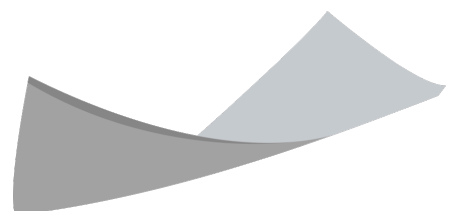




Communication

Le curriculum un enjeu pour qui ?

Coralie Murati
Université de Provence-LAMES
coralie.murati@orange.fr



Le curriculum un enjeu pour qui ?

Coralie Murati
Université de Provence-LAMES
coralie.murati(at)orange.fr

Mots-clés : Curriculum formel, programme scolaire, sciences économiques et sociales, recontextualisation, rapport de pouvoir, modèles pédagogiques.

Résumé : Cette contribution vise à mettre au jour le processus de sélection et d'organisation des savoirs qui conduit à la construction d'un curriculum notamment par le truchement des pressions externes qui peuvent s'exercer sur ce processus. Le curriculum est un objet socialement construit qui résulte d'un processus d'élaboration, de choix et d'institutionnalisation au travers duquel se cristallisent des conflits de valeurs et des intérêts à la connaissance divers, mais également des tensions entre les savoirs eux-mêmes et les formes qu'ils doivent revêtir. Au sein du curriculum, nous prendrons plus spécifiquement comme objet d'analyse le programme scolaire dans le but de montrer comment il devient un espace d'affrontement officiel pour la projection de modèles pédagogiques différenciés. Ce qui nous permet de voir comment les contenus d'enseignement font l'objet d'enjeux, sont affaires de luttes sociales entre divers acteurs qu'ils soient institutionnels ou non. Pour ce faire, le choix des programmes de sciences économiques et sociales est pertinent car c'est une discipline dont les contenus font l'objet de critiques récurrentes et ce depuis leur création.

Dans un premier temps, il s'agira d'identifier quels sont les groupes sociaux en présence et de voir comment ces acteurs externes au champ pédagogique tentent de pénétrer l'espace scolaire. Seulement, une telle tentative ne se réalise pas sans résistance de la part du corps professoral. Nous questionnerons donc les relations de contrôle et de pouvoir entre les différents acteurs, sur quoi porte les débats, et quelles formes ils prennent. Malgré l'hétérogénéité des logiques qui participent à sa construction le programme scolaire est le résultat d'un consensus. Puis, dans un second temps, il sera question d'analyser les formes que peuvent prendre les connaissances ainsi produites, et les objectifs différenciés qui leur sont assignés. Ainsi, la logique de compétence se substitue, peu à peu, à la logique de connaissance lors du processus de recontextualisation des savoirs. Il en résulte que les savoirs devant faire partie du programme scolaire vont être sélectionnés, de plus en plus, suivant des critères externes au champ pédagogique, ils vont revêtir un caractère marchand. Et cette logique marchande pourrait alors modifier le « rapport au savoir » des élèves.

L'école, comme le souligne J.M. Berthelot, doit remplir, vis-à-vis de la société, un double contrat « donner à chaque enfant un ensemble commun d'outils intellectuels et de références historiques et culturelles afin de développer le sentiment d'appartenance à une même entité collective ; organiser des apprentissages et des enseignements spécifiques aux grandes fonctions socio-économiques afin de perpétuer la division et la complémentarité des tâches assurant le devenir social »¹. Cependant les mutations socio-économiques, dont le rythme et l'ampleur s'accroissent depuis les années 1950, vont remettre en cause cet équilibre précaire et repose de façon aiguë le problème de l'aptitude de l'école à remplir son « contrat ». Dès lors la thématique de l'inadaptation du système scolaire aux besoins socio-économiques ne cesse de se développer au sein de la société. Pour le dire autrement, les savoirs, les élèves, les fonctions mêmes de l'école changent, subséquemment les formes des savoirs scolaires, les méthodes et les contenus évoluent également. « C'est que les organes de l'enseignement sont, à chaque époque, en rapport avec les autres institutions du corps social »². Le curriculum est une construction socialement située, sous-tendu par des enjeux politiques et sociaux, mais également éducatifs et culturels. Puisque la transmission des savoirs et leur élaboration a fortement à voir avec ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, des groupes sociaux externes tentent de pénétrer l'espace scolaire. Comme nous le donne à voir les rapports de forces qui se nouent autour des programmes de sciences économiques et sociales (SES).

