

**Elisabeth CHATEL**  
**Extraits de la note de synthèse présentée**  
**pour l'Habilitation à diriger des recherches,**  
**« L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs »,**  
**décembre 2005, Université Paris 8**

## **Chapitre 4 Projets**

Parlons maintenant de l'avenir. La réflexion suscitée par la rédaction de cette note a mis à jour une continuité théorique qui s'est peu à peu clarifiée et affermie, je l'ai exposée dans le chapitre précédent en la plaçant sous le patronage de la philosophie pragmatiste et en adoptant la méthode de « l'enquête sociale » telle que proposée par John Dewey. Une autre continuité se révèle dans ce retour réflexif, l'interrogation sur les mises en forme des savoirs qui en permettent l'enseignement, donc la transmission à autrui avec une finalité d'émancipation des personnes. Cette question parcourt mon travail. Les savoirs sont nécessairement « mis en forme » puisque les dispositifs qui réglementent l'enseignement contiennent, par définition, une catégorisation de ce qui est à transmettre soit en amont de l'enseignement, par exemple les descriptions du curriculum, les découpages en « matière » ou plus précisément l'écriture des programmes, soit en aval dans les règlements d'examen ou dans les modes de certification, soit à la fois en amont et en aval comme dans le cas des référentiels qui réglementent l'enseignement par l'évaluation qui en sera faite. Cependant cette mise en forme n'est ni arbitraire, il faut que ces catégories soient socialement jugées pertinentes et qu'elles permettent l'enseignement, ni indifférentes puisqu'elles influencent les contenus culturels transmis à la génération montante et donc l'idée qu'on se fait de l'homme qu'on fait advenir. Du point de vu des thèmes et des objets de recherche j'envisage la poursuite de cette interrogation dans deux sortes de projets un peu différents.

J'ai d'une part des préoccupations de recherche relatives à l'évolution des curricula. Elles portent sur la constitution de dispositifs et sur leurs évolutions. J'avais déjà travaillé cette question à la fin des années 1980, concernant les Sciences économiques et sociales et la voie B, mais sans aller au delà. Je voudrais la reprendre, dans une optique comparatiste. Il ne s'agit pas d'évaluer mais, en amont de l'action, d'étudier et de tenter de comprendre les forces sociales et politiques à l'œuvre dans les évolutions des dispositifs qui mettent les curricula ou, plus précisément, les programmes en forme.

Exposer ces projets dans une première partie sera l'occasion d'un bref détour théorique sur la question générale de la mise en forme des savoirs telle qu'elle est théorisée par la sociologie curriculaire.

La deuxième partie de ce chapitre porte sur des projets de recherche qui se situent à un niveau moins global puisqu'il y est question spécifiquement de l'enseignement professionnel et de son évaluation depuis l'activité professionnelle. Ils sont déjà un peu engagés puisqu'il s'agit d'un projet en cours et d'un projet européen déposé, en attente de financement. Ils poursuivent mes recherches récentes sur l'évaluation de la formation depuis l'exercice d'une activité professionnelle, ils ressortissent de l'économie de l'éducation hétérodoxe que je pratique. Ils prennent donc pour objet la vaste question de l'articulation formation emploi, conçue autour du thème de l'activité et de l'expérience dans le domaine de la formation technologique et professionnelle. Cela conduit à aborder une question théorique difficile relative à la dynamique de l'apprentissage et au rôle de l'expérience dans l'accès à la

connaissance. Cette question est posée spécifiquement dans l'écriture des dispositifs de l'enseignement professionnel et suppose, elle-même, des options sur la mise en forme des savoirs.

## *1 L'évolution des curricula*

L'intérêt pour les dispositifs, notamment curriculaires et d'évaluation pédagogique, a toujours été présent en filigrane dans mon travail. J'aimerais le développer pour lui-même, ce qui suppose de clarifier la posture des travaux que j'ai effectués et de ceux que je voudrai entreprendre vis-à-vis de la sociologie du curriculum et de ses apports notamment sur le thème de la mise en forme des savoirs et de ses effets sociaux.

