

Introduction et présentation générale

Christine Vergnolle Mainar, Claudine Garcia-Debanc

Les contenus à enseigner, leur organisation tout au long du cursus scolaire des élèves ainsi que la façon de les transmettre, sont actuellement au cœur d'enjeux sociétaux dans de nombreux pays. Les débats, parfois vifs, dont ils sont l'objet s'inscrivent dans une réflexion plus large qui porte sur les finalités assignées aux différents systèmes éducatifs et qui par-là tend à questionner les traditions scolaires nationales.

En France, l'organisation des enseignements est profondément remise en cause depuis une à deux décennies par la prise en compte de nouvelles attentes sociales : développement d'un enseignement par compétences, multiplication des circulaires « d'éducation à » porteuses d'objectifs inter et transdisciplinaires (éducation à la santé, au développement durable, aux médias et à l'information, etc.), introduction de nouveaux savoirs dans les disciplines scolaires existantes ou de nouvelles thématiques partagées entre celles-ci (comme l'histoire des arts et actuellement les enseignements pratiques interdisciplinaires – EPI –, les parcours éducatifs...), modification des modes d'évaluation et des épreuves d'examen, création de certifications (comme le brevet informatique et internet, B2I), etc. Ces enjeux sont, de nos jours, au cœur de la réflexion en matière d'éducation. Ils sont notamment sous-jacents aux travaux du Conseil supérieur des programmes. Initiés en 2013 dans la perspective d'une « refondation de l'école », ils portent sur différents aspects du système scolaire : l'organisation en cycles du cursus scolaire, la réécriture du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et la rénovation des programmes scolaires, l'évolution des modalités d'évaluation du travail des élèves. Ces orientations contribuent à réactiver et à renouveler le débat d'idées sur la place des disciplines scolaires ainsi que sur les formes d'apprentissage, dans un contexte où les nouveaux médias modifient les formes de diffusion des savoirs ainsi que leur accessibilité.

La diversité et l'importance de ces transformations sont une donnée nouvelle dans l'histoire de l'enseignement français. Depuis que l'organisation du cursus scolaire a été fixée au tournant des ^{xix}^e et ^{xx}^e siècles, aucune période d'évolution n'a été aussi accélérée, ni aussi généralisée à tous les niveaux d'enseignement. Les changements contemporains sont particulièrement profonds et complexes puisqu'ils résultent d'une interaction entre d'une part un infléchissement de l'organisation des cursus et programmes scolaires (des changements dans les *curricula*) et d'autre part des

processus de transformation interne aux disciplines scolaires (des reconfigurations disciplinaires). C'est la raison pour laquelle les transformations en cours posent questions aux enseignants qui ont à les mettre en œuvre, aux formateurs d'enseignants qui s'efforcent de les y préparer et, plus largement, aux parents d'élèves et à la société toute entière.

Les recherches sur les *curricula* et les disciplines scolaires contribuent à mieux comprendre ces enjeux contemporains et par là peuvent fournir des repères aux enseignants et futurs enseignants en formation.

