



Quelle place pour une sociologie des savoirs dans la formation des enseignants ?

Isabelle HARLE¹ (IUFM / CREN Université de Nantes, France)

La sociologie des savoirs scolaires s'est développée tardivement et ses travaux restent aujourd'hui relativement peu utilisés dans la formation des enseignants. Sont-ils considérés comme incompatibles avec la didactique, dominante dans ce champ ? Etablissent-ils des constats dérangeants ou alors ces études contextualisées, envisageant les savoirs scolaires comme relatifs, heurtent-ils les représentations de la valeur intrinsèque des savoirs ? Appréhender les savoirs scolaires comme le fruit de compromis entre des groupes sociaux aux intérêts divergents revient en effet à accepter leur caractère contingent. Toutefois, l'approche sociohistorique qui analyse les programmes d'enseignement actuels au regard des tentatives passées, qui dégage des récurrences dans les débats et arguments, qui établit des conditions nécessaires à la scolarisation d'une catégorie de connaissances ou de pratiques, peut-elle être accusée de relativisme ? Plus largement la sociologie des savoirs clarifie les termes des débats éducatifs actuels, relatifs par exemple à la culture scolaire commune, à l'arbitrage entre savoirs et compétences, en en dégageant les enjeux sociaux et historiques. Elle concerne donc directement les enseignants et devrait trouver une place dans leur formation.

Mots-clés : sociologie, curricula, formation, compétences, innovation, culture scolaire

La sociologie des savoirs scolaires : des travaux méconnus dans le champ de la formation des enseignants

Les premiers travaux menés en France

C'est Durkheim qui inaugure en France la réflexion sur les contenus d'enseignement. *L'Evolution pédagogique en France* propose une analyse sociohistorique des rapports entre l'école et la société. L'ouvrage est la reproduction d'un cours dispensé à l'Université de Paris à partir de 1904, à destination des candidats à l'agrégation. Dès le premier chapitre Durkheim précise la signification à attribuer à la variété des types d'enseignement rencontrés au cours de l'histoire. Loin de refléter une amélioration continue d'états scolaires antérieurs, chacun d'eux est à mettre en rapport avec un état spécifique de la structure sociale. Durkheim montre plus précisément que les savoirs transmis par l'école, aussi bien

1. Contact : iharle@wanadoo.fr



que les structures du système d'enseignement, sont en relation avec le pouvoir politique, les luttes idéologiques, et le savoir épistémologique dominant, dans une société et à une époque données.

Les travaux conduits par Durkheim sont restés sans écho pendant un long moment. Le contexte sociologique français a été longtemps dominé par des analyses quantitatives portant sur les inégalités scolaires : analyse des structures, des systèmes, des flux. De fait, la sociologie de l'éducation s'est longtemps désintéressée des savoirs scolaires. La réflexion s'amorce à nouveau dans les années soixante. Les travaux de Jacqueline Chobaux et Monique Segré concernant l'enseignement du français à l'école élémentaire puis ceux de Françoise Ropé sur la formation initiale des professeurs de français prennent en particulier en compte la dimension institutionnelle du fonctionnement de l'institution scolaire².

Une sociologie des pratiques enseignantes

L'attention se déplace dans les années 70 et 80 vers la classe, au plus près des pratiques d'enseignement. Les analyses décrivent les relations entre les caractéristiques socioculturelles des élèves, les pratiques des professeurs, les représentations qui sous-tendent ces pratiques, et les contenus d'enseignement. Dans son livre *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Viviane Isambert-Jamati s'intéresse à un objet d'enseignement peu prisé dans la culture française : la culture technique. Il n'y a pas de programme défini dans ce domaine à la fin des années 70; les activités d'éveil remplacent diverses matières autrefois prescrites : la morale et l'instruction civique, l'histoire et la géographie, les sciences expérimentales, le travail manuel, le dessin, la musique. L'auteur s'attache à examiner les curricula réels et distingue trois types d'activités, à dominante intellectuelle, manuelle ou esthétique qu'elle rapporte aux caractéristiques des enseignants (sexe, âge, formation reçue, origine sociale, appartenance à un mouvement pédagogique) ainsi qu'à la localisation de l'école qui renseigne sur la composition sociale des publics scolaires. Eric Plaisance met à jour de la même façon dans sa thèse deux modèles éducatifs sous-jacents aux pratiques des institutrices de maternelle depuis 1945 : le modèle productif puis le modèle expressif. S'agissant de ces travaux, on parle de « sociologie des pratiques enseignantes », voire de « sociologie de la pédagogie », mais pas encore de sociologie du curriculum, branche qui se développe depuis les années 60 en Angleterre.

