segmentation des savoirs et des connaissances, dans les documents et pages de manuels. Leur composition à partir de plusieurs textes, d'origine le plus souvent hétérogène, brouille pour ces élèves l'identification des textes de savoir peu mis en valeur ou figurant sous forme très brève en bas de page (Bautier *et al.*, 2012).
- 8 Une autre dimension des évolutions est présente dans les textes cités. Fait également partie des savoirs à acquérir, ce qui constitue la démarche même de la construction des savoirs dans les disciplines et l'activité même de la discipline : analyse de documents, nature des raisonnements scientifiques, compréhension des démarches utilisées qui expliquent et justifient les savoirs ainsi produits. Il s'agit pour les élèves de comprendre et de se saisir des démarches du géographe, de l'historien, du scientifique. Ainsi, en philosophie, l'activité philosophique elle-même, y compris dans sa dimension d'échanges oraux et d'argumentation, gagne largement, en importance et en concurrence, sur la connaissance des auteurs et des œuvres longtemps au fondement de cet enseignement.
- 9 Si la notion de culture commune est encore un objectif de l'institution, il s'agit plus d'une culture commune située dans les façons de raisonner en mobilisant des savoirs et des modes de communication, que de la construction d'un patrimoine culturel commun. Qu'on ne se méprenne pas, il ne s'agit nullement d'être nostalgique d'une accumulation de savoirs (que certains pourraient trouver obsolètes à l'heure d'Internet), mais d'interroger la tendance contemporaine à déplacer le centre de gravité des évaluations vers des compétences, des savoir-faire simultanément langagiers et cognitifs d'une grande complexité et ne faisant pas explicitement l'objet d'apprentissage. De plus, il est difficile de mobiliser les savoirs dans le moment de l'activité quand ils ne sont présents que dans des

données externes aux élèves (des documents écrits ou présents sur Internet). Sans des savoirs non seulement appris, mais aussi appropriés, les ressources mobilisées par les élèves pour raisonner, comprendre et problématiser en situation risquent de se réduire pour certains au mieux à des connaissances issues de leurs expériences ou, de façon moins pertinente, à leurs opinions et ce qui est vécu, alors même que rationalité et mobilisation de savoirs restent attendues au moment des évaluations.

- 10 On pourrait cependant se réjouir de ces visées de développement intellectuel de haut niveau permettant à chacun de mieux appréhender la complexité du monde et de prendre place dans la société, si les inégalités sociales d'apprentissage se réduisaient grâce à ces démarches et exigences. Tel n'est donc pas le cas, au contraire, et lors des évaluations internationales PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) ou PISA, ce sont justement les items les plus complexes en raisonnement, mises en relation et développement d'arguments ou d'expression de la compréhension qui sont les moins bien réussis par les élèves des milieux populaires. Pour cette raison, nous avons utilisé dans cette contribution l'expression « savoirs ou compétences visés » parce que, justement, les objectifs annoncés ne semblent pas atteints par une partie importante de la population scolaire. L'observation des pratiques de classe éclaire les obstacles qu'une grande partie des élèves rencontrent.

Du cours transmissif au cours dialogué et au travail en groupe : des évolutions curriculaires et des inégalités socioscolaires

- 11 Compte tenu des différentes observations de classe analysées dans nos recherches (Bautier, 2008 ; Bautier, Rochex, 2007 ; Vinel, Bautier, 2020), nous pouvons faire l'hypothèse que les savoir-faire cognitifs et langagiers de haut niveau sollicités sont censés être acquis/appris par la mise en situation dans le cadre de dispositifs construits par les enseignants. Les démarches disciplinaires évoquées précédemment

se cumulent ainsi avec les pratiques d'enseignement préconisées en formation à des fins d'apprentissage et qui sont particulièrement exigeantes (Benveniste, 2023). Elles reposent sur des situations d'investigation, de questionnement à travailler dans le cadre de coopération et d'échanges entre élèves, qui elles-mêmes supposent la mobilisation d'activités langagières et cognitives complexes et inégalement partagées par les élèves. Les théories d'apprentissage qui sous-tendent les pratiques de classe sont largement inspirées des pédagogies actives, des vulgates socioconstructivistes, des théories du conflit sociocognitif⁴ et se réalisent dans la coconstruction des savoirs lors des échanges enseignants-élèves et élèves-élèves.

- 12 En conséquence, le rôle de l'enseignant a aussi largement évolué. Il est devenu un concepteur et metteur en œuvre de dispositifs (organisation spatiale de la classe, du temps de travail, du travail à partir de documents parfois pluriels et hétérogènes...) et ses prises de parole ont moins une fonction d'instruction des savoirs que de régulation⁵ de l'activité des élèves. Ce rôle est aujourd'hui préconisé en formation, quel que soit le cycle d'enseignement. Le développement des classes inversées, où les élèves sont censés se familiariser avec les savoirs hors temps scolaire, la classe étant consacrée à des explications et des exercices, est un autre indice de l'affaiblissement de la place du discours instructeur et de la référence à des textes de savoir stabilisés dans le temps scolaire. Le temps de travail individuel ou en groupe (travail en îlots) ou de cours dialogué est souvent devenu supérieur à celui de la stabilisation et de l'institutionnalisation des savoirs.
- 13 En nous appuyant sur les recherches effectuées au sein des classes, sur les démarches de sociologie des apprentissages et du langage⁶, sur Bernstein (2007) qui a théorisé ses observations, il est possible d'identifier des causes de l'accroissement des inégalités d'apprentissage qui vont de pair avec ces évolutions curriculaires, évolutions qui semblent bénéficier plus aux élèves de milieux favorisés qu'aux autres. En effet, si la restitution des savoirs appris est possible pour tous – certes, parfois sans grand bénéfice de développement et d'émancipation, voire de simple intérêt –, l'activité cognitivo-langagière aujourd'hui au centre des activités et des objectifs suppose une acquisition spécifique, à l'instar de celle qui s'effectue au sein des échanges dans certains milieux familiaux

fortement scolarisés. Tel n'est donc pas le cas de tous les élèves quand ils arrivent en classe et l'acquisition de nouveaux usages langagiers et cognitifs, de nouvelles pratiques sociales nécessite alors des échanges réitérés sollicitant ce type d'activités complexes et accompagnés d'un étayage étroit de la part des enseignants, ce qui est loin d'être toujours le cas. En conséquence, ce qui, pour Bernstein, constitue une « orientation » cognitive, et qui n'est évidemment pas un déficit d'intelligence, mais une façon de valoriser certains usages du langage, pénalise une grande partie des élèves, est pleinement à l'œuvre et opère des différences d'apprentissage. Ainsi, certains d'entre eux valorisent les usages communicatifs et expressifs, quand d'autres mobilisent les usages plus réflexifs et élaboratifs du langage, qui sont donc en phase avec ce que les situations de classe et les programmes sollicitent. De plus, on retrouve ces différences d'orientation dans la façon de lire et de comprendre le monde et les textes, plus centrée sur des éléments isolés, les faits et le vécu personnel pour les premiers, davantage sur les mises en relation, les phénomènes et la mobilisation de savoirs pour les seconds. Les significations construites sont ainsi plus particularistes, spécifiques, chez les premiers et universalistes, génériques, chez les seconds. Ces orientations ou habitudes sociales, qui sont aussi des valeurs, sont cependant des obstacles pour le premier groupe d'élèves pour se saisir des situations de travail proposées, et en identifier les enjeux d'apprentissage.

D'une école des savoirs disciplinaires à une école des compétences sociales et psychosociales

- 14 La description des programmes disciplinaires censés alimenter le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et celle de leur mise en œuvre dans les classes n'épuisent pas les objectifs actuels en termes de compétences. L'organisation du temps scolaire, où la parole de chacun a toute son importance dans les cours dialogués ou les travaux de groupe, est également motivée par un autre domaine de compétences visées : savoir (s')exprimer, utiliser le langage pour communiquer ses réflexions. « Comprendre et

exprimer », les deux compétences attendues et évaluées, traversent tous les cycles et correspondent à l'apprentissage de « l'oral » devenu omniprésent dans les préconisations institutionnelles. Cette volonté de développer « des compétences de communication et d'expression », évaluées lors du « grand oral » du bac, et qui n'étaient guère travaillées dans les décennies précédentes, alimente des activités spécifiques (entraînement à l'expression orale, cours d'éloquence, par exemple) qui ne sont pas toujours au service des usages complexes décrits précédemment. Ces compétences de communication et d'expression correspondent à un souci de développer un domaine de compétences plus sociales que cognitives, même si ces dernières sont évidemment sollicitées.

- 15 Les « compétences douces » constituent une autre évolution curriculaire de même nature qui renforce la relativisation de l'importance des savoirs disciplinaires au sein du curriculum et accroît la tension entre instruction et socialisation ou instruction et éducation (Lenoir, Tupin, 2012). Un accent grandissant est mis sur ces compétences douces (*soft skills*) ou compétences psychosociales et comportementales, y compris au motif de réduire les inégalités⁷ (Algan, Huillery, 2022). Ces compétences plurielles, telles que l'empathie, la confiance en soi, ou l'estime de soi, le contrôle de ses émotions, la coopération dans l'activité, la prise de décisions peuvent faciliter la vie scolaire des élèves, mais elles correspondent aussi à des normes et des valeurs inégalement partagées. Elles participent tout autant au développement personnel qu'à la citoyenneté ou aux apprentissages et relèvent de conduites sociales valorisées aujourd'hui dans une partie de la société. Elles sont actuellement considérées dans différentes académies comme devant faire l'objet d'interventions de la part des enseignants et de développement chez tous les élèves.

En conclusion

- 16 Les évolutions actuelles des contenus d'apprentissages scolaires sont certes ambitieuses dans le domaine de l'acquisition des raisonnements, de la compréhension, de la mobilisation des savoirs pour développer la réflexion. Elles correspondent d'une part à la nécessité pour les élèves de comprendre le monde dans lequel ils

vivent et devront s'insérer, et d'autre part sans doute aussi à des exigences nouvelles d'employabilité qui affaiblissent la valeur des qualifications au profit de compétences individuelles. Cependant, elles correspondent également à l'accroissement des difficultés pour une grande partie des élèves, le plus souvent issus de milieux populaires. Par manque de formation pertinente pour assurer l'accompagnement nécessaire auprès des élèves, les enseignants se sentent démunis ; les préconisations actuelles pour faire face aux difficultés des élèves vont au contraire dans le sens d'un repli sur des fondamentaux élémentaires, donc d'un recours à des pratiques et des méthodes standardisées qui n'aident pas davantage les élèves et accentuent potentiellement les inégalités sociales.

- 17 Ces différentes évolutions modifient de façon implicite la fonction d'instruction de l'école. Elles participent assez largement d'une conception individualisante, personnalisante, des apprentissages, qui éloigne l'école de son objectif de construction d'une culture commune et de réduction des inégalités sociales.

BIBLIOGRAPHIE

ALGAN, Yann, HUILLERY, Élise (2022). *Économie du savoir-être*. Paris : Presses de Sciences Po.

BAUTIER, Élisabeth (2008). « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école ». Dans Frandji, Daniel et Vitale, Philippe (dir.). *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR, p. 133-150.

BAUTIER, Élisabeth, BONNÉRY, Stéphane, CLÉMENT, Pierre (2017). « L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 16, p. 73-93. <https://doi.org/10.4000/cres.3019>

BAUTIER, Élisabeth, CRINON, Jacques, DELARUE-BRETON, Catherine, MARIN, Brigitte (2012). « Les textes composites. Des exigences de travail peu enseignées ? ». *Repères*, n° 45, p. 63-79. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>

BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (2007). « Apprendre. Des malentendus qui font la différence ». Dans Deauvieau, Jérôme et Terail, Jean-Pierre (dir.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 227-241.

BENVENISTE, Claire (2023). *Des difficultés des enseignants débutants confrontés aux inégalités sociales d'apprentissage à un état des lieux de leur formation initiale (2016-2019). Analyse des curricula de formation des enseignants du primaire à l'aune des politiques éducatives contemporaines en France*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8.

BERNSTEIN, Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

LENOIR, Yves, TUPIN, Frédéric (dir.) [2012]. *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Laval : Presses de l'Université Laval.

REY, Bernard (2014). *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.

VINEL, Élise, BAUTIER, Élisabeth (2020). « Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 42, n° 3, p. 557-568. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.3>

NOTES

1 Tout au moins le discours destiné aux établissements dont la population est plutôt favorisée, car en ce qui concerne les élèves de milieux plutôt populaires et majoritaires parmi ceux qui sont en difficultés scolaires, c'est un autre choix que Gabriel Attal, alors ministre de l'Éducation nationale, a annoncé le 5 décembre 2023. Pour ces derniers, il s'agit au contraire d'un retour aux fondamentaux et d'un accroissement horaire du français et des mathématiques au détriment des autres disciplines.

2 Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 30 juillet 2020 : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>

3 Bernstein (2007) évoquerait à ce propos une classification faible des savoirs, par opposition à une classification forte qui identifie clairement les objets de savoir et les disciplines.

4 Où l'on retrouve l'influence des travaux des psychologues Vygotski, Doise et Mugny.

5 Ces qualifications des discours enseignants sont celles de Bernstein (2007) qui distingue les discours instructeurs et les discours régulateurs.

6 Bautier, 2007 ; Bautier, Rochex, 2007 ; Vinel, Bautier, 2020, par exemple.

7 Voir les colloques du Conseil scientifique de l'Éducation nationale de 2022 et 2023.

AUTEUR

Élisabeth Bautier

Université Paris 8, laboratoire CIRCEFT-ESCOL.

IDREF : <https://www.idref.fr/033418500>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000116090475>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12428611>

La valeur des savoirs scolaires

Xavier Roth

DOI : 10.35562/diversite.4457

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Qu'est-ce qui mérite d'être enseigné à l'école ? Pour la plupart d'entre nous, il est évident que savoir lire a bien plus de valeur que savoir rouler à vélo. Ce qui est beaucoup moins clair en revanche, c'est d'expliquer pourquoi ce jugement semble aller de soi : comment savons-nous en effet que, savoir lire, cela *vaut plus la peine* que savoir pédaler ? Nous avons l'intuition de la valeur, mais il nous est difficile de la justifier. Il s'agit là d'un problème où la philosophie de l'éducation peut avoir quelque valeur. Car encore faut-il savoir ce que nous disons exactement quand nous parlons de « valeur des savoirs scolaires ». Voulons-nous dire 1. Que les savoirs scolaires *ont une* valeur, comme l'argent et le pétrole ont une valeur ? 2. Que les savoirs scolaires *sont des* valeurs, comme la justice et l'égalité sont des valeurs ? 3. Que les savoirs scolaires *ont des* valeurs, comme les arts martiaux et le sport en général ont des valeurs ? En fonction du sens que nous attribuons à l'énoncé « valeur des savoirs scolaires », les critères à partir desquels nous attribuons une valeur aux savoirs scolaires ne sont pas les mêmes. Nous identifions ici cinq critères qui, historiquement, ont été mobilisés pour justifier ce qui vaut la peine d'être enseigné : l'utilité, le bonheur, la tradition, l'autonomie et la vertu.

English

What is worth teaching in school? For most of us, it's obvious that knowing how to read is far more worthwhile than knowing how to ride a bike. What is much less clear is why this judgment seems so self-evident: how do we know that knowing how to read is more valuable than knowing how to pedal? We have an intuition of value, but it's hard to justify. This is a matter where the philosophy of education may hold some significance. For it is essential to grasp precisely what we mean when we refer to the "value of school knowledge". Do we mean (1) that school knowledge *has* value, like money and oil have value? (2) That school knowledge *is* a value, like justice is a value? (3) That school knowledge has values, like martial arts and sports have values? The criteria for assigning value to school knowledge vary depending on the interpretation of the statement "value of school knowledge". In this context, we will identify five criteria historically used to

justify what is worth teaching: utility, happiness, tradition, autonomy, and virtue.

INDEX

Mots-clés

valeur, savoir scolaire, curriculum, justification, philosophie

Keywords

value, school knowledge, curriculum, justification, philosophy

PLAN

Savoir pédaler ou savoir lire ?

Que valent les savoirs ?

Une question philosophique

Une question au « second ordre » sur les critères de légitimité

La méthode

Quand les savoirs scolaires *ont une valeur*

Des savoirs scolaires désirés ou désirables ?

Quand une valeur est-elle considérée comme extrinsèque ?

Critère n° 1 : l'utilité sociale

Critère n° 2 : le bonheur

Critère n° 3 : la tradition

Quand les savoirs scolaires *sont des valeurs*

Quand une valeur est-elle considérée comme intrinsèque ?

Critère n° 4 : l'autonomie rationnelle

La théorie des « formes de savoir » de Hirst

Pour ne pas conclure : quand les savoirs *ont des valeurs*

Critère n° 5 : la vertu ?

TEXTE

Savoir pédaler ou savoir lire ?

- 1 En cette première semaine de rentrée 2023, mon amie Karine est agacée. Enseignante en cycle 2, elle vient d'apprendre qu'elle doit trouver une dizaine d'heures dans l'année pour le SRAV : le savoir-rouler à vélo. Lancé en 2019, le SRAV est un programme gouvernemental dont l'objectif, d'ici 2027, est de former chaque

année 850 000 enfants âgés de 6 à 11 ans à « la pratique du vélo en toute sécurité » (BOEN, 2023). Pour ce faire, un comité interministériel a défini « un socle commun d'apprentissage du savoir-rouler à vélo » composé de 3 blocs. Le bloc n° 1 « Savoir pédaler », qui précède les blocs « Savoir circuler » et « Savoir rouler à vélo », a pour objectif de « maîtriser les fondamentaux du vélo » : être capable de mettre son casque, de le régler, de nommer les éléments simples du vélo, de monter et de descendre du vélo à l'arrêt, de conduire en ligne droite, d'effectuer un virage à 90°, de changer ses vitesses, etc. (Comité interministériel de la sécurité routière, 2023). « Franchement, me demande mon amie, apprendre aux gosses à pédaler, tu crois vraiment qu'on n'a que ça à faire à l'école ? En plus, au-delà du principe, nous ne sommes pas équipés. Nous devons donc prendre le bus de ville avec les élèves pour nous rendre jusqu'au terrain mis à disposition par la mairie. Il faut compter trois heures en tout et pour tout : si bien que, pour dix heures de pratiques effectives, c'est trente heures sur l'emploi du temps qu'il faut sacrifier. En plus, l'intervenant municipal qui s'occupe du SRAV n'est disponible qu'en matinée. Or pour nous les matins, c'est maths et français, vu que c'est le moment de la journée où les élèves sont les plus concentrés... Autant te dire que mes collègues et moi sommes ravies ! », conclut-elle ironiquement.

Que valent les savoirs ?

Une question philosophique

- 2 En déplorant que les heures consacrées au « savoir-pédaler » soient autant d'heures en moins pour le « savoir-lire » et le « savoir-compter », Karine réactualisait ce jour-là l'une des plus épineuses questions de la philosophie de l'éducation : la question de la valeur des savoirs scolaires. Si le SRAV préoccupe cette enseignante, c'est qu'elle estime avoir *mieux* à faire durant le temps scolaire qu'apprendre aux élèves à pédaler. Mais d'un point de vue philosophique, on peut se demander la chose suivante : comment Karine sait-elle que savoir lire *vaut* plus la peine que savoir pédaler ? Qu'est-ce qui justifie en effet la priorité qu'elle accorde à l'apprentissage de la lecture par rapport à l'apprentissage du

démarrage pied au sol ? Bref, sur quels fondements s'appuie-t-elle pour déterminer la valeur de ce qui mérite d'être enseigné ? Nul doute que nombre d'enseignants partagent le sentiment de Karine : quelle ne serait pas leur surprise si, d'aventure, les programmes de cycle 2 consacraient plus de temps au freinage qu'à la lecture ? Pour la plupart d'entre nous, il est évident que, savoir lire, écrire ou compter, cela *vaut* plus la peine que savoir pédaler. Ce qui est beaucoup moins clair en revanche, c'est de dire pourquoi ce jugement de valeur nous semble à ce point aller de soi. Nous avons l'intuition de la valeur, mais il nous est difficile de la justifier : comment savons-nous en effet que, savoir lire, cela a plus de valeur que savoir changer de vitesse ? Il s'agit là d'un problème où l'apport de la philosophie de l'éducation peut avoir quelque valeur.

Une question au « second ordre » sur les critères de légitimité

- 3 Ce problème exige en effet un travail de clarification de nos jugements de valeur, en examinant les justifications qui sont les nôtres quand nous affirmons que savoir lire, cela a plus de valeur que savoir freiner. Autrement dit, il s'agit de conduire une réflexion dite « au second ordre », caractéristique de la réflexion philosophique (Rosenberg, 2018). À la différence des sciences sociales, la philosophie n'aborde pas les questions de fait, comme « qui décide de ce qui vaut la peine d'être enseigné à l'école ? ». C'est là un questionnement au « premier ordre », dans la mesure où on peut y répondre par une enquête empirique de type sociologique. La philosophie ne découvre pas de nouveaux faits, ses investigations n'ayant rien d'empirique. Elle n'aborde pas davantage les questions de légitimité, comme « qui doit décider de ce qui vaut la peine d'être enseigné à l'école ? ». Une recherche de terrain au « premier ordre » pourrait en effet y répondre institutionnellement (les hauts fonctionnaires du ministère, les représentants syndicaux, les employeurs) ou pragmatiquement (les enseignants dans leur classe). Le questionnement au « second ordre » de la réflexion philosophique « commence quand on pose la question des critères de légitimité » (Fabre, 2019). Et plus précisément encore, quand on pose la question de la valeur des critères de légitimité. Qu'est-ce à dire ? Dans le cas du savoir-rouler à

vélo, la question n'est pas de savoir pourquoi Karine considère à titre personnel que savoir lire vaut plus la peine que savoir pédaler – c'est là l'objet d'une investigation d'ordre psychologique ou sociologique. Pas plus qu'il ne s'agit de savoir quels sont les critères sur lesquels elle s'appuie pour dire que savoir écrire, c'est plus important que savoir pédaler. Interroger philosophiquement la valeur des savoirs scolaires, réfléchir au « second ordre » sur ce qui mérite d'être enseigné, c'est tâcher d'identifier ce qui pourrait fonder la prétention de tel ou tel savoir à avoir de la valeur. Nul n'a mieux formulé ce problème de « second ordre » que le philosophe et sociologue Herbert Spencer, il y a plus de cent cinquante ans. Dans un essai à succès précisément intitulé « Quel savoir a le plus de valeur ? », Spencer s'étonne que :

La valeur comparative des différents types de savoirs a jusqu'alors été peu étudiée et discutée d'une manière méthodique et en vue de conclusions définies. On n'a pas encore adopté de critère (*standard*) pour ce genre d'appréciation ; on n'a pas même conçu avec clarté l'existence d'un pareil critère ; à peine en a-t-on senti la nécessité. (Spencer, 1861, p. 11)

La méthode

- 4 On ne saurait être plus clair : pour déterminer la valeur des savoirs scolaires, encore faut-il préalablement disposer de critères d'évaluation. Et pas de n'importe quels critères : ces critères doivent être légitimes. Rapporter la valeur du savoir-rouler à vélo à la cyclophobie du voisin ou à ma passion pour le *heavy metal* n'a guère de sens. Pour pouvoir se poser la question de la valeur des savoirs scolaires, il faut déjà avoir répondu à une question plus radicale : celle de l'identification de critères légitimes à partir desquels évaluer ces savoirs. Mais ces critères, où les trouver ? Et comment ?
- 5 Puisque l'enjeu est de clarifier nos propres jugements de valeur – pourquoi disons-nous avec tant d'évidence que, savoir lire, cela vaut plus la peine que savoir pédaler ? –, je vais mobiliser la méthode dite d'« analyse conceptuelle ». Couramment pratiquée en philosophie de l'éducation dans les pays anglo-saxons à partir des années 1960 (Scheffler, 2003 ; Peters, 2015 ; Hirst, Peters, 2011; Hirst, White, 1998),

elle fut introduite dans le champ francophone par Forquin (1989a, 1989b), Reboul (1989) et Baillargeon (2011) – pour une approche critique, voir Vitale (2022). Pour reprendre les mots d'une de ses figures historiques, son ambition est d'« accroître notre compréhension de l'éducation au moyen d'une clarification de notre appareil conceptuel – les moyens par lesquels nous formulons nos croyances, nos arguments, nos hypothèses et nos jugements » (Scheffler, 1966, p. 4). Conformément à la nature de la réflexion philosophique, il s'agit donc de travailler « au second ordre » sur les phénomènes éducatifs, en clarifiant les concepts dont on se sert pour les penser. Comment ? En passant le langage de l'éducation au crible d'« une écoute attentive de “ce qui se dit” ou de “ce qui peut se dire” » dans le langage ordinaire (Forquin, 2005, p. 741). C'est là un héritage méthodologique de Wittgenstein, pour qui « la signification d'un mot est son emploi dans le langage » (2004, § 43). Dans le cas qui nous occupe, il s'agit donc d'interroger la signification de l'énoncé « la valeur des savoirs scolaires ». Toute la difficulté est ici d'aborder l'expression avec la plus grande naïveté, le plus littéralement possible, afin de révéler son ambiguïté potentielle. L'oreille non prévenue ne tarde pas alors à dégager plusieurs sens possibles. Lorsqu'on parle de « la valeur des savoirs scolaires », veut-on dire :

- Que les savoirs scolaires *ont* une valeur, comme l'argent et le pétrole ont une valeur ?
- Que les savoirs scolaires *sont* des valeurs, comme la justice et l'égalité sont des valeurs ?
- Que les savoirs scolaires *ont des* valeurs, comme les arts martiaux et le sport en général ont des valeurs ?

6 En fonction du sens que nous donnons à l'énoncé « valeur des savoirs scolaires », les critères sur lesquels nous nous appuyons pour attribuer une valeur aux savoirs scolaires ne sont pas les mêmes. Pour reprendre les termes de Wittgenstein, les trois significations possibles de l'expression donnent lieu à trois « jeux de langage » différents, à l'esprit (« Witz »), aux règles et aux critères d'orientation différents. Dans ce qui suit, j'examinerai les quatre principaux critères qui ont été mobilisés dans l'histoire des idées éducatives pour justifier d'enseigner ceci plutôt que cela : l'utilité, le bonheur, la tradition et l'autonomie (Fig. 1). Je conclurai mon propos par la présentation d'un

cinquième critère, la vertu, qui est au cœur des débats académiques contemporains en philosophie de l'éducation.

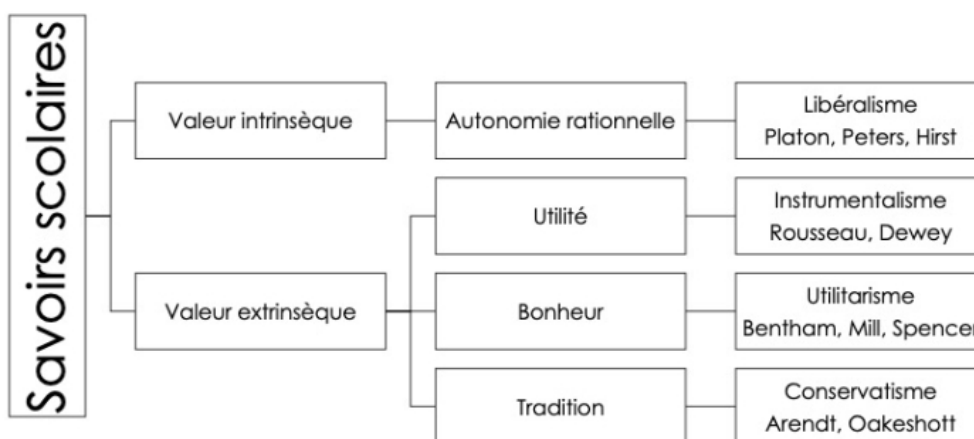


Figure 1 : 4 critères d'attribution de valeur aux savoirs scolaires

- 7 Il convient ici de noter que mon analyse portera essentiellement sur le concept de valeur ; mais la même démarche peut être entreprise concernant la notion de « savoirs scolaires » : s'agit-il de savoirs *par* l'école, insistant sur l'école comme lieu de transmission des savoirs ? S'agit-il de savoirs *pour* l'école, par opposition aux savoirs savants ? S'agit-il de savoirs *de* l'école, au sens où l'école est aussi source de ses propres savoirs ? Concernant ces questions sémantiques, je me permets de renvoyer aux autres articles de ce dossier ainsi qu'aux travaux de didacticiens (Develay, 2000 ; Reuter, 2010). Dans le présent texte, je suivrai les sociologues pour qui « savoirs scolaires » est équivalent à « contenus d'enseignement » (Isambert-Jamati, 1995 ; Vitale, 2022).

Quand les savoirs scolaires ont une valeur

Des savoirs scolaires désirés ou désirables ?

- 8 Que veut-on dire quand on dit que des savoirs scolaires comme les mathématiques ont une valeur ? Une oreille attentive à *ce qui peut se dire* décèle immédiatement une ambiguïté : veut-on dire que les mathématiques sont importantes parce qu'elles sont *désirables* ? Ou bien qu'elles sont importantes parce qu'elles sont *désirées* ? C'est la question qu'adressait déjà Socrate à Euthyphron il y a 2 500 ans : « est-ce que le pieux est aimé par les dieux parce qu'il est pieux ou est-ce parce qu'il est aimé d'eux qu'il est pieux ? » (Platon, 2011, 10a, p. 406). Dans le premier cas, on parlera de valeur *intrinsèque* ; dans le second, de valeur *extrinsèque*. Or, en fonction de la perspective adoptée, les critères de justification de la valeur ne sont pas les mêmes.

Quand une valeur est-elle considérée comme extrinsèque ?

- 9 Accorder à X une valeur extrinsèque, c'est justifier son attachement à X par la relation que celui-ci est supposé entretenir avec un Y auquel on est plus fondamentalement attaché. La valeur de X dérive, autrement dit, de la valeur de Y. Lorsque la journaliste Rebecca Manzoni confie sur France Inter qu'après avoir interviewé Dave Gahan, le chanteur de Depeche Mode, elle a discrètement récupéré le mégot que celui-ci venait d'écraser dans le cendrier pour l'emballer dans son blanc mouchoir, elle nous offre une parfaite illustration de ce qu'il faut entendre par valeur extrinsèque. Un mégot, qui d'ordinaire est considéré comme une antivaleur puisqu'il s'agit d'un déchet, se voit revalorisé vu sa relation à Dave Gahan. De la star planétaire au mégot dans le cendrier, il a y eu « transport de valeur » (Dupréel, 1939). Les savoirs scolaires sont loin d'échapper à un tel transport de valeur. Historiquement, ils se sont vus attribuer une

valeur en fonction 1. de leur utilité sociale ; 2. de leur contribution au bonheur ; 3. de leur rapport à la tradition ; 4. de leur contribution à l'autonomie rationnelle.

Critère n° 1 : l'utilité sociale

- 10 Dans un article intitulé « The Justification of Education », le philosophe de l'éducation britannique Richard S. Peters remarque que « le type de justification le plus omniprésent dans notre société consiste à rechercher pour toute chose son utilité, que ce soit pour la communauté ou pour l'individu ; car fondamentalement, notre société est axée sur la consommation » (Peters, 2005, p. 57). Les mathématiques se verront ainsi accorder une valeur parce qu'elles sont utiles aux ingénieurs qui construisent des ponts, aux chercheurs qui développent des énergies renouvelables, aux chef(fe)s de famille qui gèrent leur budget. Les sciences ne sont pas en reste. Herbert Spencer, que j'évoquais précédemment, considérait qu'il ne pouvait y avoir qu'une seule réponse à sa fameuse question « Quel savoir a le plus de valeur ? » : les sciences. Selon lui, les connaissances scientifiques (*Science*) valent la peine, car elles sont à la base de tout ce dont un être humain a besoin pour être un travailleur compétent, un parent accompli, un citoyen responsable et un consommateur éclairé. Outre les mathématiques et les sciences, d'autres disciplines telles que la géographie, l'histoire ou encore les arts se voient attribuer une valeur au motif qu'elles ont d'une manière ou d'une autre une utilité. Dans l'histoire de la pensée éducative, l'*Émile* de Rousseau illustre bien l'idée que le critère d'intégration d'un savoir particulier à un curriculum réside dans son utilité sociale. Dans l'éducation selon Rousseau, « il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile » (Rousseau, 1969, p. 264). C'est pourquoi, à chaque question d'Émile, le précepteur devra différer sa réponse et préférer lui dire : « en quoi ce que vous me demandez est-il utile à savoir ? » (*ibid.*, p. 283). Dans une certaine mesure Dewey, qui considère le savoir comme un moyen pour résoudre des problèmes, peut aussi être associé à une conception extrinsèque de la valeur des savoirs scolaires fondée sur l'utilité – on parle dans ce cas d'instrumentalisme (Baillargeon, 2011).

Critère n° 2 : le bonheur

- 11 Une manière voisine d'attribuer une valeur extrinsèque aux savoirs scolaires selon leur utilité transparaît quand, à la question « Comment s'est passé ton cours ? », un enseignant répond : « Super : les élèves se sont éclatés ! ». Dans ce cas, la valeur des savoirs scolaires est indexée sur leur contribution au bien-être individuel des élèves. Un savoir vaut la peine dans la mesure où il est utile à l'épanouissement personnel. Dans l'histoire des idées éducatives, cette perspective est celle de l'utilitarisme. Un utilitariste est une personne qui considère que la finalité de toute activité humaine est de favoriser le plus grand bonheur possible pour le plus grand nombre de personnes. James Mill, l'une des principales figures de l'utilitarisme aux côtés de son fils John Stuart Mill, de Jeremy Bentham et de Henry Sidgwick, déclare dans son essai *Sur l'éducation* que celle-ci « consiste à faire de l'individu, autant que possible, un instrument du bonheur, d'abord pour lui-même, puis pour les autres êtres » (Mill, 1992, p. 139). Quel est alors le savoir qui a le plus de valeur ? Celui qui contribue le plus à l'accroissement quantitatif du bonheur général. Pour les utilitaristes, le bonheur dépend en effet très largement de la manière dont le monde des choses extérieures et le monde social (autrui, institutions) influent sur la vie des individus.
- 12 Aussi considèrent-ils l'éducation comme un moyen de préparer les élèves à vivre heureux dans ces deux mondes. S'ils attribuent à la science une place de choix dans ce qui vaut la peine d'être enseigné, c'est en tant qu'elle permettrait selon eux de prévoir les conséquences de nos actions et leurs effets sur notre bonheur et celui des autres êtres vivants. Car faire de la science, c'est substituer au chaos de l'expérience sensible un système de régularités constitué de relations de cause à effet. Savoir pour les utilitaristes, c'est pouvoir. C'est pourquoi les sciences sociales (histoire, psychologie, sociologie, science politique, etc.) valent la peine d'être enseignées : leur valeur tient au pouvoir qu'ils leur prêtent de prédire avec un certain degré de précision les réactions individuelles, collectives et institutionnelles. De même pour la religion, puisqu'elle peut contribuer à notre bonheur non seulement ici-bas, mais bien au-delà. Idem pour les arts et les sports, qui contribueraient aussi bien au bonheur individuel de l'élève qu'au bonheur de tous ceux qu'il côtoie.

Critère n° 3 : la tradition

- 13 Une troisième manière d'attribuer une valeur extrinsèque aux savoirs scolaires est de les évaluer en fonction de leur participation à une tradition publique transmise de génération en génération. Selon cette perspective patrimoniale, un savoir vaut la peine dès lors qu'il participe d'une « culture », définie comme « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations » (Forquin, 1989a, p. 10). Cette tradition publique partagée peut être considérée comme une sorte d'héritage, qui englobe les réalisations matérielles, immatérielles, esthétiques ou encore morales de l'humanité tout au long de son histoire. En droit, tous les êtres humains y ont un intérêt, une part ou une place. Les mathématiques et les sciences valent la peine parce qu'elles font partie de cet héritage ; de même que la technique, la musique, la peinture et l'architecture. La religion et la morale tout autant. L'histoire mérite d'être enseignée, car elle a pour objet le passé de l'humanité ; la géographie mérite d'être enseignée, car elle nous apprend la place occupée sur terre par l'humanité. Pris ensemble, ces différents savoirs scolaires valent la peine, car c'est par leur intermédiaire qu'une perspective proprement humaine sur la réalité est possible. Naviguer librement entre ces savoirs, c'est le trait distinctif de l'être humain, distinct de l'animal humain. Ce qui caractérise l'être humain, c'est qu'il comprend sa propre situation dans le monde sur la base de l'héritage qu'il a reçu des générations qui l'ont précédé. Les enfants ne naissent pas avec une telle compréhension du monde : ils naissent certes humains, mais ce sont des animaux humains plutôt que des êtres humains. « On ne naît pas homme, on le devient », disait Érasme. Comment ? Par l'éducation. L'éducation est le moyen par lequel l'enfant est introduit dans une tradition publique de savoirs et de pratiques qui constitue son patrimoine culturel ou son héritage. Selon cette perspective patrimoniale, la valeur d'un savoir scolaire réside en somme dans sa puissance d'humanisation, dans son degré de participation à la transformation de l'animal humain en être humain. Une telle perspective transparaît dans la définition que Durkheim donne de l'éducation : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale.

Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim, 1989, p. 51). Chez les Anglo-saxons, le conservatisme du philosophe et historien Michael Oakeshott est une bonne illustration de cette perspective patrimoniale : « l'éducation, au sens le plus général, peut être reconnue comme une transaction spécifique qui peut se dérouler entre les générations d'êtres humains, au cours de laquelle les nouveaux venus sur la scène sont initiés au monde qu'ils sont destinés à habiter » (Oakeshott, 2010, p. 14). Hannah Arendt, qui considère que « c'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice » (Arendt, 1972, p. 247), peut également être associée à cette perspective qui rapporte la valeur des savoirs scolaires à leur participation à une tradition publique partagée.

Quand les savoirs scolaires sont des valeurs

- 14 Avec la perspective « patrimoniale » qui lie savoirs scolaires et processus d'humanisation, nous touchons aux limites d'une justification extrinsèque de la valeur de ce qui mérite d'être enseigné. Pour s'en rendre compte, conformément à la méthode d'analyse conceptuelle héritée de Wittgenstein, opérons un détour par « ce qui peut se dire » dans le langage ordinaire.

Quand une valeur est-elle considérée comme intrinsèque ?

- 15 Imaginons qu'un des parents d'élèves de la classe de Karine, après avoir parcouru le « socle commun d'apprentissage du savoir-rouler à vélo », lui demande : « Croyez-vous que cela vaille la peine d'apprendre aux élèves à nommer les éléments simples d'un vélo ? ». La plupart d'entre nous trouveraient sans doute cette question tout à fait légitime, et *a fortiori*, pourvue de sens. Il n'en irait toutefois pas de même si d'aventure, le même parent demandait après avoir lu les programmes de cycle 2 : « Croyez-vous que cela vaille la peine

d'apprendre aux élèves à se situer dans le temps ? ». Ou encore : « Croyez-vous que cela vaille la peine d'apprendre aux élèves la décomposition des nombres entiers ? ». Ici, les questions sonnent curieusement à l'oreille ; comme si elles ne pouvaient avoir de sens que sur fond d'ironie. Pour quelle raison estimons-nous aussi spontanément qu'il y a quelque chose de ridicule à se demander sérieusement si cela vaut la peine d'apprendre les mathématiques ou l'histoire ? Parce que nous considérons que ces deux savoirs participent de ce que c'est que vivre une vie humaine, et qu'à ce titre, mathématiques et histoire ont une valeur intrinsèque. Nous touchons là à ce que Heidegger nomme la dimension « historique » de notre rapport aux savoirs, lequel reste aujourd'hui encore profondément marqué par l'héritage grec (Heidegger, 1971). Pour les Grecs, le savoir a une valeur intrinsèque dans la mesure où il participe de l'essence de l'humanité (Jaeger, 1964). Or, pour reprendre une formule d'Aristote, l'Homme est par essence un animal rationnel. Si bien que tout ce qui participe de cette rationalité participe de l'essence de l'Homme. Et il n'y a guère de sens à se demander si cela vaut la peine d'être un être humain.

Critère n° 4 : l'autonomie rationnelle

- 16 Un sceptique pourrait certes toujours demander si cela vaut la peine d'être rationnel. Selon Peters (2010), la rationalité se caractérise 1. par un arrachement à l'*ici et maintenant* et 2. par l'adoption d'un point de vue *universel* sur le monde. En étant initiés à l'algèbre ou aux récits d'Homère, nous nous arrachons à la tyrannie de l'immédiat pour devenir plus rationnels, c'est-à-dire plus humains, et finalement plus libres. Et sauf ironie, il n'y a guère de sens à se demander si cela vaut la peine d'être libre de devenir ce que nous sommes. Nous avons donc affaire ici à une conception libérale, qui justifie l'éducation au travers d'un idéal d'émancipation par le savoir et d'autonomie rationnelle. C'est tout le sens de la fameuse allégorie de la caverne exposée par Platon au livre VII de *La République*. L'éducation y est d'abord décrite comme un arrachement douloureux à l'immédiateté confortable de l'opinion (*doxa*) ; mais cet arrachement en vaut la peine. Il est en effet la première étape d'une difficile ascension qui, du sensible à l'intelligible, mène progressivement de l'aliénation à la plénitude de son être – laquelle correspond pour Platon à une

conversion rationnelle au *souverain Bien* (Platon, 2011, 514a-521b, p. 1679-1685). Le point déterminant de cette justification libérale de l'éducation, c'est qu'elle fait des savoirs la condition de possibilité d'une telle conversion. Toute l'argumentation de la tradition inaugurée par Platon repose en effet sur l'idée que les savoirs valent la peine parce qu'ils sont émancipateurs – à la différence de l'opinion qui nous enchaîne aux préjugés. Et l'on parle bien ici de valeur intrinsèque des savoirs : Platon considère en effet, à la suite de son maître Socrate, qu'« une vie sans examen ne vaut pas la peine d'être vécue » (*ibid.*, 37b-38a, p. 88). Vivre une vie humaine, c'est s'interroger sur les raisons de vivre, et plus exactement, sur les critères d'une vie réussie. Or, un tel examen n'est possible que par l'arrachement à *l'ici et maintenant* de l'opinion au moyen de savoirs universels – la contemplation des Idées (*Idea*) dans le vocabulaire de Platon.

La théorie des « formes de savoir » de Hirst

- 17 Une reformulation contemporaine de cette conception libérale se trouve chez l'épistémologue britannique Paul H. Hirst (1927-2020). Au-delà de son indéniable originalité, son influence fut et reste considérable dans les pays anglo-saxons (Standish, 2023). C'est pourquoi nous allons nous y arrêter. Chez Hirst, l'expérience platonicienne d'émancipation rationnelle est interprétée comme une initiation aux différentes « formes de savoir » que l'humanité a développées sur des millénaires. Hirst en dénombre sept, elles-mêmes subdivisibles : mathématiques, sciences physiques, sciences humaines, histoire, religion, beaux-arts/littérature, philosophie (Hirst, 2010, p. 35). On peut comprendre ces « formes de savoir » comme autant de perspectives différentes offrant chacune un point de vue spécifique sur le monde. Chaque forme possède sa propre structure conceptuelle, et sa manière propre d'arriver à des conclusions. Les mathématiques constituent une de ces « formes de savoir » : elles ont leur propre ensemble de concepts tels que « nombre », « fraction », « racine carrée », « intégrale », et leurs propres procédures comme la déduction ou la démonstration. Les sciences physiques constituent une autre « forme de savoir », en raison de leurs concepts spécifiques tels que « entropie », « masse »,

« champ magnétique », et de leurs procédures pour parvenir à des conclusions : observation, expérience et raisonnement inductif. Il en va de même pour les cinq autres « formes de savoir », qui ont chacune leur schème conceptuel respectif et leur manière respective de déboucher sur des conclusions. Ces « formes de savoir » correspondent pour Hirst aux « structures fondamentales par lesquelles l'ensemble de l'expérience est devenu intelligible à l'humanité, et représentent ainsi l'accomplissement le plus essentiel de l'esprit humain » (*ibid.*, p. 30). Si l'initiation aux mathématiques, à l'histoire ou à la religion en vaut la peine, c'est que ces « formes de savoir » ne laissent pas inerte la personne éduquée : elles la libèrent de sa condition primitive en ceci que son rapport au monde se fait plus riche et plus complexe.

- 18 La théorie des « formes de savoir » est aussi suggestive que difficile à justifier quand on entre dans les détails. Par exemple, on ne voit pas très bien ce qui autorise Hirst à parler de « critères de vérité » en matière de morale ou d'esthétique. Cependant, l'intérêt de son approche est de proposer une théorie du curriculum qui attribue une valeur intrinsèque aux savoirs puisqu'ils constituent le trait distinctif de l'humanité : la rationalité. La principale recommandation curriculaire de Hirst peut se résumer ainsi : étant donné que chaque « forme de savoir » est spécifique, et qu'aucune ne peut se substituer à une autre, le curriculum doit inclure l'ensemble de ces sept formes pour contribuer à la formation d'un individu rationnel. Car refuser d'initier un élève à l'une de ces sept « formes de savoir », c'est le condamner à demeurer étranger à tout un pan de l'expérience humaine. Une personne qui par exemple n'a pas été initiée au raisonnement historique ne comprendra pas grand-chose à l'Allemagne d'après-guerre. Un citoyen qui n'a pas été initié aux fondamentaux du raisonnement scientifique aura du mal à agir rationnellement dans un contexte de réchauffement climatique. Il restera prisonnier de l'opinion et ne pourra donc pas faire preuve d'autonomie sur ces sujets. Quiconque n'a pas été initié aux arts sera incapable de juger rationnellement dans ces domaines : « c'est beau, mais qu'est-ce que cela prouve ? » aurait déclaré le mathématicien Roberval à propos de la représentation d'une tragédie, rabattant ainsi maladroitement une forme de savoir sur une autre (Canguilhem, 2011, p. 691). Par où l'on voit, pour reprendre la fameuse question de

Spencer, que les savoirs qui ont le plus de valeur sont ceux qui préparent à vivre rationnellement, c'est-à-dire à reconnaître la pluralité irréductible des différentes formes de vie humaine.

Pour ne pas conclure : quand les savoirs ont des valeurs

- 19 Au terme de ce parcours philosophique, le dilemme de Karine reste entier : doit-elle consacrer trente heures au « savoir-rouler » au risque d'empiéter sur le savoir-lire et le savoir-compter ? Conformément à son caractère de « second ordre », « la philosophie laisse toutes choses en l'état » (Wittgenstein, 2004, § 124). Tout au plus nous a-t-elle permis de dégager quelques critères à partir desquels, historiquement, on a attribué une valeur aux savoirs scolaires : l'utilité, le bonheur, la tradition et l'autonomie (Fig. 1). À chaque fois, il s'est agi de donner sens à l'énoncé « la valeur des savoirs scolaires », en le comprenant tantôt comme « les savoirs scolaires ont une valeur (extrinsèque) », tantôt comme « les savoirs scolaires sont des valeurs (intrinsèques) ». Reste une troisième interprétation possible de l'énoncé, moins intuitive, sur laquelle je souhaiterais conclure.

Critère n° 5 : la vertu ?

- 20 En parlant de « valeurs (au pluriel cette fois-ci) des savoirs scolaires », on peut effectivement vouloir dire que les savoirs scolaires ont des valeurs comme les arts martiaux et le sport en général ont des valeurs. Ce qui est alors en jeu dans cette interprétation, ce sont les qualités que ces savoirs permettent de développer chez les élèves, à la manière dont le judo ou le rugby sont censés développer le sens du respect et de la solidarité chez les sportifs. Dans le cas des savoirs scolaires, on pense à des valeurs telles que l'impartialité, la liberté de pensée, l'ouverture d'esprit, la sincérité, la clarté, la franchise, bref, tout un ensemble de *dispositions morales individuelles* que les savoirs scolaires présupposent et encouragent à la fois. Au plan curriculaire, on dira que les mathématiques, l'histoire ou la physique valent la peine d'être enseignées dans la mesure où elles contribuent à rendre les élèves

« meilleurs », au sens moral de vertueux. Nous explorons ici un domaine de recherche relativement récent en philosophie, désigné dans le monde anglophone sous le nom d'« épistémologie des vertus » (Pouivet, 2008 ; Turri *et al.*, 2021). En renouant avec une tradition aristotélicienne longtemps éclipsée en éducation par le modèle libéral de Platon, cette approche invite en effet à revisiter la valeur des savoirs scolaires depuis l'idée que « les *habituations* qui se forment en l'individu pendant l'apprentissage » sont « plus importantes que les outils et contenus du savoir » (Charbonnier, 2015). En posant la question de ce qui rend les élèves meilleurs, l'épistémologie des vertus parviendra-t-elle enfin à nous dire pourquoi savoir lire vaut plus la peine que savoir pédaler ?

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDDT, Hannah (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- BAILLARGEON, Normand (2011). *L'éducation*. Paris : Flammarion.
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports [BOEN] (2023). <https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo24/SPOV2315337J>
- CANGUILHEM, Georges (2011). *Œuvres complètes*. Paris : Vrin, t. I.
- CHARBONNIER, Sébastien (2015). « Les “vertus épistémiques”. Un champ de problèmes crucial pour les sciences de l'éducation ». *Le Télémaque*, n° 48, p. 105-116. <https://doi.org/10.3917/tele.048.0105>
- COMITÉ INTERMINISTÉRIEL DE LA SÉCURITÉ ROUTIÈRE (2023). « Socle commun du savoir-rouler ». <https://eduscol.education.fr/document/6729/download?attachment>
- DEVELAY, Michel (2000). « À propos des savoirs scolaires ». *VEI enjeux*, n° 123, p. 28-37. https://www.persee.fr/doc/diver_1299-085x_2000_num_123_1_1158
- DUPRÉEL, Eugène (1939). *Esquisse d'une philosophie des valeurs*. Paris : Alcan.
- DURKHEIM, Émile (1989). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- FABRE, Michel (2019). « La philosophie et les questions vives de l'éducation. Le cas de la Société francophone de philosophie de l'éducation (Sofphied) ». *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 52. p. 45-60. <https://doi.org/10.3917/lsdle.521.0045>
- FORQUIN, Jean-Claude (1989a). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck université.

FORQUIN, Jean-Claude (1989b). « La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne. Orientations et principaux apports depuis 1960 ». *Revue française de pédagogie*, n° 89, p. 71-91.

FORQUIN, Jean-Claude (2005). « Philosophie de l'éducation ». Dans Champy, Philippe et Étévé, Christiane (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, p. 738-742.

HEIDEGGER, Martin (1971). *Qu'est-ce qu'une chose ?*. Paris : Gallimard.

HIRST, Paul H. (2010). « Liberal Education and the Nature of Knowledge ». Dans *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. Boston : Routledge and Kegan Paul, p. 23-40.

HIRST, Paul H., PETERS, Richard S. (2011). *The Logic of Education*. Londres : Routledge.

HIRST, Paul H., WHITE, Patricia (dir.) [1998]. *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*. Londres : Routledge.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1995). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.

JAEGER, Werner (1964). *Paideia. La formation de l'homme grec*. Paris : Gallimard.

MILL, James (1992). *Political Writings*. Cambridge : Cambridge University Press.

OAKESHOTT, Michael (2010). « Education. The Engagement and Its Frustration ». Dans Dearden, Robert F., Hirst, Paul H. et Peters, Richard S. (dir.). *Education and the Development of Reason*. Londres : Routledge, p. 14-36.

PETERS, Richard S. (2005). *Education and the Education of Teachers*. Londres : Routledge.

PETERS, Richard S. (2010). « Reason and Passion ». Dans Dearden, Robert F., Hirst, Paul H. et Peters, Richard S. (dir.). *Education and the Development of Reason*. Londres : Routledge, p. 155-170.

PETERS, Richard S. (2015). *Ethics and Education*. Londres : Routledge.

PLATON (2011). *Œuvres complètes*. Paris : Flammarion.

POUIVET, Roger (2008). « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation ». *Éducation & Didactique*, vol. 2, n° 3, p. 123-139. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.380>

REBOUL, Olivier (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.

REUTER, Yves (2010). « Définition et transmission des savoirs scolaires. Statut des tensions dans une approche didactique ». Dans Malet, Régis (dir.). *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 39-46.

ROSENBERG, Jay F. (2018). *Philosopher. Kit de démarrage*. Genève : Markus Haller.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1969). *L'Émile*. Paris : Gallimard.

SCHEFFLER, Israel (dir.) [1966]. *Philosophy and Education*. Boston : Allyn & Bacon.

SCHEFFLER, Israel (2003). *Le langage de l'éducation*. Paris : Klincksiek.

SPENCER, Herbert (1861). *Education. Intellectual, Moral and Physical*. Londres : Manwaring.

STANDISH, Paul (2023). « Preface ». *Journal of Philosophy of Education*, vol. 57, n° 1, p. 1-2. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad022>

TURRI, John, ALFANO, Mark, GRECO, John (2021). « Virtue Epistemology ». *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/virtue-epistemology-virtue/>

VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR.

WITTGENSTEIN, Ludwig (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

AUTEUR

Xavier Roth

Aix-Marseille Université, laboratoire ADEF (EA 4671).

IDREF : <https://www.idref.fr/157325709>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000364815703>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16564918>

« La question cruciale derrière la régionalisation du savoir est celle de la lutte pour la définition de ce que sont l'université et l'éducation universitaire dans la société »

Sophia Stavrou

DOI : 10.35562/diversite.4345

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon et Philippe Vitale en décembre 2023.

TEXTE

Diversité : Vous avez travaillé sur la régionalisation des savoirs en matière de curriculum scolaire. Pouvez-vous définir et préciser ce concept et en quoi vous apparaît-il heuristique pour questionner les savoirs scolaires, les programmes, la pédagogie ?

Sophia Stavrou : Dit brièvement, la régionalisation du savoir renvoie à un principe de réorganisation des curricula, à l'abandon des logiques disciplinaires au profit d'une forme d'interdisciplinarité projetée sur l'ajustement au marché. C'est la projection des savoirs, des compétences, des identités des apprenants, et de leur performance dans le marché, qui commande la création des formations et la construction de leurs contenus. Ce sont les travaux du sociologue de l'éducation britannique Basil Bernstein qui mettent en avant l'hypothèse de l'émergence progressive des « régions du savoir » et des modes « génériques » comme formes curriculaires dominantes dans les systèmes éducatifs à l'aube du XXI^e siècle. Comme le notait Bernstein dans un article de 1971, l'organisation des curricula comme moyens d'accès aux formes publiques de pensée, le statut des différents contenus et les relations entre contenus dans les curricula sont des faits sociaux. Quand en 1996, il écrivait à propos

des régions du savoir, il soulignait que les modèles pédagogiques qui dominent dans une société donnée sont un produit social, résultat d'un affrontement entre modèles dans une arène sociale et politique. Ainsi, il signalait qu'à partir de la fin des années 1980, de nouveaux modèles de « performance » s'imposent à la fois sur le modèle des « compétences », qu'ils soient libéraux/progressifs, populistes, radicaux, ainsi que sur l'ancien modèle de « performance », les disciplines scientifiques étant, elles, introjectées, tournées vers leur développement interne. Bernstein montrait l'intérêt de se pencher sur la politique de la recontextualisation des savoirs, afin de mieux comprendre comment les rapports de pouvoir et le contrôle social dans une société donnée guident la formation des champs officiels de recontextualisation (c'est-à-dire qui participent à la fabrication et la légitimation des modèles, pour le dire rapidement), et des principes légitimes pour la production du discours pédagogique. Ainsi, la discussion sur la régionalisation du savoir s'inscrit chez Bernstein dans une approche critique de l'emprise de l'économie et du discours politique néo-libéral sur l'éducation. Or, outre cette approche critique, l'intérêt du concept est qu'il s'agit aussi d'un langage de description qui permet de s'intéresser aux mouvements que subissent les savoirs, et leurs enjeux tant cognitifs que sociaux.

Diversité : Et vous avez décidé de mobiliser ce concept dans vos recherches sur l'enseignement supérieur.

SS : Oui, son usage permet en effet d'intégrer dans le même cadre d'analyse à la fois ce qui se passe au niveau de la politique de l'enseignement supérieur, la définition des principes officiels considérés comme légitimes pour la construction des programmes, et le montage effectif des programmes au niveau pédagogique et leur pratique. L'étude des changements subis par les curricula dans les sciences sociales, dans mes travaux sur les universités françaises, m'a conduite à une définition plus fine du concept, de la régionalisation du savoir comme processus qui affecte l'ensemble des curricula à différents degrés, et moins comme catégorie singulière d'un type de curricula (les régions par opposition aux disciplines). Pour prendre un exemple tiré de mon ouvrage, un programme de sociologie, même s'il reste un curriculum disciplinaire, peut être affecté par la régionalisation du savoir, par exemple par l'introduction de modules qui visent directement la préparation à l'exercice d'une pratique

professionnelle dans un champ spécifique d'action sociale et parallèlement la réduction du volume horaire des contenus théoriques d'enseignement de la sociologie. Dans cet exemple, la régionalisation du savoir diffère dans le degré et dans la forme par rapport à des curricula créés *ex nihilo* tels des projets pluridisciplinaires qui visent la création de nouveaux objets d'enseignement comme cela peut être le cas de l'urbanisme ou de l'ingénierie culturelle ou de l'ingénierie des ressources humaines. Mais il s'agit d'un même processus qui affecte les deux. C'est le mouvement des savoirs, des frontières, des relations, qui est important ici : comment, en tant que principe organisateur, la régionalisation opère tant sur le plan épistémique que social pour fabriquer des identités pour les apprenants, ceux qui vont être formés. Le premier, épistémique, renvoie à l'association de savoirs issus de plusieurs disciplines et des formes de connaissances différentes (des savoirs scientifiques et professionnels, techniques, de posture sociale). Sur le plan social, la régionalisation renvoie au croisement d'acteurs issus de divers champs. L'enjeu central est celui de la régulation des relations internes au curriculum, comme les relations de hiérarchie ou de segmentation des savoirs, commandées par la projection sur le marché et ses contingences. Ce qui prévaut, ce sont les compétences qui sont perçues comme demandées ou nécessaires dans le marché, ce qui implique de la part de la formation universitaire d'investir ce « territoire ». Cela devrait bien sûr nous amener à nous interroger sur ses implications dans les disciplines scientifiques, l'enseignement universitaire, et le rapport des individus à la connaissance que l'on cherche à créer. Entendu comme principe organisateur motivé par la nécessité de former des identités pédagogiques projetées dans le marché, la régionalisation du savoir présente alors un intérêt indéniable pour aborder les réformes et transformations en cours à différents niveaux du système d'éducation et de formation.

Diversité : Aujourd'hui, comment analysez-vous cette régionalisation des savoirs et les réformes de l'enseignement supérieur, à Chypre, en France, et plus largement en Europe ?

SS : La régionalisation du savoir est un concept qui m'a paru intéressant à un moment où l'université française vivait une période intense de réformes, notamment avec la restructuration des diplômes

apportée par la réforme dite LMD à partir de 2002². Mes travaux portaient à l'époque sur les politiques de l'enseignement supérieur en France, en particulier les effets de ces politiques sur les curricula. Différentes observations empiriques ont attiré mon attention sur le fait que les acteurs dans les universités françaises, notamment les membres des directions, déclaraient un sentiment de responsabilité envers une nouvelle manière de fabriquer les programmes, en fonction des injonctions ministérielles et un peu plus tard des injonctions de l'agence d'évaluation nationale (à l'époque l'AERES). Cette rhétorique, venue du « haut », dans les propos des acteurs universitaires locaux, signalait un passage d'un modèle des disciplines à un modèle des régions du savoir pour la construction des programmes d'enseignement, avec l'objectif de renouveler l'offre de formation des universités, créer de nouveaux objets d'enseignement en ayant recours à une forme de collaboration interdisciplinaire à l'intérieur des universités ; des objets en phase avec le marché.

Diversité : Cette approche ne s'inscrit-elle pas aussi dans un contexte général, et en particulier par la stratégie de Lisbonne en 2002 ?

SS : Effectivement, les années 2000 ont été marquées par un discours politique européen et international qui exaltait le projet de construction d'une économie du savoir. Fortement inspirée de la théorie du capital humain et d'une politique économique et sociale néo-libérale, une pléthore de textes officiels soulignait le rôle grandissant que devaient jouer les systèmes d'éducation et de formation dans celui-ci. C'est un discours qui pose justement comme impératif politique la performance des individus et leurs compétences dans l'économie. Et un discours de plus en plus tourné vers les compétences et leur rôle central dans la société. Ce mouvement de réformes est toujours en cours. Cela se reflète dans les injonctions européennes, comme le *Skills Agenda* publié par la Commission européenne en 2016 et en 2020, qui met en avant ce principe de *trainability*, c'est-à-dire la capacité à être constamment formé à de nouvelles compétences, des individus, pour pouvoir assurer une performance flexible dans le marché. Caractéristique d'une société entièrement pédagogisée comme disait Bernstein dans un de ses textes ultérieurs. Par conséquent, bien que mon terrain d'enquête sur la restructuration curriculaire se situait initialement en

France, mes recherches ont été très rapidement réorientées vers les discours politiques supranationaux sur l'enseignement supérieur, et la forte relation d'interaction et d'intertextualité entre politiques nationales et supranationales. Il ne s'agit pas d'un phénomène français, même si des spécificités existent, mais d'un phénomène global qui affecte l'organisation des universités.

Diversité : Cette régionalisation du savoir ne tient-elle pas aussi des acteurs eux-mêmes, notamment de celles et ceux qui, localement, organisent et pilotent les enseignements dans les établissements ?

SS : Mes recherches ont montré que la régionalisation du savoir n'est pas pour autant une conséquence directe de l'imposition du discours politique, mais qu'elle constitue le résultat d'un ensemble d'éléments dynamiques, comme les logiques collectives dans le milieu académique, le rôle des acteurs pédagogiques locaux, c'est-à-dire des universitaires en première ligne des projets de formation, leurs caractéristiques et trajectoires, les équipes de direction des universités et leurs stratégies d'établissements, la position sociale d'un établissement dans l'espace de l'enseignement supérieur, l'histoire des disciplines et des universités dans un contexte donné, etc. Ainsi, on peut également noter que, dans l'histoire des universités françaises, ce mouvement de réforme en France n'est pas arrivé du jour au lendemain. Il est lié à l'histoire des universités françaises, où des traces d'une régionalisation du savoir et la rhétorique qui l'accompagne apparaissent déjà dans la réforme des facultés avec la loi Faure de 1968 (la suppression des anciennes facultés disciplinaires et leur réorganisation en établissements publics à caractère scientifique et technique) ou la loi Savary de 1984 qui cristallise une orientation d'ouverture vers l'extérieur des formations par un nouveau langage officiel autour des « résultats », la « formation professionnelle », la « politique d'emploi », y compris par la collaboration entre disciplines. Cela émerge donc dans un contexte de changement progressif des missions de l'université³ : le passage d'une conception plus libérale et républicaine d'accès à la culture et à l'éducation à une rationalisation économique de son rôle.

Diversité : Avez-vous fait ce même constat à Chypre où vous enseignez aujourd'hui ?

SS : La question cruciale derrière une modification de la division des structures et du travail vers une régionalisation du savoir est justement celle de la lutte pour la définition de ce que sont l'université et l'éducation universitaire dans la société. C'est pour cela que cette question nous la voyons surgir dans le cas de Chypre à un moment différent, en raison du développement très tardif des universités dans le pays, et inscrite dans des enjeux géopolitiques et économiques propres au pays. D'un côté, sa grande dépendance politique et économique de l'Union européenne ; de l'autre, une stratégie de compétitivité des universités chypriotes dans un contexte de grande récession économique et de retrait de l'État, et sa constitution en pôle d'attraction d'étudiants se situant au croisement de trois continents, l'Europe (de l'Est notamment), l'Asie et l'Afrique. Ainsi, la recherche de création d'objets de formation nouveaux et interdisciplinaires, tournés vers leur ajustement aux demandes du marché et de l'économie apparaît notamment par la création d'établissements et départements *ex nihilo* et de nouveaux programmes de masters. Comme en France, on constate que cette régionalisation concerne la constitution de nouveaux objets d'enseignement, mais également la réorganisation interne des curricula existants, la modification de la hiérarchie du contenu, les compétences interdisciplinaires, pratiques, et transversales ou génériques qui se trouvent privilégiées, et celles dont la place dans le programme se trouve progressivement réduite – les connaissances théoriques, disciplinaires. Contrairement au cas de la France où on peut parler de transition ou d'affaiblissement d'un modèle d'enseignement supérieur au profit d'un autre, qui laisse voir à différents moments un espace d'affrontement autour du sens des réformes, l'impact de la politique néo-libérale sur l'université à Chypre intervient sans grandes résistances collectives ou sociales du monde académique.

Diversité : Vous avez travaillé sur la numérisation du journalisme et ses effets sur la pratique du métier par les nouveaux entrants dans le champ, notamment en termes de requalification des activités journalistiques et de disqualification des postes de travail. Tout en sachant que la sociologie n'est pas le fait du prophète, du point de vue de la sociologie du curriculum que vous avez travaillée et de vos recherches sur la régionalisation des savoirs, comment analysez-

vous la place du numérique et de l'intelligence artificielle à l'université ?

SS : La numérisation du journalisme constitue un exemple fort intéressant pour montrer la fécondité du concept de la régionalisation du savoir. Cette étude avait porté au départ sur les programmes d'enseignement de journalisme et de communication dans les universités chypriotes, publiques et privées. Des observations ont été faites sur la manière dont les différents programmes sont révisés actuellement de manière à attribuer une place croissante aux compétences numériques et techniques, en affaiblissant en même temps la place dans le programme des connaissances théoriques sur le journalisme et les médias issues de différentes disciplines ou encore des contenus qui portent sur la culture, les normes et l'éthique journalistiques. Il s'agit là d'une forme spécifique de régionalisation des savoirs, motivée par la demande du marché, en particulier l'appréhension qu'ont les organismes et employeurs dans le champ des médias sur l'idéal type du/de la journaliste contemporain(e) et les compétences que celui-ci ou celle-là doit posséder à l'ère numérique. Ce processus de requalification (*reskilling*) pourrait améliorer la pratique journalistique elle-même, en élargissant par exemple l'éventail des compétences des journalistes dans le sens d'un renforcement de la créativité et la réflexivité dans le travail journalistique. Or, telle qu'elle est actuellement mise en œuvre, cette forme de régionalisation semble aboutir plutôt à une disqualification des postes de travail, limités à des activités qui demandent avant tout des compétences techniques ou numériques génériques, et enfin à une disqualification des journalistes eux-mêmes, les diplômés nouveaux arrivants sur le marché de l'emploi, par une détérioration de leurs conditions de travail et de vie. On voit alors émerger une segmentation dans ce marché entre une petite minorité qui arrive de par ses caractéristiques sociales aussi à suivre une trajectoire de carrière dans ce milieu et la grande masse de nouveaux diplômés qui se trouvent alors souvent pris dans la nécessité de s'engager dans de démarches entrepreneuriales individuelles afin de mettre constamment à jour leurs compétences pour pouvoir ressortir de la masse dans un marché hautement compétitif. Ces constats ne sont pas propres au champ du journalisme.

Diversité : Quelle place le numérique peut-il jouer dans l'enseignement supérieur ?

SS : Du point de vue du renouvellement des formations universitaires, il est important de pouvoir penser la potentielle contribution de ce type de compétences numériques dans la réflexion sur les connaissances scientifiques et la révision des pratiques professionnelles auxquelles ces connaissances donnent lieu ; au lieu par exemple d'opter pour une solution de remplacement des connaissances disciplinaires considérées « dépassées » par un ensemble de compétences technologiques et techniques. Ces dernières questionnent quant à leur capacité de construire un rapport au savoir durable qui puisse permettre l'appropriation par l'individu de sa pratique, une contribution à la (re)définition de la pratique, et la possibilité d'une mobilité professionnelle et sociale. Cela concerne toutes les formations disciplinaires et interdisciplinaires qui se trouvent actuellement critiquées, comme trop éloignées des demandes du marché.

Ensuite, cela concerne la manière dont le numérique et l'intelligence artificielle sont intégrés dans les pratiques pédagogiques à l'université, comme imposés de l'extérieur. Il s'agit là de repenser la manière dont ces nouveaux outils sont mobilisés, non pas pour les opposer aux objectifs pédagogiques universitaires que les enseignants-chercheurs considèrent comme fondamentaux, mais plutôt pour les mettre à profit de ces objectifs.

NOTES

2 Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES).

3 Voir par exemple STAVROU, Sophia (2017). *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universitaires françaises*. Paris : L'Harmattan-Academia, en particulier p.63-89, « Le discours politique. Définition des cadres de réflexion et d'action ».

AUTEUR

Sophia Stavrou

Professeure adjointe de sociologie (assistant professor) au département des Sciences sociales et politiques de l'Université de Chypre. Elle est titulaire d'un doctorat en sociologie d'Aix-Marseille Université (France). Ses travaux de recherche s'inscrivent notamment dans le champ de la sociologie de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Elle se spécialise dans l'approche de la sociologie du curriculum, ainsi que dans les politiques d'éducation et de formation, avec un intérêt particulier pour les politiques européennes et internationales et leur mise en œuvre dans différents contextes nationaux et locaux. Elle est l'auteure de l'ouvrage *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises* (L'Harmattan-Academia, 2017).
IDREF : <https://www.idref.fr/169222608>

Controverse entre éloge de la diversité langagière et blâme du déficit linguistique : justice sociale et savoirs scolaires langagiers

Sylvie Wharton

DOI : 10.35562/diversite.4447

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Cet article commence par une relecture, dans une perspective sociolinguistique critique, de la controverse entre Basil Bernstein et William Labov. Il envisage que ce différend épistémologique à propos du lien entre compétence langagière et inégalités scolaires d'une part repose sur un double malentendu, et d'autre part a pu favoriser l'approche culturaliste d'une défense de la diversité linguistique qui prévaut en sociolinguistique et en didactique des langues depuis une trentaine d'années. Il suggère que la théorie de la « justice sociale » élaborée par Nancy Fraser permet de sortir la question de la redistribution des ressources langagières des apories du relativisme linguistique comme du purisme linguistique, et de mettre à l'horizon de la réflexion curriculaire une relation au langage critique et émancipée.

English

This article starts with a reanalysis, from a critical sociolinguistic perspective, of the controversy between Basil Bernstein and William Labov. It argues that this epistemological dispute over the link between language competence and educational inequality is based on a double misunderstanding, and that it may also have favored the culturalist approach to the defense of linguistic diversity that has prevailed in sociolinguistics and language didactics for the past thirty years. He suggests that Nancy Fraser's theory of "social justice" enables us to extricate the question of language resource redistribution from the aporias of both linguistic relativism and linguistic purism, and to place a critical and emancipated relationship to language on the horizon of curricular reflection.

INDEX

Mots-clés

inégalité langagière scolaire, sociolinguistique critique, justice sociale, relativisme linguistique

Keywords

school language inequality, critical sociolinguistic, social justice, linguistic relativism

PLAN

« Handicap linguistique », « éducation compensatoire »... des catégories *zombies* ?

L'exaltation de la diversité

Des savoirs langagiers pour des locuteurs solides dans une société

« liquide »... pour certains

TEXTE

- 1 Selon le ministère de l'Éducation nationale, en 2021, 55,7 % des élèves avaient une maîtrise satisfaisante des compétences exigibles en fin de troisième, contre 58 % en 2015. La France est par ailleurs l'un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socio-économique et la performance dans PISA¹ est le plus fort. Le dispositif CEDRE (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons), conçu et conduit par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, met en avant « une légère hausse du niveau global » en français, mais montre aussi qu'elle concerne les élèves dont l'origine sociale est, en majorité, la plus favorisée, parmi lesquels les élèves scolarisés dans le privé sont plus représentés, et qu'au contraire, les inégalités s'accroissent, notamment en primaire (Eteve *et al.*, 2022).
- 2 Le langage², qui possède cette singularité d'être à la fois objet d'apprentissage et médium d'enseignement, occupe une place centrale dans la mission émancipatrice de l'école, tant sa part dans la construction des inégalités scolaires est grande. Je fais mienne la

question de la démocratisation scolaire, centrale depuis toujours dans les travaux d'Élisabeth Bautier, lorsqu'elle est alliée à celle des « usages du langage permettant l'appropriation des savoirs par les élèves » (Bautier, 1997). Dès lors, comment définir les savoirs scolaires langagiers dans un souci de justice sociale telle que Nancy Fraser l'a définie ?

- 3 Cet article part du postulat que la langue est une pratique sociale d'élaboration du sens dans le cadre de la construction des *rapports de pouvoir* (Heller, 2002), « la distribution inégale des ressources matérielles et symboliques, leur valeur inégale, et leur fonctionnement dans un marché symbolique au sens de P. Bourdieu [constituant] l'une des références de la sociolinguistique critique » (Boutet, Heller, 2007, p. 313). Ainsi arrimée à cette sociolinguistique critique (Heller, 2002 ; Boutet, 2017), je reviens sur la controverse Bernstein-Labov, non pour en livrer une énième version, mais dans la perspective d'une interrogation *curriculaire* sur les savoirs langagiers à la croisée du linguistique et du social, en abordant au passage le champ de la didactique, dans le contexte éducatif français.
- 4 Proposer cet article au milieu d'un panel de spécialistes de la sociologie des curricula, voire aussi des travaux de Basil Bernstein, est une gageure. Car je ne suis rien de tout cela, mais nos préoccupations scientifiques, sociologiques pour les autres contributrices et contributeurs ici, et sociolinguistiques pour moi, ont matière à dialoguer autour d'une préoccupation centrale sur le lien entre langage et inégalités sociales à l'école.

« Handicap linguistique », « éducation compensatoire »... des catégories zombies ?

- 5 Dans un premier temps, je vais donc revenir rapidement sur les travaux de Basil Bernstein (désormais BB) et plus précisément sur ce que je qualifierais de malentendu croisé entre ce qu'il a appelé « la » sociolinguistique, et lui. En réalité, c'est surtout la sociolinguistique de William Labov (désormais WL) qui a initié une vague de critiques dans les années 1970. Le livre de BB, *Class, Codes and Control*, publié

en 1971, est traduit en 1975. Mais un article de 1964 paru dans *American Anthropologist* évoquait déjà sa théorie des codes. Dès 1966, Bereiter et Engelman, en s'appuyant sur leur lecture de BB en termes de déficit linguistique, proposaient un dispositif d'éducation *compensatoire*. Pour eux, « la langue des enfants noirs et mexicains-américains des classes inférieures n'est même pas une version sous-développée de l'anglais standard, mais un mode de comportement expressif fondamentalement non logique qui manque des propriétés formelles nécessaires à l'organisation de la pensée » (Clyde, 1969, p. 4).

- 6 Il n'est pas besoin de revenir sur les présupposés idéologiques racistes³ sous-tendant cette proposition pédagogique, mais il m'apparaît utile en revanche de recenser ici quelques-uns des développements de BB lui-même à ce sujet, produits dès 1975 :

De nouvelles catégories pédagogiques ont été inventées : handicap culturel, handicap linguistique, désavantage social. [...] Aussi n'est-il peut-être pas inutile de consacrer quelques lignes aux présuppositions qui sont à la base de ces travaux et aux concepts par lesquels on les décrit. D'autant plus que mes écrits ont parfois été utilisés, à tort le plus souvent, pour éclairer certains aspects des problèmes généraux et des dilemmes que l'on rencontre en ce domaine. [...] Je trouve l'expression « enseignement de compensation » curieuse, et cela pour un bon nombre de raisons. [...] Le concept d'« enseignement de compensation » contribue à détourner l'attention de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école et à la diriger sur les familles et sur les enfants. Ce concept implique qu'il manque quelque chose à la famille, et par conséquent à l'enfant, incapable, dès lors, de tirer profit de la scolarisation. Il s'ensuit que l'école doit « compenser » ce qui manque à la famille, et que les enfants sont considérés comme de petits systèmes déficitaires. (Bernstein, 1975, p. 250-252)

- 7 Où l'on voit que la position de BB est sans ambiguïté. Ni le « handicap », ni la « compensation », pas plus que « déficit » ne lui sont imputables. Pour autant, je ne tairai ni les maladresses terminologiques de BB (dans le couple code élaboré/code restreint, par exemple), ni les limites théoriques aux critères linguistiques d'identification de ces codes, ni certaines réserves méthodologiques, qui sont, encore aujourd'hui, mises en avant par de nombreux

sociolinguistes. BB en avait d'ailleurs bien conscience : « Je pense que ma contribution, si contribution il y a, aux origines et au développement de la sociolinguistique est au mieux inexistante, voire peut-être même négative » (Bernstein, 2007, p. 213).

- 8 Plus de cinquante ans après et malgré les nombreux textes que le sociologue a produits jusqu'en 2000, la fracture ne s'est pas réduite et s'actualise encore dans des débats contemporains de sociolinguistes arguant d'une vision bernsteinienne des différences linguistiques qualifiée de stigmatisante, déterministe et misérabiliste. Les résultats d'une enquête que nous avons alors réalisée (Gasquet-Cyrus, Wharton, 2012) auprès des membres du Réseau francophone de sociolinguistique sur la portée des travaux de BB en sociolinguistique affublaient le chercheur de qualificatifs peu amènes : « pas très intéressant, dépassé, succès malheureux, glottophobe, affligeant ». Une majorité de répondants relevaient néanmoins le rôle pionnier de BB dans « la relation qu'il établissait entre langue et classes sociales », certains reconnaissant même qu'il avait été mal compris, tout en jugeant cette mécompréhension légitime, voire en le condamnant sans appel tel un « réactionnaire », un « fasciste », rien de moins ! Ainsi donc, le premier « malentendu » s'apparente en réalité à une mésinterprétation des travaux de BB, dont on peut dire qu'elle perdure telle une catégorie *zombie* (Wee, 2016 ; Forlot, 2022) : une conception caduque qui entrave le développement d'approches théoriques⁴. Après des décennies et de nombreux textes d'explicitation, on lit encore en effet que « l'œuvre de Bernstein reste [...] grevée de choix terminologiques malheureux » (Buson, 2019).
- 9 Mais revenons à la source de la *disputatio*. WL écrit son premier article sur la stratification sociale de la variation en 1964, dont on dira qu'il signe l'avènement de la sociolinguistique. La même année, BB publie ses premiers travaux sur les codes. C'est en 1970 que WL publie *The Logic of Nonstandard English*, un chapitre dans *Language and Poverty*. S'ensuit une polémique entre WL et BB, le premier formulant de vives critiques méthodologiques et théoriques, et assignant – à tort – la notion de *handicap linguistique* au sociologue anglais. BB a longuement et à plusieurs reprises (Basil Bernstein, 1975, 1995, notamment) explicité son « point de vue personnel sur la sociolinguistique ». Pour BB (1995, traduit en 2007 par Ramognino-Le Déroff et Vitale), qui interroge la relation entre le linguistique et le

social, « le “socio” de sociolinguistique semble se centrer sur un domaine très étroit ». Il considère que « la question fondamentale n’est pas l’illustration d’une compétence communicative, mais celle des contrôles sur la distribution des règles sociolinguistiques de la performance contextualisée » (*ibid.*, p. 223) ; et il reproche à WL de ne pas interroger dans son article la distribution du pouvoir et des principes de contrôle social sur les pratiques langagières. On peut alors avancer que BB épouse une appréhension sociale (voire critique ?) de la variation diastratique⁵, s’écarter ainsi du variationnisme⁶ labovien.

- 10 Une historicisation des enjeux qui ont motivé ces désaccords n’est pas inutile et sur ce sujet l’article de Boutet (2017) nous apporte des éléments de compréhension essentiels. Elle montre combien, des années 1970 à la fin des années 1980, sur fond de contestation sociale et politique, le champ des inégalités scolaires a été fortement investi par la sociolinguistique française, souvent portée par des idéaux marxistes, ce que ne fut pas la sociolinguistique variationniste américaine. Gadet, dans des écrits précurseurs, avait d’ailleurs dès 1977 pointé le matérialisme historique et dialectique plus vif en France qu’aux États-Unis. Boutet (2017, p. 33), avance que *l’objet visé*⁷ de la sociolinguistique variationniste concerne « les questions et préoccupations fondamentales de la linguistique générale formulées par la grammaire comparée et historique au XIX^e siècle : le changement linguistique, l’évolution des langues appréhendée à travers la variabilité observée des usages », quand, pour ce qui allait devenir la sociolinguistique critique à partir des années 2000, il s’agit de « rendre compte *in fine* du social, des faits sociaux, par le biais, par l’entrée spécifique des langues et du langage, qui constituent l’objet étudié ». Et finalement, BB est très proche de cette sociolinguistique-là, plus en phase avec celle qui s’était développée en France dans les années 1970-1980. C’est donc une autre confusion que d’assimiler le variationnisme labovien – et son dessein – à toute la sociolinguistique. Pour Calvet (1993), BB est un « pionnier », un « catalyseur », mais aussi un « épouvantail » qui a permis de laisser la place au « enfin Labov vint... » en Amérique du Nord.

L'exaltation de la diversité⁸

- 11 Là encore, Boutet (2017) nous livre des clés de compréhension sur la période des années 1990 et 2000. Elle souligne que : « L'ensemble des sciences sociales verront durant les années 1990 et 2000 un reflux de la pensée critique et politique, de la visée de transformation sociale et d'émancipation » (*ibid.*, p. 28), regrette « une minorisation de la pensée critique et matérialiste dans l'ensemble du champ scientifique » (p. 29) et que : « Chez les sociolinguistes, on remarque que des problématiques pourtant fondatrices comme celle de l'école et des inégalités linguistiques et scolaires régressent » (p. 29). Il est permis de penser que la diffusion des travaux de Labov sur le vernaculaire noir américain (VNA), concomitamment à la décrédibilisation des thèses bernsteiniennes et aux contextes géopolitiques d'alors (notamment la présence dans les classes d'élèves allophones issus de la migration), a pu favoriser en France l'émergence d'une appréhension culturaliste des questions langagières scolaires en sociolinguistique et en didactique des langues. Les travaux de WL sur l'anglais des Noirs américains ont radicalement modifié le regard que l'on pouvait porter sur des variétés linguistiques non standards, ceux-ci mettant en avant leur « logique » (Labov, 1978). WL montre alors, à partir de l'analyse de discours spontanés, que le VNA se distingue par quelques traits linguistiques de l'anglais de scolarisation, mais envisage les liens entre le VNA et les autres dialectes en termes de convergence. Il conclut également de ses travaux que « l'échec de l'apprentissage en lecture », contrairement aux discours de sens commun, n'est pas dû aux différences structurelles entre les deux variétés d'anglais, mais à la non-prise en compte de ce qu'il appelle la culture vernaculaire⁹ dans la salle de classe.
- 12 Plus de deux décennies après, en 1993, il revient sur la question dont il dit qu'elle a motivé ses travaux sur ce qu'il appelle désormais le vernaculaire africain-américain (VAA) : comment améliorer l'enseignement de la lecture dans les ghettos urbains américains ? Il constate alors une « divergence linguistique » croissante entre le VAA et l'anglais dominant, favorisée par une ségrégation résidentielle. Les populations noires bourgeoises ont fui les ghettos des centres-villes, « le fossé entre cultures s'est creusé, les problèmes cognitifs liés à la

divergence des dialectes ne peuvent que rendre l'apprentissage de la lecture plus difficile encore ». Pour Labov, l'évolution divergente des deux variétés d'anglais en question se nourrit du manque « d'interactions personnelles avec des locuteurs d'autres dialectes (des Blancs ou des bourgeois noirs), sur un pied d'égalité » (Labov, 1993, p. 48). Parallèlement, la période 1980-2000 voit émerger de nombreuses recherches sur le développement du bilinguisme¹⁰ en dehors des sphères jusque-là convoquées de la psycholinguistique ou de la docimologie, s'intéressant aux entours sociaux des sujets biplurilingues. On en retiendra ici le modèle socio-affectif de Hamers et Blanc (1983), très remarqué, qui relève deux conditions nécessaires au développement d'un bilinguisme harmonieux (De Houwer, 2006) : la valorisation des langues ou variétés en présence dans l'entourage de l'enfant, et le développement des deux langues dans toutes les fonctions du langage. En sociolinguistique, la lutte contre les discriminations linguistiques (*via* l'étude des discours, des politiques linguistiques, des idéologies linguistiques, de la minoration, notamment) et la valorisation de toute variété linguistique¹¹ vont alors occuper un espace académique important sinon dominant. Dans le champ de la didactique des langues, le paradigme de la diversité et du plurilinguisme s'impose. C'est en effet dans cette période que Coste, Moore et Zarate (1997) formalisent une définition de la « compétence plurilingue et pluriculturelle »¹² qui accompagnera l'élaboration des approches didactiques plurielles (Candelier, 2002, 2005), lesquelles seront dotées d'une ingénierie didactique riche et très aboutie, le Cadre de référence des approches plurielles – CARAP (Candelier *et al.*, 2007). Dès lors, de très nombreuses publications y sont consacrées, jusqu'à présent. Un des soubassements théoriques de la compétence plurilingue et pluriculturelle repose sur l'idée qu'une compétence linguistique peut être « partielle », hybride, et accepter les chevauchements linguistiques entre langues.

13 Dans la lignée, le concept de « glottophobie » forgé par Blanchet (2016) a rencontré un fort retentissement médiatique, a connu moult développements académiques et a été bien accueilli « dans les autres champs d'études des discriminations et des inégalités, *subaltern and postcolonial studies*, comme contribuant à la compréhension des cumuls de discriminations dits intersectionnels » (Blanchet, 2021,

§ 14). Il permet de formuler un réquisitoire contre les stigmatisations tant de variétés linguistiques que de leurs locuteur·rice·s, et de dénoncer « l'hégémonie de l'idéologie glottophobe de la langue unique » (Blanchet, 2016, p. 159).

- 14 Pour résumer, si on retrace à très (trop) grands traits le parcours épistémologique des inégalités sociolangagières à l'école sur les toutes dernières décennies en sociolinguistique, on constate qu'il s'est concentré majoritairement sur la dénonciation des discriminations linguistiques et culturelles. Le contexte sociolinguistique français fortement teinté de monolinguisme institutionnel explique et justifie l'engagement de la communauté scientifique dans une attention accordée aux langues dites régionales, aux langues de la migration, et à leurs locutrices et locuteurs, comme sujets parlants. Cela nous invite à considérer, avec Nancy Fraser, que :

Les revendications de « reconnaissance de la différence » alimentent les luttes de groupes mobilisés sous la bannière de la nationalité, de l'ethnicité, de la « race », du genre ou de la sexualité. Dans ces conflits « postsocialistes », l'identité collective remplace les intérêts de classe comme lieu de la mobilisation politique, et l'injustice fondamentale ressentie n'est plus l'exploitation, mais la domination culturelle. (Fraser, 2004, p. 152)

- 15 Mais une autre voie, minoritaire, consiste à interroger le plurilinguisme sous l'angle de l'instrumentalisation économique et politique des langues (Canut, Duchêne, 2011, § 19) :

... comprendre les enjeux de la diversité linguistique revient moins à étudier l'opposition binaire monolinguisme vs plurilinguisme, qu'à s'interroger sur les processus sociaux et politiques, nécessairement idéologiques, dans lesquels s'inscrivent pratiques sociales et discours sur le plurilinguisme. Ce déplacement nécessite également que nous renoncions en partie à une vision enchantée ou romantique de la diversité linguistique, ceci afin de parvenir à une vision nécessairement plus contrastée, fondamentalement moins idéaliste, mais probablement plus à même de poursuivre la réflexion sur les articulations complexes entre langues, pouvoir et inégalités sociales.

