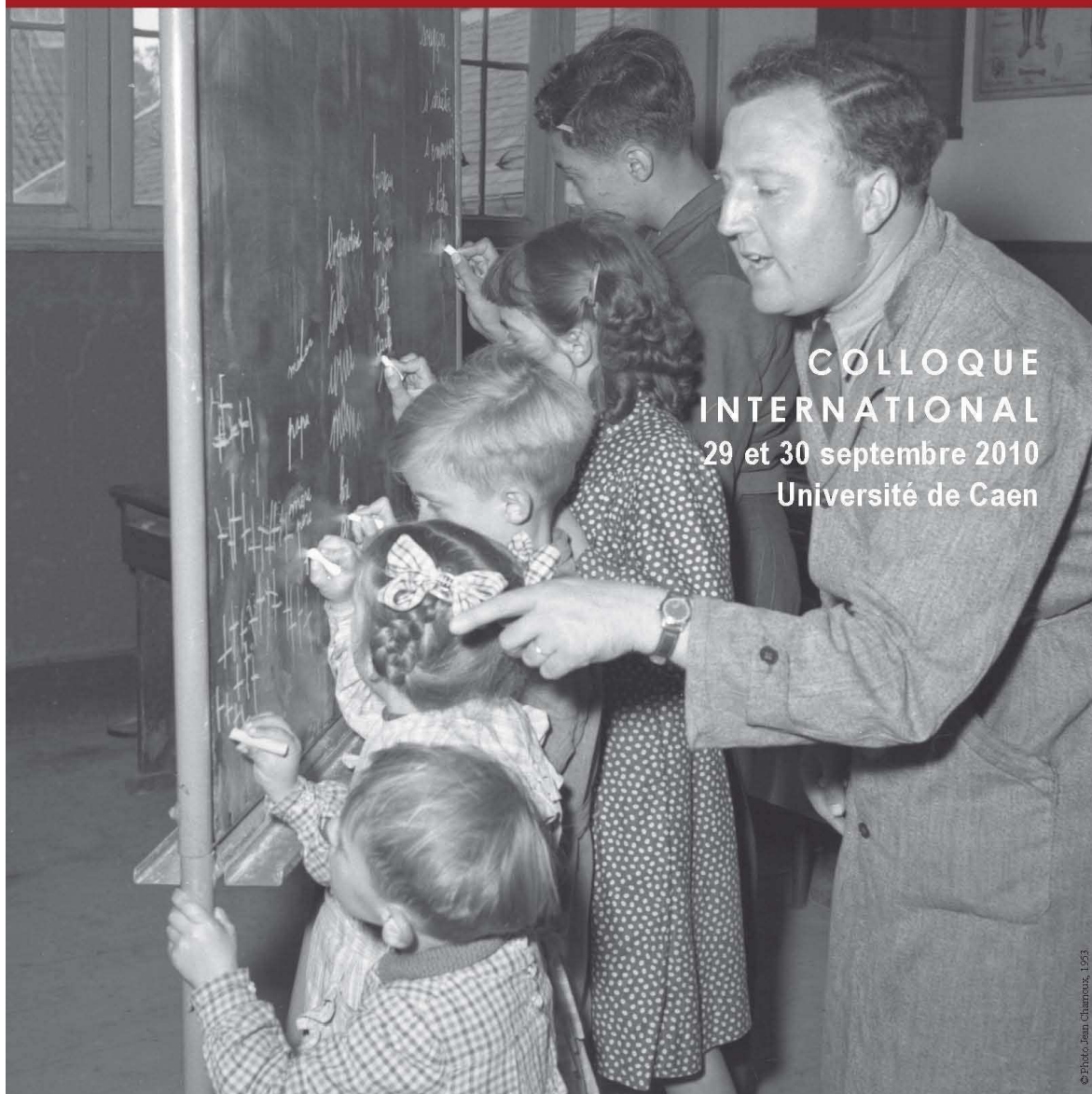


Réformer les disciplines scolaires, XIX-XX^e siècles



COLLOQUE
INTERNATIONAL
29 et 30 septembre 2010
Université de Caen

© Photo: Jean Charbonnet, 1953

Organisé par le CERSE (MRSH, CNRS, Université de Caen),
le GHDSO (Université Paris11), SPOTS (Université Paris11),
STEF (ENS-Cachan).

Avec le soutien de l'Agence Nationale de la Recherche.



SOMMAIRE

Réformes disciplinaires et réformes institutionnelles

Laurent GUTIERREZ : *La Société française de Pédagogie (1919-1939). Réformer les disciplines scolaires par la méthode expérimentale*.....p. 4

Jean-Yves SÉGUY : *Disciplines scolaires et méthodes pédagogiques sous le Front populaire : les classes d'orientation*.....p. 5

Marie-Noëlle ALLART-GONDOUIN : *Le plan Langevin-Wallon et l'enseignement général dans la formation professionnelle des ouvriers et des employés, 1944 – années 1950*p. 6

France-colonies-étranger : regard croisés

Blaise EXTERMANN : *Une réforme au procès-verbal. Les conférences des maîtres et l'introduction de la méthode directe dans l'enseignement des langues. Genève et Lausanne, 1900*.....p. 7

Livia GIACARDI : *Vailati et le projet de réforme de l'enseignement des mathématiques en Italie (1905-1909). Humanités scientifiques et démocratisation du savoir*p. 8

Jean-Hervé JÉZÉQUEL : *Réformer les disciplines en contexte colonial : les débats autour de l'enseignement délivré aux élèves-maîtres à l'école normale William-Ponty (1902-1947)*p. 9

Atelier 1 - Réformes les contenus, réformer les méthodes : quels enjeux ?

Pascal CLERC : *La réforme de l'enseignement de la géographie de 1872*.....p. 10

Michaël ATTALI et Jean SAINT-MARTIN : *La genèse de la méthode française d'éducation physique en réaction à la francophobie allemande de l'immédiat après guerre (1918-1925)*p. 11

Henrique Manuel GUIMARÃES : *Les mathématiques modernes au séminaire de Royaumont (1959) : changer les contenus, changer les méthodes ?*p. 12

Wagner Rodrigues VALENTE : *Le mouvement des mathématiques modernes et la redéfinition de l'élémentaire pour l'enseignement de la géométrie*.....p. 13

Clémence CARDON-QUINT : *Une réforme en suspens : les programmes de français du second cycle (1966-1980)*.....p. 14

Haimo GROENEN : *La formation professionnelle continue des enseignants d'EPS dans l'académie de Lille de 1982 à nos jours : un dispositif au service des réformes disciplinaires ?*p. 15

Atelier 2 - L'enseignement primaire, l'enseignement professionnel : des enjeux spécifiques ?

Micheline ROUMÉGOUS : *L'invention de la géographie scolaire primaire, en France, dans les années 1850-1870*p. 16

Maria Célia LEME da SILVA : *Le dessin dans l'enseignement primaire au Brésil, 1890-1930*.....p. 17

Marie-France BISHOP : *Enjeux pédagogiques et enjeux politiques de la rénovation du français à l'école élémentaire (1968-1972)*.....p. 18

Jean-Pierre CHEVALIER : *La géographie à l'école élémentaire, de l'Éveil à sa remise en cause (1965-1990)*.....p. 19

Philippe MAZEREAU : *Déterminations et portée de la réforme de l'enseignement spécialisé (1963-1967), juste avant la fin des certitudes*.....p. 20

Anissa BELHADJIN et Maryse LOPEZ : *Quelles enjeux des réformes en lycée professionnel pour la discipline « français » ?*p. 21

Le rôle des acteurs

Élisabeth CHATEL : *La contribution des enseignants à la constitution d'une discipline scolaire : le cas des sciences économiques et sociales dans les lycées français de 1968 à 2010*.....p. 22

Alix LE MOAL : *La « sportivisation » de l'EPS vue par les PEGC, de 1967 à 1985*p. 23

Patricia LEGRIS : *Les programmes d'histoire-géographie du groupe technique disciplinaire Berstein-Borne : l'intégration de nouveaux acteurs dans la production de la réforme (1994-1998)*p. 24

Dominique BRET : *S'approprier des réformes : l'exemple des professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC)*p. 25

Frédéric CHARLES : *Les discours des séances plénières de la commission Lagarrigue (1970 -1975) : un reflet des relations entre disciplines scientifiques et technologiques*p. 26

Elisabete Zardo BÚRIGO : *Les mathématiques modernes selon des enseignants du secondaire : répercussions d'un débat français au Brésil*.....p. 27

Philippe ALIX et Carine ÉRARD : *Les inspecteurs pédagogiques dans les réformes de l'EPS (1964 – fin des années 1970)*.....p. 28

Des disciplines en émergence

Colette LE LAY : *De l'astronomie à la cosmographie. Enseigner la science des astres, 1802-1852*p. 29

Youenn MICHEL : *Compromis plutôt que réforme : la constitution des langues régionales comme discipline scolaire au XX^e siècle*.....p. 30

Yohann FORTUNE : *L'épreuve obligatoire d'éducation physique et sportive au baccalauréat : enjeux d'une conquête scolaire (1941-1959)*.....p. 31

Joël LEBEAUME : *Vers la technologie pour tous les collégiens : genèse d'une discipline. Pour une approche curriculaire de l'histoire des enseignements scolaires*.....p. 32

Emmanuel AUVRAY : *La « sportivisation » officielle de l'EPS et l'enseignement réel de la natation dans le second degré (1945-1995)*.....p. 33

Nathalie DUPONT : *De l'action culturelle à l'éducation culturelle artistique : des modèles en tension*.....p. 34

Laurent GUTIERREZ
(Université de Rouen, CIVIIC)

La Société française de Pédagogie (1919-1939). Réformer les disciplines scolaires par la méthode expérimentale

Issue d'un groupement de professeurs appartenant à tous les ordres de l'enseignement public, la *Société française de Pédagogie* (SFP) s'inscrit dans ce vif et profond désir de rénovation et de progrès qui se manifeste après la Première Guerre mondiale. Son objectif est clair. Il s'agit de rénover et d'élargir l'esprit de la pédagogie française pour instituer un centre d'étude et de discussion sur ce sujet auxquels participeraient, dans un sentiment de confraternité, tous les membres de l'enseignement. En plus de ses conférences à Paris, cette Société va adopter une organisation en sections d'études afin d'étendre son action auprès des professeurs et des instituteurs. Progressivement, neuf sections sont créées abordant aussi bien les problématiques liées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie que celles relatives aux domaines artistiques et littéraires sans oublier celles des sciences et des langues étrangères. Les questions d'orientation professionnelle, d'éducation maternelle et de pédagogie générale font, enfin, l'objet de section à part entière.