La sociologie du curriculum : origine et perspectives

En Angleterre, un ensemble de transformations et d'innovations pédagogiques favorise, vers la fin des années 60, l'émergence d'une sociologie

2. Nous avons choisi d'identifier chronologiquement les caractéristiques de différents travaux relatifs à la sociologie des savoirs. Cette sélection reste subjective. Pour une présentation plus complète d'autres ouvrages, on se reportera à Forquin (2008) et Harlé (2010). Par ailleurs, nous ne faisons pas référence dans cet article aux analyses des historiens ou des didacticiens.



du curriculum. La sociologie devient partie intégrante de la formation des professeurs. Au contact d'un public d'enseignants, les sociologues sont amenés à s'intéresser davantage à ce qui se passe à l'intérieur de la « boîte noire » de l'école, aux contenus d'enseignement, et non plus seulement aux flux d'entrée et de sortie. Plus précisément, ce contexte suscite une réflexion sur la « nature des contenus cognitifs et culturels susceptibles d'être incorporés dans les programmes scolaires et sur la différenciation possible de ces contenus en fonction des différentes catégories de publics auquel l'enseignement s'adresse » (Forquin, 1989, p. 21). Ce courant a développé plusieurs orientations thématiques. La première, dans les décennies 1960/70, porte sur les innovations en matière de programmes d'enseignement. D'autres problématiques voient le jour dans les années 1970, et seront au départ d'une « nouvelle sociologie de l'éducation », davantage centrée sur les questions de nature et de légitimité des savoirs scolaires (Young, 1971).

Ces travaux se sont vu reprocher leur manque d'observations empiriques ainsi que l'éclatement de leurs référents théoriques. Pour autant, les questions qu'ils ont posées concernant le processus de sélection des savoirs aux fins de scolarisation demeurent. Des perspectives de recherches nouvelles ont été ouvertes, et ont trouvé en France et en Grande-Bretagne des prolongements.

Dans les années 1980 en effet, quelques sociologues de langue française inscrivent plus explicitement leurs travaux dans le champ de la sociologie du curriculum. Plusieurs articles de Lucie Tanguy y font ainsi référence (Tanguy, 1983a, 1983b). Dans son ouvrage sur l'enseignement professionnel en France, s'intéressant aux savoirs enseignés aux futurs ouvriers, l'auteur montre comment les institutions de formation reformulent la demande sociale dans des termes qui leur sont propres. Les savoirs scolaires ne sont pas la transcription mécanique d'une demande globale, mais transitent par une chaîne de médiations où interviennent différentes catégories d'acteurs économiques, politiques, agents de l'institution éducative (Tanguy, 1991). Dans *La fabrication de l'excellence scolaire* Philippe Perrenoud analyse les différences entre curriculum formel et curriculum réel (programme officiel et programme enseigné), et rejoint Musgrave dans la définition du curriculum réel comme succession d'expériences formatrices. Celles-ci englobent les discours de l'enseignant et toutes les activités et expériences vécues en classe. Toutefois, à la différence de Musgrave, Perrenoud prend en considération les contraintes de gestion de la classe qui éloignent le curriculum réel de l'intention première de l'enseignant. Parmi les textes majeurs publiés pendant cette période, signalons encore la synthèse de Jean-Claude Forquin, *Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques* (1989), ou encore *Les Savoirs scolaires* de Viviane Isambert-Jamati (1990). Ces travaux sont menés dans un contexte où les débats publics sur les contenus d'enseignement deviennent plus vifs, comme en témoignent le rapport d'Antoine Prost sur les lycées, publié en 1983, ou encore le rapport Bourdieu-Gros, en 1988.



