

**CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DE L'INSERTION CURRICULAIRE DE L'ÉDUCATION  
AU DÉVELOPPEMENT DURABLE : L'ENRACINEMENT HISTORIQUE DES  
TENSIONS DES ÉDUCTIONS À... ET DE LEUR FRAGILITÉ**

**Joël Lebeaume**

Université Paris Descartes  
Faculté de Sciences Humaines et Sociales - Laboratoire EDA  
45, rue des Saints Pères  
75270 Paris cedex 06  
joel.lebeaume@parisdescartes.fr

---

**Mots-clés :** curriculum, structure, éducation à... , discipline scolaire

**Résumé.** Les conditions d'insertion de l'éducation au développement durable dans le curriculum contemporain sont examinées grâce à l'étude rétrospective de l'existence fragile de l'enseignement antiautoritaire, des travaux scientifiques expérimentaux et de l'éducation ménagère. L'analyse examine la structuration verticale des enseignements avec des cohérences horizontales qui assurent l'incrustation d'actions éducatives privilégiant les actions, les expériences et les valeurs, généralement organisées d'une façon thématique. Elle met en évidence le problème curriculaire de cette composition d'ensemble (organisation des contenus selon une progression linéaire ou une succession de thèmes) et les implications pour la modification de la double structuration verticale et horizontale des curriculums afin d'assurer l'équilibre général dont les missions, visées et contenus sont redéfinis aujourd'hui par l'approche par compétences.

---

## **1. Curriculum et actions éducatives**

Depuis une dizaine d'années, l'éducation au développement durable figure dans les textes prescriptifs comme une injonction. Mais cette injonction est quasiment paradoxale car les documents institutionnels ne mentionnent pas les conditions de mise en œuvre potentielle et ne tiennent pas compte du bilan très réservé que soulignent les rapports de l'inspection générale (MEN, 2004, 2008) à propos de la généralisation de l'éducation à l'environnement ou l'éducation à la santé au cours des trente dernières années. Ces difficultés constatées d'insertion des *éducations à...* au sein du système éducatif unifié, élaboré à partir des années 1960, résultent de la structuration du curriculum de l'enseignement obligatoire selon le modèle de l'enseignement secondaire qui a fait prévaloir en France les *enseignements de...*

Le processus de disciplinarisation des enseignements et du curriculum identifiable par la segmentation des emplois du temps adjointe à l'organisation des salles d'enseignement et par la certification professionnelle des enseignants du second degré conduit à la mise à l'écart des actions éducatives portées par des approches non-disciplinaires ou a-disciplinaires – et généralement qualifiées d'interdisciplinaires – afin de favoriser et de valoriser le travail conjoint des professeurs spécialistes d'une discipline scolaire. Toutefois, cette structuration disciplinaire du curriculum aux caractéristiques bien connues, ensemble concurrentiel et hiérarchisé, orientations sélectives, priorités aux savoirs énonçables... (Gauthier, 2006 ; Goodson, 2005) s'est régulièrement accompagnée de temps dédiés aux *éducations à...* tels que les thèmes transversaux, les travaux interdisciplinaires, les travaux croisés ou itinéraires de découverte. Les recherches consacrées à ces dispositifs révèlent leur diversité, leur mise à l'écart des connaissances, leur positionnement plus périphérique et leur prise en charge locale au gré des engagements des professeurs réunis le plus

souvent selon des relations affinitaires (Barré de Miniac et Cros, 1984 ; Kerlan, 2002 ; Lebeaume et Magneron, 2004 ; Legrand, 1990).

La reconfiguration curriculaire et la refondation disciplinaire contemporaines liées à la mise en place du nouveau projet culturel et éducatif de l'École exprimé par le socle commun posent à nouveau la question de cette intégration. L'enjeu prospectif de la recherche présentée est ainsi d'identifier les conditions d'existence des enseignements scolaires non disciplinaires, aujourd'hui désignés par *éducations à...* qui ont néanmoins existé, même provisoirement, lors de la genèse du système éducatif.

## **2. Répartition et relations**

Les *éducations à...* et notamment l'éducation au développement durable constituent des enseignements marqués par les valeurs, la centration sur les individus et sur leurs pratiques familiales (Pavlova, 2009). Elles s'adressent alors aux enfants et aux jeunes, écoliers, collégiens puis lycéens en tant qu'auteurs agissants avec leurs expériences personnelles et sociales, individuelles et collectives et les enjeux de prise de conscience, de responsabilité, de développement de leur *empowerment* et d'incorporation d'un habitus. À cet égard, Jickling et Walls (2008) indiquent l'opposition des conceptions pédagogiques et le nécessaire passage du secteur transmissif-sujet au secteur constructif-auteur, respectivement marqués par la transmission de connaissances établies à des élèves attentifs ou par la construction d'attitudes ou de valeurs accréditées par des connaissances par des élèves impliqués dans l'analyse projective de leurs conduites. Cette opposition est également identifiable sur le schéma d'analyse des curriculums proposé par Ross (2000) qui distingue le primat du processus (*child centred*) ou celui du produit (*knowledge centred* ou *competencies centred*). Elle est également portée par des discours pédagogiques faisant prévaloir, selon la distinction de Not (1979), les méthodes d'hétérostructuration et d'autostructuration.

