



**HAL**  
open science

## La construction des savoirs : comprendre les processus de légitimation scolaire

Isabelle Harlé

### ► To cite this version:

Isabelle Harlé. La construction des savoirs : comprendre les processus de légitimation scolaire. Journée d'étude GRCDI-ESPE de Caen et Rouen, " L'EMI en questions : enjeux, prescriptions, contenus, apprentissages ", Mar 2016, Caen, France. sic\_01480887

HAL Id: sic\_01480887

[https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_01480887](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01480887)

Submitted on 1 Mar 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# La construction des savoirs: comprendre les processus de légitimation scolaire

Isabelle Harlé

CERSE EA 965 Université de Caen Normandie



**JOURNÉE D'ÉTUDE  
GRCDI-ESPE CAEN ET ROUEN :  
« L'EMI EN QUESTIONS :  
ENJEUX, PRESCRIPTIONS,  
CONTENUS, APPRENTISSAGES »  
ESPE CAEN-18 MARS 2016**



# S'intéresser en sociologue aux contenus d'enseignement?



Incongruité ou .....

..... inscription dans un courant de recherches:  
la sociologie du curriculum (Forquin, 2008; Isambert-Jamati, 1967; Lantheaume, 2003; Tanguy, 1983)

# Qui décide de qui doit être enseigné? Une question politique



Comment de nouvelles matières sont-elles introduites ou disparaissent-elles ?

Comment certains savoirs, certaines pratiques en viennent, à un moment donné de l'histoire, dans une société donnée, à être institués en matière d'enseignement ?

Qui décide ce qui doit être enseigné ? La réponse est politique et nécessite une identification précise des groupes et des acteurs qui interviennent dans ces processus = approche sociologique ou socio-historique



« La perpétuation de modèles culturels dans l'école relève moins d'une inertie de l'institution face au changement que l'état des rapports de force dans et hors du système éducatif. Elle traduit l'absence ou l'insuffisance d'organisation politique de forces sociales capables de donner une autre orientation culturelle qui soit acceptable par la société toute entière (Tanguy, 1986, p.37). »



Young (1971) : « L'éducation est une sélection et une organisation des connaissances légitimes, à un moment donné, qui reposent sur des choix conscients et inconscients ».



Young (1971) : « L'éducation est une sélection et une organisation des connaissances légitimes, à un moment donné, qui reposent sur des choix conscients et inconscients ».

Yves Chevallard : « le caractère savant d'un savoir possède en soi, une valeur libératoire. Il affranchit l'enseignant d'une dette de légitimité « sociétale » ; allège son geste, instille en lui une assurance culturelle aisément reconnaissable ».

## 2 exemples: les arts plastiques, la technologie: intérêts pour une analyse sociologique?



- Des matières « dominées »



## 2 exemples: les arts plastiques, la technologie: intérêts pour une analyse sociologique?



Des matières « dominées ».

Un raisonnement en terme de transposition d'un savoir savant non valide.

## 2 exemples: les arts plastiques, la technologie: intérêts pour une analyse sociologique?




Des matières « dominées ».

Un raisonnement en terme de transposition d'un savoir savant non valide.

Des évolutions contrastées: des voies différentes d'acquisition de la légitimité.

# La technologie au collège: conceptions, enjeux et compromis



Proximité avec les sciences  
physiques :

# La technologie au collège: conceptions, enjeux et compromis

Proximité avec les sciences physiques:

- la commission Lagarrigue "a compétence pour toute question relative à l'enseignement de la physique, de la chimie et de la technologie".

# La technologie au collège: conceptions, enjeux et compromis

Proximité avec les sciences physiques:

-la commission Lagarrigue

-contexte de massification:

"L'entrée dans les sections scientifiques du second cycle ne doit pas être entièrement déterminée par l'aptitude au raisonnement mathématique. Un enseignement axé sur la manipulation représente de plus, un pas vers la démocratisation de l'enseignement (...).

L'enseignement de la technologie doit donc (...) devenir une initiation aux sciences expérimentales (Le Monde, 22 mars 1974).