D'autres sociologues ont ouvert de nouvelles perspectives au début des années 2000. C'est le cas de Françoise Lantheaume analysant le curriculum d'histoire en France. Elle part d'un paradoxe : alors que la place de l'histoire n'a jamais été démentie dans les programmes d'enseignement français, l'instabilité des contenus, leurs fréquentes remises en question, témoignent d'une certaine fragilité. L'auteur situe son analyse dans le champ des travaux qui ont traité des contenus d'enseignement et emprunte plus particulièrement à l'anthropologie des sciences et à la sociologie de la traduction de Michel Callon et Bruno Latour. Le curriculum est ainsi entendu comme le résultat d'une coordination entre différents réseaux d'acteurs qui mobilisent chacun des ressources propres (Lantheaume, 2003).

Des publications récentes manifestent encore un regain d'intérêt pour le champ (Forquin, 2008; Deauvieu & Terrail, 2007; Audigier, Crahay & Dolz, 2006). Pour autant pédagogues et didacticiens ont-ils connaissance de ces travaux ? Par ailleurs, si l'analyse didactique des disciplines constitue le cœur de la formation des maîtres, l'aspect sociohistorique des curricula est quasi absent en France de ces cursus de formation; la dimension épistémologique y est à peine esquissée dans le récent cahier des charges. On peut évoquer plusieurs raisons pour en rendre compte.

On peut penser tout d'abord que ces travaux dérangent quant ils établissent le rôle du facteur curriculaire dans la production des inégalités; ou encore quand ils mettent en lumière la variété des pratiques enseignantes en fonction des publics scolaires (Isambert-Jamati, 1984; Keddie, 1970; Trabal, 1997).

De plus, les approches didactiques, historiques et sociologiques des savoirs scolaires sont souvent présentées comme conflictuelles. Comment de nouvelles matières sont-elles introduites ou disparaissent-elles ? A quelles conditions un savoir peut-il être enseigné ? Si ces interrogations sont communes aux sociologues, aux didacticiens et aux historiens, les courants de recherche sont souvent opposés. Le regard du didacticien qui s'attache à la transposition des savoirs savants en savoirs scolaires semble en effet a priori peu compatible avec celui du sociologue qui s'intéresse aux conflits entre groupes sociaux. Toutefois, les frontières sont mouvantes et parfois difficiles à identifier : les didacticiens peuvent tenir compte de la complexité sociologique du processus de transposition; les sociologues quant à eux mènent des analyses qui sont également historiques. Faut-il donc vraiment, quand on aborde la question des contenus d'enseignement, opposer systématiquement ces approches ?

Enfin, cette relative mise à l'écart de la sociologie pourrait-elle être le signe, comme le suggère Jean-Claude Forquin dans son dernier ouvrage, d'une tension entre d'une part le caractère relatif des savoirs scolaires, la déconstruction des évidences à laquelle le regard sociologique amène, et d'autre part la nécessaire conviction de la valeur intrinsèque de la chose enseignée constitutive de l'identité professionnelle ?



Certes, la construction des savoirs est toujours contextualisée et objet de configurations particulières (ce qui est déjà un résultat en soi). La sociologie des savoirs est-elle pour autant relative ? Nous montrerons à partir de nos recherches, que l'analyse sociohistorique des expériences curriculaires passées amène à dégager des récurrences dans les débats qui président à la mise en place des contenus d'enseignement, et à nuancer leur caractère isolé et novateur. La confrontation de différents travaux permet également d'établir des conditions nécessaires à la mise en forme scolaire d'un savoir ou d'une pratique.