### *1.1 La sociologie du curriculum*

Ce domaine n'a connu en France qu'un développement assez limité, bien que le travail séminal de Durkheim, dans « L'évaluation pédagogique en France » inaugurerait très tôt dans la sociologie de l'éducation cette préoccupation relative à l'évolution des contenus de l'enseignement en liaison avec les formes de l'institution éducative. Durkheim se demande « ce qu'on doit transmettre », il met l'accent sur l'aspect moral de l'éducation, il la voit comme formation des hommes.

Par la suite la sociologie de l'éducation ne s'est guère intéressée à la question des savoirs, de leur élaboration et de leur transmission. La question centrale des politiques éducatives du milieu du 20<sup>ème</sup> siècle est celle de l'école pour tous jusqu'à 15 ou 16 ans. La sociologie de l'éducation quant à elle est très marquée, en rapport avec la scolarisation de masse, par la question de la reproduction des inégalités sociales et montre l'impuissance relative de l'école à cet égard, voir même son rôle dans le maintien des inégalités. Malgré des éléments présents dans les premiers travaux de Bourdieu, Passeron et Saint-Martin (1965) relatifs à la communication pédagogique, la question des savoirs et celle de leur transmission restent assez largement absentes des préoccupations des sociologues français.

Il n'en va pas de même en Angleterre où va se développer dans les années 1970 une « nouvelle sociologie de l'éducation » ou NSE alors que le débat politique porte sur la massification de l'école moyenne et sur les changements des contenus enseignés qui devraient l'accompagner. Pour le dire autrement, la question travaillée par la NSE est la suivante : peut-on offrir aux enfants issus de toutes les origines sociales les contenus abstraits et conceptuels d'enseignement autrefois réservés à une toute petite minorité issue des couches les plus favorisées de la population ? L'analyse de la sociologie britannique du curriculum, notamment par Jean-Claude Forquin, permet à la fin des années 1980 de renouer avec la préoccupation du curriculum au sein de la sociologie de l'éducation et de ce qu'on appelle aujourd'hui la « didactique sociologique » (Joshua 1999)..

La NSE est, comme la sociologie de l'éducation française, préoccupée de la reproduction des inégalités sociales et du rôle de l'école dans ce processus. Mais à la suite des travaux de Michael Young ou de Basil Bernstein, elle se demande comment la sélection et la mise en forme scolaire des savoirs contribuent à cette reproduction. Ces auteurs montrent que la sélection et l'organisation des connaissances à l'intérieur du système d'enseignement sont l'objet d'enjeux sociaux entre les acteurs concernés. Ils forgent des outils théoriques pour le montrer. Ces outils permettent de caractériser l'organisation des savoirs dans les curricula. Bernstein (1975) définit ainsi deux modes de structuration des savoirs scolaires, le code sériel

