

## L'écriture des programmes scolaires et leurs enjeux en France, l'exemple des sciences économiques et sociales. Colloque Lausanne 2012

Selon la définition institutionnelle les programmes sont « des outils qui traduisent en termes de contenus des objectifs généraux »<sup>1</sup> ; selon un titre de communiqué de presse de l'association des enseignants du secondaire : « par et pour qui a été fait le nouveau programme de sciences économiques et sociales ? »<sup>2</sup> ; selon une question extraite des programmes officiels : « Entreprises et production : qui produit les richesses ?, entreprise, production marchande et non marchande, valeur ajoutée »<sup>3</sup>. Tenter de relier ces trois énoncés c'est interroger le processus de sélection, d'organisation et de hiérarchisation des savoirs qui conduit à la construction d'un programme d'enseignement. Il ne s'agit donc pas de considérer le programme scolaire seul mais de se saisir du mouvement qui l'a généré, et au-delà questionner la transmission des savoirs dans et par l'enseignement secondaire.

En quoi le curriculum peut intéresser le sociologue et constituer pour lui une énigme sociologique ? Du point de vue sociologique celui-ci cesse d'être une composante « naturelle » du monde social mais apparaît comme un objet « socialement construit » dans la mesure où il est, au moins partiellement, l'expression, des réalités économiques, culturelles et sociales de son époque. Il y a un lien relationnel entre le politique et le contenu curriculaire et que ce lien agit sur le choix des modes d'ajustements ; ajustement entre les enseignements et les compétences sociales et économiques attendues.

Notre recherche, dans le cadre d'une thèse, s'inspire plus spécifiquement des travaux menés par B. Bernstein (1997 ; 2007) sur le curriculum. C'est ainsi qu'à sa suite nous postulons que le programme scolaire est un dispositif spécifique élaboré à partir d'un *discours pédagogique officiel*<sup>4</sup> qui est généré par des principes de *recontextualisation*<sup>5</sup> dont l'étude

---

<sup>1</sup> Charte des programmes B.O n°8 du 20 février 1992

<sup>2</sup> Communiqué de presse de l'Apes daté du 23 janvier 2010

<sup>3</sup> Extrait du programme de la classe de seconde paru au B.O n°4 du 29 avril 2010

<sup>4</sup> L'intérêt heuristique de ce concept réside dans le fait qu'il permet d'analyser les principes idéologiques portés par chacun des acteurs collectifs à l'origine du curriculum, les formes de discours dont ils sont porteurs ainsi que la structuration des savoirs qui en résultent (B. Bernstein 2007 p. 173-176). »

<sup>5</sup> Elle renvoie aux principes de sélection, d'organisation et de hiérarchisation des savoirs au sein des curricula officiels créant ainsi son propre discours pédagogique. Sa réalisation présente des enjeux d'appropriation par les différents groupes sociaux. Nous soulignons que l'activité de recontextualisation se différencie de la transposition didactique (Y. Chevallard 1985 ; 1994) dans la mesure où elle met la focale sur les rapports sociaux et renvoie moins à un état figé qu'à un processus. Si le concept de « noosphère » intègre les divers acteurs qui prennent part à la transformation des savoirs elle ne questionne pas les relations de pouvoir et de

nous permet de mettre en rapport les acteurs sociaux, qui les réalisent, avec le programme, en tant que produit fini. Le programme devient alors un objet où se matérialise le discours pédagogique officiel et son analyse nous permet de revenir aux acteurs de sa création. C'est parce que le processus de recontextualisation est social et qu'il prend place à l'intérieur d'un champ de recontextualisation –à l'image d'une arène de luttes- qu'il met en jeu des rapports sociaux de pouvoir et de contrôle entre les acteurs. En d'autres termes, le programme, dans sa forme scolaire, est la trace matérielle de ce processus qu'il a subi et permet d'accéder aux principes et opérations qui l'ont structuré.

Notre angle de questionnement sociologique est double, d'une part il porte sur la dimension politique du curriculum dans la mesure où les contenus sont structurés et institutionnalisés sous la forme de programmes d'études prescrits. La question importante est alors de savoir qui dispose du pouvoir de contrôle sur l'élaboration et diffusion des programmes, mais au-delà comment les relations entre les acteurs se structurent dans l'activité pratique. D'autre part il porte sur les caractéristiques socio-morphologiques et socio-épistémologiques de la mise en forme typiquement scolaire de ces contenus.

Dans le cadre de cette communication je tenterai de mettre en lien les deux questionnements. Autrement dit, j'essaierai de mettre au jour le lien entre les relations sociales –qui s'établissent dans et autour de la construction curriculaire entre acteurs différenciés- et les connaissances officielles produites ; car ces dernières, comme nous le verrons par la suite, apparaissent comme le produit d'un ensemble de processus de décision à l'occasion desquels peuvent se manifester des conflits d'intérêts et des enjeux de pouvoir.

Nous avons choisi d'appréhender la construction des contenus curriculaires au travers d'une discipline scolaire intitulée Sciences Economiques et sociales (SES) pour deux raisons principales interdépendantes : a) elles occupent une place doublement atypique dans l'enseignement secondaire en incarnant une troisième culture entre la série Littéraire et Scientifique ; dans l'enseignement général elle constitue une offre de formation alternative aux sciences ou aux humanités classiques. Et parce qu'elle « réunit » sous une même appellation « sciences économiques et sociales » des disciplines académiques qui sont, au niveau supérieur, spatialement et épistémologiquement séparées.

b) Elles ont pour contenus d'enseignement, de manière générale, des formes de savoirs dits « vifs » tant au niveau social au sens où elles font débat au sein de la société, interpellant

---

contrôle qui ne se nouent entre ces mêmes acteurs. Et le savoir savant, dont découleraient les autres formes de savoirs, y apparaît comme coupé des activités des acteurs qui l'ont produit.

les propres pratiques sociales des acteurs (les formes de la famille, la consommation, la répartition des richesses...) qu'au niveau académique dans la mesure où il existe des controverses, méthodologiques et conceptuelles, entre spécialistes universitaires (Legardez ; Simonneaux, 2006).

Notre analyse s'appuie sur des données composées par : 1) des programmes scolaires sur la période 1966-2011 ; 2) un corpus hétérogène de textes (communiqués de presse, rapports officiels, pétitions...) émis par les divers acteurs associatifs qui participent indirectement et de manière externe à l'espace discursif relatif à l'élaboration des programmes sur la période 2008-2011 ; 3) des entretiens<sup>6</sup> réalisés auprès des membres du groupe d'experts chargés agissant directement sur les curricula.

Nous avons traité nos données au moyen d'une analyse qualitative, à l'aide d'outils issus des théories linguistiques de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2009) et du concept de polyphonie<sup>7</sup> initiée par Bakhtine (1978) puis repris et développée par O. Ducrot (1984) afin de nous saisir de la subjectivité des acteurs et des relations qu'ils investissent.