Les premières recherches sur le curriculum ont été menées dans le monde anglo-saxon notamment par Kerr (1968), Young (1971) et Eggelston (1977), avec une entrée sociologique marquée. Elles ont été reprises de façon explicite en France à la suite des publications de Forquin (1983, 1984, 1996, 2008) et ont donné lieu à de multiples déclinaisons dont certaines renvoient à une approche plus didactique que sociologique. C'est en particulier le cas de la distinction entre le « curriculum prescrit » par l'institution, qui pose des objectifs ainsi que des programmes d'enseignement pour les atteindre, le « curriculum caché¹ », qui correspond à ce qui se fait effectivement dans les classes et ce que reçoit l'élève et le « curriculum possible² », qui tend vers une dimension heuristique en focalisant l'attention sur la marge d'évolution des *curricula*. En conséquence, le curriculum peut apparaître comme une entrée conceptuelle pertinente pour approcher l'organisation des contenus scolaires sous l'angle de leur découpage en disciplines scolaires et par niveaux de classe. Il permet surtout de considérer ces contenus comme des constructions sociales produites sur la durée par deux dynamiques en apparence contradictoires. La première renvoie à une construction par étapes, correspondant à une succession de choix politiques induisant des réformes de programmes et parfois des modifications dans la structuration du système disciplinaire : par exemple, la suppression d'une matière d'enseignement (travaux manuels) ou l'introduction d'une nouvelle discipline (technologie, sciences économiques et sociales, langues régionales, etc.). La seconde correspond à ce qui, d'une réforme à l'autre, ne change pas, ou très peu, et qui par conséquent contribue à créer une tradition scolaire. Celle-ci peut être identifiée tant au niveau du système éducatif français qu'au sein de chacune des disciplines scolaires qu'il comporte. Elle peut induire des résistances aux changements voulus par le politique et placer les acteurs dans des situations de tensions.

Au sein du système scolaire, les différentes disciplines sont fortement affectées par cette interaction entre tradition et changement. C'est d'ailleurs l'un des principaux moteurs de leur évolution et par conséquent de leur organisation et fonctionnement. Dans le système scolaire français, les disciplines d'enseignement se sont constituées parallèlement à la structuration des études. Au cours du XIX^e siècle, les matières enseignées s'individualisent peu à peu jusqu'à devenir, à partir du début du XX^e siècle,

1. Perrenoud, 1984 et 1994.

2. Lange, 2013.

des disciplines scolaires fortement structurées autour de programmes, d'horaires dédiés, d'exercices identitaires, et dans l'enseignement secondaire d'un corps d'enseignants et d'une association de professeurs. Ces éléments contribuent à différencier les disciplines scolaires les unes des autres et à forger une culture propre à chaque discipline³ qui joue un rôle de cohésion entre ses acteurs. Les disciplines ainsi structurées sont au fondement de l'architecture du système scolaire français. Mais cette architecture est en perpétuelle évolution à la faveur des changements curriculaires, ce qui a des conséquences sur les disciplines elles-mêmes, leurs finalités, les contenus et méthodes qu'elles prennent en charge, la progression des enseignements qu'elles proposent entre les cycles et niveaux, l'organisation des apprentissages au quotidien...

Les disciplines scolaires sont ainsi engagées dans des dynamiques de reconfiguration interne plus ou moins marquées selon les périodes, comme le montrent de façon précise les recherches menées sur l'évolution des différentes disciplines scolaires. La première contribution majeure dans ce domaine est celle de Chervel (1977) sur l'enseignement de la grammaire. Ce travail lui a permis de formaliser par la suite une démarche de recherche sur l'histoire des disciplines scolaires⁴ qui a servi de socle à ses propres travaux ultérieurs sur l'enseignement du français⁵ et de point d'appui méthodologique pour de nombreux autres chercheurs travaillant sur d'autres disciplines. Les années 1990 ont correspondu à l'essor de ce champ de recherche avec notamment la publication de travaux sur la géographie⁶, les sciences économiques et sociales⁷, les arts plastiques⁸, les disciplines scientifiques⁹ et technologiques¹⁰, la philosophie¹¹, l'éducation physique et sportive¹². Cet intérêt pour la reconstitution de l'évolution des disciplines scolaires s'est poursuivi depuis, par un approfondissement de l'histoire de certaines d'entre elles : par exemple, Clerc (2002) et Chevalier (2003) pour la géographie, Martin (2002) sur l'éducation physique et sportive, d'Enfert et Lagoutte (2004) pour les arts plastiques. Il a aussi débouché sur des travaux concernant d'autres disciplines comme les langues¹³, l'histoire¹⁴, la documentation¹⁵, l'éducation musicale¹⁶, les langues anciennes¹⁷, la philosophie¹⁸. L'existence même de cette somme

