

# Les contenus d'enseignement d'une école vraiment démocratique

par José Tovar

Note d'étape – Mai 2015

*Au moment où le Conseil supérieur des programmes (CSP) annonce la mise en débat d'une nouvelle conception des programmes destinés aux cycles 2,3,4 de l'école obligatoire (école-collège), il nous a paru intéressant de tenter un premier bilan du séminaire organisé en commun par le GRDS et la fondation Gabriel Péri depuis janvier 2013 à partir d'une réflexion sur ce que pourraient être les contenus d'enseignement d'une école vraiment démocratique et dont une première étape visait à faire le point sur l'histoire des disciplines scolaires et des controverses afférentes.*

Les contenus d'enseignement ont toujours constitué une préoccupation majeure des responsables politiques et des acteurs sociaux. La rapidité des transformations sur le terrain économique, social et culturel invite en permanence à « moderniser » l'école, à l' « ouvrir sur la vie réelle ». Les travaux de Durkheim ont montré en effet que les contenus de l'enseignement sont imposés à l'école par la société qui l'entoure et par la culture dominante dans laquelle elle baigne<sup>1</sup>. Or depuis que le système éducatif français est entré dans une crise systémique consécutive à la massification des études secondaires opérée à partir des années 70-80, la problématique de la « culture scolaire » qu'il convient de transmettre, les injonctions adressées au système éducatif l'incitant à mieux assumer ses responsabilités dans la préparation des jeunes au marché du travail – thème récurrent depuis plusieurs décennies – se font de plus en plus insistantes. Le rapport Legrand (1982) et le rapport Bourdieu Gros<sup>2</sup> (1985) se font porteurs d'une violente offensive contre l'organisation des programmes d'enseignement – notamment au collège - en disciplines scolaires jugées exagérément encyclopédiques, rigides, cloisonnées et sélectives, explicitement désignées comme principal obstacle aux nécessaires adaptations du système éducatif aux exigences du monde moderne. Cette charge aboutira sous la pression de l'OCDE et de l'institution européenne à l'exigence d'une redéfinition des formes et contenus des programmes scolaires fondée sur l'acquisition de compétences plutôt que de savoirs, formalisée dans la loi Fillion de 2005 et, devant l'échec de cette première tentative institutionnelle, reformulée dans la loi Peillon de 2013. Mission est alors confiée au nouveau CSP de redéfinir les curricula en fonction de la nouvelle définition du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », travail actuellement en cours.

C'est dans ce contexte que le GRDS s'est donné pour tâche de réfléchir aux contenus d'enseignement en partant de l'idée que les contenus de formation sont fondamentalement des constructions contingentes résultant de déterminants sociaux et culturels circonstanciés,

---

<sup>1</sup> Émile Durkheim : *l'évolution pédagogique en France*. (1938).

<sup>2</sup> *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* ; 1989.

mais aussi d'enjeux notamment didactiques - propres à chaque discipline. Quelques premières remarques peuvent être dégagées de la première phase de ses travaux:

### **I. Des disciplines bornées par des programmes et instructions ministérielles.**

Les disciplines scolaires qui ont eu cours dans l'histoire de l'enseignement français constituent à chaque époque un ensemble aux bornes nettement tracées par des programmes et instructions ministérielles. Leur délimitation et leur désignation soulèvent des problèmes de nature diverse dont la solution ne peut résulter que d'une étude détaillée de chaque cas. Chaque discipline d'enseignement apporte en effet sa problématique propre et pose des problèmes spécifiques. Ainsi, l'orthographe, la lecture, l'écriture des textes et la connaissance des œuvres littéraires sont-elles une seule et même discipline ? Professeur de français et/ ou professeur de Lettres ? Le débat, on le sait, est loin d'être clos... Autre exemple, la Géographie, autrefois intégrée à l'enseignement de l'histoire, ne devient une discipline autonome qu'à partir de la réforme des lycées en 1902, mais les enseignants du second degré, « spécialistes », continuent à enseigner les deux disciplines... raisons conjoncturelles ? ; prégnance des traditions ou logiques internes dominantes ?

De fait, les disciplines scolaires sont à examiner non seulement à partir des « contenus d'enseignement » (ou programmes) qu'elles proposent, mais aussi des grandes finalités qui ont présidé à leur constitution, des pratiques enseignantes qu'elles entraînent, ainsi que des phénomènes d'acculturation de masse qu'elles déterminent. Un des problèmes le plus souvent évoqués est celui de leurs fonctions, sociales et éducatives. Si l'école se bornait à « vulgariser » des savoirs dont les formes et contenus découleraient directement des savoirs universitaires (les « savoirs savants »), ou à adapter à la jeunesse des pratiques sociales d'adultes, l'évidence de leurs objectifs et des pratiques pédagogiques afférentes en termes de transmission de savoirs serait relativement simple. Mais tel n'est pas le cas. Il convient donc de se poser la question : pourquoi l'école a-t-elle été amenée à concevoir et retenir, comme objet d'enseignement, telle ou telle formalisation de savoirs en forme de discipline plutôt qu'une autre ? En quoi cette discipline répond-elle aux besoins ou attentes de la société ? Ce sont ces questions, d'ordre essentiellement historique, qu'abordent dans un premier temps nos contributeurs.