## **1. Rappel historique et actualité procédurale de la définition des contenus d'enseignement**

Au début des années 80, la volonté du gouvernement socialiste d'impulser des changements dans le système éducatif non plus à partir de réformes structurelles mais à partir d'une réflexion sur les contenus dans la perspective de définir « l'enseignement d'avenir ». Pour D. Raulin (2006), la centralité accordée aux contenus d'enseignement, à cette époque, s'effectue sur la base d'un certain nombre de changements économiques et sociaux parmi

---

<sup>6</sup> A ce propos nous souhaiterions souligner la double difficulté que nous avons rencontrée pour accéder à ces enquêtés, d'une part la liste complète de leur nom ne figure sur aucun document officiel, et d'autre part, ils sont sous le coup de « l'obligation de confidentialité » que tout fonctionnaire doit lorsqu'il fait partie de ce type de commission. Bref, les échanges sociaux et discours sont sous couvert du « secret ». Dans ce contexte, le secret est un instrument de pouvoir, ou pour reprendre la terminologie employée par Petitat (2000), est une « technique de surveillance » des interprétations qui pourraient être faites par les acteurs qui se situent à la périphérie. Il vise à réduire les zones d'incertitudes qui peuvent en découler, d'autant que les enquêtés signalent souvent le décalage qu'il y a entre ce qu'ils ont ressenti au sein du groupe et l'image médiatique et fictive qui a été projetée par les acteurs externes

<sup>7</sup> Il pose l'hypothèse de la présence d'autres voix que celles du locuteur, dans son énoncé, que ce dernier fait entendre par l'intermédiaire de sa propre parole et entre alors en interaction avec elles. Le sous-entendu et le discours rapporté sont ici pris en tant qu'indice linguistique de modalisation du contenu du discours qui montrent le surgissement dans le texte d'un acteur extérieur à la situation d'énonciation, mais dont la voix transparaît.

lesquels : l'affirmation de l'idée selon laquelle la transmission des connaissances n'est plus le monopole de l'école, crise économique, montée du chômage et restructuration du tissu industriel suite au choc pétrolier de milieu des années 70. Ces changements constituent un terreau sur lequel va venir s'ancrer la critique sociale adressée à l'école, qui est alors taxée d'inapte au changement dans la mesure où elle n'est pas en adéquation avec les nouvelles attentes de la société, famille et monde économique.

En 1988 le ministre de l'éducation alors en exercice (L.Jospin) demande à P. Bourdieu et F. Gros de proposer un cadre conceptuel et réflexif à la redéfinition des contenus d'enseignement dans les lycées. Cette demande d'expertise externe semble manifester une volonté politique d'ouverture vers les usagers de l'école (enseignants, parents, acteurs économiques) et une recherche de légitimation par les spécialistes du savoir savant. Cette légitimation scientifique concerne deux niveaux : celui du mode de gouvernance de l'Etat dans l'élaboration des politiques éducatives, tendant vers plus de démocratie, et celui du processus d'élaboration des contenus d'enseignement eux-mêmes dans une perspective de pluralité cognitive et professionnelle.

Au niveau politique, ce principe de légitimation scientifique s'opérationnalise par la mise en place de nouvelles instances décisionnelles mais celles-ci semblent davantage viser à redéfinir et réguler les procédures que les contenus eux-mêmes car elles participent à la rationalisation du processus d'élaboration des contenus. Ces nouvelles instances à la fois décisionnelles et consultatives sont :

➤ Le Conseil National des Programmes (CNP)

Il est créé par et dans la loi d'orientation de 1989<sup>8</sup> qui en régleme les missions, les domaines d'intervention, les modalités de fonctionnement et la composition sociale, et institutionnalisé par le décret n°90-179 du 23 février 1990. Du point de vue de sa composition professionnelle, il rend légitime la présence des universitaires, en effet, sur 22 membres 11 sont des universitaires, 3 sont des Inspecteurs généraux et 5 sont des enseignants.

---

<sup>8</sup>Selon l'article 6 « Un conseil national des programmes donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'éducation nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances. Il est composé de personnalités qualifiées, nommées par le ministre de l'éducation nationale. Les avis et propositions du Conseil national des programmes sont rendus publics. »

Le CNP joue un rôle central car il intervient d'une part en amont du processus, en adressant au président du groupe technique des lettres de cadrage qui définissent les principaux axes du nouveau programme, et d'autre part en aval de la phase d'élaboration puisqu'il émet un avis sur les projets de programme qui lui sont soumis ; en cas de désaccords ou d'avis négatif le CNP peut demander aux Groupes techniques des amendements ou proposer lui-même des modifications. Le CNP occupe une place intermédiaire entre le GTD et le ministère.

➤ Le Groupe Technique Disciplinaire (GTD)

Ce groupe, dont la présidence est assurée par un universitaire, associe des universitaires, des enseignants et des membres du corps de l'inspection.

Du point de vue des rapports sociaux, la création de ces deux instances vient modifier la configuration initiale d'élaboration des programmes au sens où elle empiète sur le territoire de l'inspection général. Le CNP et le GTD constituent de nouveaux espaces dans lesquels le programme scolaire va être construit, ceux-ci entrent alors, d'un côté, en coopération avec l'Inspection générale car elle conserve son expertise technique sur le système scolaire et les pratiques enseignantes, ainsi que son rôle d'intermédiaire entre les enseignants de terrain et le GTD. Mais, d'un autre côté ces deux instances entrent en concurrence dans la mesure où l'inspection n'en a plus la présidence et partage son pouvoir décisionnel avec un universitaire. Toutefois le pouvoir politique et administratif conserve une capacité d'intervention dans le domaine pédagogique, puisque ces instances sont placées « auprès » de l'administration centrale qui agit en tant que centralisateur et (re)distributeur des informations entre les divers acteurs.

La création de ces instances pointe la pénétration d'un nouveau mode de gouvernance dans l'éducation nationale par le recours à l'expertise externe.

Actuellement, le processus d'élaboration et de formalisation des programmes résulte d'une démarche procédurale ponctuée de phases dites « d'écriture », de « discussion » et de « concertation » entre des groupes d'acteurs officiels et légitimes.

Au niveau formel, la rédaction d'un nouveau programme relève de la décision du ministre qui en confie l'organisation à l'administration centrale de son ministère. Cette délégation est fixée par la loi (article 3 de l'arrêté du 17 mai 2006) ainsi « *la direction générale de l'enseignement scolaire élabore la politique éducative et pédagogique ainsi que*

*les programmes d'enseignement des lycées* ». Selon le discours officiel, le point de départ est constitué par une lettre de cadrage, signée par le directeur général de l'enseignement supérieur, qui trace les grandes orientations et les principaux axes du nouveau programme dans le but de garantir la validité scientifique des contenus.

Étape 2 : la rédaction des contenus des programmes est confiée à un groupe d'experts, sur lequel nous reviendrons dans la partie suivante.