La sociologie des savoirs est-elle relative ? Éléments de réflexion

Expériences nouvelles ou débats récurrents ? L'exemple des sciences et technologie

A partir du milieu des années 1990, un ensemble de mesures manifestent une volonté de rapprocher la technologie, les sciences de la vie et de la terre, les sciences physiques et les mathématiques. On peut par exemple prendre connaissance dans le BO du 25/8/2005 du projet de mise en place au collège d'une « introduction commune à l'ensemble des disciplines scientifiques ». Ce texte évoque des « thèmes de convergence » et prévoit l'expérimentation d'un enseignement scientifique et technologique intégré en classe de 6^e. La loi d'orientation de 2005 (art. 34) donne un cadre aux expériences interdisciplinaires. Nous examinons ici l'une des expérimentations actuellement menées dans les établissements d'enseignement secondaire³.

Celle-ci se déroule dans un collège au recrutement social plutôt favorisé, établissement neuf qui a mis en place un « pôle scientifique et technologique ». Cette expérimentation s'appuie sur la conviction qu'« il n'y a pas de science sans technologie, ni de technologie sans science »⁴. Le projet initié en 2005 était censé intégrer quatre disciplines (sciences physiques, technologie, mathématiques, sciences de la vie et de la terre), mais il ne concerne en fait que les enseignants de sciences physiques et de technologie. La première année a nécessité un long travail de préparation et de concertation (essentiellement une mise en commun et une planification des séances, l'élaboration d'outils). Ce travail initial a consisté à rechercher et à harmoniser les notions, le vocabulaire et les

3. Cette analyse procède d'une recherche menée avec Xavière Lanéelle dans le cadre d'une coopération entre le Rectorat de l'académie de Nantes, l'INRP et le Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN). Cette recherche s'intéresse aussi à deux autres expérimentations menées en lycée et concernant pour l'une la mise en place d'une option « sciences plus » qui associe les sciences physiques, les sciences de la vie et de la terre et les sciences de l'ingénieur ; et pour l'autre le rapprochement des options « initiation aux sciences de l'ingénieur » et « mesures physiques et informatiques ».

4. Propos tenus par un enseignant engagé dans le projet.



démarches communes aux deux disciplines, à identifier les activités traitées indifféremment par l'une ou par l'autre.

Peut-on parler « d'innovation » concernant ce rapprochement disciplinaire ?

L'objectif officiel de ces expérimentations, effectivement c'est d'innover : l'innovation est perçue comme une valeur dans le discours officiel. C'est une injonction faite aux enseignants. Précisons qu'au sein des rectorats, ce sont les MIVIP (Missions de valorisation des innovations pédagogiques) qui soutiennent ces expérimentations. Pourtant, cette production curriculaire n'est pas neuve. Ces rapprochements ne naissent pas *ex nihilo* de la loi d'orientation de 2005. Le regard sociohistorique, et en particulier la focalisation sur la période des années soixante à soixante-dix, permet de comprendre que les expériences actuelles de rapprochement des sciences et de la technologie, s'enracinent dans une histoire plus lointaine. Evoquons la « technologie » de Jean Capelle en 1962; les propositions de la Commission Lagarrigue en 1971 chargée de la réforme des sciences physiques qui a compétence pour « toute question relative à l'enseignement de la physique, de la chimie et de la technologie; l'expérimentation de 74 à 76 de modules de « techniques de fabrication »; ou encore l'« initiation scientifique et technique » mise en place dans les classes de 4^e et 3^e de 1971 à 1976.

Ces différentes tentatives mettent en évidence des rapports de force d'une part entre la « technologie » et le « savoir technique »; d'autre part des enjeux d'affirmation de l'expérimentation scientifique et technique face aux mathématiques. Ces enjeux sont toujours d'actualité : les mathématiques, pourtant prévues dans les premières versions du projet, ne participent pas à l'expérimentation étudiée. L'échec de cette association est particulièrement significatif. Il peut en effet s'expliquer par le fait qu'une telle association mettrait en péril le statut du savoir mathématique. Celui-ci bénéficie d'une valeur sociale élevée que lui confèrent son degré de généralité ou d'abstraction, la forme écrite qu'elle emprunte, la dimension individuelle des modes d'activité et d'évaluation, et son peu de pertinence pratique (Young, 1971). Or, en risquant de réduire les mathématiques à un statut d'outil, les collègues des autres disciplines concernées par l'association pourraient porter atteinte à sa grandeur symbolique.