Par ailleurs, on constate que, entre la discipline scolaire mise en œuvre dans le travail pédagogique et les résultats réels obtenus, il y a souvent plus qu'une différence de degré, ou de précision. D'où la question : cet « écart » entre le prescrit et le réel est-il d'ordre didactique, et dans ce cas, comment les disciplines fonctionnent-elles ? De quelle manière réalisent-elles, sur l'esprit des élèves, la « formation » souhaitée et en quoi consiste cette formation ? Autrement dit, quelle efficacité réelle et concrète peut-on leur reconnaître ? En l'absence d'études scientifiques sérieuses, ces questions restent en grande partie sans réponse, du moins jusqu'aux années 1950-60, période à partir de laquelle les problèmes soulevés par la démocratisation en cours de l'accès aux enseignements de second degré poussent à des recherches approfondies en didactique des disciplines et en sociologie de l'éducation.

Lorsque les disciplines scolaires s'imposent à l'école depuis des décennies, a fortiori depuis des siècles, c'est à travers une tradition pédagogique et didactique complexe, ayant fait par le passé l'objet de débats intenses qu'elles parviennent aux enseignants. Et il n'est pas rare de voir les pédagogies historiquement pratiquées dans une discipline résister fortement aux éventuelles injonctions réformatrices de la « doxa pédagogique » (institutionnelle ou pas) du moment. C'est « une machine qui tourne » toute seule (ou presque), bien rodée, et bien adaptée à des fins dont on a oublié les motivations premières. Mais il arrive que l'histoire balbutie. Comme nous l'ont montré A. Joste et P. Le Quéré, l'histoire de la grammaire scolaire du français en offre un exemple privilégié: mise au point et enseignée pour servir d'auxiliaire à l'enseignement de l'orthographe, ce qui est à l'origine sa seule finalité réelle, elle n'a pas tardé à être prise elle-même pendant plusieurs décennies en tant que discipline spécifique comme une des finalités en soi de l'enseignement<sup>3</sup>, pour être quasiment abandonnée en tant que telle aujourd'hui.

## II. Quatre grandes périodes...

Si le XIXe siècle a été marqué par la création de structures d'enseignement en ordre dispersé (souvent à l'initiative d'élus locaux) et de multiples débats sur les disciplines qu'il convenait d'y enseigner, les deux dernières décennies du siècle sont celles de la mise en place d'une école primaire publique unifiée. Après la défaite de 1870, imputée à l'ignorance des soldats et au manque d'esprit national, et dans le cadre d'une forte expansion de l'économie demandeuse de main-d'œuvre plus qualifiée, l'alphabétisation générale, l'unification linguistique et la formation d'une conscience civique nationale sont devenues des urgences.

### 1. L'instauration de l'instruction publique en 1882

L'instruction publique est instaurée en 1882, ainsi qu'un début d'enseignement professionnel sous autorité publique avec la création des ENP (Écoles Nationales Professionnelles) par J. Ferry en 1887 et des EPCI (écoles pratiques du Commerce et de l'Industrie) en 1892. L'apprentissage de la langue française y occupe une place essentielle, ainsi que l'arithmétique, des notions de sciences usuelles (physique, chimie), et des éléments d'histoire, de géographie, de dessin d'imitation et de chant choral. Dans les lycées, le latin et la philosophie restent les disciplines reines, destinées à la formation des élites. Au niveau pédagogique, le ministre V. Duruy prône la mise en œuvre des « **méthodes actives** » : *« dialogue entre le maître et les élèves sous des formes variées, conduisant l'élève du facile au difficile, du connu à l'inconnu, à découvrir les conséquences d'un principe, les applications d'une règle, ou inversement les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués, tout cela par l'enchaînement des questions orales et des devoirs écrits. »*<sup>4</sup>

### 2. La réforme des lycées en 1902

Une enquête parlementaire menée en 1897 pour examiner les raisons de la « dépopulation des établissements de l'état » en faveur de l'enseignement privé conclut, dans un rapport remis en 1899, à la « nécessité d'adapter l'enseignement secondaire aux besoins de la société

---

<sup>3</sup> Au point de justifier la création d'une agrégation de grammaire.

