

---

# **Art et technique : une sociologie des contenus d'enseignement**

## **Analyse comparative France-Allemagne**

**Isabelle Harlé**

*IUFM des Pays de la Loire  
4, chemin de Launay-Violette  
44322 Nantes cedex3*

*CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes) - EA 2661  
Université de Nantes  
chemin la Censive du Tertre  
44312 Nantes Cedex 3  
isabelle.harle@paysdelaloire.iufm.fr*

---

*RESUME. Cette communication s'inscrit dans le champ de la sociologie des curricula et s'applique à reconstituer les processus sociaux qui président à la définition des savoirs scolaires. Nous avons mené, à propos de la technologie, des arts plastiques et de la musique, une analyse socio-historique et comparative avec l'Allemagne qui tente de montrer comment les réalités pédagogiques se constituent sur la longue durée. Nous nous sommes attachée plus précisément à identifier les différentes catégories d'acteurs qui sélectionnent des savoirs et des pratiques et qui se mobilisent pour les inscrire dans l'institution scolaire. Ce faisant, nous interrogeons les processus de définition d'une culture scolaire commune.*

*MOTS-CLEFS : programmes d'enseignement, curricula prescrit et réel, technique, arts, analyse socio-historique, savoirs sociaux, culture commune.*

---

Nous nous proposons dans cette communication de questionner les programmes d'enseignement et plus précisément ceux des années d'études obligatoires. Quelles catégories de connaissances et de pratiques sont-elles considérées comme devant être acquises par tous les membres d'une même classe d'âge, c'est-à-dire par tous les élèves âgés de 11 à 16 ans, fréquentant le collège ? Comment en viennent-elles à un moment donné de l'histoire, dans une société donnée, à être instituées en matière d'enseignement et à être pensées comme devant être dispensées à tous ? Ces questions vives s'inscrivent dans le débat actuel de construction d'une « culture commune ».

Qu'apporte l'angle d'attaque sociologique sur ce terrain habituellement habité par la didactique, la pédagogie ou l'histoire ? Pour tenter de répondre à cette question, il faut tout d'abord rappeler la place tenue qu'occupent les recherches relatives aux contenus d'enseignement en sociologie. Certes, leur pertinence est réaffirmée de façon récurrente, des écrits de Durkheim jusqu'au projet de la sociologie des curricula<sup>1</sup>. Mais ce courant anglo-saxon, qui a posé un questionnement fort, repris en France, aux Etats-Unis, n'a pas véritablement engendré d'investigations empiriques systématiques et unifiées autour d'une méthode ou de référents théoriques.

Au regard de ces différentes tentatives, nous abordons les contenus d'enseignement avec un questionnement neuf : celui de la sélection de catégories de savoirs et de pratiques et de leur traduction en objets d'enseignement. Quelle conjonction de facteurs permet à une réforme en germe depuis des décennies, de voir le jour ? Quelles forces sociales œuvrent-elles à l'introduction de ces enseignements dans l'enseignement obligatoire ? Comment réussissent-elles à faire reconnaître leurs conceptions des savoirs légitimes ? Ces combinaisons d'actions plurielles sont menées dans l'institution scolaire mais également à l'extérieur de l'école dans les sphères économiques, politiques, culturelles.

Notre étude comporte également une dimension comparative puisque nous avons étendu notre regard au premier cycle de l'enseignement secondaire allemand. Au-delà de la décentration à laquelle la comparaison amène, l'objectif est de diversifier les figures de relations qui existent entre une diffusion de savoirs dans une société donnée et leur traduction en objets d'enseignement.

Nous avons mené notre analyse à partir de trois objets : la musique, le dessin et la technologie. Ces matières sont l'objet d'un statut particulier dans les collèges français. Obligatoires, elles font partie des savoirs et connaissances que l'on estime devoir être dispensés à tous les jeunes de cette classe d'âge. Elles ne bénéficient néanmoins au collège que d'une reconnaissance limitée comme le montrerait l'examen d'une série d'indicateurs objectifs : plage horaire réservée, coefficient aux examens, proportion d'heures de cours non assurées, part des enseignants non titulaires ou non spécialistes... La présence de ces matières dans les programmes d'enseignement secondaire se révèle problématique, hésitante au cours de l'histoire et fait l'objet de fréquentes remises en cause. Ce statut mineur, les fréquentes remises en question fournissent un terrain propice pour mettre en évidence les conditions de leur programmation. Ces conditions détaillées seront en partie l'objet de cette communication.