Cet exemple souligne que des décisions institutionnelles (comme la mise en place de l'article 34 de la loi d'orientation de 2005), ne peuvent être considérées comme le point de départ d'innovations curriculaires. Celles-ci doivent être analysées comme une construction, au regard des expériences qui les ont précédées. La sociologie des curricula prône ce type d'analyse.

Au-delà des récurrences dans les débats, peut-on dégager certaines généralités concernant les conditions d'inscription dans les programmes d'enseignement de savoirs ou de pratiques ?



Propositions générales et éléments de méthode.

Young, un des représentants les plus éminents de la sociologie des curricula, en est venu au fil de ses travaux à formuler des propositions de réforme pour un « curriculum du futur » (Young, 1998). Il prend parti pour un rapprochement entre enseignement général et enseignement professionnel, pour des programmes plus flexibles reliant entre eux les savoirs scolaires. Dans cette perspective, les enseignants seraient moins attachés à des logiques disciplinaires, mais plus ouverts au travail collaboratif.

A partir d'analyses circonstanciées, d'autres sociologues des curricula ont lancé des propositions générales concernant les conditions de mise en forme scolaire d'une catégorie de savoirs ou de pratiques.

Ivor Goodson (1981) a étudié l'implantation de la géographie. D'abord savoir utile dans les écoles élémentaires dans les années 1875, elle a été inscrite ensuite dans le secondaire sous l'impulsion d'un groupe de pression, la *Geographical association*, puis dans l'enseignement supérieur. Le savoir utilitaire a précédé la justification savante. De ce cas particulier, Goodson en vient à définir les disciplines comme « des agrégats instables de sous groupes porteurs de traditions hétérogènes, capables de faire valoir leurs intérêts ». La création d'une nouvelle matière entraîne par ailleurs des conflits liés au statut, à l'accès aux ressources, à la délimitation du territoire. Il pose enfin que l'institutionnalisation d'une matière requiert le déplacement d'une justification utilitaire ou pédagogique à une justification savante ou académique.

Dans quelle mesure nos analyses nous permettent-elles de compléter ces propositions (Harlé, 2010) ?

Dans un premier temps, il nous semble que la demande sociale relative à la scolarisation de savoirs ou de pratiques, est reprise par un réseau de personnes appartenant au monde de l'école; ces jeux de relations déterminent des configurations particulières d'agents en fonction des matières, des sociétés et des époques. Ces combinaisons d'actions plurielles sont menées dans l'institution scolaire mais également à l'extérieur de l'école dans les sphères économiques, politiques, culturelles. L'action de ces groupes de pression est filtrée dans un deuxième temps par les contraintes institutionnelles de fonctionnement. Parmi celles-ci nous soulignons le rôle des professeurs en poste mais aussi de ceux d'autres spécialités dans le choix des contenus d'enseignement, l'importance du système de recrutement et des différents concours dans la programmation et le maintien d'une matière. La place des matières, les formes qu'elles prennent sont à la rencontre de diverses contraintes, pour une partie d'entre elles internes à l'institution scolaire : l'organisation de l'enseignement, les caractéristiques des enseignants et des élèves et leurs interactions. Un des résultats auquel nous sommes parvenue accorde un rôle essentiel aux enseignants. Au terme du processus, la place d'une matière tient finalement à la position du corps enseignant caractérisé par



une hiérarchie de grades et de concours, représenté par une association de professeurs qui trouve audience auprès des autorités d'Etat. La constitution de ce corps, doté de titres et de pratiques définis dans les termes de l'institution scolaire est une condition essentielle à l'inscription et au maintien d'une matière dans les programmes d'enseignement. Le cas de la technologie illustre cette proposition (Harlé, 2004).