et le code intégré. L'organisation serielle des curricula se caractérise par des contenus bien séparés et peu perméables les uns aux autres. Dans ce type de système, chaque professeur est spécialiste d'un nombre limité de matières et il y a peu de relations entre les matières. Le savoir est conçu de façon hiérarchisée comme quelque chose d'achevé qu'on peut s'approprier. L'organisation intégrée cherche au contraire systématiquement la mise en relation des divers contenus de savoirs enseignés. L'intégration est rendue possible par la mise à jour de principes communs aux divers contenus, principes qui sont meta-disciplinaires, méthodologiques ou épistémologiques. Le savoir y est vu comme un processus. S'ouvre ainsi dans la sociologie du curriculum un espace de réflexion qui conduit à établir une relation entre la stratification des savoirs et la stratification sociale sur le thème du contrôle social de l'accès au savoir. La NSE montre la résistance des curricula les plus académiques et prestigieux au changement (Young 1973). Par la suite Bernstein complète sa théorisation<sup>1</sup>, il met en opposition les organisations curriculaires à l'œuvre dans les sociétés ouvertes, souples et les sociétés rigides, fermées. Cela donne deux modèles pédagogiques opposés : les pédagogies visibles et les pédagogies dites invisibles. Dans le modèle de la pédagogie visible le curriculum est organisé selon le code sériel, la hiérarchie professeur élève est explicite, l'évaluation également. Ce modèle laisse assez peu de marge de manœuvre aux enseignants, ils sont contrôlés. L'organisation est « visible » pour les élèves et les familles. Au contraire, l'organisation intégrée du curriculum, qui comporte un séquençage temporel lâche et une idée d'accompagnement pédagogique, rend le modèle peu visible ou « invisible » aux élèves et aux familles, il donne une plus grande autonomie aux enseignants, qui sont moins contrôlés. Pour Bernstein ce modèle se développe dans les écoles maternelles dans les années 1970. Bernstein établit une sorte de parallèle entre l'évolution curriculaire des années 1970 qu'il décrit et l'évolution des sociétés décrites par Durkheim comme passant des solidarités mécaniques aux solidarités organiques. Le modèle invisible qui se développe est plus intégrateur et souple ; il met l'accent sur la résolution de problème plus que sur l'exercice, l'entraînement ou la répétition ; il développe l'autonomie de l'élève. Pour lui, il participe d'un mode de transformation des modalités de production des inégalités qui est profitable aux classes moyennes ascendantes et en accord avec les *requisit* économique de formation d'une main d'œuvre flexible, capable de plus d'initiative et d'imagination au travail. Ce modèle euphémise les relations de pouvoir et développe l'auto contrôle ou le contrôle par les pairs.

Bernstein veut montrer que cette organisation des curricula rend la transmission possible tout en modelant des identités ; elle remplace le contingent par le nécessaire, et a en elle-même un impact formateur. Le curriculum transmet des savoirs et aussi des façons de penser, des modèles culturels implicites.

Impossible de ne pas être sensible à la similitude de pensée entre cette réflexion sur la « catégorisation » des curricula et les textes des conventionnalistes, notamment de Thévenot, sur les « investissements de forme » dans le domaine de la construction statistique des catégories sociales et de leur mesure. Les sociologues britanniques de la NSE sont particulièrement concernés par le contrôle social qui s'exerce à notre insu par le moyen de ces cadrages sociaux. Ils insistent sur le caractère socialement construit des curricula, enjeux de luttes sociales entre fractions des classes moyennes. Les conventionnalistes sont plus sensibles aux questionnements de l'économie sur la coordination des actions entre des hommes rationnels que par ceux de la sociologie ; ce n'est pas le contrôle social qui est le thème avancé mais la nécessité de la mise en forme des relations par des règles, des catégories, des conventions qui sont des ressources nécessaires à la coordination de l'action

---

<sup>1</sup> Dans *Towards a theory of educational transmission, Class, code and control (1977)* et *Class, codes and control (1990)* selon la lecture de Eric Mangez 2004.

entre les hommes. En tout état de cause, le cadrage transforme le « conventionnel » en « naturel ». La démarche conventionnaliste converge avec celle des sociologues de la NSE pour dénaturiser les catégories.

Ce pendant la convergence de démarche s'arrête là. En insistant sur le caractère socialement construit du curriculum, les sociologues de la NSE en font un enjeu de luttes sociales et de pouvoir dont l'issue peut paraître relativement arbitraire eu égard à la valeur des savoirs à transmettre. Le débat anglais des années 1970 à propos de la NSE entrevoit les limites d'une approche seulement morpho sociologique des curricula, ignorante de la spécificité des savoirs et de leurs épistémologies propres. Forquin, dans son analyse de *Knowledge and control*, reprend à son compte certaines de ces critiques du relativisme culturel de la NSE. Il note le danger qu'il y aurait à penser les constructions curriculaires comme arbitraires et indépendantes de la valeur de vérité. Pour lui, l'intention d'enseigner suppose la croyance dans la valeur en soi de ce qui est enseigné, elle suppose ce qu'il appelle une raison pédagogique. Cette croyance des enseignants en la valeur de ce qu'ils enseignent est incompatible avec le dévoilement qu'opère la raison sociologique. Celle-ci, montrant que les choix curriculaires résultent de compromis sociaux, leur ôte une valeur sans équivoque, elle les relativise. Forquin soutient que les choix curriculaires doivent porter sur ce qui est le plus universel, le plus permanent dans la culture. Tout ne se vaut pas du point de vue de la portée formatrice d'un domaine de savoir. Pour lui considérer « que le curriculum soit une construction sociale (avec des conflits d'intérêts, de pouvoir, des enjeux idéologiques) n'implique pas pour autant que les savoirs qui font l'objet de transmission pédagogique soient réductibles à des constructions sociales au sens où cela voudrait dire des constructions ou conventions ou de purs arbitraires idéologiques » (Forquin 1989 p.163-164). Il craint le simplisme qui ferait considérer comme élitistes les contenus les plus abstraits et insiste sur le fait que l'éducation suppose une ascèse cognitive et effective pour se dégager des allégeances les plus spontanées.