Étape 3 : Une fois la phase de rédaction terminée, le projet de programme rédigé par le groupe est soumis à une double consultation, celle des enseignants et celle de deux institutions le Haut Conseil de l'Éducation et le Conseil Supérieur de l'Éducation. En ce qui concerne la première, la consultation est confiée aux Inspecteurs Académiques-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux, et placée sous la responsabilité des recteurs d'académie. Selon le discours institutionnel cette consultation vise à « **recueillir** l'avis des enseignants sur le futur programme, **d'évaluer** leurs besoins en termes de documents ou d'action d'accompagnement et **d'organiser** une réflexion sur les conséquences des nouveaux programmes ». Les verbes induisent une structuration hiérarchique et gestionnaire de l'opération de consultation dans laquelle l'enseignant voit son avis « recueilli », ses connaissances « évaluées » et sa formation « organisée » de l'extérieur. La seconde consultation, vise là aussi à recueillir l'avis du CSE, cet avis s'exprime par vote, si ce dernier s'avère négatif le projet de programme est alors retravaillé puis à nouveau soumis au vote. La base sociale du CSE est composée par des représentants des enseignants, des enseignants-chercheurs, des autres personnels, des parents d'élèves, des étudiants, des collectivités territoriales, des associations périscolaires et familiales ; ils sont soit élus soit désignés par le ministre proportionnellement aux résultats des élections professionnelles, sur proposition des organisations syndicales. Cette instance (créée par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989) traduit institutionnellement une ouverture vers les usagers, et les partenaires sociaux dans le processus d'élaboration des programmes. Elle agit tel un « sas » de passage qui autorise ou non le projet de programme « à passer ».

Étape 4 : Les textes et ces avis sont soumis au visa du ministre qui permet la publication de l'arrêté instituant le nouveau programme par sa publication au Journal Officiel.

Étape 5 : La DEGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) supervise la publication des programmes et « pilote » la mise en œuvre des actions de formation continue qui s'y rapportent.

Ces différentes étapes constituent le cadre normatif officiel de l'action sur les curricula, les différents moments peuvent être regroupés en deux principales dimensions :

- La dimension programmatique traduit la restructuration du processus d'élaboration des programmes impulsés au début des années 90. Elle permet de planifier rationnellement le processus selon des étapes, en phases d'écriture, de discussion et de concertation ; elle structure le temps production et de réflexion. Le temps procédural rythme le temps de réflexion et de production selon les délais administratifs. C'est un calendrier qui structure la marge de participation de chaque groupe d'acteurs dans la production curriculaire et segmente les temps d'échanges selon la règle procédurale.
- Une dimension stratégique autour des objectifs politiques de la mise en place de cette procédure. En particulier la « démocratisation » du processus au sens où tous les acteurs-usagers du système éducatif interviennent, à des moments différents et dans des instances différentes dans le processus. Néanmoins celui-ci demeure contrôlé et encadré par l'administration centrale et les normes législatives limitent l'autonomie et le champ d'action de chacune des instances, consultatives ou décisionnelles. Cette procédure rend acceptable et légitime, pour ceux qu'elle vise, la modification des programmes, car les connaissances auraient été validées par les universitaires, les praticiens et le corps administratif.

Dans la partie suivante nous placerons la focale plus spécifiquement sur le groupe d'experts, sa base sociale et sa place au sein de l'organisation institutionnelle du processus d'élaboration des programmes d'enseignements car cela nous permet d'interroger son rôle dans la « recontextualisation des savoirs ». Dans la mesure où, d'un côté il fait partie du champ officiel de recontextualisation et participe, avec le discours politique, à élaborer le « discours pédagogique officiel » de l'enseignement secondaire. Mais d'un autre côté, il n'est pas seulement un acteur collectif qui se surajoute au processus, il réalise des fonctions spécifiques dans la construction curriculaire : il contribue à matérialiser l'action sur les curricula ainsi que le sens des orientations pour le changement des contenus d'enseignement.

## 2. La genèse des programmes scolaires du point de vue du groupe d'experts

Ce qui nous a paru important ici c'est l'activité pratique que le groupe d'experts mène sur la construction des curricula, au sens où il constitue un espace spécifique. En effet, il est le seul officiellement et légitimement à pouvoir remplir cette fonction mais appartient au champ officiel de recontextualisation. Cette particularité est au fondement de son positionnement stratégique, il se situe à un « carrefour ». Pour cette raison, nous nous sommes centrées sur l'étude de cette activité double, d'expertise d'une part et de prescription des contenus d'enseignement d'autre part, dans l'objectif d'observer comment l'opérativité de cadrage institutionnel se réalise empiriquement. En d'autres termes comment il opère concrètement par et dans les pratiques sociales des acteurs ; comment cette pratique joue dans la définition des problèmes traités, dans les choix des critères de sélection des contenus, dans la mise en place des possibilités de leur corrections et révisions, et dans la négociation des solutions. Afin de saisir comment cette double activité contribue à construire sémantiquement le discours pédagogique officiel il nous a semblé essentiel de l'interroger à travers l'activité directe sur les curricula et les relations sociales qui se nouent à l'extérieur d'elle.

### 2.1 Du discours officiel...

Les prescriptions du Conseil National des Programmes<sup>9</sup> instaurent un cadrage quant aux critères de sélection des acteurs ; les membres du groupe d'experts sont désignés « *à titre personnel pour leur compétence professionnelle reconnue, ils sont choisis en accord avec la direction générale de l'enseignement scolaire, de manière à disposer d'une **diversité** et d'une **complémentarité** dans les expertises au sein du groupe : universitaires garants de la validité scientifique des contenus, formateurs en IUFM, enseignants de terrain, dont certains sont impliqués dans la formation des enseignants, inspecteurs qui connaissent la diversité des pratiques et des besoins concrets, inspecteurs d'académie pédagogiques et régionaux et inspecteurs généraux* ». Formellement, la réalisation de l'opération de rédaction est organisée

---

<sup>9</sup> Il s'agit d'une instance consultative qui a été mise en place en 1990 en application de la loi d'orientation de 1989, il s'agit d'une instance pérenne qui a eu essentiellement une activité opérationnelle en face des nombreux projets de programmes disciplinaires qui lui ont été soumis pour avis par l'administration. Elle avait également pour tâche de mener une réflexion globale sur l'éducation et ses grands objectifs. Sa création visait à répondre à la nécessité de reformuler les objectifs éducatifs face aux bouleversements économiques et sociaux de la société. Cette instance fût supprimée par la loi de 2005 (Raulin, 2006)



selon une forte division du travail cognitif entre les sachants-superviseur (les inspecteurs), les experts-scientifiques (universitaires) et les experts-techniciens (enseignants) qui tirent leur spécificité de la pratique « du terrain », salle de classe. La justification de cette division sociale du travail fait penser à la mobilisation d'un régime d'action *civique* (Thévenot et Boltanski, 1991) : au renoncement du particulier, des intérêts spécifiques liés au corps d'appartenance pour la défense du collectif, la construction d'un programme scolaire dans l'intérêt des élèves. Mais celui-ci se mêle intrinsèquement avec un régime *industriel*, centré sur l'efficacité de l'action et sur la finalité régulative de cette double répartition à la fois cognitive et sociale entre les acteurs dans la construction des programmes. Ces critères professionnels de sélection instaurent une frontière à l'entrée du lieu décisionnel constitué par le groupe d'experts ; ils conditionnent un droit d'accès au titre d'expert. Ils témoignent de la mise en place de procédés de *raréfaction* des acteurs. C'est-à-dire au sens où il existe des règles qui déterminent les conditions d'accès des personnes aux procédures de production de certains discours (Foucault, 1971).