Dans le cadre de cette communication, nous verrons de quelle manière la méthode dite « expérimentale » est employée par les intervenants invités au sein des différentes sections en vue de réformer leur discipline respective. Perçue comme le remède au surmenage scolaire, cette méthode expérimentale apporte la preuve, selon ses promoteurs, que le progrès de l'enseignement ne peut passer que par l'unité de la science, le parallélisme des méthodes et la toute puissance des procédés rationnels. Sans être une succursale du mouvement de l'Éducation nouvelle en France, la SFP accueille ses principaux représentants louant leurs idées en faveur d'une refonte totale de l'enseignement. Ce travail nous amènera aussi à identifier les acteurs engagés dans cette réforme durant la période de l'Entre-deux-guerres tout en analysant les processus d'alliances mis en œuvre (GFEN, La Nouvelle Éducation, Les Compagnons de l'Université nouvelle, La Société française pour l'avancement des Sciences, etc.) dans le but d'asseoir cette cohérence nécessaire entre la théorie et la pratique, seule garante, selon les membres dirigeants de cette Société, d'assurer la réussite de toute réforme scolaire aussi bien sur le plan structurel que disciplinaire. Nous verrons, enfin, s'il est possible d'identifier la nature de ces propositions dans les plans de réformes de l'enseignement ou si elle reste à l'état de prescriptions en direction des personnels venant assister à ces conférences.

Jean-Yves SÉGUY
(Université Lyon 2, ISPEF)

***Disciplines scolaires et méthodes pédagogiques sous le Front populaire :
les classes d'orientation***

En 1937, le ministre de l'Éducation nationale du Front Populaire, Jean Zay, décide de lancer l'expérience des classes d'orientation. Cette mesure s'inscrit dans un projet plus large de réforme de l'enseignement déposé à la Chambre des députés. Dans ces classes, il s'agit de mettre en œuvre un enseignement permettant de déceler les aptitudes des élèves afin de les conduire à s'orienter au terme de cette première année dans le second degré, vers l'enseignement classique, l'enseignement moderne ou l'enseignement technique.

Les concepteurs de cette expérience ayant souhaité dégager le processus de détection des aptitudes de l'influence potentielle des psychotechniciens, et ayant manifesté la volonté d'éviter le recours à l'usage des tests, il importait de concevoir de nouvelles méthodes pédagogiques contribuant à cette détection des aptitudes. Cette expérience conduit ainsi à réinterroger le sens et les objectifs des disciplines scolaires.

Cette communication a pour objectif de présenter la manière dont est envisagée la transformation de ces méthodes par les corps d'inspection, ainsi que par certains enseignants impliqués dans l'expérience. Nous montrerons que des méthodes pédagogiques nouvelles se construisent à l'occasion de cette expérimentation, empruntant en particulier certains aspects des savoirs experts des psychotechniciens. Il s'agit de construire des pratiques fondées sur l'usage d'exercices dont les résultats doivent permettre d'inférer la présence d'aptitudes générales (d'acquisition, d'analyse, de synthèse...) ou spécifiques (habileté manuelle, aptitudes rythmiques...). Est ainsi défendu le principe d'un recours à des outils de connaissance approfondie des élèves dans la double perspective d'un projet pédagogique se référant aux préceptes de l'Éducation nouvelle, et d'une préparation à l'orientation de fin d'année.

Notre propos s'appuiera sur l'analyse des comptes-rendus du stage de préparation des classes d'orientation de septembre 1937 ainsi que sur certains bilans d'expérience rédigés par des enseignants.

Marie-Noëlle ALLART-GONDOUIN
(Université de Caen Basse-Normandie, CERSE)

Le plan Langevin-Wallon et l'enseignement général dans la formation professionnelle des ouvriers et des employés, 1944 - années 1950

Alors que les traditions intellectuelles opposaient la technique (ce qui est spécifique) à la culture (ce qui rassemble), la commission Langevin-Wallon s'est attachée à montrer la dimension culturelle de la technique et du travail manuel, qui alimente et enrichit la culture. Le Plan qui en est issu envisage d'intégrer le/la technique à l'ensemble de l'éducation, comme une culture *au même titre qu'une autre*, à l'échelle d'un large « cycle de détermination » pour les jeunes de 15 à 18 ans comprenant des filières « théorique » (littéraire et scientifique), « professionnelle » (formant des cadres moyens) et « pratique » (formant ouvriers et employés). On assiste ainsi à un renversement, qui ne touche pas seulement l'enseignement technique, mais interroge toute l'éducation dans son modèle.

Les travaux contemporains et ultérieurs ne manquent pas sur ces questions d'un nouvel humanisme (« humanisme technique », notamment chez Georges Friedmann) et des relations entre culture générale et « cultures spécialisées » nées du progrès technique. Mais qu'en est-il, justement, de la culture générale dans l'enseignement technique, et plus précisément de celle prévue par le Plan pour ce nouveau et vaste public, populaire et réputé peu frotté aux humanités, qu'est celui de l'enseignement pratique ? Est-ce la même que celle des autres filières ? Le Plan propose implicitement de se situer en rupture relative avec les enseignements généraux des précédents modèles de formation des ouvriers et des employés (français, histoire et selon les filières géographie, mathématiques, voire langue étrangère). Ce sera notre premier point.

Bien que le Plan n'ait jamais été mis en œuvre, notre second temps portera sur l'influence de la Commission durant ses travaux et au-delà, notamment grâce à la présence à la tête de la Direction de l'Enseignement technique au sein du ministère de l'Éducation nationale de Paul Le Rolland, membre de la Commission. En portent trace les instructions officielles pour 1945-1946, envoyées aux Centres d'Apprentissage (CA) chargés d'instruire les futurs ouvriers et employés de la France d'après guerre ; en témoignent également les applications disciplinaires commentées dans la revue *Techniques, Arts, Sciences*, largement diffusée dans les centres de formation des professeurs des CA, les écoles normales nationales d'apprentissage.

Blaise EXTERMANN

(Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignants)

Une réforme au procès-verbal. Les conférences des maîtres et l'introduction de la méthode directe dans l'enseignement de l'allemand. Genève et Lausanne, 1900

Les *conférences des maîtres* sont une institution délibérative caractéristique de l'organisation de l'enseignement secondaire en Suisse romande. Elles laissent des procès-verbaux dans les archives qui permettent de reconstituer les débats qui ont traversé le corps enseignant.

L'exposé montrera ce que représentent les conférences des maîtres dans le statut des professeurs de l'enseignement secondaire genevois et lausannois et mettra ainsi en évidence la composante professionnelle dans le développement d'une discipline scolaire précise, l'allemand. Le choix d'un exemple de réforme bien connu et abondamment documenté doit faciliter la comparaison entre des contextes institutionnels et nationaux différents.

Les procès-verbaux des conférences seront présentés dans une approche critique des sources, pour mettre en valeur leur potentiel historiographique. Deux manuels produits par des professeurs d'allemand, eux-mêmes membres des conférences des maîtres, compléteront nos sources.

Livia GIACARDI

(Université de Turin, Département de Mathématiques)

Vailati et le projet de réforme de l'enseignement des mathématiques en Italie (1905-1909). Humanités scientifiques et démocratisation du savoir

Au début du XX^e siècle, bien que le haut niveau de la recherche mathématique italienne et la préparation scientifique offerte par les universités italiennes soient reconnus à l'échelle internationale, l'enseignement secondaire se trouvait dans une impasse. Pour faire face à cette situation, le ministre Leonardo Bianchi nomma en 1905 une Commission royale en vue d'élaborer une réforme de l'enseignement secondaire répondant aux nouvelles exigences de la société italienne et tenant compte des mouvements de réforme européens. Le projet de réforme fut présenté en février 1908 mais, jugé trop radical, il ne fut jamais mis en œuvre. Les programmes de mathématiques furent rédigés par Giovanni Vailati (1863-1909), mathématicien de l'école de Giuseppe Peano.

Dans mon essai, je me concentrerai sur les points suivants : le projet général de réforme proposé par la Commission royale, les propositions de Vailati pour le renouvellement de l'enseignement des mathématiques et leurs racines culturelles, les critiques de type didactique et méthodologique qu'elles suscitèrent et les résultats effectivement obtenus.

Jean-Hervé JÉZÉQUEL
(IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux 4)

***Réformer les disciplines en contexte colonial : les débats autour de
l'enseignement délivré aux élèves-maîtres à l'école normale William-Ponty
(1902-1947)***

L'école normale William-Ponty (ENWP) au Sénégal a constitué l'un des hauts lieux de l'enseignement colonial en Afrique sub-saharienne. Non seulement a-t-elle longtemps constitué le principal dispositif de formation des maîtres dans les colonies d'Afrique, elle a également été le théâtre de débats récurrents sur le contenu des disciplines scolaires à transmettre aux jeunes élèves-maîtres africains. La définition des programmes comme des objectifs de l'enseignement délivré à l'ENWP a donc fait l'objet de réformes récurrentes. Les partisans d'une politique assimilatrice, qui entendent faire de « l'indigène » un citoyen français dans un avenir plus ou moins proche, s'opposent ainsi aux partisans d'une politique d'africanisation qui encouragent la définition d'un « humanisme africain », c'est-à-dire d'une évolution adaptée aux spécificités des sociétés locales. L'institution scolaire, mue par la volonté de re-façonner les corps et les esprits, se heurte souvent à l'administration coloniale, plus soucieuse de préserver l'ordre politique et de 'corrompre' le moins possible le corps indigène. Ces différents protagonistes se livrent à une série d'affrontements dont les disciplines scolaires enseignées à l'école normale ont constitué le champ de bataille privilégié.