En raison des finalités multiples et de divers ordres des curriculums, telles que le développement cognitif, la socialisation, les appropriations des contenus et des méthodes... un curriculum est une composition de moments scolaires dont les enjeux sont complémentaires. Dans cette composition d'ensemble, chaque composant désigné ici par enseignement pris dans un sens très large, répond aux missions fixées par l'institution dans le sens politique du terme (Martinand, 2003) ou fonctions (Léon, 1980) ou bien mandats éducatifs (Gauthier, 1997). Ainsi les textes initiaux de l'instruction primaire distinguaient-ils les dimensions morale, physique et intellectuelle auxquelles concouraient les divers enseignements. Au fil de l'organisation scolaire, ces enseignements se sont progressivement structurés en matières ou disciplines scolaires à partir du début du XX<sup>e</sup> siècle en raison de la généralisation de la « méthode progressive » se substituant à la « méthode concentrique ». À cet égard, dans leur analyse des livres de lecture de Jules Ferry à Paul Lapie, Chartier et Hébrard (1989) soulignent à partir de 1910, la « pédagogisation » de la lecture qui accompagne l'identification de la « matière d'enseignement qu'on commence à appeler Français » avec l'association des exercices jusqu'alors disjoints (dictée, grammaire, analyse). Cette organisation en multiples configurations disciplinaires (Reuter, 2007) dans l'enseignement primaire et plus nettement affirmée dans l'enseignement secondaire, tend alors à structurer le curriculum en disciplines verticalement organisées et réparties – voire hiérarchisées – selon leurs missions. À ces piliers, s'adjoignent alors les enseignements de statut moindre ce qui garantit à la fois leur légitimité et leur présence ainsi que l'équilibre général. À la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, le travail manuel et le dessin n'ont existé à l'école élémentaire que grâce à leur connexion avec la géométrie, contribuant ainsi à l'apprentissage gestuel et à l'investissement des notions relatives aux tracés des figures. Ainsi, le curriculum ne peut-il être considéré comme la seule juxtaposition de matières ou de disciplines mais comme un réseau complexe de connexions, de coordinations ou de concordances intra ou extradisciplinaires. D'une façon similaire, dans l'enseignement secondaire, l'éducation à la santé a été ainsi partagée par les sciences naturelles et l'éducation manuelle et technique, contribuant conjointement à l'analyse critique de l'équilibre

alimentaire et des pratiques culinaires. La même observation peut être faite pour l'éducation à la sécurité routière ou l'éducation numérique aujourd'hui réparties sur plusieurs disciplines.

Ainsi, l'examen des enseignements scolaires à l'échelle de chacun d'entre-eux, même s'il permet d'identifier les tensions qu'il rencontre et les spécificités qu'il recouvre, ne permet pas de repérer ses conditions d'existence et donc les contraintes de son insertion dans le curriculum. L'examen prospectif des conditions d'existence de l'éducation au développement durable dans la reconfiguration contemporaine implique cette échelle curriculaire. En effet, il s'agit de contribuer à la mise en évidence des relations extradisciplinaires et de leurs conditions de réalisation dans l'ensemble réticulé des enseignements scolaires. Si les disciplines avec leur structuration verticale constituent des ensembles susceptibles d'être disjoints et concurrentiels en raison de leurs enjeux propres, scolairement et socialement hiérarchisés, les enseignements non disciplinaires sont susceptibles de s'insérer partiellement dans l'organisation horizontale d'ensemble. Les exemples précédents tendent à accréditer cette hypothèse de travail fondée sur une analogie. À l'image d'une tapisserie, les disciplines constitueraient les fils de chaîne tandis que les enseignements non disciplinaires assureraient les liaisons horizontales de la trame (figure 1). En ce sens, l'association travail manuel, dessin et géométrie a constitué un ensemble tissé d'activités scolaires mais dont la fragilité a été liée à la différence de leurs enjeux propres et donc à la priorité de l'une par rapport aux autres alors annexées. La rupture du dessin revendiquant son autonomie en 1909 illustre aussi son ambition de disciplinarité et donc de sa structuration verticale en opposition à son rôle seulement fonctionnel, horizontal. Le cas précédent de l'éducation à la santé révèle aussi ce tissage des contenus et des activités scolaires. L'EMT et les sciences naturelles avaient en effet leurs missions distinctes définies par les circulaires de 1977 tout en partageant des domaines voisins : approche technologique des problèmes de l'alimentation, physiologie et nutrition humaine. Cette proximité des contenus et de leurs références offre alors des possibilités de complémentarité, tout en maintenant l'horizon spécifique de chacune de ces disciplines mais en assurant l'extension de l'assiette des mandats éducatifs selon les trois axes des connaissances, des compétences et des expériences. Ce « tissage curriculaire » (figure 1) est également identifiable dans les relations entre la maîtrise de la langue et les sciences à l'école, pour lesquelles Lebeaume (à paraître) propose de discuter la connexité des enseignements et leurs relations horizontales.

