



Françoise Chapron et Éric Delamotte (dir.)

## L'éducation à la culture informationnelle

Presses de l'enssib

---

## Curriculums, disciplines scolaires et « éducation à... »

François Audigier

---

DOI : 10.4000/books.pressesenssib.881

Éditeur : Presses de l'enssib

Lieu d'édition : Villeurbanne

Année d'édition : 2010

Date de mise en ligne : 4 avril 2017

Collection : Papiers

ISBN électronique : 9782375460429



<http://books.openedition.org>

### Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2010

### Référence électronique

AUDIGIER, François. *Curriculums, disciplines scolaires et « éducation à... »* In : *L'éducation à la culture informationnelle* [en ligne]. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010 (généré le 01 février 2021).

Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pressesenssib/881>>. ISBN : 9782375460429.

DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.881>.

---

par François Audigier

\*\*\*\*\*

## CURRICULUMS, DISCIPLINES SCOLAIRES ET « ÉDUCATION À... »

\*\*\*\*\*

**P** longé, comme nous tous, dans un monde où l'information tient une si grande place, je n'y suis qu'un usager qui bricole au service de mes questions. Celles-ci sont des questions didactiques, c'est-à-dire qui portent sur des apprentissages et des enseignements relatifs à des disciplines données et aux savoirs qui leur sont propres. Ces trois disciplines appartiennent au domaine des sciences sociales et sont, dans la plupart des systèmes éducatifs, présentes à l'école obligatoire : l'histoire, la géographie et ce qui relève de l'éducation citoyenne. L'objet de ces enseignements est la connaissance des sociétés présentes et passées. Il y est donc question d'informations, de culture, de connaissances sur ces sociétés, avec tout ce que cela implique de choix, de limites, de points de vue, de rapports particuliers aux informations, aux sources de la connaissance. Nos connaissances sur les sociétés présentes et passées et notre rapport au monde sont construits en petite partie par nos propres expériences, plus encore par les expériences des autres qui nous parviennent médiatisées par tous les textes et discours, au sens le plus large du terme, toutes les traces produites dans notre vaste monde.

La culture informationnelle est bien au cœur de ces disciplines. Celles-ci ouvrent obligatoirement, d'une part aux nombreuses dimensions économiques, sociales, politiques, culturelles, qui sont nécessaires pour appréhender toute société, d'autre part aux enjeux et débats dont nos savoirs, nos opinions et nos actions sur le monde sont l'objet. Enfin, ces trois disciplines sont particulièrement concernées par l'irruption des « éducation à... », plus exactement par l'arrivée de multiples demandes faites à l'école, demandes qui se traduisent de différentes manières et qui déstabilisent très fortement les disciplines scolaires instituées [F. Audigier, 2005]. Or les disciplines sont la matrice même de notre École et de sa forme, depuis plus d'un siècle.

Ce texte s'organise en trois temps. Tout d'abord, je propose une contextualisation de ces « éducation à » et de leurs équivalents, ainsi qu'une interprétation de la nouveauté qu'elles portent. Puis, je précise le sens des concepts de forme et de discipline scolaires pour en souligner l'im-

portance. Enfin, je prolonge cette analyse par l'évocation de quelques aspects nécessaires à considérer pour penser les relations entre ces disciplines et l'éducation informationnelle. J'ai choisi de mettre sur la table et en débat une pluralité de facteurs et de données qui sont à prendre en compte dans toute réflexion sur la culture informationnelle et son insertion dans l'école.

## LES ÉDUCATION À... ET AUTRES NOUVEAUX OBJETS D'ENSEIGNEMENT

+++++

Durant ce dernier quart de siècle, nous assistons à une accélération des modifications des curriculums. Parmi ces modifications, deux figures s'imposent massivement : la référence obligatoire aux compétences et la prise en compte de nouveaux objets d'enseignement qui ne sont pas classés, *a priori*, dans une discipline scolaire particulière et qui s'énoncent de différentes manières, dont les « éducation à... ». Je ne traite ici que de la seconde figure.