Les éléments qui caractérisent ce corps enseignant font défaut dans d'autres cas comme celui des arts plastiques. Les professeurs d'arts plastiques en effet ne bénéficient que tardivement d'une formation et d'un recrutement universitaires comparables à ceux des enseignants des autres matières du collège; bien souvent seuls représentants de leur matière dans les collèges, ils sont isolés au sein des établissements; ils sont faiblement représentés par une association de professeurs qui souffre d'une audience limitée auprès des représentants du ministère de l'Education nationale; leurs pratiques d'enseignement sont hétérogènes, hétérogénéité qu'accentue la diversité des formations et des parcours antérieurs. De plus, l'enseignement des arts plastiques dans les collèges s'est accompagné de l'intervention d'artistes professionnels qui, bien que quantitativement peu nombreux, ébranlent les fondements de la légitimité à enseigner des professeurs en place, celle-ci étant basée sur la reconnaissance du monopole de l'exercice de la profession. A ces facteurs s'ajoute la singularité des mondes de l'art qui fait obstacle à la normalisation nécessaire à son enseignement. Les arts plastiques ne se laissent pas apprivoiser par les formes scolaires (Harlé, 2003).

La variété de ces processus d'inscription, dans le temps et selon les objets scolaires, permet d'établir que la légitimité est une construction sociale qui n'est pas acquise selon les mêmes voies pour chacun et qui prend du temps. En terme de méthode, il est indispensable à cet effet d'examiner comment les réalités pédagogiques se constituent dans la longue durée. Le rythme lent des modifications des contenus d'enseignement rend nécessaire l'analyse historique. Tout en tenant compte de ces mouvements longs, il convient de focaliser l'analyse sur certains moments charnières, sur certaines périodes qui cristallisent l'action des forces sociales en présence, étant entendu que les rythmes des réformes des structures de l'appareil scolaire ne sont pas ceux des différents contenus d'enseignement. Quelle conjonction de facteurs permet à une réforme en germe depuis des décennies, de voir le jour ?

La sociologie des savoirs est utile pour qui veut comprendre l'inscription dans les programmes d'enseignement de tel ou tel objet; elle contribue également plus largement à clarifier les termes des débats éducatifs en en dégagant les enjeux sociaux et historiques.

Les contenus d'enseignement sont au cœur des débats sociaux actuels. Parmi les thèmes les plus polémiques, les controverses autour des méthodes d'apprentissage de la lecture, de la mise en place d'un socle commun de connaissances et de compétences, de la définition d'une



culture commune qui se heurte à la diversité des publics scolaires, occupent les premières places. L'interdisciplinarité interroge quant à elle la bivalence des enseignants qui manifestent leur inquiétude. Comment l'école prend-elle ou va-t-elle prendre en charge certains contenus comme l'informatique, l'instruction civique, l'environnement, toutes les « éducations à... » ? Au prix de quelles remises en question des spécialités enseignantes, des formes scolaires traditionnelles ? Quelle place va occuper la maîtrise des compétences au regard de la transmission des savoirs, des valeurs ?

Culture commune et compétences

D'après Jean-Claude Forquin, le débat sur les contenus des programmes d'enseignement était dominé dans les années 80 par une conception « encyclopédique » qui visait à assurer à tous la maîtrise de connaissances de base sur lesquelles pourraient s'appuyer des apprentissages ultérieurs. Les termes du débat se sont aujourd'hui déplacés et oscillent entre une conception « culturelle et patrimoniale » qui met l'accent sur la transmission de valeurs et une conception « pratique ou instrumentale » centrée sur les compétences (Forquin, 2008). Les enjeux et l'actualité de l'introduction de la notion de compétence à l'école sont également débattus dans une perspective internationale dans le dernier ouvrage d'Audigier et Tutiaux-Guillon (2008).

La notion de compétences n'est pas nouvelle; elle s'est d'abord développée dans le monde du travail, se substituant progressivement dans les années 70 à celle de qualification, puis dans le monde de la formation des adultes et de la didactique professionnelle, avant de faire son entrée dans la formation initiale.