3. Chervel, 1998.

4. Chervel, 1988.

5. Chervel, 2006.

6. Lefort, 1992.

7. Combemale, 1995.

8. Roux, 1997.

9. Belhoste, Gispert-Chambaz et Hulin-Jung, 1996.

10. Lebeaume, 1999 ; Lebeaume et Martinand, 1999.

11. Poucet, 1999.

12. Seners, 1999.

13. Mombert, 2001.

14. Garcia et Leduc, 2003.

15. Frisch, 2003.

16. Tripier-Mondancin, 2010a et 2010b.

17. Maury-Lascoux, 2012.

18. Verdeau, 2013 et 2014.

de travaux de recherche révèle la prégnance, au tournant des ^{xx}^e et ^{xxi}^e siècles, d'un besoin de comprendre les étapes et processus de transformation des disciplines scolaires. Cet intérêt des chercheurs est à contextualiser par rapport aux débats socio-politiques de cette période qui questionnent fortement les disciplines, leurs frontières étanches, leur tradition, mais aussi leurs référents dans les savoirs universitaires ou les pratiques professionnelles : pour comprendre les enjeux des évolutions en cours, un détour par le passé est souvent nécessaire. Ces différentes recherches donnent à voir un panorama assez complet de l'évolution des différentes disciplines. Il a été un point d'appui pour des travaux plus récents¹⁹ abordant l'évolution des disciplines scolaires dans une perspective plus interdisciplinaire : celle de l'évolution des relations entre les disciplines, des partages des champs de savoirs, des migrations de concepts ou de démarches d'une discipline à l'autre, des notions et méthodes qu'elles ont en partage, de la nature de leur contribution aux objectifs transversaux (savoir-faire et savoir-être), etc.

Dans le prolongement de ces travaux, cet ouvrage vise à éclairer l'articulation entre les changements dans les *curricula* et les reconfigurations disciplinaires, en mobilisant quatre approches complémentaires :

- une approche historique des *curricula* et des disciplines scolaires, qui permet d'identifier sur la longue durée les étapes, les ruptures, les rythmes et les formes d'évolution ;
- une approche sociologique des formes et contenus d'enseignement, qui pose les *curricula*, les savoirs scolaires et plus globalement la forme scolaire, comme des constructions sociales résultant de rapports de force entre acteurs ou groupes organisés ;
- une approche épistémologique des contenus scolaires, qui ouvre la possibilité de situer les évolutions par rapport aux savoirs et pratiques de référence, à leurs logiques de construction, aux temporalités de leur évolution et aux acteurs qui pèsent dans les choix ;
- une approche didactique qui, à la croisée des champs précités, aborde les questions concrètes qui se posent à l'enseignant (notamment par l'identification des référents qu'il mobilise – ou pourrait mobiliser pour concevoir et mener ses enseignements) et constitue aussi par-là un objet d'étude pour les chercheurs engageant à un débat de fond sur la nature de la transposition didactique.

Cet ouvrage vise aussi à initier une ouverture sur d'autres pays. La comparaison des évolutions entre pays est généralement menée sous l'angle des systèmes éducatifs et mériterait d'être complétée par une approche comparatiste de l'évolution de l'interaction entre changements curriculaires et reconfigurations disciplinaires, les changements curriculaires contemporains prenant généralement appui sur des cadres de pensée très similaires.

19. Notamment Hulin, 2007 ; Viennot, 2008 ; Vergnolle Mainar, 2011.

La première partie de l'ouvrage regroupe des contributions qui choisissent une perspective historique pour rendre compte de changements curriculaires, avec un empan temporel plus ou moins important. Une approche historique des programmes permet en effet de réaliser un pas de côté et, de ce fait, de regarder d'une autre manière les évolutions actuelles de ce que certains auteurs appellent la « nouvelle reconfiguration curriculaire du début du *xxi*^e siècle²⁰ ».