Ainsi, à travers leur base sociale le groupe d'experts devient une *région*<sup>10</sup> cognitive, et d'un point de vue du discours politico-institutionnel il y a un phénomène de « régionalisation cognitive » à visée décisionnelle, c'est-à-dire un regroupement entre des savoirs universitaires, des savoirs techniques et des savoir-faire issus de l'expérience professionnelle. Ces diverses formes de savoirs sont pensées selon des principes de diversités et de complémentarités. Comment ces normes de sélection vont-elles être configurées par le président du groupe d'experts ?

Désormais, il s'agit de tourner notre regard du côté de la pratique afin d'examiner comment le groupe d'experts opérationnalise l'élaboration et la formalisation des programmes d'enseignement en situation « d'écriture et de discussion », pour reprendre la terminologie administrative, et reconfigure le discours politique officiel. En d'autres termes il s'agit d'étudier comment circulent les orientations officielles ou non au sein de cette situation d'expertise et prescriptive où les acteurs entrent en interactions les uns avec les autres.

---

<sup>10</sup> Nous empruntons librement le concept de « régions » à B. Bernstein qui renvoient à « des domaines d'études qui sont la recontextualisation d'une série de discipline et leur inscription au sein d'unités plus larges qui regardent, vers l'intérieur, les catégories singulières, et, vers l'extérieur, les champs externes de la pratique ».

## 2.2 (...) à la mise en activité pratique

Les acteurs pluriels constitutifs du groupe d'experts appartiennent à des mondes différents, chacun d'eux est structuré par des cadres référentiels différents qui orientent leurs regards sur le choix des savoirs, l'organisation et la hiérarchisation entre les savoirs à inclure ou exclure du programme. Ces acteurs assignent aux savoirs des rôles différenciés ; l'élaboration des contenus d'enseignement nécessite alors la recherche de consensus ou de compromis entre des acteurs agissant selon des intérêts divergents. En suivant V. Isambert-Jamati (1969 ; 1990) nous postulons que les attentes qu'ils expriment à l'égard de l'enseignement sont liées à leurs positions réelles dans la société.

Dans un premier temps il nous faut décliner la base sociale empirique, nous souhaiterions souligner ici le fait que l'accès au « qui » est complexe. En effet, a) la liste des membres de fait pas l'objet, tout du moins à notre connaissance, d'une publication officielle, seul le nom du président y figure ; b) sa composition peut varier dans le temps pour de multiples raisons (démission, nomination à un autre poste, pratique de la « chaise vide », absentéisme etc.).

La base sociale des groupes d'experts se découpe de la manière suivante :

- Pour les programmes de 2010 de la classe de seconde : sur 6 membres, 3 universitaires (2 économistes (dont le président du groupe) et un sociologue) ; 2 inspecteurs (1 Inspecteur général et 1 inspecteur pédagogique) ; un professeur de SES.
- Pour les programmes de 2011-2012 du cycle terminal : sur 11 membres, 4 universitaires (1 pour la science politique, 2 économistes (dont le président du groupe d'experts), 1 sociologue) ; 3 inspecteurs (2 inspecteurs généraux, 1 inspecteur pédagogique) ; 4 professeurs de SES.
- Pour les anciens programmes de 2000-2002, le même groupe a élaboré la totalité des programmes pour toutes les classes. Sur 18 membres, 5 universitaires (1 sociologue, 3 économistes (dont le président du groupe), un didacticien) ; 10 professeurs de SES et 3 inspecteurs (2 inspecteurs régionaux et 1 inspecteur général).

Par comparaison nous pouvons noter qu'en ce qui concerne l'ancien groupe sa composition montre une ouverture vers les professeurs en les associant davantage, tout du moins en augmentant leur nombre, ils sont majoritaires (10 sur 18) par rapport aux autres acteurs. Alors que nous constatons une régression autour de cette ouverture dans le nouveau groupe d'experts pour tendre vers des principes de « parité », selon le corps d'appartenance ou la discipline académique. Dans les deux configurations la parité institutionnelle est respectée, mais qu'il y a une présence accrue des universitaires et des inspecteurs généraux au sein des nouveaux groupes. Par rapport au premier groupe d'experts de 1966 chargé d'élaborer les programmes, ce dernier était composé exclusivement d'universitaires parmi lesquels des historiens, des sociologues, des économistes et des philosophes, la diversité reposait davantage sur la pluridisciplinarité que sur la composante professionnelle. Ces exemples montrent, de par leur différence sociale constitutionnelle, l'importance accordée par l'institution scolaire à la « parité statutaire » et à la « proportionnalité disciplinaire » dans la construction curriculaire, car la base sociale fonde la légitimité sociale et scientifique des savoirs sélectionnés ainsi que la neutralité et l'impartialité des discussions concourant à la prise de décision. Cette stricte répartition sociale correspond à la règle politique tacite de parité démocratique garante de la non-arbitrarité des décisions prises. Cette forme de régulation de la répartition des corps semble agir comme un artefact politique stratégique visant à se prémunir contre les potentielles agressions externes.

La composition sociale des groupes d'experts nous permet de penser que les compétences d'expertise et de prescription sont liées à la maîtrise disciplinaire, et, par conséquent, détenues par une communauté universitaire. Elle dévoile a) le « poids » scientifico-académique par rapport au poids pédagogique et au poids institutionnel. b) Le caractère politique de sa composition, d'autant plus que le président du groupe constitue lui-même son équipe de travail. Suivant l'analyse des entretiens, les membres sont choisis en fonction de leur proximité, disciplinaire, idéologique et spatiale. Et selon des critères d'excellence appréciés par le degré d'investissement dans la communauté pédagogique, par le diplôme obtenu (CAPES ou Agrég) et le lieu d'exercice (classe prépa ou non).

De la composition différenciée des groupes d'experts et de la situation socio-institutionnelle de rédaction des programmes à laquelle les acteurs participent nous pouvons induire que cette situation est traversée par : a) des tensions idéologiques et disciplinaires internes résultant des cadres référentiels d'appartenance professionnelle et disciplinaire ; b) par des tensions externes se manifestant par des pressions sémantiques, discursives indirectes

mais à forte valeur performative dans la mesure où nous en retrouvons la trace de « voix »<sup>11</sup> externes dans les entretiens, comme l'illustre de manière exemplaire cet extrait d'entretien réalisé avec un universitaire du groupe :

« Je vais vous donner un exemple : on sort la famille du programme de seconde pour la mettre en première parce qu'on imaginait, on se disait ils sont peut-être un petit peu jeunes pour la famille...voilà...et là vous avez la réaction automatique...on a supprimé la famille...voilà...et c'est parti pour un tour... Donc, j'ai trouvé ça agaçant, j'ai trouvé le fait que les gens participent..., participent à la commission et communiquent le soir même, lancent des mots d'ordre pour la condamner, et ce qui me gênait c'est que de toute façon ils voulaient aller au clash, ils voulaient aller au clash j'veux dire il ne faut pas raconter de blagues ils voulaient dénoncer la politique des ministres...patati patata...comme d'habitude quoi...voilà ». [Extrait d'entretien U2]

La présence de forces extérieures agissantes permet de mettre en relief deux points : 1) la constitution de ce groupe fait l'objet d'enjeux car il est en situation de monopole pour la recontextualisation des savoirs : il est le seul à définir les règles de distribution des savoirs alors sélectionnés, il contrôle l'accès à cet espace et s'assure de la production du *discours pédagogique légitime*. Il va d'ailleurs y avoir tout un jeu stratégique d'alliance, de coalition entre les acteurs externes (les enseignants par le biais de leur association disciplinaire, les acteurs issus du monde patronal via des associations, des sociétés savantes et des associations professionnelles des enseignants du supérieur) pour faire pression sur le groupe d'experts. Cette pression s'exerce par l'intermédiaire de l'espace médiatique, où les supports revendicatifs (communiqués de presse, pétition...) deviennent des outils de communication stratégiques, agissant dans la dimension politique. 2) l'activité de rédaction des programmes est avant tout une action sociale avant d'être un travail collectif, cette situation réelle de traduction du discours officiel comporte toujours de l'imprévu social, et les usagers peuvent opposer des « voix de résistance » face aux changements imposés, tentant alors d'infléchir ou de renverser le rapport de force entre le « haut » et le « bas ».