Toutefois, les exemples présentés ne précisent pas la nature de ces relations horizontales qui peuvent être fondées sur leurs visées éducatives, les contenus, les références ou encore les tâches des élèves. Si l'insertion de l'éducation au développement durable et plus particulièrement des *éducations à...* répond à une mission éducative, son existence peut ainsi être développée selon plusieurs principes : une connexion horizontale sous la forme d'une approche thématique, une organisation verticale et donc disciplinaire, des connexions irrégulières, complémentaires et disjointes...

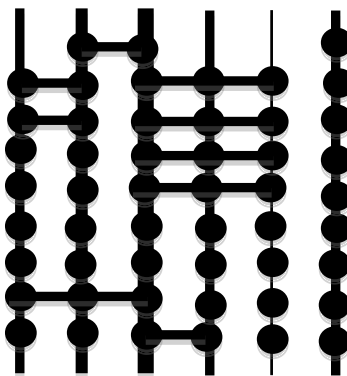


Figure 1 : Tissage curriculaire

La figure 1 propose une schématisation de cette organisation curriculaire dans laquelle les segments verticaux représentent les disciplines avec leurs enjeux variables selon l'épaisseur du

trait, les segments horizontaux les relations extradisciplinaires, les points les moments scolaires. Selon cette schématisation, aux fils de chaîne correspondent les disciplines de connaissances, tandis que les fils de trame suggèrent des actions prioritairement éducatives c'est-à-dire des enseignements de réalisation, d'expression ou d'expérience éventuellement inclus dans une ou des disciplines. Cependant, cette schématisation correspond au type d'organisation curriculaire de l'enseignement secondaire. Elle ne représente pas d'autres organisations comme celle de l'école maternelle d'aujourd'hui qui fait prévaloir des domaines d'activités ou celle des classes de transition ou des classes pratiques d'autrefois.

### **3. Une investigation rétrospective**

L'ambition d'identifier grâce à une investigation rétrospective, les conditions d'existence des enseignements au sein du curriculum implique de rechercher et de sélectionner parmi les configurations antérieures, des enseignements dont les visées éducatives sont prioritaires. Mais pour que cette recherche descriptive contribue à la discussion des conditions d'insertion contemporaine du développement durable, il convient également de tenir compte des contenus sur lesquels ces enseignements s'adosent. Avec cette orientation, plusieurs enseignements sont intéressants : l'enseignement antialcoolique rendu obligatoire en 1897 dans les écoles primaires et primaires supérieures ; l'enseignement ménager généralisé dans l'enseignement technique féminin à la Libération, les travaux scientifiques expérimentaux initiés en 1960 pour les classes d'observation du collège.

La reconstitution historique est menée grâce à une enquête historique qui fait appel à trois types de sources : les textes institutionnels qui les établissent ; les discours qui les promeuvent et les propositions pour l'enseignement qui les définissent et les organisent pour l'enseignement. L'analyse de ces corpus, selon la proposition de Martinand (2003) privilégie l'identification de leurs missions, d'ordre de la politique éducative ; le repérage de leurs orientations fondatrices, d'ordre pédagogique ; l'identification de leurs contenus et de leurs relations externes, d'ordre didactique ; les tensions en filigrane des décisions ou des propositions. Cette analyse prend appui également sur les travaux consacrés à l'éducation technologique sous ses multiples formes qui proposent l'examen de la cohérence entre les tâches des élèves, leur orientation exprimée en termes de visées éducatives et leur signification par rapport aux références sociales (Lebeaume, 2000a).

### **4. Trois actions éducatives**

Les trois actions éducatives insérées dans l'enseignement scolaire sont contrastées. L'enseignement antialcoolique concerne l'enseignement primaire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle alors que l'enseignement ménager se développe dans l'enseignement technique au début de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle tandis que les travaux scientifiques expérimentaux des classes d'observation s'insèrent dans les premières esquisses de l'enseignement secondaire en voie de généralisation pour tous les élèves au début des années 1960.