- 16 Et la même année, dans un ouvrage très critique, Maurer (2011) compare le plurilinguisme à une « idéologie dominante », qui serait échafaudée par le Conseil de l'Europe¹³ sans que les enjeux sociétaux en soient évidents, et sous couvert d'une générosité civique, serve des enjeux néo-libéraux. S'ensuit une salve de réactions assez virulentes, parmi lesquelles celle de Forlot (2012, p. 112) que l'on peut résumer en reprenant ses propres propos saluant « la prise en compte de la nature plurielle – linguistiquement et culturellement parlant – de nos sociétés contemporaines » et craignant que des enseignant·e·s ne puissent se nourrir de la condamnation de Maurer (dont il critique le fondement avec force arguments) pour y voir une confirmation rassurante de leurs « représentations et pratiques pédagogiques inscrites dans l'évidence de la nécessaire séparation et imperméabilité des langues ».

Des savoirs langagiers pour des locuteurs solides dans une société « liquide »... pour certains

- 17 Cet article a démarré sur les recherches de BB à propos des « inégalités » scolaires et de sa première hypothèse de travail qui fut de lier langage, socialisation langagière familiale et parcours scolaire. Il s'est poursuivi en faisant état des travaux de WL sur l'échec croissant de l'apprentissage de la lecture de jeunes enfants noirs américains qui, au fil du temps, vivaient dans des espaces urbains de plus en plus monodialectaux, dans un VAA de plus en plus divergent de l'anglais standard, et au bénéfice desquels WL recommandait une reconnaissance de leur variété dialectale et une prise en compte de leur culture vernaculaire.
- 18 Depuis une trentaine d'années, c'est une conception des langues et du langage comme éléments d'identité qui prévaut en sociolinguistique française comme en didactique des langues, dans une conception qu'on pourrait qualifier de post-moderne, en prise avec les enjeux du relativisme linguistique. Blanchet (2016) condamne les collègues universitaires exerçant « dans des masters spécialisés sur les approches didactiques et/ou sociolinguistiques du plurilinguisme, [...] qui n'appliquent pas ces théories, notamment

envers les étudiants étrangers, ainsi victimes de normalisation glottophobe (car la plupart du temps il s'agit du rejet unilatéral de formes qui ne posent aucun problème d'intercompréhension) » (*ibid.*, p. 174). La qualification de « normalisation glottophobe » au motif que la seule intercompréhension devrait faire loi et sans prise en compte de la situation d'interaction, relève de posture *a priori*, sans analyse des entours sociaux. Or,

poser en principe que toutes les langues se valent, qu'elles offrent toutes les mêmes possibilités, les mêmes ressources, le même équipement, que l'oral vaut l'écrit, qu'il est indifférent d'en connaître plusieurs ou de se borner à un vernaculaire, c'est à l'évidence manquer de réalisme : c'est aussi opter pour une conception purement symbolique et non pas technique, des langues, qui fait voir en elles des ornements et non des instruments de la pensée. (Grignon, 2008, p. 131)

- 19 Inversement, la promotion monomaniacque et puriste de la seule norme légitime occulte les rapports de pouvoir symbolique qu'elle instaure et fait perdurer (Bourdieu, 1982). Dans un soubresaut péjorant, par exemple, un article du linguiste Bentolila dans *Le Monde* du 21 décembre 2007, intitulé : « Contre les ghettos linguistiques. Au-delà du pittoresque, la langue des banlieues renforce exclusion et marginalisation sociales », produit un discours de déploration, sous une plume additionnant les qualificatifs stigmatisants, en même temps que s'y dévoilent des prescriptions compensatoires. Alors, « on verse dans le légitimisme dès lors qu'on oublie que la définition et la hiérarchie technique des modes de pensée ne sont jamais complètement indépendantes de l'arbitraire des hiérarchies sociales et des classements scolaires » (Grignon, 2008, p. 131).
- 20 Dans une perspective de « justice sociale » (Fraser, 2004), les savoirs langagiers doivent équiper des locuteurs et locutrices indépendant·e·s et autonomes, aptes à s'engager dans des interactions sociales en étant gratifié·e·s du statut de partenaire à part entière. Partenaire dans toute situation de communication, dans et hors l'école. C'est en effet viser aussi une « parité de participation » dans les situations d'apprentissage, car la pratique du langage à l'école est tout autant une pratique sociale (de Bautier, 1981, 1995

à Canut *et al.*, 2018) qu'elle ne l'est ailleurs, le langage ne se réduisant pas par ailleurs à telle ou telle langue (ni même à plusieurs).

- 21 Pour Nancy Fraser, viser la parité de participation nécessite de « [mailler] les revendications fondées d'égalité sociale et les revendications fondées de reconnaissance ». Concernant les inégalités langagières, cela permet de sortir des apories du relativisme comme du purisme linguistique. Car il s'agit de mobiliser reconnaissance des savoirs d'expérience langagière et redistribution des ressources langagières (y compris de la norme légitime) dans un même mouvement (Wharton, 2023). Non pour faire de cette norme un fétiche (Bourdieu, Boltanski, 1975) au service d'un quelconque assujettissement sociolinguistique au profit d'une domination sociolinguistique, ni même un simple outil qui serait plus adapté à telle ou telle situation, mais dans le dessein de doter les élèves d'une compétence varilingue critique. La compétence varilingue critique est propre aux locutrices et locuteurs aptes, dans une situation de communication donnée, en fonction de critères sociolinguistiques critiques (relatifs aux enjeux de pouvoir) et linguistiques, à trier, filtrer, sélectionner les formes pertinentes de leur répertoire langagier (Wharton, 2006).
- 22 Si le monde est « liquide » au sens baumanien, c'est-à-dire qu'il se transforme dans des temporalités de plus en plus courtes, globalisation oblige – et c'est le cas dans bien des domaines –, le devient-il autant pour tout élève ? Le défi contemporain d'une école émancipatrice consiste alors à installer chez les élèves, tous les élèves, une « relation au langage critique et émancipée » (Gadet, 2022), les rendant conscient·e·s des enjeux de pouvoir qui se jouent dans toute interaction, et leur fournissant les moyens linguistiques et sociolinguistiques de faire des choix énonciatifs aussi libres et émancipés que possible. Et donc, en amont, de doter les enseignant·e·s de ce rapport critique au langage et aux langues. Car lutter contre la persistance des inégalités scolaires nécessite que la perspective critique sur les questions du langage et des langues irrigue les curricula. À ce jour, la question de la « reconnaissance » a été et demeure, à juste titre, un objet de recherche majeur, en France, dans les travaux de sociolinguistique et de didactique des langues. Il reste à ces champs scientifiques à reprendre la problématique de la redistribution à bras-le-corps, en s'affranchissant de doxas¹⁴ –

fussent-elles académiques – ou, plus précisément, en les identifiant comme autant de formes de pouvoir, et, potentiellement, comme des freins à la justice sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, Élisabeth (1981). « La notion de pratiques langagières. Un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux ». *Langage et société*, n° 15, p. 3-35.
- BAUTIER, Élisabeth (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie de langue*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER, Élisabeth (1997). « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 15, p. 11-25. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2208
- BENN MICHAELS, Walter (2009). *La diversité contre l'égalité*. Paris : Raisons d'agir.
- BEREITER, Carl, ENGELMANN, Siegfried (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- BERNSTEIN, Basil (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.
- BERNSTEIN, Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- BILLIEZ, Jacqueline (1985). « La langue comme marqueur d'identité ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, n° 2, p. 95-105. https://www.persee.fr/doc/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982
- BLANCHET, Philippe (2016). *Discriminations. Combattre la glottophobie*. Paris : Éditions Textuel.
- BLANCHET, Philippe (2021). « Glottophobie ». *Langage et société*, hors-série, p. 155-159. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0156>
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU, Pierre, BOLTANSKI, Luc (1975). « Le fétichisme de la langue ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 1, n° 4, p. 2-32. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_4_3417
- BOUTET, Josiane (2017). « La pensée critique dans la sociolinguistique en France ». *Langage et société*, n° 160-161, p. 23-42. <https://doi.org/10.3917/l.s.160.0023>

BOUTET, Josiane, HELLER, Monica (2007). « Enjeux sociaux de la sociolinguistique. Pour une sociolinguistique critique ». *Langage et société*, n° 121-122, p. 305-318. <https://doi.org/10.3917/l.s.121.0305>

BUSON, Laurence (2019). « Basil Bernstein. “Langue des riches” et “langue des pauvres” ? ». Dans Journet, Nicolas (dir.). *Les grands penseurs du langage*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines, p. 81-82. <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2019.01.0081>

CALVET, Louis-Jean (1993). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.

CANDELIER, Michel (2002). « Une autre voie pour les langues à l'école primaire. Faire de la diversité un instrument d'éducation ». *La lettre de l'ACEDLE*, n° 10.

CANDELIER, Michel (2005). « L'éveil aux langues. Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques ». Dans Prudent, Lambert-Félix, Tupin, Frédéric et Wharton, Sylvie (dir.) [2005]. *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang, p. 417-436.

CANDELIER, Michel (coord.) [2007]. CARAP. *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz : CELV – Conseil de l'Europe.

CANUT, Cécile, DANOS, Félix, HIM-AQUILI, Manon, PANIS, Caroline (2018). *Le langage, une pratique sociale. Éléments d'une sociolinguistique politique*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté. <https://books.openedition.org/pufc/36905?lang=fr>

CANUT, Cécile, DUCHÊNE, Alexandre (2011). « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question ». *Langages et sociétés*, n° 136, p. 5-12. <https://doi.org/10.3917/l.s.136.0005>

CLYDE, Williams (1969). « On the Contribution of the Linguist to Institutionalized Racism ». Paper presented at the 44th Annual Meeting of the Language Society of America, San Francisco, December 1969. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED039511.pdf>

COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/168069d29c>

DE HOUWER, Annick (2006). « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille ». *Langage et société*, n° 116, p. 29-49. <https://doi.org/10.3917/l.s.116.0029>

ETEVE, Yann, NGHIEM, Xuan, PHILBERT, Louis (2022). « Maîtrise de la langue en fin d'école. Une légère hausse du niveau global des élèves en 2021 ». *Note d'information*, n° 22.28. <https://doi.org/10.48464/ni-22-28>

FORLOT, Gilles (2012). « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible ». *Langage et société*, n° 140, p. 105-114. <https://doi.org/10.3917/l.s.140.0105>

- FORLOT, Gilles (2022). « Fighting off Zombies in France's Multilingual Education ». Dans Auger, Nathalie, Prasad, Gail et Le Pichon-Vorstman, Emmanuelle (dir.). *Multilingualism and Education. Researchers' Pathways and Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 134-141. [10.1017/9781009037075.016](https://doi.org/10.1017/9781009037075.016)
- FRASER, Nancy (2004). « Justice sociale, redistribution et reconnaissance ». *Revue du MAUSS*, n° 23, p. 152-164. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0152>
- FRASER, Nancy (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- GADET, Françoise (1977). « La sociolinguistique n'existe pas. Je l'ai rencontrée ». *Dialectiques*, n° 20, p. 99-118.
- GADET, Françoise (2021a). « Variation ». *Langage et société*, hors-série, p. 331-336. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0332>
- GADET, Françoise (2021b). « Variété ». *Langage et société*, hors-série, p. 337-340. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0338>
- GADET, Françoise (2022). « La variation, pour réfléchir sur la langue ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 70, p. 19-23.
- GASQUET-CYRUS, Médéric, WHARTON, Sylvie (2012). « Bernstein et l'histoire de la sociolinguistique. Un malentendu... qui n'en finit pas ?! ». Communication présentée au 7th International Basil Bernstein Symposium, Aix-en-Provence, MMSH.
- GRIGNON, Claude (2008). « Handicap linguistique, handicap social et handicap intellectuel ». Dans *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 121-132.
- HAMERS, Josiane F., BLANC, Michel (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- HELLER, Monica (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- HJELMSLEV, Louis (1971). *Essais linguistiques*. Paris : Minuit.
- LABOV, William (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minuit.
- LABOV, William (1993). « Peut-on combattre l'illettrisme ? Aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100, p. 37-50. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1993_num_100_1_3071
- LÜDI, Georges, PY, Bernard (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MAURER, Bruno (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- PAVEAU, Marie-Anne (1999). « Formes et fonctions de la doxa dans les discours sur l'école ». *Mots*, n° 61, p. 9-27. https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1999_num_61_1_2565

WEE, Lionel (2016). « Are There Zombies in Language Policy? Theoretical Interventions and the Continued Vitality of (Apparently) Defunct Concepts ». Dans Coupland, Nikolas (éd.). *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 331-348.

WHARTON, Sylvie (2006). « Pour développer la compétence varilingue en situations interlectales. Une didactique intégrée des langues ». *Études créoles*, vol. 28, n° 2, p. 147-180.

WHARTON, Sylvie (2023). « Sortir la norme de la fétichisation ». Communication à la Journée d'étude « Représentations et pratiques enseignantes en France, pays unilingue ». Paris, DILTEC-Sorbonne Nouvelle.

NOTES

1 « Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les trois ans ». <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

2 En première instance, « langue » se réfère à un système linguistique particulier, tandis que « langage » est une capacité plus large qui englobe la communication humaine dans son ensemble. Si une compétence linguistique consiste à connaître les éléments du système (phonologie, morphologie, lexique, syntaxe, voire sémantique et pragmatique), une compétence langagière inclut certes un volet linguistique, mais ne s'y limite pas. Elle met l'accent sur le locuteur en tant qu'acteur social, incluant notamment un volet sociolinguistique.

3 Clyde considère Bereiter et Engelmann comme des « contributeurs au racisme institutionnalisé » (Clyde, 1969, p. 3).

4 « *defunct conception which hinder the development of theoretical approaches* » (Wee, 2016, dans Forlot, 2022).

5 Pour une définition de la variation linguistique et des différents types de variation, voir Gadet (2021a, 2021b).

6 Le variationnisme est une théorie de la structuration sociale de l'hétérogénéité des usages d'une langue.

7 C'est Hjelmslev (1971) qui propose cette distinction, considérant que l'objet visé est celui que le ou la chercheuse cible, au moyen de l'objet étudié.

- 8 Titre inspiré de Benn Michaels, pour qui, dans une critique acerbe, « [l']exaltation de la diversité n'est rien d'autre que notre manière d'accepter l'inégalité » dans une idéologie néo-libérale (Benn Michaels, 2009, p. 144).
- 9 Pour de plus amples détails, voir Labov, 1978, p. 159-175.
- 10 On notera à ce sujet les travaux de Lüdi et Py (2003) sur le parler bilingue, se focalisant sur une analyse fonctionnelle des hybridations linguistiques opérées par des migrants, ou de Billiez (1985) sur le rôle de la langue de première socialisation dans l'affirmation identitaire de jeunes migrants.
- 11 Par variété linguistique, on entend une « manifestation spécifique d'un parler plus général » (Gadet, 2021a, 2021b), par exemple le français du Canada, ou le français des *gamers*.
- 12 « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste *et al.*, 1997, p. 12).
- 13 Maurer étaye ses arguments par le fait que le Conseil de l'Europe a multiplié les publications et les financements de projet de recherche sur cette thématique.
- 14 Définie par Paveau comme étant exprimée sur le mode de l'évidence, de dimension inconsciente et manifestant une forme de pouvoir (Paveau, 1999).

AUTEUR

Sylvie Wharton

Aix-Marseille Université, LEST/UMR 7317.

IDREF : <https://www.idref.fr/080469566>

ISNI : <http://www.isni.org/000000003527095X>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15563491>

« Depuis les années 1980, on assiste à des mouvements de va-et-vient entre l'ouverture et le contrôle étroit du circuit d'écriture des programmes »

Pierre Clément

DOI : 10.35562/diversite.4347

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon et Philippe Vitale en décembre 2023.

TEXTE

Diversité : Pourriez-vous nous rappeler quels sont les éléments qui régissent les curricula de la maternelle au secondaire ? Autrement dit, qui décide des programmes ?

Pierre Clément : D'un point de vue juridique et institutionnel, la réponse est relativement simple : c'est le ministre de l'Éducation nationale, ou éventuellement le directeur général de l'enseignement scolaire agissant par délégation, qui arrête les programmes scolaires. Cela dit, conformément à l'article 34 de la Constitution qui dispose que « la loi détermine les principes fondamentaux [...] de l'enseignement », le Parlement peut aussi fixer les grandes lignes ou les grands objectifs du curriculum formel. Ainsi, en 2005, la loi d'orientation pour l'avenir de l'école a défini, dans son article 9, l'intitulé des cinq piliers du socle commun de connaissances et de compétences, à charge ensuite au ministère d'en préciser le contenu.

D'un point de vue sociologique et historique, en revanche, la réponse est bien plus compliquée. Elle peut en effet varier considérablement d'une discipline à l'autre, d'un niveau du système d'enseignement à l'autre et d'une période à une autre. Pour simplifier et pour ne parler que de la période récente que je connais le mieux, depuis les

années 1980, on assiste à des mouvements de va-et-vient entre l'ouverture et le contrôle étroit du circuit d'écriture des programmes : d'un côté la volonté de formaliser le circuit d'écriture des programmes en l'ouvrant à des acteurs extérieurs à l'administration du ministère de l'Éducation, et de l'autre la volonté de contrôler étroitement ce processus en le confiant à des acteurs directement choisis par le ministre et travaillant sans véritable cadrage et dans une certaine opacité.

La création du Conseil national des programmes (CNP) en 1989-1990, la rédaction d'une charte des programmes en 1991-1992, expérience répétée plus de vingt ans après avec la création du Conseil supérieur des programmes en 2013 et la rédaction d'une nouvelle charte des programmes en 2014 sont de bons exemples de ces tentatives de formalisation et d'ouverture. À l'inverse, la rédaction du décret définissant le socle commun en 2006 ou celle des programmes de l'école élémentaire en 2008 s'inscrivent dans le mouvement de reprise en main par le ministre et son cabinet.

Diversité : Pouvez-vous nous détailler les processus d'écriture des programmes selon la première configuration, celle inaugurée par la création du CNP à la fin des années 1980 ?

PC : Concernant les tentatives de formalisation et d'ouverture, je peux revenir sur la période que je connais le mieux pour l'avoir étudiée grâce à une enquête empirique approfondie, celle du début des années 1990. Prévues par la loi d'orientation de 1989, la création du Conseil national des programmes (CNP) visait très clairement à mettre fin à ce que d'aucuns pouvaient alors décrire comme l'abus de position de dominante dont se rendait coupable l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) lorsqu'il s'agissait de rédiger les programmes scolaires. Au-delà de la définition extensive du champ de compétence du CNP dans le décret qui l'institue, cet objectif se traduit concrètement par la nomination en son sein de membres extérieurs au ministère de l'Éducation nationale – on trouve par exemple deux patrons et un élu local. De plus, la présidence des groupes techniques disciplinaires (GTD) chargés de rédiger les programmes revient désormais à un universitaire ou à un chercheur et échappe ainsi à l'inspection générale.

Avec la publication de la charte des programmes et la création d'un bureau des programmes au sein de la direction des lycées et collèges (DLC) à la toute fin de l'année 1993, cette période est ensuite marquée par la constitution, progressive et non sans tensions entre les différentes parties prenantes, d'un nouvel ordre institutionnel et par la définition d'un véritable circuit d'écriture des programmes. Concrètement, la responsabilité de la commande d'un nouveau programme échoit à la DLC, laquelle assure également le secrétariat des GTD. Le CNP est associé quant à lui à l'élaboration de la commande faite aux GTD, est autorisé à rencontrer les membres des GTD, sous réserve d'en tenir informée l'administration, et, *in fine*, émet un avis sur les projets de programmes rédigés par les GTD. Trois cas de figure sont alors possibles. Soit l'avis est positif et le programme est soumis au Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Autre possibilité, le CNP peut formuler de simples « remarques » ou « observations ». Si le GTD apporte alors des amendements à son texte allant dans le sens du CNP, la procédure reprend son cours normal et le programme est présenté au CSE. Enfin, dans le cas d'un avis d'emblée négatif ou d'un désaccord persistant entre le GTD et le CNP, il est prévu que ce dernier puisse manifester publiquement son désaccord, la responsabilité de publier ou non le programme revenant alors à la DLC. Par ailleurs, une fois qu'un projet de programmes est élaboré, il est prévu, qu'en plus du CNP, il soit adressé pour avis à l'ensemble des enseignants de la discipline concernée, aux inspecteurs pédagogiques régionaux, aux syndicats enseignants et aux associations de spécialistes. Avant la publication d'un programme, il est même prévu une réunion entre les membres du GTD concernés et des représentants du Syndicat national de l'édition afin de mieux concevoir les manuels scolaires.

Diversité : Comment ces différents circuits de décision ont-ils fonctionné ? Plutôt dans le consensus ou dans la tension ?

PC : S'il a mis près de cinq ans à se stabiliser, ce circuit d'écriture des programmes va porter ses fruits puisqu'il va déboucher sur une première formulation du socle commun de connaissances et de compétences dès 1994 et permettre la réécriture de l'ensemble des programmes du collège et de l'école élémentaire entre 1995 et 1998².

Les tensions entre les différents acteurs – essentiellement le Conseil national des programmes, les directions pédagogiques du ministère et l'inspection générale – sont permanentes, chacune des parties prenantes tentant de défendre et d'élargir son territoire afin de s'imposer comme le détenteur légitime du pouvoir de définition du curriculum formel. Il serait d'ailleurs étonnant qu'il puisse en aller autrement. Ce qui change selon les périodes, c'est la disposition des différents acteurs à surmonter ces tensions et à rechercher des consensus permettant d'établir un *modus vivendi* relativement stable et durable. Ainsi, les deux premières années d'existence du CNP sont marquées par des tensions assez fortes qui tiennent à la fois à des facteurs structurels et organisationnels et à des facteurs conjoncturels et individuels. Sur le premier plan, l'irruption de cette nouvelle institution qu'est le Conseil national des programmes vient mécaniquement bouleverser les règles du jeu bureaucratique et remettre en cause les positions acquises par les directions pédagogiques et l'IGEN. Sur le second plan, les dispositions que l'on pourrait, à tout le moins, qualifier de critiques du conseiller spécial du ministre vis-à-vis de l'administration du ministère et de l'IGEN ainsi que la proximité personnelle entre celui-ci et le président du CNP avec le ministre permettent également d'expliquer la force des tensions qui traversent alors le champ bureaucratique. À l'inverse, à partir de 1993, la formalisation progressive des règles du jeu bureaucratique dans la charte des programmes, d'une part, et la nomination d'un ministre et d'un président du CNP mieux disposé vis-à-vis de l'inspection générale et de l'administration centrale, d'autre part, permettront un apaisement des tensions.

Diversité : Le CNP disparaît au milieu des années 2000. Comment s'élaborent désormais les programmes scolaires ?

PC : Effectivement la loi d'orientation de 2005 supprime le CNP et met ainsi officiellement fin à la configuration décrite précédemment. S'ouvre alors une période marquée par une reprise en main du processus d'élaboration des programmes directement par le ministre et son cabinet. Concrètement, les responsables de la rédaction des programmes tendent à être choisis sur la base de leur proximité personnelle avec le ministre. De plus, leur identité n'est pas nécessairement rendue publique, pas plus que la liste des experts sollicités. Il n'y a pas non plus de véritable commande ou lettre de

mission à proprement parler. En 2012, cette espèce d'état d'anomie sera d'ailleurs critiquée par un rapport de la commission des Affaires culturelles et de l'Éducation de l'Assemblée nationale, piloté soit dit en passant par deux députés UMP, qui décrira l'élaboration des programmes comme « peu transparente » et fonctionnant « quasiment en "circuit fermé" ». C'est dans cette configuration que seront par exemple élaborées les circulaires de Gilles de Robien sur la lecture, le vocabulaire, la grammaire et les mathématiques, ainsi que les programmes pour l'école élémentaire de 2008, les programmes de collège de 2007-2008, ou encore que sera décidée la suppression de l'histoire-géographie en terminale S.

Comme je l'ai évoqué précédemment, on assistera ensuite, à partir de 2012 dans le cadre de la politique dite de « refondation de l'école de la République », à une reconfiguration des règles du jeu bureaucratique, avec la rédaction d'une nouvelle charte des programmes et la recréation d'un Conseil supérieur des programmes. Si cette nouvelle configuration se voulait une tentative de rupture par rapport à la période précédente, je ne peux cependant pas en dire grand-chose faute de l'avoir étudiée à partir d'une enquête empirique approfondie.

Diversité : Au-delà de la définition des programmes, sur la période qui nous occupe, leur mise en œuvre est-elle pensée ? Par qui et comment ? Le curriculum formel est-il finalement imposé aux enseignants en ne laissant qu'une marge de manœuvre en termes de didactique ?

PC : D'un point de vue juridique, les contenus d'enseignement sont effectivement imposés aux enseignants, mais ceux-ci bénéficient d'une autonomie très large dans la définition et l'emploi des moyens permettant de les faire acquérir aux élèves. Ainsi, depuis la loi de 2005, l'article L912-1-1 du Code de l'éducation dispose que « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection ».

Si l'on veut toutefois aller plus loin que cette réponse legaliste, l'honnêteté scientifique m'oblige à dire que je connais mal les processus institutionnels qui encadrent et régissent la mise en œuvre des programmes. Cela étant, je dirais que, dans la période que j'ai

étudiée, il y a une attention constante prêté à l'évaluation des acquis des élèves, laquelle peut passer par différents outils comme le livret personnel de compétences, les évaluations nationales ou encore le diplôme national du brevet. Le ministère s'avère donc soucieux de contrôler si les élèves maîtrisent effectivement le contenu des programmes (attention : je ne dis pas que cela n'existait pas avant !). Pour s'en assurer, le ministère a même eu la tentation, depuis 2017, de dire aux enseignants comment il fallait enseigner, notamment la lecture et les mathématiques en cycle 2, en publiant quatre notes de service au Bulletin officiel du 26 avril 2018 ainsi qu'un guide de près de 150 pages sur l'enseignement de l'écriture et de la lecture en CP.

S'agissant de la mise en œuvre des programmes par les enseignants, je crois qu'il faudrait mener une enquête sur les corps d'inspection au niveau académique et sur les plans académiques de formation des enseignants pour pouvoir répondre à votre question. À un niveau encore plus fin, il faudrait également s'intéresser à ce qui se joue, dans les écoles et dans les collèges, entre enseignants dans les collectifs de travail qu'ils soient formels – comme le conseil des maîtres ou le conseil pédagogique – ou informels.

Diversité : Pour finir, comment souligneriez-vous, pour les lecteurs de la revue, l'heuristique des recherches sur le curriculum en éducation ?

PC : Cette question est difficile. Je crois que, pour y répondre, il faudrait d'abord prendre un peu de recul, sortir du cadre français et regarder ce qui se passe à l'étranger, notamment dans l'espace anglophone. La recherche sur le curriculum y est en effet beaucoup plus développée qu'en France : les *curriculum studies* représentent un champ de recherche à part entière, internationalisé, fortement structuré et institutionnalisé, avec ses nombreuses revues, ses encyclopédies (comme celle publiée par Sage qui compte plus de 500 entrées, et plus d'un millier de pages), ses *international handbooks*, ses associations professionnelles et, *last but not least*, un très grand nombre de chercheurs (les *curricularists*) ayant des postes et pouvant travailler sur ces questions dans de bonnes conditions.

Comme le reconnaissent eux-mêmes les acteurs investis dans ce champ, en décrire les pratiques de recherche et les orientations

théoriques s'apparenterait à une entreprise sans fin. Cela étant, on peut malgré tout souligner que ce champ de recherche est, au départ en tout cas, directement lié à la formation des enseignants. De cela, il découle que les recherches qui y sont menées ont, tendanciellement, des finalités normatives et appliquées (il s'agit, pour le dire vite, de savoir comment définir un bon curriculum), ne sont pas marquées par une identité disciplinaire forte, ne s'inscrivent pas dans un paradigme unifié et apparaissent éclatées tant sur le plan théorique que méthodologique. C'est ainsi un champ qui s'interroge constamment, si l'on peut faire du champ un sujet, sur son identité.

Par comparaison, la recherche dans l'espace francophone apparaît beaucoup moins développée, notamment en France, où les travaux sur le curriculum sont, relativement, moins dynamiques qu'en Belgique, au Canada ou en Suisse. Si le degré de développement de la recherche distingue l'espace anglophone de l'espace francophone en général et de l'espace français en particulier, je dirais que l'on retrouve néanmoins une structuration similaire. Qu'il s'agisse des pratiques méthodologiques, des conceptions théoriques ou du rapport des chercheurs à leur objet et à leur travail, la recherche sur le curriculum y apparaît tout aussi éclatée.

NOTES

2 Pour se rendre compte concrètement du fonctionnement de ce dispositif s'agissant d'une discipline en particulier, on peut se reporter au texte de Patricia Legris sur l'élaboration des programmes d'histoire : LEGRIS, Patricia (2016). « Un consensus issu de la consultation des enseignants ? L'élaboration des programmes d'histoire du groupe technique disciplinaire Berstein-Borne (1993-1995) ». Dans Kahn, Pierre et Michel, Youenn (dir.). *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 207-218. <https://books.openedition.org/puc/12817>

AUTEUR

Pierre Clément

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Rouen Normandie, membre du CIRNEF (UR 7454). Il s'intéresse aux réformes des programmes scolaires des trente dernières années en France, en mobilisant la notion de curriculum qui englobe non seulement leur définition officielle, mais aussi leurs modalités d'organisation, d'articulation et d'évaluation.

Contenus, configurations et conscience disciplinaires

Yves Reuter

DOI : 10.35562/diversite.4422

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Après avoir présenté les concepts de contenu scolaire et de configuration disciplinaire, essentiels dans la perspective didactique qui est la sienne, Yves Reuter définit le concept de conscience disciplinaire au travers de ses composantes (forme, clarté et pertinence) et de ses principaux intérêts : mieux comprendre l'opacité pour un certain nombre d'élèves des organisations disciplinaires, éclairer autrement les relations à l'échec scolaire, appréhender les relations entre contenus et conscience disciplinaire, éclairer des pistes d'intervention possibles dans les classes. Ainsi construite, la conscience disciplinaire apparaît non seulement comme un contenu d'apprentissage, mais aussi et surtout comme un cadre d'intégration des contenus proposés.

English

After introducing the concepts of academic content and disciplinary configuration, which are essential in the didactic perspective he adopts, Yves Reuter defines the concept of disciplinary awareness through its components (form, clarity, and relevance) and its main interests: gaining a better understanding of how opaque disciplinary organizations are for a certain number of students, shedding new light on the relationships with academic failure, grasping the connections between content and disciplinary awareness, and introducing possible intervention strategies in classrooms. Thus constructed, disciplinary awareness appears not only as a learning content but also, and above all, as a framework for integrating the proposed contents.

INDEX

Mots-clés

configuration disciplinaire, conscience disciplinaire, contenu scolaire, discipline scolaire, échec scolaire

Keywords

disciplinary configuration, disciplinary awareness, academic content, school subject, academic failure

PLAN

Deux concepts essentiels

Contenus scolaires plutôt que savoirs

Configurations disciplinaires plutôt que disciplines

Conscience disciplinaire : éléments de définition et d'histoire

Éléments de définition

Éléments d'histoire

Les dimensions de la conscience disciplinaire

Réseau conceptuel

Quelques intérêts du concept de conscience disciplinaire

Éclairer l'opacité des organisations disciplinaires

Mieux articuler les travaux sur les disciplines et ceux sur les curricula

Comprendre que l'appropriation des contenus est tributaire de la conscience disciplinaire

Comprendre les relations à l'échec et au décrochage

Ouvrir des pistes de démarches dans les classes

Établir des passerelles entre les didactiques et d'autres disciplines de recherche

Pour conclure...

TEXTE

1 Je souhaite tout d'abord préciser la perspective qui est la mienne. Je suis avant tout un chercheur en didactiques : en effet, mes travaux ont porté, et portent encore, sur la didactique du français et sur la didactique comparée (ou générale) autour des méthodes et des concepts des didactiques (Reuter [dir.], 2007, 2013, 2021). De façon complémentaire, je mène des recherches sur les pédagogies dites alternatives ou différentes (Reuter, 2021) en tentant de montrer les intérêts de l'articulation entre approches pédagogiques et didactiques dans la lutte contre un échec scolaire particulièrement marqué socialement en France (Reuter, 2024).

2 Dans le cadre de cet article, je m'attacherai plus précisément à montrer l'intérêt du concept de conscience disciplinaire pour penser

la question des contenus scolaires. Pour ce faire, j'introduirai d'abord deux concepts essentiels à mes yeux, ceux de contenus et de configurations avant d'en venir plus précisément à celui de conscience disciplinaire et à ses intérêts.

Deux concepts essentiels

Je souhaite donc présenter deux concepts, importants dans mes recherches, et qui me semblent essentiels pour la question traitée ici.

Contenus scolaires plutôt que savoirs

- 3 Je préfère employer le terme de contenus plutôt que celui de « savoir », à la différence de nombre de didacticiens ou de sociologues, en raison de la diversité des objets d'enseignement. De fait, parler de savoir, ou même de savoirs, produit l'impression d'une homogénéité, alors que les contenus sont multiples et diversifiés : savoirs, savoir-faire, valeurs, « rapports à », comportements, exercices, manières de faire, écogestes... Ces contenus désignent tout ce qui est enseigné et/ou appris et/ou évalué, explicitement ou implicitement¹, à l'école ou en relation avec l'école. Ces catégories de contenus ne se recouvrent d'ailleurs pas exactement : par exemple, tout ce qui est enseigné n'est pas évalué.
- 4 Ces contenus ne sont pas des savoirs « en général », mais des contenus scolaires, disciplinaires ou non², puisqu'ils sont formatés par l'école et pour l'école et sont distincts aussi bien des savoirs dits savants (Chevallard, 1985) que des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) ou des savoirs experts (Johsua, 1997).
- 5 Je préfère de surcroît parler de contenus, car ils sont formatés par des contenants : discours du maître, manuels, leçons, exercices, évaluations... qui ne sont pas sans effets sur les apprenants.
- 6 Ces distinctions permettent en tout cas de ne pas confondre disciplines universitaires ou de recherche et disciplines scolaires, de ne pas unifier ce qu'on appelle le rapport au savoir, de mieux comprendre certaines tensions entre valeurs prônées et dispositifs³ ainsi que les difficultés de gestion de cette multiplicité aussi bien pour les enseignants que pour les élèves.

Configurations disciplinaires plutôt que disciplines

- 7 Je préfère aussi parler de configurations disciplinaires plutôt que de disciplines (Reuter, Lahanier-Reuter, 2007) dans la mesure où les matières et les disciplines⁴ peuvent prendre de multiples formes qui dépendent des époques et des pays : par exemple, l'histoire et la géographie sont dissociées dans d'autres pays que la France. Ces actualisations dépendent aussi des moments du cursus et des filières (générale, technique, professionnelle, agricole...) ou encore du type de pédagogie pratiquée : « classique » ou « alternative ».
- 8 Les configurations disciplinaires varient, de surcroît, selon les espaces où elles se situent (Reuter, 2021). Les espaces de prescriptions définissent les contraintes légales de l'enseignement au travers de textes juridiques, notamment en France, les instructions officielles. Les espaces de recommandations renvoient aux institutions, acteurs et outils⁵ qui prodiguent des conseils afin, selon eux, de mieux enseigner, mais sans que cela ait force de loi. Les espaces de pratiques concrétisent l'enseignement et les apprentissages dans et hors la classe (par exemple, les devoirs à la maison). Les espaces de reconstruction – appropriation réfèrent à la manière dont les acteurs appréhendent les disciplines et les matières scolaires, ce qui renvoie au concept de conscience disciplinaire, sur lequel je reviendrai immédiatement après, mais aussi au vécu disciplinaire, c'est-à-dire à la manière dont les acteurs et, au premier chef les élèves, disent vivre et ressentir les disciplines scolaires, quels sentiments et émotions ils leur associent (Reuter, 2016).
- 9 Le concept de *configuration disciplinaire* permet ainsi d'insister sur la diversité des formes réalisées ou possibles que peuvent prendre les disciplines scolaires, formes que les chercheurs peuvent décrire et analyser au travers des textes officiels ou des manuels scolaires ou en observant les pratiques des enseignants ou encore en tentant de reconstruire, *via* des déclarations, les rapports aux disciplines des enseignants ou des élèves ainsi que leur vécu de ces mêmes disciplines. Il permet encore d'analyser les décalages entre les espaces de réalisation des disciplines, par exemple entre prescriptions et pratiques ou reconstructions.

- 10 Le concept de configuration disciplinaire porte de surcroît l'accent sur l'articulation entre les composantes des disciplines (visées, contenus et pratiques, fonctionnements institutionnels, effets produits) ainsi que sur les interactions entre ces composantes.
- 11 J'ajouterai encore une remarque sur cette question. La diversité des modalités d'actualisation des disciplines que j'ai évoquée ne doit cependant pas occulter le fait que certaines d'entre elles sont coréférentes et renvoient donc au français, aux mathématiques, à l'histoire... et non à une autre matière. Il existe en effet un noyau disciplinaire qui articule un découpage du monde (les contenus qui entrent dans le périmètre de la discipline), une perspective sur ce domaine (une manière de l'appréhender) et des tensions structurantes qui portent sur le domaine couvert par la discipline, sur la perspective adoptée ainsi que sur les manières de l'enseigner. Ces tensions déterminent, en grande partie, les configurations disciplinaires possibles. Par exemple, en français, elles se situent entre unification linguistique et ouverture à la diversité, entre attention aux variations langagières et centration sur ce qui est considéré comme le plus légitime, entre description des faits langagiers et prescription, entre autonomie disciplinaire et services rendus aux autres disciplines, entre investissement dans les pratiques discursives et distance analytique. Cela signifie que les configurations disciplinaires peuvent être définies non seulement comme des modes d'actualisation des disciplines, mais aussi comme des modes de résolution des tensions qui les structurent et qui organisent les débats à leur propos.

Conscience disciplinaire : éléments de définition et d'histoire

J'en viens maintenant au concept de conscience disciplinaire.

Éléments de définition

- 12 J'ai défini le concept de conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007) comme la manière dont les acteurs sociaux et, plus particulièrement

les élèves, mais aussi les enseignants, se représentent et (re)construisent telle ou telle discipline et, ce faisant, se l'approprient (ou non). Il s'agit donc de l'actualisation de la discipline dans l'esprit des acteurs de l'éducation.

Éléments d'histoire

- 13 Pour élaborer ce concept, il a fallu prendre conscience de la récurrence de certaines déclarations d'élèves du primaire, pas nécessairement en difficulté qui, au travers d'entretiens formels ou informels, s'avéraient incapables d'indexer un cours ou un contrôle à une discipline.
- 14 Il a aussi fallu repérer les convergences entre des travaux disséminés. Je pense ainsi à ceux de Jacques Colomb qui, proposant une relecture critique des concepts de contrat didactique et de contrat disciplinaire, avançait la notion « d'image » de la discipline (1993) en prenant appui sur une recherche explorant les ruptures et les continuités entre les enseignements en cours moyen et en sixième⁶. Je pense aussi à des recherches portant sur l'enseignement secondaire, tels les travaux de François Audigier (1993) sur l'histoire et la géographie ou ceux de Nicole Lautier (1997) sur l'histoire qui ont été essentiellement menés à l'aide de la notion de *représentations*.
- 15 Il a encore fallu étudier les variations d'objets apparemment communs selon les disciplines. Il s'agit, par exemple, des travaux menés sur la description dans les différentes disciplines scolaires (*Enjeux*, 2000 ; *Pratiques*, 1998 ; Reuter, 2000, 1998) qui ont mis au jour que, selon le cadre disciplinaire et les représentations qu'avaient les élèves de ce cadre disciplinaire, l'importance, le statut et les fonctions des descriptions n'étaient pas également identifiés. Ils ont aussi permis de comprendre que certains problèmes d'écriture pouvaient être interprétés, soit en termes de manque de transfert de caractéristiques de la description pourtant apprises par ailleurs (en français, par exemple), soit en termes de transfert inapproprié de fonctionnements acquis dans une discipline au sein d'un autre cadre disciplinaire (les modalités de la description apprises en français transférées en mathématiques, par exemple). Il s'agit aussi de recherches sur les représentations de l'écrit dans différentes disciplines au collège (français, mathématiques, sciences, histoire et

géographie). Dans cette perspective, nous avons pu montrer (Lahanier-Reuter, Reuter, 2002) que la conscience de l'écrit variait selon les représentations du cadre disciplinaire avec, tendanciellement, une organisation des disciplines en deux catégories. Dans l'une, représentée exemplairement par le français, l'écrit est considéré comme fondamental, mais souvent réduit à des procédés purement formels et les contenus sont considérés comme « flous ». Dans l'autre, représentée exemplairement par les mathématiques, l'écrit est considéré comme secondaire, mais au service de contenus « clairs ».

Les dimensions de la conscience disciplinaire

- 16 Diverses dimensions permettent d'analyser la conscience disciplinaire : formes, clarté et pertinence (Cohen-Azria *et al.*, 2013). Les *formes* peuvent renvoyer à l'homogénéité ou à l'hétérogénéité de la reconstruction disciplinaire. Ainsi, pour les élèves de fin de primaire, les mathématiques apparaissent comme une matière plus homogène que le français caractérisé, selon eux, par une juxtaposition de sous-disciplines (lecture, écriture, oral, littérature...) sans grand rapport entre elles, autour du triplet « orthographe-grammaire-conjugaison ». Les sciences se structurent à partir de thèmes et de notions (digestion, reproduction...). Quant à l'histoire, elle se structure principalement autour du triplet « personnages – périodes – événements »⁷. Les *formes* peuvent encore renvoyer à l'imposition (ainsi, le français est considéré comme une discipline particulièrement normative), au type de continuité (ainsi, à la différence du français, les élèves considèrent les mathématiques comme une matière à paliers, avec des ruptures importantes à certains moments du cursus).
- 17 La dimension de la *clarté* porte sur le caractère plus ou moins net de la reconstruction disciplinaire. Ainsi, à l'école primaire, la conscience disciplinaire des élèves est plus claire pour certaines disciplines (mathématiques, français, histoire, sport...) que pour d'autres (géographie, arts plastiques et surtout éducation à la citoyenneté...) et certaines disciplines sont peu « clivantes » (dans l'ensemble, les élèves se les représentent nettement ou non) au contraire d'autres

disciplines pour lesquelles les élèves sont partagés entre ceux qui en ont une perception claire et ceux qui en ont une conception floue.

- 18 La dimension de la *pertinence* concerne la mise en relation de la reconstruction effectuée avec un cadre de référence déterminé (les instructions officielles de telle ou telle année, les intentions de l'enseignant, les principes de la discipline selon les didacticiens...). Ainsi, on peut considérer que dire que la philosophie est une discipline où il s'agit essentiellement d'exprimer son opinion est une (re)construction d'une clarté indéniable. En revanche, sa pertinence au regard du fonctionnement et des objectifs de la discipline est particulièrement problématique, en ce qu'elle ne permet pas véritablement des apprentissages tels que la construction et la mise en scène d'une pensée critique, la mise en débat des idées, la textualisation de cette mise en débats, l'intégration de références culturelles... Cela amène donc à préciser et justifier les cadres de référence au regard desquels on décide que telle ou telle modalité de conscience disciplinaire est plus ou moins pertinente.

Réseau conceptuel

- 19 Ce concept entre en congruence avec le cadre constructiviste selon lequel tout sujet (re)construit l'univers au sein duquel il s'inscrit. Il prend donc place dans un réseau conceptuel particulièrement important pour les didacticiens, réseau associant les concepts de discipline scolaire, de configuration disciplinaire, de contrat didactique, de représentations, de « rapports à » et de clarté cognitive.
- 20 Il n'en demeure pas moins que si le concept de conscience disciplinaire s'intègre dans le cadre ainsi tracé, il apporte cependant un élément de rupture propre aux didactiques par rapport à d'autres disciplines de recherche dans la mesure où il spécifie ces notions dans le cadre des disciplines scolaires. Ainsi, il ne s'agit plus de représentations (ou de « rapports à » ou de « clarté ») en général ou portant sur tel ou tel contenu singulier, mais de *l'actualisation de la discipline*, en tant qu'entité globale, dans l'esprit des apprenants.

Quelques intérêts du concept de conscience disciplinaire

J'en viens maintenant aux dimensions heuristiques et opératoires du concept de conscience disciplinaire.

Éclairer l'opacité des organisations disciplinaires

- 21 Ce concept permet d'abord de dénaturer la fausse évidence de la notion de discipline scolaire aussi bien pour les élèves que pour les enseignants et de comprendre son opacité pour nombre d'élèves du primaire. Ainsi, les notions de matière ou de discipline sont encore très instables jusqu'en CM2. Par exemple, lorsque la question initiale est ouverte (« Quelles matières as-tu travaillées à l'école cette année ? »), la liste des matières proposées par les élèves comprend, à côté des matières « officielles », des sous-domaines (lecture, poésie...), voire même des notions, surtout en français, mathématiques, activités physiques et sportives ou sciences. Et, lorsque les questions portent précisément sur telle ou telle matière, on rencontre des absences de réponses ou des confusions, certaines pouvant être tributaires de la proximité phonographique des noms (géométrie/géographie).
- 22 Les diverses dimensions des disciplines ne sont pas également perçues. Ainsi, quelle que soit la discipline, les finalités sont moins bien identifiées que les contenus. Même s'il est vrai que la question posée est loin d'être facile, cela ne peut que faire écho aux recherches actuelles concernant le sens des apprentissages et la difficulté pour nombre d'élèves à comprendre ce qu'on sollicite d'eux à l'école.
- 23 Dans la suite du cursus, on peut attribuer certains malentendus à la dimension de la pertinence de la conscience disciplinaire de certains élèves. Tel est le cas, par exemple, lorsque la discipline « français » est perçue comme un espace où il s'agit essentiellement de « baratiner ».
- 24 On peut aussi, me semble-t-il, revisiter l'hypothèse importante de Michel Brossard (1994) quant à l'échec scolaire sous le prisme de la

conscience disciplinaire. Il a en effet très tôt émis l'hypothèse qu'une des principales différences entre les élèves en situation d'échec et ceux en situation de réussite pourrait résider dans le fait que les premiers n'arriveraient pas à relier les situations de travail avec les objectifs qu'elles visent ainsi qu'avec les situations qui les ont précédées et celles qui les suivront. En cela, à la différence d'élèves qui réussissent mieux, ils témoigneraient d'une moindre clarté cognitive quant aux situations d'enseignement et d'apprentissages. C'est le cas, par exemple, d'élèves de l'école primaire qui, ayant à reconstituer des phrases à partir de mots proposés, ne voient pas le rapport avec la lecture (ou avec la grammaire) et avec d'autres situations de travail. Par conséquent, pour ces élèves, le *sens* des activités n'excède pas la réussite ponctuelle de la tâche et la vie scolaire n'est perçue que comme une *juxtaposition* de situations sans grandes relations. Dans la perspective qui est exposée ici, le manque de relations serait dû à une forme floue de conscience disciplinaire.

Mieux articuler les travaux sur les disciplines et ceux sur les curricula

- 25 Le concept de configuration disciplinaire permet encore, dans une perspective curriculaire, de réfléchir aux configurations disciplinaires les mieux adaptées par rapport aux visées poursuivies et à l'organisation instaurée et d'attirer l'attention sur la palette des choix possibles pour les enseignants en fonction des difficultés rencontrées par les élèves dans telle ou telle configuration.
- 26 Il convient de préciser que la littérature théorique sur les curricula propose également le concept « (re)configuration curriculaire »⁸. Dans ces travaux, les termes « configurations » ou « reconfigurations » participent à la dénaturalisation de la notion de discipline scolaire et portent l'accent sur l'inclusion hiérarchique entre disciplines et curricula.
- 27 Pour sa part, Joël Lebeaume (2017) a discuté sur plusieurs points le concept de conscience disciplinaire en proposant celui de *conscience curriculaire* qui, selon lui, prendrait mieux en compte l'hétérogénéité des « moments scolaires », des dispositifs et des situations (par exemple, pour la technologie, les tâches sur projet, les enseignements plus systématiques des usages de l'ordinateur, les

enseignements pratiques interdisciplinaires...), et porterait l'accent sur l'inclusion entre disciplines et curriculum.

Comprendre que l'appropriation des contenus est tributaire de la conscience disciplinaire

- 28 L'introduction du concept de conscience disciplinaire permet de comprendre, de façon complémentaire, que tout objet d'enseignement proposé est appréhendé par les élèves au travers du prisme de cette (re)construction. C'est ainsi le cas quand on compare des descriptions en français et en mathématiques (Constant-Berthe, 2005). Ainsi, les écrits en mathématiques sont plus « neutres » en termes de valeurs et d'émotions, plus proches de définitions ou d'explications, plus courts, avec des phrases plus brèves, une moindre diversification dans les verbes choisis et les temps employés, plus de nombres écrits sous forme de chiffres et ils respectent moins les normes orthographiques et syntaxiques. Ils singularisent moins l'objet décrit, présenté sous un jour plus commun ou plus général qu'en français. Ces traits peuvent ainsi être considérés comme des traces possibles d'une conscience disciplinaire différenciée... sans que cette différenciation ait fait l'objet d'un enseignement explicite.

Comprendre les relations à l'échec et au décrochage

- 29 Ce concept permet encore de fournir une hypothèse complémentaire pour comprendre les difficultés scolaires, l'échec et le décrochage en considérant que les performances des élèves dans une discipline donnée dépendraient, au moins en partie, de la conscience qu'ils en ont.
- 30 Elle se manifeste en tout cas dans les témoignages de nombre d'élèves en difficulté qui évoquent l'opacité de nombre d'enseignements (Reuter, 2016). De fait, les recherches menées à l'école ont pu montrer que, tendanciellement, la conscience disciplinaire varie avec le niveau des élèves, les « plus en réussite » mentionnant, par exemple, plus précisément les contenus et surtout

les finalités des différentes matières. Cette piste est donc prometteuse, même si des travaux complémentaires sont nécessaires pour valider cette hypothèse.

Ouvrir des pistes de démarches dans les classes

- 31 En relation avec ces travaux, l'introduction du concept de conscience disciplinaire permet de réfléchir à des pistes d'intervention possibles. Cela peut consister par exemple en un travail d'explicitation – dont les formes peuvent être très diverses – des domaines, des fonctionnements et des visées des disciplines.
- 32 Cela réside encore dans le choix des configurations disciplinaires à mettre en place. Nous avons ainsi pu mettre au jour qu'il existait des variations non négligeables dans les formes de conscience disciplinaire selon les modes de travail pédagogique (au CM2). Ainsi, comparés à des élèves travaillant de manière classique, ceux qui sont inscrits dans la pédagogie « Freinet » (Reuter, 2007) présentent certaines singularités qu'on peut relier à des types de pratiques spécifiques⁹ :
- ils mentionnent moins les disciplines « classiques » et ils citent plus d'activités spécifiques (recherches, exposés, correspondances, entretiens...);
 - ils énoncent moins de contenus sous forme de liste, mais répondent plus longuement en décrivant telle ou telle activité, ce qu'ils ont pu y apprendre et si cela les a intéressés ou non ;
 - ils indiquent plus d'enjeux des disciplines scolaires ;
 - ils citent plus fréquemment que les autres la lecture et/ou l'écriture en français et sont centrés, en mathématiques, sur les recherches mathématiques (Lahanier-Reuter, 2005) ;
 - ils accordent, en matière de repérage disciplinaire, une grande importance aux activités et aux dispositifs.
- 33 Cela tend à confirmer ce que nombre de constats, précédemment évoqués, rendaient visible, à savoir que les formes de conscience disciplinaire sont fortement tributaires de l'enseignement et des configurations disciplinaires instaurées.

Établir des passerelles entre les didactiques et d'autres disciplines de recherche

- 34 Il n'en demeure pas moins que plusieurs questions méritent d'être approfondies. Il est par exemple nécessaire, dans un cadre didactique, d'essayer de mieux comprendre comment se construit la conscience disciplinaire, en explorant divers canaux possibles : la transmission familiale, les pratiques d'enseignement, les discours médiatiques... Il est aussi intéressant d'explorer les formes de la conscience disciplinaire chez d'autres acteurs que les élèves : les maîtres, les parents d'élèves, les formateurs, les prescripteurs, les hommes politiques... sans oublier les chercheurs eux-mêmes.
- 35 Sur ces différents points, on peut considérer que la notion de conscience disciplinaire ouvre des perspectives de travail interdisciplinaire, notamment avec l'histoire ou la sociologie ainsi que le développent Isabelle Harlé (2021) ou Patrick Rayou (2017) en étudiant, par exemple, les modalités disciplinaires connues et transmises dans les familles et leur plus ou moins grande congruence avec les configurations instaurées à l'école, ou encore avec des approches cliniques telle celle de Claudine Blanchard-Laville (1992), qui a pu montrer comment, faisant cours, l'enseignant parle de son espace disciplinaire à lui (les mathématiques en l'occurrence) comme d'un espace de contraintes ou de liberté.

Pour conclure...

- 36 Je souhaite, pour conclure, insister sur trois points. Il est clair que le concept de conscience disciplinaire n'est intéressant qu'en tant qu'il ouvre des chantiers pour les recherches au sein des didactiques et en collaboration avec d'autres disciplines de recherche. Cela peut passer par la diversification des entrées méthodologiques, par exemple les récits sollicités (Lantheaume, Létourneau, 2016).
- 37 La conscience disciplinaire représente en tout cas un contenu à prendre en compte dans chaque discipline puisqu'elle constitue non seulement un indicateur de la compréhension des fonctionnements

disciplinaires et de son évolution, mais encore un filtre pour l'intégration des contenus singuliers.

- 38 Elle constitue donc un objectif et un point de vigilance pour les enseignants tout autant qu'un indicateur de progression dans les apprentissages. Cela nécessite sans nul doute une réflexion approfondie des enseignants sur la configuration disciplinaire qu'ils instaurent, ses contours et ses intérêts, ainsi que sur les raisons de ses variations selon les étapes du cursus scolaire, une attention constante aux incertitudes des élèves quant aux visées de ce qui est proposé, des stratégies diversifiées entre explicitation initiale du maître et travail d'élaboration collective des élèves, et aussi des travaux interdisciplinaires éclairant les différences entre les disciplines.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI, Jean-Pierre (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

AUDIGIER, François (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche de modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat, Université Paris 7.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (1992). « Au-delà du sujet didactique ». *Pratiques de formation*, n° 23, p. 77-94.

BROSSARD, Michel (1994). *L'adaptation de l'enfant à l'école*. Paris : Collection Scientifique Stablon.

CHERVEL, André (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119. https://www.perse.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593

CHEVALLARD, Yves (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

COHEN-AZRIA, Cora, LAHANIER-REUTER, Dominique, REUTER, Yves (dir.) [2013]. *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : PUR.

COLOMB, Jacques (1993). « Contrat didactique et contrat disciplinaire ». Dans Houssaye, Jean (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 39-50.

CONSTANT-BERTHE, Nathalie (2005). *Décrire en français et en mathématiques. Étude comparée de représentations et de pratiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle, Lille.

Enjeux (2000). *La description*, n° 47-48.

HAMON, Christian, LEBEAUME, Joël (2013). « La configuration curriculaire de la technologie au lycée. Proposition pour une extension des approches comparatistes ». Dans Daunay, Bertrand, Reuter, Yves et Thépaut, Antoine (dir.). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 233-244. <https://books.openedition.org/septentrion/15771?lang=fr>

HARLÉ, Isabelle (2021). *Penser le curriculum scolaire. Le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

JOHSUA, Samuel (1997). « Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? ». *Skhôle*, n° 6, p. 15-24.

KALALI, Faouzia (2023). « Un mouvement mondial de reconfiguration curriculaire en quatre vagues de réforme ». Dans *Perspectives curriculaires en éducation scientifique*. Rennes : PUR, p. 13-21.

LAHANIER-REUTER, Dominique (2005). « Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet ». *Revue française de pédagogie*, n° 153, p. 55-65. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3393

LAHANIER-REUTER, Dominique, REUTER, Yves (2002). « Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège ». *Pratiques*, n° 113-114, p. 113-134. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1950

LANTHEAUME, Françoise, LÉTOURNEAU, Jocelyn (dir.) [2016]. *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. <http://books.openedition.org/pul/23701?lang=fr>

LAUTIER, Nicole (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.47853>

LEBEAUME, Joël (2000). « Jeux d'étiquette, jeux de Kim, jeux de famille, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III ». *Aster*, n° 31, p. 197-215. https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_2000_num_31_1_1183

LEBEAUME, Joël (2017). « Conscience disciplinaire ou conscience curriculaire ? Une question pour un changement d'échelle potentiel ». Dans Dias-Chiaruttini, Ana et Cohen-Azria, Cora (dir.). *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 169-180. <https://books.openedition.org/septentrion/15256?lang=fr>

MARTINAND, Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

Pratiques. Linguistique, littérature, didactique (1998), n° 99. https://www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_1998_num_99_1

RAYOU, Patrick (2017). « Didactique et sociologie. Conscience disciplinaire et perspective des élèves sur les apprentissages ». Dans Dias-Chiaruttini, Ana et Cohen-Azria, Cora (dir.). *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 181-192. <https://books.openedition.org/septentrion/15257?lang=fr>

REUTER, Yves (dir.) [1998]. *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/47381?lang=fr>

REUTER, Yves (2000). *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris : ESF.

REUTER, Yves (2003). « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire ». *La Lettre de l'AIRDF*, n° 32, p. 18-22. https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2003_num_32_1_1554

REUTER, Yves (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept ». *Éducation & Didactique*, vol. 1, n° 2, p. 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>

REUTER, Yves (dir.) [2007]. *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

REUTER, Yves (dir.) [2013]. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

REUTER, Yves (dir.) [2016]. *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

REUTER, Yves (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.

REUTER, Yves (dir.) [2021]. *Traité des didactiques. Concepts et notions fondamentales*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

REUTER, Yves (2024). *Comprendre et combattre l'échec scolaire. L'articulation entre pédagogies et didactiques*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.

REUTER, Yves, LAHANIER-REUTER, Dominique (2007). « L'analyse des disciplines. Quelques problèmes pour la recherche en didactique ». Dans Falardeau, Érick, Fisher, Carole, Simard, Claude et Sorin, Noëlle (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 27-42.

SOUPLET, Catherine (2018). « Histoire scolaire à l'école primaire : configurations et conscience disciplinaires. Retour sur un corpus de recherche ».

Éducation & Didactique, vol. 12, n° 2, p. 89-107. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3380>

VERGNOLLE MAINAR, Christine, TRIPIER-MONDANCIN, Odile (dir.) [2017].
Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?.
Toulouse : Presses universitaires du Midi. <https://books.openedition.org/pumi/6274?lang=fr>

NOTES

- 1 Voir les distinctions de Chevallard (1985) entre savoirs disciplinaires, paradisciplinaires et protodisciplinaires.
- 2 Ils peuvent être pris en charge par diverses disciplines (Astolfi, 2008) ou excéder les disciplines (voir, par exemple, ce qui concerne la civilité scolaire).
- 3 Par exemple, en éducation morale et civique où la valeur « démocratie » peut être prônée sans que les dispositifs instaurés dans la classe et dans l'école (conseils, débats...) ne permettent de la faire vivre dans « l'ici et maintenant » des élèves.
- 4 Certains théoriciens, suivant en cela André Chervel (1988), introduisent une distinction intéressante entre matières scolaires dont le périmètre est instauré par l'institution scolaire (par exemple, le « français ») et disciplines, caractérisées par une unité de contenus, d'exercices, de dispositifs d'évaluation et une histoire spécifique (par exemple, lecture, orthographe, grammaire...). Je ne m'arrêterai pas ici sur cette distinction dans la mesure où elle n'est pas au cœur de mon article.
- 5 Instituts de formation, corps d'inspection, conseillers pédagogiques, mouvements pédagogiques, manuels scolaires...
- 6 Voir aussi sur la notion d'image de la discipline, Lebeaume (2000) pour les sciences.
- 7 Sur l'histoire, voir aussi Souplet, 2018.
- 8 Voir, par exemple dans les actes du colloque *Programmes et disciplines scolaires. Quelles reconfigurations curriculaires ?* (Vergnolle Mainar, Tripièr-Mondancin, 2017) et dans des articles ou chapitres d'ouvrages (Kalali, 2023 ; Hamon, Lebeaume, 2013 ; Harlé, 2021...).
- 9 Ainsi, à titre d'exemples, parmi bien d'autres possibles, on peut évoquer les échanges constants autour du sens et des finalités des travaux effectués

dans telle ou telle discipline ou encore l'élaboration progressive et collective des catégories disciplinaires : dans un premier temps, les différents documents ne sont pas classés avant que les catégorisations disciplinaires et donc le classement des documents dans les classeurs ou les portfolios ne fassent l'objet d'une séance d'élaboration collective.

AUTEUR

Yves Reuter

Professeur émérite à l'université de Lille 3, fondateur de l'équipe de recherche en didactiques Théodile (aujourd'hui intégrée au sein du CIREL). Université de Lille, Théodile-CIREL.

IDREF : <https://www.idref.fr/027096084>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000109035531>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11921632>

Les curricula en acte

« Qu'attend-on de moi ? » Le curriculum invisible, ce que l'école française n'enseigne pas

Julien Netter

DOI : 10.35562/diversite.4433

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Pour mieux comprendre l'ampleur des inégalités scolaires qui caractérise le système éducatif français, cet article approfondit une piste ouverte par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960 en s'interrogeant sur ce que l'école n'enseigne pas, mais qui est nécessaire pour y apprendre. C'est ainsi une nouvelle forme du curriculum, le curriculum invisible, qui est proposée pour enrichir le tableau entrepris par la sociologie du curriculum. Les manifestations du curriculum invisible sont nombreuses et variées, mais difficiles à saisir pour des adultes à qui elles apparaissent « naturelles ». Pour mieux le faire percevoir, l'article développe plusieurs situations où il intervient. Puis il entreprend d'en décrire la teneur en insistant sur quatre propriétés majeures du curriculum invisible : l'appui sur des systèmes de signes, l'intrication de différentes dimensions à travers lesquelles il est susceptible de se manifester dans une même situation, l'articulation de ces différentes dimensions qui les rend difficilement discernables et enfin le domaine d'application du curriculum invisible, qui déborde des frontières de l'école.

English

To understand the extent of inequalities in schooling that characterize the French education system, this article explores an avenue opened up by Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron in the 1960s, by looking at what schools do not teach, but which is necessary for learning. A new form of curriculum, the invisible curriculum, is thus proposed to enrich the picture painted by the sociology of curriculum. The manifestations of the invisible curriculum are many and varied, but difficult to grasp for adults to whom they appear "natural". To make it easier to understand, the article describes several situations in which the invisible curriculum comes into play. It then goes on to describe the content of the invisible curriculum, focusing on four major properties: its reliance on systems of signs, the interweaving of different dimensions through which it may manifest itself in the same situation, the articulation of these different dimensions that makes them

difficult to discern, and finally, the field of application of the invisible curriculum, which extends beyond the boundaries of the school.

INDEX

Mots-clés

inégalité scolaire, difficulté d'apprentissage, école, sociologie du curriculum, pratique enseignante, activité des élèves

Keywords

school inequality, learning difficulty, school, sociology of the curriculum, teaching practice, student activity

PLAN

Un curriculum « invisible » à l'école

Mieux comprendre le curriculum invisible

Enseigner le curriculum invisible ?

TEXTE

- 1 Faut-il enseigner la programmation, réduire la place de la technologie, supprimer la référence au complément d'objet direct ?... La sélection des savoirs enseignés à l'école défraye régulièrement la chronique, d'autant plus qu'en France, un programme unique souvent remodelé s'impose à tous les élèves et qu'elle semble donc avoir un poids important. Une telle sélection est un objet d'étude privilégié pour la sociologie, qui peut voir dans son évolution un lien avec les transformations de la société et avec des types d'homme ou de femme idéaux dont chaque époque entend favoriser l'émergence. La sociologie du curriculum a ainsi dégagé des tendances historiques, a montré que tous les établissements scolaires n'enseignaient pas vraiment la même chose, même quand ils le prétendaient, et a mis au jour une série de savoir-être que l'école inculquait sans le dire ouvertement. Pour cela, elle a forgé des notions utiles. Comme le rappelle l'introduction de ce numéro, la notion de *curriculum formel* a permis de décrire la construction des équilibres entre les savoirs à enseigner, leur organisation en programmes d'études et les luttes

pour les imposer. La notion de *curriculum caché*, indissociable de l'observation ethnographique des classes, a contribué à enrichir cette description des savoirs en y adjoignant ce qui n'apparaissait pas dans les programmes officiels, mais qui, pourtant, était massivement inculqué aux élèves, comme l'obéissance ou la patience. Et la notion de *curriculum réel* ou « *en acte* » a permis d'introduire l'idée d'une déclinaison locale des savoirs enseignés et de constater leur adaptation à des publics socialement différenciés.

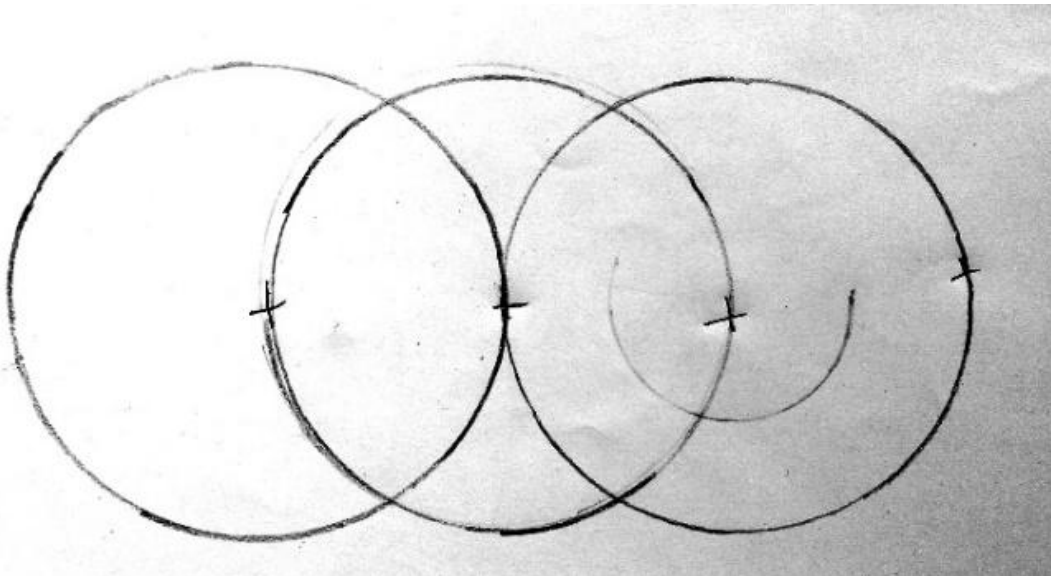
Un curriculum « invisible » à l'école

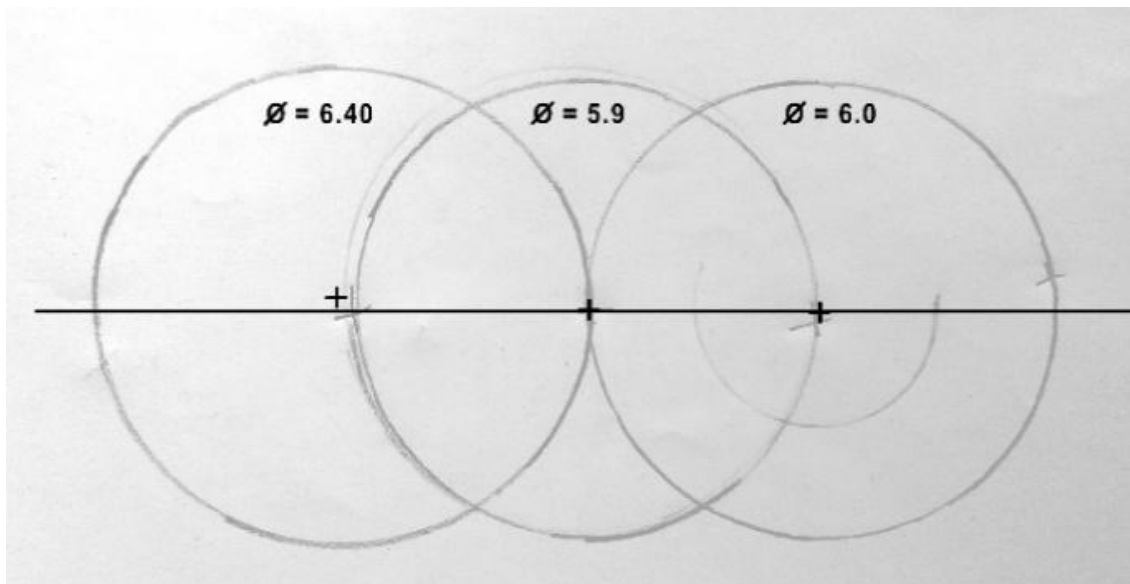
- 2 Ces notions, si elles éclairent les processus de construction des inégalités, en laissent certains aspects essentiels dans l'ombre. Elles ignorent notamment une piste importante, suggérée dès les années 1960 par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, qui réside dans l'enquête sur ce que le système d'enseignement, « ne donn[e] pas explicitement », alors qu'il « exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas, c'est-à-dire le rapport au langage et à la culture que produit un mode d'inculcation particulier, et celui-là seulement » (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 163). Il ne s'agit plus, comme avec le *curriculum caché*, de déterminer ce que l'école enseigne sans le dire, mais de saisir ce que l'école n'enseigne pas alors qu'il faudrait qu'elle le fasse. Les savoirs ne sont plus conçus comme des contenus transmis, mais comme des outils permettant de répondre à des attentes, de réaliser des activités soumises à évaluation. C'est ce changement de perspective, approfondi dans les travaux de l'équipe ESCOL de l'université Paris 8 et de l'université Paris-Est Créteil, qui m'amène à parler de *curriculum invisible* (Netter, 2018). Le *curriculum invisible* désigne une partie généralement non enseignée du curriculum, que certains élèves parviennent pourtant à mobiliser parce qu'ils l'ont acquise ailleurs et qui leur est indispensable pour se conformer à ce que l'école attend d'eux, obtenir de « bonnes notes » et bénéficier de carrières scolaires avantageuses. Quelques exemples peuvent aider à comprendre ce que recouvre ce *curriculum invisible*.
- 3 Une première illustration se dégage des observations que j'ai réalisées dans de nombreuses classes de maternelle de Seine-Saint-Denis

depuis 2016. Conformément aux instructions officielles, les enseignantes de maternelle lisent souvent des albums à leurs élèves et leur demandent alors d'écouter les histoires. Mais comment les élèves comprennent-ils ce que leur enseignante attend d'eux ? Si l'activité d'« écouter une histoire » semble évidente au lecteur adulte (qui peinera cependant peut-être à la définir), elle n'a rien de simple pour de nombreux élèves, lesquels peuvent n'avoir pas compris qu'il s'agissait généralement de repérer des personnages, un problème posé à l'un d'eux, un certain nombre de péripéties et une chute, qu'une logique d'ensemble présidait à la réunion de ces éléments et que l'on pouvait souvent y voir des analogies avec des situations de la vie. Une telle interprétation, commune pour les « bons élèves », demeure peu formalisée par les enseignantes ou par les élèves qui s'en saisissent. C'est qu'ils l'ont acquise par la fréquentation répétée de situations où elle était induite (Bonnéry, Joigneaux, 2015), à la façon dont nous apprenons à parler, en côtoyant les objets, et non en les définissant de façon abstraite. Or en classe, une autre interprétation de ce qu'est « écouter une histoire » émerge facilement, liée à la gestion de l'ordre au sein du groupe : demeurer silencieux, ne pas ennuyer les camarades et « ouvrir grand ses oreilles », une expression dont le sens interroge également. C'est ainsi que l'on voit, durant les lectures d'histoires en maternelle, des élèves rêvasser en attendant que l'enseignante ait terminé, regardant par la fenêtre ou sur le côté et semblant, une fois la lecture achevée, ne pas pouvoir prendre part aux échanges qui la suivent parfois. Pour ces élèves, il y a bien quelque chose qu'il leur faudrait avoir appris, mais qui n'a pas été enseigné et qui les empêche de se saisir de l'activité attendue, ou de s'en saisir dans le sens qui lui est attribué par l'enseignante.

- 4 Une seconde illustration est tirée d'observations réalisées en REP+ en école élémentaire en 2014. Nayanka, une élève de CM1 jugée très faible, mais de bonne volonté par son enseignante, est confrontée à un exercice de géométrie dont la réalisation, optionnelle, est très peu cadrée : elle doit reproduire le début d'une frise et la continuer. La frise est constituée de plusieurs cercles de mêmes rayons dont les centres, figurés par des croix, sont alignés sur un axe, le centre de chaque nouveau cercle étant formé à l'intersection de l'axe et du cercle précédent si bien que chaque cercle devrait être, une fois la

frise prolongée, tangent à deux autres cercles. Nayanka se saisit de son compas et d'une feuille, et trace un premier cercle. Elle referme son compas, le rouvre et trace un second cercle dont le centre est sur le premier cercle. Toutefois, son rayon est manifestement trop petit, ce qui l'engage à gommer et à refaire un second cercle, plus grand cette fois. Elle pose la pointe de son compas de l'autre côté du premier cercle pour en tracer un troisième, en veillant à ce qu'il soit tangent au précédent. Puis elle dessine des croix au point de tangence des deux cercles extérieurs et sur ces cercles, si bien qu'elle se trouve avec une figure qui ressemble fort à la frise initiale. Pourtant, elle n'a pas tracé d'axe, les croix qui figurent les centres ne sont pas les points où elle a posé la pointe du compas, ni ces croix ni les centres réels des cercles ne sont alignés et les rayons des trois cercles sont différents.





- 5 Ainsi, Nayanka s'appuie sur une représentation de la géométrie où la discipline relève largement du dessin et où l'analyse des propriétés des objets en jeu ne paraît pas première, même si certaines de ces propriétés constituent une contrainte difficilement contournable pour obtenir un dessin ressemblant. Mais les enseignants enseignent-ils ce qu'est la géométrie et ce qui la distingue du dessin, à quoi l'apparentent largement les outils utilisés (feuille blanche et non quadrillée, crayon à papier...) ? N'y a-t-il pas ici encore une évidence supposée se dégager de la fréquentation répétée des exercices, mais qui, manifestement, ne s'est pas imposée à Nayanka ?
- 6 On peut emprunter une troisième illustration au travail de Shirley B. Heath (1982), qui s'est interrogée sur les différents usages du langage dans un quartier ségrégué du sud des États-Unis, distinguant la façon dont il était attendu des enfants qu'ils l'utilisent dans leurs familles et à l'école. La chercheuse se trouve confrontée à Ned, un élève d'école élémentaire dont l'enseignante s'est plainte à sa mère qu'il demeurerait mutique en classe, renonçant à participer avec ses camarades. Pourtant, dit sa mère, Ned est intarissable à la maison. Mais il prétend que son enseignante, « miss Davis », pose des questions idiotes, des questions comme « qui est le personnage principal de l'histoire ? » auxquelles elle connaît déjà la réponse. Shirley B. Heath constate alors que, par contraste, les parents des

élèves qu'elle observe posent peu de questions à leurs enfants et que, quand ils le font, ce sont de « vraies » questions auxquelles ils ont besoin que leurs enfants puissent répondre pour les éclairer. En revanche, chez elles, miss Davis ou ses collègues multiplient avec leurs propres enfants les « fausses » questions, les accoutumant dès le plus jeune âge à un langage scolaire qui peut sembler pour elles d'autant plus « naturel » qu'il s'appuie sur la langue parlée par tous leurs compatriotes. Comment alors pourraient-elles penser à enseigner les particularités de ce langage scolaire et comment pourraient-elles s'imaginer que sa méconnaissance fait obstacle à l'activité de certains élèves comme Ned ?

- 7 L'ensemble de ces « choses » qui ne sont pas enseignées – ou qui le sont insuffisamment – sont des savoirs d'une étrange nature, des savoirs sur les savoirs, c'est-à-dire des savoirs qui permettent de se saisir des savoirs scolaires, de les interpréter dans un sens valorisé à l'école, d'interpréter par conséquent les attendus scolaires et de les anticiper. Ces savoirs sur les savoirs paraissent souvent si évidents aux initiés qu'ils ne songent même pas à les partager, ils leur sont « naturels ». Pourtant, toute situation d'enseignement d'un savoir scolaire doit être interprétée dans un certain sens qui n'a rien de naturel, c'est-à-dire conduire à une forme spécifique d'inscription de ces savoirs dans nos réseaux de catégories. Et lorsque l'on tente de s'en convaincre, la situation de classe dont nous sommes tous familiers, qui voit l'enfermement dans une pièce close d'enfants qui, en début d'année, ne se connaissent pas, retenus loin de leurs familles sous la garde d'un inconnu, est pour le moins peu « naturelle ». Pour reprendre des exemples développés par des membres de l'équipe ESCOL, le renseignement d'une carte de géographie est-il le prétexte à la compréhension des liens entre carte et légende ou le prélude à l'apprentissage par cœur des zones figurées sur la carte (Bonnéry, 2007) ? Une discussion sur l'eau vise-t-elle à en faire émerger quelques propriétés ou à permettre que les différents élèves prennent la parole (Bautier, Rochex, 2004) ? Une leçon de grammaire sur la phrase négative est-elle un outil pour mieux comprendre comment fonctionne le langage que l'on utilise ou un objet scolaire dont il convient de retenir les contenus conformément aux instructions données par l'enseignante (Netter, 2018) ? Bien que toutes ces interprétations soient, d'une certaine

manière, justes, elles ont des valeurs inégales en termes d'apprentissages et, *in fine*, de résultats scolaires. Selon que les élèves penchent d'un côté ou de l'autre, ou qu'ils occultent une partie de ces interprétations, ils risquent de se méprendre sur ce que l'on attend d'eux à l'école et de s'engager dans des malentendus durables avec l'institution (Bautier, Rochex, 1997).

- 8 Désigner l'ensemble de ces savoirs sur les savoirs par le terme *curriculum invisible* attire l'attention sur le caractère récurrent de leur absence d'enseignement dans les classes et sur les problèmes importants qu'une telle absence pose à certains élèves, plus souvent issus de milieux populaires, qui ne bénéficient pas chez eux d'une acculturation à ces interprétations scolairement valorisées. On retrouve, d'une classe à une autre, un même ensemble de « choses » qui ne sont pas enseignées et qui contraignent ces élèves à adopter, comme Nayanka ou Ned, les interprétations qui leur sont disponibles ou qu'ils induisent tant bien que mal à partir de la situation, et qui se révèlent souvent mal adaptées. La mise en lumière de cette quatrième forme de curriculum complète le tableau de la construction des inégalités scolaires et éclaire le lien entre ces inégalités et les socialisations familiales qui, en l'absence d'un enseignement adapté, favorisent des interprétations variables et socialement marquées des situations d'apprentissage. Les enseignants eux-mêmes, lorsqu'ils évoquent les « lacunes » de certains de leurs élèves, témoignent – en les exprimant sous forme de « manques » – du caractère très répandu de ces divergences d'interprétations et attestent en creux l'existence d'un *curriculum invisible*.

Mieux comprendre le curriculum invisible

- 9 Un tel constat ne suffit cependant pas. Une fois la validité de la notion de *curriculum invisible* établie, il devient possible de tenter d'en décrire la teneur, c'est-à-dire de caractériser l'ensemble des interprétations valorisées à l'école et qui n'y sont généralement pas enseignées. Il est par définition malaisé de décrire ce qui n'est pas. Cependant, l'observation de l'activité des élèves jugés très performants par leurs enseignants et sa comparaison avec l'activité

des élèves jugés au contraire très faibles fait apparaître, par contraste, ce qui aurait pu être enseigné à ces derniers pour leur permettre de répondre, autant que leurs camarades mieux préparés, aux attentes de l'école. Un tel projet a été mis en œuvre lors d'une enquête ethnographique menée de 2013 à 2015 auprès des élèves de quatorze classes de sept écoles parisiennes socialement contrastées, particulièrement focalisée sur les élèves jugés faibles des écoles d'éducation prioritaire et sur les élèves jugés forts des écoles de quartiers favorisés. Elle a conduit au recueil sur vidéos ou supports audio et à l'analyse de 468 heures d'observation de l'activité de ces élèves et à l'enregistrement de nombreuses discussions informelles avec eux visant à leur faire expliciter leur façon d'interpréter les situations. Plusieurs caractéristiques des attentes scolaires pour lesquelles des savoirs sur les savoirs ne sont pas enseignés se sont alors dégagées, qui aident à comprendre ce qu'est le *curriculum invisible*.

- 10 Un premier aspect de ces attentes est l'appui systématique sur la reconnaissance et l'interprétation de signes spécifiquement travaillés à l'école. Une grande part du travail de l'école vise sans aucun doute l'appropriation de l'écrit, système de signes qui y est central. Mais d'autres systèmes de signes sont également présents, au premier rang desquels le langage oral, premier vecteur d'échanges et de travail collectif dans la classe, dont l'illustration empruntée plus haut à Shirley B. Heath a montré que sa mobilisation posait des problèmes insoupçonnés aux élèves. On pourrait également signaler le langage mathématique, les cartes et graphiques dont l'abord n'a rien d'évident et qui sont trop souvent jugés simples par les enseignants, alors surpris des difficultés que certains de leurs élèves rencontrent lorsqu'ils les découvrent, d'autant plus que les élèves les plus fragiles sont souvent maîtres dans l'art de masquer ces difficultés, qui semblent pour eux synonymes de problèmes à venir plus que d'occasions de demander de l'aide. La tâche des enseignants, tenus dans l'ignorance de ces difficultés et donc confortés dans leur impression d'un abord « naturel » de ces signes, n'en est pas facilitée. Si l'ensemble de ces savoirs sur les signes paraît bien présent dans les programmes scolaires, c'est la façon dont ils sont abordés qui les renvoie du côté du *curriculum invisible*, lorsque cette façon de faire ne permet pas à certains élèves, qui n'en expriment pas le besoin,

mais en ont besoin, de s'approprier les systèmes de signes en jeu, leur logique, les relations qui les caractérisent, les empêchant alors de fait d'accéder pleinement à l'activité.

- 11 Une seconde caractéristique du curriculum invisible réside dans le fait que chaque situation de classe fait appel à plusieurs séries d'interprétations complémentaires, qui devraient donc toutes être enseignées pour que les élèves puissent se saisir opportunément de ces situations. Les systèmes de signes, qu'il faut percevoir et dont il faut comprendre le sens, viennent d'être mentionnés. Ils soutiennent l'expression de la tâche prescrite, qui est indissociable d'un enjeu d'apprentissage, d'une activité intellectuelle sur laquelle certains élèves se méprennent, peinant à saisir les notions sur lesquelles il leur faudrait s'appuyer ou qu'il leur faudrait interroger. C'est ainsi que certains élèves « écoutent une histoire » en classe de maternelle en faisant tout autre chose que de chercher à comprendre ce qui arrive aux personnages. L'activité, à l'école, peut être associée à un ensemble d'activités similaires, c'est-à-dire à une discipline ou à une de ses sous-disciplines, qu'il est utile de bien se représenter, faute de quoi les élèves risquent de développer une activité non conforme aux attentes. C'est ainsi que la géométrie, sous-discipline des mathématiques, peut en grande partie s'apparenter pour Nayanka à du dessin, l'engageant dans un exercice de ressemblance globale et non d'analyse des propriétés d'une figure. L'appropriation des disciplines scolaires suppose l'adoption d'un comportement spécifique, où domine l'attitude consistant à se saisir d'un objet pour l'étudier, attitude qui a pu être appelée « secondarisation » ou « reconfiguration » (Bautier, Goigoux, 2004). Elle n'a rien de naturel pour les élèves, mais les enseignants en sont si coutumiers qu'ils tendent à requérir une posture (telle que demeurer silencieux et ouvrir grand ses oreilles) plus qu'à expliquer comment s'approprier une telle attitude. Enfin, chaque situation est sous-tendue par le motif consistant à apprendre, c'est-à-dire à se transformer par la confrontation aux savoirs. Or si le but consistant à « apprendre » est largement reconnu par les élèves, il est crédité de sens variables qui sont rarement interrogés.
- 12 Un troisième aspect du curriculum invisible émerge alors avec le caractère intrinsèquement imbriqué des cinq dimensions des situations (systèmes de signes, activité, discipline, comportement,

motif) qui viennent d'être décrites. Ces dimensions sont solidaires parce que la bonne interprétation des unes permet de se saisir des autres. C'est le fait de comprendre les systèmes de signes qui permet d'accéder à l'activité, le fait de bien interpréter l'activité qui permet de percevoir la discipline telle qu'elle est conçue à l'école, etc. Inversement, la maîtrise des secondes induit l'interprétation des premières. C'est parce que Nayanka conçoit largement la géométrie comme du dessin qu'elle interprète l'activité comme elle le fait, et parce qu'elle interprète ainsi l'activité qu'elle voit dans l'ensemble de traits et des cercles qu'elle a sous les yeux un dessin et non la représentation de relations entre des objets géométriques. Dans ce nouvel avatar du problème de l'œuf et de la poule, les différentes dimensions des situations, qui correspondent à autant de dimensions du curriculum invisible, sont liées par deux phénomènes que j'appelle, en référence aux travaux de Gregory Bateson (1984), *ajustement* et *calibrage*. Cela signifie qu'il ne suffit pas d'enseigner le sens d'une activité, car celui-ci est lié au sens du système de signes sur lequel il est appuyé, de la discipline en jeu, du comportement requis et du but. Sans un enseignement relatif à l'ensemble de ces dimensions, un enseignant se trouve confronté à l'inertie des interprétations des élèves qui, même lorsqu'elles sont inadaptées, se confortent entre elles.

- 13 Enfin, une quatrième propriété du curriculum invisible réside dans sa faculté à être mobilisable au-delà des frontières de la classe. D'après les observations menées pour le mettre en lumière, en partie lors des temps périscolaires, il est apparu que les élèves jugés scolairement performants le mobilisaient dès lors que des apprentissages leur semblaient accessibles, par exemple dans des situations de jeu n'ayant *a priori* rien de scolaire. Ces enfants scolarisaient le monde en s'appuyant sur le curriculum invisible, tissant en permanence les savoirs scolaires avec les situations de la vie quotidienne par le biais d'analogies parfois fort abstraites. Cela fait la force du curriculum invisible, formidable outil pour apprendre, et explique sa pérennité, quand les programmes scolaires sont soumis aux changements politiques et se trouvent régulièrement remaniés. Dès lors, l'analyse du curriculum invisible, plus peut-être que celle du curriculum formel, permet de comprendre quelles dispositions une

société entend que ses membres – ou, tout du moins, une partie de ses membres destinés aux meilleures carrières scolaires – acquièrent.

Enseigner le curriculum invisible ?