Notre étude tente de comprendre le processus de sélection et d'organisation des savoirs qui conduit à la construction d'un curriculum. Ce questionnement n'est pas très novateur, mais nous permet de mettre la focale sur les acteurs qui sont porteurs de pouvoirs symboliques différenciés. Quels acteurs et principes sont porteurs de pressions qui peuvent faire évoluer les contenus et les méthodes ? Les acteurs externes au champ pédagogique sont-ils légitimes ? Comment interviennent-ils sur la construction du curriculum ? Qui sont les acteurs qui entrent en résistance ou adhèrent à ces modifications curriculaires potentielles ?

Dans notre communication, nous questionnerons, dans un premier temps les relations de contrôle et de pouvoir entre les acteurs internes et externes au champ pédagogique. Puis, dans un second temps, les formes que peuvent prendre alors les connaissances produites ainsi que les objectifs qui leur sont assignés.

Notre étude s'appuie sur une analyse qualitative des programmes scolaires formels et sur l'audit commandé par le ministre de l'Education nationale : soit le rapport R. Guesnerie paru en 2008. Afin de compléter cette approche « officielle », nous avons également analysé les rapports plus officieux, à savoir celui provenant de « Positive Entreprise » (institution privée) paru en 2007, puis sur le rapport de l'académie des sciences morales et politiques paru en 2008. Ainsi, que sur des articles de presse assurant la médiatisation des débats qui traversent les SES. Et, enfin, sur des entretiens menés auprès du groupe d'experts chargé d'élaborer le programme actuellement enseigné dans la série ES (Economique et Sociale). Notre analyse a permis de mettre au jour la polyphonie³ des textes au travers des origines professionnelles et subjectivités des acteurs. Pour voir pourquoi, comment et par qui les savoirs sont produits et remis en cause.

¹ J.M Berthelot, *Ecole, orientation, société*, Paris, PUF, 1993

² E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938

³ Le texte constitue la trace de « dialogues » qui s'établissent, de manière intersubjective, entre les différents groupes sociaux qui participent aux débats. Il résulte d'un croisement de plusieurs voix. Nous faisons alors l'hypothèse méthodologique que les textes sont composés des traces de ces diverses voix.

1. Les SES : petite histoire d'une « discipline indisciplinée »

Les SES occupent une place atypique au sein de l'enseignement secondaire car elles sont censées incarner une « troisième culture »⁴, bien qu'il n'y ait pas de consensus sur cette dualité, cette place lui confère un poids symbolique. Il ressort du projet fondateur que cette discipline devait incarner la rupture avec la normativité traditionnelle du système d'enseignement divisée en deux domaines. « *C'est monsieur Peyrefitte ministre qui a voulu cet enseignement et sa doctrine était la suivante : il y a trois cultures : scientifique, littéraire avec des textes et aujourd'hui il y a la place pour une culture fondée sur l'analyse des activités humaines à partir de ce qu'elles sont dans la réalité et pas à partir de la littérature ou de l'analyse classique* »⁵. Il s'agit d'ancrer les élèves dans les réalités économiques et sociales et d'assurer ainsi leur formation citoyenne, en leur apprenant à faire preuve de vigilance critique.

Cette décision est le produit d'une histoire, dès 1961, F. Perroux met l'accent sur l'importance de l'information économique et son caractère polémique. Et dans le cadre des travaux du Conseil Economique et Social, R. Salmon souligne, en 1963, que pour dépasser l'influence des « idées reçues » de l'opinion publique il fallait intégrer au programme scolaire une dimension économique. La création des SES est donc une réponse politique à une question qui a été débattue dans la société. Ce débat étant lui-même le fruit du contexte de forte croissance économique et des processus rapides de changements sociaux. La création des SES consacre les liens entre formation et information économique, entre école et connaissance économique.

L'enseignement des SES apparaît dans les lycées au moment de la réforme des seconds cycles initiée par C. Fouchet, en 1966, alors ministre de l'Education nationale. Son objectif était de répondre au besoin de modernisation du contenu de l'éducation en insérant dans l'école une formation à la vie économique et sociale. Mais « il s'agit moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle ». Ainsi, l'objectif officiel de cet enseignement est de « *conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation entre culture et réalité économique et sociale* »⁶. Il est question d'assurer la formation d'un esprit expérimental, en opérant une rupture avec la tradition des humanités classiques et de fonder une nouvelle relation entre culture et réalité économique et sociale. Autrement dit, ne plus séparer le savoir de la réalité, tenter de faire pénétrer le « savoir profane » au sein de l'institution scolaire qui est productrice du « savoir sacré ».