#### ***4.1 De l'enseignement antialcoolique à l'éducation antialcoolique***

En 1897, un enseignement nouveau, « l'enseignement antialcoolique » devient obligatoire à l'école (arrêté du 9 mars 1897 et circulaire annexée). C'est un enseignement direct par les leçons données et un enseignement indirect notamment grâce aux conduites exemplaires des maîtres. Mais c'est aussi un ensemble d'actions à l'école et hors de l'école car sa mise en œuvre scolaire est accompagnée d'encouragements à la création de sections cadettes dont la mission est de « mettre en actions la tempérance » grâce à l'organisation de promenades, de jeux ou d'exercices physiques.

Selon les principes fondateurs des enseignements de la « réforme des gestes » du XIX<sup>e</sup> siècle, les modalités sont d'une part des lectures moralisatrices de textes accompagnés de préceptes et ornés

de vignettes qui préviennent des risques et montrent les conséquences dont la déchéance humaine. Ce sont d'autre part des leçons méthodiques de sciences et d'hygiène qui apprennent que l'alcool n'est pas un aliment, l'eau est une boisson... et qui montrent les effets de l'alcool sur les organes. Les propos pédagogiques discutent les principes de cet enseignement conçu en « faisant peur » pour créer l'horreur de l'alcool ou bien en « enseignant avec délicatesse » pour ne pas choquer les jeunes élèves.

Pour cet enseignement élémentaire, les valeurs sont alors déclinées en qualités élémentaires d'une part et la raison des pratiques – ou l'intelligence des choses – en notions élémentaires d'autre part. Les qualités élémentaires discutent les relations entre tempérance et abstinence ou entre sobriété et renoncement grâce aux lectures, images et préceptes. Les notions élémentaires inscrites dans les leçons méthodiques de sciences relèvent de la physiologie, de l'hygiène, de l'économie politique et de l'économie domestique. L'enseignement antialcoolique est ainsi un ensemble de moments scolaires qui présentent les conduites valorisées et qui enseignent des connaissances scientifiques indispensables à la disqualification des savoirs usuels. Les temps de lecture, de leçons et d'exercices de calcul par exemple du coût de la consommation... sont autant de leviers pour conquérir le cœur et l'esprit des élèves.

Toutefois, cet enseignement s'introduit difficilement dans les pratiques scolaires ce que rappelle une circulaire publiée en 1900 (12 novembre 1900). Il est en effet contesté par les grandes distilleries, les scientifiques et les enseignants eux-mêmes. Très vite, l'enseignement antialcoolique n'est plus alors explicitement désigné. Il est seulement évoqué parmi les points du programme d'hygiène de 1923 et demeure ainsi dans les programmes et dans les épreuves du Certificat d'Études Primaires jusque dans les années 1960-1970.

La timide pénétration de cet enseignement peut se lire dans les textes des années 1960 qui l'actualisent alors par la désignation « éducation antialcoolique ». Celle-ci souligne l'approche moins moralisatrice et plus implicatrice. Les indications pédagogiques, comme par le passé, proposent des thèmes et leur concordance avec les programmes scolaires. Les activités suggérées en sciences, en calcul, en éducation ménagère et vie pratique, en morale et initiation à la vie civique ou en dessin reproduisent – tout en l'actualisant – l'enseignement direct antérieur.

Cet aperçu historique (Lebeaume, 2000b) indique d'une part la délicate insertion scolaire d'un enseignement qui suggère la transformation des habitudes et des coutumes et d'autre part son indispensable soutien par un ensemble de mesures cohérentes d'accompagnement du changement hors de l'école. Du point de vue de l'organisation curriculaire, l'enseignement puis l'éducation antialcoolique sont structurés par un ensemble de leçons puis d'activités qui tissent des relations horizontales avec plusieurs disciplines supports ou contributrices, les unes fournissant les connaissances scientifiques, les autres essentiellement des détours qui complètent l'examen réfléchi des conduites.

Cette insertion curriculaire est celle de l'enseignement de la sécurité routière du XX<sup>e</sup> siècle précisée par exemple par le directeur de l'enseignement scolaire : une approche pluridisciplinaire, thématique, « sans sortir du cadre du programme de chaque discipline » (de Gaudemar, 2000).