<sup>4</sup> Instructions de 1886, citées par A. Joste et P. Le Quéré dans leur conférence sur le Français.

contemporaine » et tout particulièrement de développer l'enseignement des sciences et des langues vivantes. **Un ensemble de décisions réglementaires**, plus connu sous l'appellation de « réforme de 1902<sup>5</sup> » est adopté, comprenant la création de deux cycles en lycée avec la création du collège. La section moderne (sans latin) des lycées est créée, avec des horaires d'enseignement scientifiques augmentés, et la valorisation du français, de l'histoire, des langues vivantes, de la gymnastique et du dessin. C'est dans cette période que s'installe définitivement le concept de « discipline d'enseignement ». Pour la première fois est instauré dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants un stage de formation pédagogique auprès d'un enseignant chevronné assorti de quelques cours de sciences de l'éducation, parallèlement à la formation savante des candidats à l'agrégation. Ces transformations donnent le ton pour une longue période, marquée par quelques inflexions notamment à partir de 1925 dans le programme de Français avec l'étude systématique de la langue et de textes français plutôt que par le détour du latin et des textes antiques, et l'ouverture des programmes aux littératures étrangères (A. Joste). Ces programmes seront reconduits sans changements notables jusqu'en 1937, puis jusqu'aux années 1960/70 nonobstant quelques adaptations liées aux transformations structurelles du système.

### 3. Le Front populaire

Le Front populaire marque **une volonté d'avancée démocratique** avec la prise en compte de l'exigence d'égalité et de promotion sociale portées depuis les années 20 par les militants réformateurs partisans de l'Éducation nouvelle. Le ministre Jean Zay engage une généralisation de l'enseignement technique, un fort développement du « primaire supérieur » et la création des trois filières du lycée (classique, moderne et technique) intégrées dans une « école unique » inspirée du programme élaboré par les « compagnons de l'Université nouvelle » en 1920-21. Les programmes se diversifient tout particulièrement dans les disciplines dites « de base » : à chaque niveau et à chaque série son français, ses mathématiques, ses langues et ses enseignements scientifiques, en fonction des finalités de chacun. L'objectif est que le « mérite individuel » prime enfin sur la naissance dans une perspective « d'égalité des chances ». La guerre et l'occupation mettront provisoirement un coup d'arrêt à ce mouvement, pour reprendre à la libération avec les débats provoqués par le projet « Langevin Wallon » qui, comme on sait, ne débouchera jamais sur une réforme globale du système éducatif.<sup>6</sup>

### 4. Le tournant des années 1970/80 :

Jusqu'aux années 1950/60, le système éducatif était organisé sur un mode dual, avec des publics, des finalités, des contenus, des cultures, des maîtres distincts. Un ordre secondaire, destiné aux élites sociales et intellectuelles, menant aux baccalauréats puis à l'université et un ordre primaire menant au certificat d'études ( y compris prolongé grâce aux cours complémentaires menant au Brevet et destiné aux enfants issus des classes populaires). La

---

<sup>5</sup> Lire sur cette question l'article de Viviane Isambert-Jamati « Une réforme des lycées et collèges , essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 » reproduit dans son livre « Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes » ; L'Harmattan, Paris 2011.

<sup>6</sup> Du moins en tant que tel car, en fait, nombre de ses orientations furent plus ou moins expérimentées durant les années agitées de la IV<sup>e</sup> république.

prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, l'instauration du « Collège unique » et plus généralement la démocratisation de l'accès au second degré modifient les finalités du premier degré, qui devient une sorte de propédeutique à l'entrée au collège, d'où les nouveaux programmes dits « d'éveil » en élémentaire. Les transformations les plus spectaculaires, qui vont alimenter une querelle de caractère essentiellement médiatique et politicienne aujourd'hui encore vive entre les « républicains » opposés aux réformes et les « pédagogues » partisans des réformes toucheront en fait surtout le français et les mathématiques.

*a. Échec de la réforme des « mathématiques modernes »...*

En Mathématiques, on est passé d'un enseignement pratique, fondé depuis la création de l'école publique sur le calcul, le raisonnement arithmétique (principalement déductif) et les techniques utiles pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne et professionnelle, à l'étude des ensembles et des structures faisant système, et des rapports qu'ils entretiennent entre eux, avec un accent mis sur la forme et la cohérence du langage mathématique. De l'étude de situations concrètes à celle des structures abstraites, le changement de programmes et de méthodes était brutal, et les enseignants peu préparés à le mettre en œuvre. Cette réforme fut fortement contestée parce que, selon ses détracteurs, elle aboutissait dans les faits à un nouveau dogmatisme privilégiant l'abstraction et le formalisme, et avait pris la dimension d'une discipline élitiste ayant remplacé le latin comme outil de sélection. Une véritable contre-réforme est lancée en 1985 par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement. Les contenus et les approches « modernes » voient leur place fortement minorée au profit d'une vision plus classique, la plupart des références aux théories ensemblistes disparaissent.