Cette communication entend faire l'étude de ces réformes en s'intéressant plus particulièrement aux différents acteurs (administration coloniale, personnel de l'enseignement, hommes politiques sénégalais, etc.) qui prennent la parole pour définir le contenu des disciplines scolaires. Au-delà d'un cas d'étude portant sur la réforme des disciplines scolaires dans un contexte colonial, l'enjeu de cette communication est également de développer une série de réflexions plus contemporaines sur les enjeux de l'adaptation des contenus scolaires aux sociétés locales.

Pascal CLERC

(Université Lyon 1 – IUFM de Lyon, Équipe EHGO
(Épistémologie et histoire de la géographie), UMR 8504 Géographie-cités)

La réforme de l'enseignement de la géographie de 1872

La réforme de l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges de 1872 est fréquemment citée dans les études relatives à l'histoire de la géographie. À l'occasion d'un chapitre ou d'un paragraphe consacré à la géographie scolaire, les auteurs de ces études mettent en avant deux caractéristiques de la réforme :

1) elle inaugure l'enseignement de la géographie en France (au moins pour le secondaire)

2) elle est motivée par des finalités nationalistes dans le contexte de la défaite contre la Prusse.

Ces caractéristiques relèvent d'une vulgate en partie erronée : d'une part on enseigne la géographie dans les collèges et les lycées depuis le début du XIX^e siècle, d'autre part les finalités nationalistes semblent moins importantes que les visées utilitaires.

En adoptant un autre pas de temps et en prenant en compte les mutations des années 1860, la communication montrera que cette réforme s'intègre dans le contexte politique et économique d'un monde en transformation (colonisation, progrès techniques, échanges). Elle répond à une demande de connaissance du monde dans une perspective de mise en valeur. Elle passe ainsi par une redéfinition de la géographie qui l'éloigne de l'histoire et la rapproche de l'économie.

Même si cette réforme semble faire long feu lorsque la géographie vidalienne s'impose, il en reste des éléments notables dans les programmes de géographie de la fin du siècle. Surtout, elle permet de s'interroger sur les finalités de l'enseignement géographique, interrogation qui ne va pas de soi pour cette discipline, dans la mesure où le lien naturalisé avec l'histoire l'a imposée dans les cursus, sans véritable discussion sur ses finalités propres.

Michaël ATTALI et Jean SAINT-MARTIN

(Université Grenoble 1)

La genèse de la méthode française d'éducation physique en réaction à la francophobie allemande de l'immédiat après guerre (1918-1925)

Au lendemain de la Grande Guerre, les responsables de l'École militaire de Joinville relancent l'idée d'une méthode française d'éducation physique afin de répondre notamment à la campagne anti-française menée outre-Rhin. Cette volonté trouve une audience sans précédent au sein du ministère des Affaires étrangères (MAE) qui, par l'intermédiaire d'une nouvelle institution, le Service des Œuvres Françaises à l'Étranger, décide de répondre à la francophobie allemande et plus particulièrement à la campagne opérée contre les manuels scolaires français. En renseignant le gouvernement d'Alexandre Millerand sur les initiatives prises outre-Rhin contre les intérêts nationaux, les ministères français des Affaires étrangères, de l'Instruction publique et de l'Armée conjuguent leurs efforts pour préserver le prestige français. En publiant en 1925 le premier tome d'une série de trois, l'École de Joinville apporte ainsi une réponse originale aux préparatifs du « Millénaire Rhénan » qui doit être célébré cette même année, preuve s'il en est de la place accordée à l'enseignement de l'éducation physique dans la préservation de l'identité française.

L'analyse des archives du MAE et de l'École de Joinville, complétée par l'étude des instructions officielles et des manuels d'EP et des principales revues professionnelles constitueront ici l'essentiel du corpus étudié.

Henrique Manuel GUIMARÃES
(Université de Lisbonne, Instituto de Educação)

***Les mathématiques modernes au Séminaire de Royaumont (1959) :
changer les contenus, changer les méthodes***

Après la Deuxième Guerre mondiale, dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique du Nord, et particulièrement aux États-Unis, l'idée d'une réforme pour moderniser l'enseignement des mathématiques se développe, et, tout au long des années 1950, la nécessité et l'urgence de cette réforme s'accroissent.

À la fin de 1959, le Cercle Culturel de Royaumont à Asnières-sur-Oise, en France, reçoit une séance de travail sous l'auspice de l'OECE d'une durée de deux semaines et avec la participation d'environ une cinquantaine de délégués de dix-huit pays. Cette réunion, qui allait être connue comme le *Séminaire de Royaumont*, est certainement la réalisation la plus emblématique d'un mouvement de réforme de très grande influence internationale, devenu célèbre sous le nom de « mathématiques modernes ».

Dans ma présentation, j'exposerai les principales propositions de modifications des mathématiques scolaires évoquées à Royaumont, surtout celles qui se rapportent aux méthodes d'enseignement afin de montrer que, à Royaumont, plusieurs 'voix' ont aussi mis l'accent sur la nécessité du changement de ces méthodes.

En outre des perspectives méthodologiques de caractère global – par exemple, l'importance accordée à l'unité des mathématiques, concrétisée par l'algébrisation des domaines mathématiques traditionnels que l'on peut déceler dans les propositions d'une 'géométrie vectorielle' (Dieudonné, pp. 31-47), d'une 'fusion' entre l'arithmétique et l'algèbre (Choquet, p. 66) ou d'une 'synthèse' entre celle-ci et la géométrie (Botsch, p. 71) – je mettrai l'accent sur des idées plus spécifiques et plus proches de l'action didactique qui ont reçu un large assentiment parmi les participants à Royaumont – par exemple, l'apprentissage par 'découverte', l'objectif de 'compréhension' au détriment de la 'mécanisation', et l'importance de 'l'expérimentation' dans l'apprentissage des mathématiques.

Par ailleurs, je soulignerai aussi des points de dissension importants, soit concernant des propositions plus globales – par exemple celle sur l'approche vectorielle de la géométrie – soit sur des issues plus spécifiques – par exemple sur l'usage de la calculatrice (Choquet, p. 68) et sur 'l'abus des cubes, des *bâtonnets* et des *coloris*' (OECE, p. 115) – dans ce cas concernant l'utilisation de matériel manipulable.

Wagner Rodrigues VALENTE
(Université Fédérale de São Paulo, GHEMAT)

*Le mouvement des mathématiques modernes et la redéfinition de
l'élémentaire pour l'enseignement de la géométrie*

Dans le cadre de la réflexion sur « la réception et l'appropriation des réformes », cette communication s'intéresse à l'initiation à la géométrie pour les enfants. Elle considère que l'exemple des propositions d'altération de l'enseignement de la géométrie pour les premières années de la scolarité est révélateur des intentions pour modifier les contenus de ce thème mathématique en cherchant la redéfinition d'un nouvel élémentaire.

En prenant comme référence les études de Jean Piaget, on a d'abord considéré que le processus d'apprentissage de la spatialisation des enfants est différent de l'ordre historique d'apparition des géométries (euclidienne, projective et topologique).

Dans un des derniers textes signés de Piaget, publié dans les années 1980, se produit pourtant un grand changement : en ce qui concerne l'enseignement de la géométrie, l'hypothèse est défendue selon laquelle l'ordre génétique suit l'ordre historique. Ainsi l'enseignement élémentaire devrait avoir pour point de départ l'étude de la géométrie euclidienne.

Cette transformation du positionnement théorique et épistémologique entraîne-t-elle des changements dans l'appropriation de cette réforme de l'enseignement de la géométrie au cours élémentaire ? Pour répondre à cette question, la communication utilisera principalement les manuels scolaires.

Clémence CARDON-QUINT

(INRP– Institut national de recherche pédagogique, Service d’histoire de l’éducation)

Une réforme en suspens : les programmes de français du second cycle (1966-1980)

Le 21 février 1966, les sections permanentes des conseils d’enseignement, suivant l’avis d’André Hinard, élu du SNES et membre du bureau de la Franco-Ancienne, rejetaient les programmes de français proposés par l’inspection générale pour le second cycle, au motif que les spécialistes n’avaient pas été suffisamment consultés. Il fallut ensuite attendre plus de quatorze ans pour que le conseil de l’enseignement général et technique examine et approuve de nouveaux programmes, quatorze ans pendant lesquels la réforme de l’enseignement littéraire resta en suspens, objet de débats, d’expérimentations, de projets et de contre-projets. L’on se propose ici d’examiner les raisons de cette lente et difficile « mise en programme ».

Ce calendrier apparaît d’abord comme la conséquence d’un choix politique, subordonnant la réforme des programmes de français à d’autres priorités, réforme du baccalauréat ou réforme du second cycle. Les dynamiques propres à la discipline doivent être resituées dans ce contexte institutionnel mouvant. Mais la réforme fut aussi paralysée par les clivages internes à la profession. Pour les uns, il fallait abandonner la conception patrimoniale de l’enseignement littéraire – fondée sur la découverte et la célébration d’un panthéon de grands auteurs – au profit d’une approche centrée sur l’acquisition de méthodes de lecture. Pour d’autres – et au premier chef pour l’Inspection générale – la rénovation des études littéraires n’exigeait pas le sacrifice de la tradition. Les divers états des programmes reflètent ainsi autant de tentatives – plus ou moins abouties, plus ou moins audacieuses – pour concilier l’héritage et la modernité.