Ce propos trouve un écho dans les travaux qui en France commencent à se faire jour sur les questions de la transmission et de la circulation des savoirs. La préoccupation des évolutions des contenus à enseigner à l'école moyenne est plus tardive en France qu'en Grande-Bretagne, elle date du début des années 1980 lorsque se mettent en place au Ministère de l'éducation nationale de nouvelles structures pour penser ces évolutions, notamment après le rapport du collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* puis le rapport Bourdieu Gros (1985) et la mise en place du Conseil national des programmes. Pour autant il est difficile de parler d'une sociologie du curriculum. Les apports se trouvent plutôt du côté de l'histoire des disciplines scolaires, mentionnons notamment le travail d'André Chervel qui présente les disciplines comme des entités sociales, productrices de ce qu'il nomme « les savoirs scolaires ». Pour Chervel, la « disciplinarisation » d'un contenu de savoir ne va pas de soi, il ne suffit pas qu'existe un savoir socialement jugé légitime d'être enseigné pour qu'il se révèle scolarisable. Par ailleurs, nous en avons déjà longuement parlé, les didacticiens se saisissent de la question de la didactisation des savoirs et débattent de sa légitimité, au regard de critères savants, pour l'essentiel (voir chapitre 1). On peut, avec Philippe Perrenoud (198 ?) ou Bernard Lahire (Lahire 1999), rappeler que le concept de transposition didactique a été emprunté au travail sociologique de Michel Verret (Verret 1975) sur le temps des études et y voir un concept sociologique. Cependant, les didacticiens ont peu travaillé la relation macro sociale entre les choix curriculaires et les structures et évolutions sociales. Leurs travaux se sont essentiellement situés dans la classe en prenant en considération un élève dans sa dimension épistémique plus que sociale. Cependant, certains d'entre eux se proposent de développer de telles investigations, notamment Samuel Joshua, (Joshua 1999) qui établit, un

peu selon le même raisonnement que Bernstein, une parallèle entre les évolutions sociales et économiques et les attentes à l'égard de l'école. Celles-ci changent car on attend aujourd'hui des jeunes plus capables de raisonnement critique et de résolution de problème ce qui correspond à des exigences cognitives de niveau plus élevé qu'auparavant en termes d'opérations intellectuelles. Mon travail sur les SES présente des aspects qui, développés, pourraient contribuer à la réflexion au sujet de la constitution sociale de ces dispositifs.

### *1. 2 De l'institutionnalisation des sciences économiques et sociales dans les lycées français à une sociologie comparatiste des curricula*

Ce rapide survol de la littérature va me permettre de présenter, avec un regard renouvelé, les travaux sur l'émergence d'une discipline, les Sciences économiques et sociales (SES) dans le système éducatif français. J'ai effectué ces travaux à la fin des années 1980<sup>2</sup> et au début des années 1990. Je dirai ensuite un mot des perspectives de prolongement que je leur imagine.