- 14 Ainsi, l'introduction de la notion de *curriculum invisible*, outil de choix pour mieux comprendre la construction des inégalités, conduit à s'interroger moins sur les savoirs sélectionnés dans les programmes, ou sur leur présence ou non dans l'enseignement, que sur la façon dont ces savoirs sont enseignés, c'est-à-dire sur la façon dont ils sont accompagnés de certaines manières de s'en saisir. Il porte alors l'analyse vers les pratiques enseignantes et la formation, clés de la transformation du curriculum invisible en curriculum réel. La prise en compte de tous les élèves suppose par conséquent l'identification de pratiques spécifiquement tournées vers l'élucidation et l'appropriation du curriculum invisible par les élèves, pratiques éclectiques (Goigoux, 2011), mais cohérentes et expertes (Tochon, 1993), qui concilient l'attention au rythme de la classe, au groupe et à chaque élève, aux savoirs et aux occasions d'apprentissages, aux implicites permanents (Netter, 2023b), qui nécessitent donc l'élaboration d'une formation de qualité tournée vers leur incorporation par les enseignants (Mamede, Netter, 2018 ; Netter, 2023a). Dans un pays où la formation des enseignants est jugée fort peu efficace par les principaux intéressés (OECD, 2019a), où la formation continue est décrite en des termes peu flatteurs (CNETSCO, 2016) et où, parallèlement, les inégalités scolaires apparaissent, évaluation après évaluation, parmi les plus fortes mesurées par le programme PISA (OECD, 2019b), le lent travail d'analyse et d'amélioration globale des pratiques enseignantes, plus que jamais nécessaire, reste une aventure largement à venir.

BIBLIOGRAPHIE

BATESON, Gregory (1984). *La nature et la pensée. Esprit et nature, une unité nécessaire*. Paris : Seuil.

BAUTIER, Élisabeth, GOIGOUX, Roland (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes. Une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252

BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1997). « Apprendre. Des malentendus qui font la différence ». Dans Terrail, Jean-Pierre (dir.). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 105-122.

BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (2004). « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées ». Dans Moro, Christiane, Rickenmann, René (dir.). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck, p. 197-220. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0197>

BONNÉRY, Stéphane (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

BONNÉRY, Stéphane, JOIGNEAUX, Christophe (2015). « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement ». *Le français aujourd'hui*, n° 190, p. 23-34. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0023>

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

CNESCO (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?*. CNESCO, Ministère de l'Éducation nationale. <https://www.cnesco.fr/inegalites-sociales/>

GOIGOUX, Roland (2011). « Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, p. 21-30. <https://hal.science/hal-00595003>

HEATH, Shirley B. (1982). « Questioning at Home and at School. A Comparative Study ». Dans Spindler, George (dir.). *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York : Holt, Rinehart and Winston, p. 102-131.

MAMEDE, Máira, NETTER, Julien (dir.) [2018]. « Former pour lutter contre les inégalités ». *Recherche et formation*, n° 87, p. 9-14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3414>

NETTER, Julien (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : PUR.

NETTER, Julien (2023a). *Favoriser la cohérence de la formation professionnelle des enseignant·e·s du premier degré pour développer les pratiques qui réduisent les inégalités scolaires. Réflexions sur les suites de l'expérimentation de « formation intégrée »*. Rapport pour la direction de l'INSPE de Créteil, Bonneuil-sur-Marne, UPEC, INSPE de Créteil.

NETTER, Julien (2023b). *Les funambules. Pratiques enseignantes et curriculum invisible dans l'école primaire contemporaine en France*. Note de synthèse en vue de

l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8.

OECD (2019a). « Résultats de Talis 2018. Note par pays. France. Volume 2 ». https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_FRA_Vol_II_extended_VF.pdf

OECD (2019b). « Results from PISA 2018. Country Note. France ». https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA.pdf

TOCHON, François (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

AUTEUR

Julien Netter

Maître de conférences en sciences de l'éducation, CIRCEFT-ESCOL, INSPE de Créteil UPEC.

IDREF : <https://www.idref.fr/195009231>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-9222-7370>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/julien-netter>

« Il est indispensable de posséder les savoirs à enseigner, mais tout autant de prendre conscience que les élèves sont des sujets qui appartiennent à des contextes différents »

Patrick Rayou

DOI : 10.35562/diversite.4342

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon et Philippe Vitale en septembre 2023.

TEXTE

Diversité : Le CICUR a été créé en 2020 comme Collectif d'interpellation du curriculum. Pourquoi s'emparer de la question du curriculum ?

Patrick Rayou : L'idée de construire ce CICUR est venue de plusieurs personnes qui ont participé, avec le Conseil supérieur des programmes, à l'élaboration de ceux de l'école primaire et du collège en 2015. Ce processus de conception changeait en effet puisqu'il s'agissait de définir des programmes « curriculaires de cycles » selon une méthode tout à fait originale, les propositions émanant non pas de groupes disciplinaires, mais de groupes interdisciplinaires correspondant à des cycles scolaires. Fondés sur un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, ces programmes devaient faire l'objet d'une présentation synthétique qui en dressait les finalités générales, à charge, pour les différentes disciplines, de dire en quoi elles pouvaient y contribuer. Mais, comme en éducation, une politique chasse rapidement la précédente, beaucoup des préconisations faites sont restées lettre morte ainsi que leur prolongement envisagé pour le lycée.

Les membres du CICUR ont en commun de déplorer qu'il n'y ait pas ou peu, dans le débat public, de place pour une réflexion sur les savoirs, sur ce que les élèves en font et ce qu'ils font aux élèves. Les polémiques récurrentes sur les méthodes de lecture ou les « fondamentaux », par exemple, sont loin de rendre compte de la complexité et de l'enjeu de ces questions. Les débats sur la fonction de sélection de l'école laissent de côté la question de l'émancipation par les savoirs et nous ne parvenons pas à définir et mettre en place une culture commune. Celle du collège, par exemple, est pilotée par l'aval et concerne seulement un peu plus de la moitié des élèves qui suivront des filières générales, laissant largement de côté les éléments de culture caractéristiques de la filière professionnelle et, dans une moindre mesure, de la filière technologique. L'obsession pour les fondamentaux², qui établit des hiérarchies peu justifiables entre disciplines, ne prépare d'ailleurs pas les réussites en leur sein comme le montrent des études internationales. Par ailleurs, l'accumulation des réformes suscite une très faible lisibilité du système et les familles les plus conniventes avec l'école sont les seules à saisir un fil d'Ariane permettant de s'orienter dans ce qui apparaît souvent comme un chaos curriculaire.

Diversité : Quelle définition du curriculum retenez-vous ?

PR : Notre approche est sous-tendue par les théories du curriculum qui ont été développées dans les années 1960 par des sociologues britanniques comme Michael Young ou Basil Bernstein³. Pour eux, le curriculum n'est pas à prendre au sens ordinaire et réducteur de parcours d'études, mais à celui, beaucoup plus englobant, d'un construit social : les savoirs dispensés à l'école ont fait l'objet d'une sélection soumise à des finalités éducatives, sont distribués de telle ou telle manière selon les âges, les filières, les séries, etc., et font l'objet d'évaluations qui, elles non plus, n'échappent pas à des déterminants sociaux. Ils font aussi la distinction entre le curriculum prescrit, qui passe notamment par les programmes, et le curriculum en acte, qui prend en compte ce que les enseignants enseignent réellement et ce que les élèves s'en approprient. En fait, Émile Durkheim, lorsqu'il écrit sur l'évolution pédagogique en France⁴ ou Viviane Isambert-Jamati, lorsqu'elle analyse les discours de remises de prix au lycée au cours d'un siècle, prennent en charge cet aspect holistique⁵. L'équipe ESCOL⁶ a, avec la notion de « rapport au

savoir », suscité des travaux qui ont mis en évidence la responsabilité de l'école dans la réussite ou l'échec des apprentissages scolaires. Mais ces manières de considérer les savoirs et d'interroger l'école n'« impriment pas », voilà pourquoi nous tentons d'« interpeller » le curriculum dans un débat public que nous espérons ouvrir et poursuivre dans la durée.

Diversité : Quels sont vos axes de travail depuis la création du collectif ?

PR : Nous avons donc lancé, en novembre 2020, un triple chantier sur les finalités de l'école, les savoirs qu'elle dispense et son fonctionnement démocratique. Il nous semble en effet que la devise « Liberté, Égalité, Fraternité » ne suffit pas ou plus pour dire ce qu'il faut mettre en œuvre afin de former les hommes et les femmes de notre époque. Mais aussi qu'il faudrait sans doute revenir sur la division historiquement instituée entre instruction et éducation. Concernant les savoirs eux-mêmes, il nous semble nécessaire de les situer explicitement en référence à l'aventure humaine dans son ensemble, de les articuler davantage aux interrogations contemporaines que soulèvent par exemple le complotisme ou la production de *fake news*. Ou encore de revenir sur des distinctions, établies, mais pas forcément légitimes, comme celle entre savoirs abstraits et savoirs concrets, de prendre davantage en compte le monde globalisé dans lequel nous vivons. Il importe aussi de réfléchir à ce qu'est le périmètre de l'État éducateur, car les prérogatives de l'exécutif en matière de curriculum lui permettent de procéder, sans beaucoup de justifications, à d'incessants changements qui contribuent à brouiller un peu plus le sens de ce qui se fait à l'école.

Diversité : En ce sens, depuis sa création, qu'est-ce qu'a produit le CICUR pour agir sur le curriculum français ? Nous disons « agir », car il semble bien qu'il y ait une intention praxéologique, d'intervention au CICUR et pas seulement un think tank.

PR : Nous agissons, mais pas à la manière d'un cabinet fantôme ou d'un Conseil supérieur des programmes bis qui proposeraient des solutions clés en main. Nous essayons surtout de mettre les questions curriculaires dans le débat public et d'élaborer avec ceux que cette perspective intéresse, chercheurs, responsables éducatifs, praticiens, parents d'élèves, jeunes... quelque chose comme un cahier

des charges indiquant des incontournables, des points de vigilance pour ceux et celles qui veulent construire une alternative à un système éducatif tout à la fois très inique et peu efficace.

Retardée par le confinement, notre première apparition publique a eu lieu en novembre 2021 à la Bibliothèque nationale de France : « École de la fracture ou école de la culture ? Les savoirs au centre du débat ». Elle avait été précédée de tables rondes et de la rédaction de « jalons », notices synthétiques sur des thèmes qui peuvent être disciplinaires, comme le français, les mathématiques, ou l'histoire, mais aussi plus transversaux, comme l'instruction et l'éducation, ou ayant trait au pilotage du système éducatif comme les pouvoirs organisateurs. Ces brefs textes ont été conçus pour susciter le débat et commencent tous par l'exposé d'un dissensus présent dans les polémiques ordinaires autour de l'école. Le jalon « disciplines », par exemple, développe les arguments de ceux qui trouvent que les apprentissages sont à l'étroit dans les disciplines officielles et ceux de leurs adversaires qui refusent toute introduction d'apprentissages non disciplinaires. Dans tous les cas, nous essayons de ne pas nous en tenir aux stériles oppositions qui reviennent à l'époque des marronniers, mais de dépasser ces antinomies en les situant dans une perspective d'ensemble qui mette en son centre la question des finalités de l'école.

Pour inciter aux débats, nous avons proposé en septembre 2020 un *Manifeste. Interpellation du curriculum français*, puis une *Boussole du curriculum. Pour une politique curriculaire en France* en septembre 2021. Plusieurs de nos membres interviennent régulièrement dans les médias, l'édition⁷, participent à des rencontres où ils développent notre projet. Mais nous essayons de faire vivre ces débats dans la durée, car le travail à accomplir est au long cours. C'est pourquoi nous inscrivons notre action dans le Comité universitaire d'information pédagogique⁸, fondé en 1949 par Gustave Monod et Louis Cros, pour démocratiser l'enseignement, lutter contre les inégalités scolaires et ouvrir à des pédagogies alternatives susceptibles de faire réussir le plus grand nombre d'élèves. Un blog⁹, une chaîne YouTube¹⁰ servent de supports à ces travaux. Depuis novembre 2022, nous organisons aussi un séminaire filé en ligne réunissant chercheurs, institutionnels, praticiens et usagers et alimenté par des groupes de travail permanents¹¹.

Diversité : La mobilisation du CICUR ne s'inscrit-elle pas aussi, presque politiquement, dans une disparition ou une sous-estimation de la question des savoirs et de l'apprentissage à l'école ?

PR : Beaucoup de difficultés récurrentes, liées aux insuffisances de démocratisation de notre école, sont en effet traitées d'une manière qui sous-estime largement l'enjeu des savoirs et des apprentissages, qui sont pourtant sa raison d'être. Les inégalités d'apprentissage, patentes aujourd'hui, suscitent des incivilités ou des incidents qui ne signifient pas, comme le chahut d'antan, l'adhésion critique à un système, mais le désarroi face à des tâches à accomplir qui semblent inaccessibles et vides de sens. Or on pense généralement que les élèves n'apprennent pas parce qu'ils se comportent mal, sans envisager qu'ils peuvent aussi mal se comporter parce qu'ils ne parviennent pas à apprendre. Selon le diagnostic, les remédiations sont bien différentes. Soit des traitements externes par la sanction, voire l'exclusion, soit la fourniture d'étayages qui leur permettent de se réconcilier avec les savoirs et avec eux-mêmes. Beaucoup d'énergie et d'inventivité sont dépensées pour pacifier les situations explosives, comme la formation des élèves médiateurs ou l'éducation à l'empathie.

Tout cela est louable et peut être momentanément efficace, mais demeure périphérique à ce qui reste la finalité essentielle de l'école. Il en va de même des tentatives de développer à l'extérieur de la classe des compétences douces nécessaires aux apprentissages, alors que l'estime de soi ou la motivation, par exemple, ne sont pas des dispositions qu'on peut greffer, mais s'acquièrent quand on a compris et admis que l'erreur n'est pas une faute et que l'enseignant est là non pour la sanctionner, mais pour aider à la dépasser. De la même manière, une question aussi névralgique que celle des devoirs à la maison peut être traitée, comme avec *Devoirs faits*, d'un point de vue essentiellement administratif qui veille à ce que des jeunes et des adultes se rencontrent sur le temps scolaire et dans l'établissement, sans nécessairement se préoccuper de ce qu'il advient des savoirs qui circulent entre classes et hors classes et du processus selon lequel les élèves se les approprient ou non. La signification très politique de l'école dans notre pays, son rôle déterminant dans les carrières sont paradoxalement un obstacle à la réflexion sur sa mission d'émancipation.

Diversité : Une piste ne serait-elle pas de « passer par le bas » et par les formations des enseignants (et de leurs formateurs) pour intégrer ou réintégrer les savoirs enseignés (et pas seulement par la didactique) comme un point de départ de toute transformation des pratiques ? Au-delà du CICUR, qui évidemment n'est pas le think tank de l'Éducation nationale, n'avez-vous pas réfléchi à ce point concernant la formation des enseignants dans vos propres travaux ?

PR : Le propre d'une perspective curriculaire est précisément de ne pas s'intéresser aux seuls programmes, mais de prendre aussi en compte la formation de ceux qui sont censés les enseigner. Un groupe de travail du CICUR est d'ailleurs consacré à « Quels professionnels de l'éducation imaginer et former ? ». L'insistance mise sur les disciplines, pour le second degré notamment, tient beaucoup à ce que la formation initiale est surtout consacrée à la préparation d'un concours. La formation continue, très réduite dans notre pays, n'est pas conçue comme un prolongement de la formation initiale, ce qui fait que des apports en sociologie, psychologie ou histoire de l'éducation font défaut alors qu'ils aideraient les praticiens à prendre la mesure de la profondeur des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Il est indispensable de posséder les savoirs à enseigner, mais tout autant de prendre conscience que les élèves sont des sujets qui appartiennent à des contextes différents et qu'on veut les aider à devenir tels ou tels types d'hommes et de femmes. Là encore, l'approche curriculaire est précieuse, car elle enseigne qu'il y a des rapports étroits entre l'organisation et la diffusion des savoirs et leur teneur. Cela vaut pour la formation des élèves comme pour celle de leurs enseignants. Il manque, pour ces derniers, des apports de collectifs de professionnels riches de savoirs sur le métier, construits dans des controverses entre pairs¹². De tels savoirs ne peuvent s'acquérir par la voie « descendante » classique. Leur mise en circulation exigerait des modalités sensiblement différentes d'élaboration, de capitalisation et de diffusion.

NOTES

2 On pourra renvoyer à l'article d'Anne-Marie Chartier du numéro.

- 3 YOUNG, Michael F. D. (dir.) [1971]. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres : Collier-Macmillan. BERNSTEIN, Basil (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.
- 4 DURKHEIM, Émile (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF (1^{re} éd., 1938).
- 5 ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.
- 6 CHARLOT, Bernard, BAUTIER, Élisabeth, ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- 7 CHAMPY, Philippe, GAUTHIER, Roger-François (2022). *Contre l'école injuste*. Paris : ESF sciences humaines.
- 8 <https://association-cuip.org/le-cuip>
- 9 <https://curriculum.hypotheses.org/427>
- 10 <https://www.youtube.com/channel/UCxdWABGhJ58UCeyD4mtj7vA>
- 11 Quelle école pour faire entrer dans la culture de l'humanité ? Quels savoirs porteurs de sens pour tous les élèves ? Qu'évaluer chez les élèves et comment ? Quels professionnels de l'éducation imaginer et former ? Quelle politique curriculaire pour le XXI^e siècle ?
- 12 C'est d'une recherche conduite avec Luc Ria dans ce cadre qu'est née, développée avec Patrick Picard, la plateforme Néop@ss : <https://neo.ens-lyon.fr/neo>

AUTEUR

Patrick Rayou

Professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris 8 et membre du laboratoire CIRCEFT-ESCOL.

IDREF : <https://www.idref.fr/05533976X>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-5135-8430>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000033468129>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12935799>

« Certes, l'on initie à l'école maternelle l'enfant à son rôle d'élève, mais cela ne doit pas se faire en oubliant les visées de socialisation au jugement individuel et critique »

Ghislain Leroy

DOI : 10.35562/diversite.4344

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon, en novembre 2023.

TEXTE

Régis Guyon : Ce numéro porte sur la notion de curriculum et des savoirs scolaires. Vous vous êtes intéressé à l'école maternelle et ses évolutions pédagogiques. De votre point de vue, et selon vos travaux, peut-on considérer la pédagogie comme un élément de la sociologie des curricula ?

Ghislain Leroy : La question est complexe, mais très intéressante. Comme vous le savez peut-être, je viens du champ de la sociologie de l'enfance. Dès lors, si je m'intéresse aux relations pédagogiques, c'est avant tout pour cerner la nature des rapports entretenus entre les adultes et les enfants, ses finalités éducatives, ses modalités de mise en œuvre, à une période donnée, dans tel ou tel espace social. Je pars de l'idée que la relation éducative peut favoriser l'émergence d'individus très variés. Sans avoir repris directement la notion de « curriculum » (je n'en suis donc pas un spécialiste), il me semble que mes travaux sur la maternelle ont dialogué avec ce qu'elle désigne d'au moins deux façons.

Premièrement, la relation éducative est liée à des objectifs d'apprentissages ; certains sont valorisés, d'autres non. Du côté de l'école maternelle, j'ai pu montrer à ce titre de profondes évolutions curriculaires. Durant la période allant des années 1970 à nos jours, les objectifs de lire-écrire-compter gagnent très largement du terrain, qu'il s'agisse d'aborder ces apprentissages directement ou indirectement (par exemple, par la phonologie). Cela s'effectue au détriment d'autres objectifs, qui étaient jadis hautement légitimes, tels que le « vivre ensemble » ou encore « l'affectivité » (je reprends des catégories de textes officiels anciens de l'école maternelle). Dans mon ouvrage *L'école maternelle de la performance enfantine*, je montre que ces évolutions du curriculum formel ont changé les pratiques effectives. Elles sont parfois plus scolarisantes encore que les pratiques prescrites par le curriculum officiel ; par exemple, quand on insère systématiquement des objectifs d'écriture (comme le graphisme) dans les activités d'arts plastiques, alors même que ce n'est pas demandé par les textes officiels les plus scolarisants, comme ceux de 2008. Les enseignants apparaissent alors, en un sens, plus royalistes que le roi ! C'est qu'ils ont intégré l'importance de la demande de « fondamentaux ».

Deuxièmement, le curriculum n'est pas lié qu'à une priorisation de certains objectifs en termes de disciplines scolaires. Il valorise aussi certains comportements et en dévalorise d'autres. Cherche-t-on à ce que l'enfant fasse ce que l'adulte veut ? Qu'il soit concentré ? Qu'il obéisse ? Qu'il fasse preuve de créativité ? Qu'il s'affirme ? L'évolution scolarisante de l'école maternelle que j'ai évoquée ci-avant va aussi dans le sens d'attentes disciplinaires plus importantes entre 3 et 6 ans. Dans les années 1970, on cherchait à ce que l'enfant s'individualise par des expérimentations personnelles et propres. On valorisait aussi la figure d'un adulte attentif aux soins affectifs envers l'enfant. Dans les pratiques, les choses furent très variées, et ces objectifs éducatifs furent loin d'être mis en œuvre partout, mais c'est une tendance de l'époque.

RG : Quels sont les effets ou les conséquences de cette évolution ?

GL : Parce que l'on attend plus de résultats scolaires de l'école maternelle, on attend des enfants plus précocement « élèves » et la relation de soins affectifs a très largement, du même coup, perdu en

légitimité (il faut donner à voir l'image d'une école maternelle « école »). Cela pose parfois la question d'une maternelle contemporaine n'hésitant pas à être brutale dans la relation à l'enfant ; j'ai pu documenter des situations de maltraitance éducative, liée au climat de fortes attentes de résultats scolaires². Dans ce contexte, j'analyse dans plusieurs productions récentes³ le succès actuel de la notion d'autonomie comme le signe d'une valorisation non plus d'un enfant simplement obéissant, mais d'un enfant appliquant de lui-même, avec zèle et enthousiaste, ce que l'on attend de lui. Il est particulièrement rallié au projet éducatif que l'on a pour lui, et l'idée d'un hiatus entre ce que l'on veut pour lui, et ce qu'il veut, s'évanouit. C'est surtout frappant dans certaines approches Montessori qui doivent donc être analysées dans leurs dimensions disciplinaires latentes. Nombre d'acteurs éducatifs contemporains (enseignants, mais aussi parents) n'envisagent plus que l'enfant puisse ne pas adhérer, en tant qu'individu, au projet éducatif que l'on forge pour lui. J'estime qu'il revient au sociologue de l'enfance d'exercer une vigilance critique vis-à-vis de ce type de « définitions sociales de l'enfant » actuellement en croissance, pour reprendre l'expression de Chamboredon.

RG : Au fond, qui décide du curriculum ? Selon quel but ?

GL : Il m'apparaît nécessaire pour les chercheurs en éducation (didactique, sociologie de l'éducation, sociologie de la socialisation notamment) de travailler ensemble dans l'analyse « micro » des interactions éducatives enseignantes (ce que les sociologues de la socialisation nomment la transmission dispositionnelle). Mais tout en saisissant que ces pratiques « micro » sont très loin d'être indépendantes de raisons d'être plus « macro » (quels acteurs influencent la définition du curriculum formel ?). Nous retrouvons ici le sociologue britannique Michael Young et sa démarche d'investigation des groupes qui influencent et définissent les orientations éducatives. L'analyse en éducation doit intégrer ces dimensions politiques ; il ne s'agit pas d'une posture partisane, mais d'être lucide sur les acteurs qui influencent tout particulièrement les modifications curriculaires (et pourquoi). Ces dernières modèlent *in fine* les classes, les relations adulte/enfants, et changent (ou tentent de changer) les enfants.

Sur les questions environnementales actuelles par exemple, on pourrait retracer l'histoire de la formulation du curriculum scolaire sur ce point, qui prend largement la forme du « développement durable », et de la responsabilisation individuelle plutôt que collective, ce que Jean-Baptiste Comby nomme une logique de « dépolitisation » des enjeux écologiques⁴. Ce type de curriculum n'est pas indépendant d'une majorité politique elle-même soutenue par certains acteurs économiques, ou certaines catégories sociales, qui ne souhaitent pas que les enfants questionnent trop fondamentalement les orientations de la société actuelle. Cela se traduit alors par la mise en œuvre de certaines pratiques pédagogiques et par l'exclusion de certaines autres (par exemple, un travail de questionnement, de prise de conscience, inspiré des pédagogies critiques, des modes de production et consommation actuels, qui ont un rôle majeur dans la dégradation environnementale d'aujourd'hui). D'où le dialogue avec la question des pédagogies alternatives !

RG : Vers quoi devrait, selon vous, tendre le curriculum de l'école maternelle dans le contexte actuel ?

GL : Je reste assez convaincu que l'école maternelle devrait dialoguer davantage avec d'autres institutions préscolaires, dites « holistiques », qui se fixent des objectifs de développement de l'enfant qui ne sont pas que scolaires. Il ne s'agit évidemment pas pour autant de mettre de côté les objectifs de réduction des inégalités socioscolaires, mais de considérer que le suivi d'objectifs préparatoires à la suite de la scolarité et d'objectifs de développement plus globaux (que l'on peut éventuellement nommer socio-émotionnels) sont probablement plus complémentaires qu'opposés. Je ne souscris pas à l'idée selon laquelle la surscolarisation de l'école maternelle serait un remède à la lutte contre les inégalités sociales. Je crois à ce que je nomme une « professionnalité complexe » à l'école maternelle, capable d'être exigeante sur les ambitions d'apprentissages scolaires (en particulier pour les enfants ayant peu de dispositions scolaires), tout en étant capable de saisir également les vertus de moments moins directifs ; d'apprendre, progressivement, aux enfants à devenir des élèves, tout en étant sensible à leur développement socio-émotionnel plus général. Le lien adulte/enfant à l'école maternelle ne saurait se réduire à la relation

enseignant/élève ; cela me paraît un appauvrissement considérable de ce que cette relation à l'enfant est, ou peut être, en réalité.

Enfin, pour ajouter encore une strate à cette « professionnalité complexe » que j'appelle de mes vœux, j'aurais aussi tendance à dire qu'il serait nécessaire d'être à la fois capable de socialiser l'enfant avec les objectifs curriculaires actuels, mais aussi de lui apprendre, en un sens, à endosser de réelles postures critiques et personnelles. Je regrette à ce titre que les activités de « débats » par exemple (prônées notamment dans les programmes de l'école maternelle de 2002) se fassent plus rares. Certes, l'on initie à l'école maternelle l'enfant à son rôle d'élève, mais cela ne doit pas se faire en oubliant les visées de socialisation avec le jugement individuel et critique ; voilà une manière d'atteindre l'« autonomie » qui est probablement différente de l'usage aujourd'hui tout à fait galvaudé de cette notion évoquée plus haut. Mais peut-être que dire cela est de plus en plus subversif politiquement (alors que c'était une vision assez ordinaire il n'y a pas si longtemps), dans un contexte où, en réalité, on attend de plus en plus de normalisation précoce des enfants, c'est-à-dire de disciplinarisation (projet social qui me semble au demeurant progresser bien au-delà des attentes envers l'enfance). Souhaite-t-on encore réellement que l'enfant soit socialisé à avoir de l'initiative personnelle ?

RG : Ces visions du lien éducatif à l'enfant ne vaudraient-elles pas au fond au-delà de l'école maternelle ?

GL : Absolument. Il m'apparaît qu'il pourrait en un sens y avoir là des fondamentaux de la relation éducative dans la petite enfance. Je dirige actuellement une recherche collective sur les crèches (sections de grands, en particulier, 2-3 ans). Je suis surpris par le fait que règne une tendance à idéaliser le « jeu libre » de l'enfant et son activité spontanée (à l'inverse, donc, de l'école maternelle contemporaine). Ainsi, lors des moments de lecture, les enfants qui ne veulent pas écouter l'histoire peuvent ne pas le faire. Mais il s'avère que ce sont justement les enfants de milieu populaire, possédant le moins de dispositions à l'écoute d'histoires. Sachant qu'ils jouent la plupart de la journée, je trouve un peu dommage de ne pas les rallier à ce moment de lecture, dont on sait l'importance pour la suite du parcours scolaire et social. Ici aussi, une réflexion me semble

nécessaire pour, dans la journée, parfaire parfois les logiques de « liberté » individuelle, et parfois initier, socialiser avec d'autres types de situations, pourvoyeuses de legs scolaires, et préparatoires à la suite du parcours social des individus.

NOTES

- 2 LEROY, Ghislain (2019). « Le travail des émotions enfantines à l'école maternelle. Contribution à l'étude des primes socialisations ». *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 52, p. 53-72. <https://doi.org/10.3917/lse.dle.523.0053>
- 3 LEROY, Ghislain, DUBOIS, Émilie, DURLER, Héloïse (2021). « Quelle liberté de l'enfant dans les classes Montessori ? Sociologie de la socialisation montessorienne en écoles privées ». Dans Darbellay, Frédéric, Louviot, Maude, Moody, Zoe (dir.). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Neuchâtel : Alphil, p. 229-247. https://www.alphil.com/livres/1136-1343-lecole-autrement-.html#/2-format-e_livre_e_pub_pdf
- 4 COMBY, Jean-Baptiste (2019). « Retour sur la dépolitisation des enjeux écologiques ». Dans Fondation Copernic (dir.). *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants*. Paris : La Découverte, p. 470-480.

AUTEUR

Ghislain Leroy

Maître de conférences HDR à l'université Rennes 2, membre du CREAD.

IDREF : <https://www.idref.fr/227450140>

Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires

Laurent Veillard

DOI : 10.35562/diversite.4465

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Comment sont définis les objectifs et contenus de formation et leurs modalités de transmission dans les formations professionnelles secondaires ? Par la suite, comment ces prescriptions sont-elles utilisées par les enseignants pour concevoir des situations concrètes de formation dans les établissements (lycées professionnels) ? Cet article propose d'éclairer le lecteur sur ces questions à partir de quelques recherches menées dans des perspectives didactiques et sociologiques. Une première partie est consacrée à des études qui se sont penchées sur les pratiques d'élaboration des référentiels de diplômes professionnels. Ces documents donnent une idée de la dimension prescrite des curricula et des tensions ou contradictions qui les traversent. La seconde propose un aperçu de recherches portant sur les situations de formation mises en place par les enseignants dans les établissements (curricula réels).

English

How are learning aims and training conditions defined in secondary vocational training in France? Then, how are these prescriptions used by teachers to design concrete training situations in vocational schools (lycées professionnels)? This paper attempts to provide some answers to these questions based on a number of research studies in didactics and sociology. The first part is devoted to studies of social practices contributing to the creation of the reference frameworks for vocational diplomas. These documents give an idea of the prescribed dimension of curricula and the tensions or contradictions inside them. The second section provides an overview of research into training situations set up by teachers in schools (real curricula).

INDEX

Mots-clés

formation professionnelle secondaire, curriculum, didactique, sociologie, référentiel de diplôme

Keywords

secondary vocational training, curriculum, didactic, sociology, reference framework

PLAN

Pratiques d'élaboration des référentiels de diplômes

Caractéristiques des situations de formation

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Comment sont définis les objectifs et contenus de formation et leurs modalités de transmission dans les formations professionnelles ? Qui sont les institutions, les acteurs et les dispositifs qui interviennent dans ce processus de conception ? De quelle nature sont ces prescriptions curriculaires ? Par la suite, comment sont-elles utilisées par les enseignants ou formateurs pour concevoir des situations concrètes de formation dans les établissements ? Quels sont les problématiques, difficultés et débats qui se posent lors de ces différentes étapes ?
- 2 Dans cet article, nous proposons d'éclairer le lecteur sur ces questions à partir de quelques recherches menées dans des perspectives didactiques et sociologiques qui portent sur des formations secondaires (CAP, bacs professionnels) qui sont mises en œuvre dans les lycées professionnels ou des CFA (centres de formation d'apprentis). Nous laisserons de côté les formations supérieures (écoles d'ingénieurs, universités, IUT, etc.) et le secteur de la formation continue des adultes, car ces champs formatifs, quoique comportant des caractéristiques similaires à ce qui se passe dans le secondaire, ont des spécificités qui nécessiteraient des articles en soi.

- 3 Dans une première partie, nous rendons compte des études qui se sont penchées sur les pratiques d'élaboration des référentiels de diplômes professionnels. Si l'on reprend une distinction classique en sociologie du curriculum, ces référentiels constituent la dimension prescrite des curricula de formation (Forquin, 2008 ; Perrenoud, 1993). Puis, nous proposons un aperçu de recherches portant sur les situations de formation concrètes dans les établissements qui donnent une idée de ce que peuvent être les curricula réels pour les élèves.

Pratiques d'élaboration des référentiels de diplômes

- 4 À partir des années 1980, les objectifs et contenus d'apprentissage des diplômes professionnels (CAP, bac professionnel, BTS) ont été élaborés selon une logique de référentialisation des compétences à acquérir¹ (Maillard, 2003 ; Tanguy, 2000). La mise en place de cette approche, toujours en vigueur aujourd'hui, avait pour objectif d'articuler de façon beaucoup plus étroite les curricula de formation avec les activités professionnelles. En d'autres termes, les contenus des diplômes ne devaient plus être définis en référence à des connaissances disciplinaires, mais en priorité à des activités professionnelles et aux capacités à posséder pour les réaliser efficacement (Cros, Raïsky, 2010). Un second objectif était de séparer le processus de certification (définition des compétences à acquérir et des modalités d'évaluation de celles-ci) du processus de formation (façons d'acquérir ces compétences selon un certain parcours d'apprentissage). Ce découplage, devenu nécessaire avec la reconnaissance de différentes voies possibles d'accès à un même diplôme (formation en milieu scolaire, formation par apprentissage, validation des acquis de l'expérience, etc.) n'a fait que se renforcer depuis (Paddeu, Veneau, 2023).
- 5 Ce travail d'élaboration des référentiels de certification est confié depuis son origine à des commissions professionnelles consultatives (CPC) composées de représentants des organisations patronales, des syndicats de salariés, de services de l'État (inspecteurs généraux, enseignants) et d'experts. Plus précisément, ce sont des groupes de travail pilotés par un chef de projet (la plupart du temps un

inspecteur) et composés de membres de la CPC et d'experts (souvent majoritairement des enseignants réputés bons experts du domaine) qui font le travail de conception proprement dit. Les réunions plénières des CPC fixent un cadre général de travail et discutent et valident les propositions des groupes de travail.

- 6 Plusieurs travaux en sociologie et didactique (Balas, 2016 ; Maillard, 2003, 2019 ; Métral *et al.*, 2023) se sont penchés sur les pratiques d'élaboration de ces référentiels au sein de ces commissions. Ils mettent en évidence une série de challenges auxquels font face les concepteurs de ces documents, malgré l'existence de guides méthodologiques censés cadrer leur travail. Schématiquement, selon ces guides², le processus de conception doit être réalisé en deux grandes étapes. La première (idéalement réalisée par des experts professionnels) consiste à mener une analyse des activités ou situations types des emplois auxquels est censée préparer une formation diplômante. Ce premier travail aboutit au *référentiel d'activités professionnelles* (RAP). Une seconde étape est d'inférer, à partir de ces activités, les compétences qui sont nécessaires à leur bonne réalisation, puis les différents savoirs (théoriques, pratiques, comportementaux, transversaux, spécifiques, etc.) qui doivent être enseignés pour que les apprenants puissent développer ces compétences. Cette seconde étape doit préférentiellement être menée par des experts de la formation (inspecteurs, enseignants) et déboucher sur le *référentiel de certification*³ (RC). Ce dernier précise aussi les modalités d'évaluation de ces compétences à mettre en place.
- 7 Un premier challenge pour les concepteurs des référentiels est d'appréhender les activités réelles de travail pour les emplois considérés. Balas (2016), Darré (1994) et Raïsky (1996) par exemple, dans le cas de la création de référentiels dans les domaines de la santé ou de l'agriculture, mettent en évidence des descriptions de situations, d'activités et de compétences qui sont très générales et dessinent une sorte de professionnel générique qui n'existe véritablement nulle part. Cette « abstractisation » comme la nomme Darré (1994, p. 152) peut se comprendre du fait de plusieurs difficultés auxquelles doivent faire face les concepteurs :

- *Analyser finement le travail et les compétences des professionnels.* Cela demande des méthodes d'investigation (entretiens approfondis, observations sur le terrain) qui sont très coûteuses en temps et nécessitent une forte expertise. Les concepteurs de référentiel n'ont souvent ni le temps ni les moyens de se lancer dans des analyses aussi détaillées. Le mieux qui puisse être fait la plupart du temps est de procéder par des séries d'entretiens avec quelques professionnels et leurs supérieurs hiérarchiques, ce qui ne permet pas d'aller très loin dans l'analyse du travail réel.
- *Décrire sous forme langagière des pratiques et des compétences professionnelles.* Car celles-ci sont complexes, situées dans des contextes singuliers, incorporées et mises en œuvre selon des dynamiques temporelles spécifiques. Le processus d'écriture et ses contraintes conduisent nécessairement à simplifier et linéariser ces pratiques.
- *S'accorder sur ce qu'est une activité professionnelle en termes de périmètre professionnel, situations types, méthodes de travail, ressources mobilisables, etc.* Il existe une multitude de façons concrètes d'exercer une activité selon les secteurs d'activité, les tailles des entreprises, leur organisation du travail, les niveaux d'expérience des professionnels, etc. Maillard (2019) donne l'exemple du CAP pâtissier qui est censé déboucher sur des emplois dans la grande distribution, l'artisanat ou l'industrie agroalimentaire. Comment, dans ce cas, se mettre d'accord sur ce que sont les situations ou les problématiques types de ces emplois exercés dans des contextes aussi différents ? Cet accord est souvent trouvé au prix d'une très forte abstractisation.
- *Trouver un accord entre des acteurs et des institutions pour qui les référentiels peuvent avoir des objectifs ou enjeux différents.* Pour les acteurs représentant des organisations professionnelles, ces documents véhiculent souvent un enjeu de reconnaissance sociale de pratiques (existantes ou que l'on cherche à faire advenir, comme l'agroécologie dans le domaine de l'agriculture) et partant de la nécessité d'orienter les certifications vers des compétences permettant la réalisation de celles-ci. On est donc parfois dans des visions idéalisées des métiers plus que dans la description réaliste de pratiques réelles.

8 Un deuxième point délicat renvoie à l'articulation entre ce qui relève d'une part de l'analyse des activités, des situations et des compétences professionnelles, et d'autre part des savoirs

disciplinaires et scolaires. *A priori*, la logique enclenchée par la construction des référentiels voudrait que l'on débouche sur des modules de formation organisés autour de pôles de compétences à acquérir permettant de maîtriser des types de situation professionnelle. Si une telle organisation peut exister ici ou là, elle reste assez minoritaire dans les faits, car elle se heurte à un héritage extrêmement solide des institutions éducatives : leur organisation disciplinaire (Veillard, 2017). Une technique courante consiste alors à juxtaposer des intitulés de savoirs qui puisent à ces références disciplinaires, avec les intitulés de tâches et de compétences professionnelles produits précédemment. Prenant le cas d'une formation de CAP en conchyliculture, Delbos et Jorion (1984, p. 21) notaient dans les années 1980 que la légitimité des savoirs énoncés pour chaque type de tâche décrite dans le référentiel « se trouve affirmée du simple fait de cette mise en correspondance », par une sorte d'acte d'autorité implicite de la part des experts de la formation qui parviennent ainsi à retomber sur une organisation disciplinaire conforme au mode de fonctionnement des écoles.

- 9 Plus largement, des études montrent que les référentiels de diplômes, bien qu'ils soient censés en rester à une analyse centrée sur les compétences professionnelles, intègrent souvent des préoccupations liées à des problématiques beaucoup plus scolaires (Maillard, 2019 ; Métral *et al.*, 2023). Celles-ci sont plus volontiers portées par les acteurs des sphères éducatives ou de formation qui sont souvent majoritaires dans les groupes de travail. Elles conduisent par exemple à reformuler certaines descriptions d'activités ou de situations dans le RAP afin qu'elles soient plus faciles à transposer pour les enseignants à des fins de formation, ou encore à aller au-delà des compétences ou savoirs nécessaires à des fins professionnelles pour permettre la poursuite d'études. On voit donc que les pratiques de conception des référentiels sont moins séquentielles que ce que préconisent les guides d'élaboration. De même, la stricte division du travail prescrit (les experts du monde professionnel s'occupent du RAP ; puis les experts pédagogiques se chargent du RC à partir du RAP) ne correspond pas à ce que les études empiriques mettent en évidence. Le processus d'élaboration de ces deux parties du référentiel est beaucoup plus dialectique, avec, souvent, des

entremêlements de préoccupations certificatives et formatives à chaque étape.

Caractéristiques des situations de formation

- 10 Comme on l'a mentionné ci-dessus, les référentiels fournissent peu de consignes ou de repères particuliers pour concevoir concrètement des situations de formation⁴. Ils peinent également à fournir une description précise de ce que sont réellement les activités et les compétences des professionnels en situation de travail. Tout cela donne aux enseignants des disciplines professionnelles⁵ une grande latitude pour mettre en place des situations de formation. Or, il existe encore peu de travaux consacrés à ce travail de conception. La plupart des recherches existantes portent sur l'aval de celui-ci, à savoir l'animation des séances. Elles permettent cependant de préciser quelques caractéristiques des situations d'apprentissage qui contribuent au curriculum réel des élèves.
- 11 Une première caractéristique est leur grande diversité en termes de composantes et d'agencement selon les domaines de formation. Les espaces formatifs ont une configuration matérielle en rapport avec celle des univers professionnels qui leur servent de référence : un atelier de réparation automobile, une cuisine, un magasin, une ferme, une ligne de production industrielle, etc⁶. Certains chercheurs les ont qualifiés de *vrais faux lieux professionnels* ou d'*espaces intermédiaires* ou d'*espaces hybrides* pour souligner le fait qu'ils empruntent plusieurs caractéristiques aux espaces professionnels qui leur servent de référence, mais les réagencent dans un but de formation en les combinant avec des dimensions plus scolaires (Métral *et al.*, 2021 ; Pelpel, Troger, 2001). Cet agencement de ces situations est généralement la conséquence d'une accumulation de réflexions, de décisions, de mises en œuvre et de retours sur expérience des enseignants qui en ont la charge, parfois sur plusieurs générations d'enseignants dans l'établissement. Les paramètres à prendre en compte lors de leur mise en place sont nombreux et de nature diverse.

- 12 En premier lieu, il faut considérer le coût des matériels qui, dans certains domaines, industriels notamment, peut être important pour les établissements. Les financeurs publics (régions pour les lycées professionnels) ne répondent pas si facilement aux demandes d'équipement et d'ailleurs tendent plutôt à réduire leur contribution financière depuis quelques années. Les partenariats liés avec des entreprises privées jouent donc un rôle important pour compléter ces fonds et se traduisent notamment par des dons en nature (ex : une voiture ou un camion pour des formations en maintenance auto ; une machine pour des formations dans le domaine industriel, etc.). Ces partenaires peuvent y voir un intérêt dans la mesure où cela garantit que les élèves soient formés sur leurs matériels (Veillard, 2018).
- 13 En second lieu, se pose aussi la question du type d'équipements à acquérir : matériels professionnels ou bien équipements didactiques ? Les premiers ont l'avantage du réalisme et de la proximité avec le monde professionnel. Mais ils peuvent s'avérer opaques dans leur fonctionnement, complexes à manipuler, ou tolérant peu les erreurs sous peine de casse ou d'atteinte à la sécurité des élèves. À l'inverse, les matériels didactiques sont conçus pour favoriser la compréhension ou les apprentissages pratiques en toute sécurité (ex : une maquette reproduisant le circuit de freinage ABS d'un camion ; un logiciel de simulation de taille de la vigne ou de manipulation de chariot élévateur). Beaucoup de dispositifs trouvés dans les écoles viennent aussi de l'ingéniosité des enseignants qui les créent eux-mêmes, entièrement ou à partir de matériels professionnels modifiés, parce que les produits commercialisés sont trop chers ou ne présentent pas les caractéristiques souhaitées.
- 14 Autre dilemme pour les enseignants : trouver le bon équilibre entre le temps consacré, d'une part à la compréhension, et d'autre part à la maîtrise pratique des gestes professionnels. La première logique est souvent privilégiée en raison de la diversité des pratiques, des matériels et des organisations, ainsi que leur rapide évolution dans le monde professionnel qui rendent vaine toute prétention à l'exhaustivité. Mieux vaut donner des clés de compréhension générale pour permettre aux élèves de s'adapter à différents contextes. Il s'agit d'un raisonnement séduisant *a priori*, mais qui se heurte bien souvent au désagréable constat, en fin de parcours de formation, d'une faible

capacité d'action concrète des élèves qui apparaît encore plus nettement lors des périodes de stage (Perret, Perret-Clermont, 2001). Les enseignants y voient une source possible de décrédibilisation de leur formation, tant aux yeux des entreprises que des élèves.

- 15 Un quatrième problème est en lien avec le précédent : faut-il préférer des situations totalement tournées vers l'apprentissage, ou bien y intégrer une dimension productive, au sens où les productions sont ensuite commercialisées ? Si cette logique productive est souvent possible (par exemple réparer le véhicule d'un client ; ou bien confectionner des meubles sur commande), elle reste marginale. Beaucoup d'enseignants considèrent que cela amène trop de contraintes sur le processus de formation-apprentissage. Mais ceux qui s'y essaient reconnaissent que cela permet d'intégrer des dimensions de qualité de service, de coût, de rentabilité économique qui changent beaucoup le rapport des élèves aux tâches et permet certains apprentissages impossibles sinon. Dans certains établissements (écoles agricoles et hôtelières ou écoles de production), cette contrainte productive est la règle. Dans ce cas, les enseignants doivent en permanence composer avec les logiques productives (Bernard *et al.*, 2023 ; Bouillier *et al.*, 2006 ; Métral *et al.*, 2021) ce qui peut rapprocher ces situations de situations tutorées en stage en milieu professionnel.
- 16 Outre les choix de nature technique, des questions se posent sur l'organisation du travail lors des séances. Un premier choix concerne l'articulation entre moments d'enseignement théorique et formation pratique. Dans la plupart des cas, les espaces techniques intègrent une zone de type classe dont la proximité permet d'alterner facilement des moments d'explication fondés sur le langage et sur des dispositifs de visualisation (tableau, vidéo-projection), avec des moments d'activité pratique dans les espaces techniques (de Saint-Georges, 2008). Outre des nécessités didactiques qui requièrent de basculer parfois vers un mode plus théorique (ex. : comprendre un processus technique *via* un modèle schématisé au tableau), ces bascules vers un espace de type classe peuvent être jugées plus favorables que l'atelier pour capter l'attention conjointe de tous les élèves. Ainsi, commencer et finir une séance dans un espace classe permet de transmettre plus efficacement des consignes communes ou de faire la synthèse de ce qui vient d'être travaillé lors de la phase

pratique. Néanmoins, cela n'est pas toujours possible, par exemple dans des spécialités agricoles où l'espace de travail pratique peut être loin de la salle de classe (Lipp, Ria, 2012).

- 17 Par ailleurs, quel mode de travail des élèves faut-il mettre en place : doivent-ils réaliser les tâches seuls ? En binôme ? En petits groupes ? En classe entière ? Parler de choix n'est d'ailleurs pas toujours pertinent tant les contraintes techniques peuvent imposer certaines configurations dans certains cas. Pour exemple, on peut citer la nécessité d'organiser les séances en TP (travaux pratiques) dits tournants (5 binômes d'élèves travaillant en parallèle sur des postes de travail et des opérations différentes) dans un CAP en maintenance automobile. Même si cela était peut-être plus intéressant sur le plan didactique d'avoir une progression pédagogique similaire pour tous les élèves, celle-ci se heurte au nombre limité d'outillage, au temps d'aménagement des postes de travail, à l'espace réduit de l'atelier, etc. (Veillard, 2018).
- 18 Citons enfin une dernière difficulté et non la moindre pour les enseignants : articuler de façon cohérente les prescriptions nationales des référentiels avec leur mise en œuvre dans un contexte local d'établissement fort des contraintes d'emploi du temps, de disponibilités des espaces et matériels techniques, d'hétérogénéité des niveaux de connaissance et d'expérience des élèves, de spécificités du bassin d'emplois et des besoins des entreprises du territoire. Ces différentes contraintes peuvent être parfois difficiles à concilier avec les prescriptions nationales. On peut citer un cas limite rapporté lors d'une étude en cours dans des lycées professionnels en Guyane : l'acquisition de compétences techniques de préparation de certaines espèces de poissons courantes sur les côtes de l'Hexagone, mais impossible à trouver (hors importation coûteuse) sur les côtes guyanaises. L'enseignant avec qui nous avons échangé à ce propos nous a expliqué qu'il passait des tutoriels vidéo aux élèves dans ce cas. Mais on comprend bien que cette situation de substitution n'est pas équivalente sur le plan des apprentissages. Une autre difficulté notable renvoie à la mixité croissante des publics et des parcours dans les lycées professionnels, liée en particulier au développement numérique très important des formations par apprentissage et aux possibilités accrues de bascule d'un statut à un autre lors d'un parcours au lycée (élève vers apprenti et apprenti vers élève). Les

classes sont ainsi de plus en plus hétérogènes sur le plan des situations d'apprentissage vécues par les apprenants, rendant encore plus complexe toute idée de construction de progression pédagogique adaptée pour tous.

Pour conclure...

En synthèse, que retenir de ces différents travaux sur les pratiques qui contribuent à la constitution des curricula dans les formations professionnelles secondaires ?

- 19 Si l'on reprend une définition du curriculum prescrit comme « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (Forquin, 2008, p. 8), force est de constater que les référentiels des diplômes professionnels ne répondent qu'en partie à cette définition puisqu'ils ne fournissent que des prescriptions sur ce qui doit être appris. Peu, voire rien n'est dit sur la progression à mettre en place pour permettre ces apprentissages. De plus, les travaux examinés indiquent aussi une difficulté des référentiels à rendre compte de façon précise des compétences auxquelles il convient de former, à la fois parce qu'ils peinent à rendre compte du travail réel des professionnels et parce que les finalités des formations sont multiples et potentiellement contradictoires (insertion immédiate, poursuite d'études, capacités d'évolution professionnelle à plus long terme) [Maillard, 2019].
- 20 Face à ces prescriptions relativement lacunaires et traversées par différentes logiques, comment les enseignants s'y prennent-ils pour concevoir des suites de situations de formation malgré ce caractère relativement lacunaire des référentiels ? Les travaux examinés dessinent un travail hautement complexe compte tenu des nombreuses contraintes à prendre en compte. Or ce travail de conception des curricula réels de la formation professionnelle reste largement méconnu par la recherche en éducation. Il serait par exemple intéressant de mieux comprendre ce qui relève d'un travail collectif (avec l'inspecteur de la spécialité à l'échelon académique, et/ou entre enseignants d'une même spécialité au sein d'un

établissement) et l'apport de ce dernier au travail individuel. Ou bien d'étudier ce que doivent ces processus de conception à des partenariats locaux avec des milieux professionnels ou à l'expérience préalable d'un enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- BALAS, Stéphane (2016). « Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ? ». *Activités*, vol. 13, n° 2. <https://doi.org/10.4000/activites.2889>
- BERNARD, Pierre-Yves, DAVID, Pauline, JACOB, Céline (2023). « “Faire pour apprendre” en écoles de production, un autre modèle de formation ? ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 152, p. 29-48. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8572>
- BOUILLIER, Marie-Hélène, ASLOUM, Nina, VEYRAC, Hélène (2006). « À quels modèles d'apprentissage se réfèrent les enseignants dans des formations à visée professionnelle ? Une étude de cas dans l'enseignement technique agricole ». Dans Lenoir, Yves et Pastré, Pierre (dir.). *Didactique professionnelle et didactique des disciplines en débat*. Toulouse : Octares Éditions, p. 189-211.
- CROS, Françoise, RAISKY, Claude (2010). « Référentiels ». *Recherche & formation*, n° 64, p. 105-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215>
- DARRÉ, Jean-Pierre (1994). « Les voies de construction d'un référentiel. Le cas des conseillers techniques agricoles ». Dans Ropé, Françoise et Tanguy, Lucie (dir.). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, p. 147-174.
- DELBOS, Geneviève, JORION, Paul (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- DE SAINT-GEORGES, Ingrid (2008). « La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage ». *Cahier de la section suisse des sciences de l'éducation*, vol. 117, p. 117-158.
- FORQUIN, Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- LIPP, Amélie, RIA, Luc (2012). « La transmission des savoirs en formation professionnelle initiale. Analyse de l'activité d'enseignants en lycées agricoles ». *Activités*, vol. 9, n° 2, p. 71-87.
- MAILLARD, Fabienne (2003). « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques. Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux ». *Revue française de pédagogie*, n° 145, p. 63-76.

MAILLARD, Fabienne (2019). « Les (trop) grandes ambitions des référentiels de certification des diplômes professionnels ». Dans Jorro, Anne et Droyer, Nathalie (dir.). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 57-69.

MÉTRAL, Jean-François, OLRÉ, Paul, ROSSAND, Carine (2023). « Le rôle régulateur du travail collectif dans la conception des référentiels ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 164, p. 13-41. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.12015>

MÉTRAL, Jean-François, VEILLARD, Laurent, MASSON, Claire (2021). « Apprentissage du travail dans des situations hybrides en formation professionnelle. Le cas de la formation des techniciens et techniciennes en agro-alimentaire dans un atelier d'école ». *Éducation et socialisation*, n° 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17319>

PADDEU, Josiane, VENEAU, Patrick (2023). « Genèse et institutionnalisation d'une nouvelle catégorie, la certification (1972/2018) ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 163, p. 39-66. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.11868>

PELPEL, Patrice, TROGER, Vincent (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.

PERRENOUD, Philippe (1993). « Curriculum. Le formel, le réel, le caché ». Dans Houssaye, Jean (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 61-76.

PERRET, Jean-François, PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg Suisse.

RAISKY, Claude (1996). « Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Essai de contribution à une théorie didactique ». Dans Raisky, Claude et Caillot, Michel (dir.). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck. p. 37-59.

REY, Bernard (2009). « "Compétence" et "Compétence professionnelle". Autour des mots ». *Recherche & formation*, n° 60, p. 103-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.756>

TANGUY, Lucie (2000). « Note de synthèse. Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 97-127. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_131_1_1048

VEILLARD, Laurent (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VEILLARD, Laurent (2018). « Le rôle des écrits dans l'apprentissage au sein d'un atelier d'école en CAP de maintenance automobile ». *Revue française de pédagogie*, n° 203, p. 91-109. <https://doi.org/10.4000/rfp.8148>

NOTES

- 1 Précisons que cette approche par référentiel ne concerne pas les programmes d'enseignements généraux (français, histoire-géographie, mathématiques, sciences, EPS, etc.) des cursus de la voie professionnelle qui continuent à être définis de façon similaire à ceux des filières d'enseignement général : groupes composés uniquement d'inspecteurs et d'enseignants ; primat de références disciplinaires. Les finalités de ces programmes sont avant tout de permettre l'atteinte d'un socle de connaissances et de compétences générales (langagières, mathématiques, scientifiques, historiques...) relativement indépendant des compétences professionnelles définies dans les référentiels.
- 2 Le dernier produit par le ministère de l'Éducation nationale date de 2004. Le ministère de l'Agriculture a produit un guide spécifique en 2009 pour la conception des référentiels de diplômes qui dépendent de sa tutelle.
- 3 Il peut exister une troisième partie intitulée référentiel de formation, qui précise les objectifs, horaires des différents modules ou disciplines d'enseignement ou de formation, mais cette partie n'est pas obligatoire. La plupart des référentiels de diplôme ne comportent que les deux premières parties. Dans les référentiels de diplômes dépendant du ministère de l'Agriculture, cette partie « référentiel de formation » est cependant systématiquement présente.
- 4 Hormis dans certains diplômes comme ceux qui dépendent du ministère de l'Agriculture. Dans ce cas, un référentiel de formation est fourni qui donne plus de repères pour la conception des situations de formation (voir note précédente).
- 5 Nous ne traitons pas dans cet article des enseignants des matières générales.
- 6 Précisons cependant que, dans des domaines de formation plus tertiaires, une partie très importante des heures d'enseignements dits professionnels peut être assurée dans des espaces scolaires plus traditionnels (ex : salle de classe ou salle informatique pour la comptabilité).

AUTEUR

Laurent Veillard

Professeur de l'enseignement supérieur agricole en sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut Agro Dijon (IAD). Membre de l'unité de recherche FoAP (Formation et apprentissages professionnels). Ses recherches portent sur les formations professionnelles dans une perspective didactique.

IDREF : <https://www.idref.fr/056263619>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-8833-0693>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/laurent-veillard>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000431515525>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16760181>

« Le socle des savoirs enseignés dans le supérieur tend à se déplacer vers les disciplines appliquées »

Julien Barrier

DOI : 10.35562/diversite.4362

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon et Philippe Vitale en janvier 2024.

TEXTE

Diversité : Peut-on parler de curriculum concernant l'enseignement supérieur ?

Julien Barrier : Il faut se mettre d'accord sur une définition du terme. On l'utilise souvent comme un synonyme de la notion de programme scolaire. En réalité, les travaux de recherche l'envisagent dans un sens plus large, comme l'ensemble des apprentissages réalisés tout au long d'un cursus d'enseignement. Ce qui inclut donc des cours au sens le plus classique du terme, mais aussi des stages, des projets, ou encore des compétences qui ne sont pas officiellement enseignées, mais qu'on apprend indirectement (comme gérer son temps). Et cet ensemble peut être plus ou moins structuré, modulaire, formalisé, etc.

C'est important de le rappeler, car l'organisation des enseignements dans le supérieur est assez différente du modèle scolaire. Dans l'ensemble, à part pour des filières comme les IUT (institut universitaire de technologie), il n'y a pas vraiment de programme uniforme à l'échelle nationale, chaque établissement ou discipline a ses spécificités, beaucoup de cours sont au choix, et les enseignants ont une grande liberté dans la construction de leurs cours. Bien sûr, quel que soit le niveau, tous les enseignants disposent d'une certaine

latitude dans leurs choix pédagogiques et le contenu de leurs cours. Mais c'est particulièrement prononcé dans le supérieur, où toute une partie du travail enseignant consiste à concevoir et mettre en place de nouveaux cursus à l'échelle de son établissement. Par ailleurs, les enseignements peuvent être extrêmement pointus, surtout à partir du master, parce qu'ils sont reliés aux spécialités de recherche des enseignants ou à un débouché professionnel particulier. Enfin, c'est aussi renforcé par le fonctionnement des universités, qui pousse à la spécialisation disciplinaire, et un modèle collégial qui laisse une grande autonomie individuelle².

Un ancien président de l'université de Chicago disait d'ailleurs qu'une université était une collection d'individus et de départements séparés, qui n'ont en commun que le fait de partager le même chauffage central. Il ne plaisantait qu'à moitié. C'est d'ailleurs une des difficultés pour les étudiants et étudiantes, qui peuvent avoir l'impression que ce qu'ils apprennent n'est qu'une addition de savoirs spécifiques, transmis par une somme d'individus plus ou moins brillants ou inspirés, qui ont même parfois des points de vue scientifiques opposés.

Cela dit, on peut parler de curriculum dans le supérieur, car, même en l'absence de programme uniforme, les enseignements sont structurés par de nombreux éléments. Notamment les procédures d'habilitation ou d'accréditation des diplômes, qui imposent de suivre un canevas ou un référentiel. Par exemple, pour obtenir la reconnaissance de la commission du titre d'ingénieur (CTI), les écoles d'ingénieurs doivent se conformer à un certain nombre de critères, comme l'organisation de la scolarité ou le volume d'heures de cours dans différentes disciplines. Mais il y a aussi des mécanismes « horizontaux » qui contribuent à homogénéiser les curricula entre établissements : par exemple, des échanges entre enseignants, qui partagent des conseils ou des réflexions de façon informelle ou *via* des associations disciplinaires. Dans le même ordre d'idée, on voit également des effets de mimétisme : on observe ce que font les institutions les plus légitimes ou ses concurrents pour structurer un cursus.

Dernier élément important, il y a souvent des accords plus ou moins tacites au sein d'une discipline ou d'une filière sur ce qui doit être

enseigné et la manière dont on l'enseigne, c'est-à-dire des conventions au sens sociologique du terme. Ma collègue Marie David l'a très bien montré dans ses travaux sur les premières années d'enseignement à l'université, notamment en physique et chimie où les enseignants s'inspirent des programmes de classe préparatoire³. Mais même dans une discipline avec des courants de pensée et des objets aussi divers que la sociologie, on va retrouver quelques « figures imposées », comme la lecture des auteurs classiques ou des cours de méthodes d'enquête.

Diversité : Au-delà des savoirs, comment sont-ils mis en œuvre dans les enseignements ?

JB : Dans la mesure où il n'y a pas vraiment de pilotage centralisé des programmes, l'évolution du contenu des cours ou des pédagogies est souvent assez graduelle dans l'enseignement supérieur. Et la plupart des réformes des enseignements universitaires portent plus sur la structure ou la forme des diplômes que sur le contenu à proprement parler. Je pense par exemple à la création des licences professionnelles ou à la réforme licence-master-doctorat (LMD) lancée à l'échelle européenne au cours des années 2000. L'objectif était d'harmoniser la structure des diplômes en Europe autour des trois grands niveaux d'enseignement que je viens d'évoquer, avec l'idée de faciliter les équivalences entre formations et la circulation des diplômés d'un pays à l'autre.

Quand on regarde de plus près la mise en œuvre du schéma LMD, on voit que chaque pays l'a déclinée à sa manière, en fonction de ses propres préoccupations. Par exemple, en France, un des enjeux majeurs était le rapprochement entre grandes écoles et universités autour des masters et des doctorats. On observe aussi une grande diversité dans la manière dont chaque établissement s'est approprié la réforme en fonction de ses équilibres internes entre disciplines, comme l'avaient souligné Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin⁴.

Diversité : Quels ont été les effets de ces réformes de structure sur les curricula ?

JB : Il est tout d'abord intéressant de noter que, dès qu'on touche à la structure des enseignements, en quelque sorte le « contenant », on

soulève rapidement des questions sur le contenu des savoirs et leurs finalités : c'est un enjeu récurrent dans ce type de réformes, où ressortent des débats sur les frontières des disciplines, leur plus ou moins grande légitimité, leur position plus ou moins centrale dans le curriculum, etc. C'est la même chose si l'on joue sur les catégories de diplômes : lorsqu'on crée un diplôme dit professionnel, il faut y proposer certains types d'enseignements, recourir à des intervenants qui occupent des emplois dans le secteur concerné... ce qui par ricochet va aussi donner plus de poids aux universitaires qui promeuvent une vision « professionnalisante » des enseignements face à leurs collègues, comme l'a souligné Laurène Le Cozanet dans sa thèse⁵.

De manière plus globale, il est frappant de constater que ces moments de réforme cristallisent des tensions profondes autour de ce qui doit être enseigné. Ils révèlent aussi des tactiques pour défendre ou renforcer la position de sa discipline ou de sa spécialité. Sylvia Marquès l'a bien montré à propos d'une réforme de la première année des études de santé⁶ : l'un des objectifs était d'introduire de nouveaux cours, par exemple en économie, pour faciliter la réorientation des étudiants et étudiantes qui échouent au concours de médecine. Et les disciplines traditionnellement hors du cadre des études de santé y ont tout de suite vu leur intérêt : capter un public étudiant jugé de bon niveau pour alimenter leurs propres filières ! D'ailleurs, dans un contexte de fortes contraintes budgétaires, les effectifs d'étudiants sont un enjeu majeur pour demander l'ouverture de postes dans sa discipline plutôt qu'une autre.

J'ai surtout évoqué les universités, mais la situation est assez différente dans d'autres secteurs de l'enseignement supérieur, où les réformes du curriculum peuvent être beaucoup plus prescriptives en termes de contenu. Je pense par exemple aux instituts régionaux d'administration (IRA), qui forment une grande partie des cadres de la fonction publique d'État. Olivier Quéré, qui a retracé l'évolution de la formation dans les IRA depuis leur création dans les années 1970, a documenté les jeux de pouvoir entre ministères pour peser sur la définition du curriculum à l'échelle nationale, en favorisant des profils plus ou moins spécialisés ou généralistes, ou plus ou moins juridiques ou managériaux⁷.

Diversité : Peut-on parler d'une pédagogie dans l'enseignement supérieur, comme on en parle pour l'enseignement scolaire ?

JB : Les réflexions sur la pédagogie dans le supérieur sont assez anciennes. De fait, Durkheim consacre une grande partie de son livre *L'évolution pédagogique en France* à l'histoire des universités, en évoquant par exemple les formes spécifiques de transmission du savoir inventées au Moyen Âge. Mais ces réflexions connaissent un renouveau en France depuis une dizaine ou une quinzaine d'années, avec à la fois l'essor d'un champ de recherche dédié à l'enseignement dans le supérieur et le développement de nouvelles fonctions de conseillers pédagogiques, conçues pour aider les universitaires à améliorer leurs méthodes d'enseignement.

À ce sujet, je voudrais revenir sur un lieu commun qui consiste à dire que, dans le supérieur, on ne se préoccupe pas de pédagogie, voire que les universitaires y seraient hostiles par principe. Bien sûr, il est clair que la recherche compte beaucoup plus que l'enseignement pour évoluer dans une carrière universitaire, ce qui contribue à dévaloriser les tâches d'enseignement et la réflexion pédagogique. C'est d'autant plus vrai que l'explosion des effectifs d'étudiants depuis les années 1990 a considérablement alourdi les responsabilités pédagogiques, souvent vécues comme une charge qui éloigne de la recherche.

Pour autant, même si ça n'est pas toujours très visible, et qu'il y a des variations entre disciplines, les universitaires se posent aussi des questions de pédagogie, sur la meilleure manière de faire passer une idée complexe, l'adéquation d'une méthode d'enseignement à tel ou tel public, etc. Les initiatives sont souvent individuelles, mais elles peuvent s'appuyer sur des collectifs locaux ou des associations disciplinaires⁸. Je pense par exemple aux travaux de Stéphanie Tralongo, qui s'est intéressée au travail pédagogique des enseignants en IUT, mais qui a aussi animé un groupe de réflexion sur les pratiques d'enseignement de la sociologie, une expérience qui a donné lieu à la publication d'un dossier dans la revue de l'Association française de sociologie⁹. Je m'intéresse depuis quelques années aux écoles d'ingénieurs et il est frappant de voir à quel point elles sont proactives sur des questions de pédagogie, alors qu'on les présente souvent comme des établissements qui se préoccupent uniquement

de la sélectivité de leurs recrutements. On le voit aussi au travers de la multiplication des réflexions sur l'inclusion d'enseignements autour des enjeux écologiques dans leur curriculum, qui fait d'ailleurs l'objet de la thèse d'Hugo Paris en sciences de l'éducation¹⁰.

Diversité : Quelles seraient alors les spécificités d'une pédagogie universitaire ?

JB : Pour saisir les spécificités du supérieur, on peut reprendre les analyses de Joëlle Bourgin¹¹ sur les différences entre une « forme scolaire » et une « forme universitaire » dans l'organisation du curriculum et la transmission des savoirs. La première différence tient, on y revient, au degré d'autonomie qui est revendiqué par les universitaires dans l'exercice de leur métier : s'il y a des réticences vis-à-vis de la mise en place de services de pédagogie pour accompagner les enseignants, c'est aussi parce qu'on peut y voir une forme de contrôle ou de prescription de pratiques « par le haut ». La pédagogie du supérieur est souvent présentée comme une approche transversale, qui s'appliquerait à tous les contextes, alors que les savoirs et leurs modes de transmission sont ancrés dans des traditions disciplinaires. Au Royaume-Uni, entre autres, la managérialisation croissante des universités est allée de pair avec la prescription de pédagogies ou format de cours spécifiques, avec, parfois, une surenchère autour des dispositifs les plus innovants du moment : après avoir longtemps occupé des responsabilités dans le développement de nouvelles pédagogies universitaires, le chercheur Bruce Macfarlane a critiqué l'imposition de certaines approches aux enseignants, d'autant plus qu'il estime qu'elles ne facilitent pas toujours les apprentissages des étudiants¹².

Deuxième différence, la nature et le rapport aux savoirs enseignés ne sont pas les mêmes. Là où les programmes scolaires sont structurés autour de savoirs balisés et bien définis, les enseignements universitaires tendent à se présenter plus volontiers comme des savoirs en construction, inachevés, ouverts. Cela tient entre autres à l'importance du lien entre enseignement et recherche, puisqu'une partie de ces savoirs sont encore « chauds », pas encore complètement stabilisés. Par ailleurs, les étudiants et étudiantes que l'on forme sont aussi, potentiellement, la future génération de la discipline qu'on enseigne : l'une des spécificités des universités est

d'être un lieu de production et de reproduction des disciplines *via* la recherche. Pierre Verschueren a d'ailleurs montré que c'était l'un des enjeux de la refonte des cursus de physique dans la France d'après-guerre, dans un contexte où les physiciens souhaitaient encourager des vocations pour la recherche¹³.

Troisième différence, cette manière d'aborder les savoirs va de pair avec l'idée d'une pédagogie moins directive, qui donne plus d'autonomie aux étudiants et étudiantes ou, si l'on se place de leur point de vue, des consignes nettement plus floues... L'apprentissage des premières années dans le supérieur est aussi, pour une bonne part, l'acquisition d'une capacité à décoder tout un ensemble d'attentes implicites, ce qu'Alain Coulon a appelé le « métier d'étudiant »¹⁴. Dans la lignée des réflexions de Bernstein sur les « pédagogies invisibles », où l'on donne beaucoup de liberté aux élèves et où ce qui est censé être appris est largement implicite, l'autonomie peut renforcer les inégalités sociales de réussite : celles et ceux qui sont les plus dotés culturellement ont plus de facilités à décoder les attentes.

Bien sûr, la distinction scolaire/universitaire est schématique et pourrait être affinée : lorsqu'on regarde les premiers cycles universitaires, les enseignements sont assez proches de la forme scolaire, adaptés à un public qui sort tout juste du lycée¹⁵, mais c'est a priori moins le cas au niveau master. Cette distance à la forme scolaire est variable en fonction des filières. Les enseignements de BTS, par exemple, restent dans une logique scolaire¹⁶. À l'inverse, les Beaux-Arts sont un cas où le curriculum est extrêmement ouvert et se construit autour des projets étudiants : il faut surtout ne pas être « trop scolaire » et l'on donne beaucoup d'autonomie aux élèves qui, dans certains cas, entrent et sortent librement de la salle où un cours est assuré¹⁷.

Diversité : Quels sont les effets, en termes de savoirs/curriculum, de l'arrivée dans l'enseignement supérieur des « nouveaux étudiants », dans une perspective de généralisation de l'enseignement supérieur ?

JB : Une des grandes tendances depuis les années 1990 est la professionnalisation des formations, c'est-à-dire leur capacité à préparer à un emploi et favoriser l'insertion sur le marché du travail...

et le sujet revient régulièrement sur le devant de la scène, comme à la rentrée 2023, quand les propos d'Emmanuel Macron sur les « formations qui ne diplôment quasiment pas » ont suscité de nombreuses critiques. Du point de vue du curriculum, la professionnalisation soulève plusieurs questions.

La première chose à rappeler est la tendance à développer, depuis une trentaine d'années, de plus en plus de dispositifs destinés à préparer l'insertion professionnelle des étudiants et étudiantes. On leur demande, de plus en plus tôt dans leur cursus, de commencer à définir un projet, avec les initiatives du type de projet professionnel de l'étudiant. On va aussi davantage mettre en avant la transmission de compétences et de savoir-être, censés pouvoir servir directement dans un emploi. Olivier Quéré parle de la « méthodologisation » de la formation des fonctionnaires dans les IRA (institut régional d'administration) : les élèves participent par exemple à des mises en situation sous la forme de jeux de rôle, animés par des comédiens, pour les confronter à des situations professionnelles délicates¹⁸. Il décrit par exemple une session où il s'agit d'apprendre à gérer un professeur imbuvable quand on est agent comptable dans une université... On peut ajouter à cela la multiplication des stages pendant les études, ou encore la tendance à restructurer les savoirs enseignés pour les rendre plus directement mobilisables dans des situations professionnelles, comme l'a montré Sofia Stavrou¹⁹.

Sans nécessairement remettre en cause l'efficacité ou le bien-fondé de ces dispositifs, plusieurs travaux ont pointé les écueils que peuvent rencontrer les démarches de professionnalisation. Par exemple, une recherche menée sur une école de commerce avait souligné que le morcellement des enseignements sous la forme de modules à la carte, décontextualisés de leurs bases théoriques, finissait par provoquer une certaine confusion pour les étudiantes et étudiants²⁰. D'autres ont aussi mis en évidence une forme de « professionnalisation ségrégative »²¹ à propos des formations en apprentissage, car tous les élèves n'ont pas les mêmes ressources pour s'appropriier le dispositif et s'insérer sur le marché de l'emploi.

Diversité : Ces initiatives ne portent-elles pas en elles-mêmes le risque d'une déconnexion entre savoirs universitaires et compétences professionnelles ?

JB : En effet, d'une certaine manière, le simple fait d'afficher la dimension professionnalisante de certains enseignements peut conduire les étudiants et étudiantes à sous-estimer les apports d'autres cours jugés plus théoriques, alors qu'ils peuvent se révéler tout aussi importants. Mais il n'est pas toujours évident de prendre conscience de ses apprentissages : si vous me demandez à brûle-pourpoint ce que j'ai retenu de mes études supérieures, je vais avoir des difficultés à me rappeler de mes cours. Est-ce que cela signifie que je n'ai rien appris ? En fait, il y a un certain nombre de choses que l'on apprend sans s'en rendre compte, notamment tout ce qui relève de la socialisation avec certaines manières de penser ou de raisonner, voire des visions du monde, y compris dans des cours qui peuvent sembler assez traditionnels dans leur forme. Dans un travail sur l'enseignement du droit aux États-Unis, Elizabeth Mertz a observé les cours et les interactions en classe²². Elle montre qu'on y acquiert moins une somme de connaissances livresques qu'une certaine manière de penser spécifique au droit : petit à petit, on apprend à se détacher de situations particulières pour les décrire dans des catégories juridiques abstraites et générales. Dans une certaine mesure, des démarches de type compétence peuvent permettre de rendre visibles certains de ces apprentissages implicites, mais leur mise en œuvre est souvent jugée lourde et bureaucratique du côté enseignant.

Diversité : Cela ne va-t-il pas de pair avec la dimension professionnalisante des formations ?

JB : Effectivement, et ce débat concerne plus largement le degré d'adéquation entre les formations et les emplois occupés, avec l'idée de définir les enseignements en fonction des besoins des employeurs. Que l'on soit d'accord ou pas sur le principe, cela pose plusieurs questions. D'abord, de nombreuses études statistiques montrent que beaucoup de diplômés n'occupent pas un emploi en relation directe avec leurs études, parce que l'insertion professionnelle dépend de très nombreux facteurs autres que la formation (comme la dynamique du marché du travail). Ensuite, au-delà de grandes tendances ou de certains métiers spécifiques, les employeurs eux-mêmes ne sont pas toujours capables de définir précisément leurs « besoins ». D'ailleurs, ils ne sont pas forcément d'accord entre eux sur les orientations à privilégier. Du reste, il est frappant de constater que les écoles

d'ingénieurs les plus valorisées sont, le plus souvent, celles formant des « profils généralistes », et non les plus spécialisées dans un secteur particulier : on a en fait des segments du marché de l'emploi qui fonctionnent selon des logiques assez différentes, avec des formations plus ou moins hiérarchisées.

Diversité : Finalement, ces débats sont-ils si nouveaux dans l'enseignement supérieur ?

JB : Il est important en effet d'adopter un regard historique sur ces questions, à la fois pour rappeler qu'elles ne sont pas nouvelles, mais aussi parce que l'évolution du curriculum en fonction de tendances socio-économiques obéit le plus souvent à des processus de long terme. David Noble a montré que la formation des ingénieurs américains au début du XX^e siècle avait été largement influencée par les grandes entreprises qui commencent à prendre leur essor à cette époque²³ : elles ont promu le développement d'enseignements managériaux afin de disposer de cadres capables de pousser la rationalisation de leurs structures internes. Mais cela s'est appuyé sur un travail au long cours. D'autres exemples montrent des relations assez complexes entre enseignement, recherche et économie. Je pense à l'émergence du génie chimique en tant que spécialité universitaire aux États-Unis dans la première moitié du XX^e siècle²⁴. Au départ, cette spécialité recouvrait un ensemble de pratiques et de savoir-faire industriels, qui ont ensuite fait l'objet d'une formalisation théorique afin de pouvoir être plus facilement enseignés et transmis dans des universités. Ce faisant, les universitaires ont été poussés à consolider la rigueur analytique et la cohérence de ces savoirs, ce qui a ensuite posé les bases d'une activité de recherche scientifique à part entière... qui a donné lieu à des collaborations scientifiques entre universitaires et industriels. On retombe là sur l'une des spécificités du curriculum dans le supérieur, avec l'articulation entre enseignement et recherche, qui joue aussi dans la proximité des formations avec le monde socio-économique.

Diversité : Dans les réformes des curricula universitaires actuels, certains collègues en viennent à déclarer que leurs enseignements sont aujourd'hui contraints, voire gouvernés par le *new public management*. Les curricula du supérieur, notamment des universités et des filières « de masse », tiendraient parfois à des

choix purement comptables, à des enseignements hybrides, moins coûteux, dont les travaux en sciences sociales et le Covid nous ont montré les problèmes qu'ils engendrent pour les étudiants rescapés de Parcoursup. La part de la recherche serait de plus en plus faible dans l'enseignement supérieur. Que pensez-vous de cette situation qui est peut-être liée au changement de métier de l'enseignant-chercheur ?

JB : Il est clair que les établissements d'enseignement supérieur ont dû faire face à des contraintes budgétaires croissantes depuis une quinzaine d'années. En France, cela s'est notamment traduit par la réduction du nombre de postes d'enseignants-chercheurs ouverts chaque année dans le public, qui a quasiment été divisé par deux entre 2010 et 2020, alors même que la population étudiante a augmenté. On observe des tendances comparables dans d'autres pays, comme les États-Unis, où plusieurs grandes universités publiques ont connu une forte diminution du soutien financier des États dans lesquels elles sont implantées²⁵. Même si ces problématiques se posent un peu différemment dans l'enseignement supérieur privé, la question du coût des enseignements y est aussi centrale.

Pour réduire le coût des enseignements, les établissements ont joué sur plusieurs leviers, comme augmenter la charge de cours des enseignants-chercheurs, recruter des contractuels ou encore augmenter le nombre de postes d'enseignants sans charge de recherche – je pense ainsi aux enseignants du secondaire détachés dans les universités, ou bien aux contrats spécifiques d'enseignant à temps complet qu'on trouve par exemple dans des écoles de commerce. Tout cela concourt à renforcer les divisions au sein du corps universitaire en termes de statut (titulaires/vacataires), mais aussi à dissocier les activités d'enseignement et de recherche²⁶.

Diversité : Quelles sont les conséquences de ces pressions budgétaires, en particulier, puisque c'est l'objet du numéro, sur la structure des enseignements ?

JB : Tout cela dépend de nombreux paramètres, mais on peut au minimum dégager quelques grandes tendances. Pour commencer, la question des coûts a sans doute joué dans l'engouement pour l'usage des technologies numériques dans l'enseignement à distance, avec les

« campus numériques » dans les années 2000, puis la grande vague des MOOCs, les Massive Online Open Courses, dans les années 2010²⁷. Pour rappel, les MOOCs sont des cours qui peuvent être suivis en ligne par un grand nombre de personnes, avec différents formats et modalités pédagogiques : des cours filmés, des exercices en ligne, des sessions de discussion avec un tuteur ou une tutrice... Au-delà de l'attrait pour le numérique et de la séduction exercée par les innovations technologiques, le développement des MOOCs dans les années 2010 a été en partie poussé par l'idée de réaliser des économies d'échelle : en gros, le même cours en ligne peut être suivi par plusieurs milliers de personnes, quasiment sans coûts supplémentaires, et une fois que le module a été conçu, on peut le répliquer autant de fois qu'on le souhaite, déléguer sa gestion à des contractuels ou à des personnels non universitaires...

Mais dès la fin des années 2010, malgré quelques succès avérés, l'engouement pour ce modèle d'enseignement à distance a commencé à s'évanouir. Un des principaux problèmes réside dans les taux énormes d'abandon inhérents à ces formations²⁸ : beaucoup s'inscrivent, mais peu vont jusqu'au bout, notamment parce que l'on perd la motivation apportée par le fait de partager une expérience étudiante collective. Par ailleurs, la capacité à apprendre en ligne requiert elle-même des compétences bien spécifiques, voire d'avoir déjà un bagage dans le domaine étudié. Par la suite, l'expérience – pas toujours très heureuse ! – des enseignements à distance pendant la pandémie de Covid-19 a contribué à remettre en cause le modèle, qui a de plus en plus été associé à une forme dégradée et *low cost* d'enseignement.

Enfin, alors que l'enseignement en ligne avait été présenté comme un facteur de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, plusieurs travaux ont abouti à des résultats assez décevants de ce point de vue : aux États-Unis, certains auteurs ont même mis en évidence des logiques de « prédation » envers des populations marginalisées, qui s'endettent pour payer des frais de scolarité sans en retirer de réels bénéfices éducatifs²⁹.

À l'heure actuelle, la tendance semble être plutôt de réserver les MOOCs à des modules spécifiques dans le supérieur, ou bien à des compléments de formation pour des salariés en activité, par exemple

pour acquérir certaines compétences ou suivre des modules de formation obligatoires (sensibilisation au harcèlement, accréditations techniques...). Si l'engouement pour les MOOCs a fait long feu, il est par contre clair que le recours à des enseignements « hybrides », avec des séquences en ligne, fait désormais partie du paysage, entre autres pour des raisons de coût.

Diversité : Et quelles conséquences sur les savoirs enseignés ?

JB : Pour mesurer les effets, on peut regarder du côté des grands équilibres disciplinaires, avec la montée en puissance ou le déclin de certaines spécialités. On en a vu une illustration spectaculaire au Royaume-Uni : les universités y sont financées en partie *via* un système d'évaluation et de classement très compétitif de leurs recherches, qui a abouti à la fermeture de départements universitaires qui n'étaient pas suffisamment cotés. Cela a été le cas des départements de Chimie d'Exeter et de Physique à Reading dans les années 2000, ou plus récemment de départements de Musique.

En France, même si la situation est très compliquée pour des disciplines qui attirent moins d'étudiants, comme les langues anciennes, les changements ne sont pas aussi brutaux, car les mécanismes d'ajustement sont plus indirects. De façon schématique, comme l'ouverture de postes dans les universités est en partie déterminée par la demande étudiante, les arbitrages budgétaires tendent à favoriser les spécialités les plus valorisées par les étudiants et les étudiantes. Depuis les années 1990, de nouvelles spécialités considérées plus professionnalisantes ont ainsi connu une forte croissance, au détriment de disciplines jugées plus classiques et souvent plus anciennes.

Cependant, contrairement à une idée répandue, ces changements d'équilibre entre spécialités ne recourent pas la distinction classique sciences expérimentales/sciences humaines et sociales : c'est un clivage qui traverse les grands ensembles disciplinaires. Par exemple, les effectifs d'universitaires en sciences de l'ingénierie (mécanique, électronique...) ont augmenté, quand ceux de la physique fondamentale ont stagné ou baissé. De même, les sciences de gestion (management, *marketing*, finance...) ont gagné de nombreux postes, là où les effectifs en sciences économiques sont restés à peu près constants³⁰.

Bien sûr, les facteurs budgétaires ne sont pas les seuls en jeu, car ces tendances recourent l'évolution des cursus universitaires à l'échelle internationale au cours du XX^e siècle³¹. Mais, globalement, cela signifie que le socle des savoirs enseignés dans le supérieur tend à se déplacer vers les disciplines appliquées, ce qui pose à terme la question du maintien ou de la disparition de certains domaines de recherche.

Dans l'ensemble, les politiques de l'enseignement supérieur et les systèmes d'évaluation et de financement ont de plus en plus poussé les universitaires à devoir justifier l'utilité socio-économique de leurs activités. La demande étudiante n'est pas en reste, avec des préoccupations sur les débouchés des diplômés, mais aussi l'essor d'une posture parfois consumériste vis-à-vis de la formation³².

Toutefois, il faut rappeler que tous ces débats ne sont pas entièrement nouveaux : il y a un peu plus de cent ans, l'économiste Thorstein Veblen soulignait déjà l'utilitarisme croissant des enseignements et la mainmise des « capitaines d'industrie » sur les universités états-uniennes³³.

NOTES

2 Pour une introduction à ces débats, voir BARRIER, Julien, QUÉRÉ, Olivier, VANNEUVILLE, Rachel (2019). « La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur. Pouvoir, curriculum et transmission des savoirs ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 13, n° 1, p. 1-31. <https://doi.org/10.3917/rac.042.0001>

3 DAVID, Marie (2024). *Sociologie des savoirs au lycée et à l'université*. Paris : L'Harmattan.

4 MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie, MUSSELIN, Christine (2005). *Chacun cherche son LMD. L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*. Rapport de recherche, École supérieure de l'Éducation nationale – Centre de sociologie des organisations. <https://hal.science/hal-03114733>

5 LE COZANET, Laurène (2019). *La professionnalisation des études. Quand l'Université (s) adapte à l'économie*. Thèse de doctorat en science politique, Paris Dauphine.