Les premiers programmes sont élaborés sous la direction d'un géographe, M. Roncayolo, et d'un historien G. Palmade, alors proche de l'Ecole des Annales. Ainsi, le projet fondateur s'inscrit dans la perspective de l'unité des sciences sociales, c'est-à-dire que le découpage en disciplines étanches ne permet pas de rendre compte du social dans sa complexité. Ainsi, les SES sont conçues comme des *régions de savoirs* (B. Bernstein) où plusieurs disciplines sont alors agrégées les unes aux autres, autour d'un objet, afin de produire un nouveau savoir. Tout d'abord, cet enseignement se veut être pluridisciplinaire, d'où sa dénomination « sciences économiques et sociales », l'emploi de la conjonction « et » joue un rôle d'additif. Contrairement aux autres disciplines scolaires qui lui ont substitué un tiret « histoire-géographie » ; « physique-chimie ». En SES il est question de croiser sur un même objet (la famille, le chômage, l'entreprise...) plusieurs disciplines (économie, sociologie, démographie,

⁴ Expression empruntée à W. Lepeyres

⁵ Propos recueillis auprès d'un membre de la commission Guesnerie

⁶ Circulaire n° IV 67-416 du 12 octobre 1967

anthropologie...) dans le but d'avoir une meilleure appréhension des faits en question. Puis, dans un second temps, il s'agissait de rompre avec l'enseignement universitaire de l'économie jugé trop « dogmatique » et « formalisé ». Néanmoins les SES n'existent que sous une forme scolaire, elles n'existent pas au niveau universitaire, où les disciplines prises pour référence sont singulières.

Une autre spécificité des SES repose sur la mise en place de pratiques pédagogiques innovantes pour l'époque. La méthode dite « active » est préconisée par les instructions officielles, il est question de rompre avec le cours magistral en substituant au monologue professoral un cours dialogué entre l'enseignant et les élèves. Cette mise en activité des élèves passe par : le commentaire de textes qui a pour but de faire manier aux élèves le langage et le raisonnement des SES, l'utilisation de données statistiques et leurs calculs afin de montrer la « mesurabilité » des faits économiques et sociaux. La réalisation d'enquête et la visite d'entreprise dans le but de prouver le caractère concret des programmes.

Enfin, les SES ont pour objets d'enseignement des *questions socialement vives*, comme le souligne A.Legardez⁷. Ces objets sont à la fois des « questions scientifiquement vives » et des « questions sociales socialement vives ». Elles sont vives dans la société dans le sens où elles interpellent les pratiques sociales des acteurs scolaires, font l'objet de traitement médiatique et renvoient à leur représentation sociale. Puis, elles sont vives dans les savoirs universitaires pris pour référence, car il existe des débats, des controverses entre spécialistes des champs disciplinaires (mesure du chômage, appréhension de l'entreprise...). Le caractère actuel et concret des enseignements a pour but de motiver l'élève, de rendre le savoir intéressant, dans la mesure où les thèmes abordés font partie de leur quotidien. Mais également elles peuvent servir de « relais » à la demande sociale notamment en ce qui concerne la préparation de l'insertion des élèves sur le marché du travail.

Ces spécificités ont participé à l'institutionnalisation de la discipline et à la construction de l'identité professionnelle de ses enseignants. Et les programmes initiaux avaient une visée émancipatrice, il s'agissait de former des esprits, de favoriser le développement culturel. Les contenus d'enseignement projetaient alors un *modèle d'introjection* (Bernstein) dans la mesure où il était question de transformer les consciences des élèves.

Nous nous sommes permis ce détour historique dans le but de poser qu'elles sont les principes qui vont participer à la remise en cause de cet enseignement. Leur pluridisciplinarité posera le problème de la légitimité scientifique des savoirs enseignés, car elles ne sont enseignées que dans le secondaire. Et le choix épistémologique de la démarche inductive ne correspond pas à l'activité de production des savoirs telle qu'elle se pratique à l'université notamment en ce qui concerne la science économique. Ainsi il y a un décalage entre les savoirs universitaires et les savoirs scolaires. De plus, « l'actualité » des contenus d'enseignement pouvant instaurer une confusion, pour les élèves, entre les différents registres de savoirs mobilisés, savoirs d'expériences et savoirs scientifiques sur les pratiques sociales, ou entre les savoirs sociaux et les savoirs scolaires. Avant de voir quels sont les acteurs qui prennent part aux débats, voyons comment se construisent les programmes scolaires et pourquoi ils font l'objet d'enjeux.

⁷ Dans son ouvrage : « *L'école à l'épreuve de l'actualité* », Paris, ESF, 2006

2. Les principes prévalant au processus de construction des programmes scolaires

L'écriture du contenu d'enseignement est un processus de confrontation de différentes logiques, parfois antagonistes, et de négociations permanentes au sein d'un espace pluriel d'agents qui y participent directement ou non. A travers les différents textes il ressort que la négociation porte sur ce qui fait débat, non seulement au sein de la société, mais également au sein de la discipline scolaire. Ce qui traduit l'existence d'un espace de conflits entre groupes sociaux, conflit pour le contrôle des savoirs sélectionnés et leur « mise en forme scolaire ». Le programme scolaire devient un lieu de conflit officiel, il connaît les traces des luttes sociales, économiques, politiques et idéologiques qui se jouent autour des contenus. A la suite de Basil Bernstein, nous posons que le processus d'élaboration des contenus d'enseignement, matérialisé en tant que *dispositif pédagogique* spécifique (le programme), devient un espace d'affrontement officiel pour l'élaboration de *discours pédagogiques*⁸ qui vont réaliser le contrôle symbolique, ainsi que la reproduction sociale et culturelle de certains acteurs.