*b. ... et mise en place réussie du « plan de rénovation du Français ».*

Devant les difficultés éprouvées en lecture par les élèves entrant en 6<sup>e</sup>, les instructions accompagnant la réforme Berthoin en 1960 demandent un renforcement des exigences du primaire. L'échec en lecture est attribué à la pratique de la syllabique<sup>7</sup> déclarée « passéiste » voire réactionnaire, et une nette évolution en faveur de méthodes plus ou moins inspirées de la « globale » s'impose rapidement sous l'influence des travaux de l'INRP et de son directeur, J. Foucambert. La proximité des méthodes globales avec les mouvements d'éducation active condamne d'emblée les tenants de la méthode syllabique et fait rapidement de l'apprentissage de la lecture un marqueur politique. Un demi-siècle plus tard, malgré l'échec manifeste des méthodes constructivistes généralisées et toujours défendues par la « doxa éducative », la situation n'a guère évolué et les oppositions sont toujours aussi vives aujourd'hui.

Dans le même mouvement, alors que traditionnellement, l'enseignement du français reposait pour l'essentiel sur la connaissance des grands écrivains et l'émotion esthétique que l'on se devait de ressentir devant leurs œuvres, le « plan Rouchette » fortement inspiré par les apports déjà anciens de la linguistique considère la langue comme un outil variable en fonction des

---

<sup>7</sup> Méthode fondée sur l'apprentissage précoce et systématique des correspondances grapho-phonémiques permettant d'atteindre un déchiffrement habile, précis et rapide, voie d'accès incontournable au sens, à la compréhension. Elle élimine donc toute forme de reconnaissance globale des mots, toute devinette par le contexte textuel ou non textuel, l'utilisation du dessin dans le processus même d'apprentissage de la lecture.]

situations de communication et préconise de l'école primaire au collège des démarches partant « *du langage oral fautif ou limité d'élèves défavorisés pour les conduire par l'observation et l'induction à la langue adulte élaborée et à la langue des textes d'auteurs* » (A. Joste et P. Le Quéré). La réforme mise en œuvre dans les années 70 soulève une levée de boucliers, mobilisant des associations conservatrices qui militent pour le maintien d'un enseignement fondé sur l'exemplarité des « belles lettres ». Elles voient dans cette « baisse du niveau d'exigences » un effet de l'esprit libertaire de 1968, et, là aussi, le débat prend rapidement l'allure d'un combat politique, interdisant de fait tout débat didactique appuyé sur l'expérience de terrain.

Mais contrairement à ce qui s'est produit pour la réforme des mathématiques, la réforme du français dans la double acception soulignée ici s'est imposée et étendue au lycée. Et la querelle perdure de nos jours, avec des rebondissements ponctuels liés au développement de travaux de recherche, notamment sur l'apprentissage de la lecture/écriture<sup>8</sup>...

*c. D'autres exemples de réformes qui perdurent offrent matière à réflexion :*

Il en va ainsi des transformations subies par l'enseignement de la géographie et celui de l'histoire dans la même période : « *Sans que cela fasse grand bruit, les évolutions des programmes sont en train de transformer la discipline telle qu'elle est enseignée particulièrement au lycée. Il s'agit du passage d'un enseignement de fragments du monde à celui d'ensembles de concepts. Engagée en classe de seconde sur la base d'une problématisation du contenu de géographie générale, elle gagne progressivement tous les niveaux : concept d'habiter en 6e, développement durable en 5e, mondialisation en 4e, développement durable de nouveau en seconde et encore mondialisation en Terminale.* » (P. Clerc).

En 1975, les programmes d'histoire sont réorganisés avec la volonté de privilégier des approches thématiques au détriment de la simple chronologie. La pédagogie par objectifs prônée par les réformateurs de l'INRP tend à s'imposer. La problématique s'élargit pour ce qui concerne les nouveaux programmes consécutifs au vote de la loi de 2005, qui « *tentent de concilier la spécificité disciplinaire (notamment dans ses articulations avec les avancées historiographiques) et la politique du Socle commun des connaissances et des compétences. Des questions assez inédites ont fait leur apparition comme l'étude des royaumes africains médiévaux. Des reformulations témoignent de la volonté d'intégrer les dynamiques scientifiques récentes (ex : « la colonie » appréhendée comme l'espace géographique de la rencontre coloniale jusque là absente des programmes en 4e ou encore l'histoire des immigrations en 3e) ou de rendre intelligibles des débats mémoriels (introduction de l'étude de la traite transatlantique en 4e) ou au lycée qui procèdent par « effet zoom » sur des moments historiques spécifiques (au risque de brouiller la trame chronologique), par l'appréhension d'une question sur le temps long(L. De Cock).*

---

<sup>8</sup> Voir la recherche de J. Deauvau « Lecture au CP et effet manuel » ( CNRS 2014 ) , dont on trouvera une analyse sur le [site du GRDS](#).