Cette analyse reposera principalement sur le dépouillement des archives du ministère de l’Éducation nationale (conseils d’enseignement, conseillers techniques, commissions de rénovation, commission « Pierre Emmanuel », Inspection générale des lettres) et sur celui des revues professionnelles.

Haimo GROENEN

(IUFM Nord Pas-de-Calais, Université d'Artois, Atelier SHERPAS)

La formation professionnelle continue des enseignants d'EPS dans l'académie de Lille de 1982 à nos jours : un dispositif au service des réformes disciplinaires

À la croisée d'une histoire institutionnelle, culturelle et sociale, nous interrogeons le rôle joué par la formation professionnelle continue (FPC) des enseignants d'EPS dans les réformes de cette discipline depuis 1982. L'Éducation nationale crée alors des structures académiques chargées de la formation continue de ses personnels, conçue comme un levier essentiel pour la rénovation du système éducatif. En 1981, le rattachement des enseignants d'EPS à l'Éducation nationale contribue, en lien avec d'autres facteurs disciplinaires, à reproblématiser leur FPC. Ce travail se cantonne à la FPC placée sous l'égide du rectorat à l'échelle académique, notamment du fait des lois de décentralisation et leurs conséquences sur ce secteur. La FPC développée en EPS dans l'académie de Lille révèle des proximités avec les réformes disciplinaires, notamment par le biais de l'inspection académique, qui en font un cas d'étude heuristique.

Dans quelle mesure, sous quelles formes et conditions, les acteurs de la FPC œuvrent-ils pour la mise en œuvre des réformes disciplinaires ? Quels sont les objectifs, contenus et dispositifs de la formation, leur conformité et contribution à ces réformes ? Les orientations de la FPC et sa participation à la rénovation disciplinaire sont interprétées en croisant plusieurs facteurs. Il s'agit tout d'abord d'identifier les acteurs de la FPC, l'influence de leurs caractéristiques sociales et biographiques sur les orientations promues, tout comme les institutions académiques (inspections, syndicats) impliquées. Il s'agit ensuite de resituer ces orientations face aux conjonctures nationales et académiques que traversent l'EPS et l'École. Il s'agit enfin de cerner les enjeux sous-jacents pour les acteurs et institutions académiques.

Cette étude croise des sources écrites et orales. Des archives du rectorat et des structures chargées de la FPC sont complétées par une littérature professionnelle produite par ses acteurs. Des entretiens ont été menés auprès d'inspecteurs d'académie et d'acteurs de la FPC (responsables, formateurs).

Nous souhaitons montrer que la FPC contribue à rénover la discipline EPS en participant de manière singulière à plusieurs réformes promues institutionnellement : une diversification des supports culturels d'enseignement et une « didactisation » de l'EPS.

Micheline ROUMÉGOUS
(Université Lyon 1, UMR Géographies-cités)

***L'invention de la géographie scolaire primaire, en France,
dans les années 1850-1870***

Je souhaiterais montrer comment s'est engagée, dès les années 1850, dans un contexte post-révolutionnaire de rénovation de l'enseignement primaire et de réévaluation du niveau des savoirs, une profonde mutation de la géographie qui en fait une discipline qu'il est d'abord « désirable », puis obligatoire d'enseigner aux classes laborieuses.

Le ministère a alors légitimé un groupe de pédagogues reconnus, dont il a institutionnalisé les productions. Nourris des « Lumières », de théorie autant que de pratique, ils fonctionnaient en réseau international autour de « l'expérience helvétique » et allemande. Ils ont « traduit » pour le système français la pédagogie et la géographie élaborées dans ce réseau.

Le modèle en est la géographie développée autour de Pestalozzi et surtout par Girard. « Redescendue sur terre », elle est une application directe de la méthode intuitive à la découverte raisonnée du milieu local, des outils de représentation, de la nomenclature, la carte à différentes échelles permettant ensuite d'accéder à la « vraie géographie », la description du monde.

Les finalités intellectuelles et sociales en sont alors évidentes et justifieront la reconduction de ce « programme » par Duruy en 1868 puis par Ferry en 1882 (avec, tout au plus, des finalités « économiques » ou « patriotiques » renforcées) : bien connaître son milieu de vie, son « pays » et « les pays avec lesquels on a le plus de relations », s'y inscrire (par la raison et par le cœur) et donc mieux le valoriser et le défendre. Elle est ainsi devenue une connaissance « usuelle », en même temps qu'elle contribue à ancrer cette méthode de pensée.

La problématique n'est pas nouvelle, esquissée par H. Capel pour la géographie et par P. Giolitto pour la pédagogie et le renouvellement des disciplines. Mais il s'agit de mieux cerner ces propositions, de les contextualiser et, effectivement, de comprendre les enjeux et la culture des acteurs et de leurs commanditaires.

On verra que l'épistémologie n'en est pas « cohérente » au plan scientifique et que l'application n'a suivi que de très loin les prescriptions, mais elle a fonctionné comme discipline scolaire et le « récit républicain » s'est employé à le faire croire.

Maria Célia LEME da SILVA
(Université de São Paulo, GHEMAT / UNIFESP)

Le dessin dans l'enseignement primaire au Brésil, 1890-1930

La présente communication a pour but d'enquêter sur l'application au Brésil des matériels didactiques, produits en France au cours du XIX^e siècle, dans le domaine du *dessin linéaire* à l'école primaire.

L'étude, ici présentée, prétend établir un parallèle entre la recherche développée par Renaud D'Enfert en France et l'analyse des sources inventoriées au Brésil. Quelles similarités peut-on identifier dans le processus d'entrée de ce nouveau savoir à l'école primaire française et brésilienne ? Quelles sont les finalités qui justifient et légitiment la présence et l'incorporation de la matière du *dessin* dans les deux contextes ? Comment la culture scolaire modifie-t-elle les directions déterminées par la législation ?

En partant de l'analyse des programmes d'enseignement de la matière du *dessin*, depuis son entrée dans la législation jusqu'aux premières décennies du XX^e siècle, et en les confrontant avec les autres sources, livres didactiques, revues pédagogiques, compositions, entre autres, nous avons cherché à comprendre "les finalités théoriques et réelles" (Chervel, 1990) de la matière du *dessin* dans le processus de disciplinarisation de ce savoir.

Les premières considérations sur la législation qui officialise l'entrée de la matière du *dessin* à l'école primaire, au Brésil, nous permettent de répondre à certaines questions sur les similitudes et les différences dans le processus de disciplinarisation du *dessin* au Brésil et en France.

Dans ce sens, nous pensons que l'enquête ici proposée apportera des éléments pour comprendre comment le *dessin* se fit présent dans les écoles primaires du Brésil et de France, pour une meilleure compréhension des processus complexes d'introduction d'un nouveau savoir dans une culture scolaire établie et avec un fonctionnement propre.

Marie-France BISHOP
(Université Cergy-Pontoise, CRTF)

***Enjeux pédagogiques et enjeux politiques de la rénovation du français
à l'école élémentaire (1968-1972)***

La rénovation du français, qui se produit au cours des années 1968-1972, redéfinit les contours et les contenus de la discipline. Il s'agit d'une reconfiguration qui repose sur l'introduction d'éléments théoriques tels que la linguistique et la psychologie de l'enfance. Ces changements suscitent des débats importants qui dépassent le domaine scolaire et touchent l'ensemble de la société, se répercutant au plus haut niveau de l'État. Un tel emportement sur les questions d'enseignement du français n'est pas nouveau (Jey, 2000), mais, semble prendre une dimension particulière dans ce contexte où deux conceptions de la démocratisation et de la langue s'affrontent. En effet, au-delà des liens forts existants entre la langue et l'État, l'une des explications est sans doute à rechercher dans l'ensemble des mutations nationales et internationales qui créent une situation d'hyper-sensibilité au statut de la langue (Vincent Dubois, 2003). Celle-ci, enseignée jusqu'alors comme un élément de l'unité nationale et de promotion sociale (Prost, 1982), dans le respect de la norme et de la culture à acquérir, est dénoncée comme un marqueur social, facteur d'échec (Bernstein, 1960). Le conflit naît de l'affrontement entre ces deux positions. D'un côté, la défense du français apparaît comme un impératif politique et éducatif pour les tenants d'une « pureté » de la langue assurant le maintien du capital culturel (Vincent Dubois, 2003). Face à eux, les rénovateurs et les linguistes s'appuient sur le concept de « registres de langue » pour relativiser la norme linguistique. L'exposé soulignera en quoi la question pédagogique de l'enseignement du français et de sa grammaire a pris une dimension politique particulière au tournant des années 1970, en s'inscrivant dans deux débats déjà amorcés depuis quelques années, celui de la démocratisation et celui du « déclin du français » dans le monde.

Jean-Pierre CHEVALIER
(Université de Cergy-Pontoise, EMA)

*La géographie à l'école élémentaire, de l'Éveil à sa remise en cause
(1965-1990)*

Du milieu des années 1960 au milieu des années 1980, dans un contexte marqué par un intérêt pour la pédagogie de la découverte et l'étude de l'environnement, la géographie a été pensée comme une des disciplines porteuses de la diffusion de la pédagogie de l'Éveil à l'école élémentaire (F. Best, A. Le Roux). Ce mouvement prolonge un phénomène engagé dès les années 1930 autour de la pédagogie active et de l'étude du milieu (Debesse, Debesse-Arviset, Porcher, Ferran, etc.).

Les années 1970-1980 sont aussi celles d'un développement des écoles normales et d'un profond renouvellement de son corps enseignant. De jeunes professeurs d'école normale ou de centre PEGC, en quête d'une légitimité professionnelle et scientifique, y mâtinent la démarche d'éveil avec une géographie nouvelle d'inspiration structuraliste. Ils débouchent sur des propositions radicalement nouvelles, telles celles proposées par Maryse Clary et d'autres enseignants engagés dans les innovations portées par l'INRP autour de Lucile Marbeau et François Audigier. Ils combinent souvent pédagogie de la découverte idiocratique et construction de modèles spatiaux modélisants.