- 6 MARQUÈS, Sylvia (2019). « La réforme de la première année commune aux études de santé. Construction et mise à l'épreuve d'un dispositif de gestion des flux étudiants ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 13, n° 1, p. 225-251. <https://doi.org/10.3917/rac.042.0225>
- 7 QUÉRÉ, Olivier (2020). *L'atelier de l'État. Des cadres intermédiaires en formation*. Rennes : PUR.
- 8 VIAUD, Marie-Laude (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université, des années 1950 à 2010*. Grenoble : PUG.
- 9 TRALONGO, Stéphanie, COURT, Martine, KAKPO, Séverine (2014). « Dire plutôt que laisser dire. Analyser en sociologue ses pratiques d'enseignement ». *Socio-Logos*, n° 14. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.4144>
- 10 <https://www.theses.fr/s374644>
- 11 BOURGIN, Joëlle (2011). « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse. Les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? ». *Sociologie du travail*, vol. 53, n° 1, p. 93-108. <https://doi.org/10.4000/sdt.7066>
- 12 Il pointe notamment les limites des approches mettant l'accent sur la participation active qui, malgré leurs mérites, ne sont pas toujours adaptées aux besoins des étudiants et étudiantes. MACFARLANE, Bruce (2016). *Freedom to Learn. The Threat to Student Academic Freedom and Why It Needs to Be Reclaimed*. Londres : Routledge.
- 13 VERSCHUEREN, Pierre (à paraître). *Des savants aux chercheurs. Les sciences physiques comme métier (France, 1945-1968)*. Lyon : ENS éditions.
- 14 COULON, Alain (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- 15 MARIE, David (2015). « Les savoirs des formes de scolarisation. Comparaison entre le lycée et la première année de licence ». *Revue française de pédagogie*, n° 193, p. 25-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.4884>
- 16 ORANGE, Sophie (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.
- 17 VANDENBUNDER, Jérémie (2015). « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique ». *Revue française de pédagogie*, n° 192, p. 121-134. <https://doi.org/10.4000/rfp.4849>

- 18 QUÉRÉ, Olivier (2020). *L'atelier de l'État. Des cadres intermédiaires en formation*. Rennes : PUR.
- 19 STAVROU, Sophia (2019). « Quand la politique de l'employabilité conduit à la régionalisation des sciences sociales. Des transformations curriculaires à l'aube du XXI^e siècle ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 13, n^o 1, p. 171-193. <https://doi.org/10.3917/rac.042.0171>
- 20 BRADY, Norman (2015). « “Epistemic Chaos”. The Recontextualisation of Undergraduate Curriculum Design and Pedagogic Practice in a New University Business School ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 36, n^o 8, p. 1236-1257.
- 21 MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie, PERRIN-JOLY, Constance, SARFATI, François, VEZINAT, Nadège (2022). « Face à la “professionnalisation ségrégative”. Les tactiques des apprentis de l'enseignement supérieur ». *Revue française de pédagogie*, n^o 215, p. 109-122. <https://doi.org/10.4000/rfp.11853>
- 22 MERTZ, Elizabeth (2007). *The Language of Law School. Learning to “Think Like a Lawyer”*. Oxford : Oxford University Press.
- 23 NOBLE, David (1977). *America by Design. Science, Technology, and the Rise of Corporate Capitalism*. New York : Alfred A. Knopf.
- 24 ROSENBERG, Nathan, STEINMUELLER, W. Edward (2013). « Engineering Knowledge ». *Industrial and Corporate Change*, vol. 22, n^o 5, p. 1129-1158.
- 25 TAYLOR, Barret J. (2022). *Wrecked. Deinstitutionalization and Partial Defenses in State Higher Education Policy*. New Brunswick : Rutgers University Press.
- 26 Voir par exemple : MENGER, Pierre-Michel, MARCHIKA, Colin, PAYE, Simon, RENISIO, Yann, ZAMITH, Pablo (2017). « La contribution des enseignants du secondaire à l'enseignement supérieur en France. Effectifs, affectations, carrières (1984-2014) ». *Revue française de sociologie*, vol. 58, n^o 4, p. 643-677. <https://doi.org/10.3917/rfs.584.0643>, ainsi que CARPENTIER, Vincent, PICARD, Emmanuelle (2023). « Academic Workforce in France and the UK in Historical Perspectives ». *Comparative Education*. DOI: [10.1080/03050068.2023.2258676](https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2258676)
- 27 MILADI, Sana (2006). « Les campus numériques. Le paradoxe de l'innovation par les TIC ». *Distances et savoirs*, vol. 4, n^o 1, p. 41-59. <https://doi.org/10.3166/ds.4.41-60>

- 28 Voir : REICH, Justin, RUIPÉREZ-VALIENTE, José A. (2019). « The MOOC Pivot ». *Science*, vol. 363, n° 6423, p. 130-131. <https://doi.org/10.1126/science.aav7958>
- 29 SMITH, Christian M., VILLALOBOS, Amber D., HAMILTON, Laura T., EATON, Charlie (2024). « Promising or Predatory? Online Education in Non-Profit and For-Profit Universities ». *Social Forces*, vol. 102, n° 3, p. 952-977.
- 30 BARRIER, Julien, PICARD, Emmanuelle (2020). « Les universitaires, combien de divisions ? Lignes de fracture et transformations de la profession académique en France depuis les années 1990 ». *Revue française de pédagogie*, n° 207, p. 19-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.9146>
- 31 FRANK, David J., GABLER, Jay (2006). *Reconstructing the University. Worldwide Shifts in Academia in the 20th Century*. Stanford : Stanford University Press.
- 32 GRETZKY, Maria, LERNER, Julia (2021). « Students of Academic Capitalism. Emotional Dimensions in the Commercialization of Higher Education ». *Sociological Research Online*, vol. 26, n° 1, p. 205-221. <https://doi.org/10.1177/1360780420968117>
- 33 VEBLEN, Thorstein (1918). *The Higher Learning in America. A Memorandum on the Conduct of Universities by Business Men*. New York : B. W. Huebsch.

AUTEUR

Julien Barrier

Maître de conférences en sociologie à l'École normale supérieure de Lyon, membre du laboratoire Triangle et du Laboratoire de l'éducation.

IDREF : <https://www.idref.fr/155807420>

ORCID : <http://orcid.org/0009-0000-5848-6822>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/julienbarrier>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000387946511>

L'enseignement des SES : « modèle sciences sociales » *versus* « modèle universitaire » ?

Jérôme Villion

DOI : 10.35562/diversite.4513

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

La discipline scolaire sciences économiques et sociales a suscité deux débats à partir des années 1990. L'un concerne le curriculum formel et oppose le « modèle sciences sociales », porté par le « projet fondateur », qui repose sur une interdisciplinarité et la formation d'une culture économique et sociale générale, et le « modèle universitaire », porté par le « projet aixois », qui est fondé sur une séparation disciplinaire et est conçu comme une propédeutique à l'enseignement supérieur. L'autre débat porte sur les pédagogies inductives et actives, promues par le projet fondateur et remises en cause par le projet aixois. Deux idées sont défendues dans cet article. La première est que, compte tenu de l'évolution de la recherche académique et de son état actuel, le modèle sciences sociales s'est heurté à une perte de légitimité scientifique tandis que le modèle universitaire se heurte à une faible légitimité civique, impliquant la nécessité de dépasser l'opposition entre les deux modèles. La seconde est que le débat sur la pédagogie, bien qu'il ait lui aussi opposé le projet fondateur au projet aixois, doit être dissocié de celui sur le curriculum formel et qu'il ne permet pas de valider ou d'invalider l'un ou l'autre des deux modèles.

English

The school discipline of economics and social sciences has sparked two debates starting in the 1990s. One concerns the formal curriculum and opposes the "social sciences model", supported by the "founding project", which is based on interdisciplinarity and the training of a general economic and social culture, and the "university model", supported by the "Aix project", which is based on a disciplinary separation and is designed as a propaedeutic to higher education. The other debate concerns inductive and active pedagogies, promoted by the founding project and called into question by the Aix project. Two ideas are defended in this article. The first is that, given the evolution of academic research and its current state, the social sciences model has encountered a loss of scientific legitimacy while the university model faces weak civic legitimacy, implying the need to overcome the opposition between the two models. The second is that the

debate on pedagogy, although it also opposed the founding project to the Aix project, must be dissociated from that on the formal curriculum and that it does not allow to validate or invalidate one or the other of the two models.

INDEX

Mots-clés

curriculum formel, interdisciplinarité, pédagogie active, pédagogie inductive, savoir savant, sciences économiques et sociales

Keywords

formal curriculum, interdisciplinarity, active pedagogy, inductive pedagogy, scholarly knowledge, economic and social sciences

PLAN

Les caractéristiques opposant les deux modèles

Interdisciplinarité *versus* séparation disciplinaire

« Troisième culture » *versus* propédeutique à l'enseignement supérieur

Les légitimités des deux modèles

Trois ordres de légitimité, hiérarchisation, imbrication

La mise en œuvre du projet fondateur et du projet aixois confrontés à des problèmes de légitimité

Les deux modèles face au critère de légitimité scientifique

La prise en compte des critères de légitimité civique et de légitimité didactique

Les méthodes pédagogiques et leur rôle dans le débat

La question de la pédagogie inductive

Pédagogie active, pédagogie invisible et interdisciplinarité

Pour conclure...

TEXTE

- 1 À partir de sa naissance à la fin des années 1960, la discipline scolaire « sciences économiques et sociales » (SES) s'est construite autour de trois piliers, constitutifs de ce qui a été appelé le « projet fondateur » (Brémond, Lanta, 1995). Ces trois piliers concernent : la « définition même de la discipline » (Montoussé, 2019), la finalité de l'enseignement et la pédagogie mise en œuvre. Dans les années 1990-

2000, un projet alternatif, que nous appelons par commodité « projet aixois »¹, s'est imposé au détriment du projet fondateur dont il remet en cause chacun des piliers.

- 2 Nous nous proposons d'analyser le débat opposant les deux projets à propos du curriculum formel en SES en faisant un pas de côté au travers de deux « modèles d'enseignement » qui ne reprennent que les deux premiers piliers opposant projet fondateur et projet aixois : interdisciplinarité et culture économique et sociale générale pour le « modèle sciences sociales » *versus* séparation disciplinaire et propédeutique à l'enseignement universitaire pour le « modèle universitaire ». Nous montrons que, dans l'état actuel de la recherche académique et de l'enseignement universitaire, le modèle sciences sociales fait face à un risque d'illégitimité scientifique, tandis que le modèle universitaire est confronté à un risque d'illégitimité civique.
- 3 Nous abordons pour finir l'opposition entre les projets ayant porté sur les méthodes pédagogiques (inductives, actives). Nous défendons l'idée que cette opposition a une portée limitée dans l'évaluation du modèle sciences sociales relativement au modèle universitaire.

Les caractéristiques opposant les deux modèles

Interdisciplinarité *versus* séparation disciplinaire

- 4 La définition de la discipline scolaire du projet fondateur des SES repose sur une approche interdisciplinaire ou pluridisciplinaire, caractéristique du modèle sciences sociales, au sein de laquelle les disciplines universitaires ne sont pas simplement juxtaposées ou associées, mais les concepts et méthodes de ces disciplines sont globalement mobilisés pour aborder de grands problèmes, enjeux économiques et sociaux (la famille, l'entreprise, la monnaie, le[s] marché[s], etc.) dans leurs différentes dimensions, économiques, sociologiques, démographiques, historiques, etc.².
- 5 L'alternative à l'interdisciplinarité réside dans une séparation stricte entre les disciplines savantes qui servent de référence. Dans cette

approche, caractéristique du modèle universitaire et portée au sein du projet aixois, les SES reposent sur un enseignement séparant clairement l'économie et la sociologie conformément aux pratiques de l'enseignement universitaire, à la manière de ce qui se fait, par exemple, en histoire-géographie. L'enseignement de SES repose alors sur des notions, concepts, mécanismes et méthodes propres à chaque discipline universitaire.

« Troisième culture » *versus* propédeutique à l'enseignement supérieur

- 6 Une finalité de l'enseignement de SES, défendue dans le cadre du projet fondateur, et constituant la deuxième caractéristique du modèle sciences sociales, est l'acquisition d'une culture générale économique et sociale³.
- 7 La réforme Fouchet (1966), donnant naissance simultanément à la filière B⁴ et à la discipline scolaire SES, a en effet l'objectif de créer un nouvel enseignement de culture générale, une « troisième culture », à côté des lettres et des sciences exactes (Chatel, 2015).
- 8 Une alternative à la « troisième culture » comme finalité de l'enseignement de SES est une propédeutique à l'enseignement universitaire spécialisé, c'est-à-dire de sciences économiques ou de sociologie. Caractéristique du modèle universitaire, il s'agit d'appréhender les enseignements d'économie et de sociologie en SES dans la perspective de leurs approfondissements ultérieurs à l'université. Ainsi que l'affirme Alain Beitone, lors de son audition pour le rapport Guesnerie : « Définir les SES par opposition à l'université (le “refus de la propédeutique” selon la formule consacrée) n'est pas acceptable. En dépit des spécificités pédagogiques de l'enseignement secondaire, il doit y avoir continuité entre ce qui est enseigné au lycée et ce qui est enseigné dans l'enseignement supérieur » (Beitone, 2008).

Les légitimités des deux modèles

- 9 Nous traitons dans cette partie de la légitimité des deux modèles. Trois ordres de légitimité peuvent être avancés (Lawruszenko *et al.*, 2015) : scientifique, civique et didactique.

Trois ordres de légitimité, hiérarchisation, imbrication

- 10 La légitimité scientifique repose sur l'ancrage des contenus enseignés au sein de la discipline scolaire dans les savoirs savants. Cet ancrage permet de séparer le domaine du savoir savant de celui du savoir commun, profane, de l'opinion. Il est une condition nécessaire pour garantir qu'un enseignement ne verse pas dans un relativisme où le savoir savant produit dans la sphère académique n'a pas plus de valeur, de légitimité que des savoirs produits dans d'autres champs (médiatiques, religieux, communautaires, groupes d'intérêts...).
- 11 Comment circonscrire le champ des savoirs savants (légitimes) ? Un savoir savant est un savoir produit (publications dans des revues scientifiques) ou validé (au travers de citations d'articles ou d'ouvrages) au sein de la sphère académique. Il s'agit donc d'un savoir savant « institué ». Deux compléments :
- un savoir savant n'est pas uniquement un savoir qui a été produit au sein de la recherche académique contemporaine. À la condition qu'elles continuent à servir de référence dans la sphère académique actuelle, des productions scientifiques « anciennes » appartiennent au champ des savoirs savants ;
 - la hiérarchie entre les publications scientifiques, telle qu'elle peut être instituée à un moment donné dans la sphère académique, n'est pas un instrument permettant de considérer comme illégitimes des savoirs savants produits dans cette sphère. Cette hiérarchie donne une valeur relative aux publications, mais une publication dans une revue « de second rang » reste néanmoins une production de savoir savant (légitime).
 - et une remarque : la légitimité d'un savoir savant ne doit pas être confondue avec la portée de ce savoir, qu'elle soit empirique (quelle est la portée de l'expérience naturelle de David Card mettant en évidence l'absence d'effet négatif sur l'emploi d'une augmentation du salaire minimum ?) ou théorique (quelle est la portée de la distinction entre risque et incertitude ?). Une plus faible portée (validité circonscrite à des espaces étroits pour un résultat empirique ou vecteur de transformation limitée pour un résultat théorique) donne une légitimité plus limitée au savoir produit, mais n'en fait pas un savoir illégitime.

- 12 Pour conclure sur ce point, et comme nous le verrons, le risque d'illégitimité scientifique d'un enseignement relève au moins autant d'un « mauvais usage » des savoirs savants que d'une sélection de savoirs scientifiquement illégitimes.
- 13 Nous passons au deuxième ordre de légitimité : la légitimité civique. Sa définition est plus problématique, car elle ouvre un débat sur les valeurs, lequel a souvent tendance à dériver vers une opposition entre deux conceptions opposées du « bon » citoyen : un individu respectueux de l'ordre établi ou, au contraire, disposé à renverser cet ordre. Pour éviter cet écueil, nous considérons que l'objectif de formation du citoyen consiste, au moment de l'élaboration du curriculum formel, à sélectionner des savoirs savants permettant de comprendre le monde et de participer de manière éclairée et raisonnée au débat public. L'ensemble des savoirs à enseigner, légitimes selon le critère civique, est donc imbriqué dans l'ensemble des savoirs dotés d'une légitimité scientifique, et la légitimité civique exige un travail spécifique de sélection des savoirs savants à enseigner, sans lequel l'objectif de formation du citoyen ne pourra être atteint.
- 14 Prenons les décisions des banques centrales. Si on forme un citoyen, ne doit-on pas porter à la connaissance des élèves, par exemple, que les choix de politique monétaire ont aussi des conséquences distributives (la baisse des taux directeurs fait des gagnants et des perdants) ou que les carrières des banquiers centraux peuvent avoir une influence sur leurs décisions ? S'il existe bien des travaux académiques sur ces questions⁵, il est probable qu'un enseignement guidé par la seule légitimité scientifique fasse référence uniquement à des aspects plus « standards » de l'action des banques centrales, en l'occurrence le fait que la manipulation des taux directeurs a certains effets économiques.
- 15 Quant à la légitimité didactique, elle intervient comme une contrainte qui délimite, en fonction du public auquel l'enseignement s'adresse, les contenus qu'il est possible ou non d'enseigner. Elle vient donc restreindre encore un peu plus l'ensemble des savoirs à enseigner légitimes. Les savoirs enseignables selon ce critère peuvent être légitimes du point de vue des légitimités scientifique et civique ou du

point de vue de la légitimité scientifique, mais pas de la légitimité civique.

- 16 Pour donner un exemple trivial, nous pouvons citer les modèles DSGE (Dynamic Stochastic General Equilibrium) : savoir légitime scientifiquement, on peut aussi les considérer comme répondant au critère de légitimité civique puisqu'ils sont largement utilisés dans les banques centrales et les ministères des Finances, et permettent en conséquence de mieux comprendre les décisions concrètes de politiques macroéconomiques. Enseignés généralement au niveau master à l'université, leur complexité technique rend peu probable, pour des raisons didactiques, qu'ils puissent être légitimement enseignés en SES.

La mise en œuvre du projet fondateur et du projet aixois confrontés à des problèmes de légitimité

Les deux modèles face au critère de légitimité scientifique

- 17 De manière générale, c'est-à-dire quel que soit le modèle d'enseignement, la possibilité d'une illégitimité scientifique provient de la sélection des savoirs à enseigner par les acteurs en charge de l'élaboration des programmes ou par ceux qui contribuent à leur mise en œuvre dont, « en bout de chaîne », les enseignants de SES dans les classes. Les acteurs peuvent en effet être incompetents : soit parce qu'ils ne sont pas aptes à percevoir la frontière entre des savoirs ancrés dans les savoirs savants et des savoirs d'une autre nature, soit parce qu'ils ne perçoivent pas les évolutions des savoirs savants. Ils peuvent être soumis à des influences politiques ou à celles de groupes d'intérêt. Ils peuvent également ne pas adhérer à la définition de la légitimité civique telle que nous l'avons définie, légitimant, selon eux, la mobilisation de savoirs extérieurs à l'ensemble des savoirs savants. Enfin, ils peuvent aussi être mal

intentionnés et user de leurs marges de liberté, pédagogique en ce qui concerne les enseignants, pour « embarquer » les élèves, à leur insu, dans un projet politique, idéologique⁶.

Nous présentons maintenant les menaces d'illégitimité scientifique spécifiques aux deux modèles.

- 18 La légitimité scientifique d'un modèle d'enseignement peut s'affaiblir si l'évolution de l'ensemble des savoirs savants (liée aux évolutions théoriques et épistémologiques dans la recherche académique) se traduit par un rétrécissement du sous-ensemble des savoirs savants en adéquation avec ce modèle. C'est justement à un tel rétrécissement auquel le projet fondateur (donc le modèle sciences sociales) a été confronté. La naissance de la discipline scolaire SES à la fin des années 1960 est portée par des géographes et historiens proches de l'École des Annales (voir, par exemple, Chatel, 2015 ou le témoignage de Roncayolo, 2019). L'enseignement des SES peut également s'appuyer, dans les années 1970-1980, sur un ensemble assez vaste de productions scientifiques qui, elles aussi, s'affranchissent largement des frontières entre l'économie et les autres sciences sociales (analyses marxistes, théorie de la régulation...). La domination grandissante du courant néo-classique en économie à partir des années 1980 condamne cependant le projet fondateur à s'appuyer sur des productions de savoirs savants appartenant à une hétérodoxie (dans laquelle se situent les approches interdisciplinaires) de plus en plus marginalisée au sein de la sphère académique. Construire un enseignement de SES à partir d'une approche unifiée des sciences sociales devient un projet difficilement tenable du point de vue de la légitimité scientifique à partir des années 1990-2000.
- 19 Le risque d'illégitimité scientifique existe également pour le modèle universitaire. Notamment, concevoir un enseignement de SES comme une propédeutique à l'enseignement supérieur ne garantit une légitimité scientifique qu'à la condition que cet enseignement supérieur soit lui-même scientifiquement légitime. Or, les conditions de production des savoirs savants peuvent être entachées par certaines dérives liées notamment aux conditions de recrutement des chercheurs ou de sélection des articles dans les revues académiques. Les conséquences ont de fortes chances, en particulier

pour des raisons didactiques, d'être exacerbées dans l'enseignement supérieur. Parmi ces dérives et leurs conséquences, objet de vives controverses dans le champ de la recherche en économie aujourd'hui, soulignons les tendances au monisme théorique (hégémonie de la théorie néo-classique contre le pluralisme intradisciplinaire) ou à la confusion entre consensus scientifique et vérité (scientisme).

- 20 À titre d'illustration de la vivacité de ces controverses, citons : 1) le projet de création, à côté de la section « sciences économiques », d'une section « économie et société » du CNU (Conseil national des universités), projet porté par l'AFEP (Association française d'économie politique, créée en 2009 et regroupant des chercheurs en économie critiquant « l'orientation académique et intellectuelle prise par leur discipline depuis quelques années ») et ayant échoué suite à l'intervention en 2015 du prix Nobel d'économie Jean Tirole auprès du ministère de la Recherche ; 2) la polémique suscitée par la publication en 2016 d'un ouvrage intitulé *Le négationnisme économique et comment s'en débarrasser* (Cahuc, Zylberberg, 2016) visant à « discréditer (“s'en débarrasser”) les courants de la recherche critique en économie, en particulier les chercheurs regroupés au sein des Économistes atterrés et de l'AFEP, en les salissant du nom infamant de “négationnistes” » (Coriat *et al.*, 2017, Introduction).

La prise en compte des critères de légitimité civique et de légitimité didactique

- 21 En s'opposant, par définition, au modèle universitaire, le modèle sciences sociales ne peut s'appuyer, contrairement au modèle universitaire, sur le travail didactique réalisé dans l'enseignement supérieur (tel qu'il se traduit par exemple dans les manuels universitaires). Autrement dit, le travail didactique dans le secondaire doit partir directement des travaux de recherche publiés dans les revues académiques ou d'ouvrages spécialisés traitant de ces travaux de recherche. La difficulté de la tâche constitue un risque pour la légitimité didactique qui, certes, pèse moins que le risque d'illégitimité scientifique analysé plus haut, mais qui s'ajoute à ce dernier, au détriment du modèle sciences sociales.

- 22 Du côté du modèle universitaire, la principale faiblesse se situe au niveau de la légitimité civique, compte tenu des contraintes qu'impose la légitimité didactique.
- 23 Pour le comprendre, nous présentons une approche du modèle universitaire défendue par un inspecteur général de SES au début des années 2000, c'est-à-dire au moment où le projet aixois s'apprêtait à s'imposer pleinement dans les programmes de SES. L'argument est que, tant que les élèves ne maîtrisent pas « les bases », les confronter à des questions qui font débat favorise le relativisme : pour le dire grossièrement, nous risquerions de laisser entendre aux élèves que « les économistes ne sont jamais d'accord », donc que « tout peut être dit ». Il faudrait donc, dans une logique de progressivité (linéaire) des apprentissages, se concentrer sur les « fondamentaux » vus comme « la base faisant l'objet d'un consensus entre les économistes » (Montoussé, 2004).
- 24 Or, la légitimité civique exige de ne pas se focaliser sur des consensus, mais davantage sur les débats permettant d'« éclairer » le citoyen. Les tenants du projet aixois se sont justement opposés à cette approche (voir Buisson-Fenet, 2005 ; Beitone, 2006a ; Dollo, 2018). Mais, selon nous, elle illustre une dérive quasi inéluctable aujourd'hui d'un enseignement de SES enfermé dans le modèle universitaire.
- 25 L'enseignement d'économie dans les facultés d'économie est (très généralement) conçu comme une propédeutique à la recherche en économie. Il s'agit par conséquent, dans un contexte de domination croissante du courant néo-classique à partir des années 1980, d'un enseignement reposant sur une forte dose de modélisation mathématique et sur des techniques statistiques de confrontation de la théorie aux faits (économétrie). Les étudiants des facultés d'économie acquièrent alors des savoirs qui ne leur permettront d'accéder à une compréhension du monde et de participer au débat public, au mieux qu'après cinq années d'études supérieures, au pire jamais s'ils n'ont pas bénéficié d'un enseignement suffisamment ouvert aux débats théoriques.
- 26 Nous faisons référence ici au débat ouvert fin des années 1990 – début des années 2000 à propos de l'enseignement reçu dans les facultés d'économie, accusé de ne pas permettre de saisir le monde

réel dans sa complexité. Un jugement partagé par des étudiants (le mouvement « autiste-économie »), mais aussi par des professeurs d'université, par exemple Gilbert Abraham-Frois et Monique Ducombs qui écrivaient en 1999 : « Qui n'a pas constaté la perte de culture économique d'un bachelier en Sciences économiques et sociales après deux années passées dans une faculté de sciences économiques ? Au pire, il finira par acquérir les certitudes de l'expert en économie et par perdre le doute constitutif de la démarche scientifique » (cité par Raveaud, 2015). Les enquêtes menées récemment montrent que, même si certaines universités sont plus concernées que d'autres, l'illégitimité civique de l'enseignement universitaire d'économie ne s'est pas affaiblie depuis le début des années 2000 (voir Jallais *et al.*, 2023).

- 27 Dans ce contexte, un enseignement de SES conçu comme une propédeutique à l'enseignement supérieur ne peut ouvrir vers une compréhension du monde et une capacité à participer au débat public que sous la forme d'une perspective lointaine et incertaine. Est-ce suffisant pour garantir la légitimité civique d'un enseignement de SES formant des jeunes atteignant l'âge de la majorité (et du droit de vote) ? Selon nous, la réponse est négative et apparaît ici une faiblesse du modèle universitaire comparativement à un modèle qui, comme le modèle sciences sociales, vise l'acquisition d'une culture générale économique et sociale.

Les méthodes pédagogiques et leur rôle dans le débat

La question de la pédagogie inductive

- 28 Partir de faits économiques et sociaux constitue historiquement une « marque de fabrique » de l'enseignement des SES, puisque cette démarche pédagogique apparaît dans les instructions officielles dès les premiers programmes de 1967 et que la volonté de partir de faits supposés d'emblée faire sens pour les élèves est devenue un marqueur du projet fondateur. La réalité concrète d'abord, la conceptualisation et les théories (plus ou moins) abstraites ensuite.

- 29 Néanmoins, il n'y a pas, de notre point de vue, de nécessité absolue à partir des faits, plutôt que de concepts ou de questions théoriques, pour mener à bien un enseignement pluridisciplinaire et visant l'acquisition d'une culture générale en SES. En quoi faudrait-il, par exemple, nécessairement partir des faits pour enseigner aux élèves la pluralité des modes de coordination et d'allocation des ressources (marché, réciprocité, redistribution) ? S'il y a un tel attachement à la pédagogie inductive de la part de certains tenants du projet fondateur, c'est sans doute plutôt du fait d'une conception de l'enseignement qui, en faisant une priorité de l'autonomie de l'enseignant (et souvent aussi de l'élève), autorise une prise de distance par rapport aux savoirs savants.
- 30 De même, le fait que la critique de la pédagogie inductive ait été portée, au sein des SES, par le projet aixois, pourrait laisser penser qu'il s'agit d'une méthode pédagogique entrant fondamentalement en contradiction avec le modèle universitaire. Or, si la pédagogie inductive apparaît incompatible avec un modèle d'enseignement, ce n'est pas avec le modèle universitaire en général, mais avec la forme particulière qu'il prend au travers d'une théorie néo-classique abstraite, fortement formalisée mathématiquement et reposant sur une démarche hypothético-déductive.
- 31 Ainsi, si des arguments solides existent contre les pédagogies inductives⁷, ils restent essentiellement pédagogiques et n'interviennent pas dans la confrontation entre le modèle sciences sociales et le modèle universitaire.

Pédagogie active, pédagogie invisible et interdisciplinarité

- 32 La pédagogie active peut se définir de manière très générale par opposition à une pédagogie transmissive, représentée concrètement par le cours magistral. Elle semble faire aujourd'hui l'objet d'un large consensus (voir Etienne, 2004 ou Montoussé, 2019). Pourtant, comme pour la pédagogie inductive, le projet fondateur et le projet aixois se sont opposés sur cette question en la considérant comme indissociable des débats sur les contenus à enseigner. En particulier, le projet aixois s'est développé en partant de prises de position (Beitone, 1990, cité par Beitone, 2019) visant les pratiques

pédagogiques ayant cours en SES et jugées inadéquates pour permettre l'acquisition de savoirs issus des disciplines universitaires. Ce projet s'est alors affirmé en s'appuyant sur la théorie de la transposition didactique⁸, puis sur la sociologie des curricula de Basil Bernstein.

- 33 La sociologie des curricula (voir Vitale, 2022), au travers de la mise en avant des vertus pédagogiques d'une classification forte, constitue un argument contre l'interdisciplinarité, donc contre le modèle sciences sociales. Cet argument relatif à l'apprentissage (l'absence de frontières entre les disciplines nuit à l'apprentissage) disqualifie-t-il le modèle sciences sociales au profit du modèle universitaire ? Nous avançons deux arguments en faveur d'une réponse négative. D'une part, la séparation des disciplines n'est qu'un des aspects qui contribuent à une classification forte : à elle seule, elle ne suffit pas à affirmer que le modèle sciences sociales est condamné à une pédagogie invisible, pas plus qu'elle ne garantit que le modèle universitaire se traduise par une pédagogie visible. D'autre part, nous avons vu que le modèle sciences sociales peut s'appuyer sur des savoirs savants et des recherches académiques interdisciplinaires, ce qui le distingue des « éducations à » qui fleurissent dans de nombreux domaines, en ne reposant sur aucun savoir savant institué.

Pour conclure...

- 34 Les débats autour des curricula qui ont animé les SES depuis plus de trente ans ont opposé deux projets (le projet fondateur contre le projet aixois) autour de l'interdisciplinarité, de la finalité de l'enseignement et des méthodes pédagogiques inductives et actives.
- 35 La domination croissante de la théorie néo-classique dans la recherche académique a d'abord favorisé le projet aixois, donc un modèle universitaire caractérisé par une séparation disciplinaire stricte et un enseignement de SES conçu comme une propédeutique à l'enseignement universitaire, au détriment d'un projet fondateur dont la légitimité scientifique s'affaiblissait. Cependant, la faible légitimité civique du modèle universitaire dans un contexte d'hégémonie de la théorie néo-classique, déjà visible dans l'enseignement universitaire lui-même, est devenue flagrante avec la mise en œuvre du projet aixois dans les programmes de SES dans les

années 2010. Par opposition, les atouts du modèle sciences sociales se trouvent remis au jour. La formation du citoyen passe davantage par une culture générale que par l'acquisition de savoirs abstraits et spécialisés. Elle passe aussi par un accès aux débats scientifiques, donc par un enseignement pluraliste, y compris en accordant une place à une hétérodoxie s'affranchissant des frontières disciplinaires.

- 36 La légitimité d'un enseignement en SES semble finalement exiger aujourd'hui de ne pas s'enfermer dans un modèle universitaire peu à même de constituer une entrée vers la compréhension du monde et les débats qui l'animent, d'autant plus à l'heure d'un enchevêtrement de crises de natures multiples (économique, sociale, écologique, géopolitique). Mais, elle exige également, contrairement à certaines variantes du projet fondateur, de ne pas refuser par principe toute référence aux enseignements universitaires et, surtout, de veiller à un ancrage solide de l'enseignement dans les savoirs savants, dans le cadre des contraintes didactiques et pédagogiques spécifiques à une discipline scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

BEITONE, Alain (1990). Refus de la pédagogie inductive et du bricolage instrumental. Dans : *Nouvelles technologies et didactiques des SES*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur la pédagogie de l'économie (CERPE), Université d'Aix-Marseille 2.

BEITONE, Alain (2006a). « La place des théories dans l'enseignement des SES ». <http://ses.ens-lyon.fr/articles/la-place-des-theories-dans-l-enseignement-des-ses-25464>

BEITONE, Alain (2006b). « Pour en finir avec la pédagogie inductive ». <https://alainbeitone.blogspot.com/2006/06/pour-en-finir-avec-la-pedagogie.html>

BEITONE, Alain (2008). « Les sciences économiques et sociales. Un bilan positif, des évolutions nécessaires ». Dans Guesnerie, Roger. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée*, annexe C-1-1, p. 66-67.

BEITONE, Alain (2015). « Disciplines scolaires et disciplines savantes. Enjeux pour la formation des maîtres et la formation des élèves. L'exemple des SES ». <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article209>

BEITONE, Alain (2019). « Les professeurs de sciences économiques et sociales. Trajectoires des identités professionnelles ». Dans Buisson-Fenet, Hélène et Rey,

Olivier (dir.). *Le métier d'enseignant. Une identité introuvable ?*. Lyon : ENS éditions, p. 67-90. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.11255>

BEITONE, Alain, DOLLO, Christine, HEMDANE, Estelle, LAMBERT, Jean-Renaud (2013). *Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

BLOT, Christophe, CREEL, Jérôme, HUBERT, Paul, LABONDANCE, Fabien (2017). « Les effets redistributifs des politiques monétaires de la BCE ». *Revue d'économie financière*, n° 128, p. 165-180. <https://doi.org/10.3917/ecofi.128.0165>

BRÉMOND, Janine, LANTA, Henri (1995). « La pédagogie des sciences économiques et sociales. Mythe fondateur ou réalité ? ». Dans Combemale, Pascale (coord.). *Les sciences économiques et sociales*. Paris : Hachette Éducation, p. 47-71.

BUISSON-FENET, Emmanuel (2005). « Le débat c'est fondamental ». *Idées économiques et sociales*, n° 141, p. 64-69.

CAHUC, Pierre, ZYLBERBERG, André (2016). *Le négationnisme économique et comment s'en débarrasser*. Paris : Flammarion.

CARRÉ, Emmanuel, DEMANGE, Élise (2017). « La revolving door dans les banques centrales ». *Revue d'économie financière*, n° 128, p. 233-254. <https://doi.org/10.3917/ecofi.128.0233>

CHATEL, Élisabeth (2015). « Genèse d'un enseignement de l'économie intégré aux sciences sociales dans l'enseignement secondaire français entre 1964 et 1966 ». *Éducation et sociétés*, n° 35, p. 33-49. <https://doi.org/10.3917/es.035.0033>

CHATEL, Élisabeth (2016). « La contribution des enseignants aux changements des contenus de leur discipline. Le cas des sciences économiques et sociales entre 1990 et 2010 ». Dans Kahn, Pierre et Michel, Youenn (dir.). *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX^e-XX^e siècles*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 219-230. <https://doi.org/10.4000/books.puc.12822>.

COMBEMALE, Pascal (1992). « Faut-il enseigner l'économie au lycée ? ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 308, p. 18-22.

COMBEMALE, Pascal (2008). « Audition du 25 mars 2008 et quelques réponses aux questions posées ». Dans Guesnerie, Roger. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée*, annexe C-1-4, p. 73-74.

COMBEMALE, Pascal (2015). « Annexe I. De l'indiscipline à la discipline ». Dans Galy, Marjorie, Le Nader, Erwan et Combemale, Pascal (dir.). *Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours*. Paris : La Découverte, p. 291-299.

CORIAT, Benjamin, COUTROT, Thomas, EYDOUX, Anne, LABROUSSE, Agnès, ORLÉAN, André (coord.) [2017]. *Misère du scientisme en économie. Retour sur l'affaire Cahuc-Zylberberg*. Paris : Éditions du Croquant.

DOLLO, Christine (2018). « D'une conception épistémologique d'une discipline scolaire à sa mise en œuvre dans la classe. Quelles difficultés pour un professeur débutant ? ». *Éducation & Didactique*, vol. 12, n° 1, p. 43-58. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2946>

ETIENNE, Jean (2004). « L'enseignement des sciences économiques et sociales. Mise en perspective et nouveaux enjeux ». <https://ses.ens-lyon.fr/articles/l-enseignement-des-sciences-economiques-et-sociales-mise-en-perspective-et-nouveaux-enjeux-25469>

FAVEREAU, Olivier (2020). « Économie. Un individualisme méthodologique à la recherche de sa propre incomplétude ». *L'année sociologique*, vol. 70, p. 231-259. <https://doi.org/10.3917/anso.201.0231>

JALLAIS, Sophie, JANY-CATRICE, Florence, JATTEAU, Arthur (2023). « De l'absence de pluralisme dans les licences d'économie-gestion ». *AOC (Analyse Opinion Critique)*. <https://aoc.media/analyse/2023/09/13/de-labsence-de-pluralisme-dans-les-licences-deconomie-gestion/>

KRUGMAN, Paul, WELLS, Robin (2009). *Macroéconomie*. Bruxelles : De Boeck université.

LABROUSSE, Agnès, VERCUEIL, Julien, CHANTEAU, Jean-Pierre, GROUIEZ, Pascal, LAMARCHE, Thomas, MICHEL, Sandrine, NIEDDU, Martino (2017). « Ce qu'une théorie économique historicisée veut dire. Retour sur les méthodes de trois générations d'institutionnalisme ». *Revue de philosophie économique*, vol. 18, p. 153-184. <https://doi.org/10.3917/rpec.182.0153>

LAWRUSZENKO, Jean, MARTINACHE, Igor, MAS, Jean-Yves (2015). « II. 1967-2011. La démarche des SES en question ». Dans Galy, Marjorie, Le Nader, Erwan et Combemale, Pascal (dir.). *Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours*. Paris : La Découverte, p. 55-86. <https://www.cairn.info/les-sciences-economiques-et-sociales--9782707186324-page-55.htm>

MONTOUSSÉ, Marc (2004). « La place des théories dans l'enseignement des sciences économiques et sociales ». *Idées économiques et sociales*, n° 138, p. 64-70.

MONTOUSSÉ, Marc (2019). « Regard sur 43 années d'évolution des sciences économiques et sociales ». *Idées économiques et sociales*, n° 195, p. 59-68.

MOTTINT, Olivier (2018). « Faut-il renoncer aux pédagogies actives ? ». <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article287>

RAVEAUD, Gilles (2015). « Le mouvement "autisme-économie" (2000-2001). Victoire intellectuelle, défaite politique ». *Éducation et sociétés*, n° 35, p. 103-118. <https://doi.org/10.3917/es.035.0103>

RONCAYOLO, Marcel (2019). « Marcel Roncayolo (1926-2018), l'un des "pères fondateurs" des SES et de leur esprit. Entretien réalisé par Igor Martinache ». *Idées économiques et sociales*, n° 195, p. 69-78. <https://doi.org/10.3917/idee.195.0069>

VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR.

NOTES

- 1 Ce projet alternatif a été porté principalement par des enseignants de SES de l'académie d'Aix-Marseille (voir Chatel, 2016 ; Beitone, 2019).
- 2 Cette approche, constituant un des piliers de ce qui est souvent considéré comme l'identité des SES, est portée en particulier par l'APSES (Association des professeurs de SES) depuis sa création en 1971.
- 3 Les défenseurs du projet fondateur associent généralement à la « troisième culture » la formation du citoyen. Selon nous, la contribution à la formation du citoyen est un objectif commun à tout enseignement au sein d'un établissement public. Il n'est donc pas associé ici à une option particulière, mais posé comme une condition de légitimité de chaque option (voir plus loin).
- 4 Elle deviendra la filière ES avec la réforme du bac en 1992, avant la réforme du lycée de 2018 impliquant la disparition des filières et l'apparition de la « spécialité » SES.
- 5 Voir par exemple Blot *et al.* (2017) sur la première question et Carré, Demange (2017) sur la deuxième.
- 6 Afin d'éviter ce risque, il est généralement exigé une neutralité axiologique de la part des acteurs de la discipline scolaire.
- 7 Voir par exemple Mottint (2018) ou Beitone (2006b).
- 8 Sur la transposition didactique et son application aux SES, voir Beitone *et al.*, 2013, chapitre 4 ; Lawruszenko *et al.*, 2015.

AUTEUR

Jérôme Villion

Professeur de SES au lycée Marguerite Jauzelon (974).

Des savoirs et des éducatons

Les éducations à... : *ya basta* !

Alain Beitone et Estelle Hemdane

DOI : 10.35562/diversite.4396

Droits d'auteur
CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Les « éducations à », apparues dans les années 1970, ont pris leur essor dans les années 2000 avec l'ambition non dissimulée de transformer l'école et les pratiques enseignantes. Dans cet article, nous décrivons la contestation des savoirs et des disciplines scolaires qui les sous-tendent sur fond d'exaltation de la post-modernité et de relativisme. Nous soulignons les limites épistémologiques et pédagogiques de ces enseignements et faisons l'hypothèse qu'elles expliquent pourquoi les enseignants et l'institution semblent s'en détourner aujourd'hui.

English

“Educations for”, which appeared in the 1970s, took off in the 2000s with the undisguised ambition of transforming schools and teaching practices. In this article, we describe the way in which “education” wanted to challenge knowledge and school disciplines against a backdrop of exaltation of post-modernity and relativism. We underline the epistemological and pedagogical limits of this ambition and hypothesize that they explain why teachers and the institution seem to be turning away from it today.

INDEX

Mots-clés

« éducation à », discipline scolaire, formation du citoyen, pédagogie invisible

Keywords

“education for”, school discipline, citizen training, invisible pedagogy

PLAN

Les « éducations à » et la volonté de révolutionner l'école
« Les éducations à » et la post-modernité
« Éducatons à », savoirs savants et disciplines scolaires

L'échec du projet des « éducations à » ?

Les savoirs disciplinaires résistent

Des dispositifs pédagogiques insatisfaisants

« Éducation à » et pédagogie invisible

NOTES DE L'AUTEUR

Le texte est une version remaniée de l'article « Éducation à : *Ya basta !* » rédigé par Alain Beitone en 2014.

TEXTE

Les « éducations à » et la volonté de révolutionner l'école

« Les éducations à » et la post-modernité

- 1 Les « éducations à », apparues dans les années 1970, ont pris leur essor dans les années 2000 avec l'ambition non dissimulée de transformer l'école et les pratiques enseignantes. Comprendre leur multiplication à cette époque suppose d'identifier les types de justification et les références mobilisées pour légitimer ces enseignements. De nombreux colloques et assises, articles, ouvrages et formations universitaires traitent des « éducations à »². Le Conseil de l'Europe est lui aussi très actif dans la promotion de ces nouveaux enseignements. Les justifications avancées dans ces textes se fondent en règle générale sur l'utilité sociale de ces enseignements (réduire les accidents de la route, la prévalence de l'obésité, développer le goût, l'égalité entre les hommes et les femmes, etc.), mais beaucoup s'inscrivent aussi dans le cadre d'une réflexion plus large sur l'école et les savoirs. Lucie Sauvé³, par exemple, considère l'éducation au développement durable comme un enseignement caractéristique de la post-modernité, en rupture avec les composantes de la modernité qu'elle présente de la façon suivante :

De façon très générale, la modernité se caractérise par sa croyance au progrès associé à l'explosion du savoir scientifique et aux promesses de la technologie. Elle est le creuset du développement de grandes théories unificatrices et de la recherche de grands principes organisateurs (les -ismes, dont le communisme, le libéralisme, le capitalisme, etc.), porteurs de « valeurs sûres ». L'épistémologie moderne est positiviste ; elle s'appuie sur une quête d'objectivité et sur la rationalité instrumentale pour légitimer le savoir et l'organiser en disciplines. L'éthique moderne est anthropocentriste et la liberté de l'individu et de l'entreprise n'a de limite que le respect de la liberté de l'autre. [...] Les grands espoirs de la modernité, comme ses principaux symboles (pensons au mur de Berlin, entre deux -ismes), s'effondrent progressivement. (Sauvé, 2000, R-180)

- 2 Ainsi, la quête d'objectivité, la rationalité instrumentale, la liberté de l'individu et de l'entreprise sont des idéaux qui s'effondrent (comme en témoigne l'effondrement du mur de Berlin !). En opposition à ce tableau, la post-modernité est présentée sous un jour plus favorable :

La postmodernité [...] adopte une posture épistémologique relativiste (qui tient compte de l'interaction sujet-objet), inductive, essentiellement critique et socioconstructiviste, qui reconnaît le caractère complexe, singulier et contextuel des objets de savoir ; l'épistémologie postmoderne valorise le dialogue de savoirs de divers types (scientifique, expérientiel, traditionnel, etc.) dont la discipline n'est plus le principe organisateur et dont le critère de validité est la pertinence en regard de la transformation des réalités qui posent problème. [...] L'éducation postmoderne adopte une posture éthique également relativiste (où le contexte est pris en compte), qui n'est pas *a priori* anthropocentriste ni individualiste, mais qui correspond à un processus de discussion critique entre les acteurs d'une situation, en vue de fonder des prises de position contextuellement adaptées. [...] La postmodernité tente de ne pas s'enfermer dans de grandes théories explicatives et narratives générales et se méfie des valeurs universelles. (Sauvé, 2000, R-181)

- 3 Si l'on résume le propos, la modernité est rigide, fermée, bardée de certitudes tandis que la post-modernité est souple, plurielle, libérée des « grandes théories »⁴. Dans cette perspective, les « éducations à » doivent permettre à l'école de s'émanciper des vieilles disciplines

scolaires. L'objectif est également de prendre de la distance vis-à-vis des savoirs et de leur transmission en préférant travailler sur des valeurs, sur l'action et l'engagement politique des élèves. Comme l'écrit Bader (2014), c'est la dimension idéologique qui prend le pas sur les savoirs et l'enseignement au développement durable (EDD) relève de « l'engagement éco-pédagogique ». Dans cette conception politique, voire messianique de l'enseignement, il ne suffit pas de « déconstruire les réalités sociales », il faut impulser le changement social :

Au-delà de la déconstruction des réalités sociales, de la recherche des causes des diverses formes d'aliénation, ce type de questions propre à la pédagogie critique ouvre sur l'idée de transformation, de reconstruction. Le savoir-agir ne suffit pas, il importe de développer et de s'approprier un vouloir et un pouvoir-agir face aux situations d'entrave et d'aliénation, en vue d'effectuer les changements qui s'imposent, vers l'émancipation. (Sauvé, 2014a, § 14)

- 4 Mais une telle conception de l'enseignement suppose que l'enseignant soit porteur des « bonnes valeurs » à transmettre, qu'il connaisse « le futur souhaité » et que les élèves, instruits par leurs maîtres, fassent triompher dans la société les conceptions politiques cohérentes avec les « éducations à ». C'est évidemment renoncer à toute conception de la laïcité, c'est ne pas reconnaître la pluralité des conceptions du bien des sociétés modernes. Par ailleurs, si l'ambition est généralement critique (contestation de la science économique, du pouvoir des experts, de la marchandisation du monde), le discours est mystificateur. Comme le souligne Jean-Jacques Rosat (2009, p. XXIII), le relativisme, par sa remise en cause de l'idée de vérité, ne conduit qu'au renforcement de la domination :

Les dominés, en effet, ne peuvent espérer s'émanciper et retourner le rapport de force en leur faveur s'ils n'ont pas la possibilité de l'emporter sur les dominants dans l'espace des raisons : celui de la connaissance du monde et de la société où la seule force est celle des analyses et des arguments. C'est ce qu'avaient compris les Lumières en nouant l'alliance de la connaissance et de la liberté. En détruisant l'espace des raisons, le relativisme dénoue cette alliance et enferme les plus faibles dans le seul espace des rapports de force où ils seront, par définition, toujours les vaincus.

« Éducatons à », savoirs savants et disciplines scolaires

- 5 Les écrits des promoteurs des « éducatons à » partagent une double méfiance à l'égard des disciplines académiques et des savoirs scientifiques. Ils invitent les enseignants à adopter une posture « sceptique » vis-à-vis de savoirs présentés comme inséparables des conditions sociales de leur émergence et des rapports de pouvoir⁵. Pourtant, il y a bien longtemps que l'épistémologie a fait justice de ce type de discours. Bachelard⁶ montrait la stérilité du doute systématique et Bourdieu soulignait que si le champ scientifique est bien, comme tous les champs sociaux, un champ de luttes et de rapport de domination, il possède des règles spécifiques comme la primauté du meilleur argument et du verdict de l'expérience, qui permettent de produire des « vérités transhistoriques » (Bourdieu, 2001). Étonnamment, plusieurs textes (Simonneaux, 2011 ; Lange, Victor, 2006) se réfèrent à Bourdieu ou Habermas pour rejeter l'idée de savoirs validés alors que ces deux auteurs en sont les défenseurs. Habermas (2001, 2003) soutient très clairement le concept de vérité et distingue les débats scientifiques (régulés par le vrai) et les débats politiques (régulés par le juste). Mais faisant fi de ces références épistémologiques, les tenants des « éducatons à » développent une posture relativiste.
- 6 Par ailleurs, les savoirs des « éducatons à » sont présentés comme indépendants des disciplines scolaires, accusées de transmettre des savoirs figés ne permettant pas de rendre compte de la complexité du monde. Préfaçant le livre d'Edgar Morin, le directeur général de l'UNESCO, Federico Mayor (1999), n'hésitait pas à écrire : « nous devons abattre les barrières traditionnelles entre les disciplines et concevoir comment relier ce qui a été jusqu'ici séparé ». Mais cette remise en cause des disciplines et des savoirs disciplinaires fait l'impasse sur deux éléments essentiels. D'une part, les disciplines savantes sont le lieu de la production et de la validation des savoirs. Elles sont le produit d'une spécialisation qui est liée très précisément à la complexité du monde. C'est parce qu'un homme maîtrisant tous les champs du savoir tel Jean Pic de la Mirandole est révolu, que la spécialisation ne cesse de s'approfondir. En mathématiques, un

spécialiste d'analyse aura beaucoup de mal à évaluer un article de recherche en géométrie et, en histoire, un spécialiste de la Grèce antique ne pourra siéger de façon crédible dans un jury de thèse d'histoire contemporaine. Cette spécialisation n'est pas exclusive de processus d'hybridation ou de recherches codisciplinaires, mais ces dernières mettent en lien des chercheurs spécialistes de leur domaine de compétence.

- 7 D'autre part, les disciplines scolaires impliquent des professeurs maîtrisant les savoirs qui les composent, leur permettant d'être les garants de la validité des savoirs. Comment avoir l'esprit critique et faire la différence entre un discours de sens commun sur la décroissance et une analyse de la soutenabilité des trajectoires de développement sans connaître les principes de base de l'économie de l'environnement, par exemple ? Comment étudier avec les élèves les enjeux des transformations des écosystèmes sans savoir ce que sont les relations de parasitisme ou de symbiose ?

L'échec du projet des « éducations à » ?

Les savoirs disciplinaires résistent

- 8 Les textes officiels relatifs aux « éducations à » ont été modifiés à plusieurs reprises depuis le début des années 2000. Ceux consacrés aujourd'hui à l'éducation au développement durable, à l'alimentation et au goût permettent de faire trois observations. La première est la réintégration plus claire de ces « éducations à » dans un cadre disciplinaire. Ainsi, en 2019, par exemple, la nouvelle phase de renforcement de l'EDD passe par l'intégration plus forte de ce thème dans chaque discipline scolaire⁷. En 2023, les propositions du Conseil supérieur des programmes vont dans ce même sens. Dans le cadre de l'éducation à l'alimentation et au goût, la thématique est également intégrée aux programmes scolaires disciplinaires. Le vadémécum rédigé par le ministère de l'Éducation nationale précise, pour chaque niveau de classe et pour chaque discipline, les occasions de traiter des enjeux de l'alimentation. Le second changement notable est la moindre péjoration des savoirs et des séparations disciplinaires. Le

vadémécum de l'éducation à l'alimentation et au goût⁸ précise par exemple que « s'appuyer sur les contenus disciplinaires est un levier essentiel pour que les élèves s'approprient et comprennent les grands enjeux de l'alimentation et du goût [...] ». De même, si le vadémécum consacré à l'éducation au développement durable⁹ commence par dénigrer les disciplines scolaires et savantes (elles cloisonnent, elles fragmentent, etc.), il précise : « Cette culture commune prend appui sur des données scientifiquement établies et partagées, mais aussi sur la maîtrise de concepts clés et d'approches disciplinaires spécifiques ». Les fiches pratiques qui sont proposées par la suite s'intitulent : « les regards du professeur d'histoire-géographie », « le regard du professeur de philosophie », « les regards du professeur de SES », etc. Le texte du vadémécum conclut sur l'intérêt de la mobilisation de l'apport spécifique de chaque discipline. On est ainsi loin du projet d'enseignants comme simples animateurs de débat¹⁰, devant s'émanciper de leurs savoirs académiques. Enfin, lorsque les « éducations à » sont pensées en dehors des disciplines scolaires dans une logique de projet, en mobilisant notamment des partenaires extérieurs, les actions suggérées par le vadémécum semblent relever de ce que le philosophe de l'éducation Michel Fabre appelle le « militantisme des "bonnes pratiques" » (Fabre, 2014, § 16). Les élèves peuvent installer un composteur dans leur établissement scolaire, planter des arbres, apprendre à trier les déchets, économiser l'eau, organiser un vide-dressing solidaire, etc.

Des dispositifs pédagogiques insatisfaisants

- 9 L'échec aujourd'hui de ceux qui souhaitent transformer l'école par les « éducations à » est parfois attribué au conservatisme des enseignants trop attachés aux savoirs (!) ou réticents à l'idée de travailler sur des sujets politiques. Les enseignants sont encore aujourd'hui sommés de « descendre de leur tour d'ivoire »¹¹ et de ne pas viser seulement l'apprentissage de savoirs avérés. Mais sans avoir besoin de faire l'hypothèse d'un conservatisme enseignant, on peut simplement supposer que les dispositifs pédagogiques proposés n'ont pas convaincu les enseignants lors de leurs mises en œuvre. Prenons l'exemple des EDD. D'après l'économiste Diemer (2014), le débat en

classe, qui en est la modalité pédagogique centrale, permet d'éveiller les consciences et offre la possibilité de « laisser les élèves acquérir les faits et les concepts à leur propre rythme ». Mais cela fonctionne-t-il ?

- 10 Analysant la conduite de débats sur des questions liées au développement durable dans plusieurs classes en Suisse, Nadine Fink (2010, p. 13) en arrive à la conclusion suivante : « le recours explicite à des savoirs et des outils de pensée relevant des disciplines de sciences sociales est majoritairement absent. Les informations mobilisées et les propositions énoncées sont pourtant nombreuses. Mais elles relèvent le plus souvent d'une sorte de sens commun hétérogène et peu organisé ». En bref, le débat part du sens commun et y demeure. Cette remarque n'est pas isolée. Dans un autre article portant sur la même recherche, Fink et Audigier (2011, p. 90), analysant un débat en classe, soulignent : « du côté des élèves, nous observons des ignorances obstacles, c'est-à-dire que ceux-ci expriment une idée générale que le manque de connaissances précises empêche de développer ». Ainsi, faute de savoirs, la discussion s'enlise et ne permet pas aux élèves d'accéder à un niveau supérieur de compréhension. Dans une autre recherche portant sur un débat relatif au changement climatique (Albe, 2011), le dispositif conçu par les chercheurs met sur un pied d'égalité les analyses du GIEC (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat) et celles des climatosceptiques. Or les élèves n'ont pas les moyens de valider ou d'invalider les conclusions du GIEC. Mais, dès lors que l'on refuse de reconnaître quelque légitimité que ce soit au savoir scientifique, tout se vaut. Bien mieux, les élèves sont invités à se prononcer sur le protocole de Kyoto. Or il serait tout à fait étonnant que les élèves maîtrisent les analyses économiques qui permettraient d'en discuter de façon éclairée. L'auteure se réjouit du fait que, dans le cours du débat, les élèves procèdent à « une remise en question du caractère empirico-réaliste des sciences » (Albe, 2011, § 31). En conclusion, elle juge que le débat a atteint ses objectifs, car les élèves ont abordé la question du réchauffement sous l'angle politique¹². Elle ajoute : « Il s'agit de rendre les élèves plus vigilants et moins dominés par l'autorité de la science et des experts » (Albe, 2011, § 49). Le débat n'a donc absolument pas permis

aux élèves de construire un savoir structuré sur le réchauffement climatique, mais là n'était visiblement pas l'objectif.

« Éducation à » et pédagogie invisible

- 11 Les travaux contemporains de sociologie de l'éducation, dans le prolongement notamment des travaux de Basil Bernstein, soulignent que le développement de la « pédagogie invisible » est un facteur important d'inégalités entre les élèves en matière d'apprentissage. Or les « éducations à » donnent lieu à des enseignements dans lesquels les savoirs d'opinion, les réflexions éthiques, les arguments formulés sur la base d'un raisonnement scientifique coexistent et sont mobilisés de façon aléatoire en classe. Il s'agit typiquement ici d'une situation de pédagogie invisible puisque le cadrage est faible (que doit-on apprendre quand on entretient le potager de la cour de récréation ?) tout comme la classification des savoirs (s'agit-il de savoirs savants ou de réflexions politiques ?). La difficulté pour les élèves réside alors dans le fait qu'ils doivent décider seuls, dans le cadre d'échanges d'arguments plus ou moins structurés, de ce qui doit être retenu, relié à d'autres savoirs, et ce qui doit être abandonné parce que relevant de l'opinion commune.
- 12 Cette confusion des savoirs est d'autant plus forte que les dispositifs proposés (les « questions socioscientifiques ») confondent bien souvent débats scientifiques et débats politiques. Or les deux sont distincts. Un débat scientifique en classe conduit les élèves à échanger non pas des « opinions », mais des arguments formulés sur la base d'une investigation (recherches documentaires, expérimentation, etc.). Le professeur n'est pas un animateur du débat, il est le garant de la validité des savoirs mis en œuvre dans la classe. Il a aussi la responsabilité, à l'issue de la démarche d'investigation, de désigner clairement les savoirs que les élèves doivent s'approprier. En didactique de l'éducation, Denise Orange-Ravachol (2010) donne un exemple sur la question du volcanisme. Ce type de débat doit être soigneusement distingué des débats éthiques et politiques. Par exemple, « expliquer pourquoi l'usage de combustible nucléaire produit des déchets à vie longue » est une question de fait. En revanche, compte tenu des savoirs ainsi produits, « faut-il aujourd'hui prendre le risque du recours au nucléaire ? » est une question

politique. Les citoyens, au nom de leurs opinions, ne peuvent pas déterminer la durée de vie des déchets nucléaires. Par contre, il leur appartient de dire s'ils acceptent ou pas que l'on prenne le risque de stocker de tels déchets. La délibération démocratique suppose donc l'information scientifique et l'indication du degré d'incertitude des connaissances scientifiques mobilisées. C'est le principe des « jurys citoyens » qui délibèrent sur des questions politiques controversées, mais qui sont d'abord informés par des experts sur les données techniques de la question qu'ils doivent trancher. La notion de « question socioscientifique », très utilisée par les partisans des « éducations à », confond les questions de faits et les questions politiques, ce qui brouille les apprentissages des élèves.

- 13 Pour conclure, les « éducations à » souhaitaient promouvoir une conception de l'éducation qui « se différencie ainsi nettement du projet coutumier de l'école républicaine » (Bader, 2014, § 14). Et en effet, la posture à la fois relativiste et normative des « éducations à » est en rupture avec la tradition républicaine en matière d'éducation telle qu'elle était formulée par Condorcet :

La puissance publique ne peut même, sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités ; elle ne doit imposer aucune croyance [...]. Son devoir est d'armer contre l'erreur, qui est toujours un mal public, toute la force de la vérité ; mais elle n'a pas le droit de décider où réside la vérité, où se trouve l'erreur. (Condorcet, 1994, p. 88)

- 14 L'école, disait en substance Condorcet, n'a pas à enseigner un catéchisme, quel qu'il soit, fût-ce un catéchisme républicain. Le rôle de l'école est de former les élèves à faire usage de leur propre raison et, pour cela, de leur fournir les connaissances à partir desquelles ils pourront forger leur point de vue éthique et participer à la délibération publique. C'est en ce sens que l'école est émancipatrice : en formant sans conformer.

BIBLIOGRAPHIE

ALBE, Virginie (2011). « Changements climatiques à l'école. Pour une éducation sociopolitique aux sciences et à l'environnement ». *Éducation relative à*

l'environnement, vol. 9. <https://doi.org/10.4000/ere.1508>

BADER, Barbara (2014). « Les rapports aux savoirs. Une forme exploratoire des nouvelles postures éducatives ». *Éducation relative à l'environnement*, vol. 11. <https://doi.org/10.4000/ere.719>

BEN AYED, Choukri (dir.) [2010]. *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*. Paris : Armand Colin.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.

BOURDIEU, Pierre (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.

BEITONE, Alain (2004). « Enseigner des questions socialement vives. Note sur quelques confusions ». Communication présentée à la 7^e biennale de l'éducation et de la formation.

CONDORCET (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791)*. Paris : Garnier-Flammarion.

DIEMER, Arnaud (2014). « L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement durable ». *Éducation relative à l'environnement*, vol. 11. <https://doi.org/10.4000/ere.805>

FABRE, Michel (2014). « Les "Éducatifs à". Problématisation et prudence ». *Éducation et socialisation*, n° 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>

FINK, Nadine (2010). « L'éducation au développement durable : comment faire ? Le débat, outil pour dépasser le sens commun ». *Les cahiers pédagogiques*, vol. 478, p. 11-13.

FINK, Nadine, AUDIGIER, François (2011). « Grands principes et petits arrangements entre élèves. Débats scolaires à propos du développement durable ». *Revue des hautes écoles pédagogiques*, n° 13, p. 79-95. https://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/13_files/04_audigier.pdf

FLORE, Michel (2014). « Éducation au développement durable, un territoire révélateur ». *Éducation relative à l'environnement*, vol. 11. <https://doi.org/10.4000/ere.833>

FRANDJI, Daniel, VITALE, Philippe (dir.) [2008]. *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : PUR.

HABERMAS, Jürgen (2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.

HABERMAS, Jürgen (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Paris : Grasset.

LANGÉ, Jean Marc, VICTOR, Patricia (2006). « Didactique curriculaire et "éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable". Quelles questions, quels repères ? ». *Didaskalia*, n° 28, p. 85-100. https://www.persee.fr/doc/didas_1250-0739_2006_num_28_1_1192

MAYOR, Federico (1999). « Préface ». Dans Morin, Edgar (2006). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO. https://www.psychanalyse.com/pdf/EDGAR_MORIN_LES_7_SAVOIRS_A_L_EDUCATION_DU_FUTUR.pdf

ORANGE-RAVACHOL, Denise (2010). « Le rapport au “vrai” des enseignants en classe de sciences ». Communication présentée au congrès de l'AREF.

ROSAT, Jean-Jacques (2009). « Préface » et annexes. Dans Boghossian, Paul. *La peur du savoir. Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance*. Marseille : Agone.

SAUVÉ, Lucie (2000). « L'éducation relative à l'environnement, entre modernité et postmodernité. Les propositions du développement durable et de l'avenir viable ». Dans Jarnet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A. E. J. et Clarkin, P. (dir.). *The Future of Environmental Education in a Postmodern World?*. Whitehorse : Yukon College (publié initialement en 1999 dans le *Canadian Journal of Environmental Education*). https://institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf_critiqueSauve_.pdf

SAUVÉ, Lucie (2014a). « Au cœur des questions socio-écologiques. Des savoirs à construire, des compétences à développer ». *Éducation relative à l'environnement*, vol. 11. <https://doi.org/10.4000/ere.662>

SAUVÉ, Lucie (2014b). « Quels fondements pour une éducation écocitoyenne ? ». Dans Diemer, Arnaud (dir.). *Éducation au développement durable. Enjeux et controverses*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 119-136.

SIMONNEAUX, Jean (2008). « Durabilité, citoyenneté, environnement... des perspectives économiques communes ». *Pour*, n° 198, p. 114-121. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0114>

SIMONNEAUX, Jean (2011). « Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ? ». Communication présentée au colloque « Le développement durable : débats et controverses », Clermont-Ferrand.

URGELLI, Benoit (2014). « Logique de communication et d'éducation dans l'enseignement de questions socioscientifiques ». Dans Losego, Philippe (éd.). *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières »*, 13 et 14 septembre 2012. Lausanne : Haute école pédagogique de Vaud, p. 218-231. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>

VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR.

NOTES

2 Nous présentons des exemples français ou européens, mais le thème a une extension internationale. La plupart des systèmes scolaires africains,

par exemple, ont fait l'objet de réformes fondées sur une « approche curriculaire » qui articule « approche par compétences » et « éducations à ».

3 Lucie Sauvé est une auteure très influente qui publie en anglais, français et espagnol. Ancienne professeur à l'Université de Québec à Montréal, elle a reçu, pour ses recherches en éducation à l'environnement, des financements considérables. Ses prises de position n'ont donc rien d'anecdotique.

4 La critique du rationalisme de la modernité conduit tout naturellement à des références mystiques et religieuses. Lucie Sauvé (2014b, p. 124) présente le *Vivir bien* comme une source d'inspiration de l'EDD. Elle note en citant le théologien Leonardo Boff : « le *vivir bien* implique un dépassement de l'anthropocentrisme : la recherche d'harmonie entre les humains est étroitement liée à celle de "l'harmonie avec les énergies de la Terre, du Soleil, des montagnes, des eaux, des forêts [...] où tous les éléments se considèrent comme porteurs de vie et ainsi sont inclus dans la communauté, en respectant les droits de chacun" ».

5 Comme le souligne Jean-Jacques Rosat (2009, p. 175) : « Une théorie de la connaissance doit faire sa place à la distinction entre un énoncé vrai et un énoncé tenu pour vrai [...]. Nous voulons pouvoir dire : "Même si les dreyfusards avaient perdu la bataille politique et si la culpabilité de Dreyfus avait été universellement admise ; il n'en resterait pas moins vrai qu'il était innocent". Quelqu'un qui n'accepterait pas cette phrase et qui récuserait la différence entre la "vérité officielle" (ce qui est cru vrai) et la vérité tout court (ce qui est vrai) ne saurait pas ce que "vérité" veut dire ».

6 En conséquence, certains partisans des « éducations à » proposent d'en finir avec Bachelard : « Face à des questions socioscientifiques mobilisant des connaissances complexes, incertaines, expertisées et médiatisées, et des considérations éthiques et politiques, la didactique doit mobiliser une théorie de la connaissance qui dépasse l'approche bachelardienne (Albe, 2011, p. 114) et la théorie des sciences (Habermas, 1976/2006, pp. 111 et 112) » (Urgelli, 2014).

7 <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo31/MENE1924799C.htm>

8 <https://eduscol.education.fr/document/1857/download>

9 <https://eduscol.education.fr/document/5239/download>

10 « L'enseignant devient un régulateur de débat au lieu d'être celui qui sait » (Floro, 2014, § 2).

11 <https://www.aefinfo.fr/depeche/704000>

12 En particulier les élèves contestent les analyses des experts du GIEC au motif qu'ils sont nommés par les gouvernements. Or, il est très important de faire comprendre aux élèves que le caractère vrai ou faux d'un énoncé scientifique ne peut pas être tranché à partir du constat de l'intérêt qu'aurait le chercheur. Comme l'écrivait Bourdieu : « Et ce n'est pas parce qu'on pourrait découvrir que celui qui a découvert la vérité avait intérêt à le faire que cette découverte s'en trouverait tant soit peu diminuée » (Bourdieu, 1997, p. 11).

AUTEURS

Alain Beitone

Ancien professeur de SES en classe préparatoire (BL) au lycée Thiers à Marseille.

IDREF : <https://www.idref.fr/029241413>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000044053404>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12090866>

Estelle Hemdane

Responsable du master MEEF SES à l'INSPE d'Aix-en-Provence.

IDREF : <https://www.idref.fr/170114163>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000433135120>

Des questions controversées aux savoirs enseignables

Apport de la sociologie du curriculum à la compréhension de l'enseignement de l'histoire

Françoise Lantheaume

DOI : 10.35562/diversite.4415

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Comment des questions controversées sont-elles transformées en savoirs enseignables, intégrées dans un curriculum ? La sociologie du curriculum, inspirée de la sociologie de la traduction, associée à l'histoire, vise à comprendre le processus de construction du curriculum et ses enjeux. Les débats sur des questions controversées en histoire rendent visible ce processus. L'étude de ces controverses, des groupes d'acteurs impliqués et de leurs interactions, des dispositifs et objets qui soutiennent leur action, fait apparaître la fabrique du curriculum comme le résultat d'interactions, d'une circulation des savoirs et de leurs supports dans des réseaux inégalitaires et de plus en plus instables. Ce processus de traduction permanente contribue à donner sa forme et son contenu au curriculum. Une conception moins descendante et plus complexe de la construction du curriculum et du curriculum lui-même en ressort.

English

Abstract: How are controversial issues transformed into teachable knowledge and integrated into a curriculum? The sociology of the curriculum, inspired by the sociology of translation and associated with history, aims to understand the process of curriculum construction and what is at stake. Debates on controversial issues in history make this process visible. The study of these controversies, of the groups of actors involved and their interactions, of the organizational formats and objects that support their action, reveals the making of the curriculum as the result of interactions, of a circulation of knowledge and its supports in unequal and increasingly unstable networks. This ongoing process of translation contributes to the shape and content of the curriculum. What emerges is a less top-down, more complex conception of curriculum construction and of the curriculum itself.

INDEX

Mots-clés

question controversée, curriculum, enseignement de l'histoire, sociologie du curriculum, sociologie de la traduction, réseau

Keywords

controversial issue, curriculum, history teaching, sociology of curriculum, sociology of translation, network

PLAN

Le curriculum comme enchevêtrement

Démêler l'enchevêtrement

Pour conclure...

TEXTE

- 1 La sociologie du curriculum, développée d'abord en Grande-Bretagne, a permis d'avoir un nouveau regard sur la façon dont sont conçus et organisés les contenus d'enseignement, révélant l'existence de types de curricula différents en fonction de leur construction, de leur contenu et de leurs objectifs (Forquin, 1997). Elle a aussi montré que leurs effets divergent. Pour comprendre l'évolution du curriculum d'histoire dans le secondaire en France, nous avons mobilisé la sociologie de la traduction (Akrich *et al.*, 2006) afin de mettre au jour les logiques et dynamiques qui président à la définition du curriculum. En effet, les questions faisant débat dans la société, dans le monde académique et chez les professionnels de l'éducation sont apparues constituer de bons analyseurs, car les débats auxquels ils donnent lieu rendent visibles des dimensions souvent invisibles sur des contenus d'enseignement plus stables, faisant l'objet d'un consensus.
- 2 L'exemple, présenté dans la première partie, est celui de l'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation, et particulièrement de la question de l'usage par l'armée française de

la torture pendant la guerre d'Algérie. L'analyse des débats au début des années 2000 et la mise en regard de cet enseignement depuis plus d'un siècle montrent que le curriculum peut être décrit comme un enchevêtrement. Il peut être interprété à partir d'une approche réticulaire sous l'angle de la sociologie de la traduction comme un réseau incluant et confrontant les discours et actions de différents groupes d'acteurs, réseau évoluant dans le temps en fonction d'alliances, de compromis et d'oppositions, mais aussi des dispositifs et artefacts (les manuels scolaires, par exemple) mobilisés au cours de la construction du curriculum (Lantheaume, 2002). Cette évolution se fait selon un processus d'enrôlement d'acteurs, de mises en forme de leurs accords ou du rapport de force. C'est l'objet de la seconde partie.

Le curriculum comme enchevêtrement

- 3 Loin de la vision d'un curriculum rationnellement conçu par des experts extérieurs à la réalité des pratiques professionnelles, devant s'appliquer à tous et à toutes les situations, nos travaux aboutissent à une image plus touffue et moins ordonnée, mais plus réaliste de ce qu'est un curriculum d'histoire dans l'enseignement secondaire. Il fait écho aux propos de Hodge (2024) présentant le « travail curriculaire » comme des « *entanglements* » (librement traduit ici par « enchevêtrements ») outrepassant les murs de l'école.
- 4 Notre intérêt initial portait sur une question débattue : comment fabrique-t-on des savoirs enseignables sur un sujet particulièrement controversé en France, l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie ? Au moment où nous étudions cette question dans le cadre d'une thèse (Lantheaume, 2002), le débat public portait sur l'usage de la torture par l'armée française pendant la guerre d'Algérie. Celui-ci avait été relancé par la publication, en 2000, de nouveaux témoignages de victimes ou de témoins¹, auxquels réagissent des militaires qui les dénie ou le reconnaissent à demi-mot. Des historiens renouvelant les connaissances sur le sujet et parfois opposés quant à leurs conclusions participent au débat. Certains (militants politiques et des historiens²) soutiennent que la question n'est pas traitée dans l'enseignement et les manuels

scolaires d'histoire. Idée reçue qui pourtant ne résiste pas à l'examen (Lantheaume, 2002, 2003a ; De Cock, 2018), même si le temps consacré est alors limité et si les discours tenus ont tendance à relativiser les crimes coloniaux et à rendre invisibles certains événements (massacres lors de la conquête de l'Algérie, manifestation du 17 octobre 1961, camps de regroupement, justice expéditive...) ou des groupes d'acteurs (harkis, soldats français, etc.).

- 5 Le ministère de l'Éducation nationale organise en 2001 une université d'été avec l'intervention des historiennes Raphaëlle Branche et Sylvie Thénault, spécialistes de la question³. La guerre d'Algérie sera mise au programme des concours et examens terminaux de l'enseignement secondaire dans les années qui suivent. De son côté, l'association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG) documente régulièrement la dimension historique et pédagogique de l'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie dans sa revue, *Historiens et géographes*. Les enseignants d'histoire, à cette époque, expriment leur attachement à cet enseignement et décrivent les difficultés qu'ils rencontrent quand leurs élèves ont hérité d'histoires familiales contradictoires (Lantheaume, 2003a). Depuis que l'histoire de la colonisation ne peut plus, suite à la décolonisation, s'en tenir à un récit enchanté de l'entreprise coloniale, les enseignants sont confrontés à une tension entre la visée critique de l'enseignement de l'histoire et sa visée intégrative de socialisation politique aux principes et valeurs de la République, alors que la guerre d'Algérie a été l'occasion de la négation de principes et valeurs véhiculés par l'école républicaine (égalité, justice, tolérance, etc.). Cela conduit les professeurs à des pratiques prudentes visant à la fois le développement de l'esprit critique par une insistance sur la complexité de cette histoire entre la France et l'Algérie, et celui de la tolérance. L'opinion publique, elle, juge encore en 2014 qu'on ne parle « pas assez » de la guerre d'Algérie à l'école⁴. C'est finalement en 2018 que l'usage de la torture par l'armée française est officiellement reconnu⁵. La situation des années 2000 jouait avec de nouveaux acteurs, et parfois de nouveaux arguments, des situations que nous avons étudiées entre les années 1930 et 1990. Des traces de ces débats à chaque époque se retrouvent dans le curriculum formel (programmes, documents d'accompagnement, évaluations) qui privilégie souvent certains

points de vue et est organisé de façon à ne pas envenimer un enseignement qui jusqu'aux années 1980 se faisait « sur la pointe des pieds » (Lantheaume, 2003a, 2003b). Par exemple, les débats publics sur la torture pendant la guerre d'Algérie se traduisent, à partir des années 1980-1990, par l'introduction de ce sujet auparavant ignoré par les programmes et les manuels scolaires. L'historien Vidal-Naquet est cité, mais les manuels scolaires opèrent un glissement en présentant cette pratique comme exceptionnelle, sans la mettre en relation avec les décisions politiques concernant les pouvoirs spéciaux donnés à l'armée, et en établissant une équivalence entre torture exercée sous couvert de l'État français et actions terroristes des combattants algériens pour l'indépendance, qui l'aurait justifiée. De plus, l'opposition à la torture en France est présentée comme si elle avait été le fait de la société française dans son ensemble alors qu'elle était minoritaire et a été combattue par les pouvoirs publics, certains partis, et une partie de la presse notamment, en censurant certains témoignages et historiens. Ainsi, l'introduction de nouvelles connaissances est prudente et tente de concilier les divers points de vue et intérêts présents dans le débat public. Les enseignants agissent sur cette crête, en utilisant des documents leur permettant de mettre à distance un fait historique qui peut avoir des résonances très diverses chez leurs élèves.

- 6 Deux autres enquêtes nous ont donné l'occasion de nous interroger sur la fabrication du curriculum. La première, auprès d'élèves de collèges et de lycées, leur demandait de faire un récit libre de l'histoire nationale (Lantheaume, Létourneau, 2016). Elle se situait au moment d'un débat public sur la capacité de l'école à « fabriquer des Français » et sur celle de l'enseignement de l'histoire à faire adhérer les élèves à un récit positif de l'histoire de France, certains déplorant la disparition du « roman national ».
- 7 La seconde enquête, récente (2015-2020), auprès notamment d'enseignants d'histoire, sollicitait des descriptions de situations qu'ils associaient à la diversité sociale et culturelle dans leur établissement (Lantheaume, Urbanski, 2023). Quand la question coloniale apparaît dans les récits des élèves, ils ne manifestent aucune nostalgie et adoptent un point de vue distancié bien que très franco-français. La langue parlée dans la famille et le nombre d'années de scolarisation en France ne sont pas des variables

discriminantes, une forte homogénéité des récits apparaît à l'exception de variables territoriales (exemple, en Vendée et en Corse) et du type d'établissement (lycée d'enseignement général ou professionnel) qui sont significatives, mais cela n'a pas d'incidence sur l'évocation de l'histoire des relations entre la France et l'Algérie. Cette enquête montre par ailleurs que si les élèves disent tenir leurs connaissances historiques essentiellement de l'école, plusieurs autres sources sont citées comme la famille, la littérature jeunesse, des émissions de télévision et des films. Leurs interactions avec les enseignants sont empreintes de ces savoirs plus ou moins vernaculaires, ce qui ne peut être sans effet sur le curriculum réel.

- 8 La question coloniale est absente des réponses dans cette seconde enquête ou concerne d'autres territoires (la Palestine, principalement), et la guerre d'Algérie n'est pas mentionnée, comme si ces sujets n'étaient plus perçus comme controversés et que les enseignants, nourris des nouveaux apports historiques désormais intégrés dans les programmes, les manuels scolaires et la formation, étaient suffisamment armés pour répondre aux questions et éventuelles réactions des élèves qui sont désormais les petits-enfants de ceux qui ont vécu cette histoire.
- 9 Des années 1930 aux années 2020, les programmes d'histoire ont été régulièrement âprement discutés au sein d'instances au format différent de plus en plus ouvertes à l'avis d'une multiplicité d'acteurs. Cela a donné lieu à des interventions de divers groupes sociaux (associations, partis politiques, syndicats, etc.). Le temps consacré à l'enseignement de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie, les manuels scolaires et le récit historique ont beaucoup évolué, mais il y a toujours des points de vue scientifiques ou institutionnels privilégiés. Ainsi, d'une façon générale, le récit dominant jusqu'aux années 1960 donnait une vision positive de la colonisation et se référait à des historiens qui la partageaient, tout en reconnaissant certains « débordements » dus aux militaires, alors qu'après la décolonisation et à partir des années 1980, une approche plus géostratégique et culturelle est mise en place qui, si elle minimise le déroulement factuel de la colonisation de l'Algérie, met en avant, jusqu'à la guerre d'Algérie, les effets contrastés de la colonisation, en faisant appel à de nouveaux auteurs de manuels qui se réfèrent à des historiens plus critiques (Lantheaume, 2003a, 2003b, 2007). Nous

avons aussi constaté la présence de stratégies pour « refroidir » la question quand elle est jugée trop « chaude ». Ces stratégies sont institutionnelles (programmes officiels), éditoriales (manuels scolaires) et pédagogiques (dans la classe). Des artefacts comme les manuels scolaires et des documents historiques (textes et iconographie) servent de médiateurs et de supports au développement de compétences nécessaires à l'étude historique. L'étude des pratiques enseignantes dans les années 1990 montre le travail d'interprétation du curriculum prescrit par les enseignants pour tenir compte de l'environnement de travail et des caractéristiques des élèves, et en fonction de leurs propres conceptions de l'enseignement de l'histoire et de ses objectifs, depuis la transmission des « leçons de l'histoire » jusqu'à des visées d'émancipation au moyen d'une approche critique (Lantheaume, 2002, 2003a, 2003b, 2007).

- 10 Cet exemple, brièvement exposé ici, permet de saisir différentes dimensions du processus de définition du curriculum qui va de sa conception, de son organisation (découpages des programmes, évaluations, etc.) jusqu'aux apprentissages des élèves, mais aussi de constater le nombre impressionnant d'acteurs concernés et d'interactions qui ont une action directe ou indirecte sur le curriculum. Au nombre de ceux-ci se trouvent des responsables politiques et institutionnels (éducation nationale, armée), les professeurs, des chercheurs, des militants, des éditeurs et auteurs de manuels, des journalistes, sans oublier les élèves et leurs familles, l'opinion publique, etc. Et un nombre tout aussi important de dispositifs et objets sans lesquels le curriculum ne peut exister : des instances définissant les programmes d'enseignement, les programmes eux-mêmes dans le Bulletin officiel, des ressources pédagogiques (manuels et autres), des disciplines d'enseignement (histoire, littérature, arts plastiques sont concernés), une organisation du temps et de l'espace (planning, salles, matériel scolaire), etc. De plus, le curriculum scolaire ne peut plus être pensé sans ses interactions avec le hors scolaire.
- 11 Il est ainsi constitué d'« enchevêtrements » mettant en jeu des acteurs, des espaces et des temporalités diverses, des formes curriculaires différentes du plus explicite et formel au plus « caché »

(Perrenoud, 1993). Comment les démêler pour mieux en comprendre les enjeux et le processus de fabrication ?

Démêler l'enchevêtrement

- 12 L'histoire et la sociologie permettent de dénaturiser le curriculum en montrant qu'il n'a rien de « naturel », mais résulte d'une construction historique et sociale, en le contextualisant et en l'inscrivant dans des enjeux sociaux et des débats tant académiques que politiques et professionnels. Isabelle Harlé (2021), dans son ouvrage de synthèse sur les façons d'étudier le curriculum en France souligne la nécessité de mobiliser différentes approches tout comme Durkheim (1938) l'avait fait en son temps, mettant en relation sur la durée l'état des savoirs enseignés et celui de la société. Sa présentation d'exemples empiriques sur la façon dont les enseignants s'emparent du curriculum prescrit montre cet enchevêtrement et comment les enseignants l'expérimentent dans diverses disciplines. Philippe Vitale (2022) souligne quant à lui les relations entre l'apprentissage, la maîtrise des savoirs par les élèves, et la pédagogie mise en œuvre. Il propose de centrer l'étude sur la matérialité de l'institution scolaire et de l'activité des professeurs et des élèves, en déplaçant l'étude du curriculum, souvent limitée au curriculum prescrit, vers la classe et du côté des élèves en articulant production et réception des savoirs. Sa contribution se situe aussi dans une perspective anthropologique soucieuse du sens du processus enseignement-apprentissage dans sa fonction symbolique et son horizon de développement humain. Ces ouvrages ajoutent aux travaux précédents la volonté de saisir le curriculum à partir des apprentissages des élèves et l'activité des enseignants.
- 13 La didactique, quand elle prend en compte ces dimensions, contribue à sa compréhension par l'étude du processus enseignement-apprentissage, ouvrant la voie à de nouvelles conceptions du curriculum, plus centrées sur les apprentissages attendus et réels des élèves, sur les caractéristiques et effets des interactions entre professeurs ou formateurs et apprenants, ainsi que sur l'articulation entre curriculum et compétences (Veillard, 2012 ; Métral, 2020). Certains auteurs évoquent un processus de coconstruction du curriculum à partir de l'action conjointe entre enseignants et élèves,

coconstruction souvent implicite, subie, mais parfois aussi volontairement suscitée comme une source d'apprentissage (Lubicz-Nawrocka, 2023). Le curriculum « en actes », « tel qu'il se fait », « *in situ* » n'ignorant pas les élèves et leurs « interactions ou transactions avec l'enseignant ou leurs pairs » ni le contexte plus général, devient alors la part la plus importante du curriculum (Amade-Escot, Brière-Guenoun, 2014), relativisant le poids du curriculum prescrit.

- 14 La sociologie critique a démontré le phénomène de reproduction des inégalités sociales transformées en inégalités scolaires par l'invisibilisation des attendus scolaires et la connivence sociale et culturelle fondée sur le partage ou pas d'un même capital culturel (Bourdieu, Passeron, 1964, 1970). Elle s'est cependant peu ou tardivement intéressée à la fabrique du curriculum. Pour démêler la pelote du curriculum, nous avons choisi de suivre la façon dont, à des périodes différentes, sont traduites, par les acteurs impliqués dans le travail curriculaire, les attentes sociopolitiques, institutionnelles et les savoirs académiques pour fabriquer un curriculum. La description de la chaîne de traduction qui relie les différents acteurs et groupes d'acteurs à des moments de réformes curriculaires en histoire et de débats publics montre que le réseau associant les différentes entités (acteurs et artefacts, dispositifs) concourant à la définition du curriculum ne cesse de s'élargir, de se complexifier au XX^e siècle (Lantheaume, 2003b). C'est le signe d'une mobilisation sociale et politique à propos de contenus d'enseignement et des apprentissages en histoire ainsi que d'une volonté politique à certains moments d'associer plus étroitement des acteurs divers à la définition des programmes comme sous le ministère de Lionel Jospin, qui crée le Conseil national des programmes en 1990. Un autre résultat est que les effets de l'élargissement du réseau, qui n'est pas égalitaire, car il y a des parties plus robustes et qui « comptent » plus que d'autres (l'inspection par exemple), sont paradoxaux. D'un côté, il a conforté l'enracinement de la discipline histoire au sein de la société et de l'institution, mais, d'un autre côté, le réseau élargi, plus hétérogène, est plus instable, car le nombre de groupes d'acteurs pouvant mettre en cause sa configuration à un moment donné est plus élevé.
- 15 Le dernier résultat présenté ici concerne le rôle des manuels d'histoire qui se sont multipliés et diversifiés au XX^e siècle, et dont la

sociologie des auteurs s'est transformée à partir des années 1980. Les manuels d'histoire, qui font partie des manuels les plus utilisés par les enseignants, jouent un rôle d'« objets frontières », connectant les mondes académiques, institutionnels et de la formation (Lantheaume, 2007). Suivant la sociologie des sciences, les « *boundary objects* » (Griesemer, Star, 1989) ont comme caractéristiques une grande malléabilité et une robustesse avérée malgré leur hétérogénéité, d'où leur rôle dans le processus de traduction du curriculum prescrit au curriculum réel, par exemple. Un manuel scolaire peut au fil du temps s'adapter à différents points de vue tout en assurant le maintien de son identité de manuel scolaire, malgré des interprétations changeantes des phénomènes historiques. Par exemple, dans les années 1930-1960, dans le récit de la conquête de l'Algérie, la violence coloniale est exaltée sous couvert des réussites militaires de l'armée française ou elle est effacée ou présentée comme une réplique nécessaire face à la violence de la résistance d'autochtones refusant le projet de diffusion de « la civilisation ». Ensuite, pendant la période de la décolonisation, elle est encore plus passée sous silence puis, à partir des années 1980, elle est de nouveau évoquée de façon très factuelle tout en établissant une équivalence entre violences du colonisateur et violences du colonisé (Lantheaume, 2002, 2003b).

- 16 Passerelle entre différents mondes (ceux des décideurs, des scientifiques, des enseignants, des élèves et de leurs familles, mais aussi des éditeurs et des financeurs), le contenu, le rôle et les usages des manuels d'histoire ont évolué, ce qui est un des effets de l'évolution de la sociologie des auteurs. Ils ont joué un rôle pour refroidir l'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie tant par leur contenu que par leur organisation et les ressources qu'ils proposent, au risque du relativisme parfois sous couvert de mises en équivalence douteuses, et de la mobilisation de la morale plus que de l'histoire (notamment concernant les pratiques de torture). Ce sont des traducteurs importants, dans un « langage » plus proche des professeurs et des élèves, du langage scientifique et institutionnel ainsi que des visées politiques sous-tendant les programmes.

Pour conclure...