#### **4.2 De l'éducation ménagère à l'économie sociale et familiale**

L'enseignement ménager, dès ses premières esquisses, en particulier dans les écoles de la ville de Paris dans la dernière décade du XIX<sup>e</sup> siècle, est défini comme une « éducation ménagère » qui répond au stéréotype de l'idéal féminin et aux enjeux qu'il représente pour la nation et pour l'avenir. Au début des années 1940, en particulier avec la création du CAP « arts ménagers » il se développe dans l'enseignement technique. Contre la formation de ménagères-manœuvres, l'ambition d'une culture humaniste féminisée fait prévaloir un enseignement fortement ancré sur les expériences de la vie ménagère et adossé aux sciences afin en particulier de rendre intelligibles

toutes les recettes usuelles et de les discuter. L'enseignement ménager ne doit pas toutefois constituer un enseignement de sciences comme le rapporte l'inspecteur général Leblanc (1913) critiqué pour ses perspectives de « faire des chimistes de la cuisine ». Pour cet enseignement reconnu par l'opinion publique car inscrit dans le large mouvement insufflé dès le milieu des années 1920 par le salon des arts ménagers, la dimension pratique est en effet fondamentale car il s'agit d'incorporer des façons de faire et des manières de penser, c'est-à-dire des valeurs et des attitudes.

Au-delà de l'usage des procédés des méthodes actives, la pédagogie recommandée pour ces cours dispensés par des professeurs ou des monitrices diplômées dans cette spécialité, est celle de la confiance et de la bonne humeur, à la façon d'un « club » car pour l'inspectrice générale Sourgen (1960), l'enseignement ménager « doit servir à l'éducation de l'esprit, du goût, des sentiments ». Dans l'enseignement technique – et l'enseignement primaire – cette pédagogie s'accorde par ailleurs à la considération d'un enseignement particulièrement indispensable aux enfants des milieux modestes. Simultanément, il s'oppose à l'enseignement secondaire dans lequel il n'existe pas vraiment, malgré l'épreuve facultative du baccalauréat instituée en 1946, en réalité réduite à la couture.

Au cours des années 1960 qui correspondent à la mise en œuvre du système éducatif unifié, l'enseignement ménager est fragilisé par la nouvelle demande sociale et par l'évolution scientifique et technique. L'enseignement ménager est alors progressivement disqualifié. Il devient un enseignement de perfectionnement, notamment pour les classes de fin d'études qui ne retiennent bientôt que les jeunes filles « d'intelligence médiocre ». Ce perfectionnement est alors une évidence pour les classes pratiques du cycle terminal, lorsque la scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à seize ans. Dans cette période de mutation de l'esprit du temps que signale par exemple le film « Et Dieu créa la femme » et de constitution du système éducatif associé à la prolongation de la scolarité obligatoire, la nouvelle offre scolaire questionne alors les responsables de l'enseignement ménager. L'inspectrice générale Marthe Broussin (1963) en rappelle les trois fonctions : un moyen d'enseignement bien adapté à un niveau d'élèves et à un milieu social donnés ; une base de formation professionnelle ; une formation complémentaire utile avant l'entrée des jeunes filles dans la vie. Selon son analyse, ces fonctions justifient les horaires réduits et une orientation plus marquée vers les travaux manuels éducatifs dans les lycées classiques et modernes et des horaires plus importants dans les lycées techniques avec une orientation plus ménagère et familiale. Si M. Broussin considère que le moyen pédagogique et le rôle social conviennent bien « à certaines élèves de niveau intellectuel peu élevé (inadaptées ou retardées) et à certaines élèves peu douées pour l'abstraction » et que la base de formation professionnelle est encore pertinente en raison de l'essor des collectivités et de l'extension du travail social, elle doute de l'intérêt d'un enseignement préparant la femme-épouse-mère en raison de l'entrée dans la vie alors retardée. Elle suggère donc un ajustement en revendiquant un enseignement moderne lié à la multiplicité des produits, des mécanismes et des techniques qui contribue à la formation de l'individu face aux problèmes de la vie quotidienne, notamment matérielle, familiale et sociale. Elle défend ainsi l'intégration de l'économie domestique dans l'enseignement de la technologie qui s'esquisse à cette date pour les classes modernes et qui met l'accent sur le mode de raisonnement grâce à l'analyse d'objets et de mécanismes ou la résolution de problèmes concrets. Son analyse prospective anticipe la transformation de cet enseignement. En effet, l'enseignement ménager ne résiste pas au choc social et culturel de la fin des années 1960. En tant que discipline de raisonnement, d'action et d'engagement, il ne se maintient qu'avec ses perspectives vers le travail social, en collaboration avec le ministère de la santé publique ou des affaires sociales mais à la frontière du ministère de l'éducation. Dans cette dynamique des formations, des qualifications et des enseignements, l'économie sociale et familiale se substitue à l'enseignement ménager.