Harlé, maître de conférences à l'ESPE de Basse-Normandie montre l'intérêt d'une analyse socio-historique des *curricula*, qui conçoit « les disciplines scolaires comme le produit d'enjeux sociaux ». Elle met en évidence la spécificité d'une approche sociologique des contenus d'enseignement en l'illustrant par l'analyse des transformations de diverses disciplines, à des moments-charnières de leur histoire : passage du dessin aux arts plastiques, émergence de la technologie au collège ou institutionnalisation des sciences économiques et sociales au lycée. Elle s'intéresse notamment aux identités disciplinaires, telles qu'on peut les cerner à travers les témoignages des acteurs-enseignants.

Les deux contributions qui suivent s'intéressent à l'enseignement technique, considéré comme un analyseur privilégié pour interroger l'architecture de l'offre scolaire dans son ensemble et les articulations entre demande sociale et contenus scolaires. Ainsi, Lebeaume et Hamon analysent les interactions entre changements curriculaires et reconfigurations disciplinaires. Ils distinguent quatre « changements curriculaires d'ampleur » depuis la fin du *xix*^e siècle, chacun se traduisant par une nouvelle organisation de l'enseignement technique. Leur présentation pose la question de la périodisation, en tant que découpage des différents moments de l'évolution d'une discipline, ou plutôt ici d'un cursus plus ou moins professionnel.

De manière complémentaire, l'étude des évolutions du concours le plus prestigieux pour le recrutement des professeurs de l'enseignement technique, l'agrégation de mécanique, entre 1968 et 2012, à travers l'analyse des programmes et des rapports de jury, permet de rendre compte du processus d'institutionnalisation de cette nouvelle discipline dans l'enseignement technique²¹.

Trois présentations s'intéressent ensuite aux évolutions curriculaires dans le domaine des lettres, notamment dans l'articulation entre enseignement du français et enseignement des langues anciennes, latin et grec.

Maury Lascoux étudie les reconfigurations importantes qu'ont connues le latin et le grec au collège ces 50 dernières années. D'abord humanités, réservées aux élites, les langues anciennes se sont démocratisées, l'enseignement optionnel du latin s'adressant à tous les élèves de collège. Ce changement de public entraîne une reconfiguration profonde de la discipline « langues anciennes », qui accorde désormais une place importante à la civilisation et à l'histoire au lieu de se limiter à l'enseignement de la langue et de la traduction (thème et version). Le latin a en effet occupé une place

20. Hamon et Lebeaume, 2013.

21. Zaïd et Lebeaume.

centrale dans l'enseignement jusqu'au début du xx^e siècle pour la formation d'une culture humaniste destinée aux élites sociales dans les lycées et petits lycées, pendant que les publics populaires fréquentaient les écoles primaires jusqu'à la fin de la scolarisation obligatoire.

Jorge montre comment, à l'articulation des xix^e et xx^e siècles, entre 1880 et 1920, a été mis en œuvre un enseignement éphémère de l'étymologie, constituant l'un des volets d'« humanités modernes » sans enseignement du latin. L'analyse de manuels scolaires et de cahiers d'élèves du début du xx^e siècle lui permet de montrer que l'étymologie aide à justifier le métalangage grammatical, à faciliter la mémorisation de l'orthographe lexicale et à valoriser la langue nationale dans sa filiation latine, à un moment de défaite face à la Prusse. Les configurations disciplinaires nouvelles, ici avec l'émergence de nouveaux contenus d'enseignement, portent ainsi traces à la fois des évolutions scientifiques des disciplines de référence mais aussi des demandes sociales en lien avec les contextes politiques.

De même, Garcia-Deban met en relation attentes sociales et tâches de production écrite proposées aux élèves de l'école primaire et du collège depuis le milieu du xix^e siècle. Elle montre notamment comment la manière même de dénommer les activités de production d'écrit est significative du statut donné à ces activités par les concepteurs de programmes. Les activités d'écriture interrogent, de ce fait, la configuration d'ensemble du français comme discipline scolaire.