Mais la géographie scolaire ne peut guère être pensée en France indépendamment de son couplage avec l'histoire, sur le modèle de l'enseignement secondaire français. Les deux disciplines englobées de 1978 à 1984 au sein des programmes scolaires dans un ensemble intitulé « sciences sociales » réapparaissent sous la seule appellation histoire-géographie en 1985. Entre temps, la polémique sur l'enseignement de l'histoire avait conduit à une remise en cause de la démarche d'éveil en histoire. Le très vif débat public, centré sur l'histoire, avait superbement ignoré l'enseignement de la géographie ; mais son impact fut effectif sur l'enseignement des deux disciplines. Certes, une étude comparée des programmes d'histoire et de géographie montrerait la persistance jusqu'en 1995 d'une écriture différente des programmes de géographie et d'histoire, mais l'éloignement des démarches d'éveil est net à partir des instructions de 1984 et plus encore de 1985.

Ensuite, dans les années 1990, un retour affiché à l'étude des paysages permet d'associer certaines démarches innovantes à un objet d'étude classique en géographie ; mais ce sont les pratiques les plus formatées d'observation de paysages photographiés qui se trouvent de fait confortées.

***Déterminations et portée de la réforme de l'enseignement spécialisé
(1963-1967), juste avant la fin des certitudes***

L'enseignement spécialisé en France s'inscrit dans le champ social plus vaste des réponses aux diverses formes d'anormalité ou d'inadaptation infantile. Cette situation s'est traduite dès l'origine par une séparation entre élèves « anormaux pédagogiques » relevant des classes de perfectionnement et enfants « anormaux médicaux » relevant d'institutions sous tutelle du ministère de la Santé et de la population. Au-delà de la séparation catégorielle entre types d'élèves, les débats ont aussi porté sur le périmètre de l'action publique. Tranché en 1945-1947, le choix de l'État fut de déléguer à l'initiative privée associative, grâce au financement par la Sécurité sociale, le soin d'ériger les établissements susceptibles d'accueillir les enfants qui ne trouvaient de place ni à l'école ni à l'hôpital.

Tel est le contexte dans lequel s'inscrit l'important mouvement de réforme de l'enseignement spécialisé des années 1960. Porté par la politique de planification des équipements, on assiste à une impulsion sans précédent de l'initiative en faveur de l'enseignement spécialisé au sein de l'Éducation nationale. La création d'un corps d'inspection spécifique, d'une direction *ad hoc* au sein du ministère, la refonte et la décentralisation de la formation des enseignants spécialisés, le lancement d'une enquête nationale sur le niveau scolaire des élèves des classes de perfectionnement, débouchent en août 1964 sur de nouvelles instructions pédagogiques. Ces dernières, assises sur la référence à la théorie psychologique de la débilité mentale, vont stabiliser pour longtemps un ensemble cohérent de pensée et d'action psycho-pédagogique pour les enseignants. La communication restituera ce mouvement de grande ampleur, dont nous chercherons à analyser les déterminants internes et externes à l'Éducation nationale pour en caractériser les synchronies et dyschronies au regard, d'une part, des modifications structurelles que connaît le système scolaire et, d'autre part, du contenu des débats scientifiques et professionnels à la même période.

Anissa BELHADJIN et Maryse LOPEZ

(Université de Cergy-Pontoise, EMA)

***Quels enjeux des réformes en lycée professionnel
pour la discipline « français » ?***

La dernière réforme de la voie professionnelle (2009), dont les grandes lignes sont la suppression du diplôme du BEP et le passage au baccalauréat professionnel en 3 ans – ce qui rapproche de fait le L.P. du lycée général et technologique – est la dernière en date dans l'enseignement professionnel, après celle de 1985 créant les baccalauréats professionnels, ou celle de 1966 instituant les B.E.P.

Au-delà des différences de contexte – social, politique, économique – depuis les années soixante, les enjeux des réformes dans cet ordre d'enseignement que constitue la voie professionnelle semblent être de mieux adapter les élèves aux transformations du monde professionnel, tout en poursuivant l'alignement sur la voie générale et technologique. Mais si la voie professionnelle entretient une articulation forte avec le monde professionnel, elle souffre cependant d'une image de filière de relégation puisque la quasi-totalité de ses élèves s'y retrouve à cause de leur échec dans les matières générales au collège – donc sans choix professionnel véritable. Dans ce contexte, que nous disent les transformations de la discipline du français, au cours des différentes réformes, sur l'évolution de ses contenus, mais aussi de ses pratiques, de ses finalités, et des valeurs qui la fondent ?

En inscrivant notre travail dans les thématiques trois et quatre du colloque, à partir des documents prescriptifs, des revues, des manuels et, pour la période la plus récente, des enquêtes, nous voudrions nous interroger sur 1) les innovations portées par les différentes réformes au sein du cours de français au L.P. ; 2) la façon dont elles sont appropriées par les enseignants.

Durant la période considérée (de la création du B.E.P. à la dernière rénovation du baccalauréat professionnel), il s'agit ainsi d'examiner les finalités assignées à l'enseignement général pour des élèves en échec scolaire, souvent orientés par défaut pour préparer un métier.

Élisabeth CHATEL
(STEF/INRP/ENS Cachan)

***La contribution des enseignants à la constitution d'une discipline scolaire :
le cas des sciences économiques et sociales dans les lycées français
de 1968 à 2010***

L'intervention vise à analyser, en prenant le cas de l'enseignement des sciences économiques et sociales (SES) dans les lycées français, la contribution des enseignants au *curriculum* tant réel que formel.

Cette matière a été introduite dans les lycées en 1967-1968, à l'occasion de la réforme Fouchet des lycées, réforme qui concerne l'offre d'enseignement. Elle illustre une création de discipline *ex nihilo* dans laquelle la saisie par les enseignants des contours de la matière qu'ils ont à enseigner a été un important facteur de réussite de l'implantation de cette nouvelle matière. Cette saisie peut être mise en évidence à deux niveaux, celui de la constitution même de cet enseignement à ses débuts, celui, par la suite de la défense de certaines caractéristiques de son contenu.

L'analyse de la construction disciplinaire fera l'objet d'une première partie. Elle a été conduite à partir de matériaux pédagogiques rassemblés durant les années 1970-1990 (Chatel, 1993). Ceux-ci montrent la contribution des enseignants à l'élaboration des composantes de la discipline comprise au sens de Chervel (1988), notamment au niveau des types d'exercices emblématiques de la discipline : le travail sur dossier de documents. Les réformes des lycées des années 1980 à 2010 ont été l'occasion de nombreuses réactions publiques des enseignants, qui seront interprétées dans une deuxième partie. Les orientations curriculaires initiales mobilisent les enseignants qui en font un élément de leur identité professionnelle et une sorte de « cause politique » quand elles sont mises en cause. Nous faisons l'hypothèse que l'existence d'une « communauté d'appartenance des enseignants », au sens qu'en donne Musgrove cité par Forquin (1991), favorise cette mobilisation ; le sentiment d'appartenance à cette communauté étant renforcé par un contexte d'adversité.

La « sportivisation » de l'EPS vue par les PEGC, de 1967 à 1985

Dans les années 1960-1970, le système éducatif français est marqué par des transformations importantes, notamment des contenus disciplinaires. L'éducation physique et sportive, bien que gérée par le ministère de la Jeunesse et des Sports, est concernée par ces modifications. Ainsi, la circulaire de 1962 et les instructions officielles de 1967 marquent la « sportivisation » de la discipline EPS. Cette « sportivisation » est souvent considérée par les historiens de l'EPS comme une transformation profonde de la discipline puisqu'elle affecte autant les contenus d'enseignement que la méthode pédagogique : l'EPS passe de l'éclectisme méthodique à une méthode uniforme, basée sur le sport.

La « sportivisation » va être mise en œuvre sur le terrain par des enseignants aux statuts divers : les professeurs d'EPS, les maîtres d'EPS, mais aussi, les professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC) à valence EPS, qui sont des professeurs bivalents.

L'objet de notre communication porte sur la réception, l'appropriation et la transmission de cette « sportivisation » par ces PEGC : en ont-ils été des moteurs ou s'y sont-ils opposés ?

Les résultats, basés sur des archives et des entretiens, permettent de situer ce corps dans le système éducatif. Ils montrent que leur positionnement résulte de leur trajectoire personnelle, et s'inscrit dans leur histoire scolaire, sportive et associative. Nous verrons que les PEGC ont été, dans une forte majorité, des vecteurs de la sportivisation, utilisant essentiellement comme support d'enseignement d'EPS des activités sportives. Cela semble lié à un fait générationnel : la quasi totalité de ces professeurs est née après la Seconde Guerre mondiale et dit avoir pratiqué des sports à différents moments de leur parcours.

Ces enseignants disent avoir transformé leurs pratiques professionnelles pour transmettre ces nouveaux contenus, passant d'un enseignement privilégiant les jeux à une animation sportive, mettant à distance le travail interdisciplinaire qu'ils jugent, pourtant, fondamental. Ces changements sont fréquemment déclenchés par la présence d'un ou plusieurs professeurs d'EPS dans leur établissement, entraînant la normalisation et la standardisation de leurs pratiques sur celles des autres enseignants d'EPS.