Dans notre propos il est question de savoir quelles sont les règles, les logiques différenciées, telles qu'elles se donnent à voir dans notre corpus de texte, qui vont structurer l'activité de *recontextualisation*⁹ des savoirs. Nous sommes en présence d'une diversité de discours de reconfiguration qui émane des différents acteurs participants. En raison de leurs investissements divergents des tensions vont alors émerger. Elles vont produire un discours pédagogique spécifique qui sera le résultat de compromis négociés dans cet espace de recontextualisation des savoirs. Nous interrogerons ce processus à travers des traces matérielles observables telles que les documents produits par les agents de l'institution (rapports, documents officiels...), les interactions entre les groupes sociaux.

Les programmes scolaires se situent dans ce que B. Bernstein nomme le *champ de l'éducation*. Il y distingue deux types de savoirs, le *savoir scolaire* qui correspond au « savoir officiel »¹⁰ et le *savoir commun*, autrement dit le sens commun, le savoir qui relève du « bon sens ». A ces formes de savoir correspondent deux types de discours pédagogique, selon la typologie développée par B. Bernstein. Le *discours vertical* qui est assimilé aux savoirs scolaires, académiques, les savoirs sont cohérents, explicites, structurés de manière systématique. La circulation des savoirs s'effectue à l'aune de règles de distribution qui sont alors explicites, officielles ou pédagogiques, elle organise hiérarchiquement le savoir. Puis, le *discours horizontal* qui est assimilé au savoir commun, relève du quotidien, est oral et spécifique, à savoir dépendant des contextes dans lesquels il est « réinvesti ». Le programme scolaire relève davantage du discours vertical, car il constitue une des règles de distribution qui régulent l'accès aux espaces (construction des savoirs et pratiques pédagogiques) pour la production du discours pédagogique légitime.

⁸ Pour B. Bernstein il est structuré par l'action d'un groupe d'agents spécialisés opérant dans un lieu spécialisé, qui a des rapports concurrents. Subséquemment il devient un lieu d'appropriation, de conflit et de contrôle pour la construction d'un nouveau savoir, pour sa mise en œuvre dans la pratique pédagogique et pour sa recontextualisation en tant que discours pédagogique légitime, dominant.

⁹ Processus dynamique qui sélectionne, s'approprie, relocalise, recentre et met en relation d'autres discours. Processus de transformation du discours issu du champ de la production en un discours pédagogique.

¹⁰ Le savoir éducatif construit et distribué par l'Etat dans les institutions éducatives. Il émerge du champ officiel de la recontextualisation c'est-à-dire d'un champ construit par l'Etat et ses agents construisant ainsi un discours pédagogique particulier, singulier.

Comment s'élabore un programme scolaire ? Entre 1985 et 1989, les programmes scolaires font l'objet de vastes critiques, suite aux conséquences de la crise économique, l'école est jugée, par les pouvoirs publics, être en inadéquation avec l'évolution économique. Au travers des textes officiels qui instituent les nouveaux principes d'élaboration des programmes, nous pouvons observer un infléchissement dans la manière de penser les contenus d'enseignement, d'organiser les modes de transmission des savoirs et de les évaluer. Les traces de ce changement sont visibles à travers la congruence entre le champ pédagogique et le champ économique. Ce rapprochement se réalise, dans le discours, par l'emploi de notions telles que : « objectifs », « compétences », « savoir-faire », « projet », « contrat »... termes empruntés au monde de l'entreprise, qui vont alors organiser un nouveau modèle pédagogique. Le discours pédagogique est moins fondé sur les savoirs, les connaissances, l'éducation que sur les objectifs, les compétences, et la formation. La Charte des programmes organise et légitime le passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences acquises au travers d'activités pédagogiques spécifiques « *Une liste des tâches que les élèves devaient être capables d'accomplir* » ce qui traduit un certain morcellement des savoirs. Ce processus de changement repose sur une recherche de consensus entre les deux principaux objectifs de l'école, tels qu'ils transparaissent dans les textes officiels, à savoir : acquisition de connaissances et socialisation « *Si l'on veut non pas que les apprentissages scolaires soient leur propre fin mais qu'ils débouchent sur un réinvestissement hors du monde scolaire pour permettre aux jeunes de construire leur vie personnelle, professionnelle et d'être des citoyens responsables* »¹¹. Cette évolution révèle la construction d'un discours pédagogique davantage projectif, au sens où la valeur des savoirs transmis est davantage envisagée, par le champ officiel, à partir de leur apport dans des champs externes à l'éducation.