### Des savoirs, domaines, enjeux de formation... *a priori* non disciplinaires

+++++

Ces nouveaux objets d'enseignements sont, *a priori* non disciplinaires. Ils s'inscrivent dans les curriculums en plus des disciplines habituelles. Leur formulation est différente selon les systèmes éducatifs : ils sont regroupés dans des *Domaines généraux de formation au Québec*, dans un domaine dit de *Formation générale* dans le Plan d'études romand, pour prendre deux exemples. On pourrait aussi y rattacher certaines formulations plus précises contenues dans les développements propres aux compétences du socle commun en France. Au-delà des différences de formulation, nous y repérons des objets communs, par exemple : les médias, la santé, l'environnement et le développement durable, la citoyenneté et le vivre ensemble.

Quelles que soient leurs différences, ces formulations contiennent et délimitent des orientations convergentes. Deux questions, au moins, se posent alors :

- à quelles critiques de l'école ces orientations veulent-elles répondre ? Quelles conceptions implicites ou explicites de l'enseignement et de l'apprentissage les sous-tendent ?

- dans quel contexte culturel, social et économique ces orientations s'inscrivent-elles ?

Pour répondre très rapidement à la première question, il faut aller chercher, par exemple, du côté de la mise en cause de savoirs scolaires trop éloignés de la vie et de l'expérience des élèves, n'ayant plus sens pour une proportion de plus en plus importante d'entre eux. Cet éloignement est accentué par la fragmentation des disciplines et leur trop grand formalisme, leur inadéquation avec les demandes sociales, savoirs inutiles et peu efficaces dans de nombreuses situations. En réponse à ces critiques, ces nouvelles orientations affirment l'importance de savoirs qui soient directement en prise avec l'action et les comportements sociaux, qui introduisent la vie à l'école, bref qui aient du sens pour les élèves, qui soient utiles dans la vie personnelle et professionnelle. L'enseignement doit donc s'appuyer sur l'expérience du sujet, le mettre en activité – *learning by doing* – et privilégier des approches poly-disciplinaires [F. Audigier, 2006]. Les compétences sont ici totalement congruentes puisqu'elles se mobilisent et s'apprécient en situation, ces situations de vie dont l'école doit s'inspirer.

La réponse à la seconde question prend la forme d'un essai d'interprétation.

### Essai d'interprétation

+++++

L'association de nouveaux objets d'enseignement et de nouvelles intentions de formation avec les compétences, et leur caractère international renvoie à trois changements majeurs :

- un changement du régime des savoirs ;
- un changement du régime d'historicité ;
- un changement du mode de socialisation propre à la forme scolaire occidentale.

Par changement du régime des savoirs, j'entends le passage d'un enseignement destiné à transmettre et à construire des savoirs qui sont d'abord légitimés, au moins en principe, par leur correspondance supposée proche avec des savoirs dits savants ou scientifiques, à des savoirs qui sont conçus avant tout comme des ressources mobilisables en situations, ces situations que chacun rencontre ou rencontrera dans sa vie. Ce qui compte, ce n'est pas la connaissance de savoirs en tant que tels et leur usage dans

des exercices scolaires trop formels, mais leur mobilisation dans la « vraie vie ».

Le changement du régime d'historicité renvoie à notre rapport au temps. Pour m'en tenir à celle construite durant la modernité, la conception du temps se fait autour d'un futur différent du passé et du présent, ouvert et meilleur. Aujourd'hui s'esquisserait une quatrième configuration que François Hartog dénomme « présentisme » (2002). Cette configuration serait caractérisée par un présent perpétuel, un futur incertain, voire inquiétant, une crise de l'avenir. Notre regard sur le passé s'en trouve profondément modifié. D'un côté, ce regard privilégie ce qui est relatif aux mémoires et au patrimoine ; de l'autre, il est potentiellement instrumentalisé et réifié, pris en otage par les questions d'identité.

Le troisième changement concerne le mode de socialisation lié à la forme scolaire occidentale telle qu'elle s'est développée depuis les XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles et qui aurait atteint ses limites. Notre conception occidentale de l'école est fondée sur une dialectique subtile entre la construction de la liberté individuelle et la soumission au collectif, un collectif qui produit de la liberté et se légitime par cette construction, un individu qui adhère au collectif sans jamais croire que cette adhésion est le fruit d'une quelconque contrainte [M. Gauchet, 2002]. Mais ce mode de socialisation est en crise.