---

<sup>1</sup> Pour une synthèse de ces travaux, on consultera Forquin (1989) et (1997).

## 1 Construction et portée de la comparaison des curricula

### 1.1 *Allemagne / France : diversité / unité ?*

A l'analyse socio-historique, qui s'applique à reconstituer les processus d'intégration de ces matières, s'ils existent, dans les cursus scolaires, nous avons combiné une dimension comparative et cherché à mettre en regard deux histoires et deux états de la culture scolaire. Quels intérêts cette démarche présente-t-elle ?

En Allemagne, le collège n'a pas d'équivalent, puisque les élèves âgés de 10 à 16 ans sont répartis dans trois voire quatre établissements aux recrutements, aux objectifs et aux débouchés distincts : le Gymnasium fortement imprégné de la tradition humaniste, qui débouche traditionnellement sur les études universitaires ; la Realschule, davantage axée sur les programmes scientifiques et des études plus courtes ; la Hauptschule qui propose un enseignement où les travaux manuels et la technique prennent une part essentielle ; la Gesamtschule (école unifiée) n'est quant à elle expérimentée que dans les Länder gouvernés par les sociaux-démocrates.

Pour comprendre encore le fonctionnement du système éducatif allemand il faut ajouter que l'école ne relève pas de la Fédération mais est du ressort des différents Länder. Ce mode de fonctionnement accentue l'hétérogénéité des situations car le contexte politique exerce une influence sur l'organisation du système scolaire et les contenus dispensés. C'est la raison pour laquelle nous avons mené notre étude dans deux Länder aux orientations politiques différentes : la Rhénanie du Nord Westphalie d'une part, gouvernée au moment de notre enquête par les sociaux-démocrates (SPD)<sup>2</sup> et la Bavière d'autre part, gouvernée par l'Union sociale chrétienne (CSU).

Nous avons effectué six mois d'enquête, à base d'observations dans les classes et d'entretiens auprès des personnels enseignant et administratif dans différents établissements scolaires de ces deux Länder<sup>3</sup>. L'objectif n'était évidemment pas d'atteindre la représentativité des établissements mais de comprendre les pratiques des enseignants en les inscrivant dans des contextes locaux différents.

La diversité des situations d'enseignement rencontrées en Allemagne amène à une double question. D'une part, comment faire signifier cette hétérogénéité ? Comment en rendre compte et aller au-delà de la simple description énumérative ? D'autre part, comment construire la démarche comparative ?

---

<sup>2</sup> La CDU a battu le SPD aux élections de 2005.

<sup>3</sup> Nous avons effectué un travail qualitatif équivalent en France, dans des collèges de la région parisienne.

Ce sont ces questions que nous abordons dans la suite de notre communication en montrant tout d'abord comment nous avons construit progressivement la comparaison et le questionnement.

## 1.2 Comparer : construire des relations

Nos premières explorations nous ont donc fait apparaître la grande diversité des situations en fonction des Länder et des établissements. Le problème qui se posait alors était d'interpréter, de faire signifier cette diversité, dans son contexte mais également de construire la comparaison avec la France.

Pour ce faire, il ne suffisait pas, bien évidemment, d'opposer la centralisation et l'uniformité du système français à la diversité du système scolaire allemand. Cette démarche qui consisterait à durcir les oppositions nationales nous ferait tomber dans le piège d'une comparaison terme à terme. Nous nous sommes inspirée de différents travaux de sociologie qui s'essayent à l'exercice de la comparaison et qui conseillent non pas de comparer des faits, des objets terme à terme, mais de construire des relations<sup>4</sup>. Ainsi Maurice, Seillier, Sylvestre affirment-ils dans leur étude de la politique d'éducation et de l'organisation industrielle en France et en Allemagne<sup>5</sup> : « La comparabilité ne s'applique pas directement à des phénomènes (ou à des objets) particuliers comparés terme à terme, elle s'applique plutôt à des ensembles de phénomènes qui constituent dans leurs interdépendances des cohérences nationales propres à chaque pays (...) Il est difficile de partir de variables considérées d'emblée comme pertinentes. Ce qui est en question, c'est le choix des objets, des relations qui font sens. » Il s'agit donc, on le comprend, de comparer, non des faits isolés, mais des relations entre un ensemble de faits.