# La technologie au collège: conceptions, enjeux et compromis



Proximité avec les sciences physiques:

- la commission Lagarrigue
- contexte de massification
- des enjeux de recrutement

# La technologie au collège: conceptions, enjeux et compromis

Proximité avec les sciences physiques:

- la commission Lagarrigue
- contexte de massification
- des enjeux de recrutement

Un enseignement « technique » (et non une science appliquée). Une conception de la technique comme d'un savoir en actes partagée par des personnalités issues des Arts et Métiers



- ⇒ "équilibre fluctuant" entre le monde de physiciens, proches des milieux économiques et politiques, relayés par les revendications catégorielles des professeurs de sciences physiques d'un côté, et celui des membres de l'enseignement technique, attachés à défendre la valeur culturelle de leur enseignement de l'autre.
- ⇒ Ces tensions trouvent une résolution provisoire dans la mise en place de l'initiation scientifique et technique, expérimentée dans les classes de 4ème et de 3ème de 1971 à 1976.



# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



- Durée

# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



- Durée
- Des conceptions différentes portées par des réseaux d'individus disposant de plus ou moins de pouvoir.

# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



- Durée
- Des conceptions différentes portées par des réseaux d'individus disposant de plus ou moins de pouvoir.
- Contextes

# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



- Durée
- Des conceptions différentes portées par des réseaux d'individus disposant de plus ou moins de pouvoir.
- Contextes
- La gestion des personnels

# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



- Durée
- Des conceptions différentes portées par des réseaux d'individus disposant de plus ou moins de pouvoir.
- Contextes
- La gestion des personnels

# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



- Durée
- Des conceptions différentes portées par des réseaux d'individus disposant de plus ou moins de pouvoir.
- Contextes
- La gestion des personnels
- La formalisation

# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



## - La formalisation:

Circulaire de 1977 invoquait "l'intelligence de l'action", "les capacités sensori-motrices", "l'habileté du geste" ;

Circulaire de 1980 insiste sur "l'analyse, la déduction, le raisonnement logique, l'émergence de concepts."

# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



## - La formalisation:

Circulaire de 1977 invoquait "l'intelligence de l'action", "les capacités sensori-motrices", "l'habileté du geste" ;

Circulaire de 1980 insiste sur "l'analyse, la déduction, le raisonnement logique, l'émergence de concepts.

Place explicite de l'informatique dans les programmes depuis 1994



# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



## - La formalisation:

L'introduction de la démarche d'investigation « une discipline de connaissances » (J. Lebeaume)

# Les conditions qui président à l'inscription d'un contenu dans les programmes d'enseignement



## - La formalisation:

L'introduction de la démarche d'investigation « une discipline de connaissances » (J. Lebeaume)

*« Quand l'élève rentrait à la maison, pour le parent, quelle différence dans le fait qu'il soit allé en technologie ou qu'il soit allé au centre aéré ? Les élèves revenaient avec quoi (avant les nouveaux programmes) ? Des petites pendules, un porte-clés lumineux. Il y avait une acquisition de connaissances derrière ceci mais qui était vraiment peu perceptible. Parfois, on avait quand même l'impression d'une occupation des élèves. (...) On a envie de dire, quand on lit le programme maintenant par rapport à l'ancien : c'est une matière sérieuse, on apprend des choses » (IPR de technologie).*

# Le rôle des enseignants: les identités et légitimités disciplinaires



« les matières sont des communautés sociales entre lesquelles existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent leurs frontières, exigent fidélité de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité » (Musgrove, 1968)

# Le rôle des enseignants: les identités et légitimités disciplinaires



- Démarche d'investigation et technologie

# Le rôle des enseignants: les identités et légitimités disciplinaires



- Démarche d'investigation et technologie
- TIC et mathématiques

# Le rôle des enseignants: les identités et légitimités disciplinaires



- Démarche d'investigation et technologie

- TIC et mathématiques:

« il y a la volonté de rendre les mathématiques accessibles à tous et l'outil-logiciel était destiné à ça. (...) on essaye de refaire faire des maths de bon cœur à tout le monde, et l'entrée logiciel c'est vraiment ça, c'est réussir à ce que tout le monde puisse comprendre quelque chose en maths même s'il n'a pas de grosses capacités d'abstraction, même si le raisonnement c'est difficile. (...) Ils (les élèves) ne sauront pas forcément reproduire un raisonnement pour autant, mais ils ne sont pas exclus à ce moment là de l'idée, au moins l'idée déjà »

# Le rôle des enseignants: les identités et légitimités disciplinaires



- Démarche d'investigation et technologie
- TIC et mathématiques
- les nouveaux programmes de SES en lycée

# Le rôle des enseignants: les identités et légitimités disciplinaires



- les nouveaux programmes de SES en lycée

IO fondatrices de 1967 :

« L'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque là incertaine entre culture et réalités économiques et sociale. Cet enseignement correspond, à la différence des autres disciplines du second degré, à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur, possédant leur problématique, leurs concepts, leurs méthodes propres. Mais il serait dangereux d'engager les élèves dans une spécialisation prématurée, alors qu'ils ne possèdent pas les méthodes de travail et de réflexion élémentaires »



# Le rôle des enseignants: les identités et légitimités disciplinaires



- les nouveaux programmes de SES en lycée

« De manière générale, les programmes de SES au lycée donnent l'impression qu'un enseignement de "problèmes politiques, économiques et sociaux contemporains" est dispensé aux élèves, plutôt qu'un enseignement de sciences sociales visant à leur faire acquérir les fondamentaux de l'économie et de la sociologie. (13) (...). Les "sciences économiques et sociales" ne constituent aucunement une approche spécifique par rapport aux disciplines académiques encore moins une discipline unifiée qui se prétendrait en être la synthèse ou le dépassement. Dans l'état actuel des savoirs, enseigner les sciences économiques et sociales ne peut consister qu'à enseigner des savoirs fondés soit l'économie, soit sur la sociologie. (Rapport Guesnerie, 2008, 24) »

# Le rôle des enseignants: les identités et légitimités disciplinaires



- les nouveaux programmes de SES en lycée

« une logique assez rétrograde qui considère qu'il faut partir des fondamentaux au lieu de partir des questions qui pourraient intéresser les élèves. On a dans la partie économie une grande partie qui s'intitule "les grandes questions que se posent les économistes" qui ne sont en fait pas les grandes questions que se posent les économistes mais les outils utilisés par on va dire l'économie standard. Vous avez une liste d'outils, comme ça, qu'ils sont censés apprendre. Pour quoi faire ? On ne sait pas trop immédiatement. C'est sans portée immédiate » (Élie, APSES)

# Synthèse: l'approche sociologique des contenus d'enseignement



1/ Les contenus sont le produit d'enjeux sociaux



2/ Ils sont un statut relatif, contingent



### 3/ Différentes instances de transmission des savoirs

Quel lien entre la diffusion d'une pratique sociale et son inscription dans les programmes d'enseignement?



### 3/ Différentes instances de transmission des savoirs

Quel lien entre la diffusion d'une pratique sociale et son inscription dans les programmes d'enseignement?

Quel rapport entre pratiques sociales des élèves et savoirs enseignés?



Faut-il « s'adapter au monde dans lequel on est, au public qu'on a ? J'ai parlé de ça avec l'inspecteur l'année dernière, je ne sais pas si on en est bien conscient. C'est un vrai changement dans les pratiques pédagogiques et on n'a pas vraiment les solutions. Enfin moi je n'en n'ai pas encore. On essaye des choses, on s'adapte, on résiste ». (Marc, philosophie, à propos de l'utilisation des TIC).

« on a le sentiment que si on n'a pas telle ou telle pratique particulière, telle utilisation de l'ENT académique de ceci ou cela, on ne fait pas bien. C'est un peu la réalité qui nous pousse. »



A quelles conditions un enseignement est-il légitime?  
Légitime dans les programmes?  
Légitime sous cette forme (disciplinaire ou pas)?