À la différence de l'enseignement antialcoolique décrit précédemment, l'enseignement ménager dans l'enseignement technique ainsi que dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement post-scolaire agricole ménager est une discipline qui structure le curriculum. Ses missions clairement affirmées de préparation des ouvrières ou des cultivatrices à leur double métier fixent

les contenus et les modalités de cet enseignement obligatoire pour toutes les jeunes filles de 14 à 17 ans. Son organisation verticale est précisée par l'apprentissage des règles et des habitudes dès l'école élémentaire et par l'approche globale successivement menée au cours des expériences de vie dans les cuisines laboratoires et les autres salles techniques, coordonnées à des enseignements pratiques et scientifiques concernant l'alimentation, les produits lessiviels, les matériaux... dont le couronnement est la formation d'excellence à l'ENSET. Du point de vue curriculaire, cet enseignement en position de discipline propose alors des relations horizontales avec les arts et les sciences.

#### **4.3 Des travaux scientifiques expérimentaux à l'éducation scientifique et technologique**

La circulaire ministérielle du 8 septembre 1960 guide l'organisation des travaux scientifiques expérimentaux (TSE) mentionnés dans les programmes du cycle d'observation (arrêté du 20 juillet 1960). L'une de ses missions majeures est de donner une « définition positive » de l'enseignement moderne et donc de positionner cette nouvelle voie scolaire par rapport à l'enseignement classique. Permettre aux élèves de saisir la méthode scientifique grâce à des activités expérimentales conçues par eux-mêmes en constitue le mandat éducatif. Cette ambition répond à la volonté d'intéresser les élèves à ces activités afin de manifester leurs aptitudes et d'envisager une orientation scolaire vers les formations scientifiques. Deux originalités de cet enseignement sont importantes. Il valorise l'approche globale selon la pédagogie recommandée par Decroly ; il est prescrit sans programme mais selon deux séries de thèmes considérés en tant que centres d'intérêt des enfants : l'homme et son milieu ; thèmes physicomathématiques.

Mais très vite, l'analyse des propositions pour l'enseignement permet d'identifier un glissement des contenus et le développement exclusif des activités centrées sur le mesurage (Lebeaume, 2009). Cette évolution limite quelque peu le projet initial : « C'est le caractère global au départ et synthétique à l'arrivée de l'exercice à cheval sur plusieurs disciplines ». Alors que se développent de nouveaux travaux pratiques disciplinaires conduits selon les méthodes actives, ces propos et ces orientations ne concernent bientôt que les classes de transition et les classes pratiques, ce que Gal (1966) constate.

Cette préoccupation d'un enseignement privilégiant l'engagement des élèves dans la découverte des sciences et des techniques à l'école est renouvelée lors de la conception de l'éveil scientifique et technologique fondé également sur le processus plus que sur les produits de l'enseignement. Mais cette orientation des années 1970 ne résiste pas à la contestation des « savoirs chauds » ou du « poisson rouge dans le Perrier » du début des années 1980. La tentative du milieu des années 1990 pilotée par l'opération La main à la pâte® s'avère un peu plus stable en raison du rattachement explicite de cette éducation scientifique à la maîtrise de la langue ainsi que de son soutien institutionnel.

Les TSE puis l'éveil en tant qu'enseignements d'initiation scientifique indifférenciée mais à horizons disciplinaires valorisent la centration sur l'enfant et l'approche globale prônées par les méthodes actives. Mais à l'époque de la conquête de l'emploi du temps du premier cycle de l'enseignement secondaire par les disciplines scolaires, cet enseignement de type primaire est renversé et seulement conservé pour les enfants de la voie la plus modeste pris en charge par des enseignants sans spécialité disciplinaire. Du point de vue curriculaire, « cet exercice à cheval sur plusieurs disciplines » souligne sa cohérence horizontale fondatrice et ses perspectives verticales qui demeurent au second plan.

#### **4.4 Conditions d'existence**

Ces trois exemples d'enseignements scolaires qui relèvent de l'éducation à la santé, de l'éducation au rôle de la femme et de l'éducation à la méthode expérimentale, sont néanmoins distincts. Le premier vise l'étude critique de conduites présentées dans une perspective initialement moralisatrice puis éducatrice. Le deuxième constitue un ensemble d'expériences scolaires mais

dont la visée est l'incorporation d'une norme sociale. Le troisième enfin propose des expériences scolaires qui constituent des rencontres directes avec les sciences avec l'ambition de permettre aux élèves de manifester leurs intérêts et leurs aptitudes et donc d'imaginer des voies d'orientation. Malgré ces spécificités, ces *éducations à...* qui se réfèrent à des pratiques sociales en changement sont orientées par une ambition de projection des élèves dans leur avenir. Ces enseignements amènent ainsi les élèves à s'imaginer en tant que jeunes adultes responsables. Ce sont ainsi des actions de préparation à la vie et des enseignements d'action, de raisonnement et d'expression de soi, c'est-à-dire dont les enjeux couvrent selon la répartition de Ross, les connaissances, les compétences et les expériences ou selon la répartition des taxonomies des objectifs, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes. Il s'agit donc d'enseignements dont l'assiette des mandats éducatifs est large et dont les contenus ne se limitent pas à des connaissances en texte.