Patricia LEGRIS

(Université de Reims Champagne-Ardennes, IUFM de Reims)

Les programmes d'histoire-géographie du groupe technique disciplinaire Berstein-Borne : l'intégration de nouveaux acteurs dans la production de la réforme (1994-1998)

Jusqu'au début des années 1990, la rédaction des programmes d'histoire dépendait principalement de l'Inspection générale qui associait, ou non, quelques acteurs représentant les enseignants de cette discipline (syndicats, associations de spécialistes). Avec l'institutionnalisation du Conseil national des programmes et la mise en place de GTD (groupes techniques disciplinaires), le processus d'élaboration des *curricula* évolue. Le nombre d'acteurs concourant à produire les programmes augmente alors : les institutions engagées dans la réforme se multiplient (CNP, GTD, Inspections, Ministère). Les membres du GTD Berstein-Borne (composé d'universitaires, d'inspecteurs et d'enseignants du secondaire) consultent l'association de spécialistes (APHG), les syndicats et, pour la première fois, l'ensemble des enseignants. Cette volonté délibérative d'associer cette catégorie d'acteurs est présentée comme un moyen pour créer un consensus à la suite de la polémique lancée par le GTD de Jean-Clément Martin (1990-1993).

Cependant, cette ouverture du « circuit d'écriture » des programmes ne signifie pas pour autant que tous les acteurs pèsent de la même façon dans la réforme. L'étude des négociations pour élaborer de nouveaux programmes montre qu'on retrouve les enjeux de pouvoir entre acteurs politiques et éducatifs, mais aussi le poids de la hiérarchie éducative. Cette différence entre acteurs se retrouve dans les contenus des *curricula* car tous n'ont pas le même accès aux programmes. On remarque le filtrage des demandes opéré par l'Inspection générale pour produire un texte, mais aussi la prise en compte des enjeux de terrain.

Pour ce faire, nous utiliserons des archives du GTD Berstein-Borne et celles du ministère de l'Éducation nationale complétées par des entretiens menés auprès des acteurs du GTD, des inspections et des syndicats. Nous les croiserons avec les revues des syndicats d'enseignants du second degré (SNES, SGEN et SNALC) et celle de l'APHG, *Historiens et géographes*.

Dominique BRET

(Université Paris IV Sorbonne – IUFM de Paris, Laboratoire CIAMS – SPOTS)

S'approprier des réformes : l'exemple des professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC)

Dans la période d'intenses changements du système éducatif des années 1960-1970, est créé un corps d'enseignants, les professeurs d'enseignement général de collège (PEGC), qui peut apparaître comme le corps de la démocratisation, de « l'école moyenne ». Ce corps, au recrutement bref (1969-1987), résulte de réformes structurelles : la création des collèges d'enseignement général (1959) conduit à la constitution du corps des maîtres de CEG (1961), devenant PEGC en 1969 ; la filière 2 « moderne court » des collèges d'enseignement secondaire, institués en 1963, est celle où ils enseignent. Ses membres sont confrontés, durant cette période, à la transformation des contenus disciplinaires.

Cette communication vise à montrer que le positionnement des PEGC face à l'appropriation des réformes disciplinaires se rapproche progressivement de celui des autres enseignants, d'une part, et, d'autre part, que cette position varie en fonction des disciplines.

L'analyse de la constitution de ce corps, des modalités de formation met au jour son ancrage dans le premier degré. C'est à partir d'une vision « primaire » de l'enseignement que les PEGC appréhendent les réformes d'autant plus qu'ils ont eu peu de formation, et qu'ils enseignent depuis plusieurs années. Ces enseignants insistent sur l'adaptation des contenus et méthodes aux élèves. Ils se trouvent en décalage avec leurs collègues, certifiés ou agrégés, décalage qu'ils vont réduire, afin de maintenir une identité professionnelle positive, en se « secondarisant ». Cette assimilation est marquée différemment dans les disciplines « majeures » et « mineures ». Dans les premières, ils se doivent de « copier » leurs collègues certifiés ou agrégés pour ne pas être mis à l'index ; dans les secondes, leur intérêt pour la matière, dans laquelle ils ont souvent été peu formés, et les objectifs qu'ils assignent à celle-ci marquent leur positionnement. Ces différences conduisent à des identités plurielles.

Frédéric CHARLES

(Université Paris 5-Descartes, EDA et Université de Reims Champagne-Ardenne,
IUFM, LERP)

Les discours des séances plénières de la commission Lagarrigue (1970-1975) : reflet des relations entre disciplines scientifiques et technologiques

En France, la mise en place d'un système éducatif unifié à partir de la décision politique de prolongation de la scolarité obligatoire (1959) a été accompagnée d'une redéfinition des enseignements scolaires. Les travaux de plusieurs commissions ont ainsi contribué à la rénovation des contenus. Parmi elles, la commission Lagarrigue, du nom de son président, professeur de physique à l'université d'Orsay, a eu la charge de la réforme de l'enseignement des sciences physiques et de la technologie dans le secondaire, dont les contenus, selon Leboutet (1973) étaient « figés dans un état de fossilisation depuis soixante-dix ans ».

À la suite de la commission Lichnerowicz chargée de la réforme des mathématiques depuis 1967, la création d'une commission avait été demandée par un groupe de personnalités appartenant aux associations de scientifiques et d'enseignants pour une rénovation en profondeur de l'enseignement. Après de nombreuses démarches, la commission est inaugurée en mai 1971 par Olivier Guichard.

À partir de l'analyse des comptes-rendus des séances plénières mensuelles, nous saisissons le contenu de ces séances dans ses dimensions épistémologiques et sociales. Nous décelons les relations, d'alliance et d'opposition entre l'ensemble des disciplines scientifiques et technologiques représentées par ses acteurs collectifs et affinons la connaissance du fonctionnement des deux « mondes sociaux » décrits par Harlé (2010) :

- La commission a constitué pour le monde « des physiciens et membres des grands corps de l'État », auquel nous ajoutons ceux des associations et des sociétés savantes, un instrument légitime de promotion et de revendication de l'existence et du développement de la physique et de la chimie dans le secondaire, contre les mathématiques.
- La commission a constitué un lieu de débats sur l'introduction de la technologie au collège. Le monde des « ingénieurs des arts et métiers et professeurs de l'enseignement technique », opposé au précédent et faiblement représenté, ne pourra imposer une forte coloration technologique dans les propositions pour l'IST (Initiation Scientifique et Technique) expérimentée dans les classes de 4^e et de 3^e de 1971 à 1976.

Utilisant la technologie comme tremplin, la commission a été pour les physiciens un instrument pour étendre leur sphère d'action contre les mathématiciens.

Elisabete Zardo BÚRIGO

(Institut de mathématiques de l'université fédérale de l'État du Rio Grande do Sul)

Les mathématiques modernes selon des enseignants du secondaire : répercussions d'un débat français au Brésil

L'engagement d'enseignants du niveau secondaire dans le mouvement des mathématiques modernes au Brésil a entraîné l'énonciation de discours pédagogiques mêlant projets de rénovation des programmes de l'enseignement des mathématiques et préoccupations d'ordre méthodologique, en vue d'éviter l'échec scolaire et l'aversion pour les mathématiques. Parmi les éléments récurrents de ces discours apparaît l'accent mis sur la compréhension des problèmes et des propriétés des opérations, s'appuyant notamment sur les représentations graphiques et s'opposant à la mémorisation des règles. Dans des textes produits par les principaux acteurs des mathématiques modernes au Brésil, dans les années 1960 et 1970, tels que les manuels scolaires, les textes informatifs diffusés aux enseignants et les interviews publiées dans la presse, on peut repérer les traits de l'influence du courant français de ce mouvement de modernisation qui auraient contribué à la formulation de ces discours. Des témoignages oraux de certains de ces acteurs-clés confirment que le contact avec les textes produits en France et avec des enseignants français – notamment Lucienne Félix – ont influencé leur adhésion aux mathématiques modernes. Partant de ces sources, nous examinerons la façon dont les projets qui avaient cours en France ont été appropriés et remodelés par les enseignants brésiliens. L'influence française sur ce débat concernant l'enseignement des mathématiques précédant ce mouvement de modernisation, nous présenterons également un examen de la façon dont ces références et ces réappropriations ont pu contribuer à l'acceptation et à la légitimité des mathématiques modernes au Brésil.

Philippe ALIX* et Carine ÉRARD**

(*Université Paris Sud Orsay - UFR STAPS, ** Université de Bourgogne - UFR STAPS)

Les inspecteurs pédagogiques dans les réformes de l'EPS (1964 - fin des années 1970)

Dans l'historiographie de l'éducation physique et sportive, les corps d'inspection, à de rares exceptions, font figure d'oubliés. Pourtant, la politique de développement du sport engagée par M. Herzog à partir de 1958 et relayée par une dynamique générale de déconcentration amène les services extérieurs de la Jeunesse et des Sports (à partir de 1964) à se doter d'un maillage de nouveaux personnels, de l'inspection en particulier. En 1966, la tutelle Jeunesse et Sport de l'EPS confère aux directions régionales et départementales leur gestion administrative. Parmi ces nouveaux personnels, des « inspecteurs principaux » de la Jeunesse et des Sports sont nommés, certains affectés au secteur extrascolaire et d'autres au secteur scolaire (le qualificatif « pédagogique » s'ajoutant alors à leur dénomination). L'analyse prosopographique comparée des parcours socio-professionnels d'inspecteurs en fonction entre 1964 et la fin des années 1970 (selon leur secteur d'affectation) révèle une partition sociologique significative qui elle-même semble correspondre à des conceptions divergentes de l'éducation physique (et de l'éducation en général). Ainsi, quand les inspecteurs chargés du scolaire s'attachent à un travail sur le terrain de la pédagogie et des contenus pour transformer le sport en pratique accessible au plus grand nombre, les inspecteurs de l'extra-scolaire apparaissent plus soucieux d'œuvrer au niveau des structures pour organiser les passerelles entre l'école et le secteur extra-scolaire et ainsi faciliter la poursuite de pratiques sportives en dehors d'une école qui en aura favorisé l'initiation.