- 17 À l'issue de la présentation d'une des voies possibles pour étudier et comprendre le curriculum, à partir de questions controversées, en mobilisant l'histoire et la sociologie de la traduction, il nous faut revenir à la définition qu'en donnait Viviane Isambert-Jamati selon qui le curriculum est

le produit, au fil du temps, de tout un travail de sélection au sein de la culture accumulée, un travail de réorganisation, de changement des délimitations, d'ébranlement des hiérarchies entre les disciplines. Quant aux connaissances en train d'être élaborées, les auteurs de programmes... les transposent en fonction notamment de l'idée qu'ils se font des publics scolaires. Mais les prescriptions ne peuvent être qu'indicatives. (Isambert-Jamati, 1990, p. 9)

- 18 Au vu des travaux plus récents, si l'approche historique est toujours déterminante et la prudence bienvenue sur la capacité performative du prescrit, la définition du curriculum devrait désormais inclure des entités alors absentes, des dynamiques et des interactions peu visibles ainsi que des espaces-temps qui ne se limitent pas à l'institution ni à la classe (Veillard, 2012 ; Métral, 2020). Étudier le curriculum dans son étendue, c'est faire face à l'enchevêtrement, l'accumulation, le recouvrement des savoirs, des réformes, des programmes qui laissent toujours des traces dans ce qui est présenté comme « nouveau ». Cela ne saurait masquer des tendances majeures spécifiques aux disciplines d'enseignement et aux politiques publiques comme, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, l'affirmation d'un objectif de développement de l'esprit critique chez les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

AKRICH, Madeleine, CALLON, Michel, LATOUR, Bruno (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines.

[10.4000/books.pressesmines.1181](https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.1181)

AMADE-ESCOT, Chantal, BRIÈRE-GUENOUN, Fabienne (2014). « Questionner le curriculum en éducation physique et sportive. Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ? ». *Questions vives*, n° 22. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1683>

DE COCK, Laurence (2018). « L'enseignement de la guerre d'Algérie. Un objet d'intervention politique ». Dans *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 123-146. <https://books.openedition.org/pul/26794?lang=fr>

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

FORQUIN, Jean-Claude (éd.) [1997]. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Paris – Bruxelles : INRP – De Boeck université.

GRIESEMER, James, STAR, Susan Leigh (1989). « Institutional Ecology, “Translations” and Boundary Objects. Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 ». *Social Studies of Science*, vol. 19, n° 3, p. 387-420. <http://www.jstor.org/stable/285080>

HARLÉ, Isabelle (2021). *Penser le curriculum scolaire. Le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

HODGE, Steven (2024). « Towards Curricular Entanglements. Extending, Complicating and (Re)imagining Curriculum Work ». *The Curriculum Journal*, vol. 35, n° 1, p. 1-5. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/curj.245>

ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.

LANTHEAUME, Françoise (2002). *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente. État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Thèse de doctorat, EHESS, Paris.

LANTHEAUME, Françoise (2003a). « Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie. Entre critique et relativisme, une mission impossible ? ». Dans Liauzu, Claude (coord.). *Tensions méditerranéennes*. Paris : L'Harmattan, p. 231-265.

LANTHEAUME, Françoise (2003b). « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France. Accumulation de ressources et allongement des réseaux ». *Éducation et sociétés*, n° 12, p. 125-142. <https://doi.org/10.3917/es.012.0125>

LANTHEAUME, Françoise (2007). « Manuels d'histoire et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique ». *LIDIL*, n° 35, p. 159-175. <https://doi.org/10.4000/lidil.2283>

LANTHEAUME, Françoise, LÉTOURNEAU, Jocelyn (dir.) [2016]. *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LANTHEAUME, Françoise, URBANSKI, Sébastien (dir.) [2023]. *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LUBICZ-NAWROCKA, Tanya (2023). « Conceptualisations of Curriculum Co-creation. "It's not them and us, it's just us" ». *Curriculum Perspectives*, vol. 43, p. 25-37.

MÉTRAL, Jean-François (2020). « Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences ». *RDST*, n° 21, p. 135-162. <https://doi.org/10.4000/rdst.3073>

PERRENOUD, Philippe (1993). « Curriculum. Le formel, le réel, le caché ». Dans Houssaye, Jean (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 61-76.

VEILLARD, Laurent (2012). « Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? ». *Éducation & Didactique*, vol. 6, n° 1, p. 47-68. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1294>

VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR.

NOTES

1 La publication à la une du *Monde*, le 20 juin 2000, du témoignage de Louissette Ighilahriz sur son calvaire a relancé l'attention publique sur un sujet traité précédemment, notamment par le journaliste Henri Alleg victime de la torture pendant la guerre d'Algérie, dans un ouvrage censuré à sa parution, *La question* (1958, Éditions de Minuit), et par des historiens comme Pierre Vidal-Naquet qui publie en 1972 un ouvrage intitulé *La torture dans la République* (Éditions de Minuit).

2 Ainsi, Benjamin Stora affirme dans la revue *L'Histoire*, le 11 février 2021, que « avant 1983 on n'entendait pas parler de la colonisation dans les lycées », ignorant ainsi les programmes publiés en 1957, conçus par l'historien Fernand Braudel, qui sous couvert de longue durée offraient la possibilité de traiter la colonisation et la décolonisation de l'Algérie et, précédemment, les développements sur « la conquête de l'Algérie » dans les programmes et les manuels Malet et Isaac dès les années 1930. Entretien de B. Stora : <https://www.lhistoire.fr/entretien/france-alg%C3%A9rie-peut-on-r%C3%A9concilier-les-m%C3%A9moires%C2%A0>

3 « Justice et torture à Alger en 1957, apports et limites d'un document ». Dans *Enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain. Actes de la DESCO. Université d'été octobre 2001, avril 2002*. https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/47/5/algerie_ac tebrance_111475.pdf

4 Selon un sondage de l'IFOP pour *Le Monde* et la Fondation Jean-Jaurès réalisé en 2014, à l'occasion du soixantième anniversaire du début de la guerre, c'est le point de vue de 54 % des personnes interrogées (voir *Le Monde* du 30 octobre 2014).

5 Le 13 septembre 2018, un communiqué du président de la République Emmanuel Macron traite de la mort et de la disparition du mathématicien communiste Maurice Audin en 1957. Il indique qu'« *il reconnaît, au nom de la République française, que Maurice Audin a été torturé, puis exécuté ou torturé à mort par des militaires qui l'avaient arrêté à son domicile* », et reconnaît « que si sa mort est, en dernier ressort, le fait de quelques-uns, elle a néanmoins été rendue possible par un système légalement institué : le système "arrestation-détention", mis en place à la faveur des pouvoirs spéciaux qui avaient été confiés par voie légale aux forces armées à cette période ». <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/09/13/declarati on-du-president-de-la-republique-sur-la-mort-de-maurice-audin>

AUTEUR

Françoise Lantheaume

Professeure des universités émérite en sciences de l'éducation et membre du laboratoire ECP (Éducation, cultures, politiques), université Lumière Lyon 2.

IDREF : <https://www.idref.fr/084338962>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/francoise-lantheaume>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000061595627>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15733261>

« La transposition didactique des questions politiquement sensibles a encore bien des obstacles à franchir »

Benoit Urgelli

DOI : 10.35562/diversite.4351

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon, Michèle Prieur et Philippe Vitale en janvier 2024.

TEXTE

Diversité : Qu'est-ce que la transposition didactique ? En quoi ce concept, créé il y a plus de trente ans par Chevallard, est-il toujours fécond aujourd'hui ?

Benoit Urgelli : Le concept de transposition didactique a été élaboré par Yves Chevallard² pour décrire les négociations à l'origine de la réforme des mathématiques modernes dans les années 1970, ainsi que sa mise en place. À l'interface entre didactique et sociologie, c'est un concept qui permet de comprendre les dynamiques à l'œuvre dans l'élaboration d'un curriculum scolaire jusqu'à sa didactisation dans les classes. Il nous invite à exercer un regard distancié et critique sur les savoirs enseignés et les méthodes qui accompagnent leur apprentissage. La portée de ce concept dépasse l'univers scolaire, puisqu'il est également mobilisé en éducation non formelle, par exemple en médiation muséale.

Diversité : Pouvez-vous nous donner un exemple illustrant cette notion et ce processus ?

BU : Évoquons par exemple la transposition du concept d'effet de serre en 2000 dans les programmes de lycée, voulue et imposée par le géologue et ministre de l'Éducation Claude Allègre. L'équipe de

chercheurs et d'enseignants recrutés pour la rédaction des programmes, appelée à l'époque *le groupe technique disciplinaire*, était chargée de l'élaboration d'un enseignement en sciences de la vie et de la Terre, en sélectionnant les savoirs académiques les plus récents, notamment ceux permettant de comprendre l'évolution climatique récente et les processus de modélisation.

À cette occasion, l'immersion dans les processus de rédaction du programme, puis dans l'élaboration des manuels scolaires, nous a permis de décrire les négociations permettant la sélection de savoirs savants et leur transformation en objets d'enseignement. Loin d'être aussi linéaire que la façon dont il est habituellement présenté, ce processus comprend deux phases intimement liées : la phase de transposition des savoirs savants en savoirs à enseigner, dite *transposition externe*, qui implique les rédacteurs de programme et de manuels scolaires, considérés par Chevallard comme les acteurs de la *noosphère* (littéralement l'endroit où l'on pense et l'on choisit) ; la phase de *transposition interne*, qui transforme les savoirs à enseigner en savoirs enseignés dans les classes, impliquant essentiellement les enseignants.

Diversité : Quelles sont les tensions ou problématiques propres à cette transposition ?

BU : La conception originelle de la transposition didactique est liée à une vision anthropologique de la circulation des savoirs en société, une *écologie des savoirs*, vivant et évoluant entre plusieurs institutions et plusieurs habitats. Le processus de transposition intervient généralement lorsque la distance entre les savoirs scolarisés, les savoirs académiques et les savoirs popularisés ne permet plus d'assurer la légitimité de l'institution scolaire à présenter certains savoirs. Ce désajustement entraîne alors un appel à des négociations pour une réforme du curriculum. La transposition s'organise et conduit à l'élaboration de nouveaux savoirs scolaires à distance des savoirs de référence et des savoirs banalisés, tout en tentant de ménager les savoirs et les pratiques précédentes, pour ne pas déstabiliser brutalement le système didactique.

Ce processus de fabrication d'objets enseignables met en lumière l'importance des interactions socioscientifiques et didactiques, et des

reformulations sous influence, dans la construction d'un programme éducatif formel.

La transposition didactique nous invite aussi à considérer le travail de l'enseignant comme une opération de création culturelle³. En apprêtant le savoir prescrit pour le rendre enseignable, et en vérifiant son acquisition par des apprenants qui ne sont pas tous préparés à le recevoir, l'enseignant, en situation et en contexte, cherche à favoriser la rencontre de tous les élèves avec un savoir scientifique peu banal et régulièrement questionné.

Diversité : Cette notion a aussi ses limites et a été l'objet de critiques...

BU : Effectivement, et parmi les critiques il est souvent question de la transformation des savoirs de référence qui, par désyncrétisation et séquentialisation, ferait perdre le sens originel de ces savoirs, les liens avec les contextes et les personnes engagées dans leur production et leur validation. Le risque déjà identifié par Chevallard est alors celui d'une monumentalisation et d'une dogmatisation des savoirs qui se trouvent déconnectés des problématisations et des questions de recherche d'origine. Sans compter que les disciplines scolaires ne sont pas une émanation des disciplines académiques, mais des construits de l'école pour l'école⁴. Bref, en favorisant une approche centrée sur un savoir disciplinaire scolarisable, la transposition didactique évacuerait la dimension complexe et interdisciplinaire des savoirs et de leurs productions.

Les débats portent également sur l'hégémonie donnée aux savoirs académiques, ce qui mettrait l'enseignement sous la dépendance du monde de la recherche académique. Une forme d'élitisme, d'hégémonie culturelle et politique qui ferait passer au second plan l'importance d'une didactique attentive à la diversité des représentations des apprenants par rapport aux savoirs à enseigner.

Certains regrettent enfin que le concept élude implicitement la question des finalités de l'enseignement de tels savoirs par rapport à d'autres. Évacuer cette question de la sélection de savoirs à enseigner, ce serait finalement supposer que ces savoirs ne véhiculent aucune valeur et aucune intention politique, ce que l'histoire de l'enseignement de la reproduction humaine ou de la

génétique, ou encore l'arrivée des « programmes d'éducation à », permet de remettre en question.

Diversité : On comprend facilement qu'il y ait un délai dans la transposition didactique : pouvez-vous nous expliquer l'origine de ce délai (observé, souhaité) pour introduire un nouveau savoir savant dans l'enseignement ?

BU : Pour comprendre l'existence d'un délai entre l'émergence de savoirs savants stabilisés et leur intégration dans le système didactique, il faut rappeler que le temps de la recherche scientifique n'est pas celui de l'enseignement.

Prenons l'exemple du modèle de la tectonique des plaques. Dans le contexte géopolitique de la guerre froide, ce modèle scientifique a été mis à l'épreuve des nouvelles techniques d'exploration marine et satellitaire de l'époque. Progressivement, à partir de 1962 et jusqu'en 1968, dates de publications marquantes, le modèle commence à être accepté par une majorité de géophysiciens et de géologues dont les tentatives de réfutation échouent. Les données nouvelles et les vérifications internationales renforcent en effet la pertinence d'un modèle de planète structurée en plaques mobiles, aux frontières desquelles se produisent la majorité des éruptions volcaniques, des séismes et des orogènes. On aurait pu penser que, dès 1970, ces savoirs fraîchement stabilisés dans la communauté de spécialistes entreraient dans les programmes de sciences naturelles de l'époque. Pourtant, ce n'est qu'en 1980, d'abord en troisième, puis en 1982, en classe de première, que le modèle sera présenté aux élèves, avec beaucoup de prudence, voire de réserves, et souvent à la fin d'un enseignement de géologie qui continuera jusque dans les années 1990 à donner une place prédominante à l'étude des roches, des fossiles et de la géologie régionale et nationale⁵. Plusieurs raisons expliquent ce délai de transposition didactique, une transposition plus progressive que brutale.

L'étude des processus de transposition didactique lors des réformes scolaires montre qu'il n'est jamais fait table rase des savoirs scolaires et des pratiques pédagogiques du passé. Dans le cas de la tectonique des plaques, la *géologie des échantillons de tiroir* des années 1960 restera en place, le temps que la formation initiale et continue assure la préparation scientifique et pédagogique de la majorité des

personnels, mais le temps, également, que l'influence sur l'école des derniers géologues français résistants à la nouveauté s'atténue.

Signalons que l'introduction de nouveaux savoirs mobilise également de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage : ici, les travaux dirigés sur documents et cartes, mais aussi la manipulation de données géophysiques et géochimiques prendront progressivement la place de travaux pratiques classiques sur les roches et les fossiles pour lesquels les enseignants de sciences naturelles étaient formés. L'approche globale de la structure et de la dynamique de la terre mettra donc du temps à s'imposer aussi bien dans les manuels scolaires que dans les classes.

C'est pour cette raison qu'une transposition didactique ne peut être pensée politiquement sans un plan national de formation qui permette au processus de s'opérer dans des conditions acceptables pour les enseignants, pour leurs élèves, pour les scientifiques et la société en général. Ce délai incompressible souligne que le temps de l'éducation est aussi celui de la formation des personnels à l'épistémologie des sciences pour l'actualisation de leurs connaissances et de leurs pratiques didactiques. La transposition didactique est donc une théorie anthropologique attentive aux pratiques sociales des chercheurs et des enseignants, et toujours portée par des intentions politiques, plus ou moins explicites.

Diversité : Comme vous le suggérez, les savoirs savants font l'objet de débats et de controverses scientifiques, et continuent à évoluer dans une forme d'incertitude permanente : comment les contenus des enseignements peuvent-ils tenir compte à la fois de ces évolutions et des débats qu'elles suscitent ?

BU : Pour certains didacticiens et universitaires, le modèle de transposition de savoirs savants en savoirs enseignés serait inadapté pour structurer un curriculum scolaire au plus près *des sciences en train de se faire* et de l'instabilité de savoirs en cours d'élaboration. L'exemple des connaissances sur l'origine de la lignée humaine est à ce titre remarquable. La transposition ne peut se faire qu'en termes de savoirs provisoires et de modèles hautement révisables, en insistant en même temps sur les savoirs consensuels du moment, dans l'état actuel des connaissances et des pratiques partagées par la communauté scientifique. D'un point de vue éducatif, il s'agit de

mettre en lumière la dynamique de production et de validation progressive, méthodique et interdisciplinaire des savoirs académiques, toute nouvelle découverte ou technique de découverte pouvant remettre en question les connaissances acceptées par la communauté scientifique internationale. L'enseignement de l'histoire et de l'épistémologie des sciences constitue donc un enjeu éducatif majeur permettant de limiter les risques d'une approche dogmatique ou relativiste des savoirs scolaires.

Diversité : Dans ce processus de transposition, quels sont les espaces de négociations entre les chercheurs, les inspecteurs, les associations d'enseignants, les éditeurs de manuels, pour décider ce qu'il faut finalement enseigner ?

BU : La décision d'une réforme des contenus d'enseignement relève du ministre de l'Éducation nationale, tant à travers sa lettre de saisine du Conseil supérieur des programmes (CSP) que lors de la publication des savoirs à enseigner dans le Bulletin de l'Éducation nationale. Depuis la loi de 1989, la mise en place du CSP a mis fin au monopole de l'inspection générale sur la conception des programmes⁶. Lors d'un processus qui dure en moyenne cinq mois, selon le calendrier souhaité par le ministère, les négociations s'engagent au sein du groupe d'experts constitué par le CSP et regroupant actuellement trois députés et trois sénateurs intéressés par les questions d'éducation et de culture, deux représentants du Conseil économique, social et environnemental (CESE) et dix personnalités reconnues par l'État pour leurs compétences et leurs connaissances du système scolaire. Actuellement, ces personnalités sont majoritairement d'anciens professeurs agrégés normaliens ayant un doctorat et/ou ayant fait office d'inspecteurs pédagogiques dans une discipline scolaire particulière comme l'histoire, la philosophie, les mathématiques, la physique, le français... Ce groupe d'experts soumet ensuite un projet au CSP qui le vote, puis le publie en ligne et le remet au ministre. Si ce dernier l'accepte, il se charge de le présenter au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) pour avis, avant adoption définitive⁷.

Durant les cinq mois d'élaboration d'un programme par le groupe d'experts, dont la composition est souvent l'objet de polémiques, des phases d'audition sont prévues. Le groupe peut s'assurer de

l'acceptabilité socioscientifique des propositions qu'il envisage, en consultant des scientifiques experts de la discipline, des associations d'enseignants, mais également des fédérations de parents d'élèves et des représentants de la société civile. Lorsque les contenus sont socialement vifs, comme dans le cas de l'éducation à la sexualité, à la contraception ou de l'éducation morale et civique, les négociations, presque phrase par phrase, garantissent les conditions d'entrée de nouveautés, tant dans les contenus que dans les pratiques pédagogiques, tout en ménageant l'existant scolaire et l'acceptabilité sociale. Dans ces moments de réflexion élargie, la transposition didactique intègre des enjeux de légitimation à la fois scientifiques, éducatifs et politiques. À ma connaissance, les éditeurs scolaires sont actuellement exclus de ce processus, même si indirectement, à travers les consultations engagées et le projet publié en ligne, ils peuvent suivre le processus et préparer le travail des équipes d'enseignants, d'inspecteurs et de didacticiens, rédacteurs de manuels.

Diversité : Avec le projet affiché d'éditer des manuels labellisés, et donc validés par l'État, ne peut-on pas voir le risque de choix arbitraires des savoirs enseignés, ignorant de ce fait l'ensemble des débats scientifiques et didactiques qui gouvernent la mise en œuvre pédagogique ?

BU : Ce risque me semble toujours présent. Avancer que le choix d'un savoir à enseigner ne comporte pas d'arbitraire reviendrait à nier la dimension politique de l'école. Mais le risque propre aux manuels labellisés par l'État me semble plutôt se trouver du côté d'une menace de la liberté pédagogique, à travers une normalisation bien connue des approches et des supports pédagogiques. Dans la production de savoirs savants, mais aussi dans la transposition didactique de ces savoirs, l'indépendance par rapport à toute autorité publique et la confiance envers l'expertise collective des praticiens me paraissent cruciales.

Diversité : Qu'en est-il spécifiquement de l'enseignement des questions socialement ou politiquement sensibles qui, par définition, mobilisent ces savoirs non stabilisés et ne font pas l'objet d'un consensus ?

BU : Dans ce cas, nous sommes face à des savoirs indéterminés épistémologiquement, car par nature complexes et interdisciplinaires, mais aussi surdéterminés politiquement, car ils s'articulent à des questions de valeurs, de croyances et d'intérêts. Ces questions font l'objet d'une attention particulière dans les programmes et dans les classes, notamment pour l'éducation à la santé, à la biodiversité, au développement soutenable, mais également l'enseignement de l'histoire nationale et internationale.

Même si les préambules des programmes explicitent clairement l'importance d'une prise en charge de ces questions politiquement sensibles pour éduquer aux choix responsables, à la pensée critique et à l'engagement civique, dans les classes, en lien avec la diversité socioculturelle des publics scolaires, le système didactique opère parfois un refroidissement de ces questions en mobilisant des savoirs peu polémiques et en évitant les questions qui divisent. Pour garantir la paix dans les classes, et l'acceptabilité sociale des contenus, des stratégies d'évitement et de neutralisation des controverses se développent. Si le refus de reconnaître le caractère éminemment politique de l'institution scolaire est totalement illusoire, l'évitement du politique à l'école est souvent lié chez les praticiens à la peur d'influencer les publics scolaires, de semer le doute ou d'être interpellé par les parents, l'administration ou des représentants de la société civile. Ces stratégies de dépolitisation éloignent alors l'école d'une mission d'éducation à la citoyenneté qui permet de réfléchir à la prise en charge collective et éclairée des affaires publiques. Dans la scolarisation de questions sensibles, au-delà des savoirs à enseigner, il s'agit de développer collectivement des formes d'éducation critique et de pédagogisation prudente de dimensions épistémiques, éthiques et politiques.

Diversité : Ne doit-on pas y voir, ce que vous soulignez plus haut, les risques d'un relativisme des savoirs – et la prégnance des croyances – pouvant conduire à la contestation des savoirs scolaires qui semblent prendre de plus en plus d'importance aujourd'hui en France : qu'en pensez-vous ?

BU : Actuellement, nos recherches sur la pédagogisation de questions politiquement sensibles permettent de dire que les contestations sont un épiphénomène fortement médiatisé, car polémique. Face à la

diversité socioculturelle des publics scolaires, nous constatons que les enseignants accompagnent la scolarisation de ces questions toujours avec prudence vis-à-vis des valeurs et des croyances des jeunes⁸. Si cela se traduit parfois par un évitement des débats et une centration exclusive sur les savoirs disciplinaires à enseigner, la plupart des enseignants ne lâchent pas sur la nécessité de confronter les jeunes à la diversité des argumentaires articulant connaissances et valeurs, pour en comprendre les logiques propres. La publication en 2009 du *Guide critique de l'évolution*, à la suite de la montée des discours créationnistes à destination des scolaires européens⁹, montre comment la transposition didactique est capable, en intégrant l'expertise des enseignants, des évolutionnistes et des didacticiens, de développer des approches pédagogiques qui n'évitent pas les controverses et en font même des objets éducatifs. En proposant de comprendre la différence épistémologique entre savoir et croire, sans pour autant relativiser, ni donner plus de valeurs aux savoirs savants, ces approches prudentielles insistent sur l'état actuel des connaissances et des méthodes scientifiques, mais aussi sur un mode de pensée fondamentalement laïque. En effet, la pensée scientifique exclut toute hypothèse immatérielle, métaphysique ou complotiste pour comprendre la réalité. Elle conduit à la production de savoirs soumis à l'épreuve de la réfutabilité par la présentation de preuves tangibles.

Diversité : Pouvez-vous nous présenter/développer un exemple (celui-ci ou un autre) qui illustre bien comment il est possible de placer les savoirs au cœur de démarches pédagogiques prenant des questions vives à bras-le-corps ?

BU : Ces vingt dernières années, des équipes de recherches participatives se sont lancées dans l'exploration des conditions de mise en place d'une didactique des questions vives. Pour pédagogiser de telles questions, une contrainte forte est la nécessité de légitimer sa prise en charge en lien avec un programme officiel d'enseignement disciplinaire, et donc de pouvoir faire appel à des savoirs à enseigner. Or, une question vive étant par essence interdisciplinaire, cela supposerait l'engagement d'une équipe pédagogique pluridisciplinaire ayant des temps de concertation et d'enseignement en commun.

Par ailleurs, les dimensions éthiques et politiques de ces questions peuvent susciter des réactions vives dans les classes. Ce risque conduit certains enseignants à l'évitement. Ils ne se sentent pas toujours capables ou prêts à les affronter, ce qui les éloignerait en plus d'une séquentialisation de savoirs à enseigner souvent minutée et les obligerait à organiser des temps de débats portant sur les savoirs en jeu, mais également sur les valeurs et les prises de décisions envisageables. Ce qui pourrait enflammer la classe¹⁰ !

Mais, à condition que l'âge des publics scolaires soit adapté, et, tout en ne lâchant pas sur les savoirs disciplinaires à enseigner, certains enseignants font de l'analyse de la complexité des savoirs et des valeurs qui dynamisent une question vive, un enjeu éducatif. En veillant à ne pas imposer leur point de vue, ils adoptent alors une posture impartiale dans la construction d'une analyse socio-épistémologique, en engageant parfois les élèves dans une démarche d'enquête¹¹.

Sur la question de l'évolution climatique, nous avons mobilisé en 2006, dans le cadre d'un programme de recherche participative, une équipe de huit enseignants de sciences, d'histoire-géographie, de sciences économiques et sociales et de philosophie. Il s'agissait pour eux d'élaborer ensemble des démarches pédagogiques visant une éducation critique au développement soutenable¹². Cette expérimentation nous a d'abord montré la nécessité d'une organisation didactique qui permette des temps de concertation et d'intervention à plusieurs. Durant ces temps négociés grâce au financement de cette recherche, l'équipe a identifié les savoirs à enseigner mobilisables, mais également les savoirs en débat dans l'espace public. Progressivement, loin de la dépersonnalisation des savoirs, ils ont construit une carte des jeux d'acteurs et d'arguments qui dynamisent les controverses. Cette carte de la vivacité d'une question sensible, nécessitant un temps d'investigation important, est devenue un objet de référence, le « savoir de référence » du moment, pour penser la transposition et élaborer des séquences d'enseignement pluridisciplinaire. L'enjeu éducatif a été explicité : développer la capacité des apprenants à identifier la diversité des savoirs et des valeurs en jeu, mais aussi se situer, de manière argumentée et indépendante, sur la carte des arguments existants. Dans d'autres équipes de recherche participative, il a été proposé aux

élèves d'imaginer des réponses à la question vive qui seraient à la fois fondées scientifiquement, justes et acceptables socialement et politiquement¹³. En organisant ensuite un débat autour des différentes propositions d'élèves, c'est la capacité à argumenter et à saisir plus largement la complexité du parcours des savoirs en société qui devient l'objectif éducatif.

À l'heure actuelle, l'organisation disciplinaire de l'enseignement est telle que, lorsque la coopération entre chercheurs et enseignants volontaires disparaît, la prise en charge de la question vive se rabat sur des formes didactiques au plus près des savoirs disciplinaires à enseigner, même si des temps de débats peuvent être proposés au sein de la discipline scolaire. La mise en sens complexe, interdisciplinaire, éthique et politique de la question est alors laissée à la charge de l'apprenant. La transposition didactique de questions politiquement sensibles a encore bien des obstacles à franchir !

NOTES

2 CHEVALLARD, Yves (1985). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée sauvage.

3 BEITONE, Alain, DOLLO, Christine, HEMDANE, Estelle, LAMBERT, Jean-Renaud (2013). « 4. La transposition didactique en sciences économiques et sociales ». Dans Beitone, Alain, Dollo, Christine, Hemdane, Estelle, Lambert, Jean-Renaud (dir.). Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 87-115.

4 CHERVEL, André (1998). La culture scolaire, une approche historique. Paris : Belin.

5 SAVATON, Pierre (2018). « Une révolution dans l'enseignement des sciences de la Terre en collèges et lycées : l'introduction de la tectonique des plaques 1980-1988 ». Travaux du Comité français d'Histoire de la Géologie, t. 32, p. 103-126. <https://hal.science/hal-04149513/document>

6 COLLECTIF (2001). « Quels savoirs enseigner ? ». Sciences humaines, n° 121, p. 24-29.

7 Présentation du Conseil supérieur des programmes : <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>

- 8 URGELLI, Benoit (2023). « Situations d'épreuves dans l'enseignement des sciences ». Dans Lantheaume, Françoise et Urbanski, Sébastien (dir.). *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 117-193.
- 9 URGELLI, Benoit, GUELLADRESS, Kenza, QUENTIN, Anne (2018). « Enseigner l'évolution et la nature des sciences face aux contestations d'élèves. Essai de modélisation des postures enseignantes ». *Recherches en éducation*, n° 32, p. 103-116. <https://doi.org/10.4000/ree.2307>
- 10 MAXWELL, Bruce, MCDONOUGH, Kevin, WADDINGTON, David (2019). « Teachers' Freedom of Speech in the Classroom ». Dans Peters, Michael A. (éd.). *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapour : Springer, p. 1-5.
- 11 SIMONNEAUX, Jean (dir.) [2019]. *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. Dijon : Educagri éditions.
- 12 URGELLI, Benoit, SIMONNEAUX, Laurence, LE MAREC, Joëlle (2011). « Complexité et médiatisation d'une question socialement vive. Le cas du réchauffement climatique ». Dans Legardez, Alain (dir.). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri éditions, p. 67-87.
- 13 NÉDELEC, Lucas, MOLINATTI, Grégoire (2019). « Démarche d'enquête et éducation aux incertitudes. Le dispositif des scénarios du futur ». Dans Simonneaux, Jean (dir.). *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. Dijon : Educagri éditions, p. 65-81.
- HERVÉ, Nicolas (2022). « L'éducation au futur. Une ressource pour penser l'anthropocène ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 70, p. 113-123.

AUTEUR

Benoit Urgelli

Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2. Il effectue ses travaux de recherche au laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP). À travers des enquêtes participatives, il étudie la pédagogisation de questions politiquement sensibles (climat, biodiversité, évolution et développement soutenable notamment). Le concept de posture éducative lui permet d'explorer les conditions d'une éducation au politique passant par la formation réflexive des éducateurs.

IDREF : <https://www.idref.fr/142295663>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-8444-1193>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/benoit-urgelli>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000140762307>

Les arts à l'école : des politiques éducatives contradictoires

Stéphane Bonnéry

DOI : 10.35562/diversite.4374

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

De longue date assurée dans les « enseignements artistiques », la place des arts à l'école est à la fois complétée et concurrencée par l'EAC (éducation artistique et culturelle), moins définie parce que renvoyée à l'action locale et partenariale. L'article retrace l'élaboration des politiques croissantes, enchevêtrées et contradictoires, ainsi que de leurs traductions dans les pratiques pour interroger les logiques d'arrière-plan et leurs effets.

English

The place of the arts in schools has long been assured by "artistic education", and is now both complemented and challenged by EAC, which is less well defined because it is left in the hands of local players and partners. This article traces the development of these growing, entangled and contradictory policies, as well as their translation into practice, in order to question the underlying logics and their effects.

INDEX

Mots-clés

enseignement artistique, éducation artistique et culturelle, curriculum, discipline scolaire, pratique culturelle, art, école

Keywords

artistic education, artistic and cultural education, curriculum, school discipline, cultural practice, art, school

PLAN

Des contradictions historiques

Enseigner ou faire fréquenter, dans et hors l'école ?

Le traitement de l'écart entre cultures populaire et légitime

L'école face à la culture juvénile et médiatique

Émotion contre savoir ?

Enseignants et acteurs locaux, culture commune ou choix territoriaux ?

Entre démocratisation de la culture et démocratie culturelle : quelle éducation ?

Quel avenir pour les enseignements artistiques ?

Les enseignements artistiques dans les programmes

Les enseignements artistiques menacés ?

Quels objectifs et réalités de l'EAC ?

Les enjeux économiques de l'EAC

L'EAC pour la réussite scolaire ?

Les « autres » objectifs de l'EAC

TEXTE

- 1 Depuis le début des années 2000, les ministres se succèdent et proclament l'intérêt de « l'éducation artistique et culturelle », selon la formule désormais instituée (EAC dorénavant). Dans cette continuité, malgré les alternances partisans, des dispositifs sont lancés, sans qu'aucun réel bilan ne soit tiré¹ de l'opération « 100 % d'élèves bénéficiant de l'EAC » ou de l'annonce faisant de la lecture une « grande cause nationale » (pour se limiter à quelques annonces du seul Jean-Michel Blanquer). Dans leur présentation, le bien-fondé de ces actions relève souvent de l'évidence. Pourtant, les objectifs de cette politique entremêlent des logiques contradictoires, tant dans « l'éducation » dont il est question et sa relation aux « enseignements artistiques », que dans la conception des « arts et de la culture » et du « public » sur le temps scolaire.
- 2 En synthétisant les recherches sur ces questions² au sujet de la scolarité obligatoire, nous verrons d'abord que ces brouillages découlent de la construction historique de cette politique, puis que leurs contradictions s'accroissent.

Des contradictions historiques

- 3 Pendant la première moitié du XX^e siècle, la place des arts dans l'éducation a lentement grandi dans les politiques publiques³, au travers de logiques contradictoires.

Enseigner ou faire fréquenter, dans et hors l'école ?

- 4 Dans le lycée de la III^e et de la IV^e République, qui recrute de façon élitiste (payante) dès les classes primaires, les élèves bénéficiaient d'une heure hebdomadaire d'enseignement de musique et de dessin. Simultanément, nombre de professeurs des humanités étaient impliqués dans des activités culturelles hors de l'école, voire animaient des orchestres, des clubs de peinture ou de théâtre, dans lesquels ils recrutaient souvent leurs lycéens.
- 5 Parallèlement, dans l'école primaire gratuite, destinée à la masse des enfants, les programmes contenaient également la musique et le dessin. Là encore, lorsque les instituteurs étaient impliqués dans les orphéons et sociétés musicales des villages, quartiers ou usines, ils recrutaient parmi leurs élèves.
- 6 La fréquentation des arts hors de la classe relevait en partie d'une exportation des logiques « pédagogiques », de transmission des normes esthétiques établies. Toutes ces pratiques artistiques à l'école restaient toutefois relativement restreintes, ce qui explique que le gouvernement du Front populaire ait envisagé une politique de « popularisation de la culture », puis que le programme du Conseil national de la Résistance (CNR) en 1944, et la constitution de la République de 1946 parlent du droit à la culture au même niveau que le droit à l'instruction.

Le traitement de l'écart entre cultures populaire et légitime

- 7 À cette première question du contenu et des modalités de transmission en classe et dans les institutions de socialisation artistique, s'ajoute celle du traitement de l'écart culturel entre les enfants de familles populaires et les œuvres consacrées. Du temps de la III^e République, il s'agissait en partie de diffuser la culture légitime, de façon différenciée selon les classes sociales. D'une part, les socialisations culturelles bourgeoises des lycéens étaient renforcées à l'école. D'autre part, les écoliers (accédant rarement au secondaire) étaient confrontés à quelques rares pratiques légitimes pour les

identifier en tant que canons, sans que le temps d'enseignement disponible ne permette une compréhension approfondie. En plus de la contemplation du beau (poésie, quelquefois peinture avec des reproductions), sans que ce ne soit contradictoire, l'école primaire ne rejetait pas les cultures locales. Mais leur intégration participait d'autres logiques. La pratique des chants et danses traditionnels relevait beaucoup de la constitution de logiques de cohésion, d'appartenances locales ou nationales, ainsi que de réflexivité corporelle. La pratique du dessin de paysages locaux, à l'instar de la constitution d'herbiers en sciences naturelles, invitait à adopter un regard dépaysant sur les choses fréquentées jusqu'alors, pour transformer les objets premiers du monde en objets seconds à étudier⁴. Les pratiques culturelles connues étaient elles aussi étudiées (par exemple, la notion de « refrain » dans une chanson connue). Beaucoup de chercheurs ont insisté sur le fait que cela participait d'une logique de folklorisation⁵, de domination des populations à qui l'on indiquait qu'un autre regard, méconnu par leur famille, pouvait être porté sur leurs propres pratiques et les lieux qu'elles fréquentaient, un regard d'esthétisation et de connaissance, plus légitime⁶. Mais dans le même mouvement, l'écart avec la culture des classes dirigeantes était désigné aussi en espace de conquête et d'appropriation possible.

L'école face à la culture juvénile et médiatique

- 8 Durant la IV^e République, ces contradictions ont perduré, et se sont exacerbées avec l'émergence d'une question supplémentaire. Le développement progressif des industries culturelles, cinéma et musiques à la radio notamment, comme celui des journaux illustrés et des livres pour la jeunesse, ont fait émerger les premiers éléments d'une culture juvénile et médiatique, différente de la culture légitime. C'est à ce moment qu'apparaissent les prémices d'une politique d'incitation à des sorties scolaires dans des institutions culturelles, avec la création de services éducatifs aux Archives nationales et dans quelques musées⁷.
- 9 Cette tension est redoublée, en période de guerre froide, par celle entre les politiques atlantistes d'importation de produits de masse,

conduites par les gouvernements de la « troisième force », et leur contestation à la fois par les gaullistes et les communistes, qui rejetaient la violence et la vulgarité (couleurs criardes dans les albums, par exemple ⁸) des productions états-uniennes, leur préférant la promotion des artistes français. Sur ces enjeux économiques et politiques se greffent des questions de définition de ce qui doit être transmis comme goûts, comme repères du beau, et de ce qui est éducatif. Ce débat porte alors surtout sur l'extérieur de l'école, même si la pratique est très répandue d'offrir des livres de prix aux meilleurs élèves (livres très choisis, loin des bandes dessinées) : les acteurs locaux, selon leurs préférences, privilégient tel ou tel réseau éditorial (laïque ou confessionnel, proximités politiques et commerciales), mais les programmes et le temps de classe ne sont pas concernés.

Émotion contre savoir ?

- 10 La création, avec la V^e République, du ministère des Affaires culturelles dont André Malraux prend la tête (1959-1969), introduit une dimension nouvelle, à distance de l'Éducation nationale, comme de la Jeunesse. Fondée sur la conception du « choc culturel » que le spectateur éprouverait inmanquablement face à de grandes œuvres capitales de l'humanité, cette conception de la « démocratisation de la culture » rejette toute pédagogisation. Les efforts sont alors portés hors de l'école, sur la diffusion des œuvres dans le territoire national. L'écart culturel est désigné, la confrontation organisée, mais son comblement est vu comme une évidence, par l'émotion spontanée disjointe du savoir. Les curricula ne sont que marginalement modifiés.

Enseignants et acteurs locaux, culture commune ou choix territoriaux ?

- 11 Dans une relative continuité, durant les présidences Pompidou et Giscard, des initiatives ont été prises dans deux directions. D'une part, l'Éducation nationale a assuré la place des enseignements artistiques dans les programmes du secondaire comme du primaire (au sein des activités d'éveil du « tiers temps pédagogique » en 1969). D'autre part, la préoccupation pour la démocratisation culturelle a

incité à des partenariats avec les artistes et acteurs locaux, dans une logique d'« ouverture » de l'école (accueil d'actions culturelles et sorties scolaires) et de « pédagogie de projet ». Cela s'est traduit par la tentative de laisser libre 10 % du temps pédagogique aux établissements secondaires (au détriment des disciplines), et pour encadrer ces partenariats locaux, par la création des ancêtres des délégations académiques à l'action culturelle (DAAC), ainsi que par le lancement des « chartes culturelles » et des projets d'action éducative et culturelle (PACTE). Par exemple, les premiers concerts des orchestres des « Jeunesses musicales de France » ont eu lieu en 1970, mais ces pratiques sont restées limitées dans le curriculum d'un élève⁹.

- 12 Cette politique a été prolongée et amplifiée dans les années 1980 et 1990, durant les ministères de gauche avec Jack Lang, puis au cours des alternances politiques. Un protocole d'accord a été établi entre les deux ministères de l'Éducation et de la Culture (1983), puis étendu à ceux de la Jeunesse et de l'Enseignement supérieur, en encourageant des ancrages plus territoriaux. Sans être explicitement liée, cette évolution suit à la fois celles de la décentralisation et de l'éducation prioritaire, les objectifs de transmission égale d'une culture commune étant remplacés progressivement par ceux de garantir à chacun l'occasion de « rencontrer » des propositions locales, différentes les unes des autres. Si jusqu'alors la place des enseignements artistiques n'était pas menacée, les encouragements aux partenariats ont installé l'idée, au cœur des politiques de la ville et du plan Borloo par la suite, que les solutions à l'éducation ne sont plus à rechercher dans le cadre commun scolaire.
- 13 Les textes des politiques publiques, invitant à des partenariats porteurs de sens, sont restés peu définis. Les enseignants du premier degré, comme ceux des disciplines non artistiques du collège, sont peu formés à se saisir de ces expériences sensibles sur le plan de la transmission des connaissances ; les artistes et acteurs culturels, souvent rétifs à la forme scolaire, s'interrogent peu sur les conditions d'appropriation par les élèves¹⁰.

Entre démocratisation de la culture et démocratie culturelle : quelle éducation ?

- 14 Vue d'aujourd'hui, la « démocratisation de la culture » portée par Malraux relevait d'un paradoxe : visant à faire apprécier des œuvres consacrées à tous les publics, donc explicitement à réduire l'écart culturel, elle rejetait l'enseignement ou les médiations comme moyen de permettre l'appropriation.
- 15 Inversement, la politique de Lang a rapidement envisagé d'amplifier les actions en milieu scolaire. Simultanément, elle a valorisé toutes les pratiques, dans une optique de « démocratie culturelle », rendant alors moins visible la hiérarchie persistante des légitimités¹¹. Surtout, elle a souvent conduit, dans les établissements des quartiers populaires, à faire fréquenter aux jeunes des répertoires culturels qu'ils connaissent déjà en partie, par exemple du mouvement hip-hop¹². L'intervention auprès des scolaires a alors rencontré un autre paradoxe : la valorisation des répertoires populaires conduit soit à laisser les jeunes dans leurs modalités d'appréciation, soit à leur signifier d'autres manières, plus savantes et légitimes, d'apprécier ces répertoires. Cette dernière logique ne correspond qu'à une partie des intervenants, d'autres disqualifiant ce qui leur apparaît comme de l'enseignement et de l'imposition de normes¹³.

Quel avenir pour les enseignements artistiques ?

- 16 Cet ensemble de tensions ou d'hésitations, héritées de l'histoire de ces politiques publiques, se retrouve depuis le début des années 2000. Et elles vont croissant, en même temps qu'avec la massification du second degré, la culture légitime est moins majoritaire et valorisée chez les élèves¹⁴, et que les directives gouvernementales exhortent à généraliser la participation de tous les élèves à des « parcours d'EAC » (2015), discours traduits par des réalisations contradictoires, sans que les alternances ne marquent des différences notables.

Les enseignements artistiques dans les programmes

- 17 Sous un premier angle, les enseignements artistiques semblent promus, puisqu'en 2008 l'« histoire des arts » est devenue un contenu de programme de l'école élémentaire. Mais au même moment, le temps d'enseignement a été réduit, avec la suppression des samedis matin, dont l'équivalent horaire, sur l'ensemble de la scolarité maternelle et élémentaire, équivaut à une année scolaire. L'ajout de l'histoire des arts, en même temps que l'obligation d'une langue vivante, dans un temps drastiquement réduit, alors que la réforme du « socle commun » (2006) avait coupé en deux le programme, entre la partie obligatoire et celle optionnelle, a encouragé les enseignants à ne plus viser les mêmes objectifs selon les contextes sociaux d'exercice : la pression du temps accroît le dilemme entre privilégier la « tête de classe » ou renoncer à tout traiter pour s'adresser à tous. Dans ces conditions, avec le peu de temps disponible, les effets réellement recherchés par cette réforme interrogent : s'agissait-il réellement d'introduire du nouveau, ou d'une logique managériale d'imposition d'un changement non dit de missions par cette réorganisation ?
- 18 De même, au collège, l'introduction d'une épreuve d'histoire des arts au brevet (2009) a aussi été réalisée en empiétant sur d'autres disciplines, tension horaire qui s'est accrue avec la réforme Vallaud-Belkacem (2015).
- 19 Avec la raréfaction de la formation continue des professeurs des écoles primaires polyvalents (afin de supprimer des postes de remplaçants), et la création d'une épreuve au croisement des domaines entre les professeurs d'histoire-géographie, de musique et d'arts plastiques, un certain flou règne. Notamment en ce qui concerne le lien attendu entre ce nouveau contenu curriculaire et les enseignements artistiques, ainsi que quant au lien entre savoirs et pratiques. Car les deux disciplines historiques ont évolué, malgré des oscillations¹⁵, vers une articulation entre la transmission de connaissances (historiques, esthétiques) et la pratique. Si cette articulation mérite toujours d'être clarifiée dans ces deux disciplines, et si les connaissances sur l'art sont utiles à inscrire dans des

contextes historiques (économiques, culturels et sociaux) plus larges, on aurait très bien pu imaginer le renforcement des heures des disciplines. Par exemple, avec un fléchage du temps à accorder à ce cadrage historique pour mieux le relier avec les pratiques artistiques (peindre à la manière des impressionnistes par exemple, ce qui se fait déjà).

Les enseignements artistiques menacés ?

- 20 Plusieurs pistes opposées existent pour l'avenir. L'une d'elles consiste à développer les disciplines artistiques, avec du temps consacré à chacune, sans les mettre en concurrence entre elles ni avec les autres, en visant à ce qu'elles articulent apport de savoirs et pratiques. Elles pourraient être encore plus définies nationalement pour que des enseignants titulaires formés puissent transmettre une culture commune artistique, afin de créer des repères partagés entre futurs citoyens. Ce n'est pas ce qui semble se dégager.
- 21 Une autre évolution possible a été esquissée au sortir du premier confinement, par le projet « 2S2C » du ministre Blanquer¹⁶ : cette proposition de réforme, non appliquée, proposait dans le premier degré que les sciences et l'éducation à la santé soient externalisées. Il s'agissait de les confier à des intervenants extérieurs, associatifs ou marchands selon les ressources locales, en réduisant la scolarité unique au matin et au début d'après-midi sur le « socle » resserré. Le regroupement des « enseignements » artistiques et scientifiques avec les « éducations à », moins fondées sur des savoirs savants et disciplinaires, semblait indiquer une scission entre les savoirs – conservés à l'école dans l'histoire des arts – et la pratique externalisée à des non-enseignants. Mais cette scission entre savoir et mise en œuvre peut aussi se produire en recrutant des intervenants extérieurs comme professeurs contractuels pour la « pratique », si l'objectif n'est plus de créer du commun, mais de garantir à chacun des expériences en phase avec le projet d'une offre de services plurielle à décliner différemment selon les élèves.

Quels objectifs et réalités de l'EAC ?

- 22 La question des objectifs se pose d'autant plus que dans le Code de l'éducation, en 2013, les termes « enseignements artistiques » ont été remplacés par ceux d'« EAC ». Or, dans l'école, les « éducations à » (la santé, l'environnement, etc.) sont moins liées à des disciplines, avec des savoirs établis et communs. Et si la charte de l'EAC contient trois « piliers » que sont les savoirs, les pratiques, et la rencontre avec des acteurs culturels, il reste à clarifier la nature de ces savoirs, des liens que les « pratiques » entretiennent avec eux, ainsi que la nature du rôle de ces intervenants. Les objectifs et réalités de l'EAC apparaissent bien divers.

Les enjeux économiques de l'EAC

- 23 L'enjeu économique est important, même si l'on ne peut pas réduire les actions à cet objectif. L'accroissement du nombre de personnes voulant travailler dans le domaine artistique conduit à ce que l'EAC représente une manière de vivre de sa passion auprès d'un public captif¹⁷. Plus récemment, dans une orientation politique visant à transformer le pays en « *start-up nation* », la volonté de restreindre le temps pris en charge par l'éducation nationale pour le déléguer à des « industries culturelles », dans lesquelles les directives ministérielles englobent les artistes, semble cohérente avec la réduction des enseignements au profit de dispositifs délégués à des contractuels si l'école finance, ou, si c'est le périscolaire qui est concerné, à des prestataires à charge des collectivités publiques ou du marché.

L'EAC pour la réussite scolaire ?

- 24 Ces dernières années, un nombre croissant de projets ont été argumentés par le pouvoir prêté aux activités artistiques et culturelles de favoriser la réussite scolaire. Les financements publics étant orientés sur ce critère, nombre d'acteurs culturels qui jusqu'alors, dans la lignée des politiques portées par André Malraux, se défendaient d'être « scolaires », ont alors revendiqué cet objectif¹⁸. Des enseignants ont également engagé leurs classes avec cette intention d'améliorer les performances dans les apprentissages. Mais

l'évaluation statistique des bénéfiques dans les acquisitions que procurent aux élèves les actions menées sur le temps scolaire conduit à beaucoup de prudence, voire de scepticisme¹⁹. Car les élèves concernés bénéficient de moins d'heures de cours dans les disciplines les plus directement liées aux apprentissages évalués à l'école.

- 25 Si l'idée d'un bénéfice des détours pédagogiques par l'art pour les acquisitions scolaires est prise au sérieux, elle implique d'identifier que ce pari repose sur le postulat de deux changements intellectuels, au lieu d'un, qu'il faut conduire les élèves à opérer. En effet, les élèves d'origine populaire, puisque ces objectifs de remédiation scolaire leur sont le plus souvent adressés, sont ceux qui ont été le moins formés dans leurs familles à opérer un déplacement cognitif, pour envisager les situations scolaires comme orientées, non pas vers ce qu'il y a à faire, mais vers ce qui est à apprendre comme savoirs dans cette activité. À la différence des familles cultivées, qui habituent à mobiliser des postures d'étude dans nombre de moments de leur vie. Pour réaliser ce premier changement, le pari du détour pédagogique par l'art repose sur le fait qu'ils vont aussi envisager les œuvres comme objet d'étude²⁰. Or, si l'EAC se rapproche, dans une optique de « démocratie culturelle », des répertoires que les élèves apprécient, elle nécessite de les conduire à modifier leurs manières de les consommer, de dépasser la fusion avec le ressenti, pour s'approprier la modalité esthétique d'appréciation des œuvres (en s'intéressant à la manière dont elles sont construites et à ce que cela implique sur la réception possible, en reliant l'identification d'un style avec des contextes historiques et biographiques). Ou bien, dans une optique de « démocratisation de la culture », l'EAC fait rencontrer des répertoires consacrés, au travers desquels elle vise à transmettre ces postures sur des œuvres face auxquelles les habitudes des élèves n'existent pas et ne font pas écran avec les modalités d'appréciation attendues. Dans les deux cas, ces deux changements de postures, sur les œuvres, et sur les situations scolaires, dans lesquelles il faut mobiliser des savoirs pour apprendre, sont loin de relever de l'évidence.

- 26 Cette question des postures mobilisées est inhérente à ce qui est attendu de la « pratique ». Si cette dernière est identifiée comme l'un des trois piliers de la charte de l'EAC, elle est peu encadrée. Si

nombre de partenaires de l'école sont réticents à être trop « scolaires », par crainte que la focalisation sur les savoirs et les postures d'étude ne soient trop à distance du plaisir de l'appréciation, cela relève d'une forme de déni de la réelle proximité entre postures d'appréciations cultivées et postures d'apprentissage scolaire. L'appréciation réellement valorisée par les artistes mobilise comme on l'a vu les schèmes de perception non pas totalement « par corps »²¹, par immersion totale, ni par une appréciation froide et seulement instruite, mais par un étayage des sensations au travers de la mobilisation de savoirs. Et en tant que parents, c'est exactement ce que font les artistes et les enseignants lors des activités conjointes avec leurs propres enfants²². Par exemple, lors des lectures partagées d'albums, ils ne font pas « cours » sur ce qu'il y a à comprendre, mais, très loin de la lecture non dirigée et informelle, ils ne cessent d'attirer l'attention sur des points clés des œuvres et de distiller, petit à petit et sans en avoir l'air, des savoirs servant de clés de compréhension, de déprise provisoire avec l'émotion et le flux de la narration, pour mieux revenir en les éclairant aux émotions et questions que l'auteur cherche à provoquer chez le lecteur. Si l'on prend au sérieux la démocratisation des postures cultivées d'appréciation, la stigmatisation du « scolaire » dissimule les attendus d'un « curriculum invisible »²³, mais dont l'appropriation est attendue, qui n'oppose pas appréciation esthétique et connaissance, mais les articule sans les confondre.

27 Pour sa part, la « rencontre » avec des acteurs culturels, si elle est érigée en postulat dans la charte de l'EAC, mérite d'être interrogée. Par comparaison, il n'y a rien d'évident à ce que, pour former des scientifiques, ou même pour former des citoyens aux enjeux de la science, il faille nécessairement rencontrer des chimistes ou des spécialistes de physique quantique. Les observations d'actions d'EAC montrent que la rencontre doit être longuement préparée en amont (mais sur quel contenu curriculaire prend-on ce temps ?) pour que les échanges lors de celle-ci ne soient pas accaparés par les représentations médiatiques (rémunération, gloire, etc.), mais permettent d'acquérir des savoirs sur la création et sur les œuvres, remobilisables pour l'appréciation des œuvres. Au-delà des enjeux économiques évoqués, et des questions diplomatiques entre

ministères, l'enjeu de ce « pilier » dans le temps disponible nécessite *a minima* un cadrage d'objectifs.

- 28 Un premier type de partenaire culturel tente de prendre au sérieux cet ensemble de questions²⁴, même si les appropriations par les élèves s'avèrent variables. Que ce soit sur le temps scolaire ou périscolaire, ils rencontrent les mêmes défis à surmonter que les enseignements artistiques : si les bénéficiaires scolaires sont incertains²⁵, la question s'impose de leur place sur le temps scolaire, au détriment des apprentissages, alors qu'ils pourraient se trouver en situation de renfort, dans le temps périscolaire.

Les « autres » objectifs de l'EAC

- 29 D'autres acteurs poursuivent des objectifs plus variés²⁶, en argumentant qu'il y a « d'autres » façons de « réussir ». De fait, il ne s'agit plus de travailler sur les acquisitions scolaires, ni même la démocratisation de la culture, même si c'est l'objectif affiché. En privilégiant la pratique de façon assez disjointe des apprentissages de savoirs nouveaux qui déplaceraient les élèves sur le plan cognitif, certaines actions encouragent ce que les élèves savent déjà faire, les valorisent dans les réalisations publiques qui accompagnent les pédagogies de projets (spectacles, expositions, etc.) : l'argument de la révélation des « talents » divers réactive l'idée de « dons » spontanés, avec une conception très individualiste de l'éducation, poussant chacun dans la pente tracée par ses socialisations familiales²⁷.
- 30 Parfois liée à la précédente, l'approche psychologisante est particulièrement présente avec les élèves les plus éloignés de l'école et des pratiques culturelles légitimes, et chez qui aucun talent alternatif n'est détecté. L'EAC est alors un moyen, avec les pratiques « expressives », pour travailler sur l'estime de soi, la régulation des comportements et le développement des « compétences sociales » : il ne s'agit plus de former des amateurs d'art, ni de les doter d'atouts intellectuels utiles à la scolarité, mais de rendre leur comportement acceptable dans l'institution et pour l'employabilité en renonçant aux acquisitions, comme si le fait d'apprendre des savoirs n'était pas un moyen de rentrer dans la logique scolaire, ce qui pose question sur le temps pris durant la scolarité.

- 31 Les partenariats ne sont pas les seuls concernés par ces questions. Des actions telles que les chorales d'école, que les enseignants étaient exhortés à mettre en place, semblent plutôt relever d'objectifs de cohésion et de compétences incertaines que de moyen pour des apprentissages scolaires.
- 32 Pour conclure ? S'il s'agit d'éduquer à l'art, pourquoi ces actions partenariales ne prennent-elles pas place sur le temps périscolaire ? Elles se situeraient alors en tant qu'espaces d'expériences, dont les enseignements artistiques pourraient se ressaisir pour mieux tisser les liens entre savoirs et pratiques artistiques et culturelles, pour développer des postures d'appréciation qui ne sont pas présentes dans toutes les catégories sociales, avec des objectifs communs dans la scolarité unique.

NOTES

- 1 Dans la même logique que les dispositifs de l'éducation prioritaire : ROCHEX, Jean-Yves (2019). « L'éducation prioritaire en France... et ailleurs. Éléments d'analyse pour une histoire qui reste à faire ». *Administration & Éducation*, n° 164, p. 11-16. <https://doi.org/10.3917/admed.164.0011>
- 2 Deux volumes regroupent la plupart des chercheurs du domaine : BONNÉRY, Stéphane, DESLYPER, Rémi (dir.) [2020]. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série 7. <https://doi.org/10.4000/cres.4217> ; OCTOBRE, Sylvie, JONCHERY, Anne (dir.) [2022]. *L'éducation artistique et culturelle*. Paris : Presses de Sciences Po.
- 3 Sur ces aspects historiques, voir : RENEAU, Serge (1996). « L'école et l'éducation artistique. Acteurs, structures, enjeux ». *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, n° 25, p. 149-167. https://www.persee.fr/doc/casec_0761-9871_1996_num_25_1_1685 ; MARTIN, Laurent (2013). « La démocratisation de la culture en France. Une ambition obsolète ? ». *Territoires contemporains*, n° 5. http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/publications/Democratiser_culture/Laurent_Martin.html ; REGOURD, Serge (2004). « La culture comme enjeu politique ». *Hermès*, n° 40, p. 28-32. <https://doi.org/10.4267/2042/9494> ; WALLON, Emmanuel (2006). « Esthétique

de l'écart et politique de la relation ». *Raison présente*, n° 160, p. 83-98. http://www.persee.fr/doc/raipr_0033-9075_2006_num_160_1_3994

4 BAUTIER, Élisabeth, RAYOU, Patrick (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

5 MUEL-DREYFUS, Francine (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris : Minuit.

6 BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.

7 JOYEUX, Lucile (2022). « “Professeur relais”. Une fonction à la jonction de deux ministères ». Dans Octobre, Sylvie et Jonchery, Anne (dir.). *L'éducation artistique et culturelle*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 135-156.

8 RICHARD-PRINCIPALLI, Patricia (2023). *Littérature enfantine et communisme*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

9 RENEAU, Serge (1996). « L'école et l'éducation artistique. Acteurs, structures, enjeux ». *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, n° 25, p. 149-167. https://www.persee.fr/doc/casec_0761-9871_1996_num_25_1_1685 ; OCTOBRE, Sylvie, JONCHERY, Anne (dir.) [2022]. *L'éducation artistique et culturelle*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 15-46.

10 BAUTIER, Élisabeth (dir.) [2006]. *Les conditions d'acculturation des élèves aux logiques scolaires dans le cadre des activités partenariales*. Rapport pour le CG93, équipe ESCOL.

11 BELLEVANCE, Guy (dir.) [2000]. *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique*. Sainte-Foy : Éditions de l'IRCQ ; COULANGEON, Philippe (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Grasset.

12 FAURE, Sylvia, GARCIA, Marie-Carmen (2003). « Les “braconnages” de la danse hip hop dans les collèges de quartiers populaires ». *VEI enjeux*, n° 133, p. 244-257. https://www.persee.fr/doc/diver_1299-085x_2003_num_133_1_1426

13 BAUTIER, Élisabeth (dir.) [2006]. *Les conditions d'acculturation des élèves aux logiques scolaires dans le cadre des activités partenariales*. Rapport pour le CG93, équipe ESCOL ; ELOY, Florence (dir.) [2021]. *Comment la culture vient aux enfants. Repenser les médiations*. Paris : Ministère de la Culture – Presses de Sciences Po.

14 COULANGEON, Philippe (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Grasset.

- 15 ELOY, Florence (2015). *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*. Paris : PUF.
- 16 BONNÉRY, Stéphane (2020). « L'école et la COVID-19 ». *La Pensée*, n° 402, p. 177-186. <https://doi.org/10.3917/lp.402.0177>
- 17 DESMITT, Claire (2022). « Concurrence entre logiques artistiques, économiques et éducatives ». Dans Octobre, Sylvie et Jonchery, Anne (dir.). *L'éducation artistique et culturelle*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 67-88.
- 18 *Ibid.* ; ELOY, Florence (dir.) [2021]. *Comment la culture vient aux enfants. Repenser les médiations*. Paris : Ministère de la Culture – Presses de Sciences Po.
- 19 COULANGEON, Philippe, FRADKINE, Héloïse (2020). « Mesurer l'impact scolaire des dispositifs d'enseignement artistique et culturel dans les établissements d'éducation prioritaire. Le cas du dispositif DME0 ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série 7, p. 41-64. <https://doi.org/10.4000/cres.4227> ; COULANGEON, Philippe, PEREIRA, Julie (2022). « Évaluer l'impact de l'EAC. Enjeux méthodologiques et défis politiques ». Dans Octobre, Sylvie et Jonchery, Anne (dir.). *L'éducation artistique et culturelle*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 89-110.
- 20 BONNÉRY, Stéphane, RENARD, Fanny (2013). « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour ». *Lien social et Politiques*, n° 70, p. 135-150. <https://doi.org/10.7202/1021160ar>
- 21 BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- 22 BONNÉRY, Stéphane (2015). « Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture ». Dans Rayou, Patrick (dir.). *Aux frontières de l'école*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes, p. 193-214.
- 23 NETTER, Julien (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Rennes : PUR.
- 24 BAUTIER, Élisabeth (dir.) [2006]. *Les conditions d'acculturation des élèves aux logiques scolaires dans le cadre des activités partenariales*. Rapport pour le CG93, équipe ESCOL.
- 25 *Ibid.* COULANGEON, Philippe (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Grasset.
- 26 BARRÈRE, Anne, MONTOYA, Nathalie (2022). « L'EAC au croisement des utopies éducatives et culturelles ». Dans Octobre, Sylvie et Jonchery,

Anne (dir.). *L'éducation artistique et culturelle*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 48-66 ; BONNÉRY, Stéphane (2015). « Les dispositifs locaux d'action culturelle face à l'échec scolaire. Les limites de l'externalisation ». *Diversité*, n° 181, p. 139-144. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2015_num_181_1_4116

27 BONNÉRY, Stéphane (2020). « L'école et la COVID-19 ». *La Pensée*, n° 402, p. 177-186. <https://doi.org/10.3917/lp.402.0177>.

AUTEUR

Stéphane Bonnéry

Professeur en sciences de l'éducation, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8.

IDREF : <https://www.idref.fr/069039089>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-7676-331X>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/stephane-bonnery>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000040750851>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14443396>

« La politique d'éducation à l'égalité entre les sexes est prise aujourd'hui dans des injonctions contradictoires »

Simon Massei

DOI : 10.35562/diversite.4349

Droits d'auteur
CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en novembre 2023.

TEXTE

Régis Guyon : L'ABCD de l'égalité est un dispositif qui apparaît en 2013, sous l'impulsion de la ministre des Droits des femmes, Najat Vallaud-Belkacem – et il est important que cette initiative vienne d'un autre ministère que celui de l'Éducation nationale, nous y reviendrons. Il s'inscrit dans la continuité d'autres initiatives qui visent à favoriser, voire à enjoindre les enseignants à prendre en charge un enseignement de l'égalité filles-garçons et de la lutte contre les stéréotypes liés au genre. Quelles sont les visées de ce dispositif pour ses concepteurs ? Et en quoi s'inscrit-il dans la continuité des initiatives précédentes ?

Simon Massei : L'objectif initial des ABCD était, selon les documents officiels de l'époque (en partie retirés ou remaniés après la polémique) de « transmettre en classe une culture de l'égalité et du respect entre les sexes ». Ce programme visait à la fois à faire évoluer les pratiques enseignantes – dont on connaît les effets sur les choix d'orientation notamment – et à agir sur les représentations des élèves. Porté par la ministre des Droits des femmes de l'époque, Najat Vallaud-Belkacem, et coordonné par Nicole Abar, ancienne footballeuse professionnelle alors chargée de mission au ministère de l'Éducation nationale, il consistait en un ensemble d'ateliers de

formation destinés aux enseignant·e·s du premier degré, et d'un catalogue de ressources en ligne librement utilisables en classe.

À bien des égards, les ABCD s'inscrivent tout à fait dans la continuité des initiatives précédentes. Ils émanent de la « convention interministérielle pour les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » initiée en 1984, et la question de la formation des enseignant·e·s aux enjeux d'égalité entre les sexes remonte au bas mot à la même période. Ce programme se distingue toutefois de ses prédécesseurs sous plusieurs aspects. D'abord, par son ambition : limité à 10 académies pour sa phase expérimentale (2013-2014), il devait ensuite être étendu à l'ensemble des écoles primaires françaises. Ensuite, par sa nature même : si l'idée de former les enseignant·e·s à l'égalité entre les sexes est ancienne, celle de sensibiliser directement le public scolaire est alors plus récente. Enfin, par la publicité (bonne ou mauvaise) qui lui a été faite : jamais un programme d'éducation à l'égalité entre les sexes à l'école n'avait jusque-là été l'objet d'un plan de communication impliquant deux ministres (Najat Vallaud-Belkacem aux Droits des femmes et Vincent Peillon à l'Éducation nationale) et de multiples acteurs locaux. L'importante couverture médiatique ayant entouré l'inauguration du dispositif dans une école de Villeurbanne est représentative de la visibilité que le gouvernement de l'époque a souhaité donner aux ABCD dans un contexte de forte (re)politisation des droits sexuels et de la cause des femmes.

RG : Les ABCD de l'égalité s'inscrivent dans la continuité des autres initiatives sur le sujet de l'égalité filles-garçons. Mais également dans la perspective des « éducations à », dans la mesure où ils proposent de prendre en charge une question sociétale sans que le curriculum formel ne l'intègre à proprement parler. Autrement dit, et au-delà de l'expérimentation, ce programme avait-il comme ambition de redéfinir le curriculum et trouver sa place dans les savoirs enseignés ?

SM : Sur la question de l'intégration de l'éducation à l'égalité entre les sexes au curriculum formel, je renvoie aux travaux de Gaël Pasquier² qui, plus que les miens, soulèvent cette question de façon centrale. Je dirais simplement ici que par comparaison avec d'autres « éducations à » (antiracisme, alimentation, protection de l'environnement...),

l'éducation à l'égalité entre les sexes est déjà relativement institutionnalisée et inscrite de longue date dans différentes lois d'orientation plus ou moins contraignantes. L'expérimentation des ABCD de l'égalité en 2013-2014, qui devait amener à une généralisation du dispositif l'année suivante, s'inscrivait clairement dans cette logique. Leur abandon (du moins sous cette forme et sous ce nom) n'a été qu'une solution de sortie de crise dans le contexte des mobilisations antigendre survenues cette année-là et ne correspondait pas à l'objectif initial.

RG : À quand peut-on faire remonter cette institutionnalisation de l'éducation à l'égalité entre les sexes ?

SM : On peut faire remonter ce mouvement, même s'il n'est pas linéaire, aux années 1980, avec une tendance concomitante à la territorialisation. La politique d'éducation à l'égalité entre les sexes, si tant est qu'on puisse utiliser ici le singulier, relève plus en effet du bricolage et de la juxtaposition d'initiatives locales que du grand projet national. La place centrale qu'occupent les associations partenaires de l'enseignement public dans sa mise en œuvre aujourd'hui, sans doute justement pour pallier les inégalités de formation des enseignant·e·s dans ce domaine d'une académie à l'autre, est tout à fait révélatrice de cette situation. Et force est de constater que les ABCD de l'égalité, en restant un matériau pédagogique à la libre disposition des équipes locales, n'ont fait que renforcer cette logique. Je ne suis donc pas sûr que l'on puisse parler d'une ambition de redéfinition du curriculum. La politique d'éducation à l'égalité entre les sexes me semble plutôt être prise aujourd'hui dans des injonctions multiples et contradictoires : d'un côté une tendance à l'institutionnalisation et à la généralisation, objet de grandes annonces ministérielles, de l'autre une tendance à la territorialisation et à la sous-traitance au secteur associatif, difficilement compatible avec la mise en place d'une éducation à l'égalité entre les sexes homogène à l'échelle du territoire national.

RG : Le genre, comme le corps et la sexualité, est une question socialement vive et la réception de l'ABCD a provoqué de violentes polémiques dans l'opinion publique, avec des campagnes de désinformation et de manipulation de l'opinion très marquantes. Comment, selon vos travaux et vos observations, serait-il possible

d'aborder cette ou ces questions de façon apaisée ? Et placer au cœur la question de l'égalité entre les filles et les garçons n'est-il pas une manière de ne pas aborder celle du genre, trop sensible ?

SM : La manière dont ces questions ont au départ été abordées en France en 2013 (avec une entrée « genre » effectivement – même si ce vocable a rapidement disparu de la communication gouvernementale par la suite) contribue certainement à expliquer les craintes et les fantasmes que les ABCD ont alimentés chez certains parents d'élèves. Le programme EVRAS³, actuellement mis en œuvre en Belgique francophone pour (notamment) prévenir les violences de genre, est d'ailleurs confronté à des résistances similaires, avec un degré de violence même supérieur à celui observé en France il y a dix ans.

Mais d'autres facteurs expliquent les mobilisations anti-ABCD survenues en 2013-2014 : le contexte politique (la loi Taubira, ouvrant le mariage aux couples de personnes de même sexe, venait d'être adoptée par le Parlement quelques mois plus tôt), l'intensification de la circulation internationale des idées antiggenre à l'échelle européenne, ou encore la défiance nourrie par un certain nombre de familles vis-à-vis de l'école publique pour des raisons hétérogènes. L'approche et le vocabulaire choisis par les concepteur·rice·s du programme ne suffisent donc pas, je pense, à expliquer les réactions qu'il a suscitées.

RG : Comment les enseignants se sont-ils approprié ce programme, cette démarche ? Et qu'en reste-t-il aujourd'hui, dix ans plus tard ?

SM : Il y aurait plusieurs manières de répondre à la question de l'appropriation par les enseignant·e·s. Il faudrait d'abord rappeler que le dispositif n'a été testé que dans une poignée d'établissements : environ 250 écoles maternelles ou élémentaires sur les 48 000 ouvertes en 2013-2014. Le rapport produit par l'IGEN (inspection générale de l'Éducation nationale) à l'époque⁴ fait état de situations contrastées d'une académie à l'autre, du fait notamment de l'hétérogénéité des formations dispensées aux enseignant·e·s qui ont participé à l'expérimentation. Dans plusieurs circonscriptions, les écoles-tests ont été désignées directement par l'inspection d'académie sur des critères variables, sans que les équipes pédagogiques n'aient été préalablement consultées. Un certain nombre d'enseignant·e·s désigné·e·s n'ont d'ailleurs pas assisté aux

formations, par manque de temps, d'information ou de curiosité personnelle pour les ABCD. Ces inégalités d'implication dans le dispositif sont le reflet de l'inégal intérêt manifesté par les enseignant·e·s pour l'éducation à l'égalité entre les sexes en général⁵.

Le plus frappant d'un point de vue sociologique reste toutefois la concentration des établissements-tests dans les communes de banlieue pauvre et dans les quartiers populaires des grandes villes : La Duchère à Lyon ou La Paillade à Montpellier, par exemple. Ce phénomène ne saurait bien sûr être imputé aux enseignant·e·s qui ont participé à l'expérimentation, mais il révèle en tout cas une appropriation « socialement différenciée » du dispositif au sein de l'institution.

RG : Quel est l'héritage laissé par ce programme expérimental ?

SM : La question de l'héritage laissé est délicate à trancher. D'un point de vue formel, il en reste une mallette pédagogique contenant l'ensemble des ressources mises à la disposition des enseignant·e·s à l'époque. Les documents sont donc toujours là, mais sans la formation (et la communication gouvernementale) qui les accompagnait initialement. Il en reste aussi certainement, dans les mémoires enseignantes, le souvenir d'une polémique parfois lourde d'effets sur les rapports de confiance noués localement entre les équipes pédagogiques et les familles de classes populaires. L'érosion de cette confiance sous l'effet des rumeurs colportées par des mouvements conservateurs n'a pas été propice à une reproduction de l'expérience dans les années suivantes. Politiquement enfin, l'absence de programme national d'éducation à l'égalité entre les sexes depuis 2014 suggère peut-être que l'héritage laissé par les ABCD s'apparente avant tout au souvenir d'un « coup » électoralement coûteux pour le Parti socialiste – sans qu'aucune étude ne permette toutefois d'apprécier les effets réels de cette polémique sur les comportements électoraux des familles. Restent les initiatives locales ou individuelles portées par les établissements, les collectivités, les enseignant·e·s ou le secteur associatif, certes insuffisantes, mais indispensables en l'absence d'une politique nationale centralisée et ambitieuse.

NOTES

- 2 Voir par exemple son interview sur le site de la FAPSE de l'Université de Genève : <https://www.unige.ch/fapse/grire/blanche/Sommaire-3-questions-sur-le-genre-en-%C3%A9ducation-et-formation/gael-pasquier>
- 3 Présentation du programme : <https://www.evras.be/>
- 4 Disponible sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/evaluation-du-dispositif-experimental-abcd-de-l-egalite-1781>
- 5 PACHOUD, Marie (2018). « L'institution scolaire aux prises avec la démocratie sexuelle. Les effets différentiels de la "théorie-du-genre" sur les pratiques enseignantes ». *Cahiers du Genre*, n° 65, p. 81-99. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0081>

AUTEUR

Simon Massei

Post-doctorant à l'université Paris-Est Créteil, membre du LIRTES, auteur de la thèse soutenue en 2020, *L'égalité pour les autres. Éducation à l'égalité entre les sexes et racialisation du sexisme en France*.

IDREF : <https://www.idref.fr/204801605>

Réfléchir ensemble sur un curriculum possible en sciences et technologie à l'école primaire

Partage de pratiques dans un groupe de recherche collaborative

Frédéric Charles, Victoria Croizon, Stéphanie Debayle, Françoise Heyraud - Soulas, Sophie Mignon, Nadège Pouey, Marie Suez et Astrid Tusseau

DOI : 10.35562/diversite.4475

Droits d'auteur
CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Le groupe de recherche collaborative SPEEST (Spécialité des professeurs des écoles et éducation scientifique et technologique) conçoit, met en œuvre et analyse l'application possible d'un curriculum d'éducation scientifique et technologique à l'école primaire. Cet article se propose de définir les modalités de fonctionnement de ce groupe, à partir d'un recueil de données qu'il a coconstruites (écrit collaboratif synchrone, *focus group*). Trois éléments fondamentaux du fonctionnement de la collaboration permettent de préciser comment les pratiques sont partagées : le groupe « fait corps » en investissant différents espaces et en prenant du temps pour travailler. Enfin, cet article illustre la mise en œuvre d'un curriculum qui se fonde sur des éléments de didactique.

English

The SPEEST (Primary Teacher's Speciality and Science and Technology Education) collaborative research group is designing, implementing and analyzing a possible implementation of a science and technology education curriculum for elementary school. This article describes how this group operates, based on the data it has coconstructed (synchronous collaborative writing, focus group). Three fundamental elements of collaborative functioning help to clarify how practices are shared: the group "makes body" by investing different spaces and taking time to work. This article illustrates the implementation of a curriculum based on didactic elements.

INDEX

Mots-clés

recherche collaborative, curriculum, éducation scientifique et technologique, école primaire

Keywords

collaborative research, curriculum, science and technology education, primary school

PLAN

Un curriculum d'EST à l'école primaire

Un questionnaire curriculaire

À la recherche du partage de pratiques et de circulation de savoirs

Des données pour saisir la circulation des savoirs et le partage de pratiques

Collaborer...

... en faisant corps dans un groupe

... en investissant des espaces

... tout en prenant le temps

Discussion et perspectives

TEXTE

- 1 Comment fonctionne un groupe de recherche collaborative, le LéA¹ SPEEST² qui conçoit, met en œuvre et évalue un curriculum d'éducation scientifique et technologique (EST³) pour l'école primaire ? Ce LéA constitue un collectif réunissant huit membres (un chercheur et sept praticiennes) autour d'un questionnaire relatif à la pratique professionnelle ; dans ce cas, celui de l'amélioration de l'EST en primaire.
- 2 Cet article propose de caractériser la circulation des savoirs – didactiques et pédagogiques notamment – au sein du LéA lors du travail effectif sur un curriculum possible d'EST. Il s'agit alors d'aller au-delà de l'idée première que le chercheur propose des apports théoriques et le praticien des apports sur la pratique, et de

comprendre comment un LéA peut concevoir, mettre en œuvre et analyser des dispositifs techno-pédago-didactiques pertinents.

- 3 Après avoir précisé le contexte de la recherche et ses enjeux socio-éducatifs, le cadre théorique du questionnement curriculaire sera énoncé. Le *corpus* de données empiriques constitué sera ensuite présenté. L'analyse de données recueillies pour saisir le fonctionnement du groupe sera exposée et ouvrira enfin des perspectives pour la recherche et la formation.

Un curriculum d'EST à l'école primaire

- 4 La recherche conduite au sein du LéA peut être considérée comme une recherche collaborative orientée par la conception (Sanchez, Monod-Ansaldi, 2015). La conception qui anime les membres du LéA est celle d'un curriculum possible d'EST pour l'école primaire. Le terme de curriculum est considéré dans la lignée des recherches anglo-américaines et désigne en première définition, et en référence à Forquin (2008) et Landsheere (1979), un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences et d'apprentissages effectués par un élève au cours de sa scolarité. Dans ce cas, le curriculum d'EST est constitué par l'ensemble des séances/situations d'apprentissage en EST vécues par un élève lors de sa scolarité primaire, depuis la maternelle jusqu'à la fin du CM2.
- 5 Pour faire face aux enjeux contemporains des relations sciences-société, il est urgent d'éduquer aux sciences et technologies (Lebeaume, 2023 ; Potvin, 2021), le curriculum d'EST à l'école primaire demeure fragile : les acquis des élèves restent faibles aux enquêtes internationales (PISA, 2015 et 2022) ; les pratiques enseignantes sont insuffisantes au plan quantitatif (horaires dédiés à cette EST) et qualitatif (peu de savoirs et compétences travaillés, une démarche trop magistrale) selon les rapports de l'IGEN (inspection générale de l'Éducation nationale, 2013 et 2023).
- 6 Le LéA travaille la nécessité d'améliorer le curriculum d'EST à l'école primaire tout en prenant en compte le fait que les professeurs des écoles ne sont pas spécialistes dans ce domaine (Charles *et al.*, 2024).

C'est pourquoi les membres du groupe engagent une réflexion effective sur le curriculum possible en EST.

Un questionnement curriculaire

- 7 Pour investiguer sur ce curriculum d'EST, la perspective théorique s'enracine dans des travaux de didactique (Charles, 2020 ; Martinand, 2012) et de sociologie (Forquin, 2008) qui considèrent en seconde définition ce curriculum de manière globale, englobant non seulement le programme scolaire, mais aussi les interventions en acte des enseignants dans leurs classes, leur formation, les apprentissages des élèves, le matériel didactique et pédagogique, l'aménagement des espaces, etc.

Le curriculum d'EST est examiné dans le LéA selon les contraintes d'ordonnement curriculaire dont parle Forquin (2008, p. 10) :

- la dimension synchronique avec des questions de cohérence, de complémentarité et de compatibilité entre les enseignements. Dans le groupe, les liens entre les sciences et les autres matières de l'école primaire (les mathématiques, par exemple) sont primordiaux ;
- la dimension diachronique avec des questions de succession, d'accumulation et de progression des apprentissages. Dans le LéA, le curriculum d'EST construit est pensé depuis le cycle 1 vers le cycle 3 selon une approche temporelle.

Le curriculum d'EST est aussi travaillé au sein du LéA selon le questionnement proposé par Martinand (2012) qui distingue :

- le curriculum prescrit qui renvoie à l'analyse des programmes et textes officiels qui prescrivent les contenus à enseigner ;
- le curriculum produit, le curriculum en acte, mis en œuvre par les enseignants et qui constitue les pratiques ordinaires ;
- le curriculum coproduit considère les élèves pour mettre au jour les obstacles et les leviers aux apprentissages ;
- le curriculum possible s'élabore au sein du LéA dans lequel est fourni un travail de conception réalisé par exploration et prospection qui repousse les limites de l'existant ; ce travail permet de s'affranchir des manières de penser et des façons de faire dans les pratiques ordinaires révélées lors de l'étude du curriculum produit.

- 8 Ces différents curricula sont examinés dans le LéA selon une modalité collaborative à toutes les étapes de la recherche : à partir de l'examen des programmes et des connaissances sur les pratiques ordinaires, le groupe conçoit, met en œuvre et analyse des parties d'un curriculum d'EST possible ; l'approche est ascendante : le travail débute par des séquences pour le cycle 1 qui sont progressivement approfondies et amplifiées jusqu'au cycle 3. Les mises en œuvre ont lieu dans les classes des praticiens, le chercheur y recueille alors des données ; les analyses de ces données, tout comme les autres étapes, sont collectives.

À la recherche du partage de pratiques et de circulation de savoirs

- 9 Une caractéristique des recherches collaboratives orientées par la conception (Sanchez, Monod-Ansaldi, 2015) – et donc du LéA – est l'existence d'un partage de pratiques et de connaissances entre les chercheurs et les praticiens. Ce partage permet une circulation de savoirs, théoriques et pratiques en didactique et en pédagogie.
- 10 La question de recherche traitée se formule ainsi : comment au sein du LéA les pratiques se partagent-elles et comment s'effectue la circulation des savoirs entre les différents membres du LéA quand ils conçoivent, mettent en œuvre et analysent des dispositifs techno-pédago-didactiques contribuant au curriculum possible d'EST à l'école primaire ?

Des données pour saisir la circulation des savoirs et le partage de pratiques

Pour répondre à la question de recherche, différentes données empiriques ont été produites et analysées collectivement :

- tout d'abord un écrit collaboratif et synchrone a été ouvert à l'ensemble des membres du LéA. Chacun était amené à répondre individuellement à ces questions : comment s'organise la circulation des savoirs didactiques et pédagogiques au sein du groupe ? (par exemple, quand nous avons

construit la séquence sur la Lune au cycle 1 ou sur les éclipses au cycle 3 ?) ; qu'apporte le chercheur aux praticiens au sein du LéA ? ; qu'apportent les enseignants au chercheur dans le LéA ?

- le chercheur a ensuite extrait les phrases saillantes de cet écrit initial afin de les soumettre à l'explicitation par l'ensemble des membres du LéA lors d'un *focus group* (Kitzinger *et al.*, 2004) enregistré et transcrit intégralement.

- 11 Lors de cet entretien collectif, trois caractéristiques du fonctionnement complexe du LéA ont émergé : faire corps dans un groupe/ investir des espaces/ prendre le temps. Dans la suite du texte, les écrits ou données sont mis entre guillemets.

Collaborer...

- 12 Ce qui ressort des données est ce qui fonde le fonctionnement du LéA : la collaboration qui va permettre de travailler par un jeu complexe de partages scientifiques, didactiques et pédagogiques, ce curriculum possible en EST.

... en faisant corps dans un groupe

- 13 « Le LéA fait corps », dit une membre du groupe. En effet, le LéA forme un collectif constitué d'une équipe pluricatégorielle hétérogène : des enseignants débutants, expérimentés, experts reconnus par l'institution (conseillère pédagogique et professeure des écoles maître formateur), un chercheur.
- 14 Les membres du groupe insistent sur la complémentarité de ce collectif et apprécient la circulation et le partage des savoirs théoriques et pratiques. Ils mettent en avant le fait que le LéA permet une circulation des savoirs sur la pratique et un transfert de compétences en lien avec les expériences variées de chacun, les formations initiales différentes, où chaque cycle est présent. « Quand on travaille ensemble, il y a toujours quelqu'un pour combler les trous » dira une des membres du groupe verbalisant cette complémentarité. « L'âge n'est pas un obstacle ni le statut, l'enrichissement, c'est pour tout le monde ». « Chaque membre a voix au chapitre et peut apporter sa particularité, sa différence ou bien encore son "talent". Praticiens et chercheur se concertent à chaque

étape des projets et le groupe prend tout son sens dans sa capacité à prendre en considération l'avis de chacun pour devenir une décision commune et unanime ». Par exemple :

- une enseignante débutante, mais docteure en biologie, apporte au groupe des savoirs sur les contenus scientifiques et la nature de la science, mais reçoit des savoirs sur la pratique en maternelle de la part des experts praticiens ;
- la connaissance des textes officiels par les enseignants plus expérimentés permet de guider les plus novices lors des temps de conception.

15 Ce qui transparait dans les données est que les savoirs circulent non seulement entre chercheur et praticiens, mais également au sein même de chaque catégorie. Les membres parlent de travail « horizontal et non pyramidal » favorisant un échange des pratiques de chacun. Un réseau se crée par la manière « innovante » de travailler pendant laquelle « tout le monde est actif ». Le LéA « est un pont entre deux mondes, ce ne sont pas deux mondes antagonistes, le terrain et la recherche ». Une membre du groupe ajoute une métaphore en disant que chaque membre du LéA est un neurone et que de nombreuses synapses se sont faites, et « que le collectif a fait corps dans un réseau ».

... en investissant des espaces

Dans les données recueillies, un mot possède une forte occurrence, « échanges », dont l'existence est liée à des espaces variés que le LéA a créés et investis :

- des espaces numériques tout d'abord, chacun ayant sa propre fonction : un espace de documents partagés sur un *drive* dans lesquels peuvent s'écrire des productions collaboratives comme des séquences contribuant au curriculum, des données à coanalyser, des articles à lire, un article en cours d'écriture pour un blog, par exemple, etc. ; un groupe WhatsApp pour des échanges plus spontanés et immédiats ; une liste de diffusion pour partager les informations importantes sur la vie du LéA et du réseau des LéA-IFE ;
- des espaces physiques ensuite : les salles de réunion en partie virtuelles, dont la fréquence est mensuelle (certains membres du groupe se réunissent en présentiel lors de ces réunions mensuelles) ; un séminaire

semestriel qui regroupe l'ensemble du LéA pendant deux jours dans un lieu à chaque fois différent et pendant lequel les travaux avancent fortement en termes de conception, d'analyse ou de planification d'interventions en classe ; les réunions organisées régulièrement par le réseau des LéA qui fédèrent l'ensemble des LéA français.

Une participante évoque le fait que dans ces espaces créés, « les échanges sont constants et ils permettent une stimulation de chacun par tous ».

- 16 L'espace « classe » mérite une attention particulière. Il cristallise en effet l'activité du groupe et la collaboration praticien/chercheur puisque le praticien va prendre en charge des interventions construites collectivement et que le chercheur est présent dans la classe. Dans ces moments, l'enseignant apporte énormément au chercheur et à la recherche : « l'enseignant sait gérer son corps, sa voix », « il y a des habitudes de travail et un code langagier un peu tacite », « le professeur apporte l'expérience du terrain, le côté réaliste, une pédagogie qui nous est propre ». Si des savoirs sur la pratique sont apportés par les enseignants au chercheur, ils déclarent volontiers que le chercheur permet « d'améliorer les séquences », d'aller « plus loin au niveau de la démarche d'investigation et des connaissances à enseigner ».
- 17 Finalement, investir en permanence ces espaces variés témoigne de la dynamique du groupe. *In situ*, en visio ou encore par l'intermédiaire de réseaux sociaux, le meilleur est tiré des échanges au sein de ces espaces complémentaires.