Quel système de relations avons-nous dégagé ?

On peut admettre qu'en France, la mise en place de structures et de contenus communs d'enseignement correspond, en théorie, à la volonté de réaliser l'idéal de l'égalité des chances. L'uniformité a été pensée comme le moyen de réaliser l'égalité des chances.

Si l'on associe uniformité et égalité des chances en France, à quoi faire correspondre la diversité en Allemagne ? Quelle est la relation pertinente ? Les premiers éléments de réponses sont apparus quand nous avons compris, que contrairement à nos erreurs initiales, la notion de matière mineure était inopérante, et que toutes les matières en théorie se valaient. Cette idée a été exprimée par des enseignants ; elle est également théorisée dans la Bildung, concept qui imprègne la

---

<sup>4</sup> Voir en particulier, *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, 1994, n°1, *Sociologie du travail*, 1989, n°2, *Programme Education et formation en Europe*, janvier 1997.

<sup>5</sup> Titre de l'ouvrage publié aux PUF en 1982.

pédagogie allemande. Dès lors, nous avons associé la diversité à la recherche de l'idéal de l'accomplissement de chaque élève.

Bildung exprime l'idée d'individualité, de développement de soi, d'émancipation. Emancipation ne signifie pas détachement des liens qui unissent l'individu à ses communautés d'appartenance religieuse, sociale ou régionale, c'est d'affranchissement de l'ignorance dont il s'agit ici, d'un approfondissement des connaissances dans un sens le plus large possible. La Bildung ne discrimine pas entre les connaissances et équivaut à un accomplissement de soi quelle que soit la spécialité, la branche ou l'activité.

Ce concept est fréquemment associé au nom de Wilhem von Humboldt, pédagogue allemand du début du XIX<sup>ème</sup> siècle qui a initié un certain nombre de réformes en Prusse dans les Gymnasium et les universités, réformes qui donnent corps à cette idée. Humboldt entendait en effet élargir les programmes d'enseignement du Gymnasium, jusqu'alors centrés autour du latin, et développer en particulier les domaines du sport, de la musique et des arts, des langues et de l'histoire. D'autres pédagogues se sont inscrits dans cette mouvance comme Schleiermacher dont les conceptions pédagogiques sont basées sur le développement des dons et des capacités propres à chaque individu. On peut évoquer également le nom de Kerschensteiner qui a beaucoup œuvré pour les travaux manuels et la formation professionnelle.

Ce qui est donc prôné à travers le concept de Bildung, c'est une reconnaissance de la diversité, une équivalence des différentes spécialités pourvu qu'elles concourent à l'accomplissement de soi, que ce soit sur le mode du métier ou de la culture savante. Cette notion implique que les dispositions de chaque individu soient « développées harmonieusement et amenées à l'expression dans leur particularité, mais aussi dans leur totalité. L'important ici est que la particularité doit être conservée qu'il n'y a pas de loi suprême pour tous (Dumont, 1991, p.109). »

Ce principe permet de mieux comprendre l'organisation différenciée de l'enseignement secondaire allemand. L'exigence d'accomplissement de soi, de développement des dispositions particulières à chacun, manuelles ou davantage tournées vers l'abstraction, fait écho aux différentes filières qui composent le premier cycle de l'enseignement secondaire mais également, aux nombreuses options proposées aux élèves au sein de chaque établissement qui individualisent encore davantage les parcours.

Le respect de la différence est une des facettes de la Bildung. Toutefois, nous montrerons également que l'autre acception est la hiérarchie. Nous développons ce point en particulier dans la présentation de nos résultats.