### III. Naissance de nouveaux curricula :

Alors que la plupart des curricula évoluent, comme on vient de le voir, de manière très diverse<sup>9</sup>, de nouvelles disciplines font leur apparition, héritières de débats et expérimentations parfois anciens, sous la poussée du développement rapide des connaissances et des technologies nouvelles, notamment dans le domaine de la communication.

#### **Des disciplines récemment créées, répondant à la prise en compte de nouvelles exigences:**

C'est, à partir de 1945, l'apparition des « **Travaux manuels éducatifs** », discipline délivrée dans les collèges modernes hérités de la réforme de 1941, et officialisés en 1943 dans une perspective idéologique et politique qui légitime les vertus éducatives du travail manuel. Cette discipline nouvelle subira de nombreuses transformations pour devenir, à partir de 1962, un enseignement de **technologie** devenu discipline à part entière en devenant obligatoire en 1985 dans les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> du collège.

L'enseignement de la techno, plus proche des sciences (physique et chimie) rompait en fait avec la filiation de l'EMT avec les travaux manuels de l'école primaire établie dans ses débuts dans un souci de rapprochement avec les réalités du travail en entreprise et dans un contexte social marqué par la montée du chômage.

Dans le cadre de cette problématique, une interrogation forte est posée concernant **l'enseignement de l'informatique** : conçu dès le départ comme une initiation progressive aux NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication), cet enseignement se développe prioritairement dans le cadre de la technologie en collège. Il connaît divers avatars liés à l'opposition entre les partisans d'un enseignement spécifique (l'informatique comme discipline à part entière) et ceux qui privilégient une conception utilitaire fondée sur la maîtrise d'un outil au service des disciplines elles-mêmes (Informatique pédagogique) et de ses divers usages sociaux. En 2012 est mis en place le B2I<sup>10</sup> au collège et en 2014 une « Direction du numérique pour l'éducation » est créée au ministère. Les nouveaux programmes actuellement en cours d'élaboration sous la responsabilité du CSP devraient permettre d'y voir plus clair dans les orientations retenues par le ministère de l'Éducation dans ce domaine<sup>11</sup>...

---

<sup>9</sup> Un cas particulier dans ce contexte est celui de l'immobilisme pédagogique de la philosophie : « *du fait de l'action collective de ses enseignants appuyés par leur inspection générale, la discipline a refusé de prendre en compte les situations d'enseignement nouvelles créées par la démocratisation de l'enseignement secondaire* » avec l'arrivée d'un public scolaire présentant des difficultés souvent importantes pour aborder les lectures et travaux d'écriture liés aux objectifs de formation et d'examen de la classe de terminale. (H. Boillot).

<sup>10</sup> Brevet Informatique et Internet : articulé à l'école élémentaire et au collège au « Livret personnel de compétences » (compétence 4 : maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication).

<sup>11</sup> Après avoir fait l'objet d'une « concertation nationale sur le numérique pour l'éducation » en février 2015, la ministre a déclaré récemment que les orientations définitives du « grand plan numérique pour l'école » seront annoncées en mai 2015.

On retiendra ici que le GRDS milite pour la création d'un enseignement complètement repensé de la technologie comme composante à part entière de la culture commune dans le cadre d'une école commune, de la maternelle à la terminale du lycée<sup>12</sup>.

Au niveau du lycée, un enseignement de **SES (Sciences économiques et sociales)** est créé en 1966 dans la section B créée par la réforme Fouchet. Ses contenus disciplinaires empruntent à l'histoire, à l'économie et à la gestion, mais aussi à la sociologie, à la science politique, à la démographie et aux statistiques, ce qui en fait dès le départ une discipline instable et régulièrement contestée, notamment du côté du patronat. À ces rapports conflictuels avec les milieux économiques et politiques se superpose un débat interne à la profession concernant les niveaux d'exigence dans les savoirs abordés et les modalités pédagogiques de cet enseignement. Ce débat est très vif et se poursuit actuellement dans le cadre de notre séminaire. (cf. séance du 16 avril 2015)