---

<sup>11</sup> Il s'agit du concept de polyphonie développé par M. Bakhtine et repris par O. Ducrot. Ce concept pose l'hypothèse de la présence d'autres voix que celles du locuteur que ce dernier fait entendre par l'intermédiaire de sa propre parole et entre alors en interaction avec elles. Le sous-entendu et le discours rapporté sont ici pris en tant qu'indices linguistiques de modalisation du contenu du discours qui montrent le surgissement dans le texte d'un acteur extérieur à la situation d'énonciation, mais dont la voix transparait.

Au sein du groupe d'experts, l'analyse qualitative<sup>12</sup> des récits de pratiques obtenus par la méthode de l'entretien semi-directif montre que les conflits entre les acteurs relèvent de quatre dimensions :

1) Épistémique au travers du choix des différents savoirs issus d'une recontextualisation d'un domaine universitaire constitué et en perpétuelle évolution, mais dont il s'agit de tenir compte dans les programmes du secondaire. Afin qu'il n'y ait pas de « décalage » entre la science scolarisée et la science académique.

2) Pédagogique au regard des pratiques, des méthodes, des exercices types auxquels l'institution scolaire reconnaît une valeur formative.

3) Sociale à l'aune d'une division verticale du travail cognitif entre les universitaires et les enseignants. Aux premiers revient, de droit, la sélection des savoirs, et aux seconds revient, de fait, leur application en salle de classe, la reconnaissance de leur expertise s'y limitant.

4) Éthique eu égard à la finalité des contenus au sens où ils constituent une sorte de vitrine représentant les SES, en tant que discipline scolaire (labélisée formation citoyenne et esprit critique). Mais également, voire pour certains surtout, des disciplines académiques, *i.e* la sociologie, la science économique et la science politique, quelle image projette la discipline scolaire de ces disciplines et des professionnelles qui la constituent. Ces finalités oscillent entre deux pôles : la formation spécialisée par l'apprentissage de démarches méthodologiques propres à chaque discipline académique de référence, la formation « proto-professionnalisante ». Dans cette arène, le programme devient alors un espace de concurrence puis de régulation de ces luttes sociales.

Les luttes idéologiques, épistémologiques et les directives ministérielles agissent comme principes structurants des choix des acteurs. Ce qui traduit l'existence d'un espace complexe en tension entre les divers groupes sociaux qui l'investissent de manière différenciée pour la production *d'une identité pédagogique*<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Pour ce faire nous avons effectué tout d'abord une étude thématique, autour de l'organisation de la construction des programmes scolaires : les critères de sélection, et autour de l'organisation des activités : la division du travail, les relations sociales qui s'instaurent. Puis, nous avons fait porter notre attention sur les déictiques et les subjectivèmes en nous appuyant sur les théories de l'énonciation de Kerbrat-Orecchioni.

<sup>13</sup> Elle désigne l'"enracinement de la poursuite d'une carrière dans une base collective" (Bernstein, 2007, p.108). Le discours politique, par exemple, contribue à élaborer officiellement cette identité pédagogique qui est à être visée par l'enseignement secondaire ; il construit une conception légitime de l'identité à produire. Cette identité pédagogique réfère à une construction mentale qui n'est pas réduite à l'état de représentation, en ce sens qu'elle *agit sur et oriente les pratiques sociales* autour de la construction des curricula.

### 2.3 Les acteurs et les logiques d'action structurant le discours pédagogique officiel

Le curriculum, en raison de cette hétérogénéité des acteurs et de la division sociale et cognitive du travail qui s'instaure, résulte de l'entrecroisement de différentes logiques d'action. La situation réelle et l'appropriation des règles officielles semblent aboutir à une « dé-régionalisation » des savoirs et des compétences. Si les acteurs sont nommés à « *titre personnel* » c'est pour « *leur compétence professionnelle reconnue* », le syntagme suggère l'idée d'indépendance vis à vis de son groupe d'appartenance, garant de la neutralité décisionnelle du groupe mais selon des critères professionnellement différenciateurs et dont la valeur a été appréciée par des pairs. Puisque la légitimité de leur spécificité, de leur expertise résulte de leur appartenance à un corps ou une institution.

Dans les relations sociales internes, et à travers les discours, nous pouvons voir que la sélection des savoirs va s'effectuer à l'aune d'une logique que nous appellerons « institutionnelle et gestionnaire », il s'agit de veiller à la mise en œuvre de la politique du gouvernement. Les divergences peuvent émerger entre les enseignants praticiens et les inspecteurs, et portent sur les savoirs à enseigner et les pratiques pédagogiques à mettre en place. Cette tension provient du fait que les inspecteurs sont à la fois, évaluateurs et conseillers de ces mêmes enseignants.

Les enseignants sélectionnent les savoirs davantage selon une « logique des sciences métissées », soit un mixte entre le savoir universitaire et sa mise en forme pratique scolaire. D'autant plus que c'est à eux de recontextualiser les savoirs prescrits dans les classes et que de fortes contraintes locales<sup>14</sup> contrôlent la traduction réelle de ces savoirs, même si elles ne sont pas ignorées, par les autres acteurs, elles ne sont pas forcément considérées avec la même importance. Cette logique des sciences métissées est « lestée » par deux poids : celui d'une mémoire sociale collective ancrée sur l'histoire institutionnelle de la discipline scolaire SES, souvent les arguments sont défendus au nom « du projet fondateur » fonctionnant comme idéologie, voire un mythe, sur lequel va se fonder un discours « militant ». Ces deux poids concourent à créer des tensions au sein même du corps des enseignants de SES, qui se divisent en deux clans antagonistes les « pour » et les « anti ».

---

<sup>14</sup> Nous renvoyons aux travaux effectués sur l'environnement scolaire de M. Duru-Bellat ou A. Van Zanten.

Les tensions entre professeurs du secondaire et universitaires sont de l'ordre de l'épistémologie. Les remises en cause portent essentiellement sur la reconfiguration des savoirs universitaires par les enseignants lors de leur recontextualisation dans les programmes. Les enseignants se retrouvent pris entre une triple injonction : rendre compte de l'actualité scientifique, la rendre enseignable et attractive. Et ils perçoivent cette critique comme un « non-sens » puisque c'est ces mêmes universitaires qui ont rédigé les programmes.