## **2 Art et technique : les conditions d'une mise en forme scolaire. Quelques résultats**

### **2.1 *Curricula et hiérarchie des filières d'enseignement secondaire en Allemagne***

En Allemagne la place et le contenu effectif des matières varient en fonction de la hiérarchie des établissements et plus précisément en fonction des caractéristiques sociales des élèves, des débouchés des filières d'enseignement et de la formation des enseignants.

Ainsi les matières techniques sont absentes de l'établissement le plus prestigieux, le Gymnasium. A la Realschule, elles sont proches des matières scientifiques, des sciences physiques et concernent des élèves qui poursuivent de plus en plus souvent leurs études vers les Fachoberschulen [lycées techniques]. Quand elles sont dispensées aux élèves de la Hauptschule, promis à des emplois peu qualifiés, ces matières relèvent parfois d'une formation morale au travail. Elles ont une forme essentiellement pratique, axée sur la fabrication, la manipulation d'objets et excluent la compréhension de leur principe de fonctionnement. Les enseignants sont fréquemment non spécialistes de la matière, ils ont tendance à valoriser non pas les connaissances acquises mais les efforts fournis par les élèves, leur bonne volonté.

Ces caractéristiques sont à rapporter au déclin de la Hauptschule qui était autrefois étroitement liée au système dual. Aujourd'hui les chances pour les élèves issus de la Hauptschule d'obtenir une place dans la formation duale se réduisent drastiquement parce qu'ils sont concurrencés par les diplômés de la Realschule ou du Gymnasium. Ceux-ci se dirigent plus particulièrement vers les formations les plus prestigieuses du système dual, celles qui préparent à des fonctions commerciales relativement complexes, comme des cadres commerciaux spécialisés dans l'informatique, ou vers des métiers demandant une certaine créativité, tels ceux de l'horticulture ou de l'orfèvrerie. Dans les métiers de l'artisanat en revanche, on rencontre plutôt les élèves de Hauptschule. Cette élévation du niveau de formation générale des apprentis montre la vitalité du système dual mais également la hiérarchie interne du système, corrélée à celle des trois filières de l'enseignement général initial.

Dans le cas de la technique, quelle réponse peut-on apporter à l'une de nos interrogations initiales sur le rapport entre la diffusion d'une pratique sociale et son inscription dans l'école ? Le travail et la technique sont valorisés dans la société allemande. Cette croyance est une construction collective, profondément ancrée dans l'histoire : dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, un large mouvement revendique la valeur éducative du travail manuel. Plus fondamentalement, le poids historique du système dual, auquel est associée la figure du Facharbeiter, ouvrier qualifié, qui a longtemps pu bénéficier de possibilités de promotions professionnelles, atteste de la légitimité

des savoirs techniques. Toutefois, cette valorisation du travail n'implique pas une inscription dans les programmes d'enseignement secondaire mais une programmation différenciée selon les établissements<sup>6</sup>.

## **2.2 *L'introduction d'une culture technique au collège en France : un rapport distancié à la pratique***

En ce qui concerne la technologie, nous avons mis en évidence l'importance de la durée pour qu'une catégorie de savoirs ou de pratiques prenne une forme scolaire. La programmation de la technologie dans les collèges à partir du milieu des années quatre-vingt, a en effet été précédée d'expérimentations et de débats, qui remontent au lendemain de la seconde guerre mondiale (Harlé, 2003).