La mise en lumière de cette divergence de profils et de conceptions de l'éducation physique au sein de ce même corps de personnel doit permettre de réinterroger les débats qui traversent l'éducation physique dans ce moment de réforme (1960-1970), où, sous la tutelle de la Jeunesse et des Sports, les différents corps professionnels doivent se positionner au regard des politiques d'articulation scolaire et extra scolaire proposées, censées permettre une démocratisation.

Colette LE LAY

(Professeur agrégé de mathématiques au lycée Gaspard Monge – La Chauvinière de Nantes,
Chercheur associé au Centre François Viète de l'Université de Nantes)

De l'astronomie à la cosmographie. Enseigner la science des astres, 1802-1852

Le texte officiel très sommaire de 1802 régissant l'enseignement scientifique des lycées napoléoniens stipule que le professeur de mathématiques est chargé d'enseigner « les éléments de la sphère » et « les éléments de l'astronomie ». Pour guider l'enseignant, une liste de livres officiels est constituée dont les auteurs se recrutent parmi les savants académiciens (Biot et Delambre, pour ce qui nous concerne). La mise en application dépend largement des conditions locales. Et cette initiation sera de courte durée puisque, dès 1830, l'astronomie cède la place à la cosmographie.

Au-delà du changement de dénomination, il s'agit d'une réorientation profonde : la cosmographie est descriptive et liée à l'observation, l'astronomie recouvrait un contenu plus étendu, allant jusqu'à l'initiation à la mécanique céleste. Il n'est plus question pour les professeurs de dévoiler à leurs élèves les dernières découvertes de la science en marche. Un enseignement intemporel des apparences célestes est privilégié.

Sous la monarchie de Juillet commencent à fleurir les *Cosmographies* destinées au public scolaire. Leur rédaction est prise en charge par quelques enseignants de valeur, mais aussi par des érudits locaux ou militaires désœuvrés. Selon l'auteur, elles peuvent être de qualité fort inégale. La hiérarchie catholique, qui a retrouvé son pouvoir sur l'enseignement, favorise l'élaboration de manuels de science catholique qui tentent de concilier la science et les Écritures Saintes.

En 1852 survient la réforme de la bifurcation séparant les cursus littéraire et scientifique. Le Verrier, découvreur de Neptune et futur directeur de l'Observatoire, fait partie de la commission chargée de cadrer l'enseignement scientifique dans le nouveau système. Le monopole de la rédaction des manuels passe désormais aux mains des professeurs. De ce fait, le contenu et la forme gagnent en rigueur et se standardisent.

Les réformes successives épargneront relativement l'enseignement de la cosmographie dont les grandes lignes ont été stabilisées en ce milieu du XIX^e siècle.

Youenn MICHEL

(Université de Caen Basse-Normandie, CERSE)

***Compromis plutôt que réforme : la constitution des langues régionales
comme discipline scolaire au XX^e siècle***

Il est significatif qu'on ne rattache pas l'introduction des langues régionales dans les écoles françaises à une réforme particulière. Certes, cet enseignement, majoritairement facultatif et limité à certaines académies, n'a jamais été en mesure de bouleverser les hiérarchies disciplinaires. Néanmoins, il s'agit bien d'une rupture dans la tradition universaliste et centralisatrice de la culture scolaire française. Et cette introduction ne s'est pas faite non plus à bas bruit, tant ont été vifs les débats qui ont opposé administration scolaire et défenseurs des langues régionales. En fait, des années 1920 jusqu'aux années 1980, l'État a progressivement toléré ces langues puis concédé des moyens à leur enseignement. Les mutations structurelles et la rénovation pédagogique ont favorisé cette évolution ; mais celle-ci n'a jamais été conçue comme une suite des réformes. En somme, l'absence d'un projet global et d'une application centralisée n'exclut pas le changement, mais celui-ci intervient alors selon un processus plus complexe. C'est cet envers de la « célébration de la réforme » (ROBERT, 1993) que nous souhaitons éclairer : une suite de compromis passés entre l'administration scolaire et des groupes de pression. L'originalité de la communication consistera à souligner la coïncidence entre les moments d'élaboration des réformes et les revendications régionalistes, ceux-là favorisant celles-ci. Mais, à trois reprises, après 1945 dans le contexte de réforme générale de l'enseignement, au début des années 1960 dans le cadre de la réforme des collèges et du bac, et en 1975 au moment de la loi Haby, la question des langues régionales est délaissée par les commissions responsables, oubliée par l'administration. C'est ce qui oriente les revendications régionalistes sur le terrain politique et conduit les ministres à passer des compromis qui, au grand dam de l'administration, accentuent les différences de traitement entre les régions.

***L'épreuve obligatoire d'éducation physique et sportive au baccalauréat :
enjeux d'une conquête scolaire (1941-1959)***

Si c'est en 1941 que le régime de Vichy parvient à instaurer une épreuve d'éducation physique et sportive (EPS) facultative au baccalauréat, c'est seulement en 1959 que celle-ci devient obligatoire, sous l'impulsion de Maurice Herzog, Haut Commissaire à la Jeunesse et aux Sports. Quels sont les déterminants de cette conquête institutionnelle qui a duré dix-huit ans ? À quelles exigences les défenseurs de l'EPS ont-ils dû se plier pour aboutir à cette reconnaissance dans et par l'école ? Nul doute que le poids exercé par les épreuves d'examens sur la place et le statut d'une discipline scolaire est parfois considérable (Chervel, 1998), et ce d'autant plus que celui-ci possède une dimension aussi « noble » que le baccalauréat. De ce point de vue, la présence de l'EPS à l'examen sanctionnant la fin des études secondaires constitue donc un enjeu majeur pour une matière qui, en ces années d'après-guerre, demeure en quête de légitimité scolaire.

L'EPS aux examens a déjà fait l'objet de plusieurs travaux. Jusqu'à présent, ceux-ci ont essentiellement concerné les dimensions idéologiques liées à l'examen (Maccario, 1979, 1980), les enjeux politiques en rapport avec son caractère obligatoire (Martin, 2004), ou bien encore les étapes de son institutionnalisation (Puyo, 1984). Cette communication se propose d'envisager de nouvelles perspectives, plus complémentaires que contradictoires aux précédentes, quant aux raisons ayant présidé à cette conquête institutionnelle. Ainsi, en s'appuyant essentiellement sur les archives reversées par le ministère de la Jeunesse et des Sports, nous montrerons que l'inscription d'une épreuve obligatoire d'EPS au baccalauréat en 1959 n'a pu se réaliser qu'au prix de nombreuses concessions. Nous reviendrons donc sur la nature des débats ayant eu lieu durant ces dix-huit années. Partant de l'hypothèse que l'EPS n'a pu être rendue subitement obligatoire à l'examen, nous pensons qu'elle a d'abord dû se soumettre à un certain nombre d'exigences institutionnelles, sans lesquelles elle n'aurait pu prétendre à devenir obligatoire.

***Vers la technologie pour tous les collégiens : genèse d'une discipline.
Pour une approche curriculaire de l'histoire des enseignements scolaires***

Au cours de la seconde partie du XX^e siècle, l'éducation technologique en tant qu'enseignement général – aux désignations diverses au fil du temps – se structure progressivement en une discipline scolaire identifiée par son corps professoral, ses contenus, son organisation administrative et pédagogique et son étiquette unique « technologie collège ». Ce long processus, particulièrement complexe, se poursuit au début du XXI^e siècle dans la structuration verticale d'une discipline de la voie générale et technologique. Ces « sciences de l'ingénieur » aux contenus progressifs et aux méthodes d'enseignement en cours d'uniformisation de l'école primaire aux classes préparatoires sont alors pilotées par une seule Inspection générale et mises en œuvre par un corps professoral en cours d'unification.

En tant que témoin de l'insertion de l'enseignement technique dans l'enseignement secondaire, l'éducation technologique du collège constitue alors un exemple particulièrement intéressant pour analyser le processus de constitution d'une discipline de l'enseignement secondaire, les obstacles et les appuis de son insertion ainsi que les conformations et les originalités de sa mise en ordre scolaire.

La reconstruction historique de ce processus interroge fondamentalement les disciplines scolaires et leur(s) histoire(s). En effet, pour saisir les évolutions, les ruptures et les continuités de cet enseignement, l'enquête historique ne peut se limiter *stricto sensu* à un examen interne de ses contenus et de ses mises en œuvre en raison, d'une part, de sa composition à partir de temps scolaires divers que sont les travaux manuels éducatifs, l'enseignement ménager, l'éducation manuelle et technique présents dès la Libération et, d'autre part, de ses relations avec les autres enseignements ou disciplines que sont en particulier les sciences expérimentales. Comme l'histoire du travail manuel ou celle des leçons de choses ne peuvent exclure leurs connexités avec le dessin, la géométrie ou le français, l'histoire de l'éducation technologique ne peut s'extraire des dynamiques de transformation des autres enseignements afin d'interpréter les coexistences qui se maintiennent provisoirement.

La communication discutera ainsi les enjeux scientifiques de l'approche didactique et curriculaire de l'histoire des enseignements scolaires en présentant la structuration de l'éducation technologique dans deux phases majeures :

- 1945 – 1985 : des travaux manuels à la technologie ;
- 1985 – 2005 : de la technologie aux sciences de l'ingénieur.

Cette proposition s'appuie sur un ensemble de travaux consacrés à l'histoire du travail manuel, de l'enseignement ménager, de la technologie et des enseignements scientifiques et menés sur de longues périodes grâce à l'analyse de corpus constitués principalement des discours prescriptifs (textes officiels, recommandations pédagogiques, propositions pour l'enseignement) identifiant les principes fondateurs, les contenus, leurs progressions et leurs cohérences horizontales et verticales ainsi que les figures d'ensemble et leurs conditions d'existence.