La réécriture des programmes est une initiative politique portée par deux idées directrices : la volonté d'ouvrir l'école sur son environnement et sur le monde économique, puis recherche de légitimation en associant des experts du savoir savant dans le but de favoriser la proximité entre l'école et le marché du travail. Ce processus se traduit par une réorganisation des procédures de prise de décisions avec la mise en place de deux innovations. Le ministère de l'Éducation nationale crée le CNP (Conseil National Pédagogique), de par sa composition il y a l'affirmation d'un élargissement des groupes sociaux, il est constitué par des agents de l'institution scolaire (enseignants, inspecteurs, chefs d'établissement...) mais associe, désormais, des représentants extérieurs au champ pédagogique (monde de l'entreprise, collectivité territoriale, vie associative...). Toutefois cette instance reste placée sous la tutelle de l'État et n'a qu'une fonction consultative. La deuxième innovation est la création des GTD (Groupe Technique Disciplinaire) qui ont la charge d'écrire les programmes par disciplines, ils sont placés sous la direction d'un universitaire nommé par le ministre de l'Éducation. Ces deux innovations majeures révèlent l'emprise croissante du pouvoir politique et administratif pour le contrôle des processus de décisions sur les contenus d'enseignement (Tanguy 1994). Mais également légitime la présence des représentants patronaux au sein du champ pédagogique à travers le CNP, elles l'institutionnalisent. Quels sont les groupes sociaux qui investissent l'élaboration des programmes ? Au sens où les savoirs qui sont transmis ont un effet éducatif sur la jeunesse, sur la formation de l'opinion, ou encore sur les comportements, les consciences des élèves. Les instances qui doivent formuler ces contenus doivent-elles être externes et/ou internes au champ pédagogique ? Le milieu patronal et/ou les parents d'élèves peuvent-ils participer à leur rédaction ? Ou cela relève-t-il de la seule compétence des « praticiens » du système éducatif ?

¹¹ Charte des programmes 1991

Les contenus d'enseignement sont le résultat d'une recherche de consensus entre plusieurs agents qui agissent selon des investissements divergents, car ils assignent au programme et aux savoirs des rôles différenciés. Le programme est également porteur de tensions entre, d'une part, la sphère éducative, et, d'autre part, la sphère économique. Autrement dit, l'école et/ou une discipline scolaire doivent-elles adapter ses contenus à la demande sociale ? Ainsi, le curriculum devient alors un espace de concurrence puis de régulation de ces luttes sociales. La prise en compte de ces tensions nous permet de voir comment se réalise l'unité du curriculum malgré l'hétérogénéité des acteurs et des logiques dont ils sont porteurs.

3. Les acteurs des débats et leurs stratégies.

Après la recension des divers titres d'articles parus, en voici quelques exemples : « Economie un rapport critique (Challenges) » ; « Et si l'on apprenait enfin l'économie » (Le Figaro) ; « Le rapport Guesnerie se livre à une attaque en règle de l'enseignement de l'économie » (Le Monde) ; « Qui veut la peau des SES ? » (Le Monde de l'éducation)... les remises en cause qui émanent du champ externe portent essentiellement sur l'enseignement de l'économie. Les débats prennent naissance dans un contexte de « désamour » des français pour l'entreprise et d'inculture économiques des français, débats qui sont portés et relayés par les masses médias. Les acteurs qui sont à l'initiative de ces accusations sont issus du champ économique « *Alors lorsque Mr Darcos a installé cette commission (Guesnerie), il nous a gentiment laissé entendre qu'il y avait comme d'habitude de grosses protestations du Medef, d'élus UMP, contre le parti pris, toujours de gauche, de ces manuels et contre l'insuffisance des chapitres sur le marché, l'entreprise bien sûr* »¹².

Comment des acteurs « illégitimes » pédagogiquement, aux yeux des enseignants du secondaire principalement, cherchent à intervenir sur le curriculum formel ? Ainsi, l'IDE (Institut de l'Entreprise) qui est une association dépendant des grands groupes industriels et financiers français et qui se veut être un « lieu d'élaboration d'une pensée managériale moderne et un centre de réflexion sur les sujets de société » tente de pénétrer le champ pédagogique, notamment en proposant des stages en entreprise pour les professeurs de SES et ces stages sont validés, par leur hiérarchie, comme formation continue. Et en ayant créé un site pédagogique Melchior qui constitue une ressource documentaire pour les enseignants et les élèves. L'IDE franchit une étape supplémentaire en proposant un programme pour l'enseignement de l'économie au ministre. Notons également que son dirigeant, M. Pérébeau (directeur de BNP-Paribas) est également membre du Haut Conseil de l'Education qui a pour rôle d'émettre un avis, directement auprès du ministre, sur le contenu des programmes scolaires.