En référence à ces trois changements, je range l'irruption des nouveaux objets d'enseignement sous l'hypothèse de la recherche de ou de la transition vers une nouvelle forme scolaire correspondant à une nouvelle forme de socialisation. Celle-ci s'appuie sur des critères d'employabilité, elle-même liée à la flexibilité et à la mobilité, l'une et l'autre à la fois intellectuelles, spatiales, professionnelles. L'individu nouveau doit être constamment disponible, prêt à changer, à s'adapter, à prendre des décisions, à agir. Ce qui est légitime est ce qui est efficace, ce qui marche.

Si l'appel aux compétences semble un moyen de répondre aux critiques dont l'école est l'objet, il demande lui aussi à être contextualisé et mis en perspective au regard des mutations de notre monde. Cette orientation privilégie des savoirs que je qualifie d'instrumentaux, en renvoyant la question du sens et de la culture soit à l'efficacité de ces savoirs, soit aux univers privés de chacun – univers qui s'inscrivent aussi dans des communautés d'appartenance selon une variété de critères –, soit encore aux effets des cultures diverses, de leurs contenus et de leurs messages qui circulent de par le monde, en particulier par l'intermédiaire des médias.

## LES DISCIPLINES SCOLAIRES

\*\*\*\*\*

Je m'arrête un moment sur ce qui constitue la colonne vertébrale de nos écoles, la forme scolaire et les disciplines scolaires.

### Forme scolaire

\*\*\*\*\*

Le concept de forme scolaire a été forgé par des historiens de l'éducation [R. Chartier, M. - M Compère, D. Julia, 1976], puis repris et réactualisé par des sociologues [G. Vincent, B. Lahire, D. Thin, 1994], pour désigner le mode d'organisation de l'école moderne tel qu'il s'est peu à peu mis en place dans nos sociétés à partir des XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles. Cette forme est intrinsèquement liée au mode de socialisation de la modernité ; elle est ce par quoi la société donne forme aux esprits et aux corps des générations successives pour qu'ils soient en conformité (encore un mot forgé avec forme) avec cette société, ses attentes, sa conception du savoir, de la vie commune. Je résume ses caractéristiques par la liste suivante :

- un espace-temps séparé du reste de la société ;
- un découpage du temps qui rythme la vie scolaire ;
- un découpage des savoirs selon des disciplines scolaires distinctes,
- une organisation des savoirs selon le découpage du temps, horaire, hebdomadaire, annuel et pluriannuel, lié à une progression des savoirs ;
- le regroupement des élèves par âge ;
- la progression des élèves dans le curriculum ;
- le rôle essentiel de l'écrit avec le manuel considéré comme l'exposé d'un savoir stable.

### Discipline scolaire

\*\*\*\*\*

La discipline scolaire est la colonne vertébrale de cette forme. Elle est une construction spécifique de l'école pour répondre aux finalités que la société lui attribue. Je m'appuie sur le modèle d'André Chervel (1988) pour la définir autour de quatre caractéristiques :

- une vulgate, c'est-à-dire un ensemble de savoirs partagés. Une des fonctions premières de l'école est la construction d'une culture commune ;

- des exercices spécifiques qui sont aussi des « marqueurs » de l'identité disciplinaire ;
- des procédures de motivation pour que la société soit convaincue de son importance ;
- des modalités d'évaluation particulières.

Toute discipline se caractérise aussi par un curriculum et un horaire, deux conditions pour lui garantir une présence régulière et durable.

La forme scolaire moderne s'appuie ainsi sur des disciplines scolaires qui sont pour la plupart installées depuis de nombreuses décennies. Cette ancienneté ne signifie pas que l'école est imperméable à toute nouveauté. Mais l'école est aussi un lieu de compétition entre les disciplines installées, entre celles-ci et les nouveautés. Je dégage quatre modes d'insertion de ces nouveautés :

- prendre place dans une discipline établie – c'est le processus permanent d'une évolution des savoirs scolaires ;
- construire une nouvelle discipline – comme les sciences économiques et sociales en 1967 ;
- construire une discipline mais qui reste en position marginale – voir l'ECJS ;
- laisser la porte ouverte à des innovations – comme les thèmes transversaux introduits dans les programmes des collèges en 1985, avec la probable évacuation après quelque temps d'essais qui restent marginaux.