... tout en prenant le temps

- 18 Un résultat non attendu est le paradoxe que l'investissement fort des praticiens dans le LéA leur « donne du temps ». Selon eux, « prendre le temps est un luxe auquel on n'a ordinairement pas accès dans notre métier ». Ce temps est lié à la démarche itérative adoptée, « aux allers et retours entre le chercheur et les enseignants ». « On a le temps de créer et d'expérimenter, plus que quand on n'est qu'entre nous et sans le LéA ». Une membre du LéA évoque l'idée que la recherche « permet de prendre le temps de se questionner, de se remettre en question, de rectifier certaines choses et d'aller au fond

des choses ». « Avec le chercheur, on a pu prendre le temps de problématiser nos séquences, par exemple ».

- 19 La temporalité de la recherche en éducation et formation, sur plusieurs années et permise au sein du LéA, vient bousculer la temporalité de la classe, plus rapide et plus spontanée. Pour une participante, « la recherche apporte du temps pour construire les séquences de classe, il donne du temps aussi pour l'analyse, il valorise notre travail quotidien et permet de donner de l'ambition pour nos élèves ».
- 20 Le temps singulier dont parlent les enseignants est fortement lié à leur rapport au curriculum prescrit qui est évoqué très souvent : « on aborde des sujets dans le LéA qui ne sont pas habituels. Là, ce n'est pas toujours la même chose, on sort du cadre, c'est une autre approche. Mais on est quand même dans les programmes ».
- 21 Laissons une enseignante du groupe conclure cette partie : « notre groupe nous octroie un pas de côté par rapport aux programmes pour tester nos séquences, les éprouver, recommencer autant que nécessaire et mesurer leur impact sur l'apprentissage des élèves. Et c'est en prenant le temps des concertations régulières que se crée une émulation naturelle et décisive pour avancer finalement plus efficacement, voire plus vite. Et si notre collaboration permettait d'aller plus vite en prenant le temps ? ».

Discussion et perspectives

Les contributions de cet article sont au nombre de trois :

- tout d'abord, il met au jour le partage des pratiques et de la circulation de savoirs au sein d'un LéA ; les résultats écartent une idée reçue sur les rôles spécifiques attribués aux chercheurs et praticiens. Les praticiens parlent de pédagogie et le chercheur aussi, qui parle de didactique, tout comme les praticiens ;
- ensuite, l'originalité de cet article réside dans son mode de production collaboratif. La coécriture initiale a servi de trace première à l'activité (Vinatier, 2009) du groupe pour mener ensuite une réflexion collective *méta* sur le fonctionnement du LéA. Ainsi, cet article témoigne de manière réflexive du fonctionnement interne et spécifique de la collaboration ;

- au plan du questionnement curriculaire qui anime le LéA, la mise au jour dans les discours du « pas de côté » effectué par rapport au curriculum prescrit montre que le travail engagé relève d'une réflexion effective sur le curriculum possible : en effet, il paraît justement *impossible* de penser un curriculum *sans* les enseignants et leur engagement en recherche collaborative. Lange et Martinand proposaient en 2010 de définir le curriculum possible comme un travail de recherche pour concevoir « par un effort exploratoire et prospectif, en repoussant les limites de l'existant, en sortant des routines, traditions et coutumes installées » (Lange, Martinand, 2010, p. 3). Ils ont mené un travail de recherche sur le curriculum en éducation au développement durable : il apparaît que le LéA permet un travail plus en profondeur en collaborant avec les enseignants, leur spécialité (Charles *et al.*, 2024) et en gérant la tension d'un curriculum ambitieux en EST tout en prenant en considération ce que les enseignants savent et peuvent faire.

22 Dans ce groupe de recherche collaborative, les conceptions des ressources constituent des propositions pour l'enseignement et la formation qui possèdent un triple caractère : faisable, utile et utilisable à la fois par la communauté des enseignants et par les décideurs politiques, car ces travaux ont été menés *avec* les enseignants et *pour* les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

CHARLES, Frédéric (2020). « Pratiques enseignantes en éducation scientifique et technologique à l'école maternelle. Perspectives curriculaires ». *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n° 22, p. 21-44. <https://doi.org/10.4000/rdst.2978>

CHARLES, Frédéric, BISAULT, Joël, CHANOINE, Céline (2024, sous presse). « La spécialité des professeurs des écoles maternelles au prisme du curriculum d'éducation scientifique et technologique ». *Recherche et formation*.

FORQUIN, Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

KITZINGER, Jenny, MARKOVÁ, Ivana, KALAMPALIKIS, Nikos (2004). « Qu'est-ce que les focus groups ? ». *Bulletin de psychologie*, t. 57, n° 471, p. 237-243. https://www.pers-ee.fr/doc/bupsy_0007-4403_2004_num_57_471_15339

LANDSHEERE, Gilbert de (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

LANGÉ, Jean-Marc, MARTINAND, Jean-Louis (2010). « Curriculum de l'EDD. Principes de conception et d'élaboration ». Colloque international « Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques », Digne-les-Bains. <https://shs.hal.science/halshs-00958229/document>

LEBEAUME, Joël (2023). « L'éducation scientifique contemporaine. Défis et enjeux urgents ». Dans Kalali, Faouzia. *Perspectives curriculaires en éducation scientifique*. Rennes : PUR, p. 145-150.

MARTINAND, Jean-Louis (2012). « Éducation au développement durable et didactiques du curriculum ». Conférence au XIX^e colloque de l'AFIRSE, Lisbonne.

POTVIN, Patrice (2021). « Enseigner pour convaincre. Former les élèves à l'esprit scientifique dans un monde qui en a bien besoin ». *Spectre*, vol. 50, n° 3. <https://www.aestq.org/fr/spectre-50-3/enseigner-pour-convaincre---former-les-eleves-a-l-esprit-scientifique-dans-un-monde-qui-en-a-bien-besoin>

SANCHEZ, Éric, MONOD-ANSALDI, Réjane (2015). « Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage ». *Éducation & Didactique*, vol. 9, n° 2, p. 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>

VINATIER, Isabelle (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

NOTES

1 Un LéA est un lieu d'éducation associé à l'IFE de Lyon (Institut français de l'éducation), un groupe de recherche collaborative réunissant praticiens et chercheurs autour d'un problème professionnel.

2 SPEEST : Spécialité des professeurs des écoles et éducation scientifique et technologique.

3 Charles (2020) précise que cet acronyme EST permet de prendre en compte l'ensemble de la scolarité maternelle et élémentaire et renvoie aux différents domaines et matières prescrites : explorer/questionner le monde du vivant, des objets et de la matière en sciences et technologie. L'EST à l'école primaire n'a pas les formes que peuvent prendre les enseignements compartimentés du second degré. Le terme *éducation* est ainsi préféré à celui *d'enseignement* : tout d'abord la définition de l'entité « sciences » est loin d'être évidente à l'école primaire. Ensuite, il n'existe pas dans cette école des enseignants de sciences ou de technologie. Enfin, les programmes

de l'école maternelle ne se réduisent pas à des programmes de « contenus », il existe de nombreux contenus liés à des activités éducatives.

AUTEURS

Frédéric Charles

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, laboratoire de didactique André Revuz (LDAR).

IDREF : <https://www.idref.fr/167523031>

Victoria Croizon

Professeure des écoles, académie de Versailles.

Stéphanie Debayle

Professeure des écoles maître formatrice, académie de Reims.

Françoise Heyraud - Soulas

Professeure des écoles maître formatrice, académie de Grenoble.

Sophie Mignon

Professeure des écoles, académie de Versailles.

Nadège Pouey

Conseillère pédagogique de circonscription, académie de Reims.

IDREF : <https://www.idref.fr/262660725>

Marie Suez

Professeure des écoles, académie de Versailles.

Astrid Tusseau

Professeure des écoles, académie de Reims.

Et d'ailleurs !

Connaître l'histoire : réflexions sur la tradition disciplinaire en Angleterre

Arthur Chapman

DOI : 10.35562/diversite.4486

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Cet article aborde l'approche disciplinaire de l'enseignement de l'histoire en Angleterre, en la situant dans son contexte politique contemporain et en relation avec l'approche réaliste sociale de la connaissance de Michael Young. Le concept de « littéracie historique » de Peter Lee est discuté et les défis liés à la mise en œuvre de l'approche disciplinaire dans les écoles sont soulignés.

English

This paper overviews the disciplinary approach to history teaching in England, locating it in its contemporary political context and in relation to Michael Young's social realist approach to knowledge. Peter Lee's concept of 'historical literacy' is discussed and challenges in achieving the disciplinary approach in schools are outlined.

INDEX

Mots-clés

connaissance puissante, curriculum, discipline, pensée historique

Keywords

powerful knowledge, curriculum, discipline, historical thinking

PLAN

Connaissance et pouvoir

La puissance de la connaissance et les pouvoirs de la connaissance

La politique du savoir en Angleterre

Modélisation de l'histoire disciplinaire

Défis liés à l'élaboration d'une histoire disciplinaire

Pour conclure...

NOTES DE LA RÉDACTION

Article traduit de l'anglais par Philippe Vitale.

TEXTE

Connaissance et pouvoir

- 1 Le « savoir » et le « pouvoir » sont des idées qui sont souvent associées, et ce depuis des siècles, bien que de manière souvent contrastée. On peut les associer de manière instrumentale, en considérant que le « savoir » peut donner du pouvoir, en informant sur les moyens d'atteindre des objectifs – comme dans le cliché « le savoir, c'est le pouvoir ». Le « pouvoir » et le « savoir » peuvent également être entendus dans un sens ontologique plutôt qu'instrumental. Les discours et les pratiques épistémiques peuvent être compris comme incarnant et créant des dispositions et des relations de domination et de subordination ; des relations par lesquelles le « sachant », « celui qui sait », en vient à exercer un pouvoir sur le « connu », « ce qui est su », d'une manière qui est mutuellement constitutive de l'être social, à la fois du sachant et du connu.

La puissance de la connaissance et les pouvoirs de la connaissance

- 2 Les rôles que la connaissance peut jouer à la fois dans la domination et dans la libération ont été des thèmes centraux dans le travail de Michael Young². Dans *Knowledge and Control*, un ouvrage édité par Young au début des années 1970, le sociologue avançait une vision de la connaissance qui la liait à la domination, une position qu'il a ensuite révisée, notamment à la suite de ses expériences de travail en Afrique du Sud dans la période post-apartheid³. Dans cette conception révisée, Young en est venu à envisager la connaissance de

manière positive et instrumentale et comme une ressource dont la distribution a des conséquences sur l'inégalité sociale du fait que la connaissance peut permettre, à ceux qui y ont accès, d'être et de faire⁴.

- 3 Young, puis Young et Muller, en sont venus à différencier un certain nombre de sens où la connaissance et le pouvoir peuvent être saisis ensemble. Une distinction a été faite entre « la connaissance des puissants », où la connaissance est entendue comme un contrôle social, et « la connaissance puissante », où la connaissance est vue comme un outil épistémiquement justifié pour donner un sens au monde, c'est-à-dire « les pouvoirs de la connaissance », une formulation qui attire l'attention sur les choses que la connaissance peut permettre « à ceux qui savent » de voir, de faire et d'être. L'un des principaux moteurs de ces distinctions – et du cheminement de Young qui s'éloigne d'une compréhension de la connaissance axée uniquement sur son rôle dans la domination et le contrôle social – a été la reconnaissance de la pertinence des conceptions réalistes sociales de la connaissance. Le réalisme social considère la production de connaissances dans la modernité comme étant liée à la division du travail et à la spécialisation des communautés épistémiques. Il admet que le savoir n'est jamais absolu – puisque les revendications et les paradigmes changent –, mais aussi que le savoir spécialisé n'est pas non plus arbitraire, et qu'il ne s'agit pas simplement d'une façon de voir le monde imposée par les puissants. Pour le réalisme social, la connaissance naît de la division spécialisée du travail dans les disciplines de la connaissance, et est justifiée par les contrôles des connaissances déclarées et créées par les communautés savantes de producteurs, ainsi que par les paradigmes et les traditions d'interprétation que ces communautés développent, testent et affinent au fil du temps.
- 4 Young et Muller ont proposé une typologie des « futurs » dans un texte de 2010 contribuant à des discussions plus larges sur les futurs possibles de l'éducation⁵. Ce qu'ils appellent le « Futur 1 » est une approche traditionaliste de l'éducation qui considère que l'éducation consiste à transmettre des corpus de connaissances fixes, organisés en disciplines scolaires bien établies (telles que l'histoire, la géographie, les mathématiques et la physique). Ce qu'ils ont appelé « le Futur 2 » est une approche du curriculum « basée sur les

compétences », qui considère les matières scolaires comme dépassées à cause de l'évolution de l'économie de la connaissance, dans laquelle il n'est plus nécessaire d'apprendre des connaissances spécifiques, étant donné leur omniprésence et leur disponibilité sur Internet, et dans laquelle les jeunes doivent être formés à l'utilisation et à l'évaluation des connaissances générales. Ce qu'ils ont appelé le « Futur 3 » – l'avenir qu'ils préconisaient – soutenait que, bien qu'elles ne soient pas fixes, les « connaissances-disciplines » étaient relativement stables et constituaient une base solide sur laquelle organiser l'éducation, puisqu'elles construisaient des moyens instrumentaux puissants pour donner un sens au monde et pour le comprendre.

- 5 Alors que le Futur 1 mettait l'accent sur l'information, sur l'apprentissage du contenu des disciplines traditionnelles, le Futur 2 se concentrait sur les compétences générales, sur les façons de penser et d'utiliser l'information. Le Futur 3, en revanche, concentre la scolarité à la fois sur l'information (le contenu des matières) et sur les compétences, mais aussi, et c'est essentiel, sur la compréhension de l'appareillage conceptuel des disciplines en tant que voies pour donner un sens au monde⁶.

La politique du savoir en Angleterre

- 6 Ce que Young et Muller ont appelé le « Futur 2 » a exercé une forte influence sur la politique de l'éducation en Angleterre au cours de la première décennie du XXI^e siècle ; une approche qui, bien entendu, a également eu un impact international significatif, comme le démontrent des initiatives telles que les compétences du XXI^e siècle de l'OCDE⁷. En 2005, la Royal Society for the Encouragements of Arts, Manufactures and Commerce (RSA)⁸ a publié un document de conférence et de discussion intitulé « How Special are Subjects? ». Et le programme « Opening Minds » de la RSA, créé en 2000, est devenu de plus en plus influent au fil de la décennie. Plutôt que de structurer le curriculum autour de « matières », « Opening Minds » promeut ce qu'il présente comme « des façons innovantes et intégrées de penser l'enseignement et l'apprentissage, adaptées aux besoins individuels des écoles et de leurs élèves », structurées autour de « vingt

compétences couvrant cinq grands domaines de connaissances et d'aptitudes » (tels que la « gestion de l'information »)⁹.

- 7 Bien que la communauté anglaise de l'enseignement de l'histoire ait craint que cette approche n'entraîne toutes les autres et ne menace la présence de l'histoire dans le curriculum, la révision du programme national anglais par le New Labour en 2007 a continué à s'articuler autour des matières. Ce curriculum développe une vision de l'histoire centrée sur son rôle en tant que discipline d'interprétation, donnant un sens aux objets d'enquête dans le passé, à travers des processus systématiques d'enquête historique dans les archives du passé, et qui structurent la pensée sur le passé en utilisant des concepts tels que « cause et conséquence », « changement » et « signification historique »¹⁰. Bien que le curriculum de 2007 identifie le « contenu » à enseigner, ainsi que les formes de pensée historique à développer, il met surtout l'accent sur la vision de la discipline décrite précédemment : si trois de ses dix pages se concentrent sur les concepts et les processus disciplinaires, seules deux pages se concentrent sur le contenu.
- 8 Alors que le discours politique de la période du New Labour en Angleterre avait été caractérisé par une rhétorique de la nouveauté, de la modernisation et de l'innovation, une grande partie du discours politique de la coalition dirigée par les conservateurs de 2010 à 2015 et des gouvernements conservateurs qui ont suivi à partir de 2015 a été caractérisée par une rhétorique de la restauration et du retour à la tradition, en particulier en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Michael Gove – qui a donné le ton à de nombreuses politiques néo-traditionnelles de cette période – a promis un retour aux « enfants assis en rangs, apprenant les rois et les reines d'Angleterre » et un retour à l'apprentissage par les enfants « des gloires de l'histoire de notre île »¹¹.
- 9 Bien que les réformes du gouvernement aient été combattues avec succès par les professeurs d'histoire, un curriculum révisé a été publié en 2013, mettant explicitement l'accent sur le fait que « tous les élèves » doivent parvenir à « connaître et comprendre l'histoire de ces îles comme un récit chronologique cohérent, depuis les temps les plus anciens jusqu'à nos jours »¹². Contrairement au programme de 2007, qui donnait la priorité aux concepts et aux processus plutôt

qu'au contenu, celui de 2013 a subsumé la référence aux concepts et aux processus dans son énoncé des « objectifs » et a consacré environ trois de ses cinq pages à l'énumération du contenu du curriculum.

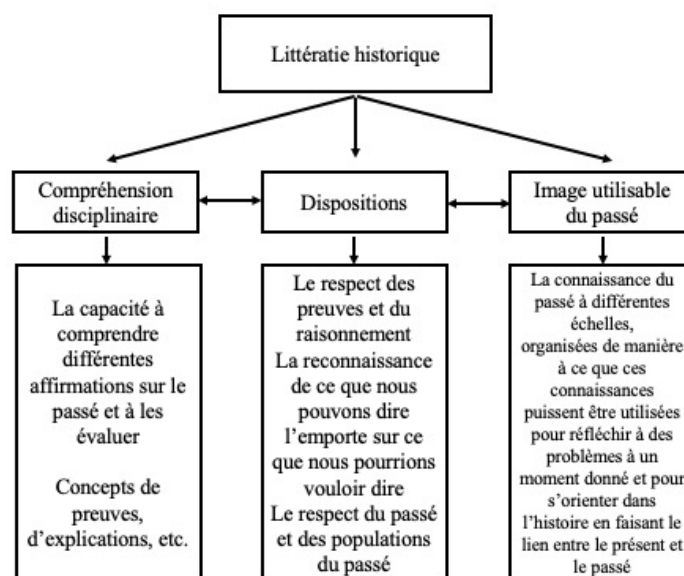
- 10 L'approche néo-traditionnelle conservatrice de l'histoire pourrait, *grosso modo*, être caractérisée comme une approche de type « Futur 1 ». Bien que les travaux de Young aient souvent été invoqués, à tort, par les partisans de l'approche gouvernementale, qui semblaient supposer que la défense du « savoir » impliquait une orientation éducative conservatrice, l'inspiration pour le tournant néo-traditionnel de l'enseignement anglais à cette époque se trouvait en grande partie dans les travaux d'Eric Hirsch sur la « culture de base » (la littérature culturelle)¹³.
- 11 L'approche hirschiennne met l'accent sur la compréhension de la lecture et ses conditions préalables, en soutenant que la compréhension d'un texte et, par conséquent, l'accès à l'éducation et à la culture partagé de manière plus générale dépendent d'une connaissance générale rapidement consultable d'événements, de concepts et d'idées largement partagés dans la culture littéraire plus vaste d'une société. C'est cette connaissance générale – plutôt que, par exemple, la connaissance des disciplines préconisées par les critiques de Hirsch tels que Howard Gardner – qui devient la clé de voûte de cette approche¹⁴.
- 12 Les arguments de Young en faveur d'une approche disciplinaire de l'enseignement et du « retour du savoir » dans le curriculum ont été cités et discutés par de nombreux professeurs d'histoire anglais depuis 2007, en partie à cause des préoccupations qu'ils partageaient avec Young en défendant les disciplines et en critiquant l'accent mis sur les compétences générales dans l'enseignement¹⁵. Young a été contacté par des professeurs d'histoire pour contribuer à l'exploration des curricula et de la pédagogie de l'histoire, et son travail a donné l'impulsion à des discussions de grande envergure sur les objectifs et la nature de l'enseignement de l'histoire¹⁶.
- 13 Il convient de noter que, quels que soient les programmes des politiciens et des décideurs, les curricula sont toujours négociés et façonnés par un certain nombre d'acteurs, y compris les enseignants, les associations spécialisées et les chercheurs en éducation. Même si

l'accent mis sur le « contenu » du curriculum de 2013 peut sembler refléter les idées hirschiennes, et même si un objectif politique focalisé sur le récit national a été présenté comme prioritaire, l'emphase sur la discipline de l'histoire, en contradiction avec la primauté d'un récit unique, était présente dans au moins deux des objectifs restants ainsi que dans les pratiques des enseignants d'histoire¹⁷.

Modélisation de l'histoire disciplinaire

14 À quoi ressemble une approche disciplinaire ou « Futur 3 » de l'enseignement de l'histoire ? J'esquisserai une réponse à la première question en m'appuyant sur le modèle de la culture historique de Peter Lee. L'approche de Lee partage de nombreuses caractéristiques avec celle de Young, bien qu'elles aient été développées indépendamment l'une de l'autre. Lee s'inspire d'un certain nombre de traditions de recherche sur l'enseignement de l'histoire et cherche à les intégrer. Lee affirme que l'apprentissage de l'histoire comporte au moins trois dimensions, comme le montre la figure 1.

Figure 1. Le modèle de la littératie historique de Lee¹⁸



- 15 Développer une culture disciplinaire, selon le modèle de Lee, signifie développer un ensemble de compréhensions conceptuelles – appelées dans la littérature plus large « concepts de second ordre » ou « concepts de pensée historique »¹⁹. Sans cette dimension conceptuelle, il est impossible de comprendre ce que sont les explications historiques, les jugements historiques ou les analyses de l'importance ou du changement historique, ou comment ils fonctionnent. Sans une compréhension des aspects probants de cette dimension conceptuelle, on ne peut pas comprendre comment les affirmations et les jugements historiques peuvent être soutenus et étayés, ou critiqués et évalués. Cet aspect de la culture historique implique également une compréhension de la recherche et des récits historiques. Il implique de comprendre que les textes historiques sont toujours des réponses à des questions sur le passé, rédigées par des personnes dans des contextes et à des moments particuliers, et donc toujours des représentations partielles du passé et jamais des reproductions totales du passé lui-même.
- 16 Il ne suffit pas de développer ces compréhensions conceptuelles et disciplinaires de l'histoire et de la manière dont nous pouvons utiliser l'appareillage de la discipline pour donner un sens aux mondes du passé. Il faut aussi, selon Lee, développer un ensemble de dispositions ou de vertus savantes. Un historien, selon cette conception, est quelqu'un qui respecte les processus de création de connaissances et, par conséquent, qui possède certaines dispositions normatives à l'égard de la vérité, y compris le respect des preuves et le respect du passé lui-même. Ce sont ces dispositions qui différencient un historien d'un propagandiste ou d'une personne qui se tournent simplement vers les preuves du passé pour en construire une image positive comme celle des communautés et groupes auxquels elle s'identifie.
- 17 Un autre élément du modèle de Lee concerne la connaissance utilisable du passé. Il est évident que l'on ne peut pas parler d'une formation en histoire si l'on ne développe pas de connaissances sur le passé humain. Quels types de connaissances sont nécessaires et comment doivent-elles être structurées ? La réponse de Lee s'appuie sur la conception de l'histoire de Jörn Rüsen, qui la considère comme un outil d'orientation dans le temps²⁰. Selon Rüsen, la connaissance historique est développée pour aborder la condition humaine comme

une situation difficile dans le temps, et pour aider les êtres humains et les communautés à donner un sens à la finitude, au changement et à la mort. Comprendre l'histoire, selon cette conception, implique de prendre conscience que l'existence humaine se développe dans le temps et qu'elle est, par conséquent, intrinsèquement changeante et liée au contexte, plutôt que fixe et universelle dans sa forme.

L'orientation implique de situer sa propre vie et celle des communautés dans lesquelles on vit dans le flux du temps et du changement – une opération qui unit la réflexion sur le passé, le présent et l'avenir, et qui n'est pas simplement une réflexion sur le passé. Développer une connaissance utilisable du passé signifie développer une connaissance que l'on peut utiliser pour répondre à des questions sur le changement, et, selon Lee, cette connaissance doit se situer à plusieurs échelles pour permettre d'aborder des problèmes historiques de différents types : des problèmes à court terme de changement politique, par exemple, aux problèmes à grande échelle comme celle des civilisations, telles que les questions sur le changement climatique, l'ascension et la chute de systèmes politiques et culturels, et ainsi de suite. Il s'agit de connaissances utilisables à la fois dans des contextes académiques et dans la vie quotidienne des citoyens qui sont aux prises avec les défis de leur époque.

- 18 Le modèle d'apprentissage historique de Lee est plus ambitieux que de nombreux curricula d'histoire, car il affirme que les étudiants doivent développer des connaissances à grande échelle géographique et temporelle et qu'ils doivent être en mesure d'utiliser ces connaissances pour résoudre des problèmes d'orientation. Les curricula d'histoire exigent souvent que l'accent soit uniquement mis sur le pays « d'origine » et sur l'histoire moderne uniquement.
- 19 Néanmoins, les questions identifiées par Lee sont inhérentes à la plupart des interprétations de ce qu'implique l'apprentissage de l'histoire ; il faut développer la connaissance du passé pour apprendre l'histoire, il faut développer des compréhensions conceptuelles qui permettent d'organiser cette connaissance sous forme de récits ou d'arguments. La connaissance historique du passé et la compréhension de la manière dont les concepts et les raisonnements sont assemblés en histoire se combinent pour permettre de répondre aux questions sur le passé. En outre, la plupart des professeurs

d'histoire seraient d'accord pour dire que l'on n'a pas appris l'histoire si l'on pense que l'on peut affirmer ce que l'on veut sur le passé, sans se soucier des preuves.

- 20 Comme le montre clairement le modèle de Lee, le développement d'une compréhension disciplinaire de l'histoire élude certains des contrastes que cet article a commencé par exposer ; il s'agit d'une forme instrumentale d'apprentissage, car, en l'apprenant, on acquiert une connaissance du monde qui a de la valeur pour comprendre comment le monde fonctionne, mais la connaissance historique est également dispositionnelle. Parce qu'elle ouvre des voies de compréhension de la vie humaine dans le temps, elle a des conséquences sur la façon dont les étudiants en histoire se perçoivent eux-mêmes, et perçoivent leur(s) communauté(s) et leur(s) monde(s).

Défis liés à l'élaboration d'une histoire disciplinaire

- 21 Le développement d'une approche disciplinaire de l'enseignement de l'histoire est susceptible de poser de nombreux problèmes. Certains sont d'ordre pratique et contextuel. Comme nous l'avons vu, les types d'histoire scolaire que l'on peut développer sont délimités, à des degrés divers, par des facteurs politiques. L'expertise des enseignants est également une contrainte. Dans de nombreux contextes, l'histoire est transmise par des enseignants dont l'expertise est limitée, parce que généraliste, ce qui constitue un défi lorsque l'objectif est de développer la connaissance et la compréhension de la discipline. Une autre contrainte est le temps consacré au curriculum. On ne peut pas faire beaucoup de progrès dans le développement de la culture disciplinaire si l'histoire est privée d'heures de cours. Les enseignants ont également besoin de ressources de qualité suffisante pour soutenir l'apprentissage.
- 22 En supposant que le contexte soit favorable, de formidables défis restent à relever. La recherche a montré que les idées que les enfants ont déjà en tête, issues du sens commun et de leur contexte social, constituent un facteur clé de l'apprentissage. L'apprentissage du passé peut être contre-intuitif et les idées fausses, fondées sur la

généralisation à partir de l'expérience quotidienne ou sur des hypothèses concernant la supériorité du présent sur le passé, peuvent représenter des défis importants pour l'apprentissage. Il faut changer les idées des enfants pour les aider à développer leur pensée, et non pas simplement introduire de nouvelles idées dans leur esprit, car elles résistent au changement²¹.

- 23 Des défis se posent également en ce qui concerne la construction des structures de la connaissance. Bien qu'il existe un nombre important de recherches sur la mémoire dans le domaine des sciences de l'éducation, les recherches sur la manière d'aider les enfants à construire des cadres de connaissances qui peuvent soutenir le développement de représentations du passé à grande échelle et utilisables sont encore très limitées²². Même si nous en savons plus sur la manière de construire de telles structures de connaissances au fil du temps, il faudrait davantage de recherches sur la manière d'encourager et de permettre aux enfants d'utiliser leurs connaissances pour réfléchir à des problèmes concrets dans le présent et l'avenir²³.
- 24 Si l'on met de côté les défis que peut représenter l'acquisition de connaissances et de compréhension disciplinaires, des questions difficiles se posent en ce qui concerne la détermination du contenu du curriculum. Les professeurs d'histoire ont trouvé qu'il était relativement facile de spécifier les dimensions conceptuelles de l'apprentissage disciplinaire ; le modèle canadien des « six grands » concepts de la pensée historique et les listes britanniques de concepts historiques de « second ordre » se recoupent largement dans les concepts qu'ils identifient (causalité, signification, changement et preuve, par exemple)²⁴.
- 25 Des questions plus délicates se posent lorsqu'il s'agit de spécifier « l'image du passé » des enfants que nous devrions aider à développer. Si l'histoire doit fournir les connaissances nécessaires aux élèves pour s'orienter dans le temps par rapport aux défis contemporains, elle doit s'étendre sur des millénaires pour aborder le changement climatique, et sur l'espace pour aborder la mondialisation et les changements dans l'équilibre des pouvoirs au niveau mondial au fil du temps. La question de savoir précisément ce que les curricula d'histoire devront enseigner pour développer des

connaissances pertinentes reste très débattue, tout comme la question de savoir comment ce contenu peut être organisé pour rendre l'exploration des complexités contemporaines accessible aux enfants²⁵.

Pour conclure...

- 26 Cet article s'est efforcé de transmettre une partie de l'ambition qu'implique le développement d'une approche disciplinaire de l'histoire à l'école, ainsi que certains des défis qui peuvent se poser lors de sa mise en œuvre. Il reste encore beaucoup à faire pour atteindre un objectif disciplinaire tant au niveau de l'élaboration du curriculum que de la recherche de sa pratique en salle de classe.

NOTES

2 YOUNG, Michael (dir.) [1971]. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres : Collier-Macmillan ; YOUNG, Michael (2007). *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Londres – New York : Routledge ; YOUNG, Michael, MULLER, Johan (2016). *Curriculum and the Specialization of Knowledge. Studies in the Sociology of Education*. Londres : Routledge.

3 Michael Young revient sur cette problématique dans l'entretien qui ouvre ce numéro.

4 YOUNG, Michael (2007). *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Dans Young, Michael et Muller, Johan (2019). « Knowledge, Power and Powerful Knowledge Re-visited ». *The Curriculum Journal*, vol. 30, n° 2, p. 196-214. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/09585176.2019.1570292>

5 YOUNG, Michael, MULLER, Johan (2010). « Three Educational Scenarios for the Future. Lessons from the Sociology of Knowledge ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 11-27.

6 Dans ce résumé des arguments de Young et de Muller, je me réfère ici à ma synthèse : CHAPMAN, Arthur (2021). « Introduction. Historical Knowing and the “Knowledge Turn” ». Dans Chapman, Arthur (éd.). *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. Londres : UCL Press, p. 1-31, <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t477t.6>

- 7 ANANIADOU, Katerina, MAGDALEAN, Claro (2009). « 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries ». OECD Education Working Papers, n° 41. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- 8 Note de la rédaction : la RSA est une société savante fondée en 1754 en Angleterre. Son objectif principal est de promouvoir l'innovation et le progrès social en encourageant les arts, la production et le commerce. Elle organise notamment des conférences et des projets pour faciliter l'échange d'idées et la collaboration entre ses membres. Elle a compté parmi eux Benjamin Franklin, Karl Marx, Adam Smith, William Hogarth, Stephen Hawking, Nelson Mandela... Au fil des ans, la RSA a élargi son champ d'action pour inclure aujourd'hui des thématiques contemporaines telles que l'éducation, le développement durable, le réchauffement climatique. Voir <https://www.thersa.org/>
- 9 RSA. « Opening Minds ». <https://www.thersa.org/projects/archive/education/opening-minds>.
- 10 « Qualifications and Curriculum Authority » (2007). Dans History. Programme of Study: Key Stage 3. Londres : QCA.
- 11 THOMSON, Alice, SYLVESTER, Rachel (2010). « Gove Unveils Tory Plan for Return to “Traditional” School Lessons ». The Times. <https://www.thetimes.co.uk/article/gove-unveils-tory-plan-for-return-to-traditional-school-lessons-wnkhqw0k3mz>; GOVE, Michael (2012). « A Coalition for Good. How We Can All Work Together to Make Opportunity More Equal ». GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/speeches/education-secretary-michael-goves-speech-to-brighton-college>
- 12 DEPARTMENT FOR EDUCATION (2013). « National Curriculum in England. History Programmes of Study ». GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>; sur la résistance des enseignants au curriculum, voir SMITH, Joseph (2019). « Community and Contestation. A Gramscian Case Study of Teacher Resistance ». Journal of Curriculum Studies, vol. 52, n° 1, p. 27-44. DOI: [10.1080/00220272.2019.1587003](https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1587003)
- 13 HIRSCH, Eric D. (1988). Cultural Literacy. What Every American Needs to Know. New York : Vintage Books. À propos de la méconnaissance des arguments de Young par les conservateurs, voir, par exemple, MORGAN, John (2018). « Michael Young. Fighting for Working Class Students' Access to

Knowledge ». IOE London Blog. <https://ioelondonblog.wordpress.com/2018/10/16/michael-young-fighting-for-working-class-students-access-to-knowledge/>.

14 GARDNER, Howard (2000). *The Disciplined Mind. Beyond Facts and Standardized Tests, the K-12 Education that Every Child Deserves*. New York : Penguin Group – un texte qui comporte une postface critiquant l'approche hirschienne.

15 Voir, par exemple, HARRIS, Richard, BURN, Katharine (2011). « Curriculum Theory, Curriculum Policy and the Problem of Ill-disciplined Thinking ». *Journal of Education Policy*, vol. 26, n° 2, p. 245-261. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.498902>

16 COUNSELL, Christine, BURN, Katharine, CHAPMAN, Arthur (dir.) [2016]. *MasterClass in History Education. Transforming Teaching and Learning*. Londres : Bloomsbury Academic ; CHAPMAN, Arthur (éd.) [2021]. *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. Londres : UCL Press. <https://www.uclpress.co.uk/collections/education/products/130698>

17 Les objectifs disciplinaires mettent l'accent sur la pluralité (par exemple, en parlant de « questions », de « récits », de « méthodes », de « revendications » et d'« arguments », plutôt que d'une histoire nationale singulière) : Department for Education, « National Curriculum in England ». Les revues destinées aux enseignants d'histoire, telles que *Teaching History*, adoptent une approche disciplinaire soutenue.

18 D'après LEE, Peter (2017). « History Education and Historical Literacy ». Dans Davies, Ian (éd.). *Debates in History Teaching*. Londres : Routledge, p. 56-57.

19 LEE, Peter (2005). « Putting Principles into Practice. Understanding History ». Dans Donovan, M. Suzanne et Bransford, John D. (éd.). *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington : The National Academies Press, p. 31-77 ; SEIXAS, Peter, MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto : Nelson Education Ltd.

20 RÜSEN, Jörn (2005). *History. Narration, Interpretation, Orientation*. New York – Oxford : Berghahn Books.

21 La progression de la recherche empirique dans la pensée des enfants est rapportée, par exemple, dans LEE, Peter, SHEMILT, Denis (2003). « A

Scaffold, Not a Cage. Progression and Progression Models in History ». *Teaching History*, n° 113, p. 13-23. <https://www.jstor.org/stable/43259908>

22 Une analyse de ces questions est présentée chez HOWSON, Jonathan, SHEMILT, Denis (2011). « Frameworks of Knowledge. Dilemmas and Debates ». Dans Davies, Ian (éd.). *Debates in History Teaching*. Londres : Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315642864-7/frameworks-knowledge-denis-shemilt-jonathan-hows-on?context=ubx&refId=00d5781f-82e3-4eb3-a5a8-43d7be09da14> ; un exemple de recherche en salle de classe visant à développer la réflexion des enfants : ROGERS, Rick (2016). « Frameworks for Big History. Teaching History at Its Lower Resolutions ». Dans Counsell, Christine, Burn, Katharine et Chapman, Arthur (dir.). *MasterClass in History Education. Transforming Teaching and Learning*. Londres : Bloomsbury Academic, p. 59-76.

23 Pour un exemple de recherche dans ce domaine, voir VAN STRAATEN, Dick, WILSCHUT, Arie, OOSTDAM, Ron, FUKKINK, Ruben (2019). « Fostering Students' Appraisals of the Relevance of History by Comparing Analogous Cases of an Enduring Human Issue. A Quasi-Experimental Study ». *Cognition and Instruction*, vol. 37, n° 4, p. 512-533. DOI: [10.1080/07370008.2019.1614590](https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1614590)

24 SEIXAS, Peter, MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto : Nelson Education Ltd ; LEE, Peter (2005). « Putting Principles into Practice. Understanding History ». Dans Donovan, M. Suzanne et Bransford, John D. (éd.). *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington : The National Academies Press, p. 31-77.

25 KITSON, Alison (2021). «How Helpful Is the Theory of Powerful Knowledge for History Educators? ». Dans Chapman, Arthur (éd.). *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. Londres : UCL Press, p. 32-51 ; NORDGREN, Kenneth (2021). « Powerful Knowledge for What? History Education and 45-Degree Discourse ». Dans Chapman, Arthur (éd.). *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. Londres : UCL Press, p. 177-201.

AUTEUR

Arthur Chapman

Professeur d'histoire et directeur du département Curriculum, pédagogie et évaluation, IOE, Faculté de l'éducation et de la société à l'UCL (University College London).

IDREF : <https://www.idref.fr/194677532>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000070463773>

Mobilisations sociale et politique de la connaissance officielle

Michael W. Apple

DOI : 10.35562/diversite.4492

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Ce ne sont pas seulement le néo-libéralisme et les politiques qui l'accompagnent qui changent notre conception de l'éducation. C'est en élargissant notre champ d'action. En effet, c'est une erreur majeure de réduire nos analyses critiques de l'éducation à un simple reflet d'un ensemble de tendances au sein d'un bloc hégémonique dominant. Je propose ici des exemples du rôle significatif des conflits liés aux curricula, de la création d'identités et d'alliances militantes qu'ils entraînent. J'attire notre attention sur les luttes autour de la « culture », sur ce qui compte comme « savoir officiel » dans les écoles et sur l'importance de ces luttes non seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi pour aider et générer des mobilisations qui peuvent avoir des implications majeures contre les politiques et les pratiques dominantes dans la société en général. Ce faisant, j'élargis nos réponses à un certain nombre de questions cruciales : qui sont les agents, quels sont les structures, les mouvements et les identités, qui peuvent conduire à des actions de résistance aux politiques et aux pratiques éducatives dominantes ? Quelles sont les contradictions qui peuvent être générées ?

English

It is not neoliberalism and its attendant policy initiatives alone that are changing our commonsense about education. Indeed, it is a major error to reduce our critical analyses of education to simply being a reflection of one set of tendencies within a dominant hegemonic bloc. In expanding our focus, I give examples of the significant role of curriculum conflicts and their creation of activist identities and alliances. I direct our attention to struggles over “culture,” over what counts as “official knowledge” in schools and over the importance of these struggles not only inside the school but in assisting and generating mobilizations that can have major implications against dominant policies and practices in the larger society. In the process, I expand our answers to a number of crucial questions: *Who* are the agents; and *what* are the structures, movements, and identities that might

lead to actions that resist dominant educational policies and practices and what are the contradictions that may be generated.

INDEX

Mots-clés

savoir officiel, conflit lié au curriculum, identité militante, alliance hybride

Keywords

official knowledge, curriculum conflict, activist identity, hybrid alliance

PLAN

Quelle culture, quel savoir ?

Connaissances et mobilisations progressistes

Les étudiants en tête de peloton

Le savoir de l'élite, la racialisation et le système d'(in)justice

Alliances hybrides et possibilités d'action

L'exemple de Channel One

Pour conclure...

NOTES DE LA RÉDACTION

Traduit de l'anglais par Philippe Vitale.

TEXTE

- 1 Les questions de structure et d'agentivité sont importantes dans toute réflexion sérieuse sur les possibilités, les limites et les effets des réformes éducatives. Mais il n'est pas possible d'y répondre sans aborder directement un certain nombre de questions : qui sont les agents et quels sont les structures, les mouvements et les identités, qui peuvent conduire à des actions de soutien ou de résistance aux politiques et pratiques éducatives dominantes ?
- 2 Dans cet article, j'examine d'un œil critique trois exemples d'actions. Chacun d'entre eux repose sur des luttes fructueuses autour du savoir, de ce qui est considéré comme « légitime » ou officiel, et des

mécanismes éducatifs qui rendent ces connaissances disponibles. Les deux premiers exemples attirent notre attention sur un ensemble d'agents dont on ne parle pas assez, à savoir les étudiants en tant qu'acteurs politiques et épistémologiques. Le troisième pose la question de savoir si des alliances tactiques « hybrides » entre des mouvements idéologiquement différents peuvent remettre en cause, avec succès, les structures et les politiques dominantes. Toutes ces questions démontrent l'importance de notre compréhension de la nature de la construction d'alliances collectives et de la création d'identités militantes. Chacun d'entre eux contribue aux questions plus larges que j'ai soulevées plus haut. Commençons par les situer dans le cadre des luttes pour le savoir.

Quelle culture, quel savoir ?

- 3 Depuis le début des années 1970, les questions relatives à la politique des connaissances ont constitué une préoccupation majeure de la sociologie du curriculum et des analyses critiques de la politique et de la pratique éducatives. Les analyses de Bernstein (1977), Bourdieu (1984), Young (1971), Whitty (1986 ; Whitty, Young, 1977) et moi-même (Apple, 2019) ont joué un rôle central dans le développement de cette tradition tant sur le plan théorique qu'empirique. Au cœur même de ce travail se trouve la conviction qu'interroger ce qui compte comme culture « légitime » ou « de haut statut » et rendre visibles les luttes pour la transformer est essentiel pour construire des institutions éducatives démocratiques remarquables ; à la fois dans le contenu de ce qui est enseigné et dans la manière dont il est enseigné, ainsi qu'en ce qui concerne la consistance des personnes qui prennent les décisions sur ces questions. À bien des égards, cela rejoint directement l'argument d'Antonio Gramsci selon lequel, dans une « guerre de position », les luttes pour la culture ont une importance cruciale (Gramsci, 1971 ; voir aussi Apple, 2013 ; Apple, 1996) et les arguments de Nancy Fraser sur la nécessité d'une politique de reconnaissance et d'une politique de redistribution (Fraser, 1997) dans les mouvements significatifs en faveur du changement social.
- 4 Peu de mots de la langue anglaise sont plus complexes que celui de culture. Son histoire est intéressante. Il dérive de *coulter*, un mot utilisé à l'origine pour désigner la lame d'une charrue. Il plonge donc

littéralement ses racines dans le concept d'agriculture, de « cultivation »² (Eagleton, 2000, p. 1). Le spécialiste britannique de la culture Raymond Williams nous a rappelé que « la culture est ordinaire ». Il voulait dire par là qu'en limitant l'idée de culture à la vie intellectuelle, aux arts et au « raffinement », on risque d'exclure de la catégorie des personnes cultivées la classe ouvrière, les pauvres, les personnes privées de leurs droits culturels, les « autres » racialisés et les populations diasporiques (Williams, 1958 ; voir aussi Williams, 1976 ; Williams, 1982, et Hall, 2016).

- 5 Cependant, même avec la mise en garde de Williams, et même avec ses racines agricoles plus larges, la culture a très souvent été associée à un type particulier d'érudition ; celui d'une quête de raffinement, une sorte de particularité qui doit être affinée. Et on considère que cette particularité se trouve au mieux dans les populations qui possèdent déjà les dispositions et les valeurs qui les rendent plus aptes à apprécier ce que l'on considère comme le meilleur de ce que la société a à offrir. La culture est donc ce que l'on trouve dans les dispositions et les valeurs les plus parfaites de ceux qui sont au-dessus du lot. Ces dispositions peuvent être enseignées à ceux qui sont dans les rangs les plus bas de la société, mais c'est un travail très difficile et parfois coûteux, à la fois pour ceux qui cherchent à les transmettre et encore plus pour ceux qui ne sont « pas encore à la hauteur », à qui l'on doit enseigner des dispositions, des valeurs et des appréciations aussi raffinées. Ce sens de la culture porte alors en lui une sorte de projet impérialiste (Eagleton, 2000, p. 46). Comme beaucoup de lecteurs le savent, ce projet a une longue histoire dans les musées, dans les sciences, les arts, et sans aucun doute dans les écoles et leurs curricula.
- 6 Compte tenu de cet historique, vous pouvez imaginer que l'idée même de culture a été une source de controverses considérables et permanentes sur ses fondements, ses politiques culturelles, sa vision de la valeur différentielle des individus, et sur la question de savoir qui possède le droit de désigner quelque chose comme relevant de la « culture » au premier chef. Il existe une longue histoire de résistance aux conceptions dominantes de la culture « légitime » et une vaste littérature dans les *cultural studies*, les sciences sociales et l'éducation critique qui a pris ces questions au sérieux (voir, par exemple, Apple *et al.*, 2009 ; Apple, 2013 ; Eagleton, 2000 ; Clarke

et al., 1979 ; Nelson, Grossberg, 1988 ; Said, 1993 ; Said, 1994). La sociologie critique du curriculum est à la fois un stimulus et un produit de cette histoire. Et il est difficile de comprendre pleinement la nature de ces débats au sein de l'éducation sans les relier à ces questions plus larges.

- 7 L'une des avancées les plus significatives réalisées dans le domaine de l'éducation est la transformation de la question « Quel est le savoir qui a le plus de valeur ? » en « Le savoir "de qui" a le plus de valeur ? ». Cette reformulation n'est pas simplement linguistique. Bien qu'il faille veiller à ne pas supposer qu'il existe toujours une correspondance univoque entre le savoir légitime et les groupes au pouvoir, le changement d'orientation de la question exige que nous nous engageons dans une transformation radicale de nos façons de penser les liens entre ce qui compte comme savoir important dans les établissements d'enseignement et dans la société en général, et entre les relations de domination, de subordination, et les luttes contre elles. Parce qu'il est une source de conflit et de lutte, le savoir légitime ou officiel est souvent un compromis, et pas simplement une imposition de savoirs, de valeurs et de dispositions dominants. En effet, les blocs hégémoniques sont souvent contraints de faire des compromis pour obtenir le consentement et exercer leur *leadership* (Apple, 2014). Tout cela a des implications cruciales pour comprendre ce que nous choisissons d'enseigner, comment nous l'enseignons, et quelles valeurs et identités sous-tendent ces choix (*ibid.*).
- 8 Tout aussi importante, la question exige également qu'un mot de la phrase précédente soit problématisé : le mot « nous ». Qui est ce « nous » ? Quels sont les groupes qui s'arrogent le centre, considérant ainsi un autre groupe comme l'Autre ? Ce mot « nous » symbolise souvent la manière dont les forces idéologiques et leurs principes fonctionnent à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation. En particulier, lorsqu'il est employé par les groupes dominants, le « nous » fonctionne comme un mécanisme non seulement d'inclusion, mais aussi d'exclusion. « Nous » est toujours associé à un verbe qui se fait passer pour un nom, de la même manière que les mots « minorité » ou « esclave ». Personne n'est une « minorité ». Quelqu'un doit *faire* d'une autre personne une minorité, quelqu'un ou un groupe doit *minoriser* une autre personne et un autre groupe. De la même manière, personne ne peut être qu'esclave, quelqu'un ou un

groupe doit *asservir* quelqu'un d'autre. Ignorer cet élément nous empêche de voir les réalités peu réjouissantes d'une société et de son histoire. De manière peut-être encore plus cruciale, cela nous prive également des luttes passées et présentes contre les processus de déshumanisation liés au genre/sexe, à la classe sociale et à la race. En séparant les connexions entre les noms et les verbes, on invisibilise les actions et les acteurs qui font que la domination semble normale. Cela crée un espace vacant qui est trop souvent rempli de significations et d'identités dominantes.

- 9 Ces points peuvent apparaître trop abstraits. Or, derrière eux se cache quelque chose qui est au cœur de l'action des éducateurs démocrates et critiques. Un rôle majeur qu'ils doivent jouer et qui est d'articuler à la fois la vision et la réalité du chercheur et de l'éducateur critique pleinement engagé, quelqu'un qui refuse d'accepter une éducation qui ne remet pas simultanément en cause le « nous » irréfléchi et qui n'éclaire pas la voie vers une nouvelle politique de la voix et de la reconnaissance dans le domaine de l'éducation. La tâche consiste à donner des exemples concrets d'analyses critiques et d'un sens plus robuste de l'action éducative socialement informée, telle qu'elle est vécue par des personnes réelles, y compris des éducateurs et des travailleurs culturels engagés dans les politiques complexes à de multiples niveaux de l'éducation ; même lorsqu'il y a des tensions et des contradictions prévisibles (Apple, 2013). Les traditions critiques qui ont évolué ont toujours été préoccupées par ces politiques, notamment dans ce qui devrait être enseigné, dans ce qui compte comme un enseignement réussi, comment il est évalué, et qui devrait en décider.
- 10 Bien entendu, ces préoccupations ne sont pas nouvelles. Les enseignants, les militants et les chercheurs des différentes disciplines ont passé des années à remettre en question les limites de cet espace généralement inexploré du « nous » et à résister aux connaissances, aux perspectives, aux fondements épistémologiques et aux « voix acceptées » qui les sous-tendent. Il n'y a pas eu d'époque où la résistance, manifeste ou cachée, n'était pas présente (Berrey, 2015). C'est particulièrement le cas en éducation, dans un champ où les questions relatives à la nature et à l'origine des connaissances à enseigner et à la manière de les transmettre concernent la manière dont les groupes dominants définissent ce mot ô combien dangereux

de « nous » qui exclut des individus (Apple, 2013 ; Apple, Au, 2014 ; Au et al., 2016 ; Warmington, 2014).

- 11 Cependant, il y a une autre raison pour laquelle les questions entourant le curriculum sont centrales. Malgré toute l'attention portée aux agendas et politiques néo-libérales, à la privatisation et aux projets, aux cultures d'audit et à la standardisation, nous devons continuer à accorder autant d'attention que possible à ce qui est réellement enseigné et aux « présences absentes » (Macherey, 2006), à ce qui n'est pas enseigné dans les écoles, aux expériences concrètes de ceux qui vivent et travaillent dans ces bâtiments que l'on appelle des écoles. La connaissance et la compréhension de ces réalités vécues sont essentielles à une stratégie d'interruption et à l'établissement de liens entre ces expériences et les possibilités de construire et de défendre quelque chose de meilleur. Elles sont également essentielles à la construction d'alliances contre-hégémoniques qui créent et défendent des alternatives aux principes, politiques et pratiques dominantes dans le domaine de l'éducation en particulier et de la société en général. Il ne s'agit pas d'une vision utopique. Il existe des exemples très concrets de construction réussie de telles alliances, de construction d'un « nous » plus inclusif, des exemples qui montrent comment connecter de multiples groupes d'enseignants, d'étudiants, de parents et des individus autour d'une question ou d'un problème qu'ils partagent. Les conflits concernant les savoirs scolaires jouent souvent un rôle clé à cet égard. C'est d'ailleurs l'un des thèmes principaux des trois exemples que je donne dans les dernières sections de ce chapitre.

Connaissances et mobilisations progressistes

- 12 J'accorde tout d'abord une attention particulière à des exemples de mobilisations d'étudiants et de communautés aux États-Unis pour défendre des curricula progressistes et pour construire des alliances pour contrer les avancées de la droite. Ensuite, je me penche sur la construction d'alliances hybrides au-delà des clivages idéologiques et je me demande enfin si ces alliances tactiques temporaires peuvent créer des interruptions importantes de politiques et de pratiques dominantes. Il convient de souligner de nouveau que ces exemples

montrent l'importance des luttes pour les curricula dans la formation des mouvements hégémoniques et contre-hégémoniques. Comme je l'ai noté plus haut, il est notable que dans nombre de discussions critiques sur le rôle du néo-libéralisme dans l'éducation il y ait trop souvent une absence d'analyses approfondies de ce qui est et n'est pas réellement enseigné, de la politique du « savoir officiel » (Apple, 2014). Nous ne pouvons tout simplement pas comprendre les raisons pour lesquelles tant de personnes se soumettent au *leadership* idéologique des groupes dominants, ou bien agissent pour résister à ce *leadership*, si nous n'accordons pas une place primordiale à la lutte pour le sens dans la formation de l'identité.

- 13 Les mouvements sociaux, qu'ils soient progressistes ou rétrogrades, se forment souvent autour de questions qui sont au cœur de l'identité, de la culture et de l'histoire des gens (Giugni *et al.*, 1999 ; Apple, 2013 ; Apple, 2006 ; voir également Binder, 2002). Une plus grande attention théorique, historique et empirique à la centralité de ces luttes pourrait fournir des approches plus nuancées concernant les raisons pour lesquelles divers aspects des positions conservatrices de modernisation sont jugés convaincants et, tout aussi important, des façons dont les mouvements qui interrompent les agendas néo-libéraux ont été et peuvent être construits (Apple, 2013). L'importance de cet aspect est claire dans les deux analyses suivantes des mobilisations contre les efforts de la droite destinés à orienter les curricula dans des directions très conservatrices et souvent racistes.
- 14 La première alliance s'est construite en réponse à la prise de contrôle par les conservateurs d'une commission scolaire locale dans l'ouest des États-Unis. Elle a mobilisé les étudiants, les enseignants, les parents et d'autres groupes communautaires, non seulement pour renverser des décisions très conservatrices en matière de curricula, mais aussi pour faire élire un conseil scolaire plus progressiste. Les politiques néo-libérales et néo-conservatrices ont été contestées avec succès, en dépit du fait que la majorité conservatrice du conseil scolaire avait reçu un soutien financier et idéologique important de la part du groupe American for Prosperity³, soutenu par les frères Koch, l'une des organisations de droite les plus puissantes et les mieux financées des États-Unis (voir, par exemple, Schirmer, Apple, 2016).

- 15 Le deuxième exemple porte sur le rôle des étudiants dans la lutte contre les politiques racistes d'incarcération et les coupes budgétaires dans l'éducation. Dans ce cas, les étudiants ont utilisé ce qui est généralement considéré comme le « savoir de l'élite » pour interrompre les politiques dominantes et construire une alliance plus large. En même temps, ils ont contesté avec succès non seulement les décisions éducatives, mais aussi la normalisation des fondements raciaux de l'« État carcéral » (Foucault, 1977 ; Alexander, 2012).

Les étudiants en tête de peloton

- 16 Aux États-Unis, les organisations conservatrices ont de plus en plus concentré leurs efforts sur l'État au niveau local⁴. À la fin de l'été 2015, les organisateurs du puissant groupe de droite bien financé Americans for Prosperity ont marché dans les rues du comté de Jefferson au Colorado, connu sous le nom de « Jeffco », toquant aux portes et distribuant des tracts aux électeurs pour l'élection du conseil scolaire à venir. Le comté de Jefferson s'est profondément enlisé dans des batailles politiques, et le conseil scolaire est devenu un enjeu de ces luttes. Le Jeffco présente un mélange de tendances conservatrices et libérales, important à l'extérieur comme à l'intérieur de la ville. Dans un tel contexte politique, les escarmouches entre les forces conservatrices et progressistes étaient considérées comme prédictives pour l'ensemble de l'État. Comme l'a déclaré un analyste politique à des journalistes, « le comté de Jefferson va de pair avec l'État du Colorado, c'est pourquoi les enjeux sont si importants ici, car il s'agit d'un indicateur avancé ou d'un baromètre... c'est le point zéro de toutes sortes de guerres politiques, mais en ce moment, cette guerre porte sur le système d'éducation publique » (« In "Purple District", Jeffco School Board Recall Could Have Big Influence », 2015).
- 17 En 2013, trois membres conservateurs ont pris le contrôle du conseil scolaire de Jeffco et ont immédiatement mis en place une série de politiques éducatives controversées. Tout d'abord, le conseil scolaire a recruté et embauché un nouveau directeur, dont le salaire de départ de 280 000 dollars par an (l'un des plus élevés de l'État) a suscité la consternation du public (Garcia, 2014b). Deuxièmement, ce conseil scolaire conservateur et son nouveau directeur ont élargi les modalités de choix de l'école en augmentant le financement de

nouvelles écoles à charte et en exigeant que les écoles privées reçoivent le même financement par élève que les écoles publiques (Garcia, 2014a). Troisièmement, le conseil scolaire a démantelé l'échelle salariale des enseignants approuvée par les syndicats et a mis en place un modèle très controversé de rémunération basé sur les performances.

- 18 La goutte d'eau qui a fait déborder le vase fut lorsque le nouveau conseil conservateur a ordonné des changements dans le curriculum d'histoire des États-Unis afin de promouvoir des aspects plus « positifs » du patrimoine national, en supprimant notamment l'histoire des mouvements sociaux américains. Les modifications du curriculum ont été conçues pour « promouvoir la citoyenneté, le patriotisme, les éléments essentiels et les avantages du système de marché libre, le respect de l'autorité et le respect des droits individuels » tout en minimisant et en décourageant le rôle du « désordre civil, des troubles sociaux ou du non-respect de la loi » (« High Schoolers Protest Conservative Proposal », 2014). Ce type de pression idéologique est de plus en plus visible, non seulement aux États-Unis, mais aussi dans de nombreux pays, à mesure que les mouvements de droite gagnent en soutien, en légitimité et en pouvoir (voir, par exemple, Verma, Apple, 2021).
- 19 Cette réforme a allumé un incendie que la droite n'a pas pu contrôler. En réponse aux changements de curriculum, des centaines d'élèves ont quitté les six écoles secondaires du district en signe de protestation. Défilant et brandissant des pancartes sur lesquelles on pouvait lire des slogans tels que « Il n'y a rien de plus patriotique que la protestation », « Les gens ne sont pas morts pour que nous puissions les effacer », « Mon éducation n'est pas votre programme politique », « J'ai 99 problèmes et le BOE [conseil de l'éducation] les représente tous », les manifestations des élèves ont attiré l'attention du pays tout entier.
- 20 Ces manifestations se sont étendues non seulement à un nombre croissant d'élèves, mais aussi aux enseignants du district et à sa population. La mobilisation des élèves a inspiré les enseignants pour organiser une grève de deux jours afin de protester contre les changements apportés à leur grille salariale qui prévoyait désormais de les rémunérer en fonction des résultats obtenus par les élèves aux

tests standardisés. Ce changement a frustré de nombreux enseignants, qui estimaient que de tels modèles étaient non seulement réfutés par les chercheurs, mais qu'ils nuisaient également à un enseignement efficace (Robles, 2015). Les parents ont également commencé à s'organiser, créant une pétition en ligne qui a recueilli des dizaines de milliers de signatures dans tout le pays.

- 21 Profondément bouleversé non seulement par les changements apportés aux curricula, mais aussi par le manque d'investissement, comme la suppression d'un jardin d'enfants ouvert toute la journée pour les élèves « à risque », un groupe de parents et d'enseignants a organisé une nouvelle élection des trois membres conservateurs du conseil d'administration de l'école. Cette élection a suscité l'intérêt d'Americans for Prosperity. Déterminée à soutenir les candidats conservateurs et à faire échouer la nouvelle élection, Americans for Prosperity a dépensé plus de 180 000 dollars (un montant très élevé au niveau d'un conseil scolaire local) pour sa campagne d'opposition, en payant des tracts, en faisant du porte-à-porte et en diffusant une publicité télévisée d'une valeur de 70 000 dollars. Comme l'a déclaré candidement M. Fields, le directeur d'Americans for Prosperity pour l'État du Colorado : « Nous prônons la concurrence. L'éducation ne devrait pas être différente [...] la concurrence améliore réellement la qualité de l'éducation... C'est en appliquant les principes du marché libre que l'on obtient les meilleures solutions » (Robles, 2015). Malgré leur campagne fortement financée pour protéger le conseil scolaire conservateur, les efforts d'Americans for Prosperity n'ont pas été couronnés de succès. En novembre 2015, les trois candidats conservateurs ont été démis. Cette défaite est devenue un symbole du potentiel progressiste pour de nombreuses autres communautés à travers le pays (voir Schirmer, Apple, 2016, et Apple, 2018).
- 22 Bien que cela semble être une simple petite défaite « locale », Jeffco constitue à bien des égards un test pour les mouvements conservateurs qui se concentrent non seulement sur les élections de droite au niveau national et à l'échelle de l'État, mais aussi de plus en plus sur les mobilisations locales. Pourquoi une campagne de droite aussi bien financée a-t-elle perdu à Jeffco ?
- 23 Il existe trois éléments clés dans les luttes à Jeffco. Tout d'abord, les forces conservatrices ont non seulement concentré leur idéologie sur

les principales formes de politique éducative, telles que les contrats des enseignants et les propositions de choix d'école, mais aussi sur des questions telles que le contenu éducatif lui-même, les savoirs, les valeurs et les récits qui sont transmis à l'école. En limitant ouvertement le curriculum à des récits supposés « patriotiques » et en excluant l'histoire des protestations et des inégalités, la majorité conservatrice du conseil scolaire a tenté d'exercer son pouvoir pour créer une domination idéologique. Pourtant, ils ont raté un élément clé de la formation idéologique : le sens n'est ni nécessairement objectif ni intrinsèque, et ne peut donc pas être simplement délivré par les conseils scolaires ou d'autres pouvoirs, et ce quel que soit le montant du financement de la campagne. Au contraire, le sens est constamment construit et coconstruit, défini par son environnement social.

- 24 Dans le cas du Jeffco, cela signifie que la réponse des élèves aux changements de curriculum est devenue très importante. La résistance organisée des élèves est devenue une cause majeure et très médiatisée. L'un de ses principaux effets a été d'encourager les enseignants à se mobiliser contre le conseil scolaire. C'est le deuxième élément clé. À Jeffco, les élèves comme les enseignants se sont engagés dans des actions directes de protestation et, surtout, d'issue. Les élèves ont quitté l'école, les enseignants ont suspendu leur travail. Comme nous l'indiquent les spécialistes des mouvements sociaux, les impacts les plus significatifs ne sont souvent pas des changements immédiats dans les politiques ou les programmes sociaux, mais plutôt les conséquences personnelles de la participation à l'activisme. Une fois engagés dans des réseaux d'autres activistes, les participants ont à la fois la volonté attitudinale ainsi que les ressources et compétences pour participer de nouveau à d'autres actions (par exemple, McAdam, 1989). L'organisation et la participation à une série de débrayages efficaces ont créé des identités militantes chez les lycéens de Jeffco. Les luttes sur ce qui devrait être enseigné ont galvanisé l'action. Cela a des implications importantes sur la manière dont nous réfléchissons aux types de luttes qui peuvent générer des transformations progressives. Comme je l'ai noté précédemment, et comme Nancy Fraser nous le rappelle, une politique de reconnaissance ainsi qu'une politique de redistribution sont cruciales (Fraser, 1997 ; voir également Apple,

2013). Enfin, les partisans de l'éducation publique à Jeffco ont pu développer une coalition qui a eu suffisamment de soutien populaire et de pouvoir pour renvoyer avec succès les candidats conservateurs. Comme le montre l'exemple du Jeffco, l'assemblage créatif de nouvelles identités militantes au sein d'un mouvement uni a été crucial. Stimulée par les protestations des élèves contre les attaques visant les éléments progressistes du curriculum, une série d'éléments qui auraient pu diviser les gens en groupes distincts a, au contraire, réuni les élèves, les parents et les enseignants. La question de savoir si cette alliance peut durer reste ouverte. Mais il ne fait aucun doute que le *leadership* des étudiants a été déterminant.

Le savoir de l'élite, la racialisation et le système d'(in)justice

- 25 L'exemple du Jeffco attire notre attention sur le niveau local et sur les questions internes aux écoles. Cependant, il existe d'autres exemples de la manière dont les alliances progressistes peuvent être construites en se concentrant tout d'abord sur les savoirs scolaires, mais en étendant leurs effets bien au-delà du système scolaire, à la société dans son ensemble. Ces alliances peuvent commencer par une action éducative, puis s'étendre à d'autres institutions et groupes. Une fois de plus, les étudiants ont souvent été au centre de ces alliances. Le mouvement des étudiants de la ville de Baltimore visant à interrompre la voie bien trop connue de l'école à la prison en est un exemple significatif (voir Alexander, 2012).
- 26 Baltimore est l'une des villes les plus pauvres des États-Unis. Elle connaît une forte ségrégation raciale et non seulement des taux extrêmement élevés de paupérisation et de chômage parmi les communautés minorisées, mais aussi des taux d'incarcération des personnes de couleur parmi les plus élevés du pays. La ville et l'État ont été confrontés à des troubles économiques prévisibles dus à la crise fiscale de l'État à une époque de fuite des capitaux, du désengagement du capital de ses responsabilités sociales et de sa fuite vers le centre urbain. Alors que des programmes sociaux fondamentaux étaient supprimés, l'argent qui aurait pu leur être consacré a été en fait transféré vers ce que l'on peut considérer comme un système d'(in)justice. En l'occurrence, une grande partie

de l'argent public devait être consacrée à la construction d'un nouveau centre de détention pour « jeunes délinquants ». Les choix, non formulés, étaient la « prison » ou les « programmes sociaux et éducatifs ». Et le choix fut porté sur la prison.

- 27 Cela signifie que le financement de l'éducation pour le développement de curricula innovants et mieux adaptés à la culture, aux enseignants, à la sensibilisation de la population, l'entretien des bâtiments – tout ce qui fait de l'école un investissement pour les jeunes défavorisés en particulier – était encore plus menacé que d'habitude. Dans cet exemple encore, la mobilisation des jeunes a été une force motrice centrale pour agir contre ce programme néo-libéral et racialisant (Farooq, 2012).
- 28 Les étudiants activistes des populations minoritaires de cette ville ont mené une campagne pour bloquer la construction du centre de détention pour jeunes et pour se mobiliser autour d'un projet éducatif. L'un des éléments clés est un projet de programme scolaire, le projet « Algebra », qui a été créé dans le but de doter les jeunes précaires de couleur marginalisés des savoirs « académiques » qui leur sont généralement refusés, en particulier de connaissances mathématiques de haut niveau telles que l'algèbre (Moses, Cobb, 2002). Ces savoirs sont considérés comme très importants, surtout si l'on prend en compte les justifications économiques de la place accordées aux matières dites STEM, Science-Technologie-Ingénierie-Mathématiques (voir Eisenhart, Weis, 2022).
- 29 Le projet Algebra s'est forgé une réputation nationale pour son travail acharné concernant la maîtrise des mathématiques, discipline qui constitue un dispositif de tri très réel qui marginalise et ségrègue activement un trop grand nombre de jeunes de couleur (Moses, Cobb, 2002). Les similitudes entre les objectifs de cette approche et la position d'Antonio Gramsci selon lesquelles les personnes opprimées doivent avoir à la fois le droit et les moyens de se réappropriier les connaissances de l'élite sont très claires (voir Apple, 1996).
- 30 Lorsque le financement public du dispositif Algebra auquel les étudiants participaient fut menacé, les responsables du projet ont exhorté les étudiants à « plaider pour leur propre compte ». Cette démarche s'inscrivait dans le sillon dans lequel le projet Algebra lui-même avait fortement poussé (de manière appropriée et créative) les

législateurs de l'État « à débloquer environ 1 milliard de dollars de financement de l'éducation imposé par le tribunal, en s'engageant dans la désobéissance civile, les grèves d'étudiants et le théâtre de rue, pour faire passer son message : pas d'éducation, pas de vie » (Farooq, 2012, p. 5). À partir de 2010, les étudiants se sont engagés dans une campagne visant à bloquer la construction du centre de détention. Ils ne connaissaient que trop bien les taux tragiques et remarquablement inégaux d'arrestations et d'incarcérations au sein des communautés noires par rapport aux populations dominantes. Ils connaissaient de première main la nature des violences policières, ce qui se passait dans ces « prisons » pour mineurs, ainsi que les conséquences de ces violences sur leur avenir, celui de leur communauté et de leur famille.

31 Les étudiants se sont ainsi engagés dans une action militante démontrant que, grâce notamment à la compétence en mathématiques et à la compréhension que les jeunes avaient acquise dans le cadre du projet, la criminalité juvénile avait en fait chuté de façon spectaculaire à Baltimore. Ces faits et d'autres encore étaient donc de leur côté. Des coalitions contre le centre de détention ont été formées, notamment une alliance avec des groupes communautaires, des journalistes critiques et le mouvement Occupy Baltimore⁵. Le site de construction du centre fut occupé. Malgré les dispersions et les arrestations, la désobéissance civile quotidienne et les séminaires ont persisté. Tout cela a attiré l'attention du public et a eu aussi pour effet d'ébranler les stéréotypes racistes trop courants et persistants selon lesquels les jeunes de couleur sont indifférents, irresponsables, ignorants et ne s'impliquent pas dans leur éducation. La persévérance de la coalition a porté ses fruits. L'État n'a pas financé la nouvelle prison (Farooq, 2012, p. 5). Et les identités militantes développées par les étudiants n'ont pas disparu.

32 Les implications de cet exemple sont claires. La campagne militante s'est appuyée sur le projet Algebra. Elle a ensuite conduit à une meilleure compréhension des réalités oppressives et des priorités budgétaires mal placées, à la création d'identités militantes, d'une action engagée, d'alliances, puis à la victoire. Comme dans l'exemple précédent du Jeffco, ce sont les étudiants qui ont pris le contrôle de leur propre vie et de leurs expériences vécues, cette fois avec un

système (in)juste et oppressif qui incarcère un grand nombre de jeunes de la population (Apple, 2013).

Alliances hybrides et possibilités d'action

- 33 Dans les sections précédentes, j'ai mis l'accent sur l'action de groupes, en particulier d'étudiants, qui jouent un rôle actif dans la défense et l'extension de politiques et de pratiques démocratiques. Ils cherchent à remettre en question le sens commun épistémologique et politique des groupes dominants et exercent un *leadership* dans le processus d'interruption des programmes néo-libéraux et néo-conservateurs. Les conflits sur les conceptions sociales et culturelles ont joué un rôle majeur dans chacun de ces exemples.
- 34 De même, dans ces exemples, les mouvements sont constitués de groupes largement progressistes et s'adressent à des personnes dont les positions politiques sont aussi largement orientées à gauche. Ce type d'analyse permet de comprendre qui sont les agents du changement social et d'élargir le champ d'action à un plus grand nombre d'acteurs, en l'occurrence les étudiants. Mais une telle analyse présente également des faiblesses. Elle ignore trop souvent l'action des groupes et des mouvements conservateurs, ainsi que le pouvoir des identités religieuses dans les luttes pour la culture et le sens. Je voudrais maintenant aborder cette question. Est-il possible de former des alliances avec des mouvements idéologiquement conservateurs et souvent religieux pour interrompre certains aspects des programmes et des pratiques des politiques néo-libérales et néo-conservatrices ? Afin d'aborder certains des problèmes soulevés par cette question, je me dois d'être ici un peu plus personnel. Il y a plusieurs raisons à cela. Tout d'abord, pour moi, il ne s'agit pas simplement de questions académiques et théoriques. Je suis un acteur des mobilisations autour de ces questions. Deuxièmement, parce qu'il s'agit d'une praxis politique et éducative où la théorie et l'action se confondent dans une relation dialectique. Mes réponses sont ici contingentes et contextuelles. Je n'ai aucune certitude. C'est pourquoi cette partie de mon texte est plus suggestive, tant sur le plan analytique que politique.

- 35 Permettez-moi ainsi de commencer par une déclaration personnelle et honnête. Cela fait des années que je me débats avec la question du rôle que les conceptions et les engagements religieux devraient jouer dans l'enseignement public et dans la société en général, et en particulier pour ce qui est de soutenir et de renforcer les mobilisations progressistes. Cela est peut-être dû en partie à ma quête de mes propres racines religieuses en tant qu'« intellectuel public » laïque et politiquement progressiste (Apple, 2019). Et une autre partie est liée à mes désaccords éthiques et éducatifs forts avec le rôle de plus en plus influent de ceux que j'ai appelés les conservateurs religieux. Ces « populistes autoritaires » qui jouent un grand rôle dans la politique éducative autour de la privatisation, du financement de l'éducation, de l'enseignement à domicile, de la politique des curricula, de la certification des enseignants, et d'un certain nombre d'autres domaines (voir Apple, 2006 ; Hall, 2017). Cependant, tout en m'inquiétant des effets du populisme religieux autoritaire, je soutiens les groupes religieux plus progressistes qui ont servi de contrepoids aux mobilisations religieuses conservatrices (et parfois racistes) qui ont gagné en influence au cours des dernières décennies aux États-Unis et ailleurs. Je garde donc l'espoir que ces groupes progressistes et leurs actions peuvent aider à modifier la façon dont les groupes religieux sont souvent dépeints dans les médias et dans les discours d'un grand nombre de critiques progressistes et d'éducateurs critiques. Ces discours mettent principalement l'accent sur les évangéliques conservateurs, alors que des groupes religieux beaucoup plus orientés vers la critique sociale et culturelle sont moins souvent considérés. Je reconnais que ces discours ont un effet sur la manière dont j'essaie de gérer mes sentiments contradictoires concernant la place des conceptions et des engagements religieux dans l'éducation au sein de la société.
- 36 Bien sûr, en disant cela, il ne fait aucun doute dans mon esprit que nous ne devons pas ignorer le fait que de nombreux groupes religieux conservateurs jouent un rôle clé dans le « bloc hégémonique » qui soutient une grande partie de l'agenda néo-libéral et néo-conservateur nuisible à l'éducation et dans bien d'autres domaines (voir Apple, 2006 ; Apple, 2014). Cependant, aux États-Unis et comme dans de nombreuses autres nations, le soutien religieux à la démocratie critique, aux formes participatives antiracistes, non

homophobes, aux institutions publiques, y compris les écoles, a été essentiel pour construire, cimenter des alliances, et défendre des politiques plus progressistes (Apple, 2018).

- 37 Permettez-moi de donner de nouveau un exemple personnel. Je suis souvent amené à travailler dans de nombreux pays où les tendances autoritaires ont été institutionnalisées. Cela signifie que je suis confronté à un choix : soit rester publiquement « neutre », soit dénoncer les relations oppressives. J'ai presque toujours choisi d'agir en solidarité avec les groupes marginalisés et de m'exprimer publiquement pour soutenir leurs revendications. Il est intéressant de noter qu'il s'agit tout aussi souvent d'expériences profondément transformatrices qui remettent en question mes présupposés sur la religion. Ainsi, lorsque j'ai été arrêté en Corée du Sud pour avoir dénoncé la dictature militaire au pouvoir à l'époque, un certain nombre de personnes arrêtées avec moi étaient également profondément religieuses, guidées par l'idée que « Jésus a passé sa vie à travailler pour les pauvres et les opprimés ». Il s'agit là d'un sentiment puissant, qui, selon moi, doit être soutenu (voir Apple, 2013). Il y a des leçons à tirer de cette expérience. Cela soulève des questions claires sur la tendance de certaines factions de la gauche laïque, à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation, à rejeter systématiquement les conceptions religieuses. Cela pose également des questions stratégiques sur la possibilité pour les groupes religieux et laïques de trouver un terrain d'entente, même s'il existe de profondes divisions entre eux (et parfois en leur sein).
- 38 En disant cela, comme je l'ai indiqué plus haut, je n'ignore pas du tout le pouvoir croissant des mouvements et idéologies religieux ultraconservateurs et répressifs dans de nombreuses nations telles que le Myanmar, l'Inde, le Pakistan, le Brésil, la Hongrie, la Pologne, Israël/Palestine... et, dans certaines parties des États-Unis. J'ai d'ailleurs écrit des articles très critiques à leur sujet dans *Educating the "Right" Way* et ailleurs (voir, par exemple, Apple, 2006). Cependant, je crains que de nombreux universitaires et militants progressistes rejettent et fassent preuve d'un mépris excessif à l'égard des motivations et des conceptions religieuses. Cette attitude est peu tactique, elle oublie que, dans l'histoire et dans de nombreuses sociétés, des mouvements religieux ont joué leur part dans les luttes pour la justice sociale, en particulier, mais pas seulement, avec les

groupes opprimés racialisés et minorisés (voir, par exemple, West, 2002). En effet, cet acte d'amnésie historique peut être une performance de la « blancheur ». Il est également plus qu'étrange que l'une des figures de proue du développement de l'éducation critique au niveau international soit Paulo Freire, lui-même fortement influencé par la théologie de la libération.

- 39 Pour contrer cette attitude exagérément dédaigneuse, nous devons réfléchir plus subtilement à la manière de comprendre la complexité des mouvements religieux et d'ouvrir ainsi d'autres possibilités. Le fait que les groupes dominants aient réussi à attirer de nombreuses personnes vers la droite en donnant des réponses aux problèmes de la vie quotidienne des gens signifie que les progressistes doivent faire de leur côté un bien meilleur travail concernant les problèmes réels que des gens (Hochschild, 2016 ; Apple, 2013). Une politique fondée sur de meilleures tentatives de compréhension des réalités de la vie des gens a beaucoup plus de chances de les amener à écouter plus attentivement des arguments progressistes.
- 40 Mais, ne vous méprenez pas. Il y a bien sûr un vrai danger. Le bon sens des gens peut se fonder sur des conceptions racistes et nativistes⁶, sur des principes fondés sur de l'individualisme et de l'égoïsme plutôt que sur le souci du bien commun. Ce sera difficile. Il est évident que nous devons entamer des dialogues en respectant les préoccupations des gens et en ayant une meilleure connaissance de la situation locale. Mais nous devons également comprendre que le respect doit venir des deux côtés et que nous devons réfléchir très attentivement aux compromis qui valent la peine d'être faits pour que le dialogue aille plus loin et conduise peut-être à des actions communes. C'est une chose à laquelle j'ai beaucoup réfléchi et que j'ai essayé d'incarner dans mes actions personnelles et professionnelles. Par exemple, dans des ouvrages tels que *Educating the "Right" Way* et *Can Education Change Society?* (Apple, 2006 ; Apple, 2013), j'ai appelé à des « alliances hybrides » entre des obédiences idéologiques et religieuses très différentes.

L'exemple de Channel One

- 41 Un exemple frappant dans le domaine de l'éducation aux États-Unis est celui de Channel One, une chaîne de télévision à but lucratif qui

était diffusée dans un très grand nombre d'écoles publiques et privées du pays et qui, heureusement, pour de nombreuses raisons économiques et politiques, n'est plus en activité (voir Apple, 2014). Channel One proposait dix minutes d'« informations » généralement conservatrices et néo-libérales, accompagnées de deux minutes de publicités. De nombreuses écoles ont accepté d'accueillir Channel One dans leur établissement, non seulement parce qu'elle était présentée comme une « solution » aux problèmes réels de l'école, à savoir rendre nos élèves « plus au fait de l'actualité », les informations devenant partie intégrante du savoir officiel, mais aussi parce que la chaîne fournissait à l'école des équipements tels qu'une antenne parabolique, des écrans de télévision et d'autres choses qui s'élevaient à plusieurs dizaines de milliers de dollars. Le problème, c'est qu'en tant que public captif, les élèves étaient obligés de regarder les publicités. Les enseignants et les élèves n'avaient pas le choix. S'ils ne le faisaient pas, Channel One rompait le contrat et l'équipement était retiré. Cette situation était liée, à l'époque comme aujourd'hui, à l'utilisation des écoles comme lieux de profit (Apple, 2014 ; Burch, 2021).

42 En réponse à cela, j'ai formé, avec d'autres, une alliance avec des groupes religieux conservateurs pour retirer Channel One des écoles. Pour les évangélistes conservateurs, « les enfants sont créés à l'image de Dieu » et il est « impie » de les acheter et de les vendre comme des marchandises à des fins lucratives. Sans être d'accord avec leur position théologique, nous aussi étions et continuons d'être profondément préoccupés par la marchandisation des enfants en tant que publics captifs pour les profits des entreprises. Ainsi, ces deux positions idéologiques habituellement diamétralement opposées ont été réunies autour d'une action. Cette alliance a permis de retirer Channel One d'un certain nombre de districts scolaires. Mais elle a également permis de réduire les stéréotypes de part et d'autre et de maintenir ouvert un espace de dialogue. Le plus intéressant est que Channel One a finalement fait faillite et a maintenant disparu du secteur de l'éducation.

43 Cette attention portée aux choses qui nous lient et non qui nous séparent peut également être observée en dehors des États-Unis. On en trouve un excellent exemple à Porto Alegre, au Brésil, où les mouvements d'inspiration religieuse ont joué un rôle très important

dans les mobilisations progressistes et dans le maintien de leur cohésion. C'est notamment le cas dans le domaine de l'éducation, où des institutions, des politiques et des pratiques éducatives démocratiques et critiques ont été créées, s'appuyant sur une riche combinaison de conceptions religieuses progressistes et de théories et politiques éducatives plus laïques tout aussi progressistes. Ces acquis sont actuellement menacés par la montée en puissance des mouvements de droite, notamment des mouvements évangéliques très conservateurs et puissants qui reçoivent des financements considérables de la part de mouvements similaires aux États-Unis. Mais la défense des écoles, de curricula et de pratiques d'enseignement critiques et démocratiques reste une réussite remarquable (Apple, 2018). Bien sûr, les États-Unis ne sont pas le Brésil. Mais si trop de progressistes aux États-Unis et ailleurs ont tendance à se méfier systématiquement des groupes qui trouvent un sens dans les conceptions religieuses, cela risque de marginaliser les alliances. Il vaut la peine de se demander s'il est possible de construire des alliances « hybrides » au-delà de nos différences pour faire avancer des projets progressistes spécifiques à l'intérieur et à l'extérieur du secteur de l'éducation.

- 44 Mais, et c'est un mais important, en envisageant cela, je ne veux pas minimiser mes inquiétudes initiales concernant les mouvements religieux conservateurs « populistes autoritaires » (voir, par exemple, Verma, Apple, 2001). Nous devons constamment réfléchir à la question de savoir si ces dialogues, les alliances hybrides possibles et les politiques et pratiques qui pourraient en découler prennent des directions plus critiques et démocratiques à long terme.

Pour conclure...

- 45 Comme vous le savez, de nombreuses personnes ont, comme moi, constamment fondé leur travail sur la conviction qu'il est absolument crucial de comprendre les réalités sociales de l'enseignement (voir, par exemple, Whitty, 2002). Ce qui se passe aujourd'hui rend ces analyses encore plus significatives. Comme je l'ai montré, ce n'est pas seulement le néo-libéralisme et les initiatives politiques qui l'accompagnent qui modifient notre conception de l'éducation. En effet, c'est une erreur majeure que de réduire nos analyses critiques

de l'éducation à un simple reflet d'un ensemble de tendances au sein d'un bloc hégémonique dominant (Apple, 2006 ; Apple, 2014 ; Apple, 2018).

- 46 En élargissant notre champ d'action, j'ai pris connaissance du rôle des conflits liés aux curricula et à la création d'identités et d'alliances. Je me suis concentré sur les luttes autour de la « culture », sur ce qui compte comme « savoir officiel » dans les écoles et sur son utilisation non seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi pour aider et générer des mobilisations contre les politiques et les pratiques dominantes. Tout cela est fondé sur une position éthique et politique forte selon laquelle nous avons l'obligation de remettre en question les politiques et les pratiques dominantes. Il est crucial de défendre une éducation solide fondée sur l'épanouissement humain.
- 47 Une autre question est à l'origine de chacun de ces problèmes. C'est une question qui donne un sens à toutes les autres. C'est la question fondamentale qui guide toute éducation critique, et en particulier la sociologie critique de l'éducation : l'école peut-elle changer la société ? C'est la question qui a guidé presque tous mes livres et une grande partie de l'action politique et éducative de nombreux éducateurs critiques à travers le monde. Cependant, je ne pense pas que nous puissions traiter pleinement cette question si nous ne la relierons pas à une autre : qui sont les acteurs individuels et collectifs qui, aujourd'hui et demain, seront les agents des changements ? Traiter honnêtement de ce que cela signifie, et affronter honnêtement les dilemmes et les contradictions que cela implique, est fondamental pour une compréhension plus solide de la théorie, de la recherche, de la politique et de la pratique de l'éducation critique.
- 48 Les exemples que j'ai donnés dans cet article témoignent de la recherche permanente d'une réponse affirmative à la première de ces questions. Comme je l'affirme dans *Can Education Change Society?* (Apple, 2013), l'éducation est un des éléments clés de la société, et non quelque chose d'extérieur. La lutte pour une culture « légitime », pour le métier des enseignants, contre les privatisations, et bien d'autres choses encore, est une lutte pour la société. Sans ces luttes, on risque d'accepter le cynisme et le désespoir.

- 49 Mais en adoptant cette position, nous ne devons pas être « romantiques ». En effet, comme Geoff Whitty nous en a avertis très tôt, nous devons reconnaître les dangers persistants de ce qu'il a appelé les tendances « possibilistes romantiques » de la gauche (Whitty, 1974). Au lieu de cela, et pour reprendre les sages paroles de Raymond Williams, notre « voyage de l'espoir » (Williams, 1989) doit être fondé sur la recherche continue d'une connaissance solide des modalités concrètes d'actions individuelles et collectives pour construire une éducation plus critique et plus raisonnable de la société, dans un champ social et culturel qui offre à la fois des limites et des possibilités (voir Wright, 2010 ; Wright, 2019). Poursuivre ce voyage exige que nous posions et répondions aux questions entourant la politique de la connaissance à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation.
- 50 Plus important encore, comme je l'ai souligné tout au long de cet article, nous devons poser et répondre à la question de savoir qui sont les agents du changement au niveau individuel et collectif. Comme je l'ai montré, les étudiants font partie de ces agents au niveau national et international. Mais suffit-il de les ajouter à une liste d'acteurs progressistes ? Les alliances hybrides tactiquement « temporaires » impliquent-elles aussi des possibilités complexes et contradictoires ? Tout cela a des implications cruciales pour nos mobilisations collectives contre les politiques et les pratiques dominantes dans l'éducation et la société en général.
- 51 Permettez-moi de conclure cet article par une dernière série de questions capitales, dont beaucoup sont soulevées dans *The Struggle for Democracy in Education. Lessons from Social Realities* (voir Apple, 2018). Chacun des exemples que j'ai évoqués ici a débouché sur une victoire. Ces victoires doivent bien sûr être célébrées. Mais dureront-elles ? Les identités militantes qui se sont formées à partir de ces conflits seront-elles maintenues ? Les alliances hybrides qui transcendent les différences idéologiques et religieuses substantielles ouvriront-elles un espace pour d'autres actions conjointes qui remettent en question les programmes et les politiques dominants ? Peuvent-elles également conduire à des évolutions vers des conceptions plus progressistes de la part de mouvements idéologiques conservateurs qui affaiblissent partiellement leurs affiliations idéologiques antérieures ?