Ou encore l'association « Positive Entreprise », dirigée par T. Lanxade (PGD d'Aqoda), qui a vocation à favoriser le rapprochement entre les jeunes et les métiers de l'entreprise. Dans cette perspective elle rédige un rapport qui pointe les carences des SES : « L'entreprise est le parent pauvre des programmes » ; « les manuels scolaires donnent une image pessimiste, incomplète, réductrice et idéologiquement orientée de l'entreprise ». Ce rapport sera diffusé auprès des pouvoirs publics. Mais également portée par l'association « Jeunesse et Entreprise » (créée par Y. Gattaz ancien dirigeant du CNPF, ancien syndicat patronal français) qui cherche à défendre et promouvoir l'entreprise en France.

En outre, certaines de ces instances sont nées d'une volonté politique, ainsi le Codice (Conseil pour la diffusion de la culture économique) créé en 2006 par le gouvernement a pour objectif de développer la culture économique des français. Et nous retrouvons au sein de cette

¹² Propos recueillis auprès d'un membre de la commission Guesnerie

institution publique les mêmes acteurs sociaux, M. Pebereau (membre de l'IDE), J.P Boisivon (conseiller de « l'institut de l'entreprise »), T. Lanxade (président de positive entreprise). Et surtout nous trouvons des acteurs qui occupent des positions stratégiques notamment au sein du champ médiatique : E. Le Boucher (directeur de la rédaction « d'Enjeux les échos »), Y de Kerdrel (chroniqueur au Figaro), F. Dufour (rédacteur en chef de Play bac presse)... Les acteurs, de par leur origine professionnelle, permettent au Codice de diffuser son discours pédagogique à travers différents supports médiatiques (presse jeune, Internet, presse papier et télévisuelle). L'existence des débats autour de l'enseignement de l'économie manifeste l'importance sociale que représente, pour ces dirigeants, l'information économique et plus spécifiquement la vision qui est donnée de l'entreprise, des relations salariales à travers l'enseignement scolaire. Ces diverses instances interviennent en tant qu'experts et fondent leur légitimité sur leur expérience de terrain, ils sont les praticiens du champ économique, comme le souligne I. Knock-Meo (présidente du Codice) « En vertu d'une collaboration étroite avec les enseignants et de par notre connaissance du terrain nous pouvons donner un avis autorisé sur cet important sujet d'enseignement d'une matière essentielle qui constitue un véritable problème de société ».

Ces critiques, ouvertes et répétées, des contenus d'enseignement, par le truchement des manuels scolaires, ont conduit le ministre à créer une commission d'audit dirigé par R. Guesnerie (professeur d'économie au Collège de France) ayant pour mission officielle l'évaluation des contenus des manuels scolaires et au-delà l'enseignement des SES au lycée. Il s'agit, pour les acteurs du champ économique, d'intervenir sur la formation de la jeunesse par l'intermédiaire d'instance officielle et légitime, puisqu'ils ne peuvent pas intervenir directement dans la rédaction des programmes, celle-ci étant le fait d'un groupe d'experts dont les membres sont issus du champ pédagogique. Cette volonté d'intervenir sur les contenus et les activités pédagogiques montre qu'ils ne correspondent pas aux attentes de ces groupes sociaux, au sens où ils devraient viser à former des « comportements économiques » et pas de faire acquérir un savoir sur les « comportements économiques ». Si les contenus font l'objet de tensions c'est qu'ils ont un effet éducatif sur la jeunesse, sur la formation de l'opinion et sur les comportements mais également sur les représentations du monde économique et politique des élèves. La dimension économique fonctionne, de plus en plus, comme principe structurant participant à la sélection des savoirs et des pratiques pédagogiques.