Toutefois ces enseignements s'avèrent fragiles si on en juge par leurs durées de vie. Il semble que ces trois exemples fondés sur le processus éducatif soient rabattus et réduits pour n'être que des disciplines de l'esprit. D'une façon similaire, l'éducation technologique longtemps fondée sur l'approche de réalisation sur projet est aujourd'hui définie comme une « discipline de connaissances ». C'est dire la prégnance de la forme scolaire, disciplinaire et curriculaire sur les enseignements et le rapport de force entre les orientations pédagogiques privilégiant le processus éducatif des études ou des actions des élèves et les orientations disciplinaires avec leurs enjeux de structurations verticales.

Ces enseignements pris en tant qu'exemples pour l'analyse révèlent en outre qu'ils ne se maintiennent que lorsque leurs missions ne sont pas contestées et lorsqu'elles sont défendues par la position de leurs promoteurs. Gal, l'un des personnages centraux de la phase d'élaboration du système éducatif unifié porte ainsi les TSE au plan de la politique éducative. Mais cette insertion ne résiste pas aux modifications impliquées par la constitution du CES en 1963 avec la répartition tripartite du collège dont la voie III qui concentre les élèves en difficulté pris en charge par les instituteurs. L'approche active est alors maintenue pour ces élèves. Cette perspective de sociologie du curriculum indique également que l'enseignement anti-alcoolique s'adresse aux enfants du peuple et non pas aux élèves des petites classes des lycées. De la même façon, l'enseignement ménager particulièrement développé dans l'enseignement technique féminin, montre son inscription possible pour les seules déshéritées de l'école.

#### **4.5 Problèmes curriculaires**

L'existence de ces enseignements est également nuancée selon les cohérences qui les fondent et qui les organisent. L'enseignement antialcoolique se présente comme une incrustation dans le tissu des enseignements scolaires. Il s'agit d'un ensemble d'exercices ou d'activités dont l'insertion est provisoirement admise grâce aux relations horizontales qu'il entretient avec les matières ou les disciplines qui peuvent se référer à ces pratiques.

L'enseignement ménager dans l'enseignement technique est une discipline scolaire structurée verticalement et avec laquelle les autres enseignements tissent des relations horizontales. Dans ce segment scolaire, cet enseignement pratique constitue un des éléments de la structure verticale du curriculum sur lequel les autres enseignements tissent ces relations horizontales.

L'existence provisoire des TSE constitue un ensemble homogène d'activités scolaires en relation horizontalement avec le français et les mathématiques. Leur orientation scientifique mais leur indifférenciation disciplinaire dans les premières classes de l'enseignement secondaire n'assurent pas leur cohérence verticale ce qui conduit à leur relégation.

En raison de leurs enjeux éducatifs prioritaires, ces trois enseignements partagent une organisation en thèmes d'activités. Leur programmation est réalisée par la juxtaposition de centres d'intérêt couvrant les contenus avec leur large amplitude et contribuant à l'extension du capital expérientiel. Toutefois cette programmation permet difficilement de rendre compte des progrès des élèves.



L'ensemble est alors susceptible de constituer un patchwork de leçons ou d'activités « détachées » selon Delon (1887) ou « décousues » selon Bain (1875) qui, généralement, sont dévolues aux commençants et qui se distinguent des leçons sériaires organisées en progression linéaire des connaissances destinée aux élèves plus avancés. Cette distinction recouvre sans doute le problème curriculaire majeur de l'existence et de l'insertion des *éducations à...* dont les exemples précédemment développés n'existent même temporairement que dans les segments scolaires d'initiation. Ce problème concerne la composition curriculaire selon l'opposition soulignée par Not (1992) entre les modèles « atomistique » et « globaliste ».

Les relations horizontales mettent en évidence le problème de la connexité des enseignements dont il faut distinguer la connexité curriculaire, première et fondamentale, définie par la contribution des enseignements aux missions prioritaires du segment scolaire. Dans cette structuration, la connexité pédagogique assure les concordances thématiques ou programmatiques qui sont essentiellement pratiques et organisationnelles, ce qui est généralement désigné par des activités pluri ou interdisciplinaires. Mais la connexité d'ordre didactique est alors susceptible de ne pas être véritablement prise en charge en raison notamment de certains contenus non programmables, ce que précise Not (1979, p. 326) notamment « ceux qui font appel à la sensibilité, au jugement et à l'engagement personnel ».