Ces expérimentations, c'est le deuxième point essentiel, sont l'aboutissement d'une chaîne de relations où interviennent différentes catégories d'acteurs sociaux. Ainsi, les premières tentatives de programmation d'éléments de technique dans l'enseignement général, dans les années soixante à soixante-quinze, se déroulent dans un contexte économique favorable qui vise à articuler l'éducation au système des emplois. Des relations se tissent, à l'articulation de l'économique et du politique, entre des ingénieurs, des membres des grands corps de l'Etat appartenant aux commissions de planification, des responsables d'activités économiques, des directeurs de grandes écoles, qui se mobilisent en faveur de développement de sciences expérimentales dans l'enseignement secondaire. Si les propositions des commissions d'enseignement débouchent sur l'inscription d'une technologie, proche des sciences physiques, dans les programmes du collège, cette matière présente une durée de vie éphémère. En effet, pour que cette demande sociale se traduise effectivement dans la sphère scolaire, il manque à l'époque, un maillon essentiel : un corps d'enseignants dotés de titres et de pratiques définis dans les termes de l'institution scolaire. Aucune formation spécifique à l'attention des professeurs n'a en effet été mise en place à l'époque. La technologie a servi en fait, d'une part à gérer le surplus d'enseignants de sciences physiques, d'autre part à reclasser des catégories de professeurs devenues obsolètes depuis la réforme du collège unique (professeurs de travaux manuels et de classes pratiques).

A la différence des années soixante et soixante-dix, la programmation de la technologie à partir de 1985 s'accompagne du recrutement d'enseignants spécialement formés, détenteurs d'un CAPET. Ce diplôme confère un statut équivalent en terme de volume horaire, de rémunération, de progression de carrière, au CAPES, diplôme qui légifère l'enseignement des autres disciplines du collège. Les pratiques de cette nouvelle génération de professeurs certifiés, axées sur la connaissance des objets techniques, la compréhension de leur fonctionnement et de

---

<sup>6</sup> Nous avons effectué des observations similaires d'inscription différenciée pour la musique qui prend une forme savante au Gymnasium et plus élémentaire à la Hauptschule.

l'environnement technologique et économique qui les entoure, s'éloignent des simples activités de fabrication, apanage des anciens travaux manuels. Cette formalisation des connaissances, ainsi que les titres des professeurs qui les délivrent, sont des éléments qui concourent au maintien de la matière dans les collèges. L'inscription de la technologie dans une forme scolaire s'effectue ainsi dans un rapport distancié à la pratique.

A travers cet exemple nous avons montré que l'installation d'une matière est le produit d'une interaction complexe entre des phénomènes de différents ordres. Ainsi, l'action des groupes de pression, inscrite dans des conjonctures économiques et politiques particulières, est filtrée par les contraintes institutionnelles de fonctionnement. Parmi celles-ci nous avons souligné le rôle des professeurs en poste, l'importance du système de recrutement et des différents concours dans la programmation et le maintien d'une matière.

Ces conditions, énoncées pour la technologie, ne sont pas nécessaires pour tous les cas étudiés : d'autres matières, dans d'autres périodes de l'histoire, réclament des exigences différentes.

### **2.3 *Du dessin aux arts plastiques : technique, créativité et forme scolaire***

Nous avons relié la place du dessin, au milieu du siècle dernier, à sa place dans la production technique de l'époque. Les années 1840 à 1860 sont celles d'une correspondance réussie entre une demande émanant de catégories d'acteurs économiques (d'une part des ouvriers des secteurs du bronze, du bois, du textile, des industries de luxe comme la porcelaine..., utilisant les techniques du dessin d'ornement et du dessin linéaire, d'autre part de nombreux industriels usant du dessin géométrique comme moyen de communication entre concepteur et ouvrier) et l'inscription du dessin dans les programmes des cours du soir, des cours spéciaux des collèges puis de l'enseignement secondaire spécial. Le dessin s'adresse à une classe moyenne destinée à occuper des emplois intermédiaires de l'industrie et du commerce. Cet exemple a permis d'établir la diversité des catégories d'acteurs qui agissent pour la programmation de certains contenus, acteurs qui ne sont pas forcément issus du monde universitaire, comme on aurait facilement tendance à le penser, mais qui peuvent faire partie de catégories économiques ou politiques (Harlé, 2004a).

Cette conjonction favorable de facteurs qui s'est nouée à un moment donné, prend fin au début du XXème siècle. L'utilité du dessin comme technique de production décline. Le dessin évolue lentement vers les arts plastiques, élargissant les moyens d'expression et les champs d'application, en partie sous l'influence des enseignants en poste.

La situation des arts plastiques, aujourd'hui dans les collèges, constitue un cas encore différent.