On notera enfin la **consécration de la documentation au rang de discipline scolaire** (donnant lieu à une formation consacrée par l'obtention d'un CAPES). Dès la décennie 70 en effet, avec la mise en œuvre du « collègue unique », les personnels des Centres de Documentation et d'Information des collèges et des lycées<sup>13</sup> sont confrontés à la très grande disparité des élèves dans leurs pratiques sociales d'accès à l'information et la documentation, une des conditions de l'accès aux savoirs. De plus, les moyens de communication sont en constante transformation et se complexifient, notamment avec le développement de l'informatique. Sous la pression de militants syndicalistes et de l'association de spécialistes, une entreprise de didactisation des objets et des notions impliqués dans ces pratiques visant à construire un « curriculum info-documentaire » est lancée au point qu'on peut parler, aujourd'hui, de l'émergence d'une nouvelle discipline scolaire. Elle met en œuvre une démarche largement fondée sur les principes de la pédagogie par objectifs (PPO) en termes de « capacités », de « compétences », de savoir-faire documentaires et d'objectifs, pour affirmer progressivement dans les années 90 une orientation pédagogique résolument constructiviste. Ces enseignements visent en effet « *une maîtrise progressivement construite qui associe activité de l'élève et compréhension de cette activité dans des démarches de conceptualisation... Il s'agit... d'une construction de concepts a posteriori qui s'appuie sur des démarches métacognitives* » (J.L. Charbonnier).

#### **IV. Questions à suivre.**

Une des préoccupations consistait à s'interroger sur l'impact de la mise en place de l'école unique, de la rénovation pédagogique et de ses prolongements sur les disciplines. Force est de constater que cet impact a été réel et durable dans la plupart des cas, mais qu'il n'a pas eu les mêmes conséquences dans le premier et le second degré ni, dans le second degré, dans toutes les disciplines. « *Faute d'une politique d'ensemble, les réformes et projets de réforme des disciplines scolaires, de leurs contenus, de leurs méthodes, se réalisent en ordre dispersé* » (R. D'Enfert). Incontestable et durable sur l'enseignement du français, dont la crise perdure aujourd'hui, il a été brutal et a donné lieu, après quelques années de mise en

---

<sup>12</sup> Consulter sur cette question plusieurs articles sur le site du GRDS.

<sup>13</sup> Ils sont eux-mêmes de création récente (à partir de la fin des années 50) dans le système éducatif et, dans un premier temps, ne s'adressent pas aux élèves, mais seulement aux enseignants.

œuvre tant à l'école élémentaire que dans le second degré à une véritable contre-réforme en mathématiques dans les années 1980.

**Remarque :** devant le caractère disparate des réformes mises en œuvre dans le cadre de la « rénovation » des années 70 et la charge incessante de divers groupes de pression – notamment les parents d'élèves de la FCPE, un courant syndical incarné notamment par la FEN et le SGEN-CFDT, ainsi que l'association « Cahiers pédagogiques », – contre les disciplines réputées hors de portée des élèves de par leur caractère trop « savant » et trop encyclopédique, on aurait pu s'attendre à ce qu'une véritable réflexion cohérente sur les contenus d'enseignement soit menée au plus haut niveau. Force est de constater que telle ne fut pas la préoccupation des instances officiellement en charge de la définition et mise en œuvre des programmes (notamment des corps d'inspection). Deux tendances fortes peuvent néanmoins être repérées :

### **1. Promotion de l'interdisciplinarité, des « Enseignements à » et de dispositifs divers.**

On constate durant toutes ces années le développement sous l'influence de nombreux militants pédagogiques d'une argumentation selon laquelle les apprentissages ne feraient « sens » que dans le cadre d'une transdisciplinarité incontournable et assumée. Cette orientation est de fait progressivement mise en œuvre par les instructions officielles. Ainsi, la réforme des lycées de 2010 (dite réforme Chatel) introduit une réduction importante des « horaires plancher » de la plupart des disciplines au bénéfice de la création d'« enseignements personnalisés » dont la définition et la gestion sont laissées à la disposition de l'établissement, pouvant atteindre jusqu'à 25 % de l'horaire (DHG) global. On assiste alors à la prolifération d'une multiplicité de dispositifs visant à mettre en œuvre des objectifs divers (enseignements d'exploration ; compétences transversales ; méthodologie ; éducations à ; ...), voire dédoublements ou mise en place de groupes de niveau dans certaines disciplines destinés à favoriser des actions de soutien ou d'approfondissement, mais pouvant entraîner de facto une diminution des heures nettes d'enseignement pour tout ou partie des élèves.