Je rappelle ces données car nous avons, dans nos débats et nos projets, trop souvent tendance à oublier le poids déterminant de la forme scolaire et de la discipline scolaire. Le lien avec la culture informationnelle est lui aussi évident. Dès lors que cette culture se présente et se revendique comme une nouveauté essentielle pour la formation des jeunes générations, toute réflexion sur les modalités de son introduction mais surtout de sa durabilité doit prendre en compte ces déterminants. Sinon, nous observerons de très belles initiatives ici ou là, mais celles-ci resteront marginales et s'effaceront peu à peu.

### Les disciplines sont-elles utiles ?

\*\*\*\*\*

Si l'on met ensemble les nouveaux objets et les disciplines scolaires, celles-ci sont-elles encore des références pertinentes pour la formation des générations futures ? Ne serait-il pas plus efficace et plus signifiant d'organiser l'enseignement autour de l'étude de situations proches de la vie ? Certes, rares sont les positions dogmatiques qui recommandent d'aller totalement dans cette direction. Pourtant, y compris pour l'amélioration, l'évolution et l'adaptation constante des disciplines, il est utile de rappeler ce que celles-ci représentent en termes de formation des intelligences et des personnalités.

Entrer dans une discipline, c'est entrer dans une certaine manière de construire le réel, de le comprendre et de se l'approprier. Faire entrer progressivement les élèves dans une discipline, c'est les faire entrer dans un langage avec ses concepts spécifiques, un certain type de questionnement et de rapport au monde, etc. Il y a là une contribution essentielle à nos cultures.

### HISTOIRE, GÉOGRAPHIE, ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ ET CULTURE INFORMATIONNELLE

\*\*\*\*\*

Pour terminer, j'interroge quelques-uns des liens entre mes disciplines et la culture informationnelle. Sous le terme de « culture » se rangent ici deux aspects complémentaires. La culture construite dans ces disciplines s'appuie principalement sur des connaissances concernant les sociétés présentes et passées et sur la manière dont ces connaissances sont construites. Sous le terme de culture informationnelle, je range plutôt la maîtrise de techniques destinées à permettre au sujet de se repérer dans l'immensité du monde de l'information. La question qui nous est posée est celle des relations à établir et à travailler entre les enseignements et les apprentissages différents que portent ces deux approches de la culture.

### En tension

\*\*\*\*\*

Ces relations sont d'abord placées sous deux tensions. La première tension articule adhésion et distanciation ; l'élève est invité à « adhérer » aux savoirs scolaires, comme étant ceux qui sont admis à une époque donnée et qu'il doit donc maîtriser, et, dans le même mouvement, à consi-

dérer que ce sont des constructions provisoires, non-dogmatiques, révisables. La seconde tension prolonge la première en plaçant tout savoir en sciences sociales entre l'exigence de vérité et la reconnaissance du point de vue [R. Koselleck, 1990]. Ainsi, la culture informationnelle doit permettre à chacun de construire à la fois du « réel » et l'idée selon laquelle ce réel est construit, donc travailler aussi sur les instruments et modalités de cette construction.

### Au risque du réalisme

+++++

Divers travaux montrent que les trois disciplines scolaires dont il est question fonctionnent le plus souvent sur un registre épistémologique réaliste. Autrement dit, les mots sont les choses, l'histoire enseigne « ce qui s'est réellement passé », la géographie « ce qui existe réellement à la surface de la Terre ». Chez les élèves, la mise à distance d'une source, d'une image, d'un témoignage, d'un récit, d'une description se heurte à cette pensée réaliste. Chez les enseignants, même convaincus de la nécessaire mise à distance, on observe la recherche du « bon document », de celui qui est transparent, c'est-à-dire celui derrière lequel le réel se donne à voir tel qu'en lui-même. Nous retrouvons ici le difficile examen critique qui accompagne toute mise à distance et la délicate pluralité des sources dont la prise en compte se heurte aussi bien à la nécessité de construire du réel qu'à d'autres facteurs, comme celui du temps scolaire disponible.