Les universitaires développent un discours mettant en œuvre une logique « des sciences pures », qui repose sur une identité disciplinaire délimitée par des méthodes spécifiques, des objets de recherches propres, et qui rejette au rang d'impureté l'hybridation disciplinaire, tout du moins lorsque celle-ci cherche à cumuler des disciplines académiques différentes sur une même thématique. Cette logique véhicule également des conflits épistémologiques internes au champ universitaire/disciplinaire. Car les concepts et méthodes ne font pas consensus au sein même d'une discipline. Cette logique est également lestée par un poids relatif à l'histoire institutionnelle, épistémologique et sociale de la discipline, au niveau universitaire et dans la société.

Quant à la « logique marchande », celle-ci se fonde sur la diffusion du discours officiel, politique, relayé par des dispositifs pédagogiques tels que « l'accompagnement personnalisé » et « l'enseignement d'exploration », autour de la "nécessité" de la projection des séries de baccalauréat, d'abord, dans le marché de l'enseignement supérieur, et après, dans le marché du travail. Cette logique repose sur un discours centré sur la "performance" et l'"efficacité" des formations, qui se mesurent par le ciblage de débouchés professionnels pour les diplômés.

La construction des curricula se réalise aujourd'hui sur une base sociale plurielle, qui fait participer en interne, d'une part, des enseignants, des universitaires et des membres du corps des inspecteurs, et, en externe, des associations patronales, des associations professionnelles d'enseignant du supérieur et du secondaire. Cette configuration complexe trouve sa justification dans la mise en place d'un système d'expertise externe à l'administration centrale et un contexte déclaré de dialogue, de négociation et de partenariat. Elle laisse présumer de l'horizontalité des relations entre ces participants. Or, dans la mise en œuvre du travail sur les curricula force est de constater que cette horizontalité ne se réalise pas. Cette forme de régulation des relations sociales produit des conditions inégales de participation suivant les acteurs.

En restant centré sur les relations internes. En premier lieu, le dispositif « groupe d'experts » inscrit les relations et les activités dans une hiérarchie institutionnelle. Les entretiens mettent en scène la classification universitaire/enseignants ; sociologue/enseignants ; économiste/enseignants ; politiste/enseignants, ou la classification universitaire/enseignants labellisés associatifs ; universitaire/inspection. La réalisation de l'élaboration des programmes produit une structure verticalisée des rapports sociaux ; parce que cette structure n'est pas donnée par avance et qu'elle se forme par et dans les pratiques sociales des acteurs. Et ce, d'autant plus que l'allure « a-politique » du processus traduit la question de la verticalité des rapports et donc du pouvoir, à une question de savoir. Il y a une segmentation constante entre des « détenteurs du savoir » que sont les acteurs situés dans le supérieur et les acteurs pédagogiques considérés comme les « non-détenteurs », l'inspection demeure « arbitre ».

De par leurs interventions qu'elles soient internes ou externes et par-delà leur divergences épistémologiques, les enseignants cherchent à conserver les compétences qui fondent leur identité professionnelle ; mais ils cherchent encore davantage à ce que ces compétences soient reconnues d'une part, et élargies, d'autre part. En effet, au travers des relations sociales qui se nouent à l'intérieur même du groupe d'experts ils tentent d'inverser la relation pédagogique institutionnelle qui s'instaure entre le haut de la hiérarchie et le « professeur de base ». Il s'agit de renverser la relation de contrôle, car le problème que pose cette *pédagogisation* des relations sociales c'est le risque d'une expropriation des enseignants de leurs capacités de contribution à la définition des objectifs, à la sélection des savoirs et non plus seulement à leur donner une forme scolaire. Les universitaires cherchent, eux, à défendre l'actualité de leur capital symbolique, leur légitimité scientifique, académique et sociale. Quant aux inspecteurs leur positionnement reste ambigu car ils sont pris entre une logique politico-administrative, une logique disciplinaire et une logique pédagogique.

Quelques conséquences sur les savoirs : les groupes sociaux porteurs de ces logiques y projettent des identités pédagogiques différenciées. Celle des sciences dites scolaires métissées cherche à projeter une identité « introjectée »<sup>15</sup> intellectuelle et citoyenne ; logique des sciences pures voudrait produire une identité « introjectée spécialisée », où les

---

<sup>15</sup> Dans le cadre théorique de B. Bernstein, l'identité introjectée est générée par des savoirs fermés et tournés vers le développement interne des disciplines.



savoirs doivent demeurer disciplinaires ; logique marchande vise une identité « projetée »<sup>16</sup> où la valeur des savoirs est envisagée à partir des attentes des champs externes au champ pédagogique (améliorer l’insertion professionnelle, valoriser l’image de l’entreprise, avoir des individus performants). Les savoirs revêtent alors un caractère instrumental ; la logique institutionnelle et gestionnaire serait un mixte entre les trois autres, servant alors de variable d’ajustement entre l’offre de formation et les marchés de l’emploi et/ou de l’enseignement supérieur.

La relation hiérarchique entre les universitaires, les enseignants et le politique va structurer la morphologie et le contenu des curricula.

### 3. Les contenus d’enseignement et la question de leurs finalités cognitives et sociales

#### 3.1 Le secondaire et le supérieur : entre concurrence et complémentarité nécessaire

Ces deux niveaux instituent deux formes de savoirs : l’un étant produit dans le champ scientifique, l’autre étant le résultat de la recontextualisation scolaire de ces mêmes savoirs. A l’aune des programmes scolaires de la classe de seconde<sup>17</sup> puis à l’aide d’une comparaison historique nous pouvons mettre la focale sur la tension qui existe entre les savoirs sélectionnés et les modalités de leur agencement. En classe de seconde cette tension se porte sur différents objets de savoir tels que la forme scolaire de la discipline elle-même. Dans les premiers programmes<sup>18</sup> la discipline s’intitule « enseignement aux faits économiques et sociaux », mais dès le début des années 1990<sup>19</sup> son intitulé devient : « les sciences économiques et sociales ». Dans cette dénomination le prédicat « sciences » dévoile que l’économie et le social sont appréhendées de manière rationnelle et non factuelle. Autrement dit, il y a un glissement sémantique qui va des « faits » vers les « sciences » et qui suppose a) une rationalisation des modes d’appréhension de la réalité économique et sociale reconstruite à l’intérieur de la forme

---

<sup>16</sup> Alors que l’identité projetée est construite sur la base de la projection des savoirs en tant que pratique dans un contexte donné (ici le marché de l’emploi).

<sup>17</sup> Nous avons limité notre démonstration, dans cet article, aux programmes scolaires de la classe de seconde car c’est à ce niveau que les élèves sont confrontés pour la première fois à la discipline. La classe de seconde devient un lieu où se met en scène et en mots l’identité de la discipline. BO spécial n°4 du 29 avril 2010, BO spécial n°9 du 30 septembre 2010

<sup>18</sup> Circulaire n°IV 67-416 du 12 octobre 1967

<sup>19</sup> (arrêté du 17.01.1992). Nous mentionnons que la commission Bourdieu-Gros rend son rapport en 1989 et que la Charte des programmes –qui redéfinit les normes d’écriture des programmes- est instaurée en 1991.

scolaire disciplinaire. b) que les élèves reçoivent non plus un enseignement sur les faits mais un enseignement à des sciences.