Cette vision de la transformation des enseignements est aujourd'hui reprise et formalisée dans le « rapport de la concertation » initié sous l'égide du nouveau ministre de l'Éducation F. Peillon et ayant servi de fondement à la rédaction de la loi dite « de refondation de l'école de la République »<sup>14</sup> : *« Notre société connaît une accumulation et une diffusion sans précédent des informations et des connaissances. Le caractère continu de la production de savoirs a fait croître de manière exponentielle la somme de ce que chacun peut connaître. Il a aussi pour corollaire une obsolescence rapide de pans entiers de la science. L'évolution n'est pas seulement quantitative : le développement de nouvelles connaissances emprunte désormais le plus souvent à un croisement de disciplines, à la mise en synergie, au dépassement des frontières académiques traditionnelles... il faut amener l'élève à la compréhension de ce qui fonde le dénominateur commun des disciplines, en l'initiant notamment à l'épistémologie et à la démarche scientifique et en multipliant les projets pluridisciplinaires qui permettent d'ausculter une thématique sous différents prismes et d'intégrer la complexité dans le*

---

<sup>14</sup> Refondons l'école de la République - rapport de la concertation, oct. 2012 (MEN).

*raisonnement* ». Tout récemment, la réforme des collèges annoncée par la ministre en mars 2015 prévoit une diminution des horaires disciplinaires au profit d'«enseignements pratiques interdisciplinaires» : 20% de la dotation en heures d'enseignement seraient ainsi laissés à l'autonomie des établissements afin de gérer librement l'affectation de ces heures « selon les priorités éducatives définies par le projet éducatif de l'établissement ». Dans le même mouvement est décidée la suppression de l'enseignement du latin et du grec comme disciplines spécifiques<sup>15</sup>.

## 2. De l'éducation nouvelle.

D'une façon générale, on peut avancer ici que l'ensemble des transformations des contenus et modes d'enseignement opérés ces dernières décennies marquent une progression importante des pratiques d'enseignement inspirées de l'Éducation nouvelle.

Le mouvement de sortie de la pédagogie transmissive et explicite dite parfois « frontale » a en effet marqué en profondeur la rénovation pédagogique des années 1970. Il fallait quitter toutes les formes d'une pédagogie visant à inculquer des savoirs « clés en main » que les élèves devaient se contenter d'apprendre passivement. Il s'est agi alors de leur « apprendre à apprendre », à découvrir par eux-mêmes les savoirs programmés. Ces savoirs ne devant plus être simplement reçus de façon passive, les élèves devaient les construire à partir de recherches centrées sur des « situations-problèmes », des « situations-découvertes » en mesure de leur permettre d'exercer une activité intellectuelle source d'appropriation et de motivation. La montée en puissance de cette rénovation dont les principes se veulent centrés sur « l'enfant chercheur et constructeur de ses savoirs » continue d'exercer une emprise générale dans le milieu des maîtres, par ailleurs peu enclins à en abandonner les valeurs, ce qui ne va pas sans contradictions.

Une enquête de Marc Daguzon et Roland Goigoux confirme l'efficacité des IUFM à transmettre les principes et les postures pédagogiques de l'éducation nouvelle aux jeunes enseignants<sup>16</sup>. Ainsi, c'est tout naturellement que le « rapport de la concertation »<sup>17</sup> indique, sous le titre « Refonder par la pédagogie<sup>18</sup> » : « *la refondation sera pédagogique ou ne sera pas. Or, malgré de nombreuses expériences pionnières, l'école est restée dans l'ensemble fidèle à une pédagogie frontale traditionnelle : un maître face à un groupe d'élèves suivant le*

---

<sup>15</sup> Pour « rendre les langues anciennes accessibles à tous », le ministère de l'Éducation Nationale prévoit d'intégrer le latin et le grec aux cours de français. « Les futurs programmes de français comprendront des éléments culturels et linguistiques latins, mais aussi grecs, pour éclairer la construction de la langue française », indique Florence Robine, Directrice générale de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation nationale. En parallèle, l'option latin ou grec – actuellement proposée en plus des autres matières – serait supprimée, et deviendrait un EPI (enseignement pratique transdisciplinaire).

Le futur EPI est un [module d'enseignement complémentaire](#) (de 1 à 3h par semaine), consacré au travail en groupe, sur [un projet](#) (monté par l'enseignant) croisant plusieurs disciplines – ici, les « [langues et cultures de l'Antiquité](#) » et une autre matière (développement durable ; corps, santé et sécurité ; culture et création artistiques ; information, communication, citoyenneté ; sciences et société ; langues et cultures régionales et étrangères ; monde économique et professionnel).

<sup>16</sup> Marc Daguzon et Roland Goigoux, « *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique* », actes du congrès « Actualité de la recherche en éducation et formation », Strasbourg, 2007.

<sup>17</sup> Rapport cité.