La contribution proposée par Lauga-Hamid et Tripier-Mondancin prend en compte un empan temporel plus court, puisque les auteurs mettent en regard les modifications des programmes de collège, dans les années 1960-1970, pour deux disciplines qui ont affaire au « sonore » et pour lesquelles la perception joue un rôle décisif, à savoir la musique et l'anglais. Une analyse de contenu des objectifs affichés dans les programmes leur permet de mettre en évidence des variations importantes entre les programmes des années 1960 (pas tout à fait à la même date dans les deux disciplines 1963-1964 en musique, 1969 en anglais), et les programmes de 1978, sur la nature des savoirs à transmettre et la place accordée à une norme culturelle. La contribution se termine par des propositions d'activités transversales qui permettraient d'associer ces deux disciplines, qui travaillent rarement en interdisciplinarité.

Enfin, Bédouret s'interroge sur l'autonomie de la géographie scolaire par rapport à la géographie universitaire. Il montre comment cette discipline, vouée à la diffusion des savoirs universitaires jusqu'aux années 1970, s'autonomise ensuite en s'organisant autour de concepts intégrateurs tels que ceux de territoire, paysage, milieu, environnement, aménagement ou organisation, et devient ainsi plus proche de la demande sociale. La référence aux compétences dans les années 2000 renforce encore ce mouvement.

Dans la conclusion de cette partie, Tripier-Mondancin met en évidence la diversité des méthodologies, des notions-clés et des niveaux d'analyse retenus dans les différentes contributions de cet ouvrage.

Qu'elles portent sur l'ensemble du xx^e siècle et le début du xxi^e siècle ou sur des périodes plus limitées, ces diverses contributions permettent d'éclairer les bouleversements curriculaires actuels en développant des questionnements qui peuvent être pertinents aussi aujourd'hui : quelles relations entretiennent les disciplines scolaires avec les disciplines de référence ? Comment sont-elles sensibles à une demande sociale plus ou moins explicitement formulée ? Dans quelle mesure les ruptures importantes d'un point de vue historique sont-elles préparées par d'autres changements ? Comment s'expliquent-elles ? Touchent-elles en même temps l'ensemble des disciplines scolaires ? La distance historique permet ainsi de questionner des évidences dans la culture partagée actuelle.

La deuxième partie de l'ouvrage regroupe des contributions qui traitent des bouleversements curriculaires récents, que ceux-ci concernent de façon transversale l'ensemble des disciplines, comme la référence désormais centrale aux compétences ou qu'ils soient causés par l'insertion dans les *curricula* de contenus d'enseignement ne relevant pas d'une seule discipline, comme l'EDD (éducation au développement durable), l'histoire des arts ou les savoirs technoscientifiques sur les nanotechnologies. Ces contenus ont comme trait commun d'être moins des contenus disciplinaires académiques que des savoirs permettant d'orienter les attitudes et les pratiques des futurs citoyens. Ils ne relèvent pas d'une discipline scolaire unique définie et, de ce fait, interrogent les frontières entre les disciplines.

Hertig procède à une analyse des contenus en géographie dans les Plans d'études romands des quatre dernières décennies, notamment dans les textes règlementaires du canton de Vaud. Cette fois, c'est la distance géographique qui est féconde pour interroger l'organisation interne des contenus d'enseignement dans la discipline mais aussi les articulations entre les compétences posées comme prioritaires et la demande sociale. Il propose de distinguer les reconfigurations internes, liées notamment aux évolutions propres de la discipline de recherche et les reconfigurations externes, non spécifiques à la discipline, telles que la notion de compétence ou la place des évaluations. Il souligne les écarts importants entre les enjeux affichés dans les programmes et les réelles conditions de mise en œuvre de ces prescriptions et souligne l'importance de la formation des enseignants pour mettre en œuvre une réforme ambitieuse.