Toutefois, à l'intérieur du champ pédagogique il y a la présence d'un discours de recontextualisation de « résistance » émanant notamment des enseignants qui tiennent un discours critique et revendicatif. Cette résistance, tout du moins pour une partie, s'organise autour de l'Apse (association des professeurs de sciences économiques et sociales) et se donne à voir dans le champ médiatique avec la publication de multiples communiqués de presse tels que : « Le rapport Guesnerie et la liquidation des SES » ; « Pourquoi vouloir supprimer une filière qui marche ? » ; « Approximation et procès en sorcellerie ». Le discours revendicatif des enseignants repose, premièrement, sur la logique sociale « *l'enseignement de SES est apprécié par la majorité des élèves et par leurs parents* » (Establet et alii 2005)¹³. De part les objets sélectionnés, les contenus sont jugés attractifs, motivant pour des élèves de 15 ans. De plus, la filière ES offre des débouchés post-bac diverses et variées (AES, droit, économie, sociologie, école de management...). Et le taux de réussite des bacheliers ES dans l'enseignement supérieur est jugé satisfaisant. De plus, cette série constitue une filière d'excellence pour certains parcours universitaires (école de management, droit, AES...).

¹³ Cette affirmation résulte de l'enquête réalisée dans le cadre de la « consultation Meirieu », où les élèves étaient invités à donner leur avis, par questionnaire, sur les contenus d'enseignement.

Deuxièmement, sur la logique pédagogique, puisque les contenus offrent des outils intellectuels qui permettent au futur citoyen de comprendre les grandes questions économiques et sociales de son temps. « *Elles s'honorent d'inciter les élèves à se poser des questions [...] de refuser de former des singes savants [...] l'acquisition de bonnes habitudes intellectuelles, irréductibles à des connaissances datées, utiles tout au long de la vie professionnelle et citoyenne [...] raison critique, autonomie intellectuelle* »¹⁴. Et, enfin la logique savante, les enseignants ont dû et doivent encore prouver que le choix de la pluridisciplinarité était un choix scientifiquement légitime et pertinent. Les savoirs et méthodes de l'économie et de la sociologie peuvent être mobilisés sur des « objets d'étude » afin de mieux comprendre les grandes questions économiques et sociales, puis d'aller au-delà des prénotions.

A l'issue de cette brève « mise à plat » nous avons des éléments pour répondre à la question de savoir quels sont les groupes sociaux qui cherchent à intervenir pour définir les contenus de l'enseignement économique et social : les institutions politiques et économiques, et les agents du champ pédagogique : inspecteurs de l'éducation nationale, universitaire et professeur du secondaire. Nous pouvons constater que le discours patronal est structuré par le nécessaire développement d'une culture économique des français afin de pouvoir s'adapter aux « réalités sociales ». Quelles conséquences cette prise en compte de nouveaux domaines de savoir, ceux issus du champ économique, aura sur la sélection, et l'organisation des savoirs au sein des contenus d'enseignement ?

4. Quels impacts sur les savoirs ?

Il ressort du discours pédagogique issu des milieux patronaux deux principes qui vont fonctionner comme cadre structurant la sélection des savoirs : le réalisme économique et l'actualité économique. « Les questions macro économiques devraient être abordées à partir de l'actualité et les aspects concrets de l'économie devraient être davantage privilégié par rapport aux concepts théoriques et mathématiques » (propos de la présidente du Codice). Cette traduction didactique des savoirs fait courir un risque de confusion entre l'économique (en tant que modèle abstrait) et sa réalisation concrète (l'économie comme forme sociale). Pour le dire autrement, l'économique en tant que connaissance abstraite, savante, et l'économie comme pratique sociale. Avec le risque d'un glissement vers le registre « café du commerce » des savoirs, d'autant que ceux-ci font appel à l'expérience sociale des élèves.

L'autre risque est de substituer, dans les programmes, à une logique de connaissance une logique de compétences, non que la connaissance disparaisse, seulement, dans le discours pédagogique officiel, les contenus ont vocation à faire acquérir des compétences à l'aune de connaissances spécifiques. Malgré la polysémie de ce terme et ses multiples usages sociaux, cette notion est étroitement liée à la notion d'efficacité et, est issu du monde de l'entreprise, du champ économique et professionnel (Ropé et Tanguy 1994). Au niveau des SES, et dans le curriculum formel, une partie des connaissances est recontextualisée dans un lexique de « savoir-faire » ; « savoir-structurant ». Et se traduit par l'élaboration de « liste des « fondamentaux » de l'enseignement des SES », de « *liste des outils conceptuels et analytiques et des compétences qui doivent être acquises en économie et sociologie par un élève sortant du lycée* »¹⁵, les programmes devenant des référentiels. A travers la notion de compétences il s'agit d'associer connaissance et pratique, abstrait et concret, c'est-à-dire que la connaissance est reliée à un « savoir-faire ». Il est question de « *renforcer leurs*

¹⁴ Propos d'un enseignant de SES relatés dans un article

¹⁵ Rapport Guesnerie

compétences en mettant en pratique ce qui est acquis ou en cours d'acquisition »¹⁶. Puis, dans un souci de « mieux valoriser » l'enseignement de SES et de faire de la série ES « une voie d'excellence », il y a un renforcement des enseignements de mathématiques à travers une liste de « savoir-faire applicable aux données quantitatives » (calcul de moyenne, taux de croissance, proportion, probabilité...). L'emploi de la notion de compétences devient un cadre de sélection et de hiérarchisation des savoirs.