Qu'est ce qui constitue une discipline?



Qu'est ce qui constitue une discipline?

Quel rapport entre contenus et disciplines?

une externalisation hors discipline de contenus dans des dispositifs transversaux (Daunay, Fluckiger, Hassan, 2015, 11)?



Quel rapport entre contenus et disciplines?

Fabriquer de l'enseignable, est-ce fabriquer des frontières ? Quelle mise en œuvre de la logique curriculaire telle que définie dans le nouveau socle?

# Bibliographie



CHEVALLARD Y. (1985, 2<sup>ème</sup> édition augmentée, 1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. la Pensée sauvage.

COOPER B. 1997 [1983]. Comment expliquer les transformations des matières scolaires ? In J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. De Boeck :INRP, p. 201-224.

DAUNAY, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique, In B.Daunay, C.Fluchiger, R.Hassan (dir.) *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage*, Presses universitaires de Bordeaux, p.19-41

GOODSON I. (1983). *School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history*. London : Croom Helt.

HARLÉ I. (2003). L'introduction d'une culture technique au collège : une analyse socio-historique. *Revue Française de Pédagogie*, n°144, p. 95-103.

HARLÉ I. (2004). Des savoirs sociaux aux savoirs scolaires : place et contenus du dessin dans l'enseignement au XIX<sup>ème</sup> siècle. *Les Sciences de l'Education. Pour l'Ere Nouvelle*, 3, p. 37-57.

HARLÉ I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : Éd. La Dispute.

# Bibliographie



HARLÉ I. & LANÉELLE X. (2015). Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences Économiques et Sociales. *Education et sociétés L'enseignement de l'économie : conflits, débats et controverses*, 1, n°35 , pp.51-66.

HARLÉ I. & LANÉELLE X. (2016). Disciplines et numérique : des influences réciproques. In P. Cottier, F. Burban (dir.), *Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs*, Toulouse : Col. Formation, Octares.

ISAMBERT-JAMATI V. (1990a) (1967) Permanence ou variation des objectifs poursuivis par les lycées depuis cent ans. In *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Editions universitaires.

JOSHUA S., LAHIRE B. (1999). Pour une didactique sociologique, *Education et Sociétés*, n°4, vol.2, p.29-56.

LAHIRE B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education et didactique*, vol. 1, n°1, p. 73-82.

# Bibliographie



LAHIRE B. (2012). De la division du travail scientifique : les rapports entre la didactique et la sociologie en période d'hyperspécialisation, Conférence de clôture, « *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières?* », colloque international Haute Ecole Pédagogique de Vaud Lausanne, 13 & 14 septembre 2012.

LANTHEAUME F. (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux », *Education et sociétés*, n°12, 2, p.125-142.

LEBEAUME J. (2011). Nouveaux programmes de technologie en France : regard d'un didacticien. In J. Lebeaume, A. Hasni Abdelkrim & I. Harlé, *Recherches et expertises pour l'enseignement scientifique*. Bruxelles : De Boeck, p. 91-99.

LOSEGO P. (éd.), (2014). Actes du colloque «Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières», 13 et 14 septembre 2012, Lausanne: Haute École Pédagogique de Vaud. <http://www.hepl.ch/sociodidac>

MARTINAND J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Éd. Peter Lang.

MUSGROVE F. (1968). The contribution of sociology to the study of curriculum ». In J.-F. Kerr, *Changing the curriculum*. London : University of London Press, p. 96-109.

# Bibliographie



TANGUY L. (1983). Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers, *Sociologie du travail*, n°3, p. 336-354.

TANGUY L. (2016). Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Paris: La Dispute

YOUNG M.F.D. (1971). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London : Ed Collier-Mac Millan.

YOUNG M.F.D. (1997, 1<sup>ère</sup> 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*. Paris, Bruxelles : De Boeck, p. 173-199.