Cette tension entre le secondaire et le supérieur peut aussi se porter sur le mode de raisonnement que les élèves doivent acquérir. Ainsi, les « principes généraux communs » des programmes de 1966 énoncent que : « l'enseignement trop précoce de modèles ou schémas d'explication peut durcir de jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études supérieures [...] développer le sens de l'observation est une des premières réponses ». A partir des années 1990 les raisonnements sont présentés « dans leur cohérence qui renvoie aux principaux concepts, hypothèses, de la théorie qui les sous-tend. Il importera de ne pas couper les conclusions de leur cadre analytique » car ils deviennent alors techniques. Dans les derniers programmes de 2010 on assiste à la spécialisation « des modes de raisonnements spécifiques à **la** science économique **et** à **la** sociologie », ici la conjonction convoque hiérarchiquement la séparation effectuée par l'article défini qui particularise la discipline. Subrepticement, et ce de manière progressive, la démarche modélisante se substitue à la démarche descriptive et analytique amorcée à la création de la discipline. Cette démarche modélisante peut aller jusqu'à la simulation, elle s'opérationnalise lors des « temps de sensibilisation » qui prennent alors la forme de modes pédagogiques d'apprentissage (jeux, études de cas, compte-rendu d'enquête...). La visée d'accroître la force de cadrage de la logique scientifique s'appuie sur les modèles idéaux qui sont pratiqués à l'université où le modèle expérimental est aujourd'hui considéré comme idéal. Il en résulte un redécoupage entre les différentes formes de savoirs et la construction d'une identité pédagogique introjectée spécialisée qui vise l'apprentissage de savoirs fermés et tournés sur les disciplines (quelles soient scolaires ou universitaires).

La relation de contrôle exercée par la voix des universitaires se donne aussi à voir dans les curricula à travers la classification qu'elle opère entre les savoirs. Nous observons ainsi une fermeture progressive des frontières entre a) les disciplines universitaires prises pour référence et entre b) les formes de savoirs disciplinaires. Lorsque les SES ont été créées les disciplines universitaires prises pour référence ne sont pas énoncées « cet enseignement (les SES) correspond à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur », son unité - dont nous trouvons la trace dans la sémantique utilisée « **cet** enseignement » « **cette** nouvelle discipline » « **cette** connaissance »- étant davantage méthodologique que disciplinaire (Chatel 1993). A partir de la fin des années 1980, les instructions officielles énoncent explicitement les disciplines universitaires auxquelles les SES se rattachent « Cet enseignement [...] utilise

et associe [...] les apports des différentes sciences sociales (économie, sociologie, démographie, anthropologie, droit, science politique) »<sup>20</sup>. Même si le nombre des disciplines énoncées<sup>21</sup> présuppose une faible classification entre les disciplines tout comme son prédicat ; « pluridisciplinaire », leur énumération opère déjà une sélection et l'usage des virgules en réalise la hiérarchisation et la segmentation. Quant aux dernières instructions de 2010 elles mentionnent plus que deux disciplines différenciées « **une** culture **économique** et **sociologique** ». Leur différence est marquée par l'emploi d'un syntagme figé « les éléments de base à » et par l'article indéfini qui est employé en tant qu'adjectif désignant le substantif comme unique, il y aurait une culture économique et une culture sociologique. La classification entre les deux s'accroît par l'usage du suffixe « -ique » qui renvoie à une discipline académique spécifique d'appartenance.

Au niveau de la morphologie<sup>22</sup> des curricula nous retrouvons cette clôture des frontières entre les formes de savoirs à l'intérieur même des contenus d'enseignement. Ce que nous pouvons voir au travers de la stratification, la hiérarchisation et la segmentation qui s'opère entre les contenus et au sein des contenus. Dans les contenus d'enseignement originels les savoirs prennent une forme thématique large, « l'étude de la démographie », « l'étude des besoins et de la consommation », « l'étude des activités économiques et du travail ». A l'intérieur de ces thèmes, les instructions –qui prennent la forme d'énoncés linéaires- sont floues « les mécanismes d'évolution d'une population », le volume horaire est imprécis « une **vingtaine** d'heures » l'approximation étant posée par les suffixes. Dès les années 90, les thématiques se font plus spécialisées et font implicitement références à des champs scientifiques identifiables : « la population active, les entreprises et la production » « formation, qualification, emploi ». La classification entre ces savoirs thématiques s'opérationnalise symboliquement dans l'emploi des marques de ponctuation. La spécialisation des thématiques se réalise également dans la mise en colonne des instructions, elle se substitue à la forme linéaire, et à travers la déclinaison a) de notions conceptuelles précises : « profession, CSP, population active », b) des savoirs-outils spécifiques (pourcentage, tableaux croisés, mesures de dispersion...). Ainsi, chaque thématique est décomposée avec des formes plurielles de savoirs spécialisés. La classification s'accroît encore dans les années 2000, le programme est segmenté par une mise en tableau entre, d'un côté, le « programme » et, de l'autre « les notions que les élèves doivent connaître,

<sup>20</sup> Arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982 et BO n°1 du 5 février 1987

<sup>21</sup> Nous soulignons qu'à partir des années 2000 l'histoire se substitue à l'anthropologie.

<sup>22</sup> Selon B. Bernstein la forme curriculaire (disciplinaire, pluridisciplinaire...) dans ses dimensions systémiques et séquentielles et dans sa variabilité.

savoir utiliser et préciser » chaque point du programme correspond à une case dans laquelle est inscrite une liste de notions<sup>23</sup>, la classification s’inscrit dans ce co-texte et dans les formes graphiques mêmes. La logique scientifique contrôle le degré d’ouverture ou de clôture des formes de savoirs disciplinaires par le relais des notions qui accompagnent les thématiques inscrites au programme. La séquence des curricula révèle la prégnance des ordres disciplinaires sur les savoirs transversaux.

### 3.2 Quel(s) compromis autour de la forme disciplinaire plurielle

En comparant les différents programmes, notamment de la classe de seconde et de première, nous pouvons voir des changements à l’intérieur de cette forme de savoirs. Au niveau des instructions des premiers programmes la solution fut de construire la pluralité dans une forme méthodologique et pédagogique (observation, rejet du cours magistral, travail sur dossier documentaire...). Il s’agissait de trouver un compromis entre les enseignants du secondaire et ceux du supérieur : « cet enseignement correspond, à plusieurs ordres de recherche et d’enseignement supérieur, possédant **leur** problématique, **leurs** concepts, **leurs** méthodologies **propres**. Mais il serait dangereux d’engager les élèves dans une spécialisation prématurée alors qu’ils ne possèdent pas les méthodes de travail et de réflexion élémentaires »<sup>24</sup>. Le compromis visait la cumulativité des disciplines mais sans rejeter, d’une part, la spécificité méthodologique propre à chacune et, d’autre part, sans en faire une propédeutique. Le caractère pluriel des savoirs ainsi recontextualisés prend la forme d’une région<sup>25</sup> plus méthodologique que disciplinaire. Le consensus et l’insistance discursive autour de l’unité méthodologique et pédagogique comme forme de cumulativité disparaissent des programmes dans les années 90 de par l’institutionnalisation réussie de la discipline (Chatel 1993, Combemale 1995). Cependant cette disparition laisse une zone de vide, le consensus garde une forme pédagogique et méthodologique, au sens où il agit sur les élèves, mais vient s’ancrer sur « la perspective d’établir dans ce champ disciplinaire les connaissances de base qui sont souvent en rupture avec les connaissances spontanées des

<sup>23</sup> Exemple dans le programme de seconde paru au BO HS n°6 du 31 août 2000

L’emploi : une question de société	<ul style="list-style-type: none"> <li>-actifs/inactifs</li> <li>-emploi salarié/non salarié</li> <li>-CDI/emploi précaire</li> <li>- chômage</li> </ul>
------------------------------------	--

<sup>24</sup> BO *op.cit.*

<sup>25</sup> Bernstein définit la région comme le regroupement de diverses disciplines dans un ensemble d’objets plus vaste.