### Com-prendre

+++++

Les savoirs sur les sociétés se présentent d'abord sous forme de textes, textes qui tissent ensemble des énoncés, des informations, des propositions, pour dire, raconter, décrire, expliquer la situation dont ils parlent et, par là, lui donner du sens. L'enseignement consiste donc, en grande partie, à déplier ce texte, à le commenter, à l'expliquer, voire à le faire construire, pour permettre au sujet élève de le com-prendre, de le prendre avec lui. Cette compréhension est dépendante de divers facteurs, dont celui des connaissances et représentations préalables. Ainsi, G. Denhière (1990, 79) nomme-t-il les « *connaissances qui portent sur le domaine que représente le texte* ». Paul Ricœur (1983, 89) énonce des conditions très proches : « *tout récit présuppose de la part du narrateur et de son auditoire une familiarité avec des termes tels qu'agent, but, moyen, circonstance, secours, hostilité, coopération, conflit, succès, échec, etc.* », autrement dit

un réseau conceptuel qui dit les actes humains... Il n'y a donc pas de culture informationnelle qui ne traite aussi de cette dimension de connaissances spécifiques relatives à l'analyse d'une situation sociale.

### **Pensée naturelle, pensée du mixte**

\*\*\*\*\*

Enfin, je reprends l'importance des disciplines pour qualifier ces connaissances. Les sciences sociales et les disciplines scolaires de ce domaine utilisent la langue naturelle, vecteur quotidien du sens commun par l'équivalence des mots et des choses. Le détour par les disciplines, donc par la construction des outils et des textes qui leur sont propres, est le moyen de mettre à distance le sens commun, non pas de l'éliminer ou de le combattre, mais de le raisonner.

Entre les disciplines scolaires et les « éducation à... », nous avons à chercher, à inventer des collaborations qui laissent place, d'une part à ce que les disciplines apportent d'indispensable, de suffisamment stable et solide pour la formation du sujet – même si c'est pour le remettre en cause –, et la construction d'outils de compréhension de la vie sociale, de sa vie avec les autres, d'autre part à ce que notre monde exige en terme de maîtrises instrumentales, de compétences sociales. Le terme de culture, dans les deux sens que je lui ai donné précédemment, dit aussi cette urgente obligation.

Pour finir, je place cette obligation dans la tension connue entre une logique de stock et une logique de flux. La première est celle de savoirs disciplinaires suffisamment stables, dont l'enseignement par l'école et la construction par les élèves s'inscrivent dans la durée des curriculums, de leur progression, de leur relative continuité, selon ce qu'impose et établit la forme scolaire. La seconde est une logique beaucoup plus proche de la vie. Elle fait place à l'instabilité des savoirs, met l'accent sur les savoir-faire, les compétences en situation, pour reprendre ces termes. Elle fait place à une possible révision permanente de ces savoirs. Elle est aussi ouverte à l'actualité avec ce qu'elle a de nouveau, d'imprévu.

*« Or l'élection de Lindbergh avait pour moi levé tout doute sur ce chapitre : la révélation de l'imprévu, tout était là. Retourné comme un gant, l'imprévu était ce que nous, les écoliers, étudions sous le nom d' "histoire", cette histoire bénigne, où tout ce qui était inattendu en son temps devenait inévitable dans la chrono-*

logie de la page. La terreur de l'imprévu, voilà ce qu'occulte la science de l'histoire, qui fait d'un désastre une épopée. » (Philip Roth, *Le complot contre l'Amérique*, p. 140-141)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

\*\*\*\*\*

Audigier François. « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire ». In : Maulini O., Montandon C. (éds.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles, De Boeck, 2005 (Raisons éducatives).

Audigier François. Interdisciplinarity at school – Theoretical and practical questions regarding history, geography and civic education. *Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, 2006, n° 4, p. 37-50. [En ligne] < [http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier\\_interdisciplinarity\\_engl.pdf](http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-4/pdf/audigier_interdisciplinarity_engl.pdf) > (consulté le 28 juin 2009).

Chartier Roger, Compère Marie-Madeleine, Julia Dominique. *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris, SEDES, 1976.

Chervel André. L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, mai 1988, n° 38, p. 59-119.

Denhière Guy. Compréhension de textes à visée épistémique. In : Richard Jean-François, Bonnet Claude, Ghiglione Rodolphe (dir.). *Traité de psychologie cognitive*, tome 2. Paris, Dunod, 1990.

Gauchet Marcel. *La démocratie contre elle-même*. Paris, Gallimard, 2002.

Hartog François. *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris, Le Seuil, 2002.

Koselleck Reinhart. *Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris, EHESS, 1990.

Ricœur Paul. *Temps et récit*, tome 1. Paris, Seuil, 1983.

Vincent Guy, Lahire Bernard, Thin Daniel. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1994.