J'ai retracé l'histoire de l'émergence des Sciences économiques et sociales dans les lycées français en m'appuyant sur le travail historique d'André Chervel, sur le français (Chervel 1988). Contrairement aux didacticiens de la transposition didactique, Chervel signale en quoi les disciplines scolaires ne sont pas seulement une transposition de savoirs savants pour l'enseignement. Il voit dans les « savoirs scolaires » une création de savoirs à destination de l'enseignement, la grammaire en est un exemple. Pour rendre compte de ce phénomène, tout en conservant sa théorie de la transposition, Chevillard (1991) parlera de contre transposition afin de souligner le primat de la référence aux savoirs savants dans les enseignements généraux. Le caractère composite des contenus donnés aux Sciences économiques et sociales, notamment l'interdisciplinarité (Economie, Sociologie, Sciences politiques, Démographie, Histoire et Géographie économique) des premiers programmes, rendait difficile d'y voir une simple transposition de disciplines scientifiques en sciences sociales (Chatel et alii 1990). Prendre cet enseignement comme simple transposition et raisonner sur la didactisation en terme de « distance au savoir savant » risquait d'occulter les débats dont ces choix curriculaires témoignaient au sein des sciences sociales, débats sur les contours des disciplines scientifiques et sur la question de l'unité et de la méthode des sciences sociales.

Par la suite, revenant sur cette histoire (Chatel 1993), l'idée de Franck Mosgrove<sup>3</sup>, selon laquelle les disciplines scolaires sont des communautés sociales « parmi lesquelles existent des rapports de compétition et de coopération, qui définissent et défendent des frontières, exigent de la part de leurs membres et leur confèrent un sentiment d'identité », m'a paru éclairante. Ivor Goodson (1983)<sup>4</sup> voit, quant à lui, les matières d'enseignement comme des « agrégats instables », connaissant à leurs débuts une période militante, puis se stabilisant en substituant à une légitimité pédagogique ou utilitaire une légitimité académique. Ces thèses me permettaient, au début des années 1990, de rendre compte en partie de l'évolution des contenus des sciences économiques et sociales et du rôle du corps enseignant dans cette évolution. Cependant, voulant plus précisément retracer cette histoire, je me suis appuyée sur le concept d'institutionnalisation (Chatel 1995) dans le double sens du terme, que j'ai élaboré plus explicitement tout récemment (Chatel et Rivaut-Danset 2005), soit l'institution comme organisation construite intentionnellement et fondée sur des règles écrites et explicites et l'institution au sens de la sociologie meadienne comme modèle approprié et prévisible de

---

<sup>2</sup> Ce travail a donné lieu à un rapport de recherche publié à l'INRP en 1990 et réédité en 1993, *Enseigner les Sciences économiques et sociales, Le projet et son histoire*. Postface de Guy Palmade.

<sup>3</sup> Selon la lecture de J.C. Forquin (1989) ;

<sup>4</sup> Cité par Forquin 1989.

comportements et d'action (voir chapitre 3). Je m'interrogeais alors sur l'articulation entre les deux versants de l'histoire de cette discipline, d'une part son installation officielle difficile dans le système scolaire en 1966 et les évolutions de la réglementation la concernant (l'institution au sens des économistes occidentaux), de l'autre son histoire plus interne en tant qu'enseignement avec des professeurs, des élèves, des pratiques pédagogiques et l'objectif de transmission de significations (l'institution au sens de la sociologie de Chicago). L'évolution de la discipline je la voyais comme produite par cette double dynamique et elle me semblait conduire tendanciellement à une sorte d'alignement académique des contenus enseignés. En conséquence, je jugeais que l'exigence de « secondarisation » s'amoindrissait du fait d'une sorte d'impossibilité à se maintenir dans ce que je nomme le « monde didactique », mode d'activité éducative à mon sens le plus favorable à l'accès des élèves à cette posture.

Aujourd'hui je propose une nouvelle version de cette histoire en terme de tensions entre une pluralité de conceptions de ce qui « bien » pour cet enseignement. Elle est complémentaire de la précédente analyse. Elle reprend les éléments établis dans les publications antérieures, pour les exprimer dans une cohérence plus élaborée dans la continuité de ma démarche théorique. Cela va me permettre de formuler, à ma façon, la difficile question posée par Forquin (1989) du conflit entre une raison pédagogique et une raison sociologique à l'oeuvre dans les sciences de l'éducation sur les questions de la valeur du curriculum.