Depuis la fin des années 90, les processus sociaux de sélection de ces compétences s'analysent dans un contexte international. Le projet DeSeCo (définition et sélection des compétences clés) de l'OCDE en a défini neuf, réparties en trois catégories : « agir de façon autonome », « se servir d'outils de manière interactive », « interagir dans des groupes hétérogènes ». Ces compétences on le voit, ne se réduisent pas à la maîtrise d'une technique particulière, mais recouvrent un large spectre : « Le concept de compétences ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psycho-sociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier. » Après divers travaux dont le Conseil européen de Lisbonne en 2002, le Parlement adopte finalement en 2006 huit compétences clé : la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre; les compétences sociales et civiques; l'esprit d'initiative et d'entreprise; les sensibilité et expression culturelles.



La focalisation sur les compétences critériées au sein d'organismes internationaux inquiète. Françoise Ropé craint la culture de la performance, de l'efficacité, la logique de résultats mesurables, comparables, au risque de la standardisation des savoirs de base (Ropé, à paraître). On peut douter par ailleurs du bien-fondé d'une approche commune aux différents pays de la notion de compétence, approche décontextualisée des contextes nationaux. Il conviendrait donc d'interroger les fondements sociaux de la catégorie de compétence qui façonne les différents curricula nationaux.

En France en particulier, on oppose souvent les disciplines aux compétences, ou plutôt on admet difficilement que l'acquisition de compétences ne soit pas liée à la transmission disciplinaire (Gauthier, 2006). C'est en effet une des difficultés de l'introduction de la notion de compétence dans les curricula : elle bouleverse nos perceptions disciplinaires traditionnelles. Assiste-t-on à un abandon des logiques disciplinaires au profit de logiques transversales, interdisciplinaires ?

Pour ce faire, observe-t-on de nouvelles compétences de la part des enseignants qui pratiqueraient le travail en équipe, le travail en commun, voire le travail partagé c'est-à-dire des interventions simultanées ?

Si la compétence du « travail en équipe » figure explicitement dans l'actuel cahier des charges de la formation des maîtres, il convient là encore de relativiser la « nouveauté » de ces pratiques. Les expériences de pédagogie nouvelle menées dans les classes nouvelles initiées par Gustave Monod après guerre; ou encore les classes de transition ouvertes en 1963 impliquaient déjà des pratiques collaboratives afin de gérer l'hétérogénéité des publics.

Les injonctions au travail en équipe sont fréquentes depuis plusieurs années. Le travail en commun est en particulier encouragé dans la loi d'orientation de 1989; dans la circulaire de 1997 qui élargit les missions de l'enseignant « membre d'une ou plusieurs équipes éducatives »; ou encore dans l'aide individualisée en lycée de 2001 qui exige « collaboration et échanges » (Malet & Brisard, 2005). Récemment plusieurs mises en place de croisements disciplinaires comme les travaux croisés en 2000, les Itinéraires de découverte en 2002, ou encore les options « découverte professionnelle » en collège appellent à la collaboration entre enseignants. Cette injonction au travail concerté reste cependant selon l'expression de Régis Malet et d'Estelle Brisard « globale et incantatoire » : non cadré, il s'organise sur des bases informelles, sur des affinités sélectives. Les méthodes font défaut, et il se heurte de toutes façons à une culture enseignante caractérisée par l'individualisme et la centration sur le travail en classe. Bernstein en son temps avait également analysé les obstacles à la coordination de professeurs de disciplines différentes, et les résistances au changement de code : « le passage des codes-séries à des codes-intégrés peut fort bien avoir pour conséquence



de bouleverser la structure et la distribution du pouvoir, les relations de propriété et le type de personnalité culturelle » (Bernstein, 1975, p. 289).

L'interdisciplinarité interpelle également l'extension des spécialités enseignantes, étroitement liées aux disciplines universitaires. Dans ce contexte, le rapport de la commission Pochard sur la redéfinition du métier d'enseignant, remis au ministre de l'Éducation nationale en février 2008, met en avant les avantages de la bivalence des enseignants qui permettrait entre autres : « une meilleure perception de l'unité et de la cohérence des savoirs, ainsi que de leurs rapports au monde et à la vie; la constitution d'équipes pédagogiques plus restreintes et donc une concertation plus facile entre professeurs ». Cette proposition génère de vives critiques dans le monde enseignant qui déplore en particulier le manque de formation, l'atteinte aux qualifications et à la maîtrise des savoirs scientifiques, et craint l'appauvrissement des enseignements.