La prégnance de cette « forme de savoir » va de pair avec la question de l'évaluation. Faut-il garder les mêmes modes d'évaluations ou les modifier afin de pouvoir « mesurer » si les « outils conceptuels et analytiques » sont acquis. Selon le rapport Guesnerie, l'exercice de la dissertation et de la question de synthèse tendent à trop valoriser les capacités rhétoriques des élèves et qu'il vaudrait mieux évaluer les « capacités expérimentales à l'instar des sciences physiques et chimiques ». L'évaluation deviendrait alors le centre du processus d'apprentissage. Afin de la rendre efficiente les savoirs doivent être décomposés en tâches, observables et objectivables, multiples. Les savoirs disciplinaires sont alors parcellisés et recomposés en une multiplicité d'actes et d'opérations mentales que les élèves apprenant devra être capable d'identifier et de maîtriser afin de pouvoir le reproduire en situation.

Bien que privilégier les compétences ne conduise pas à reléguer les savoirs au second plan, cette logique modifie le statut des savoirs et permet d'envisager différemment le rapport de l'individu au savoir et le rapport de l'école aux savoirs.

Ainsi, les savoirs transmis à l'école peuvent se concevoir selon deux logiques : la logique de marché et la « logique culturelle »¹⁷ (E. Bautier, J-Y Rochex, 2007). A l'aune de la logique de marché l'école est réduite à sa fonction certifiante, où les savoirs ont une valeur d'échange censée garantir l'accès à l'emploi, exacerbée par le poids du discours économique. La valeur des savoirs se mesurerait par le truchement de leur utilité. Alors qu'à travers la logique culturelle, l'école est perçue comme matrice possible d'apprentissage et de développement culturel. Il y a un intérêt émancipatoire (J. Habermas 1973) à la connaissance. Il s'agit d'abord de comprendre comment se fabrique un savoir avant de l'apprendre (J. Rancière 1987), l'enjeu est la formation des esprits.

Ces deux logiques produisent des rapports différenciés aux savoirs, la première logique développe un « rapport direct » au savoir, les savoirs sont acquis pour leur caractère utilitaire. Quant à la seconde logique elle construit un « rapport distancié » au savoir où les savoirs sont acquis indépendamment d'une application pratique, ils sont intellectualisés et revêtent un caractère scolaire. L'espace que constitue le curriculum est investi par divers acteurs ayant des visées différenciés. Les acteurs issus du milieu patronal agissent selon une logique de marché qui vise une *identité projetée* dans lequel l'école devrait transmettre des savoirs ayant une valeur marchande. Et une partie des acteurs issus du champ pédagogique, car les relations entre les acteurs sont bien plus complexes, notamment enseignants et universitaires agissent selon une logique culturelle qui vise une *identité introjective* à savoir une autonomie intellectuelle, et un esprit critique, savoir se servir de sa propre réflexion. Ce qui pose problème c'est la hiérarchisation qui s'instaure entre les deux, la logique de marché primant sur la logique culturelle.

¹⁶ Rapport Guesnerie

¹⁷ In J. Deauvieux, « La sociologie, l'école et la transmission des savoirs », Paris, la dispute, 2007

Bibliographie :

- Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole. *Compétences et contenus*. Bruxelles : De Boeck, 2008
- Baudelot Christian, Establet Roger. *L'élitisme républicain*. Paris : La république des idées, Le Seuil, 2009
- Bernstein Basil. *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : PUL, 2007
- Chatel Elisabeth. *Enseigner les SES, le projet et son histoire*. Lyon : INRP, 1993
- Durkheim Emile. *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, 1999
- Forquin Jean-Claude. *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR, 2008
- Guesnerie Roger. *Rapport d'audit sur les manuels et programmes des SES du Lycée*. Paris : La documentation française, 2008
- Isambert-Jamati Viviane. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leurs réformes*. Paris : PUF, 1993
- Mangez Eric. *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : PUF, 2008
- Rope Françoise, Tanguy Lucy. *Savoir et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : Logique sociale, L'harmattan, 1994
- Vincent Guy. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL, 1994
- Charte des programmes du 13 novembre 1991*. BO n°8 du 20 février 1992
- Textes généraux sur le CNP*. JO n°50 du 28 février 1990
- Etude Positive Entreprise : *L'entreprise dans les programmes scolaires, les sciences économiques et sociales au programme de seconde*. Rentrée scolaire 2007
- Rapport sur l'enseignement de l'économie dans les lycées. Académie des sciences morales et politiques, juin 2008