La faible reconnaissance de la matière dans les collèges nous incite à poursuivre notre interrogation relative à la diffusion d'une pratique culturelle et son inscription dans les savoirs scolaires. L'école a-t-elle pour objet d'instruire les jeunes générations à toutes les pratiques culturelles ou existe-t-il une séparation entre la sphère des pratiques culturelles et son inscription dans les savoirs scolaires ? L'art peut en effet être perçu comme un monde hétérogène, qui défend son indépendance, sa particularité. Cette spécificité est-elle revendiquée par les professeurs ? Fait-elle obstacle à la normalisation nécessaire à l'enseignement, à la transmission de connaissances formalisées ?

Certains professeurs revendiquent en effet la singularité de leur matière, singularité qui s'exprime dans le refus de certaines conventions scolaires comme la notation, l'évaluation. D'autres –et nous soulignons ici une différence avec les enseignants de technologie- appuient leur légitimité à enseigner non pas sur une formation universitaire et le titre qui en découle, le CAPES, mais sur leur expérience artistique, leur pratique artistique personnelle. Par ailleurs, certaines caractéristiques comme l'hétérogénéité des pratiques liée à la variété des parcours, l'isolement des enseignants au sein des collèges, leur faible représentation par une association de professeurs, entravent la constitution d'un corps d'enseignants, apte à se défendre.

A travers l'exemple du dessin et des arts plastiques, nous avons illustré le caractère réversible des situations : ce qui a été considéré comme nécessaire à un moment, ne l'est plus à un autre.

\*

Nous nous sommes intéressée au dessin, à la musique et à la technologie mais ces exemples ont une portée beaucoup plus générale qui ouvre une réflexion sur l'existence des disciplines et sur ce qui est considéré, à un moment donné et dans une société donnée comme devant être objet d'enseignement. Cette réflexion est d'actualité dans la mesure où elle porte sur la définition des matières d'enseignement qui doivent être transmises à l'ensemble des élèves d'une même classe d'âge et qui constituent ce qu'on appelle, une culture commune.

Toutefois, cette référence à une culture commune n'est pas générale. C'est ce que montre la démarche comparative qui interroge les fondements sociaux des catégories à l'aide desquelles les systèmes éducatifs sont perçus et façonnés. En effet, les principes, les croyances collectives sur lesquels reposent les systèmes éducatifs sont pensés comme universels, mais sont en fait relatifs et dépendants des cadres sociaux et culturels propres à chaque pays. Ainsi par exemple la réflexion autour des disciplines n'est pas dissociable, en France, des grands débats relatifs à l'égalité des chances, à la démocratisation de l'enseignement. En Allemagne en revanche, la notion de Beruf qui exprime l'importance de l'accomplissement de l'individu dans toute forme d'activité, savante ou davantage tournée vers la pratique contribue à justifier le maintien d'un système différencié.

A l'heure d'une remise en question du collège unique dans son rôle d'intégration et de vecteur d'égalité des chances, le regard sur l'Allemagne apporte un éclairage différent à la notion d'égalité et montre en particulier qu'elle peut être pensée à travers la mise en place d'un système scolaire différencié qui vise à reconnaître les potentialités de chacun.

### ***Bibliographie***

Dumont, L. (1991). *L'idéologie allemande, Homo Aequalis II*. Paris : Gallimard.

Durkheim, E. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.

Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck Université. Paris : Ed. Universitaires.

Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck Université. Paris : Ed. Universitaires.

Harlé, I. (2004a). Des savoirs sociaux aux savoirs scolaires : place et contenus du dessin dans l'enseignement au XIXème siècle. *Les sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, vol.37, n° 3, pp. 37-57.

Harlé, I. (2004b). Place des matières techniques et hiérarchie des filières d'enseignement secondaire en Allemagne. *Revue Allemagne d'aujourd'hui*, n° 167, jan-mars, pp.46- 60.

Harlé, I. (2003). L'introduction d'une culture technique au collège : une analyse socio-historique. *Revue française de pédagogie*, n°144, juillet-sept., pp. 95-103.

Maurice, M. Seillier, F. Sylvestre, J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne, essai d'analyse sociétale*. Paris : PUF.

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