L'approche par les compétences, l'introduction de nouvelles formes scolaires ne seraient-elles pas le signe d'une ouverture de l'école à d'autres logiques ? Elles questionnent par exemple l'intervention du monde de l'entreprise dans la proposition des programmes d'enseignement comme c'est le cas aujourd'hui en sciences économiques et sociales au lycée.

Conclusion

La sociologie des curricula permet de comprendre que les disciplines scolaires ne sont pas la simple transposition de savoirs savants qui leur préexisteraient mais qu'elles dépendent de différents contextes et que des enjeux sociaux président à leur inscription. Ce type d'analyse relativise les programmes d'enseignement et les découpages disciplinaires. L'intérêt n'est pas tant de dégager un schéma unique de transcription, ce qui est impossible, mais de concevoir les disciplines comme...

- instables, mues par des temps de réforme qui leur sont propres et qui ne coïncident pas avec ceux des réformes des structures;
- incarnées par des sous-groupes qui font valoir leurs intérêts et défendent leurs statuts et leurs frontières;
- l'aboutissement d'une chaîne de relations qui relie les mondes politiques, économiques et scolaires.

A travers la mise en évidence des enjeux de ces découpages disciplinaires, l'analyse des contenus interpelle l'identité professionnelle des enseignants, questionne leurs pratiques et en particulier les nouvelles formes de travail comme le travail partagé.

De plus, en observant le curriculum réel et non plus seulement prescrit, le futur enseignant pourra s'interroger sur la différenciation des contenus dispensés en fonction des publics scolaires, ou encore sur les liens entre



les programmes et les pratiques sociales des élèves, liens porteurs de sens donné aux apprentissages.

Enfin pour de futurs professionnels légitimement concernés par les débats éducatifs actuels, la sociologie des savoirs fournira des clefs de lecture.



Références

- Audigier, F., Crahay, M. & Dolz, J. (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Chobaux, J. & Segré, M. (1981). *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Quelle réforme ?* Paris : PUF.
- Deauvieu, J. & Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université. Paris : Editions Universitaires.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Gauthier, R.-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : Unesco.
- Goodson, I. (1981). Becoming an academic subject : patterns of explanation and evolution. *British journal of sociology of education*, 2, 163-180.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute (à paraître en janvier)
- Harlé, I. (2004). Des savoirs sociaux aux savoirs scolaires : place et contenus du dessin dans l'enseignement au XIX^e siècle. *Les sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, 3, 37-57.
- Harlé, I. (2003). L'introduction d'une culture technique au collège. Une analyse sociohistorique. *Revue française de pédagogie*, 144, 95-103.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris : Ed. universitaires.
- Keddie, N. (1970, traduction en 2007). Le savoir dispensé dans la salle de classe. In J. Deauvieu & J.-P. Terrail (dir.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. (pp.151-187). Paris : La Dispute.
- Lantheaume, F. (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Education et sociétés*, 12, 125-142.
- Malet, R. & Brisard, E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche et formation*, 49, 17-33.
- Musgrave, P.W. (1973). *Knowledge, curriculum and change*. London : Angus and Robertson.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.
- Ropé, F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. Paris : L'Harmattan.
- Ropé, F. (à paraître). Culture commune ou standardisation des compétences ? *Regards*.
- Tanguy, L. (1983a). Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. *Sociologie du travail*, 3, 336-354.
- Tanguy, L. (1983b). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, 24, 227-254.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.
- Trabal, P. (1997). *La violence de l'enseignement des mathématiques et des sciences. Une autre approche de la sociologie des sciences*. Paris : L'Harmattan.
- Young, M.F.D. (1971), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London : Collier-Mac Millan.
- Young, M.F.D. (1997, 1^{ère} édition 1971). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. In J.-C. Forquin (dir.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. (pp.173-199). De Boeck : Bruxelles. Paris : INRP.
- Young, M.F.D. (1998). *The curriculum of the future*. London : Routledge Falmer.