élèves. On donnera donc les premiers éléments d'une formation aux sciences sociales et à leurs démarches ». <sup>26</sup> La cumulativité devient disciplinaire à travers une région disciplinaire, celle des sciences sociales. Dans les programmes de 2010 il s'agit moins de sciences sociales que de « donner aux élèves les éléments de base d'une culture économique et d'une culture sociologique indispensable ». Cet énoncé restreint la pluralité à deux disciplines universitaires dont la cumulativité ne semble pas envisagée comme le suggère l'emploi de l'article, elle va alors prendre la forme d'un feuilleté composé de diverses strates disciplinaires qu'il s'agira de superposer plus que d'intégrer.

Dans les programmes de la classe de première de 2010 nous constatons une reconnaissance institutionnelle de la pluralité thématique par sa labellisation dans une forme spécifique de connaissance intitulée : « regards croisés ». Paradoxalement, si la forme plurielle s'ancre sur ces regards croisés, leur intitulé : « Entreprise, institution, organisation » suggère un renforcement potentiel de la classification –inscrit dans l'emploi des virgules qui confèrent une plus grande autonomie aux éléments corrélés et produit un effet d'isolement-entre les thématiques et les disciplines abordées. L'ouverture vers la conjonction de diverses formes disciplinaires s'opérationnalise dans la mise en questionnement de la thématique « comment les rapports sociaux s'organisent-ils au sein de l'entreprise ? » et se réalise symboliquement dans les indications complémentaires officielles : « on mobilisera pour cela les apports de la science économique (économie de la firme) et de la sociologie (mobilisation et logiques des acteurs) ». Nous pouvons en induire que a) la forme thématique plurielle en tant que solution au problème de la transversalité est reconnue de par son institutionnalisation c'est-à-dire son inscription dans les curricula officiels. b) Que sa reconnaissance officielle, paradoxalement, restreint cette pluralité à deux disciplines, la science économique et la sociologie. La forme prise dans sa reconnaissance officielle clôturait ainsi les possibilités de penser autrement la transversalité disciplinaire, que sous une forme stratifiée, et limite les approches plurielles à ces seuls objets intitulés « regards croisés » <sup>27</sup>. Son institutionnalisation rendrait les approches plurielles seulement contextuelles et risquerait de « mécontenter » une partie des enseignants.

---

<sup>26</sup> BO HS n°6 du 31 août 2000

<sup>27</sup> BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 et projet de programme de la classe terminale de la voie générale daté du 7 mars 2011

Nous avons pu constater un processus de recentrage disciplinaire et de spécialisation accrue des concepts au sens où il s'agit d'employer un langage formel tant en économie (revenu disponible, valeur ajoutée, élasticité des prix...) qu'en sociologie (capital humain, socialisation...) et/ou d'apprendre à réaliser d'une part, en économie des modèles par simulation : « l'occasion de recourir à un jeu mettant en évidence de manière expérimentale le fonctionnement d'un marché »<sup>28</sup> ou d'autre part en sociologie par la construction d'enquête. Ces changements nous donne à voir le mouvement de recontextualisation des savoirs qui s'opère par la logique des sciences pures. L'identité pédagogique qui en résulte est une identité introjectée spécialisée au sens où la formation d'un économiste ou d'un sociologue acquiert une place prépondérante. Ce mouvement de recontextualisation est pensé selon un principe qui relie la science à l'émancipation intellectuelle c'est-à-dire que l'élève accède « à une meilleure compréhension » de la société dans laquelle il vit par la connaissance rationnelle qu'il en a.

#### **4. Pour ne pas vraiment conclure**

Le choix des objets thématiques, des concepts à inclure dans les contenus et la forme de pluralité réalisée officiellement s'opérationnalise à l'aune de la logique des sciences pures qui va alors organiser et structurer les relations entre les différentes formes de savoir. C'est-à-dire que les savoir-faire et les savoir-être seront projetés à partir des champs universitaires. Si la forme n'est pas nouvelle, elle tendrait à acquérir un place prépondérante car il en irait 1) de la reconnaissance scientifique et sociale des disciplines académiques prises pour référence par le relais des SES, 2) de la pertinence des SES à faire partie de la culture commune des élèves, de sa valeur formatrice et 3) de sa capacité à répondre à une certaine demande sociale en constituant une offre scolaire : « faire acquérir aux élèves quelques notions et raisonnements en économie et en sociologie dans la perspective d'une poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur : des études en économie et gestion, Droit, Sciences humaines et sociales [...] Ces études débouchent sur des postes d'encadrement nombreux et variés aussi bien dans la fonction publique que dans le secteur privé ». Dans les programmes de 2010 l'inscription officielle de l'orientation universitaire, par le biais des offres de formation auxquelles la discipline donne accès, et de l'orientation socio-professionnelle constitue une trace du double changement curriculaire qui s'opère : un renforcement de la force de cadrage de la logique des

---

<sup>28</sup> *Ibid*,

sciences pures et une reconnaissance institutionnelle plus explicite de la logique marchande. Cette reconnaissance de la visée professionnelle pourrait avoir comme résultat l'institutionnalisation d'un *rapport au savoir*<sup>29</sup> utilitaire et moins culturel le changement proviendrait du fait que ce rapport utilitaire au savoir deviendrait scolairement valorisé.

Toutefois, ces réorientations ne se réalisent pas immédiatement au plan pédagogique de la classe celle-ci est sédimentée par les différentes couches historiques des programmes et les résistances discursives, par certains professeurs qui se font entendre par la voix collective portée par l'association des enseignants du secondaire de SES. Cette force de résistance qu'opposent certains enseignants montre qu'il existe de l'imprévu social dans l'application du discours pédagogique officiel, son appropriation par ceux à qui il s'impose mettant en œuvre leurs capacités à recevoir et à agir. Ces enseignants revendiquent un *droit à la participation* c'est-à-dire le droit de participer, non seulement au niveau du discours, non seulement au niveau de la réflexion, mais aussi, par la pratique, aux procédures par lesquelles l'ordre est construit, maintenu ou modifié. Comment faire pour que les programmes soient pensés selon une logique pédagogique de la réception et non plus de la transmission ?

---

<sup>29</sup> Concept forgé par B. Charlot dont il donne la définition suivante, le rapport au savoir est « le rapport au monde, à l'autre, et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » in *Du Rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1999 p. 90. Autrement dit, c'est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec ce qui relève de l'apprendre et du savoir.