Seules des recherches et des actions socialement engagées à long terme peuvent répondre à ces questions. Il y a du travail.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER, Michelle (2012). *The New Jim Crow*. New York : The New Press.
- APPLE, Michael W. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York : Teachers College Press.
- APPLE, Michael W. (2006). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God, and Inequality*. New York : Routledge.
- APPLE, Michael W. (2013). *Can Education Change Society?*. New York : Routledge.
- APPLE, Michael W. (2014). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York : Routledge.
- APPLE, Michael W. (2018). *The Struggle for Democracy in Education. Lessons from Social Realities*. New York : Routledge.
- APPLE, Michael W. (2019). *Ideology and Curriculum*. New York : Routledge.
- APPLE, Michael W., AU, Wayne (éd.) [2014]. *Critical Education*. New York : Routledge.
- APPLE, Michael W., AU, Wayne, GANDIN, Luis A. (éd.) [2009]. *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York : Routledge.
- AU, Wayne, BROWN, Anthony L., CALDERÓN, Dolores (2016). *Reclaiming the Multicultural Roots of U.S. Curriculum*. New York : Teacher College Press.
- BERNSTEIN, Basil (1977). *Class, Codes and Control. Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
- BERREY, Stephen A. (2015). *The Jim Crow Routine. Everyday Performances of Race, Civil Rights, and Segregation in Mississippi*. Chapel Hill : The University of North Carolina Press.
- BINDER, Amy (2002). *Contentious Curricula. Afrocentrism and Creationism in American Public Schools*. Princeton : Princeton University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge : Harvard University Press.
- BURCH, Patricia (2021). *Hidden Markets. The New Education Privatization*. New York : Routledge.
- CLARKE, John, CRITCHER, Chas, JOHNSON, Richard (éd.) [1979]. *Working Class Culture. Studies in History and Theory*. Londres : Hutchinson.

DYER STEWART, Mahala (2023). *The Color of Home-Schooling. How Inequality Shapes School Choice*. New York : New York University Press.

EAGLETON, Terry (2000). *The Idea of Culture*. Oxford : Blackwell.

EISENHART, Margaret A., WEIS, Lois (2022). *STEM Education Reform in Urban High Schools. Opportunities, Constraints, Culture, and Outcomes*. Cambridge : Harvard Education Press.

FAROOQ, Umar (2012). « Baltimore Algebra Project Stops Juvenile Detention Center ». *The Nation*. <https://www.thenation.com/article/archive/baltimore-algebra-project-stops-juvenile-detention-center/>

FOUCAULT, Michel (1977). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York : Pantheon.

FRASER, Nancy (1997). *Justice Interruptus. Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition*. New York : Routledge.

GARCIA, Nic (2014a). « In Split Vote, Jeffco Board Hires New Superintendent ». *Chalkbeat Colorado*. <https://www.chalkbeat.org/colorado/2014/5/27/21100174/in-split-vote-jeffco-board-hires-new-superintendent/>

GARCIA, Nic (2014b). « Jeffco Board Majority OKs Tentative Compensation Plan for Teachers ». *Chalkbeat Colorado*. <https://www.chalkbeat.org/colorado/2014/9/4/21093031/jeffco-board-majority-oks-tentative-compensation-plan-for-teachers/>

GIUGNI, Marco, McADAM, Doug, TILLY, Charles (éd.) [1999]. *How Social Movements Matter*. Minneapolis : University of Minnesota Press.

GLOEGE, Timothy E. W. (2015). *Guaranteed Pure. The Moody Bible Institute, Business, and the Making of Modern Evangelicalism*. Chapel Hill : The University of North Carolina Press.

GRAMSCI, Antonio (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York : International Publishers.

HALL, Stuart (2016). *Cultural Studies 1983. A Theoretical History*. Durham : Duke University Press.

HALL, Stuart (2017). *Selected Political Writings. The Great Moving Right Show and Other Essays*. Durham : Duke University Press.

HEYRMAN, Christine L. (1997). *Southern Cross. The Beginnings of the Bible Belt*. New York : Knopf.

« High Schoolers Protest Conservative Proposal » (2014). *CBS News*. www.cbsnews.com/news/colorado-high-schoolers-protest-conservative-proposal/

HOCHSCHILD, Arlie R. (2016). *Strangers in Their Own Land. Anger and Mourning on the American Right*. New York : The New Press.

« In “Purple District”, Jeffco School Board Recall Could Have Big Influence » (2015). *CBS Denver*. <http://denver.cbslocal.com/2015/08/26/jeffco-school-board-recall-c->

ould-influence-other-districts-stakes-so-high/

KINTZ, Linda (1997) *Between Jesus and the Market. The Emotions that Matter in Right-Wing America*. Durham : Duke University Press.

MACHEREY, Pierre (2006). *A Theory of Literary Production*. New York : Routledge.

MACLEAN, Nancy (2017). *Democracy in Chains. The Deep History of the Radical Right's Stealth Plan for America*. New York : Viking.

McADAM, Doug (1989). « The Biographical Consequences of Activism ». *American Sociological Review*, vol. 54, n° 5, p. 744-760. <https://doi.org/10.2307/2117751>

MILLS, Charles W. (1997). *The Racial Contract*. Ithaca : Cornell University Press.

MOSES, Robert P., COBB, Charles E. (2002). *Radical Equations. Civil Rights from Mississippi to the Algebra Project*. Boston : Beacon Press.

NELSON, Cary, GROSSBERG, Lawrence (éd.) [1988]. *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana : University of Illinois Press.

NOLL, Mark A. (2002). *America's God. From Jonathan Edwards to Abraham Lincoln*. New York : Oxford University Press.

ROBLES, Yesena (2015). « Americans for Prosperity Group Plans to Stay in Jeffco ». *The Denver Post*. <http://blogs.denverpost.com/coloradoclassroom/2015/10/29/americans-for-prosperity-group-plans-to-stay-in-jeffco/5440/>

SAID, Edward W. (1993). *Culture and Imperialism*. New York : Vintage Books.

SAID, Edward W. (1994) *Orientalism*. New York : Vintage Books.

SCHIRMER, Eleni B., APPLE, Michael W. (2016). « Teachers, School Boards, and the Power of Money. How the Right Wins at the Local Level ». *The Educational Forum*, vol. 80, n° 2, p. 137-153. <http://doi.org/10.1080/00131725.2016.1135384>

VERMA, Rita, APPLE, Michael W. (éd.) [2021]. *Disrupting Hate in Education. Teacher Activists, Democracy, and Global Pedagogies of Interruption*. New York : Routledge.

WARMINGTON, Paul (2014). *Black British Intellectuals and Education. Multiculturalism's Hidden History*. New York : Routledge.

WEST, Cornel (2002). *Prophesy Deliverance*. Louisville : Westminster.

WHITTY, Geoff (1974). « Sociology and the Problem of Radical Educational Change ». Dans Flude, Michael et Ahier, John (éd.). *Educability, Schools and Ideology*. Londres : Routledge, p. 112-137.

WHITTY, Geoff (1986). *Sociology and School Knowledge*. Londres : Routledge.

WHITTY, Geoff (2002). *Making Sense of Education Policy. Studies in the Sociology and Politics of Education*. Londres : Paul Chapman.

WHITTY, Geoff, YOUNG, Michael (dir.) [1977]. *Explorations in the Politics of School Knowledge*. Londres : Studies in Education Ltd.

WILLIAMS, Raymond (1958). *Culture and Society. 1780-1950*. Londres : Chatto and Windus.

WILLIAMS, Raymond (1976). *Keywords*. New York : Oxford University Press.

WILLIAMS, Raymond (1982). *The Sociology of Culture*. New York : Schocken Books.

WILLIAMS, Raymond (1989). *Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism*. New York : Verso.

WRIGHT, Erik O. (2010) *Envisioning Real Utopias*. New York : Verso.

WRIGHT, Erik O. (2019). *How to Be an Anti-capitalist in the 21st Century*. New York : Verso.

YOUNG, Michael (dir.) [1971]. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres : Collier-Macmillan.

NOTES

2 Note de la rédaction : chez Eagleton, il s'agit du terme du vieil anglais *coulter*, dérivé de « culture », qui désigne la lame d'un soc de charrue, sensiblement proche du vocable français « coutre ». Pour filer la métaphore, « cultivation », terme daté que l'on trouve aussi en français, renvoie au travail nécessaire pour mettre la terre en culture, pour « cultiver ».

3 Les frères Koch comptent parmi les personnes les plus riches des États-Unis. Ils sont les principaux dirigeants et bailleurs de fonds des mouvements et organisations de droite.

4 Une grande partie du contenu de cette partie est tirée de Apple (2018).

5 Inspiré par Occupy Wall Street, et commencé le 4 octobre 2011 à Baltimore, sur la place McKeldin, Occupy Baltimore est un mouvement de protestation et d'occupation pacifiques. Après un fort rebondissement médiatique et politique, les manifestants ont été expulsés de McKeldin Square le 13 décembre 2011.

6 Aux États-Unis, il existe un lien historique complexe entre les formes religieuses conservatrices et les conceptions et les positions racistes. Voir par exemple Heyrman (1997), Kintz (1997), Noll (2002), et Gloege (2015).

AUTEUR

Michael W. Apple

Sociologue, professeur émérite de la chaire John Bascom du curriculum et de politiques éducatives à l'université du Wisconsin-Madison (États-Unis). Son œuvre, prolifique et mondialement reconnue, concerne les relations entre le curriculum, l'éducation et le pouvoir.

IDREF : <https://www.idref.fr/028629116>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000110730451>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12042576>

Apprendre indéfiniment ? Expansion de l'éducation et précarité de l'avenir

Pieter Vanden Broeck et Eric Mangez

DOI : 10.35562/diversite.4408

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

En l'espace de quelques décennies, l'éducation scolaire a connu des changements sémantiques et organisationnels majeurs qui ont vu se diffuser, à côté d'un vocabulaire éducatif ancien et établi, une série de notions, telles que les compétences, les projets, les notions d'apprentissage et d'acquis d'apprentissage (*learning*), les mises en situation, l'éducation tout au long de la vie... La plupart des travaux sociologiques qui se sont intéressés à ces évolutions les ont interprétées, dans une perspective critique largement autoproclamée, comme témoignant de l'emprise d'une logique néo-libérale sur l'éducation. Dans cet article, nous suggérons que ces évolutions ne sont pas l'effet d'un tel principe directeur unique, mais qu'elles répondent plutôt à la complexité et à l'incertitude propres au développement d'une société globale fonctionnellement différenciée.

English

In the last few decades, school education has undergone major semantic and organizational changes that have seen the spread, alongside an old and established educational vocabulary, of a series of notions such as competencies, projects, notions of learning and learning outcomes, simulation, lifelong learning... Most sociological studies of these developments have interpreted them, in a largely self-proclaimed critical perspective, as evidence of the hold of a neoliberal logic on education. In this article, we suggest that these developments are not the effect of such a single guiding principle, but rather respond to the complexity and uncertainty inherent in the development of a functionally differentiated global society.

INDEX

Mots-clés

apprentissage, compétence, différenciation fonctionnelle

Keywords

learning, skill, functional differentiation

PLAN

L'histoire du futur

Historia magistra vitae

La confiance dans l'avenir

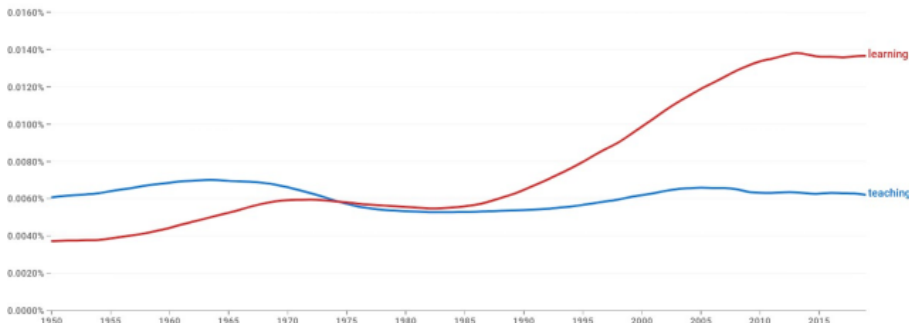
L'avenir comme risque

L'incertitude comme certitude

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Le graphe ci-dessous montre l'évolution au cours du temps de la présence relative des termes *teaching* et *learning* dans la gigantesque base de publications anglophones exploitée par Google Ngram. Il ne constitue qu'une indication parmi d'autres, mais tend à rejoindre une série de constats établis par ailleurs (Lawn, 2003 ; Mangez, 2010 ; Tsatsaroni, 2018). S'il ne reflète naturellement pas directement des pratiques, il témoigne bien d'évolutions dans la manière dont la société moderne, globale, pense et décrit ses activités éducatives¹. En l'espace de quelques décennies, l'éducation scolaire a en effet connu des changements sémantiques et organisationnels significatifs qui ont vu se diffuser, à côté d'un vocabulaire éducatif ancien et établi, une série de notions nouvelles ou restées longtemps marginales, telles que « les compétences », « les projets », la notion d'apprentissage, les mises en situation, l'éducation tout au long de la vie... Ces évolutions ont partie liée avec l'orientation des contenus d'enseignement et interroge à ce titre la sociologie du curriculum (Vitale, 2022). Fait remarquable, ces évolutions, souvent abrégées en anglais dans les termes « *from teaching to learning* » (Biesta, 2005), parfois désignées en français comme glissement ou complémentarité entre « savoirs et compétences », ont rencontré un écho mondial, tout en connaissant bien sûr des variations nationales et tout en suscitant régulièrement des résistances de la part d'une fraction d'enseignants et de décideurs.



- 2 La plupart des travaux sociologiques qui se sont intéressés à ces évolutions les ont interprétées, dans une perspective critique largement autoproclamée, comme témoignant de l'emprise d'une logique néo-libérale, supposée réduire l'éducation à la seule employabilité des « apprenants » et ramener les savoirs à l'état de marchandises. De telles analyses, si elles permettent à leurs auteurs de se constituer en défenseurs de l'éducation face au spectre menaçant d'une corruption néo-libérale généralisée, semblent ignorer une série de développements importants en matière de théorie sociale, en particulier ceux qui ont trait au développement d'une société globale fonctionnellement différenciée.
- 3 Pour montrer que les évolutions en question répondent à des transformations sémantiques et structurelles plus profondes que ne le supposent les thèses existantes, nous adoptons une perspective sociohistorique. Celle-ci vise à montrer que les différentes formes sociétales qui se sont succédé (en particulier la stratification et la différenciation fonctionnelle) ont développé des manières différentes de donner sens au futur et de concevoir et organiser en conséquence l'éducation de leurs membres. Au terme de l'analyse, le tournant vers le paradigme de l'apprentissage et des compétences apparaît non pas comme l'effet d'une dynamique hégémonique (qu'elle soit économique, politique ou autre), mais plutôt, à l'inverse, comme résultant de l'absence d'une telle domination. La modernité avancée constitue un ensemble hétéroclite et hétérarchique de dynamiques

latérales, globales et autopoïétiques, qui développent chacune leur vie propre, tout en étant en relation d'interdépendance entre elles². Cette situation est à l'origine d'un niveau sans cesse accru d'incertitudes, auxquelles les évolutions susmentionnées ne font que répondre.

L'histoire du futur

- 4 La perspective sociohistorique développée ci-dessous cherche à mettre en relation des évolutions au niveau des formes sociétales, des manières de donner sens à l'avenir et d'organiser l'éducation. Nous prenons largement appui sur les travaux de Niklas Luhmann et de Reinhart Koselleck pour décrire ce que tous deux appellent « l'histoire du futur ». L'analyse suppose que le futur a pu prendre des significations différentes au cours du temps et qu'il est possible de comparer ces significations entre elles tout en montrant leur ancrage dans des formes sociétales distinctes et tout en soulignant leur relation avec l'évolution de l'éducation (Mangez, Vanden Broeck, 2020).

Historia magistra vitae

- 5 Luhmann (1998) fait remonter l'histoire du futur au cœur du Moyen Âge, à une époque où la vie était vécue sous le signe, non pas du risque (comme c'est le cas aujourd'hui), mais bien du « danger »³ : épidémies, famines, accidents, maladies, malheurs, calamités climatiques ruinant les efforts de chacun, mort précoce... Beaucoup de choses pouvaient se produire dans l'avenir prémoderne. Cependant, elles n'étaient pas comprises comme différentes des choses qui s'étaient produites dans le passé : les dangers à venir étaient similaires à ceux du passé. Le problème était plutôt de tenter de les éviter ou d'anticiper leur survenance. Puisque le passé ne se distinguait pas fondamentalement du futur, on pouvait y puiser des enseignements : un mélange de superstitions, d'anecdotes, de dictons, d'histoires bibliques et de paraboles, issues du passé, offraient des leçons pour le présent et aidaient à anticiper « les choses à venir ».

- 6 Dans ce contexte, où l'avenir, aussi dangereux soit-il, n'est pas compris comme différent du passé, où les choses à venir sont entre les mains de forces extrasociétales, aucune préparation systématisée de l'avenir n'est nécessaire. L'éducation ne se distingue pas nettement du cours de la vie elle-même. *Historia magistra vitae*. Comme on le sait, pour la grande majorité de la population, à l'époque, l'éducation se faisait principalement par le biais de la socialisation, par la transmission orale et pratique de savoir-faire et de connaissances, de mythes et de croyances populaires (Lebrun *et al.*, 1981 ; voir aussi Vanderstraeten, 2004) qui véhiculaient fréquemment « des hypothèses à base religieuse sur l'être véritable, la nature et le surnaturel » (Luhmann, 2017, p. 53).
- 7 Peu à peu, dans le long cours du Moyen Âge, la forme même de la société, prenant distance avec les localismes, évolue vers une stratification et une hiérarchisation plus strictes, les couches supérieures (l'aristocratie et la hiérarchie ecclésiastique) régissant la société et contrôlant les idées, les comportements et les discours. L'église établit un contrôle plus ferme de la société, en éradiquant les idées superstitieuses, y compris parmi les clercs et les prêtres, en réprimant sorciers et magiciens, en punissant ceux qui les approchent et les consultent, en interdisant les festivités populaires (non chrétiennes), en décourageant l'idolâtrie des saints (voir Lebrun *et al.*, 1981). Les travaux de l'historien Reinhart Koselleck (2004) montrent combien un tel effort a été facilité de manière décisive par la peur de l'au-delà. La description de l'avenir comme fin des temps a nourri les craintes de damnation et les espoirs de salut. Dans le domaine de l'éducation, ces perspectives ont été reconstruites comme l'impérieuse nécessité d'apprendre à distinguer le bien du mal (Luhmann, 2013a, p. 219).
- 8 Dans le cadre de ce mouvement, l'éducation est progressivement passée de la seule socialisation dans le quotidien à une forme organisée plus systématique et différenciée du reste de la société (Gellner, 1983). Ce qui a alors émergé à travers l'Europe était une sorte d'« éducation religieuse populaire » dont le contenu était toujours aligné sur les enseignements dogmatiques et différencié selon le rang et le statut. L'idée que les écoles et les familles fonctionnent comme des lieux dédiés à l'éducation systématique, intentionnelle et encore très religieuse de la population s'est

généralisée autour du XVI^e siècle en Europe. Les travaux bien connus de Philippe Ariès relatifs à l'invention de l'enfance montrent bien comment l'éducation scolaire et l'éducation familiale résultent toutes deux d'un nouveau souci d'isoler les enfants du reste de la société, afin de les élever loin du monde corrompu des pécheurs : « La famille et l'école ont ensemble retiré l'enfant de la société des adultes » (Ariès, 1960, p. 314).

La confiance dans l'avenir

- 9 La Révolution française symbolise le point de basculement vers la modernité, sous la forme d'une inversion de l'ordre du monde. La modernité libère la société de ses repères déifiés : ce qui est, n'est plus nécessairement la volonté de Dieu ou un fait de la nature. Des degrés de liberté se constituent. Il commence à devenir possible, en principe, de remettre en question les principes de fonctionnement établis : pourquoi ceci ? Pourquoi pas cela ? L'avenir échappe à l'emprise de Dieu : « L'homme règne seul en ce monde, et la Révolution de 1789 est l'avènement de son règne » (Guizot, 1858, p. 24). L'avenir cesse alors d'être compris comme la répétition du passé ou comme la fin des temps. Il n'est plus attribué à un point de référence externe qui reste hors d'atteinte, il est désormais observé comme potentiellement différent du passé, comme susceptible de prendre telle ou telle direction en fonction de ce qui est décidé et fait dans le présent. Cette transformation, en établissant une discontinuité entre le passé et l'avenir, donne une raison d'être tant à la systématisation de l'éducation qu'au développement des systèmes politiques modernes.
- 10 La modernité connaît alors d'abord une période de « confiance en l'avenir ». Elle correspond à une période de foi non seulement dans la capacité, mais plus fondamentalement encore dans la possibilité même pour l'État-nation, de diriger la société. Le système politique, sous la forme de l'État moderne, adoptant une position qui pouvait, de loin, sembler analogue à celle qu'occupaient auparavant les autorités de l'Église, est considéré comme l'orchestrateur qui conduira la société à répondre à ses propres attentes. Il est conçu comme contrôlant – et en quelque sorte se tenant « au-dessus », gouvernant (*governing*) – la société, assurant ainsi l'unité des

multiples perspectives émergeant du développement d'une société fonctionnellement différenciée. L'image, que Luhmann considère comme illusoire, et qui rappelle quelque peu les théories de la société de Durkheim ou de Parsons, est celle d'une société capable de se gouverner elle-même, et même de s'auto-améliorer et de progresser, en divisant le travail et en établissant des couplages structurels entre différentes fonctions, dont l'éducation, désormais « nationale ». Pour un temps, l'avenir est compris comme une promesse : celle de l'unité d'une société (nationale) qui rompra définitivement avec les anciennes hiérarchies naturelles et assurera la liberté et l'égalité de sa population.

- 11 Le projet d'éducation nationale en particulier reflète un tel état de fait et s'établit en référence à cet avenir et au rejet corrélatif de son passé stratifié. L'éducation scolaire repose sur l'invention « technique » de la salle de classe⁴ (Vanden Broeck, 2020a). En postulant l'inclusion de l'ensemble de la population sans distinction, en tant que citoyens égaux au sein d'une nation, et en liant cette scolarisation de masse émergente à la transmission d'un canon partagé de connaissances, de valeurs et d'une langue nationale, ce que David Tyack et Larry Cuban (1995) ont appelé de manière célèbre la « grammaire de la scolarisation » est devenu le symbole du rejet de la stratification et de l'unité d'une société nationale (voir Vanderstraeten, 2004). L'enseignement scolaire moderne était supposé être (devenir) indifférent aux différences non éducatives entre ses élèves, telles que les différences de statut socio-économique, d'origine ou de sexe (Luhmann, 2004) – et ce n'est qu'ainsi que les différences purement éducatives ont pu apparaître. L'éducation est passée de l'origine à l'avenir, rompant avec le passé et son ordre hiérarchique, renforcée par la conviction que les dispositions naturelles ne pouvaient plus servir de fondement invariable à l'éducation. « De chaque enfant peuvent désormais naître toutes sortes de possibilités », c'est ainsi que Luhmann (1991, p. 20) résume ce changement, et cette orientation vers l'avenir a été le point de référence central pour la formation de l'enseignement scolaire moderne.

L'avenir comme risque

- 12 La conviction selon laquelle l'État pouvait amener la société vers un avenir meilleur était trompeuse, car elle surestimait sa capacité à gouverner et à intégrer réellement la société moderne. L'État a joué un rôle clé, non pas tant en limitant et en contrôlant, mais plutôt en permettant le développement de la différenciation fonctionnelle, sapant ainsi sa propre capacité à gouverner la société. La « tragédie de l'État », comme le dit Helmut Willke (1986), désigne une situation où l'État, tel un héros tragique classique, contribue à organiser des systèmes autonomes qui, par voie de conséquence, échappent de plus en plus à son contrôle. Willke a ainsi souligné le décalage entre la définition et la portée territoriales de l'État-nation moderne et l'émergence de systèmes fonctionnels (comme l'économie, bien sûr, mais aussi la science, l'éducation ou l'art) qui profitent de ce milieu (national) pour développer un *modus operandi* global qui, à terme, n'est plus lié ou guidé par cet État. Aujourd'hui, des sous-systèmes comme l'économie, la science, l'éducation, la religion et même le sport, transgressent les frontières territoriales et forment des systèmes mondiaux latéraux.
- 13 Penser la société moderne comme une unité (qu'elle soit sous le contrôle de l'État, sous la bannière de la culture ou réduite à suivre les dictats du néo-libéralisme) revient à une « généralisation illusoire » qui ne tient pas compte de l'acquis le plus fondamental de la modernité : le développement progressif d'une société globale fonctionnellement différenciée (Luhmann, 1995, p. 465). Le fait que la société moderne ne soit pas unifiée, mais qu'elle se compose au contraire de multiples ordres latéraux, a des implications d'une grande portée. La plus importante pour notre propos est la suivante : le fait que tous les systèmes fonctionnels évoluent *simultanément* et réagissent aux changements de leur environnement selon leur propre logique (Vanden Broeck, 2020b, 2023) augmente considérablement la complexité de leur monde et rend leur avenir incertain, ce qui oblige chaque système à gérer à sa manière l'indétermination de l'avenir ainsi créée (voir Luhmann, 1993, p. 493). On peut à titre d'exemple faire référence aux mécanismes fort complexes d'actualisation financière développés par le système économique pour tenter de tenir compte dès aujourd'hui d'événements futurs encore

indéterminés (Doganova, 2021). Autre exemple, le recours accru à l'expertise scientifique, aux *rankings* et aux comparaisons dans le processus décisionnel politique témoigne également de ces processus au travers desquels les incertitudes qui pèsent sur le futur sont tant bien que mal domestiquées dans le présent. Ces phénomènes, et bien d'autres encore, reposent sur un ensemble de dispositifs (calcul de probabilités, collecte de données, quantification, algorithmes, apprentissage, développement de compétences, etc.), qui espèrent compenser ou anticiper cognitivement les incertitudes et les risques à venir.

- 14 N'étant plus compris comme une version améliorée du présent et encore moins comme une répétition du passé, l'avenir est désormais vécu comme incertain : « Comme jamais auparavant, la continuité du passé au futur est rompue à notre époque », écrit Luhmann, et il ajoute : « Nous pouvons seulement être certains que nous ne pouvons pas être certains [de rien]... » (Luhmann, 1998, p. 67). Toutes les dimensions du sens sont touchées : ni les faits, ni les individus, ni le temps lui-même ne peuvent être supposés rester inchangés : « la seule question concerne le temps qu'il faut pour que quelque chose change » (Luhmann, 2013b, p. 152).

L'incertitude comme certitude

- 15 Face à ce mode spécifique d'expérience du futur, que Luhmann désigne comme la « futurisation du futur », l'éducation, mais aussi la politique, la science, le droit ou l'économie peuvent chacun réagir de manière différente. On y a fait allusion plus haut. Comprendre comment ces domaines fonctionnels internalisent ces « urgences du futur » (autoproduites) est devenu une préoccupation centrale pour un certain nombre de chercheurs (Opitz, Tellman, 2015 ; Esposito, 2011 ; Kjaer, 2010 ; Teubner, 1997). Une réponse possible à cette question, fructueuse et pourtant insuffisamment spécifique, consiste à considérer les incertitudes futures comme un motif pour l'*expansion* de chaque système, plutôt que comme un obstacle à leur fonctionnement : les incertitudes alimentent alors le besoin pour toujours plus d'éducation, toujours plus de politique, toujours plus de science, toujours plus d'opérations économiques, plus de réflexions juridiques, etc. (Esposito, 2015). Bien que cela soit certainement

éclairant, nous soutenons que des réponses plus spécifiques doivent être élaborées en vue d'expliquer si et comment notre compréhension actuelle du futur change la *forme* même de ces systèmes et ce qu'un tel changement de forme implique pour eux et leur environnement. Dans ce qui suit, nous soutenons que les évolutions susmentionnées en faveur d'un paradigme des compétences et de l'apprentissage (*learning*), mais aussi les résistances à leur rencontre, peuvent être comprises comme des tentatives éducatives de faire face à cette perte de direction.

- 16 La construction sociale de l'avenir comme emplie d'incertitudes place le système politique dans une position inconfortable, voire paradoxale. D'une part, les incertitudes installent et rappellent sans cesse l'urgence qu'il y a à prendre des décisions dans le présent (Luhmann, 1998, p. 67). D'autre part, cette même observation de l'avenir rend plus problématique la prise de décisions fermes et substantielles. En effet, que décider dans l'ignorance de ce qui est à venir ? Si l'avenir est emplie d'incertitudes, comment s'y préparer ? La capacité à faire face aux incertitudes devient-elle elle-même la seule référence stable possible ? Dans une situation aussi complexe, l'idée même de prendre des décisions peut sembler urgente et nécessaire, mais elle comporte aussi un niveau de risque sans précédent (Japp, Kusche, 2008). Le résultat de cette double contrainte contribue à compléter le cycle formel bien connu du gouvernement par des mécanismes de gouvernance aux orientations cognitives moins formelles, révisables en permanence et désireuses d'apprendre (Fenwick *et al.*, 2014). L'observation d'Elena Esposito résonne ici : « en période de forte incertitude, l'attention a tendance à se déplacer de l'observation de premier ordre vers l'observation de second ordre : on observe ce que font les autres plutôt que comment sont les choses » (Esposito, 2013, p. 8 ; voir aussi Luhmann, 1993, p. 495).
- 17 Ainsi, le système politique se tourne vers la connaissance, la comparaison, l'observation des (bonnes) pratiques dans l'espoir que ces efforts lui permettront de dépasser l'inconfortable indétermination qu'il éprouve. Les incertitudes et la nécessité qui en découle de chercher des solutions donnent lieu à un intense « travail de connaissance » : de nombreux dispositifs sont mis en place pour observer les systèmes et les opérateurs éducatifs à une échelle de

plus en plus globale. En 2001, la Commission européenne est allée jusqu'à adopter officiellement des structures de gouvernance, notamment la méthode ouverte de coordination (MOC), à côté de ses modes de gouvernement plus traditionnels (voir Kjaer, 2010). Précisément parce qu'elles ne sont pas orientées vers la prise de décision formelle, ces structures de gouvernance peuvent inclure un large éventail de parties prenantes, telles que les syndicats ou d'autres groupes d'intérêt, dans l'espoir de partager leurs perspectives, expériences, besoins et objections. La réalisation d'observations et de comparaisons, la production et la circulation de données, l'évaluation et les examens par les pairs – qui caractérisent la MOC, ainsi que d'autres instances de gouvernance transnationale de l'éducation – semblent prendre le pas sur la prise de décisions collectivement contraignantes. Ce qui émerge est un changement dans les pratiques politiques, passant d'un mode de gouvernement national et institutionnel à une gouvernance par l'observation, la comparaison, la production de données, la diffusion d'idées à une échelle transnationale. Cependant, au lieu de réduire l'excès de possibilités en mettant en évidence « la » (bonne) décision à prendre, le surcroît de connaissances ainsi généré rend encore plus visible le fait que d'autres façons de faire sont possibles, soulignant ainsi encore davantage la contingence de tous nos choix (voir Luhmann, 1993, p. 495).

- 18 Si l'éducation a longtemps été conçue comme un moyen de se préparer au(x) futur(s), c'est d'autant plus le cas lorsque l'incertitude de l'avenir devient prépondérante dans la conception que la société a d'elle-même. L'éducation est supposée protéger les individus des risques et les aider à tirer le meilleur parti des opportunités futures. En même temps, précisément parce que l'avenir est perçu comme incertain, la notion de transmission de connaissances par l'école (*teaching*), du passé vers les générations futures, est remise en question, débattue et concurrencée (Dubet, 2002) : on ne sait plus avec certitude ce que les enseignants doivent enseigner, ce que les élèves doivent apprendre, quelle sera demain la valeur de ces connaissances issues du passé, etc. Comment préparer l'avenir quand la seule chose dont on est sûr est précisément que l'on ne sait pas quelles seront les situations futures ?

- 19 Soulignons, pour éviter tout malentendu, qu'il ne faut pas comprendre les vellétés par exemple en faveur d'un « retour aux fondamentaux », qui reviennent régulièrement à l'avant-scène du débat politique, comme le signe d'une société qui disposerait de certitudes, mais bien comme son inverse. C'est précisément parce que la direction à prendre n'a plus la force de l'évidence que ces débats, parfois fort vifs, ont lieu. Les convictions exprimées par les uns et les autres, qui souvent s'opposent, se concurrencent et se combattent avec force, ne font que témoigner d'une chose : nous ne disposons plus de réponses partagées à leur sujet. Nous vivons encore dans ce que François Dubet appelait en 2002 le déclin du programme institutionnel (Dubet, 2002 ; voir aussi Verhoeven, 2012 ; Mangez *et al.*, 2023).
- 20 Au cours des deux ou trois dernières décennies, on l'a dit, la plupart des systèmes éducatifs à travers le monde ont répondu à cette situation par un changement sémantique, où les anciennes notions curriculaires (nationales) ont été concurrencées par un nouveau vocabulaire global centré sur des notions telles que « les compétences », « l'apprentissage », « les projets », etc. (Mangez, 2010). La sémantique des compétences est devenue prééminente (Lawn, 2003). Par le biais de ses mécanismes de gouvernance, la Commission européenne a ainsi souligné la nécessité pour l'éducation de se concentrer sur un certain nombre de compétences dites clés pour l'avenir. Il ne s'agit plus de penser l'éducation au départ d'un ensemble partagé de connaissances à enseigner, mais de se concentrer sur ce que les individus apprennent, sur ce qu'ils sont capables de faire. Les « compétences », et plus encore les « compétences transférables » susceptibles d'être utilisées dans une grande variété de situations, y compris des situations encore inconnues, sont particulièrement valorisées. Le cas de la compétence entrepreneuriale, qui a été constamment promue par la Commission européenne depuis plus de deux décennies, est symptomatique de cette évolution. Les nombreux documents produits par la Commission européenne sur le sujet n'indiquent pas de corpus de connaissances bien défini, mais comprennent plutôt l'esprit d'entreprise comme une capacité à faire face à l'imprévu. Si le Livre vert de 2003 se concentre (encore) sur l'esprit d'entreprendre dans un contexte avant tout économique, ce qui est frappant dans les

documents qui lui succèdent, c'est la manière dont la notion s'est progressivement étendue et élargie. Elle devient un moyen de faire face à tout ce qui pourrait arriver à l'avenir. L'esprit d'entreprendre peut être mobilisé n'importe où, dans n'importe quel secteur, à n'importe quel moment, grâce à n'importe qui, il peut porter sur n'importe quoi. Il est qualifié, en anglais, de *domain neutral*, considéré ainsi comme une compétence qui peut aider dans n'importe quelle situation.

- 21 Le glissement sémantique en question peut ainsi être compris comme le résultat d'une situation où l'éducation met en doute sa propre démarcation vis-à-vis du reste de la société et y voit une limitation, voire un obstacle, à la réalisation de sa propre fonction. Une telle différenciation portait en effet en elle-même un paradoxe : l'école devait préparer les élèves précisément à ce qu'elle n'était pas (c'est-à-dire aux situations de la vie réelle, à la participation à d'autres logiques que la sienne). Le développement d'incertitudes accrues vis-à-vis de l'avenir, la nécessité de se préparer à des situations réelles imprévisibles deviennent de plus en plus pressantes, le paradoxe devient alors plus visible, et les limites de l'éducation scolaire deviennent problématiques. Comment l'éducation scolaire peut-elle préparer aux situations réelles puisqu'elle existe précisément grâce à sa différence avec le reste de la société ?
- 22 Pour tenter de surmonter cette difficulté, on voit apparaître des activités qui imitent des situations réelles (des projets, des mises en situation), en invitant ou en collaborant avec des acteurs traditionnellement considérés comme extérieurs à l'école (appelés « parties prenantes » ou « partenaires »), en rejetant la simple notion de transmission de connaissances (*teaching*) au profit de divers types d'apprentissage par la pratique (*learning by doing*) : Le nouvel accent mis sur les compétences montre justement cela : l'effort fait par le système pour gérer sa propre différence – désormais considérée comme problématique – vis-à-vis de son environnement sociétal.

Pour conclure...

- 23 Dans cet article, nous nous sommes demandé comment les changements dans la signification attribuée au temps lui-même, et au futur en particulier, permettaient d'expliquer certaines évolutions

dans le domaine de l'éducation. Nous avons d'abord montré comment les conceptions prémodernes du temps soutenaient l'éducation religieuse dans le contexte de sociétés stratifiées. L'éducation scolaire moderne, quant à elle, est apparue en vue de la réalisation de sociétés nationales et sur la base de la conviction selon laquelle l'avenir pouvait être gouverné. Cet optimisme planificateur est maintenant confronté, dans le contexte d'une société globale fonctionnellement différenciée, à une autre perspective, qui ne semble plus offrir la certitude que l'avenir peut être lié à nos décisions présentes. Ce qui apparaît alors comme stable est, paradoxalement, l'incertitude elle-même. Cette dernière place le système éducatif et le système politique face à des paradoxes. Comme Gunther Teubner (1997) l'a observé dans le domaine du droit, en développant une thèse déjà formulée par Klaus Krippendorf (1984), les paradoxes peuvent s'avérer productifs et faire émerger de nouvelles possibilités dès lors qu'ils ne sont pas réprimés en faveur de simples asymétries (ceci, pas cela), mais maintenus et transformés en une modalité nouvelle : Éduquer, mais pas comme une école le ferait ! Gouverner, mais pas comme un gouvernement le pourrait !

BIBLIOGRAPHIE

- ARIÈS, Philippe (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime la vie*. Paris : Plon.
- BIESTA, Gert (2005). « Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning the Language of Education ». *Nordisk Pedagogik*, vol. 25, p. 54-66.
- DOGANOVA, Liliana (2021). « Discounting the Future. A Political Technology ». Dans Kemp, Sandra et Andersson, Jenny (éd.). *Futures*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198806820.013.23>.
- DUBET, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- ESPOSITO, Elena (2011). *The Future of Futures. The Time of Money in Financing Society*. Cheltenham : Edward Elgar.
- ESPOSITO, Elena (2013). « Economic Circularities and Second-Order Observation. The Reality of Ratings ». *Sociologica*, vol. 7, n° 2, p. 1-20. DOI:[10.2383/74851](https://doi.org/10.2383/74851)
- ESPOSITO, Elena (2015). « Beyond the Promise of Security. Uncertainty as Resource ». *Telos*, n° 170, p. 89-107. DOI:[10.3817/0315170089](https://doi.org/10.3817/0315170089)

FENWICK, Tara, MANGEZ, Eric, OZGA, Jenny (éd.) [2014]. *Governing Knowledge. Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education*. Londres : Routledge.

GELLNER, Ernest (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford : Blackwell.

GUIZOT, François (1858). *Mémoires pour servir l'histoire de mon temps* (vol. 1). Bibliothèque d'Alexandrie.

JAPP, Klaus P., KUSCHE, Isabel (2008). « Systems Theory and Risk ». Dans Zinn, Jens O. (éd.). *Social Theories of Risk and Uncertainty*. Oxford : Blackwell, p. 76-105.

KJAER, Poul F. (2010). *Between Governing and Governance*. Oxford : Hart.

KOSELLECK, Reinhart (2004). *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. New York : Columbia University Press.

KRIPPENDORFF, Klaus (1984). « Paradox and Information ». Dans Dervin, Brenda et Voigt, Melvin J. (éd.). *Progress in Communication Sciences*. Norwood : Ablex, p. 46-71.

LAWN, Martin (2003). « The “Usefulness” of Learning. The Struggle over Governance, Meaning and the European Education Space ». *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, n° 3, p. 325-336.

LEBRUN, François, VENARD, Marc, QUÉNIART, Jean (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*. Paris : Perrin

LUHMANN, Niklas (1991). « Das Kind als Medium der Erziehung ». *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 37, n° 1, p. 19-40.

LUHMANN, Niklas (1993). « Observing Re-entries ». *Graduate Faculty Philosophy Journal*, vol. 16, n° 2, p. 485-498.

LUHMANN, Niklas (1995). *Social Systems*. Stanford : Stanford University Press.

LUHMANN, Niklas (1998). *Observations on Modernity*. Stanford : Stanford University Press.

LUHMANN, Niklas (2004). « Die Homogenisierung des Anfangs. Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung ». Dans Lenzen, Dieter (dir.) *Schriften zur Pädagogik*. Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp, p. 123-158.

LUHMANN, Niklas (2013a). *Theory of Society, volume 2*. Stanford : Stanford University Press.

LUHMANN, Niklas (2013b). *Introduction to Systems Theory*. Cambridge : Polity Press.

LUHMANN, Niklas (2017). *Trust and Power*. Cambridge : Polity Press.

LUHMANN, Niklas, SCHORR, Karl-Eberhard (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*. Munster : Waxmann.

MANGEZ, Eric (2010). « Global Knowledge-based Policy in Fragmented Societies. The Case of Curriculum Reform in French-speaking Belgium ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 60-73.

MANGEZ, Eric, VANDEN BROECK, Pieter (2020). « The History of the Future and the Shifting Forms of Education ». *Educational Philosophy and Theory*, vol. 52, n° 6, p. 676-687.

MANGEZ, Eric, DRAELANTS, Hugues, DUMAY, Xavier, VERHOEVEN, Marie (2023). *L'école face à la complexité. Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération*. Bruxelles : De Boeck université.

OPITZ, Sven, TELLMANN, Ute (2015). « Future Emergencies. Temporal Politics in Law and Economy ». *Theory, Culture and Society*, vol. 32, n° 2, p. 107-129.

OZGA, Jenny (2008). « Governing Knowledge. Research Steering and Research Quality ». *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 3, p. 261-272. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.3.261>

TEUBNER, Gunther (1997). « Breaking Frames. The Global Interplay of Legal and Social Systems ». *The American Journal of Comparative Law*, vol. 45, n° 1, p. 149-169. <https://doi.org/10.2307/840962>

TSATSARONI, Anna, SARA KINIOTI, Antigone (2018). « Thinking Flexibility, Rethinking Boundaries. Students' Educational Choices in Contemporary Societies ». *European Educational Research Journal*, vol. 17, n° 4, p. 507-527. <https://doi.org/10.1177/1474904117744697>

TYACK, David, CUBAN, Larry (1995). *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge : Harvard University Press.

VANDEN BROECK, Pieter (2020a). « Beyond School. Transnational Differentiation and the Shifting Form of Education in World Society ». *Journal of Education Policy*, vol. 35, n° 6, p. 836-855. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1652769>

VANDEN BROECK, Pieter (2020b). « The Problem of the Present. On Simultaneity, Synchronisation and Transnational Education Projects ». *Educational Philosophy and Theory*, vol. 52, n° 6, p. 664-675. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1707662>

VANDEN BROECK, Pieter (2023). « The Rats under the Rug. The Morphogenesis of Education in a Global Context ». Dans Mattei, Paola, Dumay, Xavier, Mangez, Eric et Behrend, Jacqueline (éd.). *The Oxford Handbook of Education and Globalization*. Oxford : Oxford University Press, p. 383-401.

VANDERSTRAETEN, Raf (2004). « Education and Society. A Plea for a Historicised Approach ». *Journal of Philosophy of Education*, vol. 38, n° 2, p. 195-206. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00375.x>

VERHOEVEN, Marie (2012). « Normes scolaires et production de différences ». *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 45, p. 95-121. <https://doi.org/10.3917/sdle.451.0095>

VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR.

WILLKE, H. (1986). « The Tragedy of the State. Prolegomena to a Theory of the State in Polycentric Society ». ARSP: *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie/Archives for*

Philosophy of Law and Social Philosophy, vol. 72, n° 4, p. 455-467. <http://www.jstor.org/stable/23679778>

NOTES

- 1 Le cadre sociologique dans lequel nous nous inscrivons ne conçoit pas la modernité comme une série de sociétés nationales, mais bien comme une société globale fonctionnellement différenciée. Le système éducatif est lui aussi global même s'il connaît de multiples divisions et différences internes, territoriales notamment.
- 2 La notion d'hétérarchie désigne une situation caractérisée non pas par la présence d'un sommet hiérarchique ou d'un principe ordonnateur supérieur, mais à l'inverse, par la coprésence et la coévolution de dynamiques parallèles, latérales, opérant chacune selon leur propre rationalité tout en tenant compte de leur environnement. Le qualificatif « autopoïétique », issu de la biologie, désigne la qualité de ce qui a une vie propre : un système autopoïétique est un système qui résulte de ses propres opérations.
- 3 Les lecteurs familiers de Luhmann le savent, ce dernier distingue souvent trois formes sociétales principales, qui se sont succédé au fil de l'histoire : la segmentation, la stratification, la différenciation fonctionnelle. Dans le cadre de ce court article, nous nous intéressons surtout aux deux dernières. La segmentation renvoie à des formes sociétales beaucoup plus anciennes que celles évoquées ici.
- 4 Nous n'ignorons évidemment pas les différences entre les systèmes éducatifs à travers l'Europe et au-delà. Cependant, force est de reconnaître qu'outre ces différences, le mouvement qui consiste à organiser de manière systématique l'éducation des jeunes générations dans des espaces-temps dédiés à cela, est un phénomène global, pas une particularité nationale. Les différences, qui ont donné à l'éducation comparée son objet, ne sont elles-mêmes identifiables que parce qu'elles participent à une dynamique globale qui les englobe. La caractérisation comme problématique des contextes où les systèmes éducatifs sont absents ou faiblement développés ne fait que confirmer qu'y compris dans ces contextes-là, la référence à une systématisation de l'éducation est présente.

AUTEURS

Pieter Vanden Broeck

Chercheur post-doctoral à la Columbia University à New-York et à la Università degli Studi Modena-Reggio Emilia en Italie. Collaborateur scientifique à l'UCLouvain en Belgique.

IDREF : <https://www.idref.fr/185587178>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000443286248>

Eric Mangez

Professeur de sociologie à l'UCLouvain en Belgique et ancien rédacteur en chef du European Educational Research Journal.

IDREF : <https://www.idref.fr/123980380>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-2644-2400>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000037089062>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15732140>

Les plans d'études en Suisse : histoire récente d'une construction politique

Philippe Losego

DOI : 10.35562/diversite.4502

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

La première évaluation internationale PISA a provoqué en Suisse un mouvement d'harmonisation des plans d'études, fortement lié au souci d'évaluer les systèmes éducatifs cantonaux. Cependant, on constate la persistance d'un modèle francophone plutôt convergent et d'un modèle germanophone plus divergent. Les plans d'études définis par la notion de compétences instaurent une division du travail entre les experts qui définissent ces compétences et les enseignants qui doivent produire la pédagogie afférente.

English

The first international PISA assessment triggered a movement in Switzerland to harmonize curricula, strongly linked to the desire to evaluate cantonal education systems. However, the French-language model is still rather convergent, while the German-language model is more divergent. Competency-based curricula establish a division of labor between the experts who define these competencies and the teachers who must produce the related pedagogy.

INDEX

Mots-clés

plan d'étude, Suisse, harmonisation, évaluation, compétence

Keywords

study plan, Switzerland, harmonization, evaluation, skill

PLAN

Le contexte politique de « l'harmonisation »

Le Plan d'études romand (PER), entre flou et contrainte
Un produit de la culture de l'évaluation
Le cas de la langue française
Pour conclure...

TEXTE

- 1 Les plans d'études sont des objets politiques¹ (Lombardi, 2021 ; Maulini, 2021). Même dans un territoire aussi unifié que la France, ils font l'objet de constructions d'appareils assez complexes (Clément, 2012 ; Murati, 2014). Mais dans un pays fédéral comme la Suisse (Maradan, 2013)², leur caractère politique se marque plus nettement. Ils s'inscrivent dans des territoires, provoquent des conflits identitaires et font l'objet de décisions administratives plus ou moins prescriptives. Dans le présent article, je vais traiter des curricula en Suisse au niveau de l'école obligatoire (école primaire et secondaire obligatoire) à deux niveaux :
- au niveau confédéral, je montrerai que la création récente de trois plans d'études (un pour chaque région linguistique) est due essentiellement à un « effet-PISA » qui, au début des années 2000, a provoqué une « harmonisation » des systèmes éducatifs cantonaux dans un pays où les compétences en éducation relevaient historiquement des cantons ;
 - au niveau régional, je montrerai, à partir du cas francophone, que les plans d'études sont fortement contraints par l'idéologie de l'évaluation externe des systèmes éducatifs.

Le contexte politique de « l'harmonisation »

- 2 Comme dans de nombreux pays, la première enquête PISA publiée en 2000 a été un « choc » en Suisse, qui a provoqué un certain nombre d'événements dans les systèmes éducatifs (Bieber, Martens, 2011). Les cantons sont les maîtres d'œuvre de l'éducation qu'ils financent pour 90 %³. Il y a donc 26 systèmes éducatifs différents pour autant de cantons. Cependant, un mouvement « d'harmonisation » des systèmes a été mis en œuvre progressivement. Il n'a pas été instauré directement par la

Confédération qui n'a pas de ministère de l'Éducation, mais par les cantons qui ont dû s'entendre, notamment au sein d'un organe représentatif, la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Cet organe ancien, créé en 1897⁴, a eu longtemps un rôle plutôt consultatif, mais a acquis progressivement un rôle de plus en plus exécutif, entre autres par l'organisation d'un premier concordat d'harmonisation des systèmes en 1970 (CDIP, 2022). Ce rôle confère une certaine réalité à la notion de « système éducatif suisse », même s'il s'agit plutôt de « converger » que de « centraliser »⁵.

- 3 Dès 2002, la CDIP avait publié une « déclaration sur les résultats de PISA 2000 », sorte de feuille de route, qui préfigurait le projet d'harmoniser les systèmes éducatifs. Au-delà des harmonisations structurelles qui ne sont pas de notre objet ici, elle annonçait, concernant les plans d'études pour les années suivantes, une fixation « à l'échelon national des niveaux de compétence pour les branches principales enseignées à l'école obligatoire (langue première, langues "étrangères", mathématiques, sciences), sur la base de points de convergence régionaux ou de plans d'études cadres »⁶. On avait là les deux thèmes clés de l'évolution des plans d'études en Suisse au cours des deux dernières décennies : c'est principalement par l'évaluation des performances que le politique aborde la question des contenus d'enseignement. La notion de compétence devient l'unité de base des curricula.
- 4 À ce stade (en 2002), le projet d'harmonisation se situait à un niveau intermédiaire : les cantons devaient rester maîtres des contenus d'enseignement. Ils devaient seulement trouver des « points de convergence régionaux » ou bâtir des « plans d'études cadres » qui traceraient quelques perspectives régionales communes à l'intérieur desquelles se situeraient les plans d'études cantonaux. Les régions dont il s'agit ici sont les trois aires linguistiques : germanophone, francophone et italophone.
- 5 Dans le cas de la Suisse romande (francophone), c'est dès 2001 que la CIIP (la conférence des directeurs de l'instruction publique des cantons romands)⁷ avait fait une déclaration politique annonçant les travaux d'élaboration du plan d'études cadre pour les 7 cantons francophones, appelé PECARO (Plan d'études cadre romand). Mais

ces travaux, qui avaient duré de 2002 à 2005, allaient être abandonnés, pour des raisons politiques : des changements constitutionnels allaient renforcer l'harmonisation entre les cantons.

- 6 En effet, en 2006, des modifications de la Constitution fédérale (Bieber, Martens, 2011 ; Maradan, 2013), très largement approuvées par les électeurs suisses et par tous les cantons eux-mêmes, accordaient au niveau confédéral quelques prérogatives en termes d'évaluation des systèmes éducatifs et la capacité d'obliger les cantons à collaborer pour harmoniser certains critères (Maradan, 2013 ; Martenet, 2010). Ces changements permettaient de mener plus loin la politique d'harmonisation. Le « concordat HarmoS », officiellement lancé en 2007 et entré en vigueur dès 2009 (Martenet, 2010), aboutissait en 2011, comme prévu, à la construction de « standards de formation » dans les quatre branches principales de l'école obligatoire : la langue scolaire (la langue officielle du canton), les langues « étrangères » (c'est-à-dire les langues des autres cantons et l'anglais), les mathématiques et les sciences. Les autres disciplines ne seraient donc pas « monitorées » au niveau fédéral.
- 7 Mais l'essentiel n'était pas là. Les plans d'études cadres étaient abandonnés en faveur de plans d'études obligatoires au niveau régional⁸. Désormais, le niveau territorial des aires linguistiques devenait le niveau politique pertinent. On allait donc avoir trois plans d'études pour l'école obligatoire (pour les élèves de 4 à 15 ans) correspondant aux trois principales aires linguistiques⁹ : le Lehrplan 21 concernait les 21 cantons germanophones, le Plan d'études romand (PER) s'appliquait aux 7 cantons francophones et le Piano Di Studio (PDS) ne vaudrait que pour le Tessin, seul canton italophone¹⁰.
- 8 Cependant, l'existence d'un plan d'études par aire linguistique n'implique pas que tous les cantons de l'aire concernée l'appliquent. Alors que les cantons francophones sont traditionnellement favorables aux harmonisations¹¹, les cantons germanophones sont beaucoup plus sourcilleux sur la question de la subsidiarité. De nos jours encore, il n'y a pas de conférence unique des directeurs de l'instruction publique des cantons alémaniques, mais trois conférences¹² différentes. Les cantons romands avaient déjà, depuis un premier concordat intervenu en 1970,¹³ une pratique de

collaboration pour des plans cadres communs pour les différents niveaux de formation (Behrens, 2009 ; Perret, Perrenoud, 1990 ; Wirthner, 1999)¹⁴. Ce n'est pas le cas des cantons alémaniques pour lesquels la première ébauche d'un plan d'études cadre n'apparaît qu'en 2005.

- 9 Les cantons romands, ayant déjà engagé une concertation dès 2001 sur le plan cadre PECARO (voir *supra*), se sont servi de ces travaux avortés pour élaborer le Plan d'études romand (notamment en reprenant une catégorisation en trois domaines de formation : formation disciplinaire, formation générale et formation transversale. Une première version est soumise à consultation par la CIIP dès 2008 (Behrens, 2009), modifiée en 2010, et sa mise en œuvre débute en 2011 pour s'achever en 2015. En revanche, les cantons alémaniques n'ont entamé la mise en œuvre du Lerhplan 21 qu'en 2014 et ne l'ont finalement adopté qu'en 2023 pour certains d'entre eux. Dans dix cantons alémaniques, des initiatives populaires¹⁵ ont été déclenchées contre ce plan d'études. Elles n'ont pas abouti (CSRE, 2023), mais cela montre les résistances populaires à tout ce qui s'apparente à de la centralisation culturelle en Suisse alémanique. Le Piano Di Studio a été mis en œuvre dans le canton du Tessin en 2014, mais dans ce cas, il n'y a évidemment pas eu de nécessité de négociation intercantonale.
- 10 Malgré leurs définitions séparées, les trois plans d'études présentent des similitudes, du fait notamment que tous les systèmes cantonaux doivent être évalués de la même manière. Ils ne suivent cependant pas exactement les mêmes découpages disciplinaires, comme le montre le tableau 1.

Tableau 1 : Les trois plans d'études par aire linguistique

Lerhplan 21 (germanophone)	PER (francophone)	PDS (italophone)
Formation disciplinaire		
Langues	Langues	Langues
Mathématiques	Mathématiques et sciences naturelles	Mathématiques

Nature, homme, société	Sciences humaines et sociales	Sciences humaines, sociales et naturelles
Musique	Musique, arts et activités créatrices	Musique, arts visuels et arts plastiques
Arts et activités créatrices		
Mouvement et sport	Mouvement et santé	Motricité
	Éducation numérique (à partir de 2021)	
Formation générale		
	Santé et bien-être	Biosphère, santé et bien-être
Orienta- tion professionnelle	Choix et projets personnels	Choix et projets personnels
	Vivre ensemble et exercice de la démocratie	Citoyenneté, culture et société
Éducation au développe- ment durable	Interdépendances	Éducation au développe- ment durable
Média et informatique		Société et consommation
Capacités transversales		
Compé- tences personnelles		Développement personnel
Compétences sociales	Collaboration	Collaboration
	Communication	Communication
Compé- tences méthodologiques	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage
	Démarche réflexive	Pensée réflexive et critique
	Pensée créative	Pensée créative et résolution de problèmes
		Technologie et média

Sources : ([Lehrplan21](#) ; [portail CIIP](#) ; [portail PDS](#))

- 11 On constate que les trois plans d'études sont découpés en trois types de formation : la formation disciplinaire, la formation générale et les capacités transversales. Le faible nombre d'éléments de formation générale et transversale dans le plan d'études germanophone s'explique par l'irrédentisme culturel dans ces cantons alémaniques qui ont obtenu plus de possibilités d'adaptations locales. Le Lehrplan 21 ménage donc de l'espace pour des ajouts de matières choisies au niveau cantonal. À l'opposé, le plan d'études italophone qui s'applique à un seul canton est logiquement plus contraignant et détaille toutes les matières.

Le Plan d'études romand (PER), entre flou et contrainte

Un produit de la culture de l'évaluation

- 12 La présente section se contentera de traiter du Plan d'études romand, francophone. À cause, notamment, de l'impact de l'évaluation internationale PISA, la définition de ce qu'il convient d'enseigner aux élèves ne se séparait plus désormais de celle de la mesure de l'efficacité des systèmes¹⁶. La volonté de définir des standards pour toute la Suisse dans les matières « principales » était déterminante. Ces standards devaient être des performances mesurables et comparables d'un canton à l'autre et d'une aire linguistique à l'autre. La notion de « performances » était intimement liée à celle de « compétences » censées les engendrer¹⁷ plutôt qu'à celle de « connaissances ». Des experts didacticiens et spécialistes des disciplines ont donc été réunis au niveau fédéral par la CDIP en « consortia » pour les quatre domaines à « standardiser ». Ainsi, la définition des plans d'études sous la forme de compétences n'a pas été vraiment débattue. Elle s'est imposée d'emblée dans les travaux préliminaires (Elmiger *et al.*, 2007 ; Herzog, 2008).
- 13 S'il y eut peu de discussions au sein de « l'appareil » HarmoS, chargé d'harmoniser les systèmes éducatifs cantonaux, il y eut cependant au cours des années 2000 des débats académiques, entre certains experts favorables à la définition des plans d'études en fonction de l'évaluation externe et d'autres favorables à une autonomie de la formation vis-à-vis de cette évaluation, comme en témoigne le numéro spécial de la *Revue suisse de sciences de l'éducation* (vol. 30, n° 1, 2008). Certains auteurs indiquaient qu'il y a nécessairement des contradictions entre la logique des contenus d'enseignement et celle des standards. Par exemple, les objectifs affichés par les plans d'études sont nombreux, complexes et restent spécifiques à des disciplines (malgré le passage des connaissances aux compétences), alors que les standards sont exprimés en termes concrets de la vie « réelle » et moins nombreux (Maradan, 2006), car ils doivent être mesurables et parce qu'on supprime ceux dont les résultats présentent de fortes variations intercantionales ou

interlinguistiques (Behrens, 2008). Les standards sont aussi censés s'appuyer sur une logique statistique fréquentiste : ils doivent avoir été testés sur des échantillons d'élèves (environ 13 000 élèves) représentatifs des différents niveaux d'études pertinents et être atteints par environ 85 % de l'échantillon testé (Behrens, 2008, 2009). En revanche, les plans d'études doivent suivre une logique de progression des acquisitions de compétences. Or, ce que les standards considèrent qu'il est prévisible de savoir à tel ou tel niveau stratégique (les évaluations se font en fin de cycles, soit en fin de 4^e année primaire, 8^e année primaire et 3^e année de secondaire obligatoire)¹⁸ n'est pas nécessairement lié à cette progression prévue par les plans d'études, d'autant plus si les standards de performances sont plus proches de savoirs « concrets » de la « vie réelle » et peuvent avoir été acquis ailleurs qu'à l'école. De plus, les logiques de mesure, notamment celle consistant à créer des standards fortement discriminants pour créer de la différence visible, pourraient conduire à éliminer des items « trop faciles » (pas assez discriminants entre élèves) alors qu'ils représenteraient des apprentissages fondamentaux (Bain, 2008).

- 14 Si les standards ont finalement été adoptés en 2011, la première enquête reposant sur eux n'a eu lieu qu'en 2015-2016 et a porté exclusivement sur les mathématiques. Les standards n'étaient atteints que par 62 % de la population testée au lieu des 85 % prévus, avec de grandes variations cantonales : entre 44 et 83 % (CSRE, 2023, p. 34). La seconde enquête portant sur la langue d'enseignement (L1) et sur les langues « étrangères » (L2) a eu lieu l'année suivante. Dans ce cas, les objectifs étaient atteints assez conformément aux prévisions (environ 85 %, avec des variations entre 80 et 90 %)¹⁹. La différence entre mathématiques et langues peut s'expliquer par des ambitions probablement excessives de la part du consortium de mathématiques, pointées dès 2009, par la CIIP (conférence romande) qui s'était inquiétée du fait que les standards de performance en cours d'élaboration au niveau fédéral paraissaient plus ambitieux que les « attentes fondamentales » formulées par le plan d'études (Linneweber-Lammerskitten *et al.*, 2009).

Le cas de la langue française

- 15 Si l'on examine les rapports entre les standards de la langue scolaire et les contenus du Plan d'études romand concernant la langue française, la distance n'est pas très grande. Cependant, les standards sont désignés en termes plus usuels, traditionnels et normatifs, alors que les « ensembles d'objectifs d'apprentissages » du plan d'études usent de termes plus nombreux, plus contemporains, plus réflexifs et relevant de registres plus variés.

Tableau 2 : Standards fédéraux et objectifs d'apprentissages du PER

Standards	« Ensembles d'objectifs d'apprentissages » du PER
Compréhension de l'oral	Compréhension de l'oral
Lecture	Compréhension de l'écrit
Production de l'oral	Production de l'oral
Écriture	Production de l'écrit
Orthographe	Fonctionnement de la langue
Grammaire	
	Approche interlinguistique
	Accès à la littérature
	Écriture et instruments de la communication

Sources : (COFO, 2019 ; CIIP, 2024)

- 16 On voit ici que les quatre premières catégories recouvrent à peu près la même chose. En revanche, les termes « orthographe » et « grammaire » sont des concepts d'origine scolaire, mais aujourd'hui de sens commun, à la fois normatifs et traditionnels, par opposition à « fonctionnement de la langue » qui revêt un caractère plus réflexif et relativiste, de même que « l'approche interlinguistique ». L'accès à la littérature renvoie à la culture, alors que « l'écriture et les instruments de la communication » renvoient à une conception instrumentale de la langue. Le plan d'études tente donc d'embrasser tous les aspects de la langue, tandis que les standards en offrent une image réductrice.
- 17 Mais la plus grande différence est théorique : les standards débouchent assez directement sur des « tâches » qui constituent les

tests (Consortium HarMoS Langue de scolarisation, 2010). Or, ce passage est assez peu justifié théoriquement (Elmiger *et al.*, 2007). Il est fait de manière « empirique » et cette empirie est reconnue comme « fragile » par les experts eux-mêmes (Consortium HarMoS Langue de scolarisation, 2010).

- 18 Comparativement, le plan d'études qui doit déboucher sur de la pédagogie, et non simplement sur de l'évaluation, est nettement plus complexe. Les 8 ensembles d'objectifs d'apprentissages identifiés dans le tableau 2 se déclinent par cycle (cycle 1, cycle 2 et cycle 3). Ainsi au cycle 1 (élèves de 4 à 8 ans), l'objectif de la « compréhension de l'écrit » est : « Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite ». Cet objectif se décline à son tour en 8 « composantes » telles que « en comprenant les liens entre l'oral et l'écrit (segmentation d'une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique...) » ou « en identifiant les fonctions de la lecture-écriture », etc²⁰. Ces « composantes » sont des « explicitations [...] proposées pour préciser, cadrer les objectifs d'apprentissage » (Merkelbach, 2010, p. 10).
- 19 Enfin, chaque « ensemble d'objectifs d'apprentissage » (par exemple : « compréhension de l'écrit ») est associé à un grand tableau à trois colonnes renseignant la « progression » attendue des élèves, les « attentes fondamentales » et les « indications pédagogiques » associées. En définitive, seules ces dernières donnent quelques consignes d'enseignement, mais assez vagues. Par exemple (toujours au cycle 1) :

En début de cycle, baser la compréhension de l'écrit au travers de textes lus par l'enseignant plusieurs fois par semaine. Tout au long du cycle, accompagner l'élève dans ses lectures jusqu'à ce qu'il ait acquis suffisamment d'autonomie. Aider les élèves à mieux comprendre en les incitant à : effectuer des liens avec leurs propres connaissances, faire des inférences, se rappeler les stratégies de lecture construites antérieurement (recours aux correspondances graphophonologiques pour vérification). (CIIP, 2024)

- 20 Nous ne sommes là que dans le cas de la compréhension de l'écrit au cycle 1. Il y a 7 autres objectifs d'apprentissage en français pour ce

cycle avec pour chacun d'entre eux des « composantes ». Tous ne précisent pas les progressions, les attentes fondamentales et les indications pédagogiques, mais cela constitue tout de même un ensemble très complexe. Il faut ensuite envisager la même chose pour chaque discipline.

- 21 Le tout est donc très complexe sans pour autant aboutir à l'ébauche de séquences d'enseignement. Ainsi, le plan d'études francophone, qui revêt un caractère obligatoire pour tous les cantons romands, mais qui a dû faire l'objet de négociations intercantionales, est très flou. Pour reprendre l'expression de Maulini : « ...les idéaux de clarté, de stabilité et d'autorité peuvent se heurter à des compromis démocratiques en réalité de plus en plus indécis, éphémères et versatiles » (Maulini, 2021, § 1). En définitive, cela confère une certaine autonomie professionnelle aux enseignants, mais cela les oblige surtout à un grand travail de création pédagogique. Ce plan d'études n'était pas directement applicable par les enseignants. Il supposait un travail de renormalisation de leur part obligeant non seulement les hautes écoles de formation des enseignants à un effort de formation initiale et continue, mais aussi les établissements scolaires à réunir les enseignants pour définir des séquences pédagogiques communes et des évaluations correspondantes (Amendola *et al.*, 2015 ; Losego, 2019). C'est pourquoi les syndicats et associations professionnelles d'enseignants ont exigé que des manuels soient financés et publiés pour mettre en œuvre ce plan d'études (Maradan, 2014). Un unique manuel officiel a été imposé par branche, sauf en français où sont imposés deux manuels au choix (CSRE, 2023). Ce fait est spécifique à l'aire francophone. Dans l'aire alémanique, une grande latitude est laissée aux cantons pour le choix des manuels.

Pour conclure...

- 22 On le voit, la première évaluation internationale PISA a provoqué en Suisse, comme dans la plupart des pays fédéraux, un mouvement de « centralisation » relative (appelé ici « harmonisation »), accompagné de la construction d'un outil de « pilotage » plongeant les cantons dans un système de collaboration/compétition. Cependant, on constate la persistance de deux modèles politiques des plans d'études

régionaux en Suisse. Le modèle francophone suit une tradition déjà ancienne d'harmonisation politique et culturelle, alors que le modèle germanophone y résiste relativement. Le contenu des plans d'études, à peu près intégralement composé de « compétences » (malgré quelques disciplines comme les mathématiques qui résistent en intégrant des savoirs) est le produit des nouvelles exigences de mesures de l'efficacité des systèmes éducatifs. Ce modèle des compétences, dans le cas francophone, est particulièrement flou et complexe. Il a instauré de fait une division du travail entre les experts qui définissent des compétences et les enseignants qui doivent produire les séquences pédagogiques afférentes, avec, toutefois, une intermédiation effectuée par les « moyens d'enseignement » (manuels).

BIBLIOGRAPHIE

- AMENDOLA, Catherine, ANDRÉ, Bernard, LOSEGO, Philippe (2015). *L'insertion subjective d'enseignantes novices. Le cas de l'enseignement primaire vaudois, 2009-2012*. Lausanne : Haute école pédagogique de Lausanne. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/503>
- BAIN, Daniel (2008). « HarmoS, monitoring de l'école obligatoire et sciences de l'éducation. Le point de vue d'un didacticien ». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 30, n° 1, p. 65-73.
- BEHRENS, Matthis (2008). « Les standards de formation. L'anneau de Moebius de l'école suisse ? ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 48, p. 127-136.
- BEHRENS, Matthis (2009). *Introduction du PER, quelles questions pour la recherche ?*. Neuchâtel : IRDP. <https://lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2011/11/CRE-intro-PER0912091.pdf>
- BIEBER, Tonia, MARTENS, Kerstin (2011). « The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US ». *European Journal of Education*, vol. 46, n° 1, p. 101-116.
- COFO (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2017 : langues 8^e année scolaire*. Berne - Genève : CDIP - SRED. <https://doi.org/10.18747/PHSG-coll3/id/381>
- CDIP (2022). « La CDIP fête ses 125 ans. L'apparition de la CDIP moderne dans les années 70 ». <https://www.cdip.ch/fr/la-cdip/actualites/140722>
- CIIP (2024). « Plan d'études romand (PER) ». <http://www.plandetudes.ch/home>

CLÉMENT, Pierre (2012). « Le Conseil national des programmes (1985-1994). L'institutionnalisation chaotique d'une entreprise réformatrice ». *Politix*, n° 98, p. 85-107. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0085>

CONSORTIUM HARMOS LANGUE DE SCOLARISATION (2010). *Langue de scolarisation. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. <https://edudoc.ch/record/87021>

CSRE (2023). *L'éducation en Suisse. Rapport 2023*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

ELMIGER, Daniel, WIRTHNER, Martine, DE PIETRO, Jean-François, POCHON, Luc-Olivier (2007). « La construction des standards en Suisse. Au-delà des engagements politiques : le travail dans les disciplines ». Dans Marquet, Pascal, Hedjerassi, Nassira, Jarlégan, Annette, Pacurar, Ecaterina et Remoussenard, Patricia (dir.). *Actes du congrès international de l'AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*. Strasbourg. <https://www.irdp.ch/data/secure/828/document/la-const-ruccion-des-standards-en-suisse-828.pdf>

HERZOG, Walter (2008). « Vers la standardisation de l'école ? Contre l'instrumentalisation des sciences de l'éducation par les politiques de la formation ». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, vol. 30, n° 1, p. 33-52.

LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN, Helmut, WÄLTI, Beat, MOSER OPITZ, Elisabeth (2009). *Mathématiques. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences*. Berne : Consortium HarmoS.

LOMBARDI, Luisa (2021). « La comparaison internationale comme aide à la réflexion sur les programmes scolaires. L'exemple des travaux menés au sein du secrétariat général du Conseil supérieur des programmes ». *Administration & Éducation*, n° 170, p. 101-106. <https://doi.org/10.3917/admed.170.0101>

LOSEGO, Philippe (2019). « Les enseignantes novices et la collaboration ». Dans Durler, Héloïse et Losego, Philippe (dir.). *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Neuchâtel : Alphil, p. 69-94. <https://www.alphil.com/index.php/travailler-dans-une-ecole.html>

MARADAN, Olivier (2006). « L'enseignant suisse confronté à l'attente d'harmonisation et de résultats. Contexte général et perspectives pour les institutions de formation ». *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. Formations et pratiques d'enseignement en questions*, n° 5, p. 133-151. https://revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/5_files/2006-5-Maradan.pdf

MARADAN, Olivier (2008). « L'espace curriculaire, entre horizon et plancher ». Dans Audigier, François et Tutiaux-Guillon, Nicole (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 65-84.

MARADAN, Olivier (2013). « Le plan d'études tessinois dans le contexte HarmoS. Le génie régional dans un cadre national ». Journées d'études tessinoises, Lugano. <http>

[Oper%20la%20scuola%20dell%27obbligo/22.08.13%20-%20Plan%20d%E2%80%99%C3%A9tudes%20tessinois%20et%20le%20Concordat%20HarmoS%20le%20g%C3%A9nie%20r%C3%A9gional%20dans%20un%20cadre%20national.pdf](http://www.irdp.ch/data/secure/1226/document/pas-de-per-sans-mer-1226.pdf)

MARADAN, Olivier (2014). « Pas de PER sans MER ? ». *Enjeux pédagogiques. Bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, n° 23, p. 12-14. <http://www.irdp.ch/data/secure/1226/document/pas-de-per-sans-mer-1226.pdf>

MARTENET, Vincent (2010). « HarmoS dans le paysage fédéraliste et démocratique suisse ». Dans Auer, Andreas (dir.). *Herausforderung HarmoS. Bildungspolitik, Föderalismus und Demokratie auf dem Prüfstand*. Zurich : Schulthess, p. 79-106.

MAULINI, Olivier (2021). « L'ambiguïté instituée ? De l'autorité académique aux compromis politiques dans l'écriture des programmes scolaires ». CICUR. <https://curriculum.hypotheses.org/733>

MERKELBACH, Christian (2010). « Plan d'études romand et langue de scolarisation (français). Quelles options pour la littératie ? ». https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/422/2010_2_merkelbach.pdf

MURATI, Coralie (2014). « Le processus politique de rédaction des programmes scolaires et leurs enjeux en France. L'exemple des sciences économiques et sociales ». Dans Losego, Philippe (éd.). *Actes du colloque « Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières », 13 et 14 septembre 2012*. Lausanne : Haute école pédagogique de Vaud, p. 99-111. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>

PERRET, Jean-François, PERRENOUD, Philippe (dir.) [1990]. *Qui définit le curriculum, pour qui ? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*. Cusset : IRDP-Delval.

SMIT, Robbert (2005). *Comparaison de plans d'études. Mathématiques*. Berne : CDIP. <https://edudoc.ch/record/86941?v=pdf>

WIRTHNER, Martine (1999). « L'enseignement de l'oral en Suisse romande. Quelques considérations sur les plans d'études et les pratiques en classe ». *Pratiques*, n° 101-102, p. 243-254.

NOTES

1 Dans le présent article, nous préférons le terme de « plan d'études » à « programme », car c'est le terme vernaculaire en Suisse. Cependant, sa définition, pour des raisons politiques, a évolué au cours de la période étudiée. Notons à ce sujet que les analystes en Suisse (Behrens, 2009 ; Maradan, 2008) assimilent les plans d'études à des curricula.

- 2 Olivier Maradan a été le responsable du plan d'études PECARO dont il sera question ici et secrétaire général de la CIIP. Il est à la fois acteur et analyste.
- 3 Seules les deux écoles polytechniques (EPFL et EPFZ) et la Haute école de formation des enseignants d'écoles professionnelles (HEFP) sont fédérales.
- 4 Créée en 1897, car en 1882, une votation avait repoussé la création d'un ministère fédéral de l'éducation.
- 5 Le « terme » centralisation est tabou en Suisse. Il est employé péjorativement par les partis politiques (notamment l'UDC) opposés aux harmonisations.
- 6 « Un plan d'études cadre contient le spectre des disciplines enseignées ainsi que les structures à appliquer ; il formule des objectifs généraux [...] et laisse une certaine marge de manœuvre » (Smit, 2005).
- 7 La CIIP a été créée en 1874, vingt-trois ans avant la CDIP (1897). Autrement dit, le besoin d'harmonisation a été ressenti plus tôt parmi les cantons romands que parmi les cantons alémaniques. Le Tessin (italophone) adhère à la CIIP en 1908.
- 8 Avec tout de même des ajouts à définir dans le cadre cantonal.
- 9 L'allemand, le français et l'italien. Le rhéto-roman (ou romanche), qui est la 4^e langue officielle de la Suisse, ne constitue pas une langue de scolarisation. Le canton des Grisons, où se trouve l'essentiel de ses 60 000 locuteurs, adopte le plan d'études germanophone (CSRE, 2023) alors qu'il est trilingue (allemand, italien et rhéto-roman).
- 10 On compte 21 cantons germanophones, 7 cantons francophones et 1 canton italophone, alors qu'il n'y a que 26 cantons. Cela s'explique par le fait qu'il y a des cantons officiellement bilingues (Fribourg, le Valais et Berne sont francophones et germanophones). Ils sont donc comptés deux fois, car leurs écoles suivent le plan d'études correspondant à leur langue de scolarisation, qui dépend généralement de leur implantation géographique dans le canton (CSRE, 2023).
- 11 C'est un fait politico-culturel ancien, car la CIIP (la conférence des directeurs de l'instruction publique des cantons romands) a été créée en 1874, soit vingt-trois ans avant la CDIP (conférence des directeurs de l'instruction publique de Suisse) qui date de 1897.

- 12 Il s'agit de la conférence des directeurs de l'éducation de la Suisse du Nord-Ouest (NW EDK), de la conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse centrale (BKZ) ; et de la conférence des directeurs de l'éducation de Suisse orientale (EDK-Ost).
- 13 En 1970, un premier « concordat » avait déjà conduit à une certaine harmonisation des systèmes éducatifs suisses.
- 14 Les CIRCE I, II et III.
- 15 Une initiative populaire est une demande de référendum sur un sujet donné qui doit rassembler un certain volume de signatures pour atteindre ce but.
- 16 Ou « évaluation externe » par opposition à l'« évaluation interne » qui consiste à évaluer les élèves.
- 17 « ...les standards requièrent une construction systématique issue de modèles de compétences » (Maradan, 2008, p. 76).
- 18 Respectivement aux âges normaux atteints de 8, 12 et 15 ans. Du fait de HarmoS, il y a désormais trois cycles dans l'école obligatoire : 1^e – 4^e années (élèves de 4 à 8 ans), 5^e – 8^e années (élèves de 8 à 12 ans) et les trois années de secondaire obligatoire (élèves de 12 à 15 ans).
- 19 L'enquête suivante, prévue en 2020, a été reportée en raison de la pandémie de Covid-19. L'enquête effectuée en 2023 n'est à ce jour pas exploitée (CSRE, 2023, p. 33).
- 20 Voir le Plan d'études romand en ligne : <https://portail.ciip.ch/per/domains>

AUTEUR

Philippe Losego

Professeur en sociologie de l'éducation, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse).

Parcours de recherche

« La quasi-sacralisation des grandes écoles en faisait un objet d'étude essentiel à mes yeux »

Stéphane Benveniste

DOI : 10.35562/diversite.4353

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Prisca Fenoglio et Marie Lauricella en septembre 2023.

TEXTE

Diversité : Qu'est-ce qui vous a amené à « entrer » dans la recherche ? Comment votre parcours antérieur a-t-il influencé le choix de vos objets d'étude ?

Stéphane Benveniste : Après une scolarité studieuse et épanouie en proche banlieue parisienne, mon arrivée dans un grand lycée parisien m'a propulsé dans un monde très différent, dans lequel je me suis construit socialement et scolairement plus en marge, voire en opposition avec une institution scolaire résolument élitiste. Après le bac, contrairement à la moitié de mes camarades de terminale qui sont entrés en classe préparatoire aux grandes écoles, j'ai rejoint une école de commerce post-bac. Alors que l'université m'attirait, j'avais été dissuadé de m'y inscrire, notamment par certains proches. J'ai toutefois décidé de suivre les deux cursus en parallèle en m'inscrivant aussi en licence de sciences économiques grâce à une dérogation obtenue après le début du semestre. Il était important pour moi d'avoir un pied dans l'université où les savoirs académiques ont une place plus centrale. Une fois diplômé, j'ai occupé quelques emplois partiellement en lien avec la recherche (à l'OCDE [Organisation de coopération et de développements économiques], comme coordinateur dans un cercle de réflexion, etc.). Mais j'avais le désir d'explorer davantage cette voie. Trouver une bourse doctorale en

reprise d'études n'a pas été facile. Sans garantie d'une bourse, j'ai déménagé à Marseille pour reprendre une année universitaire en DESU (diplôme d'études supérieures universitaires) et accroître mes chances de décrocher un financement. Le pari a été gagnant et j'ai enfin pu me lancer, avec le soutien d'Alain Trannoy, économiste et directeur d'études à l'EHESS (École des hautes études en sciences sociales), qui a encadré ma thèse. Mon entrée dans la recherche en économie n'était en rien une anomalie statistique : né à Paris de parents diplômés du supérieur en statistiques, avec quelques chercheurs dans ma famille en exemples. Pour autant, cette entrée dans la recherche ne s'est pas faite de manière linéaire, mais plutôt par tâtonnement. Mes expériences professionnelles hors du monde académique ont néanmoins été un atout dans ma capacité à mettre en perspective les avantages, inconvénients et difficultés du parcours de thèse avec ce que l'on peut vivre dans d'autres contextes professionnels.

Pour ce qui est de mes objets d'étude, si j'ai toujours souhaité travailler sur les inégalités, j'avais d'abord envisagé d'autres dimensions, et notamment l'interaction entre les politiques sociofiscales et l'égalité des chances. Mais la quasi-sacralisation des grandes écoles, que ce soit pour l'accès aux postes de prestige, dans le discours de mes professeurs de lycée, dans les fiches de poste des emplois auxquels j'avais pu postuler ou juste aspirer, dans les biographies des individus illustres ou non, en faisait un objet d'étude essentiel à mes yeux. C'était aussi une belle opportunité de recherche, car il restait (et reste encore) beaucoup à explorer sur ce sujet. Si certains travaux documentaient la composition sociale non représentative des grandes écoles, il manquait par exemple un travail statistique sur la reproduction intergénérationnelle de leurs diplômés sur une longue période.

Diversité : Lorsque vous avez abordé votre objet de recherche, quelles étaient les hypothèses de départ ?

SB : J'ai commencé par me poser la question du degré de reproduction sociale parmi les diplômés des grandes écoles les plus sélectives. Alors que la catégorie socioprofessionnelle (CSP) des parents – essentiellement du père en réalité – avait été utilisée pour examiner cette question à travers quelques décennies, peu

d'informations étaient disponibles sur la reproduction intergénérationnelle des diplômés. Mon hypothèse de départ était qu'elle pourrait être plus élevée que celle observée en utilisant la CSP, car les personnes diplômées des grandes écoles représentent une part infime de la population et un groupe *a priori* plus homogène que les cadres ou les enseignantes et enseignants, par exemple. J'ai donc centré ma recherche sur la « pointe de la pointe », en supposant que la dynamique intergénérationnelle pouvait y être spécifique.

Par ailleurs, plus qu'une hypothèse, j'ai contesté la mesure de l'égalité des chances dans la littérature économique. Théoriquement, cette dernière requiert une distinction claire entre ce qui relève des circonstances et du déterminisme social, et ce qui relève de l'effort et de la responsabilité individuelle. Dans les faits, les chercheurs sont confrontés à la difficulté – voire en réalité à l'impossibilité – d'une telle distinction, et cela a des conséquences sur la manière dont les politiques publiques s'emparent de la question des inégalités sociales. Cette difficulté ou impossibilité remet en question les mesures d'effort et de responsabilité individuelle utilisées, rendant hypothétique la part des inégalités attribuée à la seule responsabilité individuelle². Si elle est évidemment plus modeste, la mesure de la mobilité intergénérationnelle que je privilégie est plus solide, reposant sur moins d'hypothèses invérifiables.

Diversité : Quels méthodes et protocoles avez-vous utilisés afin de mesurer cette mobilité intergénérationnelle ?

SB : Une partie de mes travaux exploite l'information véhiculée par les patronymes pour approcher indirectement certaines caractéristiques individuelles. On peut notamment identifier une ascendance noble, offrir une prédiction relativement précise de l'origine géographique, mais aussi établir la probabilité que le père soit un diplômé du supérieur ou un membre de l'élite politico-économique. Bien que les femmes soient historiquement peu représentées dans les écoles, la numérisation des recensements pourrait permettre à terme d'étudier aussi la transmission maternelle.

Afin d'utiliser cette approche patronymique, j'ai recueilli auprès d'un certain nombre d'écoles ou de départements d'archives des données primaires. Ces dernières comprennent des registres nominatifs de

diplômés, de parlementaires et de membres de l'exécutif politique, de membres de conseils d'administration d'entreprises, ainsi que de récipiendaires de la Légion d'honneur. Ces données couvrent notamment les 374 719 diplômés d'une dizaine d'écoles entre 1886 et 2015. L'approche patronymique présentée plus tôt est mobilisée pour la première fois avec des données françaises. Appliquée à des données nouvelles, elle permet un certain nombre de contributions empiriques.

Diversité : Quels ont été les constats, les observables favorisés par cette approche patronymique ?

SB : J'identifie dans un premier temps une forte reproduction sociale dans les admissions aux grandes écoles les plus prestigieuses. Les familles d'ascendance aristocratique – notamment celles enregistrées à l'Association d'entraide de la noblesse française – conservent entre 15 fois et 9 fois plus de chances d'admission, même un à deux siècles après la Révolution française. Concernant l'origine géographique des admis, le résultat principal est la forte surreprésentation des individus nés à Paris : alors qu'ils représentent 4 à 7 % des naissances au XX^e siècle en France, ils constituent un tiers à la moitié des effectifs des grandes écoles les plus prestigieuses.

Enfin, les enfants de diplômés des grandes écoles ont une probabilité considérablement plus élevée que le reste de la population d'y être eux-mêmes admis. Cet avantage correspondait à environ 150 fois plus de chances d'admission pour les individus nés au début du XX^e siècle. Il a été divisé par deux, mais est ensuite resté stable pour les individus nés entre 1916 et 1995 avec environ 80 fois plus de chances d'admission dans les grandes écoles les plus prestigieuses. Ces résultats contrastent avec ceux utilisant la CSP du père, qui suggéraient une diminution de la reproduction sociale au cours du XX^e siècle. Par ailleurs, les enfants de diplômés tendent à étudier exactement dans la même école que leurs pères : il y a pour chaque école prise individuellement des niveaux plus élevés de reproduction intergénérationnelle.

Dans un second temps, en étudiant des individus nés entre 1931 et 1975, mes travaux ont aussi mis en évidence ce que j'appelle un « double dividende » : le fait que, parmi les diplômés d'une grande école très sélective, les enfants de l'élite accèdent aussi plus que leurs

camarades de promotion à des postes clés en politique ou dans le monde des affaires. La nomination récente comme PDG de Dior de la fille de Bernard Arnault, Delphine Arnault, diplômée de l'EDHEC (École des hautes études commerciales), n'est qu'une illustration de ce phénomène, renvoyant au mythe politique des 200 familles. Certaines familles sont présentes de génération en génération en politique ou dans le monde des affaires, à l'image de membres des familles Debré, Le Pen, Peugeot ou Dassault. Si un enfant de dirigeant exécutif d'entreprise diplômé d'une très grande école a sur la période 8,5 fois plus de chances qu'un de ses camarades de promotion d'atteindre une position similaire, le rapport est de 1 à 37 pour l'entrée en politique des diplômés dont les parents ont exercé une fonction politique nationale. Ainsi, bien qu'en recul progressif sur la seconde moitié du XX^e siècle, les dynasties politiques restent numériquement plus importantes que les dynasties économiques parmi les diplômés des grandes écoles. Ces dynasties affectent aussi les caractéristiques des élites françaises, puisque les membres dynastiques de conseils d'administration sont moins souvent diplômés de grandes écoles d'ingénieur que ceux de première génération, et ceux de l'élite économique et politique parviennent à propulser leurs enfants bien plus jeunes vers l'exercice de ces fonctions prestigieuses.

Diversité : À partir de vos recherches doctorales, avez-vous travaillé sur d'autres objets ?