<sup>18</sup> Rapport cité, p. 30.

*programme au même rythme. Pourtant, les résultats de ces expériences, les exemples étrangers comme les enseignements de la recherche nous montrent que d'autres pédagogies – les petits groupes, le tutorat, les projets – sont plus efficaces, en particulier, face à la difficulté scolaire*». Le risque est grand, on le voit, d'accentuer encore les travers des pédagogies invisibles à l'œuvre aujourd'hui alors qu'il faudrait inventer des démarches conjuguant les acquis des pédagogies nouvelles et ceux des pédagogies explicites.

### **3. Vers un enseignement « par compétences ? » :**

Les transformations les plus marquantes se sont produites à partir des années 70 avec la création d'un système scolaire unique organisé en degrés et en filières répondant aux exigences d'élévation du niveau de formation des futurs travailleurs et aux nouveaux publics scolaires entrés massivement dans le second degré à cet effet, sans qu'aient été réfléchies les conditions permettant leur réussite dans les études. Conséquence ou pas, la période se caractérise à la fois par une élévation du niveau général de formation des jeunes et par l'apparition d'un échec scolaire de masse et une aggravation des inégalités, situation contrastée face à laquelle les multiples tentatives de réformes se révéleront impuissantes notamment du fait des insuffisances dans les acquis fondamentaux – notamment en lecture et compréhension de l'écrit, de la lourdeur des effectifs dans des classes de plus en plus hétérogènes et des insuffisances de la formation (initiale et continue) des enseignants<sup>19</sup>.

Devant cet échec, une redéfinition radicale des objectifs et des contenus d'enseignement est à l'ordre du jour depuis la fin des années 90, le système éducatif étant sommé par les décideurs économiques et les institutions européennes de former prioritairement des compétences et non plus d'acquérir des savoirs. Dans cette perspective, « *les programmes sont de plus en plus définis en termes de référentiels de compétences* »<sup>20</sup>. Mais la conséquence pédagogique de cet état de fait ne va pas de soi : l'appropriation des savoirs se fait en règle générale en suivant leur logique propre, qui donnent à comprendre les problèmes théoriques auxquels ils répondent: c'est la logique interne des disciplines à laquelle les enseignants sont rompus. Leur conversion forcée à la logique des compétences implique inévitablement une transformation des pratiques d'enseignement par une mise en œuvre radicale du principe constructiviste des pédagogies actives. Les compétences, en effet, ne s'enseignent pas, elles ne peuvent se former que dans la confrontation des intéressés à des situations-problèmes dans lesquelles l'enseignant devient un animateur du processus de découverte/construction d'un savoir par l'élève qui n'a plus rien à voir avec la posture de transmission de connaissances. Cette démarche est expérimentée de longue date dans l'enseignement technique et professionnel, et mise en œuvre avec un certain succès en information-documentation. Elle ne va pas de soi dans le cas de disciplines fondées en grande partie sur un objectif de transmission de savoirs historiquement accumulés et relevant du patrimoine intellectuel d'une culture. D'où le désarroi des enseignants de collège, notamment, confrontés à une multiplicité d'injonctions (par exemple en termes de modalités d'évaluation des acquis) qui déstabilisent l'institution et tendent à transformer en profondeur la nature même du métier sans que ces transformations

---

<sup>19</sup> Nos intervenants, quelle que soit la discipline considérée, sont unanimes sur ce point.

<sup>20</sup> Maurice Sachot, « La fin des disciplines d'enseignement ». *Medium*, n° 2, 2005 /1.

aient été préparées par une réflexion théorique solidement étayée ni par un effort conséquent en termes de formation continue.

Quoi qu'il en soit de l'aboutissement des transformations en cours, ces enseignements qui, réunis, forment un ensemble que l'on désignera sous le vocable de « Culture scolaire » constituent en quelque sorte le code que plusieurs générations d'éducateurs ont progressivement élaboré pour leur permettre de transmettre aux nouvelles générations une culture se voulant humaniste et de caractère universaliste. L'importance de ce phénomène qu'il convient dès lors de considérer comme *une création culturelle à part entière* est à la mesure de l'enjeu: il ne s'agit de rien moins que de la pérennisation et de l'évolution de la société.

Le séminaire avait fondamentalement pour objectif l'ambition d'identifier et d'interroger les grands enjeux qui émergent de la réflexion sur l'histoire des disciplines, et de commencer à réfléchir à des pistes qui pourraient être proposées à la réflexion collective dans le cadre de l'école commune que préconise le GRDS : quels enjeux ? quelle(s) finalité(s) aux disciplines ? Quelle conception des contenus ? Quelles pratiques associées ? Ce travail est devant nous.

---