Diverses mesures institutionnelles peuvent faire chanceler les frontières entre disciplines : l'introduction de nouvelles activités comme l'histoire des arts dans les programmes de 2008 mais aussi les injonctions à traiter de questions socialement vives, comme les nanotechnologies, l'éducation au développement durable ou encore l'éducation aux questions de genre. Dans d'autres cas, comme pour la philosophie au lycée, les bouleversements peuvent venir d'une place différente accordée à une discipline dans le cursus scolaire.

Les frontières entre disciplines sont bousculées par l'introduction en 2008, au collège, en France, de l'histoire des arts, dont l'enseignement doit être assuré conjointement par les enseignants d'histoire, de lettres, d'éducation musicale et d'arts plastiques. Daudignon, enseignante d'histoire, montre comment l'introduction de l'histoire des arts questionne les disciplines scolaires dans leur logique ordinaire de territoires

disciplinaires et interroge les enjeux de reconfigurations internes dont elle est porteuse en histoire-géographie. Elle montre ensuite les intérêts d'une approche croisée d'un tableau du XIX^e siècle présentant un paysage industriel.

Dans le domaine de l'éducation scientifique et technique, Panissal et Roussel s'intéressent à l'implantation de nouveaux savoirs technoscientifiques relatifs aux nanotechnologies dans les programmes de physique-chimie de 1^{re} S. Elles comparent ainsi les programmes publiés en 2001 et en 2011 du point de vue des contenus mais aussi des enjeux assignés à l'enseignement scientifique et de la place accordée à l'interdisciplinarité.

La mise en œuvre de préconisations portant sur l'éducation à l'égalité filles/garçons met en évidence les résistances des acteurs du système scolaire et la difficulté de l'entreprise, comme le montre le traitement d'observations de classes d'école primaire et d'activités en centres de loisirs associés réalisées par l'équipe Genre et éducation de l'ESPE de Toulouse, Lueken, Costes, Houadec et Collard : bien que la mixité à l'école ait été introduite en 1957, les enseignants, quel que soit leur sexe, consacrent moins de temps aux filles qu'aux garçons dans les interactions et utilisent assez peu les très nombreux outils mis à leur disposition par le ministère de l'Éducation nationale pour les aider à cette sensibilisation.

À propos de l'enseignement de la philosophie au lycée, Verdeau se demande si la mise en place de nouvelles activités impliquant la philosophie avant la classe de terminale, notamment à travers les travaux personnels encadrés ou l'ECJS (éducation civique, juridique et sociale) est de nature à affecter la configuration interne de la philosophie comme discipline. Ici, c'est le curriculum dans son déroulement chronologique qui est central.

Lange plaide pour une approche curriculaire renouvelée en réfléchissant aux modalités de l'introduction de l'éducation au développement durable, après avoir rappelé les enjeux sociaux de cette éducation et pesé les intérêts et les limites de différentes modalités d'intégration dans les programmes.

Vergnolle Mainar dégage les concepts-clés de la discipline géographie, en lien avec les finalités sociales assignées à cette discipline. Elle prend acte des bouleversements importants intervenus du fait à la fois de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences et de la diffusion des différentes « éducations à » et traque les prémisses de compétences transversales travaillées en géographie. Elle en dégage principalement trois : la maîtrise du langage graphique dont elle interroge les représentations successives sous la forme de croquis paysagers, de cartes de synthèse ou de cartes-modèles, depuis les années 1980, les compétences liées à l'éducation à l'environnement et au développement durable et l'acquisition de repères relevant de l'espace. Les évolutions qu'elle constate au cours de ces 30 dernières années permettent d'interroger plus largement les équilibres et tensions entre disciplinarisation et compétences transversales.

Enfin, Verdeau conclut l'ouvrage en rappelant ses enjeux et les perspectives qu'il ouvre tant pour la recherche que pour la formation des enseignants.