## **5. Pour une insertion de l'éducation au développement durable**

L'aperçu historique d'un enseignement institué à l'école primaire lors de la constitution de l'école, d'un enseignement expérimenté au collège lors de la constitution du système éducatif et d'un enseignement particulièrement développé dans l'enseignement technique indique les difficultés réelles d'existence des actions éducatives c'est-à-dire valorisant le processus éducatif, le développement d'attitudes des élèves liées à leurs actions, leur implication et leur regard sur soi afin de déterminer des choix individuels de conduites. D'une façon nette, cet aperçu historique révèle les phases d'institutionnalisation et les phases de développement. La première fixe les missions des enseignements avec leurs enjeux définis par la politique éducative. La seconde est celle de la mise en œuvre et de l'insertion de nouvelles pratiques. Or, il semble que les rapports de force de cette seconde phase, lorsque les enseignements ne sont plus vraiment soutenus par les injonctions institutionnelles, sont tels que l'insertion se traduit irréversiblement en leur dénaturation. Les appuis et les obstacles apparaissent ainsi dans l'articulation entre les *éducations à...* et les *enseignements de...* selon les missions affectés à chacun des segments scolaires. Les cas d'étude présentés ici correspondent cependant à des cas datés, susceptibles d'être fortement marqués par le modèle de l'enseignement secondaire résolument disciplinaire.

L'insertion contemporaine de l'éducation au développement durable particulièrement soutenue par les enjeux économiques de renouvellement des équipements et des nouveaux emplois s'inscrit dans une période de reconfiguration curriculaire et de refondation des enseignements. Ces évolutions en cours tentent d'ébranler la structure disciplinaire et ainsi d'étendre les mandats éducatifs des enseignements. Cette réorganisation est alors susceptible de modifier les structurations verticales et horizontales des enseignements et leurs connexités afin d'assurer l'équilibre d'ensemble dont les visées sont redéfinies aujourd'hui par l'approche par compétences qui devrait élargir les contenus scolaires. Toutefois, dans le dilemme « contenus et compétences » (Audigier & Tutiaux, 2008) qui concerne aussi l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au plurilinguisme... cette évolution demeure délicate en raison de l'enracinement historique des disciplines scolaires conçues prioritairement en tant que disciplines de l'esprit.

## **6. Références**

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck

Bain, A. (1875, 1908). *La science de l'éducation*. Paris : Alcan.

- Barré de Miniac, C. & Cros, F. (1984). *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques. Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée dans dix collèges de 1978 à 1980*. Paris : INRP.
- Broussin, M. (1963). Où en est l'enseignement ménager ? *L'Éducation nationale*, 19, 19-20. (23 mai 1963).
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (1989). *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou.
- Delon, C. (1887). *La leçon de choses, théorie et pratique*. Paris : Hachette.
- Gaudemar, de J.-P. (2000). Préface. *La sécurité routière dans les disciplines du collège* (p. 2). Paris : CNDP.
- Gauthier, R.-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : Unesco.
- Goodson, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. London : Routledge.
- Jickling, B. & Wals, A.E.J. (2008). Globalization and environmental education : looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 1(40), 1-21.
- Kerlan, A. (2000). Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège ? *Perspectives documentaires*, 50-51, 71-88.
- Lebeaume, J. (2000a). *L'éducation technologique. Histoires et Méthodes*. Paris : ESF.
- Lebeaume, J. (2000b). En 1897, l'enseignement antialcoolique est obligatoire à l'École - Structure et contenus de cet enseignement direct. In A. Giordan, J.-L. Martinand & D. Raichvarg (Eds), *Actes des XXIIèmes Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles*, (pp. 499-503). Paris : DIRES.
- Lebeaume, J. (2009). Les travaux scientifiques expérimentaux pour les classes de 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> : Retour sur les premiers essais d'un enseignement expérimental. *Aster*, 49, 23-48.
- Lebeaume, J. & Magneron N. (2004). Itinéraires de découverte au collège : à la recherche de principes coordinateurs. *Revue française de pédagogie*, n°148, p. 109-126.
- Leblanc, R. (1913). *Enseignement ménager*. Paris : Larousse.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.
- Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3(1), 100-116.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Not, L. (1992). *Diversité des approches scolaires des savoirs*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Pavlova, M. (2009). *Technology And Vocational Education For Sustainable Development: Empowering Individuals For The Future*. London : Springer.
- MEN (2004). Évaluation du dispositif d'éducation à la santé à l'école et au collège. *Rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R.* janvier 2004.
- MEN (2008). Une discipline dans l'éducation au développement durable, les sciences de la vie et de la Terre. *Rapport IGEN*, janvier 2008.
- Reuter, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and critique*. Londres : RoutledgeFalmer.
- Sourgen, H. (1960). L'enseignement ménager. In R. Laffont (dir.) *Encyclopédie pratique de l'éducation nationale*, (pp. 801-812). Paris : Société d'Édition de Dictionnaires et d'Encyclopédies.