SB : Nous avons mené, en collaboration avec deux coauteurs, des recherches complémentaires portant sur les interactions entre les élites politique et économique. Nous avons examiné spécifiquement l'attribution de la Légion d'honneur par des ministres à des dirigeants d'entreprises sur une période s'étendant de 1995 à 2019. Nous mettons en évidence une augmentation de la valeur boursière des entreprises des récipiendaires dans les jours qui suivent l'annonce des décorations. En identifiant les connexions entre personnalités politiques et économiques par leur passage simultané dans une même grande école, nous observons que l'intensité de la réaction boursière dépend de la révélation ou non d'une proximité du récipiendaire avec le pouvoir politique. Nous mettons ainsi en exergue l'importance des réseaux qui se forment sur les bancs des grandes écoles.

Diversité : Quelles perspectives donnez-vous à vos travaux ?

SB : Les registres nominatifs et l'approche patronymique permettent la quantification et la qualification des tendances sur le long terme de phénomènes sur lesquels nous manquons de données alternatives. Ces données sont toutefois généralement trop pauvres pour bien expliquer les inégalités observées. La disponibilité croissante de données administratives et d'enquêtes permet de mieux analyser ces déterminants. Ces données renseignent, pour des périodes plus courtes, sur les caractéristiques individuelles, le parcours de vie et l'environnement auxquels les individus ont été exposés. Par exemple, des projets de recherche ont pu mettre en évidence des mécanismes comme l'autocensure, le manque d'information sur les programmes éducatifs, les effets négatifs des classes préparatoires étoilées sur la diversité de recrutement dans les grandes écoles, les limites de leurs dispositifs d'ouverture sociale, ou encore la contribution de l'enseignement privé à la ségrégation scolaire. L'ensemble de ces travaux fournit un diagnostic et des pistes de solutions, dont les femmes et les hommes en charge des politiques publiques pourront ou non choisir de se saisir. D'autres perspectives de recherche concernent l'extension de l'approche patronymique à toute une série d'objets de recherche différents. À titre d'exemple, grâce à l'ancrage géographique des patronymes, j'avais commencé à m'intéresser à l'évolution temporelle du « parachutage » aux élections législatives et sénatoriales en France. En effet, j'ai pu mesurer que les individus nés à Paris étaient surreprésentés parmi l'ensemble des parlementaires élus au cours du XX^e siècle. Une infinité d'applications de cet ordre sont possibles.

Diversité : Mis à part cet entretien, avez-vous eu l'occasion de diffuser vos travaux auprès d'autres publics que ceux des scientifiques (radio, revues, etc.) ?

SB : Ces résultats ont effectivement été diffusés hors du champ académique, notamment dans la presse écrite ou à la radio et en podcast. J'ai également rédigé un court article dans le média The Conversation, qui vise à donner la parole aux chercheurs pour éclairer les débats de société. Cette diffusion au grand public demande un équilibre entre la simplification indispensable à plus de clarté et la précision requise pour rester fidèle aux travaux de

recherche menés. À la suite d'une série d'infographies réalisées par Datagora, j'ai aussi vu un certain nombre de personnes s'emparer, relayer et commenter mes résultats sur les réseaux sociaux. Cela donne lieu à des louanges, des critiques, des interprétations diverses, de multiples questions. J'ai essayé de répondre à une partie des demandes sans m'y contraindre systématiquement. J'étais de toute façon aveugle à la majorité des interactions, étant absent de certains réseaux comme TikTok. Bien que je ne sois pas motivé par cette publicité en soi, je considère comme important dans ma pratique de la recherche de travailler sur des sujets utiles au débat démocratique et de rendre mes résultats compréhensibles et accessibles à tous.

NOTES

2 RAMOS, Xavier, VAN DE GAER, Dirk (2016). « Approaches to Inequality of Opportunity. Principles, Measures and Evidence ». *Journal of Economic Surveys*, vol. 30, n° 5, p. 855-883. KANBUR, Ravi, WAGSTAFF, Adam (2016). « How Useful Is Inequality of Opportunity as a Policy Construct ». Dans Basu, Kaushik, Stiglitz, Joseph E. (dir.). *Inequality and Growth. Pattern and Policy*. New York : Palgrave Macmillan, vol. 1, p. 131-150.

AUTEUR

Stéphane Benveniste

Chercheur post-doctorant à l'Institut national d'études démographiques (INED) et chercheur associé à Aix-Marseille School of Economics (AMSE), où il a soutenu une thèse en décembre 2021. Son travail de recherche, à la frontière entre l'économie et la sociologie, s'intéresse aux inégalités dans une perspective historique. Il étudie notamment les élites françaises par le prisme des grandes écoles les plus prestigieuses. Il analyse aussi comment les trajectoires de vie voient émerger des inégalités de patrimoine.

IDREF : <https://www.idref.fr/262770210>

La fabrique de la recherche

Faire de la sociologie par-delà les murs du lycée ! En quête d'altérité

Omar Zanna

DOI : 10.35562/diversite.4508

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

En portant une attention aux enfants et aux jeunes dans et autour du cadre scolaire, l'objectif des cités éducatives est de transformer en frontières les murs existants entre les acteurs éducatifs afin d'accompagner au mieux chacun jusqu'à son entrée dans la vie active. Parler ici de frontière et non de mur est tout à fait opportun en ce sens où la frontière marque la reconnaissance de l'autre, quand le mur désigne la séparation qui ignore. C'est en partant de cette assertion que nous avons engagé en 2022, avec un groupe de lycéens et leurs enseignantes, une enquête grandeur nature sur le territoire de la cité éducative de Sedan. Les élèves ont commencé à arpenter le terrain d'abord sous forme d'observations, puis d'entretiens auprès des acteurs éducatifs, d'habitants et des élèves afin de saisir la forme du lien social à l'œuvre au sein de la cité éducative. Ce texte retrace cette expérience et discute des vertus sociales et pédagogiques de ce genre de pratique hors les murs.

English

By focusing on children and young people in and around the school environment, the aim of cités éducatives is to transform the existing obstacles between educational players in contact, in order to provide the best possible support for each individual as he or she enters the world of employment. The term « frontier », rather than « wall », is apt here, since a frontier marks the recognition of the other, while a wall designates the separation that ignores. It was with this in mind that, in 2022, a group of high school students and their teachers embarked on a full-scale survey of the Sedan educational district. The students began by surveying the area, first through observation, then through interviews with educational players, local residents and students, in order to understand the social bonds at work within the cité éducative. This text retraces this experience and discusses the social and pedagogical virtues of this kind of out-of-home practice.

INDEX

Mots-clés

cité éducative, frontière, hors les murs

Keywords

cité éducative, border, outside the walls

PLAN

Une rencontre qui ouvre la possibilité aux élèves de *faire le mur*

Faire du terrain

Un séminaire de recherche pour continuer à dessiller les yeux

Quels effets de la classe hors les murs sur les élèves ?

Pour conclure...

NOTES DE L'AUTEUR

Je tiens à remercier M^{mes} Fernandez et Garnier, enseignantes de sciences économiques et sociales au lycée Pierre-Bayle de Sedan et M. Le Brigand, praticien chercheur en sciences de l'information et communication et en éducation, pour leur participation à l'accompagnement des élèves et leurs remarques tout au long de l'enquête.

TEXTE

- 1 En portant une attention aux jeunes dans et autour de l' cole, la démarche des cités éducatives, (CE), née d'une expérimentation à Grigny (91), en 2017, et devenue programme national en 2019, a pour objectifs de mobiliser et de structurer tous les acteurs de l'état, des collectivités locales, les parents, les associations, les intervenants du périscolaire, les travailleurs sociaux, les établissements scolaires... autour d'enjeux éducatifs partagés pour consolider la prise en charge des enfants et des jeunes de quartiers prioritaires, depuis la petite enfance jusqu'à leur insertion professionnelle, à tous les temps et dans tous les espaces de vie. Cela implique donc de passer par-delà les murs des institutions pour les transformer en frontières poreuses,

afin que l'ensemble des acteurs éducatifs accompagne au mieux chaque jeune, jusqu'à son entrée dans la vie active. Utiliser le terme de frontière n'est pas ici un hasard, mais bien la volonté de pointer l'idée des nombreuses lignes de démarcation consubstantielles aux relations entre les groupes et les individus (enseignants, acteurs éducatifs, élèves, personnel d'entretien, parents...) en présence au sein de la CE de Sedan.

- 2 C'est donc pour insister sur ce qui sépare et qui unit, le commun et le différent, l'identité donc, que l'allégorie de la frontière a été envisagée. Si l'identité personnelle et l'identité de groupe sont les résultats, toujours labiles, du processus de socialisation permettant à l'individu de construire un « soi » avec et face au(x) groupe(s) des « nous », alors le terme de frontière est ici idoine et heuristique pour comprendre ce jeu qui invite chaque individu à sentir, de manière concomitante, le singulier et le pluriel qui le constituent et s'activent en lui.
- 3 Parler de frontière et non de mur est donc tout à fait bienvenu en ce sens où la frontière est l'occasion de la reconnaissance de l'autre sans qui « je » ne peut exister². La frontière est également la ligne, souvent imaginaire, qui nous rappelle que celui qui ne me ressemble pas peut quand même être mon vis-à-vis, mon voisin, car « il ne peut en effet y avoir d'alliance que s'il y a séparation... Ce n'est donc pas la fusion qui s'exprime dans l'alliance, mais la mise en évidence de l'altérité »³ et parfois de l'opposition, mais sans jamais se massacrer⁴. Dans la mesure où les êtres humains sont avant tout des *êtres de liaison*, la frontière est donc cette lisière sur laquelle tout un chacun peut s'aventurer pour courir le risque de la rencontre (au sens « de trouver sur son chemin »). Aussi, parler de lien social, c'est considérer que « les individus sont liés par des influences et des déterminations éprouvées réciproquement »⁵, et aussi paradoxal que cela puisse paraître, ils sont liés par des liens qui libèrent.
- 4 C'est en partant de ces quelques assertions que nous avons, en juillet 2022, engagé un projet de recherche-action⁶ sur la CE de Sedan avec comme dessein de découvrir, faire connaissance, comprendre les acteurs éducatifs qui œuvrent au quotidien dans ce lieu pour les accompagner à, sinon franchir la frontière plutôt que de

rester face à des murs, à tout le moins, se rapprocher de la lisière des autres afin de voir ce qui se passe par-delà les murs.

En 1982, Sedan, ville située dans les Ardennes, comptait plus de 23 000 habitants. Depuis, ces effectifs subissent une attrition régulière (21 667 en 1990, 20 548 en 2009, 17 829 en 2014 et 16 376 en 2020). En 2020, la population compte 29,5 % de retraités. Le reste de la population active se répartit de la manière suivante : 16,1 % d'ouvriers, 15,2 % d'employés, 9,4 % de professions intermédiaires, 3,7 % de cadres et professions intellectuelles supérieures, 2,5 % d'artisans, commerçants, chefs d'entreprise et 0,2 % d'agriculteurs exploitants. Le taux de chômage à la même période est de 19 % (environ 8 % en France). À noter que le taux de personnes n'ayant aucun diplôme avoisine les 40 % et 30 % ont un niveau CAP, BEP ou équivalent et que le revenu moyen annuel net pour les employés et ouvriers se situe aux environs de 11 500 euros. Ces quelques données sociodémographiques en disent long sur les ressources offertes aux unes et aux autres. Ressources inégales dont on sait qu'elles sont bien souvent déterminantes dans les parcours scolaires notamment.

- 5 Pour initier cette recherche et en préciser les contours ainsi que les probables axes de travail à mener, des observations ethnographiques associées à des entretiens de type semi-directifs⁷ ont été menés auprès des acteurs éducatifs du territoire. Cette manière de procéder s'inspire de la théorie ancrée faisant du terrain non pas un simple lieu de vérification des hypothèses, mais la source même de construction de nouvelles orientations⁸.
- 6 C'est notamment lors de cette première immersion en juillet 2022 dans la CE de Sedan que nous avons fait la rencontre du proviseur du lycée général Pierre-Bayle (inscrit dans le périmètre de la CE) pour lui présenter le projet, avec comme objectif de trouver une occasion d'y faire entrer des adultes de son établissement. Le proviseur a tout de suite fait le lien avec Mégane F., une jeune enseignante en sciences économiques et sociales (SES), selon lui susceptible d'être intéressée

par la démarche. Par la suite, Anaïs G., une autre enseignante de la même discipline, s'est portée volontaire pour accompagner l'action.

- 7 De ces échanges avec ces deux enseignantes est né le projet suivant : saisir l'opportunité de cette recherche-action pour que les lycéens éprouvent ce que veut dire faire du terrain hors les murs de la classe. C'est ainsi qu'un partenariat avec le lycée a été convenu afin que les 22 élèves de seconde et de première de section SES utilisent la CE comme terrain d'observation, et plus largement de laboratoire d'expérimentation pour réaliser une enquête grandeur nature. Puis une première rencontre a été organisée avec les lycéens le 29 novembre au collège Le Lac (également inscrits dans le périmètre de la CE).

Une rencontre qui ouvre la possibilité aux élèves de faire le mur

- 8 Mardi 29 novembre 2022, il est 13 h 30, les lycéens et leurs deux enseignantes arrivent au collège du Lac. Ils sont accompagnés de la documentaliste du lycée qui a également souhaité participer à la rencontre. Les élèves sont accueillis dans une salle organisée en deux îlots. Ils prennent place, chacun se présente en quelques mots. Le groupe est constitué de 18 élèves de seconde et 4 de première.
- 9 Comme convenu avec les deux enseignantes, nous revenons sur ce que veut dire faire de la sociologie. À cette fin, la parole est d'abord donnée aux élèves : « étude des comportements », « étude de la société », « les liens sociaux », « observation des gens et des interactions »... a-t-on pu entendre. Pour les inciter à aller plus loin, ils sont invités à faire la distinction entre valeurs, normes et règles en leur demandant de partir d'exemples concrets.
- 10 Ce temps, émaillé d'anecdotes de terrain, nous occupe une dizaine de minutes... Finalement, il s'agissait de leur montrer que la sociologie pouvait être pratiquée « par tous les groupes sociaux eux-mêmes, le sociologue étant plutôt celui qui propose le virus que celui qui produit la sociologie en tant que moment particulier du savoir social. Le savoir social se produit collectivement par les acteurs sociaux »⁹.

Cette façon de procéder, qui emprunte le chemin de la « pédagogie de la résonance » est intéressante en ce sens où les jeunes peuvent laisser libre cours à la spontanéité, à l'écoute et – point important – aux échanges non évalués. Nous sommes loin ici de la salle de classe où les questions qui comptent sont souvent : « Ai-je performé ? Ai-je été exceptionnel ? Ai-je bien maîtrisé la technique ? Ai-je été génial ?... »¹⁰. Ainsi, parler, observer, poser des questions en dehors de la classe et, comme nous allons le voir, sur le chemin, hors de l'établissement, autorise une autre façon d'apprendre, une façon plus connectée avec ses interrogations, ses désirs, ses plaisirs... complémentaires avec une pédagogie plus traditionnelle en œuvre *intra-muros*. En somme, l'atelier constitue « un prolongement de ce que nous faisons en classe, avec davantage de temps et de liberté pédagogique » (une enseignante).

- 11 Dans la continuité des échanges, il leur a été demandé de décrire ce qu'ils avaient pu observer sur le chemin qui les menait du lycée au collège. Silencieux d'abord, puis une première réponse... « pas de maison, surtout des immeubles... », « des gens qui discutent au pied d'immeubles », « cela veut dire qu'il s'agit d'un type de population... ». Un échange s'instaure alors autour de la notion de groupes sociaux que les enseignantes et moi-même prenons le soin de compléter par des références déjà vues en cours ou à venir. L'approche est inductive et sensible puisqu'elle part de leurs observations du réel. En cela, et parce qu'elle est associée à des sensations et des émotions, la connaissance aura ici plus de chance d'être retenue¹¹. Teintés d'une coloration *outdoor*, les contenus théoriques proposés en classe prennent alors tout leur sens.
- 12 Par la suite, l'une des enseignantes leur demande de raconter ce qu'ils ont vécu, observé en arrivant au collège. Les réponses ne tardent pas. « Il y a beaucoup de bruit », « J'ai vu des élèves qui se tapent vraiment, pas pour jouer... », « Certains élèves, lorsqu'ils nous ont vus, ont accouru à notre rencontre... c'était bizarre. [...] Cela nous a surpris ». Surprise, le terme est juste et c'est précisément le dépassement de la surprise, c'est-à-dire des évidences, le dépassement du sens commun, soit cette capacité à s'étonner qu'il s'agit de solliciter chez ces sociologues en herbe. Le fait de se confronter à un environnement peu commun – hors de la classe –, mais *secure* – les enseignants y veillent –, a sans doute été

l'occasion pour eux de découvrir une altérité singulière. Mais pour pouvoir être surpris, fallait-il encore non seulement changer de lieu, mais également être à l'écoute du monde sans préjugés.

- 13 À n'en point douter, cette scène les aura marqués. Et c'est la raison pour laquelle nous avons pris le temps de la déconstruire ensemble, sans porter de jugement, en essayant seulement de comprendre, tout simplement comprendre¹². Pour ce faire, les codes sociaux, la différence d'âge, la situation sociale... ont été abordés et discutés... À l'évidence, ces échanges ont participé à la correction des regards et des représentations et ont sans doute nourri leur empathie, c'est-à-dire leur disposition à changer de perspective.
- 14 Pour clôturer la séance, nous sommes revenus sur le projet de la cité éducative et sur la manière dont il allait pouvoir leur servir de laboratoire d'expérimentation. Observer les lieux et les gens qui y vivent, mener des entretiens auprès des habitants et/des professionnels, réaliser des questionnaires... Le pari est unanimement relevé. Le groupe quitte la salle avec comme dernière consigne, « ouvrir les yeux sur le chemin du retour pour récolter du matériau à analyser en classe avec vos enseignantes ». En plus de cette observation, il a également été fixé une date, en décembre 2022, pour une visite du quartier en compagnie de la cheffe de projet opérationnelle de la cité éducative de Sedan, avec comme consignes « observer les lieux, les gens », « prendre des notes sur les lieux et les gens » et « échanger sur les notes et observations prises ». Ces premières sorties « hors les murs » du lycée, qui s'apparentent à bien des égards à une forme de liberté buissonnière¹³, auront été l'occasion, pour les élèves, de tester expérimentalement leurs connaissances sociologiques. Ils ont ainsi pu faire la différence avec les modalités d'apprentissages scolaires plus classiques, et manifestement cela semblait leur convenir... Ce travail d'enquête s'est poursuivi au premier semestre 2023, toujours sous forme d'observations, complétées par des lectures, des entretiens et des questionnaires afin de saisir la forme du lien social à l'œuvre au sein de la CE.

Faire du terrain

- 15 Des premières observations et notes prises depuis novembre 2022 sont nés 3 thèmes de recherches que les lycéens ont souhaité mener par groupe :
- **Le mur invisible !** : une ligne verte sépare en deux la cour de récréation de deux écoles. Les élèves jouent bien dans la même cour, mais de part et d'autre d'un marquage au sol strictement interdit de franchir. Interrogateurs face à cette démarcation, les lycéens ont souhaité en savoir plus.
 - **La mauvaise réputation** : interpellés par la « mauvaise réputation » des élèves des classes de sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) de leur lycée, les apprentis sociologues ont réalisé des questionnaires et des entretiens afin de rendre compte des représentations en jeu dans ces processus de stigmatisation et/ou d'auto-élimination.
 - **Se sortir du jeu par autocensure** : s'interrogeant sur le faible taux de collégiens du Lac à s'orienter vers le lycée Pierre-Bayle à l'issue de la troisième, les sociologues en herbe ont décidé d'aller à la rencontre de leurs cadets à dessein de comprendre les raisons de ce phénomène.
- 16 Pour chacun de ces thèmes, et afin de nourrir leurs questionnements, les élèves ont, en janvier 2023, eu pour consigne de s'exercer à la réalisation d'une revue de littérature et au besoin de retourner sur le terrain afin de récolter du matériau pour le séminaire de recherche programmé le 29 mars au lycée.

Un séminaire de recherche pour continuer à dessiller les yeux

- 17 Lors du séminaire de mars, chaque groupe avait pour consigne d'exposer l'état d'avancée de sa réflexion et de la soumettre à la critique des autres (camarades, enseignantes et chercheur). Les groupes ont donc exposé les premiers résultats et précisé leurs interrogations... Des questions ont été formulées, des notes prises, des projets de lecture et d'enquêtes de terrain ont émergé... Fort de ces échanges, chaque apprenti sociologue est reparti avec des idées

plein la tête pour explorer de nouveau et plus avant le terrain sous forme d'observations, d'entretiens, de questionnaires...

- 18 En invitant ainsi les élèves à entrer pleinement sur le terrain, ils ont pu s'initier non seulement à une façon de faire de la sociologie à partir de données de première main, mais également à se sensibiliser à d'autres manières de voir le monde. Finalement, en s'exerçant à changer de point de vue, c'est-à-dire à faire preuve d'empathie¹⁴, ils développent la pluralité interprétative nécessaire à « faire société »¹⁵.
- 19 Faire ainsi de la sociologie en se confrontant au terrain et aux autres, en empruntant le chemin du sensible, du corps, des émotions, de l'expérience¹⁶ donc, s'inscrit résolument dans la mouvance des pédagogies actives qui prônent *le faire pour apprendre, learning by doing*, selon la formule de John Dewey – en complément de *l'apprendre pour faire* des pédagogies traditionnelles. L'éducation contemporaine a en effet besoin de replacer la noblesse du « faire hors les murs » au cœur de l'apprentissage du « penser »¹⁷.

Quels effets de la classe hors les murs sur les élèves ?

- 20 Afin de rendre compte de ce que ce genre de pratique hors les murs transforme chez les élèves, nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire. Parmi les 11 questions ouvertes, les 4 suivantes avaient directement trait à la manière dont ils ont vécu cette expérience de terrain *extra-muros*.

Question 5 : que pensez-vous de cette façon d'apprendre à faire de la sociologie en réalisant une enquête hors les murs du lycée ? :

« Je trouve cela hyper intéressant, cela permet de s'intéresser plus à la sociologie... Très intéressant, car il y a des interactions et une réelle enquête... Je trouve ça très intéressant ce genre d'enquêtes, c'est ludique. C'est une manière qui permet de mieux comprendre... Cela est très constructif pour nous ».

Question 6 : pourquoi avoir accepté de vous engager dans ce projet ? :

« Je trouve ça bien de pouvoir faire un devoir qui nous intéresse vraiment... Pour découvrir le métier... Je suis très intéressé par la sociologie... Je voulais découvrir ce domaine... Cela m'intéressait ».

Question 7 : quelle représentation de la sociologie aviez-vous avant d'entamer cette enquête ? :

« Je voyais ça comme un travail de détective... Pas trop de représentation... Quelque chose de cultivant... ».

Question 8 : quelle représentation de la sociologie avez-vous depuis que vous réalisez cette enquête ? :

« Notre enquête est trop petite pour vraiment faire changer ma perception, je trouve que la sociologie, c'est ludique... Un métier intéressant, mais très complexe... Être au contact des personnes et travailler sur le terrain... On découvre davantage le monde... ».

- 21 Les propos des élèves mettent l'accent sur deux aspects : la dimension ludique et le pragmatisme comme occasion de mieux apprendre. Cela fait écho au *learning by doing* cher à John Dewey, mais également aux propos de Peter Gray pour qui « nos enfants passent à l'école le plus clair de leur temps à recevoir passivement une instruction, à devoir se tenir tranquilles en classe et à subir des contrôles de connaissances » alors que le jeu, le mouvement, la découverte sont aussi des éléments consubstantiels à un engagement actif¹⁸ dans les apprentissages. Ainsi, en passant près de 50 % de leur temps d'éveil¹⁹ assis en classe, les élèves se privent

d'une inscription émotionnelle et corporelle dans le monde les mettant en situation de prendre des décisions et donc d'apprendre, d'une part, et de se connecter à autrui, d'autre part. Et c'est sans doute cette sensation de se sentir vibrer au diapason du terrain et de ses habitants²⁰ qui plaît aux élèves. Ici, comme dans nos recherches menées sur l'empathie, nous faisons un même constat : l'éducation contemporaine a besoin de replacer la noblesse du « faire » au cœur de l'apprentissage du « penser »²¹. Suivre l'invitation de Matthew B. Crawford à faire « l'éloge du carburateur »²², c'est-à-dire que, redonner au savoir-faire et au savoir-être tout son panache est une façon d'y parvenir. À l'instar de nombreux pédagogues, Matthew B. Crawford rappelle tout l'intérêt de passer par la confrontation – par le corps et les émotions – au réel que procure un rapport concret au monde pour accéder à l'abstraction²³. Le corps n'est en effet « pas un simple objet ou un contenant [...] Le corps est ce par quoi je suis ouvert à autrui »²⁴. Et de rajouter, pour insister sur le rapport incarné et charnel de l'espèce humaine au monde physique et humain : Maurice Merleau-Ponty ne soutenait-il pas que c'est « par mon corps que je comprends autrui comme c'est par mon corps que je perçois des choses »²⁵. Il est, de fait, un médium puissant de la *fabrication* du lien social²⁶.

- 22 Toujours à dessein de donner la parole aux élèves, dans le cadre d'une collecte de témoignages filmés d'habitants de la cité éducative, Enzo et Lola, deux élèves du club des apprentis sociologues ont accepté de se prêter au jeu de l'interview. Au cours des entretiens, il leur a, entre autres, été demandé de préciser ce que l'expérience de terrain leur aura apporté en complémentarité avec les cours. Écoutons-les :

En soit, c'est mieux parce qu'on n'est pas dans du cours théorique, on pratique. Après, c'est sûr que, le fait de ne pas avoir notre professeur qui est là avec nous, il y a des moments de doute. Quand on arrive à l'école [pour observer les élèves], on se dit : est-ce qu'on va directement au contact des enfants ou bien est-ce qu'on les laisse venir ?... Je pense que notre professeur aurait pu nous répondre et nous aider. Sinon, le fait d'être seul sur le terrain, déjà cela nous aide à prendre des décisions seules et à avancer... Là, on se sent plus libre dans le sens, on vient juste pour observer les choses, pas vraiment d'obligations... Du coup, c'est plus sympa pour nous aussi... Je pense que cela nous a permis de tirer nos propres conclusions et d'avancer

par nous-mêmes... C'est sympa aussi de sortir un peu de la théorie...
et cela nous permet d'avoir une première expérience sur le terrain...

Pour conclure...

- 23 Que retenir de ce club d'apprentis sociologues ? En premier lieu que les élèves apprécient d'être placés en situation de faire des expériences, de se tester, de se mettre à l'épreuve et de tirer profit de leurs étonnements. Par ailleurs, s'ils apprécient l'idée de faire classe dehors, ce n'est jamais à l'encontre des situations de classe, mais bien plus en termes de complémentarité. Autrement dit, cette modalité d'apprendre en dehors des murs n'est pas une panacée, elle est bien plus à considérer comme un pas de côté, parfois nécessaire, pour donner du sens aux apprentissages et, dans certains cas, révéler des orientations professionnelles pour les élèves. Par ailleurs, dans la mesure où la dimension ludique laisse une place au tâtonnement, à l'essai-erreur – dimensions inhérentes aux apprentissages –, cette façon d'apprendre porte en elle un élan positif susceptible d'élargir « le champ de notre perception et de nos pensées, nous permettant de voir ce qui nous était jusque-là invisible, de combiner les idées selon des modes nouveaux, d'expérimenter de nouveaux comportements et compétences »²⁷. On retrouve ici la théorie de l'élargissement constructif des émotions positives proposées par Barbara Fredrickson²⁸ pour qui vivre des expériences émotionnelles positives a pour effet une plus grande ouverture attentionnelle²⁹.

NOTES

2 DE GAULEJAC, Vincent (2009). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*. Paris : Seuil.

3 BENTOLILA, Alain (2006). *Le verbe contre la barbarie. Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Paris : Odile Jacob, p. 98.

4 MAUSS, Marcel (2004). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

5 PAUGAM, Serge (2023). *L'attachement social. Formes et fondements de la solidarité humaine*. Paris : Seuil, p. 57.

- 6 Retenons ici la définition suivante de la recherche-action : « La recherche-action vise à apporter une contribution à la fois aux préoccupations pratiques des personnes se trouvant en situation problématique et au développement des sciences sociales par une collaboration qui les relie selon un schéma éthique mutuellement acceptable » (ADAMCZEWSKI, Georges [1988]. « La recherche-action ». *Recherche et formation*, n° 3, p. 110. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1988_num_3_1_925). Cette modalité de recherche consiste à considérer simultanément « savoirs indigènes » et « savoirs savants » dans la perspective de produire de nouvelles connaissances et savoir-faire.
- 7 OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- 8 CORBIN, Juliet, STRAUSS, Anselm (2007). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles : Sage.
- 9 HESS, Rémi (1981). *La sociologie d'intervention*. Paris : PUF, p. 2.
- 10 ROSA, Hartmut (2022). *Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres*. Paris : Le Pommier.
- 11 DAMASIO, Antonio (2017). *L'ordre étrange des choses. La vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Paris : Odile Jacob.
- 12 WEBER, Max (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Agora Pocket.
- 13 CANAL, Jean-Luc (2000). « Ethnographie d'une classe de 6^e en éducation physique et sportive. Des règles du jeu... aux jeux avec les règles ». *Corps et culture*, n° 5. <https://doi.org/10.4000/corpsetculture.672>
- 14 ZANNA, Omar (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer l'empathie*. Paris : Dunod.
- 15 DONZELOT, Jacques, MÉVEL, Catherine, WYVEKENS, Anne (2003). *Faire société. La politique de la ville aux États-Unis et en Europe*. Paris : Seuil.
- 16 Au sens étymologique « d'éprouver quelque chose, considéré comme un enrichissement de la connaissance, puis l'ensemble des acquisitions de l'esprit au contact de la réalité » (REY, Alain [2000]. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert, p. 1368).

- 17 MEIRIEU, Philippe (2018). *La riposte. Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris : Autrement, p. 226.
- 18 DEHAENE, Stanislas (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.
- 19 TORNARE, Élise, PONS, Francisco (2019). « Les émotions. Une ressource pour l'école ». *Diversité*, n° 195. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-1---les-emotions---une-ressource-pour-l-ecole-N-22217-42114.pdf>
- 20 ROSA, Hartmut (2017). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- 21 MEIRIEU, Philippe (2018). *La riposte. Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris : Autrement, p. 226.
- 22 CRAWFORD, Matthew B. (2009). *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris : La Découverte.
- 23 SENNETT, Richard (2010). *Ce que sait la main. La culture de l'artisanat*. Paris : Albin Michel.
- 24 PELLUCHON, Corine (2020). *Pour comprendre Levinas. Un philosophe pour notre temps*. Paris : Seuil, p. 161-163.
- 25 MERLEAU-PONTY, Maurice (2013). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, p. 226.
- 26 ZANNA, Omar (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer l'empathie*. Paris : Dunod.
- 27 GRAY, Peter (2016). *Libre pour apprendre*. Arles : Actes Sud, p. 213.
- 28 FREDRICKSON, Barbara L. (2001). « The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions ». *American Psychologist*, vol. 56, n° 3, p. 218-226. [10.1037//0003-066x.56.3.218](https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218)
- 29 REICHERTS, Michaël, GENOUD, Philippe A., ZIMMERMANN, Grégoire (dir.) [2012]. *L'ouverture émotionnelle*. Bruxelles : Mardaga.

AUTEUR

Omar Zanna

Sociologue, professeur des universités, Le Mans Université, CREN (EA 2661).

IDREF : <https://www.idref.fr/071583092>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/omar-zanna>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000111919563>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16254478>

Controversy

Faut-il un master pour enseigner ?

Sylvain Genevois et Marc Blondeau

DOI : 10.35562/diversite.4359

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Michaël Hassanbay et Florence Sauvebois en décembre 2023.

TEXTE

Diversité : Quels sont votre parcours professionnel et votre rapport à la formation initiale des enseignants ?

Marc Blondeau : D'un point de vue professionnel, j'ai été instituteur dans le primaire, directeur d'école fondamentale, maître de formation pratique (MFP)², psychopédagogue, et coordinateur du service de recherche à la HEP Galilée à Bruxelles. J'ai aussi assuré les fonctions de tuteur académique de stage en master de sciences de l'éducation et j'ai été chargé de cours invité pour le microenseignement dans le programme d'agrégation à l'Université catholique de Louvain (UCLouvain). Tout en assumant ces fonctions, j'ai continué à me former : master en sciences de l'éducation, certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (obligatoire pour être titularisé en HEP), master de spécialisation en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur et certificat universitaire en accompagnement des pratiques professionnelles.

J'ai réalisé une thèse doctorale qui porte sur l'analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur pour le primaire en Belgique francophone. Cette thèse a un débouché pratique, sous la forme du projet Néopass Stages, une plateforme de ressources et outils vidéoscopiques pour la formation des enseignants³. Il s'agit d'une adaptation au contexte belge du projet Néopass@ction, porté par Luc Ria et l'IFE (Institut français de

l'éducation). La ligne de force de ces expériences professionnelles et de formation est leur intérêt pour les apprentissages issus de l'expérience des étudiants en formation initiale d'enseignant. J'envisage principalement l'accompagnement de cette expérience sous l'angle de l'analyse de l'activité.

Sylvain Genevois : Mon parcours est celui d'un enseignant d'histoire-géographie devenu formateur (PRAG) à l'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) de Lyon au début des années 2000, puis maître de conférences (MCF) en sciences de l'éducation dans les années 2010 à l'université, ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) de Cergy-Pontoise. Depuis 2015, je suis enseignant-chercheur en géographie et en sciences de l'éducation à l'université, INSPE de La Réunion. Entre-temps, j'ai exercé pendant cinq ans dans l'équipe de recherche EducTice à l'INRP (aujourd'hui IFE), où je me suis spécialisé dans le numérique éducatif. Ma thèse de doctorat, soutenue en 2008, portait sur l'intégration des outils de cartographie numérique dans la géographie scolaire. Aujourd'hui, mes recherches portent plus largement sur les transformations de la forme scolaire, les changements dans la professionnalité, les apprentissages dans et hors la classe ainsi que sur le rapport au savoir en lien avec les technologies numériques.

Au gré des changements de lieux et d'équipes, mon identité professionnelle s'est construite progressivement dans des allers-retours entre enseignement, formation et recherche : de l'enseignement secondaire au supérieur, de la formation initiale et continue à la formation de formateurs, de la recherche collaborative avec des enseignants à des recherches interlaboratoires sur différents champs de l'enseignement et de la formation. Comme d'autres collègues de ma génération ayant connu l'IUFM, puis l'ESPE et enfin l'INSPE, j'ai dû traverser de nombreuses réformes et essayé de m'adapter aux changements incessants qu'a connus le système de formation des enseignants depuis vingt ans. Responsable pédagogique pendant huit ans d'un master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) en histoire-géographie à l'INSPE, j'ai été associé à l'élaboration de maquettes de formation initiale dans le cadre de la mastérisation et de la formation professionnelle en alternance. Comme la plupart des formateurs en INSPE, nous avons essayé de trouver collectivement des solutions

pour stabiliser un cadre de formation que les étudiants et stagiaires ont du mal à comprendre et dans lequel ils sont souvent pris entre des logiques contradictoires de préparation au concours et de construction professionnelle pour entrer dans un nouveau métier.

Diversité : Pouvez-vous nous présenter l'organisation de la formation initiale en France en 2023 et nous préciser les évolutions qui vous ont marqué sur les vingt dernières années dont vous nous parlez ?

SG : Les réformes successives de la formation initiale depuis vingt ans induisent des distorsions et des contradictions qui sont bien visibles aujourd'hui. Parmi les sources de tensions et de controverses, il y a la place des concours et la nature des épreuves disciplinaires et/ou professionnelles. La création des INSPE en 2019 s'inscrit dans le cadre d'une formation universitaire professionnalisante fondée sur des enseignements, articulant théorie et pratique autour d'expériences en milieu scolaire. En réalité, cette professionnalisation reste incomplète du fait qu'elle s'effectue principalement sous la forme de stages d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) qui reportent d'autant l'exercice du métier en conditions réelles. Ces stages SOPA sont loin d'être aussi formateurs que les stages en responsabilité qui existaient auparavant pour les fonctionnaires stagiaires recrutés dès la fin du master 1. Le télescopage du concours et du mémoire professionnel en fin de deuxième année de master MEEF empêche toute professionnalisation efficace. Le statut de stagiaires alternants ne rencontre pas un grand succès parmi les étudiants qui préfèrent rester dans une logique de concours et qui peinent à être véritablement accompagnés dans des établissements scolaires de fait peu préparés à les accueillir (les stagiaires alternants sont souvent assimilés à des enseignants contractuels). L'ajout d'épreuves professionnelles dans les concours d'enseignement a déclenché par ailleurs l'opposition d'une partie des enseignants-chercheurs de l'université qui restent attachés à la prééminence des concours et considèrent que la construction de compétences professionnelles doit être subordonnée à l'acquisition de savoirs disciplinaires, surtout en ce qui concerne le second degré. Ces tensions entre universitarisation et professionnalisation ne sont pas nouvelles, elles étaient déjà présentes lors de la mise en place des masters MEEF en 2009, perçus comme concurrents des masters

recherche. Ces tensions se sont accrues dans une concurrence mal venue entre partenaires de la formation.

Faut-il pour autant revenir sur la mastérisation en déplaçant le concours de recrutement en fin de licence comme semble le préconiser le dernier rapport d'information sur la loi de 2019 ? Ce serait un nouveau revirement. Même si elle fait des efforts en ce sens, l'université française peine encore à intégrer la formation professionnelle et l'évaluation par compétences. Pour autant, cela ne réglerait pas le problème majeur : tant que la formation et le recrutement seront confondus et que l'une sera subordonnée à l'autre, il y a fort à parier que la formation des enseignants continuera à être sacrifiée, surtout dans le contexte actuel marqué par la réduction des moyens, sur fond de crise de recrutement et de désaffection pour les concours.

Diversité : Comment se présente la formation initiale des enseignants en Belgique ? Rencontrez-vous les mêmes tensions, entre universitarisation et professionnalisation ?

MB : La formation initiale des enseignants (FIE) est en pleine mutation en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la partie francophone de la Belgique. Cette réforme de la formation initiale (RFIE) s'inscrit dans la continuité de deux réformes précédentes et dans un autre projet ambitieux, le Pacte pour un enseignement d'excellence, qui réforme l'enseignement obligatoire. Jusqu'en septembre 2024, la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et de l'équivalent du collège en France était organisée par les HEP, en trois ans. La formation des enseignants pour l'équivalent du lycée était organisée par les universités, en cinq ans. Il existe d'autres nuances et filières (artistique, professionnelle, seconde carrière, agrégation après le master...), mais je ne m'attarderai pas sur celles-ci, afin de conserver une certaine clarté à mes propos.

En 2000, pour les HEP, un décret apporte des changements dans la FIE : approche par compétences, nouveau cahier des charges avec des intitulés de cours actualisés et une réorganisation des stages. Cela s'articule autour de la figure du praticien réflexif et de l'articulation théorie-pratique comme vecteurs de professionnalisation. Il s'agit de doter les étudiants de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle forte. Un nouvel

acteur et un nouveau type de cours apparaissent : le maître de formation pratique (MFP) qui donne des ateliers de pratique professionnelle (AFP). C'est un enseignant en fonction pour au moins un mi-temps dans une classe. Celui-ci vient à la HEP pour témoigner de sa pratique dans des ateliers qui intègrent des didactiques disciplinaire et générale dans des activités organisées à la fois sur le terrain et à la HEP. Les stages sont organisés progressivement sur les trois années de formation. Ils durent deux, quatre et dix semaines (scindables) en première, deuxième et troisième année de formation. Ils commencent par de l'observation participante et une prise en charge progressive des élèves est organisée, jusqu'à la gestion de la classe en pleine responsabilité.

En 2013, un nouveau décret formalise l'organisation des activités en unités d'enseignement (UE) pour lesquelles sont déterminés des acquis d'apprentissage terminaux, eux-mêmes déclinés en acquis d'apprentissages intermédiaires et spécifiques. Cela vise à améliorer l'intégration des différents cours, stages et AFP, notamment par l'élaboration d'évaluations uniques par UE.

La RFIE a été tout d'abord annoncée pour 2016. Le nouveau programme de formation a finalement débuté en septembre 2024. En plus des points développés ci-dessus et qui seront conservés, deux idées fortes sont portées : universitarisation et harmonisation. Il s'agit de doter tous les enseignants d'un diplôme équivalent, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel il interviendra. La formation est désormais assurée conjointement par les universités et les HEP, dans un partage des cours. Depuis septembre, pour les étudiants qui ont commencé le nouveau cursus, des formateurs universitaires donnent des cours en HEP et, plus tard, des formateurs de HEP donneront des cours à l'université. Je résumerai personnellement en disant qu'il s'agit d'unir les expertises : celles des HEP dans la connaissance du terrain et l'accompagnement en stage, et celles de l'université dans la conceptualisation et la recherche. L'objectif est de mieux former les futurs enseignants par une meilleure intégration de la théorie et de la pratique, toutes deux renforcées, pour faciliter l'entrée et améliorer la durée dans le métier en faisant face aux défis que rencontre l'école actuelle. En effet, comme partout dans le monde, la Belgique peine à recruter et à conserver ses enseignants.

Comme toute réforme importante, celle-ci ne se fait pas sans difficulté. À titre d'exemple, la HEP dans laquelle je travaille fait partie d'un consortium qui regroupe trois universités et quatre HEP. Nous sommes confrontés à de grands défis externes et internes. À l'externe, il nous faut collaborer avec d'autres institutions, sans perdre notre spécificité et en affirmant les valeurs qui nous sont chères, tout en intégrant celles des autres institutions. À l'interne, les nouvelles grilles de cours et les attributions interinstitutionnelles viennent bousculer fortement l'organisation, qui doit être repensée, en même temps que les étudiants engagés dans la mouture du cursus en trois ans doivent terminer leurs études.

En ce moment donc, la RFIE vise une amélioration de la formation des enseignants par un allongement et une universitarisation de celle-ci. Les acteurs sont au travail, mais les résultats ne viendront que dans quelques années...

Diversité : En Belgique, il n'y a donc pas de concours de recrutement des enseignants. Existe-t-il une sélection des étudiants ou est-ce que cette filière post-bac est non sélective ?

MB : À quelques nuances près, il n'y a pas de sélection à l'entrée. Il faut être titulaire d'un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS), l'équivalent du bac en France. La sélection se fait durant les études par les épreuves certificatives et la (non-)validation des crédits de cours.

Diversité : En Belgique, la réforme engagée en 2024 vise à doter tous les enseignants d'un diplôme équivalent en cinq ans, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel ils interviendront. En France, c'est la tendance inverse, puisqu'en juin 2023, le gouvernement annonce une volonté d'abaisser le concours de recrutement des professeurs des écoles à un niveau bac +3. Selon vous, faut-il un niveau master pour enseigner ?

SG : Comme d'autres formateurs INSPE, j'ai toujours défendu une formation professionnelle à et *par* la recherche qui passe donc par un niveau master. Les étudiants en fin de licence ne disposent pas d'un niveau suffisant pour pouvoir enseigner directement dans les classes, surtout en ce qui concerne les enseignants du second degré. Pour le premier degré, le niveau d'exigence scientifique et pédagogique ne

doit pas non plus s'en trouver amoindri. Il ne s'agit pas de défendre à tout prix la mastérisation qui présente des inconvénients, notamment en termes d'allongement des études et de creusement des inégalités. Pour autant, on voit bien qu'aujourd'hui la remise en cause du master s'effectue sur fond de crise de recrutement : il s'agit de pouvoir dégager un vivier d'enseignants plus directement mobilisables par l'employeur au détriment de leur formation par l'université. Il serait dommageable qu'après avoir dévalorisé de fait les concours par l'embauche massive d'enseignants contractuels, le ministère de l'Éducation nationale en arrive à remettre en cause la formation universitaire elle-même. Ce qui semble important aujourd'hui, comme le montre un rapport de l'IGESR de 2022⁴, est de pouvoir offrir, à l'image de ce que font la plupart des autres pays européens, un continuum de formation des enseignants sur quatre ou cinq ans permettant d'acquérir de solides compétences pour être efficaces en classe. L'annonce d'un concours plutôt en L3 ou plutôt en M1 mérite d'être discutée par les différents partenaires, car elle a une forte incidence sur les étudiants, en particulier celles et ceux qui souhaiteraient s'orienter différemment par la suite. Quoi qu'il en soit, il importe que la formation initiale reste de niveau master et soit validée par un diplôme universitaire ayant une équivalence LMD au niveau européen. La part des stages d'observation en M1 et à responsabilité en M2 reste sujette à débat, mais ne doit pas devenir exclusive au point d'envisager le métier d'enseignant seulement par des gestes et des pratiques, aussi importants soient-ils. Pour cela, il faut parvenir à assurer une véritable alternance intégrative entre l'INSPE et les établissements, mais aussi faire évoluer le modèle successif où l'on se formait d'abord à des savoirs disciplinaires, puis à des savoirs didactiques et professionnels, alors que tout l'enjeu est de les construire conjointement dans un modèle simultané comme le montre François Dubet⁵. Pour cela, il faut une formation professionnelle de qualité, envisagée sur un temps long.

MB : Si l'on entend le « faut » de la question comme une obligation incontournable, je dirais non. En FWB, il y a d'excellents enseignants qui exercent leur métier avec beaucoup de compétence et qui ont été formés en trois ans. Certains enseignants, désormais en toute fin de carrière, ont même été formés en deux ans avant 1984. Néanmoins, il est nécessaire, selon moi, de tenir compte de l'évolution de la société

et de l'école. Les contextes ont changé. La massification du système éducatif, le rapport aux savoirs et à l'autorité, les conditions économiques, la bureaucratisation, l'ingérence des parents dans le système éducatif... ont considérablement complexifié un métier qui l'était déjà et mis à mal le modèle traditionnel de l'enseignement. Dans les faits, cela rend le métier difficile et en FWB, cela se traduit par des sorties prématurées du métier, des difficultés à remplacer les enseignants malades, une baisse des inscriptions dans les filières de formation et un recrutement difficile. En ce sens, la mastérisation en FWB s'inscrit dans un courant européen d'élévation de la durée et du niveau d'exigence de la formation, comme moyen pour lutter contre les problèmes évoqués ci-dessus.

Il est donc escompté que cette formation conjointe hautes écoles et universités pourra renforcer différents aspects comme la maîtrise de la langue française, la maîtrise disciplinaire, ou la compréhension des enjeux sociologiques du monde de l'enseignement. Cela passe par un renforcement de la pratique réflexive sur des expériences de stage plus longues, une préparation à l'entrée dans le métier et un focus sur la recherche. Il s'agit à ce stade d'un pari. La première cohorte vient seulement de faire son entrée dans la formation. Il faudra encore attendre trois années avant de la voir entrer dans le métier, et encore quelques années pour mesurer la pertinence de la formation à travers ses effets sur le métier en lui-même.

À titre personnel, j'estime que cette mastérisation est une bonne chose. Cela donne plus de temps aux étudiants pour apprendre les bases du métier et approfondir de nouvelles dimensions qui étaient parfois peu présentes dans la formation. Je ne jette pas la pierre aux acteurs de la formation telle qu'elle existe aujourd'hui, et dont je fais partie, mais j'ai souvent discuté avec des collègues de la HE où je travaille du peu de temps accordé à l'évaluation, à l'inclusion, aux difficultés d'apprentissage, aux nouvelles technologies, à la réflexivité sur les pratiques, à la socialisation à un métier qui dépasse le cadre de la classe... Cela existe, mais rallonger la formation permettra de mieux asseoir ces dimensions et, peut-être, de faciliter et soutenir une entrée dans le métier que l'on sait difficile.

Par ailleurs, les acteurs de la réforme travaillent également à la possibilité pour les enseignants formés en trois ans de compléter leur

formation par une année de master (qui devra bien sûr être adaptée à ce public particulier, chargé d'expérience). De plus, la formation des formateurs a également été refondue dans un master de spécialisation en formation des enseignants, qui vise également une augmentation de leurs compétences.

Diversité : Sylvain Genevois, vous dites qu'il faut « parvenir à assurer une véritable alternance intégrative entre l'INSPE et les établissements ». Les travaux de recherche, entre autres ceux de Sylvie Moussay et Sébastien Chaliès⁶, montrent effectivement une discontinuité entre les stages et les temps de formation à l'INSPE, ils parlent de « deux mondes largement séparés » et de « divergences de préoccupations entre les formateurs de terrain et les formateurs universitaires ». Quels seraient, selon vous, les leviers pour assurer une meilleure continuité entre « théorie » et « pratique » dans le parcours de formation des futurs enseignants ?

SG : C'est un fait que la formation par alternance des enseignants fonctionne encore trop souvent de manière juxtapositive⁷. La formation doit se nourrir de la diversité des expériences dans et hors de l'établissement ainsi que de la pluralité des apports en fonction des intervenants. L'opposition théorie/pratique n'a pas vraiment de sens en soi. Elle a tendance à être mise en avant pour légitimer implicitement la supériorité des savoirs d'action ou des savoirs d'expérience, alors que ceux-ci peuvent aussi avoir des limites (risque d'en rester à de l'empirie ou de l'autodidaxie). Un des leviers pour mettre en œuvre une véritable alternance est de favoriser la cointervention. C'est le cas par exemple lorsqu'on croise les regards entre tuteurs et formateurs au moment des visites de stage. L'analyse de pratiques est conduite aussi bien par des formateurs de terrain que par des formateurs universitaires, avec des approches qui peuvent être communes ou différentes. Le partage de référentiels de compétences, sans résoudre tous les problèmes, permet également de rassembler autour d'objets et de buts communs.

Un autre aspect de la question concerne le mode d'accompagnement formatif que l'on souhaite favoriser. Il est essentiel de pouvoir mettre en œuvre un accompagnement de proximité, au plus près des besoins et des attentes des enseignants. En cela, les formateurs de terrain jouent un rôle primordial par leur présence et leur aide quotidienne

auprès des stagiaires. Mais ce modèle de « compagnonnage » peut avoir aussi des limites et il est besoin de regards extérieurs. Pour mieux former, il convient de prendre en compte ces jeux de distance-proximité dans la relation et de rupture-continuité dans les temps et lieux de formation. Il ne faudrait pas tomber dans le modèle unique d'une formation par le terrain comme on a tendance à le voir aujourd'hui à travers la multiplication des lieux de stage ou la mise en avant de « l'établissement apprenant ». Il ne s'agit pas de nier le rôle des « communautés apprenantes », mais la recherche montre que ce sont souvent des organisations fragiles non pérennes. Ce qui semble aujourd'hui primordial est de réduire les discontinuités qui existent dans la formation, qu'il s'agisse des discontinuités institutionnelles, pédagogiques ou relationnelles. Les réformes successives du système de formation initiale ont eu tendance à accroître ces discontinuités. Tout l'enjeu maintenant est de construire un continuum de formation qui fasse sens pour les enseignants. Les découplages institutionnels et organisationnels entre formation initiale et formation continue, malgré les discours officiels sur « la formation tout au long de la vie », ne semblent pas aller dans ce sens...

MB : Je rejoins ce qui a été dit ci-dessus sur l'alternance, qui est souvent plus juxtapositive qu'intégrative. Les instituts de formation et les lieux de stage proposent des savoirs qui sont de natures différentes. Et c'est une bonne chose. Dans les instituts de formation, les savoirs sont conceptuels, décontextualisés, normés. Sur le terrain, les savoirs sont pratiques, expérientiels, situés. Le problème réside moins dans la différence entre les deux que dans la difficulté à les concilier dans l'expérience des stagiaires.

En effet, il s'agit de faire en sorte que les stagiaires les perçoivent comme complémentaires, et non opposés. Cependant, comme le disent Guillaume Serres et Sylvie Moussay⁸, le travail de lien entre les deux est souvent laissé à la responsabilité des formés.

La responsabilité des formateurs est de favoriser la fécondité des deux types de savoirs en lien. Pour ce faire, et c'est un des axes de la réforme en construction de notre côté de la frontière, une formation à et par la pratique et la recherche est envisagée. Faire en sorte que les étudiants traduisent leurs expériences dans des concepts et voient comment les concepts prennent vie dans la réalité de la classe

est nécessaire. « Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie », écrivait Lewin. Il est temps de le prendre en compte.

Concrètement, je pense qu'il est nécessaire de prendre du temps pour construire et faire vivre des dispositifs engageants. À titre personnel, avec d'autres collègues, nous avons travaillé notamment sur deux types de dispositifs qui nous semblent porteurs. Le premier est la construction d'une plateforme de ressources vidéoscopiques pour la formation, Néopass Stages, qui s'inscrit dans la lignée de Néopass@ction et qui ramène des expériences réelles de stagiaires, et les entretiens d'autoconfrontation y afférents, dans la formation. Ces capsules sont exploitées dans différents dispositifs, mais ont le mérite de proposer des traces d'une activité, à partir de laquelle des controverses ou des problématisations peuvent émerger. Les discussions sont l'occasion d'enrichir les étudiants par l'expérience observée et des liens avec la théorie. L'autre type de dispositif est inspiré du codéveloppement et propose des séances approfondies d'analyses de situations problématiques ou d'incidents critiques, durant lesquelles les étudiants sont amenés à déplier longuement la situation et à la croiser avec des éléments théoriques, avant d'être autorisés à proposer des solutions⁹.

NOTES

2 Un MFP est un enseignant, au moins à mi-temps, qui vient en HEP (haute école pédagogique) pour témoigner de sa pratique.

3 Pour accéder à la plateforme : <https://neopass-stages.be/>

4 « La formation initiale des professeurs des écoles en France. Une évolution nécessaire à l'aune des standards européens ». *Rapport de l'IGESR*, n° 22-150, septembre 2022. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-12/2022-150-30342.pdf>

5 « Seul devant sa classe ? », entretien avec François Dubet. *La Grande Conversation*, 11 janvier 2024. <https://www.lagrandeconversation.com/societe/seul-devant-sa-classe/>

6 MOUSSAY, Sylvie, BLANJOIE, Véronique (2020). « Le tutorat mixte. Tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence ». Dans Chaliès, Sébastien et Lussi Borer,

Valérie (dir.). *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*. Toulouse : Octares Éditions, p. 82-92.

7 L'alternance juxtapositive consiste à mettre côte à côte les temps et lieux de formation (Gilles Bourgeon, *Socio-pédagogie de l'alternance*, Paris, UNMFREO, 1979). L'apprenant gère par lui-même la succession de séquences et opère, tant bien que mal, les articulations nécessaires. Comme le signale Philippe Meirieu, « il se peut que tout se passe au mieux et qu'au bout du compte tous les problèmes rencontrés soient traités, mais le résultat reste très aléatoire et, à cet égard, très insatisfaisant si on veut une formation vraiment efficace ».

8 SERRES, Guillaume, MOUSSAY, Sylvie (2014). « Activités des formateurs d'enseignants. Quelles fonctions pour quels objectifs ? ». Chaire UNESCO « Former les enseignants au XXI^e siècle ». ENS de Lyon.

9 VAN NIEUWENHOVEN, Catherine, BLONDEAU, Marc, DONDEYNE, Stéphanie, MONCAREY, Coryse, PAUL, Alexandra (2021). « Accompagner l'étudiant dans le développement de sa pratique réflexive. Un exemple de dispositif ». Dans Raucent, Benoît, Verzat, Caroline, Van Nieuwenhoven, Catherine et Jacqmot, Christine (dir.). *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 221-238.

AUTEURS

Sylvain Genevois

Maître de conférences à l'université de La Réunion (INSPE, laboratoire ICARE). Géographe de formation, il interroge les modalités didactiques de cette discipline en milieu scolaire et s'intéresse aux problématiques d'enseignement et d'apprentissage en contextes (contexte ultramarin, contexte numérique...). Ses travaux de recherche portent plus largement sur les relations entre territoires et éducation ainsi que sur les questions de formation et de professionnalisation des enseignants.

IDREF : <https://www.idref.fr/122660005>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/sylvain-genevois>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000008863565>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14100775>

Marc Blondeau

Ancien instituteur et directeur d'école fondamentale, il est maître-assistant en pédagogie à la haute école EPHEC Éducation et chargé de cours invité à l'UCLouvain, en Belgique. Ses travaux de recherche portent sur la formation

initiale des enseignants. Il s'intéresse en particulier à la pratique réflexive, à la vidéoformation et aux apprentissages issus des expériences de stage. Il est le porteur du projet Néopass Stages, la déclinaison belge francophone de Néopass@ction.

Actualités

Des études pour « ceux qui restent » ? Le dispositif des « campus connectés » en région rurale

Eliot Moyne

DOI : 10.35562/diversite.4387

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

L'enquête sociologique dont il est question a été réalisée dans le cadre d'un mémoire de recherche de master 1 à l'ENS de Lyon, soutenu en septembre 2022. Le présent article vise à en restituer la démarche et les résultats relatifs aux effets du dispositif « campus connecté » sur les trajectoires étudiantes des jeunes ruraux.

English

The sociological study discussed here was conducted as part of a first year Master's thesis at the ENS de Lyon, defended in September 2022. This article aims to present the approach and results related to the effects of the program « campus connectés » on the academic paths of academic trajectories of young individuals in rural areas.

INDEX

Mots-clés

enseignement supérieur, formation à distance, inégalité sociospatiale, territoire rural, jeunesse rurale

Keywords

higher education, distance learning, sociospatial inequality, rural area, rural youth

PLAN

Un dispositif pédagogique adapté aux besoins des publics ruraux

Une FAD classique peu adaptée aux publics ruraux en difficulté scolaire

Un dispositif d'accompagnement individuel, facteur de réussite

Une structure souple et à taille humaine permettant de continuer les études

Le « choix » des études en campus connecté, entre émancipation et assignation de la jeunesse rurale

Les publics des campus connectés : une volonté de « rester » multifactorielle...

... qui peut être renforcée par la présence du campus, contribuant alors à la modération des aspirations de la jeunesse rurale

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Le dispositif des campus connectés, initié en 2019 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR), vise à faciliter l'accès à l'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire, et en particulier dans les zones rurales. Un « campus connecté » est un lieu équipé numériquement, labellisé par le MESR, qui est mis à disposition par une collectivité (commune ou établissement public de coopération intercommunale) pour des étudiants locaux. Ces derniers viennent y suivre une formation à distance (FAD) dans laquelle ils se sont préalablement inscrits et sont encadrés par des tuteurs. Les campus connectés doivent remplir deux objectifs : « [permettre aux étudiants] de réussir des études qu'ils n'auraient pas forcément entreprises et/ou de leur servir de tremplin pour la poursuite d'études sur un site universitaire »¹.
- 2 Cette politique s'inscrit dans le prolongement des politiques de démocratisation scolaire par rééquilibrage du maillage territorial, à l'instar des antennes universitaires et des sections de technicien supérieur (STS) développées à partir des années 1960. Alors que les premières participent d'une démocratisation quantitative par l'accueil de publics plus défavorisés socialement que les sites mères et/ou provenant d'un bassin géographique plus localisé (Bernet, 2009 ; Bourdon *et al.*, 1994 ; Cour des comptes, 2023 ; Felouzis, 2001), les seconds jouent un rôle de régulateur de la massification scolaire pour les « nouveaux publics », principalement titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel (Orange, 2010, 2013). Ainsi, nous nous sommes demandé si les campus connectés relevaient d'un accès élargi à l'enseignement supérieur pour les

jeunes ruraux ou au contraire d'un mécanisme « de refroidissement » (Felouzis, 2001) contribuant à limiter leurs aspirations.

- 3 Pour répondre à cette interrogation, nous avons mené une enquête qualitative² au sein d'une région majoritairement rurale propice à l'étude du dispositif eu égard à ses objectifs (une densité de population deux fois moindre que la moyenne et une surreprésentation des classes populaires [ouvriers et employés]). Elle compte trois campus ouverts depuis 2019 dans les villes de Tinson, Divain et Boisne³, ce qui assure un recul convenable. Situés dans trois villes en déclin démographique et économique, les campus étudiés présentent des situations contrastées : l'enseignement supérieur est plutôt présent à Divain relativement à la taille de l'agglomération (plus de 2 000 étudiants pour 33 000 habitants, avec une offre assez variée), existe à Boisne (un peu plus de 500 étudiants pour 17 000 habitants, en particulier au sein d'un institut national supérieur du professorat et de l'éducation) et est presque inexistant à Tinson (moins de 200 étudiants pour un peu plus de 13 000 habitants).
- 4 Ainsi, le choix de la méthode qualitative répond à un enjeu de compréhension fine du terrain (Pasquali, 2014) : nous ne visons pas la représentativité, mais plutôt la richesse d'informations qu'une analyse localisée sur un terrain pertinent est susceptible d'apporter (Dubois, 2017). Pour ce faire, nous avons réalisé 40 entretiens répartis de la façon suivante : 23 étudiants et étudiantes, 12 personnels des campus connectés (tuteurs et responsables administratifs) et des collectivités porteuses de projets, 5 acteurs partenaires (universités, élus régionaux, rectorat, personnels du MESR). À partir d'exemples issus de notre enquête, nous discuterons premièrement des changements et apports pédagogiques que propose le dispositif par rapport à la FAD classique et son influence sur la réussite des études ; et deuxièmement des raisons qui poussent les jeunes ruraux à étudier en campus connectés et des effets potentiels sur leurs trajectoires scolaires.
- 5 Les campus connectés étant indissociables de leur public, les concepts et acquis de la sociologie rurale⁴ irriguent notre enquête. Elle s'est en particulier appuyée sur l'ouvrage de Benoît Coquard,

Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin (2019), auquel nous empruntons le titre.

Un dispositif pédagogique adapté aux besoins des publics ruraux

- 6 Notre première interrogation porte sur le dispositif pédagogique des campus connectés. Nous souhaitons comprendre son intérêt pour les jeunes ruraux : qu'apporte-t-il de plus que les FAD et pour quels effets sur la réussite scolaire ? Nous nous appuyons sur un corpus de sociologie de l'éducation pour mettre en perspective nos résultats.

Une FAD classique peu adaptée aux publics ruraux en difficulté scolaire

- 7 Les campus connectés ne proposent pas leur enseignement en propre et s'appuient sur des FAD, qui sont le cœur de la formation des étudiants, tant sur le fonds (curricula) que sur la forme (médiation par les technologies de l'information et de la communication, TIC). Dans la majorité des cas, ces formations sont dispensées par le CNED⁵ ou par une université. Or, la FAD en France est héritière de la formation par correspondance (Glikman, 2014) et a conservé un mode de fonctionnement identique malgré le passage de supports papier à des supports numériques. Les cours écrits constituent ainsi plus de 90 % des types de ressources mis à disposition sur les plateformes d'enseignement à distance pour les étudiants des campus connectés et près de 40 % d'entre eux indiquent n'avoir aucune proposition de « classe virtuelle », c'est-à-dire des connexions synchrones par visioconférence (Beust *et al.*, 2021). De fait, dans notre corpus, la seule élève qui dispose de cours réguliers par visioconférence est inscrite dans un établissement privé. Pourtant, les supports écrits requièrent davantage d'autonomie que l'apprentissage accompagné par un professeur et une familiarité avec le « métier de l'étudiant » (Coulon, 1997), à savoir l'ensemble des savoirs et pratiques implicites nécessaires à la réussite d'une carrière estudiantine :

[L]a situation d'autoformation à distance, favorise les apprenants déterminés à réussir, qui ont choisi cette modalité de formation non

par défaut, mais pour des raisons positives et qui, déjà bien armés à la fois pour appréhender l'objet de cette formation et pour diriger leur processus d'apprentissage, peuvent en tirer le meilleur parti. (Glikman, 2014, § 36)

- 8 La FAD semble donc inadaptée aux publics en difficulté et/ou issus de milieux sociaux défavorisés, pour partie la cible des campus connectés. L'enquête montre ainsi que les étudiants inscrits en BTS à distance⁶ le sont presque systématiquement au CNED, qui propose principalement une mise à disposition de documents au format PDF, alors que les publics de ces formations sont plus défavorisés scolairement et socialement (Glikman, 2014 ; Orange, 2013). Par exemple, Éline, boursière échelon 0 bis dont les parents exercent des professions intermédiaires, a choisi un BTS (brevet de technicien supérieur) diététique à distance « par défaut » en l'absence de réponse favorable sur Parcoursup. Cependant, elle s'estime finalement satisfaite de cette option, car elle « galère déjà avec [son] BTS ». Elle ne dispose que de documents au format PDF et fait part de ses difficultés scolaires et pratiques (contact inexistant avec un tuteur référent du CNED), génératrices de stress. L'organisation de la formation d'Éline est assez représentative de notre corpus, même si les supports varient davantage au sein des universités, qui ne forment pas un ensemble homogène (il est plutôt fréquent d'avoir des « classes virtuelles » à intervalles réguliers, par exemple une fois par mois).
- 9 À l'inverse, Théo constitue un cas limite de notre enquête : issu de la petite ou moyenne bourgeoisie à capital culturel, il fait partie de cette catégorie de jeunes dotés en capital mobilité (ses engagements politiques le conduisent régulièrement à Paris ou à Lyon) pour lesquels le départ de leur village d'origine se pose rarement comme un dilemme (Coquard, 2019). Ainsi, bien qu'il soit inscrit en droit en distanciel à Panthéon Sorbonne, il s'y rend une fois par mois pour des regroupements en présentiel ou pour des conférences. Ces moments à l'université lui permettent de rencontrer les professeurs, de leur poser des questions, et de se familiariser avec les lieux. Il aborde qui plus est les enseignements avec réflexivité : il suit systématiquement les cours en visioconférence de l'un des professeurs, car ce dernier donne des exemples tirés de l'actualité qui sont absents du support écrit. Théo correspond parfaitement au public pour lequel est pensée

la FAD. Il contraste ainsi avec la majorité des étudiants en campus connecté, et quittera d'ailleurs son campus l'année suivante pour poursuivre sa formation en autonomie.

Un dispositif d'accompagnement individuel, facteur de réussite

- 10 Cependant, c'est pour pallier ces impensés de la FAD qu'a été conçu le dispositif des campus connectés, accordant une place centrale au « tuteur ». Notons cependant que sa dénomination comme les prérequis de la fonction ont été laissés à l'appréciation des collectivités locales et varient d'un campus à l'autre. Ainsi, alors qu'une équipe de professeurs en BTS se relaient à Divain, un seul « coach » ayant déjà exercé des fonctions d'enseignement est présent à Boisne. De ce fait, bien que leur colonne vertébrale soit commune, chaque campus connecté propose une expérience pédagogique différente. Si les tuteurs ne peuvent proposer un soutien disciplinaire dans l'ensemble des formations existantes, ils assurent néanmoins un accompagnement progressif vers l'autonomie à travers une aide méthodologique et un soutien psychologique. Ils s'apparentent à des supports de socialisation, nécessaires à l'inscription dans une carrière d'étudiant. Les tuteurs accompagnent par exemple les étudiants titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel dans l'appréhension des approches théoriques et abstraites propre aux licences générales (Nicourd *et al.*, 2011). En cela, le suivi individualisé d'un campus connecté se révèle être une solution en aval aux problématiques posées par la FAD, pouvant contribuer à une réussite accrue des étudiants.
- 11 Le cas de Dylan en est une bonne illustration. Alors qu'il est issu d'une famille populaire « où on ne fait pas vraiment d'études » et qui le prédisposait plutôt à une filière courte, il a arrêté le BTS dans lequel il s'était inscrit après le lycée au bout de quelques semaines pour rejoindre une licence de mathématiques en distanciel au campus connecté. Le dispositif a joué le rôle d'un tremplin vers les études universitaires en présentiel : il a effectué avec succès ses deuxième et troisième années de licence en présentiel et s'apprête désormais à continuer en master de statistiques. Deux facteurs semblent avoir concouru à cette réussite. Premièrement, la proximité avec le tuteur

du campus de Boisne qui l'a aidé à reprendre confiance en lui, par exemple en lui envoyant des SMS d'encouragement pendant les vacances, mais aussi en lui apportant une aide méthodologique dans la recherche d'informations par soi-même. Dylan prend l'exemple des tutoriels vidéo sur YouTube : « Ça m'a aussi appris à chercher des informations, et d'autres choses qu'à la BU (bibliothèque universitaire) ou le cours. Simplement, avec Internet, on peut trouver pas mal de choses intéressantes, et donc du coup ça m'a beaucoup aidé ». Deuxièmement, dans le cadre du campus, il s'est imposé un rythme de travail « de prépa » qui lui a permis d'obtenir d'excellents résultats : « J'avais vraiment un avantage par rapport aux autres là-dessus [il fait référence à sa capacité de travail en comparaison des étudiants en présentiel], en distanciel il faut se surpasser ».

Une structure souple et à taille humaine permettant de continuer les études

- 12 La forme administrative du campus connecté et ses effectifs réduits facilitent l'adaptation aux situations personnelles des étudiants. Ainsi, Denise a eu une « opportunité » après l'obtention d'une licence professionnelle « responsable de projet et de territoires en transition » dans un centre de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) : le CFPPA lui a proposé un poste de formatrice. À l'origine, elle souhaitait continuer ses études en alternance, mais a finalement choisi de « ne plus bouger d'ici. Parce que vraiment, l'opportunité de ce travail-là... je veux dire, à 22 ans, c'est rare d'avoir un poste comme ça. Du coup, j'ai mis ça en priorité et j'ai adapté les études ». Contrairement à leurs homologues urbains, les publics ruraux vivent l'obtention d'un métier comme une « opportunité », car la précarité économique due au chômage est une crainte ancrée (Coquard, 2019). Ils organisent parfois la poursuite d'études éventuelles en fonction de cet emploi. Denise a donc décidé de choisir un master de sociologie à distance, dans un campus qui adapte le volume horaire de présence hebdomadaire obligatoire à sa situation.
- 13 En outre, étudier au campus connecté peut parfois être compris comme une stratégie d'évitement de l'université par le bas de la

structure sociale. Alors que les classes dominantes disposent d'une connaissance des hiérarchies scolaires et envoient leur progéniture dans des cursus sélectifs, les campus connectés constituent une autre voie pour des classes populaires ou moyennes rurales qui souhaitent que leurs enfants continuent des études. L'université leur apparaît ainsi souvent comme inquiétante, tant à cause des effectifs que du manque de suivi. Plusieurs enquêtés sont par exemple revenus au campus après une première inscription en présentiel, le campus connecté faisant office d'un cocon qui permet de concilier poursuite des études et environnement rassurant. Sophie, tutrice d'anglais à Divain, assure que le campus permet de ne pas « perdre » les étudiants, en opposition aux cursus des « grandes villes » : « Ici, ça se voit tout de suite quand on n'est pas là, deux-trois semaines de suite, y'a quelqu'un qui va vous appeler ». Cet investissement dans les personnels témoigne d'un retournement de paradigme identifié par Endrizzi, qui jusqu'alors favorisait un investissement dans les TIC sans prendre en compte la formation et l'utilité des accompagnants (Endrizzi, 2012).

- 14 Les effectifs extrêmement réduits des campus connectés permettent un suivi individuel qui se décline souvent en un accompagnement pédagogique personnalisé et une adaptation administrative à la situation de chacun. Ces facteurs sont de nature à favoriser la réussite des étudiants issus de milieux ruraux, car ils sont adaptés à leurs besoins spécifiques. Ainsi, l'aide méthodologique et disciplinaire leur permet d'acquérir progressivement les compétences requises par le « métier de l'étudiant » alors que la poursuite d'études universitaires classiques ou en FAD peut engendrer l'abandon des études de celles et ceux ne disposant pas des capitaux suffisants (Bourdieu, Passeron, 1964). De plus, l'ancrage territorial, lié à une sociabilité rurale ou à l'obtention d'un emploi, est ici compatible avec la souplesse administrative et la localité des campus connectés.
- 15 Cependant, s'ils sont facteur d'une réussite accrue dans certaines configurations, il nous faut examiner la diversité des effets qu'ils sont susceptibles de produire.

Le « choix » des études en campus connecté, entre émancipation et assignation de la jeunesse rurale

- 16 Notre seconde interrogation s'inspire d'une démarche compréhensive qui vise à saisir les raisons qui induisent les acteurs à faire certains choix plutôt que d'autres. Pourquoi les jeunes ruraux choisissent-ils ces campus plutôt que des études en présentiel ? Et quels sont les effets du dispositif sur leurs trajectoires scolaires : plutôt tremplin vers l'émancipation ou régulateur d'aspirations ?

Les publics des campus connectés : une volonté de « rester » multifactorielle...

- 17 Le « capital d'autochtonie » peut se définir comme « l'ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy, 2010, p. 9). C'est un capital social local, dont la valeur n'est pas reconnue en dehors des sociabilités et des hiérarchies d'un lieu donné. Ce concept est primordial lorsque l'on aborde les raisons du choix d'un campus connecté : pour une large partie des étudiants, le critère de la localité prime. En l'absence du dispositif, certains n'auraient probablement pas fait d'études, ou se seraient contentés d'une formation qui existe sur place. Comme l'explique Marie, actuellement en master de sciences de l'éducation à Lyon 2 après l'obtention d'un BTS développement-animation des territoires ruraux à Boisne et d'une licence de sciences de l'éducation (à distance avec le campus connecté) : « Je voulais pas partir, m'installer dans une ville, trouver un appart et tout ». Pour les classes populaires rurales desquelles est originaire Marie⁷, la sociabilité centrée autour de la famille et de la « bande de potes » (Coquard, 2019) est une explication de cette volonté de « rester à tout prix ». Cela concerne aussi les individus mieux dotés en capitaux culturel et économique, puisqu'ils sont à même de faire fructifier leur diplôme sur les scènes associatives et politiques au cœur des hiérarchies locales (Guéraud, 2017). En ce sens, les campus connectés permettent d'acquérir la ressource symbolique du diplôme sans mettre en danger le capital d'autochtonie par un éloignement prolongé.

- 18 Il arrive également, conformément à l'analyse initiale du MESR, que des étudiants soient empêchés de poursuivre des études pour des raisons économiques. Cependant, cela ne ressort pas de nos entretiens comme un facteur unique. Il est souvent accompagné de difficultés sociales et/ou scolaires, comme l'illustre la comparaison des publics du campus connecté avec ceux du parcours d'accès spécifique santé (PASS) dont la première année est proposée à distance dans le bâtiment du campus connecté de Divain. Alors que le PASS est extrêmement bien intégré au sein de la ville, une tutrice souligne que ce n'est pas le cas du campus connecté, et l'attribue aux « parcours scolaires plus cabossés » de ses étudiants :

Le campus connecté est plus anonyme. [...] Les élèves qui pourraient potentiellement être intéressés par le campus connecté sont pas non plus... je sais pas trop comment dire, vont pas être capable de faire véhiculer... parce que déjà, eux, l'information, ils ne l'ont pas forcément, ils sont pas capables d'aller chercher l'information aussi bien que les autres, et encore moins de la faire circuler ensuite. Je pense que les canaux de circulation de l'information sont pas les mêmes pour le campus que pour les formations comme le PASS [...] J'entends beaucoup d'élèves dire, dès la première : « moi je veux faire le PASS sur Divain, parce qu'au moins je serai chez mes parents, j'aurais rien à gérer ».

- 19 Le PASS s'adresse avant tout à un public à l'aise avec l'enseignement supérieur, qui connaît la difficulté d'une première année de médecine et qui préfère bénéficier d'un environnement confortable pour la réaliser. Au contraire, ceux du campus ont davantage besoin « qu'on s'intéresse à eux ». Ce sont des étudiants qui apparaissent moins matures, car ils n'ont pas bénéficié d'un environnement identique et ont été moins préparés aux études supérieures.
- 20 Enfin, les campus connectés ont également révélé des besoins qui ne semblaient pas identifiés jusqu'alors sur les territoires. Une part importante des effectifs dans les trois campus connectés est composée de deux publics pour lesquels les campus connectés se révèlent adaptés, alors même qu'ils n'ont pas été pensés pour eux :
- premièrement, les sportifs de haut niveau ont à plusieurs reprises été évoqués comme exemples de l'utilité des campus connectés. Alors que traditionnellement, le choix de leurs études est conditionné par l'offre

disponible dans la ville de leur club, les campus connectés fournissent un modèle permettant de concilier carrière sportive et études supérieures ;

- deuxièmement, les individus souffrant de pathologies à divers degrés, voire de handicaps, concernent cinq étudiants de notre échantillon, soit près de 20 %. Il en va ainsi de Sébastien en master d'informatique à Divain, qui est autiste Asperger. Il n'aurait pas pu continuer en master sans le campus : il vit chez ses parents et est convoyé trois fois par semaine par un taxi de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Il envisage d'effectuer son stage de fin d'études au sein d'une *start-up* située dans les locaux qui abritent le campus afin de ne pas être dépaycé. Dans son cas, le campus connecté a apporté cadre, soutien et accompagnement administratif (pour le passage des examens à distance, par exemple) qui ont permis sa poursuite d'études.

... qui peut être renforcée par la présence du campus, contribuant alors à la modération des aspirations de la jeunesse rurale

- 21 Le déplacement géographique induit par la poursuite des études pour les classes populaires est souvent assimilé à une émigration (Guéraud *et al.*, 2021). Parce qu'il se couple bien souvent à un passage des frontières sociales (Pasquali, 2014), il peut être l'équivalent d'un violent « renversement de la table des valeurs » à l'échelle des individus (Bourdieu, 1974 ; Coquard, 2019). Or, depuis les années 2010, la métropolisation, par la concentration de l'offre de formations de l'enseignement supérieur et des emplois de cadre qu'elle induit, a contribué à « la diffusion de l'injonction à la mobilité dans l'ensemble des milieux sociaux, y compris au sein des classes populaires rurales et/ou périurbaines pourtant caractérisées par un attachement fort à leur espace d'origine » (Orange, 2013 ; citée par Guéraud *et al.*, 2021, § 3). En cela, les campus connectés évitent cette prise de risque et pallient en partie le manque de ressources nécessaires à la mobilité géographique et sociale des classes populaires rurales, permettant une poursuite d'études qui n'aurait probablement pas eu lieu autrement, ou qui aurait davantage été conflictuelle pour l'individu.

- 22 Ce faisant, ils s'inscrivent parfois paradoxalement dans une limitation des aspirations scolaires des jeunes ruraux telle que décrite par Lemêtre et Orange (2016). Les auteurs postulent que les effets d'une offre scolaire restreinte dans un horizon géographique et symbolique donné, conjuguée aux injonctions de l'institution à destination des élèves les plus faibles, participent de la limitation de l'horizon des possibles. Notre enquête montre ainsi que le campus connecté offre un moyen de concrétiser la volonté de rester d'étudiants qui seraient probablement partis en son absence. Cela concerne particulièrement les étudiantes de notre corpus, qui connaissent une assignation territoriale plus marquée que pour leurs homologues masculins. Le contrôle social exercé par l'entourage concerne davantage les jeunes femmes (Guéraud *et al.*, 2021) et les processus d'orientation les préparent plus à des destins locaux (Lemêtre, Orange, 2016). Or, plusieurs travaux suggèrent qu'étudier en campus connecté ne donnerait pas les mêmes chances de réussite qu'un cursus en présentiel. Quitter son territoire natal, en particulier pour les jeunes ruraux issus des classes populaires, serait un facteur de réussite dans les études et d'ascension sociale (Dherbécourt, 2015 ; Nicourd *et al.*, 2011). Parmi les explications avancées, nous retrouvons l'offre culturelle plus importante dans les métropoles ou le brassage social dans le cadre des études :

La sociabilité ne gomme pas les différences sociales, mais peut néanmoins être un appui pour l'organisation concrète du travail. Ces échanges élargissent l'horizon culturel des étudiants et leurs aspirations professionnelles. Les conditions de socialisation peuvent ainsi participer à l'explication des réussites contrastées. (Nicourd *et al.*, 2011, § 28)

- 23 Autrement dit, le développement des capitaux culturel, social et scolaire serait facilité par la mobilité en métropole. En particulier, passé les premières années, les étudiants les moins favorisés ne se trouvent plus suffisamment armés pour la poursuite d'études, en l'absence de contacts avec des personnes disposant d'un niveau disciplinaire suffisant (les étudiants d'un campus connecté suivent rarement des cursus identiques et les tuteurs ne sont pas des spécialistes des disciplines suivies). Ainsi, Margot, en troisième année de licence de psychologie à Tinson, a dû redoubler son cinquième

semestre. Pourtant, la deuxième année a été obtenue avec mention. Elle fait partie des étudiants cités en exemple par les autres pour sa capacité de travail : elle vient tous les jours au campus, de 9 heures à 18 heures. Capable de réussir les premières années seules, Margot ne dispose pas du capital scolaire pour valider la totalité d'un cycle éducatif, alors qu'elle envisage une poursuite d'études en master en distanciel.

Pour conclure...

- 24 À travers cet article, nous souhaitons souligner la plus-value d'une démarche qualitative pour rendre compte des processus non linéaires à l'œuvre dans les trajectoires scolaires des individus et pour l'évaluation d'un dispositif d'enseignement supérieur qui ne saurait se limiter à des indicateurs quantitatifs. C'est pourquoi nous avons pris le temps d'exemplifier notre propos à partir de cas concrets. Deux idéaux-types étudiantins qui soulignent l'effet parfois ambigu du campus connecté sur les trajectoires scolaires et professionnelles des jeunes ruraux ressortent de notre enquête. D'une part, le dispositif offre une chance véritable de poursuite d'études à des publics qui ne seraient pas partis pour des raisons sociales ou économiques. Conformément à l'objectif développé par le ministère, il « [permet aux étudiants] de réussir des études qu'ils n'auraient pas forcément entreprises » et contribue ainsi à réduire les inégalités. De l'autre, il semble participer d'une dynamique de régulation des aspirations des jeunes ruraux en partie produite par l'institution scolaire : certains étudiants, en particulier des étudiantes, qui auraient pu partir après l'obtention de leur baccalauréat et bénéficier de meilleures chances de réussite en présentiel décident de rester en raison de l'existence d'un campus connecté.
- 25 Le dispositif est ainsi traversé par une tension constitutive, entre émancipation et assignation de la jeunesse rurale. Une piste pour favoriser la première dimension au détriment de la seconde pourrait être de valoriser davantage le rôle de tremplin vers les études en présentiel pour les jeunes bacheliers. À condition d'être sensibilisés à ces questions, les tuteurs, par leur proximité quotidienne avec les étudiants, peuvent participer au développement de leurs aspirations scolaires et de la prise de conscience des bénéfices associés à la

mobilité en ville. Le campus serait alors un sas qui permettrait une autonomisation progressive grâce à un suivi individualisé, préparant les publics ruraux les moins favorisés aux études universitaires.

BIBLIOGRAPHIE

BERNET, Éric (2009). « Antennes universitaires. Quels effets sur les parcours étudiants ? Le cas de la filière AES au Creusot ». *Carrefours de l'éducation*, n° 27, p. 131-152. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0131>

BEUST, Pierre, AKSEN, Ali, BEGUE, Angélique, BRACQUE, Virginie, DELABALLE, Jean, PRADIER, Joëlline, VILLANIE, Sarah (2021). « Une évaluation de la qualité de la formation à distance vue par les étudiants en “campus connectés” ». <https://qpes2021.sciencesconf.org/357179/document>

BOURDIEU, Pierre (1974). « Avenir de classe et causalité du probable ». *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, p. 3-42. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1974_num_15_1_2234

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

BOURDON, F., RAPIAU, Marie-Thérèse, DURU-BELLAT, Marie, JAROUSSE, Jean-Pierre, PEYRON, C. (1994). « Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers ». *Les annales de la recherche urbaine*, n° 62-63, p. 100-112. https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1994_num_62_1_1787

COQUARD, Benoît (2019). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. Paris : La Découverte.

COULON, Alain (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

COUR DES COMPTES (2023). *Universités et territoires*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/universites-et-territoires>

DHERBÉCOURT, Clément (2015). « La géographie de l'ascension sociale ». *France stratégie*. <https://www.strategie.gouv.fr/publications/geographie-de-lascension-sociale>

DUBOIS, Vincent (2017). *Le politique, l'artiste et le gestionnaire. (Re)configurations locales et (dé)politisation de la culture*. Paris : Éditions du Croquant.

ENDRIZZI, Laure (2012). « Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités ». <https://hal-ens-lyon.archives-ouvertes.fr/ensl-01651604>

FELOUZIS, Georges (2001). « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur ». *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 53-63. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2825

GLIKMAN, Viviane (2014). « Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques ». *Distances et médiations des savoirs/Distance and Mediation of Knowledge*, n° 8. <https://doi.org/10.4000/dms.902>

GUÉRAUT, Élie (2017). « Mobiliser ses capitaux d'un espace à l'autre. Le retour qualifié dans les villes moyennes ». *Espaces et sociétés*, n° 168-169, p. 51-68.

GUÉRAUT, Élie, JEDLICKI, Fanny, NOÛS, Camille (2021). « L'émigration étudiante des "filles du coin". Entre émancipation sociale et réassignation spatiale ». *Travail, genre et sociétés*, n° 46, p. 135-155. <https://doi.org/10.3917/tgs.046.0135>

LEMÊTRE, Claire, ORANGE, Sophie (2016). « Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux ». *Savoir/Agir*, n° 37, p. 63-69. <https://doi.org/10.3917/sava.037.0063>

NICOURD, Sandrine, SAMUEL, Olivia, VILTER, Sylvie (2011). « Les inégalités territoriales à l'université. Effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 176, p. 27-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.3153>

ORANGE, Sophie (2010). « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 32-47. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0032>

ORANGE, Sophie (2013). *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris : PUF.

PASQUALI, Paul (2014). *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*. Paris : Fayard.

RENAHY, Nicolas (2010). « Classes populaires et capital d'autochtonie ». *Regards sociologiques*, n° 40, p. 9-26. https://www.regards-sociologiques.fr/wp-content/uploads/2020/04/rs_40_2010_2_renahy.pdf

NOTES

1 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/prolongation-de-l-appel-projets-campus-connecte-jusqu-au-15-avril-2020-46959> [consulté le 25 septembre 2023]. Le lien permettant de télécharger le cahier des charges ne semble plus fonctionner, mais l'auteur en a conservé une copie disponible sur demande.

2 Le mémoire s'intitule *Étudier dans les campagnes : des diplômes pour ceux qui restent ? Le cas des « campus connectés »*. Il n'a pas été publié, mais est disponible sur demande auprès de l'auteur.

- 3 Les noms des villes, comme ceux des individus mentionnés, ont été changés.
- 4 Cette branche de la sociologie regroupe les études qui s'intéressent aux spécificités de la structuration sociale des espaces ruraux et à la dimension spatiale des inégalités socio-économiques. Elle est principalement représentée en France par le Centre d'économie et de sociologie appliquées à l'agriculture et aux espaces ruraux (CESAER, UMR 1041).
- 5 Le Centre national d'enseignement à distance, établissement public à caractère administratif du ministère de l'Éducation nationale.
- 6 40 % de notre corpus contre 25 % à l'échelon national selon Beust *et al.* (2021).
- 7 Sa mère est auxiliaire de vie, ses frères sont ouvriers.

AUTEUR

Eliot Moyne

Eliot Moyne est normalien, diplômé d'un master de recherche en sciences sociales à l'ENS de Lyon où il est entré en 2019 par le concours B/L, et licencié en administration publique, économie, géographie, philosophie et sociologie. Il étudie actuellement à Sciences Po. Il est président et cofondateur d'émENSip', une association inter-ENS qui propose du tutorat pour les élèves de lycées situés en zone rurale, et membre du CA de l'AE ENS (Alumni).