Emmanuel AUVRAY

(Université Lyon1, CRIS EA 647)

La « sportivisation » officielle de l'EPS et l'enseignement réel de la natation dans le second degré (1945-1995)

Entre 1945 et 1995, l'EPS a connu comme d'autres disciplines scolaires (Belhoste et *al.*, 1996) un ensemble de réformes de contenus et de structures qui a été analysé par les historiens de l'EPS (Arnaud, 1983 ; Attali & Saint-Martin, 2004) comme étant révélateur d'un processus global de sportivisation dans un contexte historique marqué par la démographisation scolaire (Merle, 2002) et la Guerre froide. Outre ces réformes, l'augmentation progressive du nombre d'infrastructures sportives, grâce à l'investissement de Maurice Herzog (1958-1966) pour équiper la France de plus de gymnases, de stades, et de piscines, a sans doute aussi contribué à la mise en place d'une EPS plus axée sur les pratiques sportives que sur la vieillissante gymnastique de formation et la méthode naturelle. Nonobstant, les pratiques pédagogiques effectives en EPS ont-elles évolué au rythme de la temporalité des exigences fixées par les réformes en EPS et des politiques d'équipements sportifs ? On peut en douter (Marsenach, 1982). Car, les réformes scolaires n'entraînent pas, *ipso facto*, au niveau des pratiques pédagogiques concrètes, des changements véritables et réciproquement (Prost, 1996 ; Héry, 2005). Les enseignants demeurent-ils alors les seuls acteurs décisifs des réformes scolaires ? S'agissant du cas de l'enseignement de la natation en EPS (2nd degré), nous avons donc cherché à voir et à comprendre si les pratiques pédagogiques effectives à un échelon local avaient suivi, anticipé, refusé ou redéfini notamment les réformes de contenus prescrites à l'échelon national dans l'optique de moderniser l'EPS par la voie de l'enseignement des pratiques sportives (1950-1995). Pour ce faire, nous avons eu recours, auprès d'une population hétérogène composée de 139 enseignants d'EPS, à la méthodologie du questionnaire et du témoignage écrit complétée par des sources indiciaires privées ou semi-officielles dans l'optique de formaliser ce qui a été réellement enseigné à des élèves durant des séances de natation, dans diverses académies et dans différents contextes scolaires.

Nathalie DUPONT

(Université Caen Basse-Normandie, CERSE)

***De l'action culturelle à l'éducation culturelle artistique :
des modèles en tension***

Dans cette communication, il s'agira de mieux comprendre les tensions entre un modèle éducatif, un modèle culturel et un modèle social qui rendent difficiles les passages de l'action culturelle à l'éducation culturelle artistique. Puis de tenter de saisir comment, à partir de la grande richesse des différents secteurs artistiques, sont déterminées les formes des arts, qui deviennent supports pédagogiques ; et comment sont recherchées des articulations et des cohérences avec les dispositifs et les disciplines scolaires. Quelles formes, évènements et productions artistiques entrent à l'école, avec quels statuts, pour quels usages et quels rôles ?

L'action culturelle est l'ouverture culturelle du cadre scolaire à l'expérimentation de collaborations avec des partenaires extérieurs. Elle s'articule autour de différentes raisons sociales, politiques et éducatives. Ces raisons semblent converger vers les mêmes objectifs : démocratiser la culture et favoriser l'éducation artistique des enfants et des jeunes. Mais elles se développent en fait suivant trois axes d'action culturelle en tension quasiment permanente, que ce soit au niveau des actions, des orientations, des formations et de leur inscription dans l'histoire : un premier axe du ministère de l'Éducation nationale, avec ses groupes de pilotages et ses délégations à l'action culturelle (un « modèle éducatif »), un second axe du ministère de la Culture avec les Directions régionales de l'Action culturelle (un « modèle culturel »), un troisième axe des mouvements d'Éducation populaire avec ses fédérations militantes dans les actions d'animation, de développement, de formation et d'accompagnement (un « modèle social »).

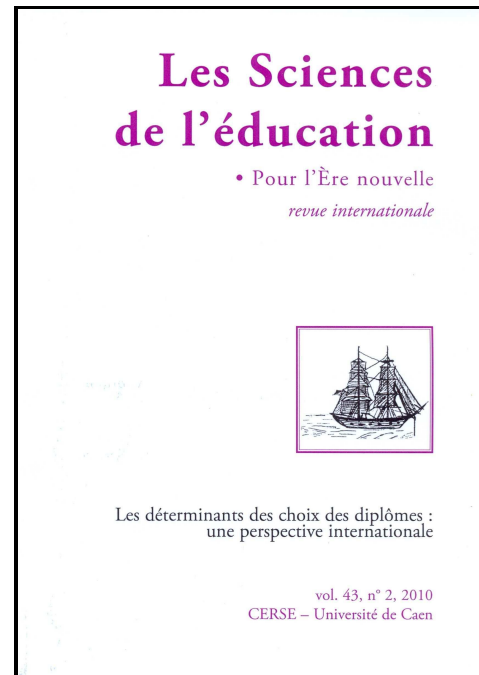
Notre contribution s'attachera plus particulièrement à comprendre les impacts de la **période 1956-1969**, depuis le projet global de Robert Bricet jusqu'à la décennie d'André Malraux, période de démarcation des projets culturel, éducatif et social. Nous essaierons de montrer comment dans cette période les multiples changements de direction et les chevauchements dans les finalités des domaines artistiques ont constitué les identités des disciplines artistiques. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, les tensions et résistances entre les trois modèles ont fragilisé ces identités et fait fluctuer les **définitions, usages et rôles de l'éducation culturelle artistique**, expliquant la difficulté de sa légitimité.

Les revues du CERSE

Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle

ISSN 0755-9593

Cette revue internationale, qui s'efforce de prendre en compte la diversité des positions de recherche et la multiplicité des pratiques sociales dans le champ de l'éducation, de la formation et de la socialisation, est publiée par le CERSE de l'Université de Caen Basse-Normandie. Quatre numéros sont publiés chaque année. Un résumé des articles est donné en français mais aussi en anglais et en espagnol pour nos correspondants étrangers.



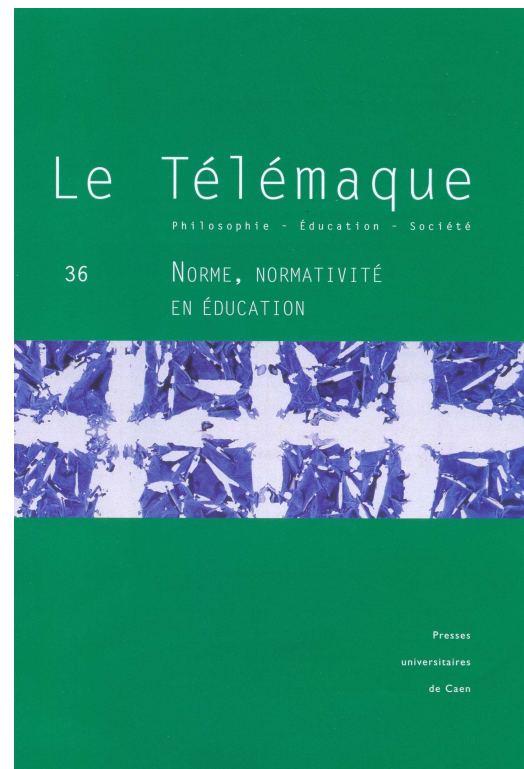
Le Télémaque

Presses universitaires de Caen

ISSN 1263-588X

Philosophie, Éducation, Société

Revue semestrielle publiée sous la direction d'Alain Vergnioux, département des Sciences de l'éducation de l'Université de Caen Basse-Normandie. Entre les Sciences de l'éducation et la Philosophie, cette revue assure un espace pour une réflexion spécifique ayant ses intérêts théoriques propres et pouvant accueillir les apports des Sciences sociales et humaines sur les questions touchant à l'éducation. Les numéros 1 à 12, édités par les CRDP de Dijon et de Rennes, peuvent être commandés aux PUC ou au CRDP de Dijon.



Les Sciences de l'éducation

• Pour l'Ère nouvelle

- 2010, 2 Les déterminants des choix des diplômés : une perspective internationale
2010, 1 *Varia*
2009, 4 Manière d'être aux études
2009, 3 L'autorité à l'heure de la démocratie
2009, 2 Le travail partagé des enseignants
2009, 1 Les élèves handicapés à l'école, quelle formation pour les enseignants ?
Éclairages sur la situation européenne
2008, 4 Modes de pilotage institutionnel : quel impact sur le travail enseignant ?
2008, 3 Mai 68 et l'éducation
2008, 2 Libéralisme et éducation
2008, 1 Apprentissage des mathématiques et élèves « différents »
2007, 4 Élèves, professeurs, parents : perceptions et représentations des rôles,
interactions et apprentissages scolaires
2007, 3 La formation des ingénieurs en France : entre logiques académiques et
logiques professionnelles
2007, 2 Éthique et déontologie de l'enseignement
2007, 1 Travail social 2 - La formation des travailleurs sociaux : nouvelles approches
2006, 4 La pédagogie : entre discours et pratiques
2006, 3 Travail social 1 - Intervention sociale : nouveaux défis, nouvelles réponses
2006, 2 Territoires des enfants
2006, 1 Sciences de l'éducation et santé
2005, 4 Travail et pratiques des enseignants

Abonnement 2010 (4 n°/ an)

- | | |
|---------------|----------|
| - Institution | 60 € TTC |
| - Particulier | 40 € TTC |
| - Étudiant | 30 € TTC |

Commande au numéro

- | | |
|-----------------|-------------|
| - Numéro simple | 14 € TTC |
| - Numéro double | 16,50 € TTC |
| - Numéro triple | 19 € TTC |

Pour vous abonner ou commander un numéro :

- par téléphone : 02/31/56/61/96
- par fax : 02/31/56/54/58
- en téléchargeant un bon de commande sur le site du CERSE :

<http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/themes/equipetheme/cerse/pdf/boncommanderevue.pdf>