Les SES apparaissent dans les lycées avec la création des sections B et G, lors de la réforme Fouchet. Celle-ci avait pour but d'ouvrir le second cycle à de nouveaux publics et de moderniser les contenus enseignés. Cependant ce projet va rencontrer de multiples mises en question, en même temps que les filières de formations B et G accueillent un nombre toujours accru de lycéens et donc s'ancrent dans les lycées. Les remises en cause qui jalonnent l'histoire de la filière B (puis ES) s'accompagnent d'évolutions notables des programmes et des modalités de didactisation. Le projet de 1966 était celui d'un enseignement pluridisciplinaire, ouvert sur le monde, refusant d'enseigner des modèles trop théoriques, faisant travailler les élèves sur des dossiers de documents, développant leur autonomie, avec des programmes construits autour d'objets-problèmes, selon la méthode des Annales. Cette esquisse montre des traits qui campent, pour Bernstein, le modèle d'une pédagogie invisible aux codes intégrés. On comprend avec cette interprétation les difficultés rencontrées par les SES dans les années 1970 à trouver un mode d'évaluation pédagogique conforme à sa démarche, c'est-à-dire selon la cohérence du modèle dit de la pédagogie invisible par Bernstein, et acceptable au baccalauréat, c'est-à-dire relativement congruent avec les coutumes des autres disciplines à cet examen, plutôt selon le modèle sériel de la pédagogie visible. Cela permet aussi de comprendre le sentiment qu'avaient les professeurs de SES dans les lycées à cette époque d'être innovants et un peu en décalage avec leurs collègues. Laissons de côté les frictions avec les historiens et géographes dans les années 1970 pour en venir aux graves difficultés des années 1980 qui ébranlent la discipline et lui donnent un tour assez différent du projet initial. Les nouveaux programmes qui s'instaurent alors et leurs évolutions dans les années 1990 atténuent très clairement la recherche d'intégration initiale des diverses disciplines des sciences sociales sur l'étude d'objet. Economie et sociologie sont nettement distinguées, de même les objectifs à atteindre sont beaucoup plus clairement énoncés en termes de maîtrise d'une liste de concepts, enfin les épreuves pour le baccalauréat sont modifiées dans le sens d'une explicitation des exigences. Pour parler dans les termes de Bernstein, le modèle pédagogique devient plus visible. J'ai, pour ma part exprimé cette évolution dans les termes de la pression de l'académisme, d'un glissement des mondes didactique et magistral vers les mondes pédagogique et surtout scolaire. Mais cette évolution n'est qu'un déplacement, restent des éléments du modèle antérieur tel que le droit pour les

professeurs de conserver une approche intégrée par problèmes, le fait que les temps d'enseignement indiqués pour les différentes parties du programme ne soient qu'indicatives, le maintien et la vitalité de la pédagogie du dossier de documents, le maintien de la dissertation, avec un dossier de documents, comme forme d'épreuve au baccalauréat. Comment expliquer cette évolution ? A chaque projet qui provoque des modifications relatives à cet enseignement, les enseignants de SES, organisés en association et relayés par les syndicats enseignants, réagissent. En 1979-82, ils prennent appui sur les élèves, les familles et les intellectuels et partis politiques de gauche. Par la suite des désaccords vont surgir entre les enseignants et de SES et dans les rapports entre les enseignants du second degré et les universitaires sollicités pour donner leur avis sur cet enseignement.

Si on suit les suggestions de la NSE qui analyse les tensions entre divers modèles pédagogiques comme mues par des frictions entre diverses fractions des couches moyennes, on pourrait décrire cette histoire en soulignant un conflit, ou du moins une tension qui s'y manifeste, entre le second degré et l'université sur la question de savoir comment il faut enseigner l'économie au lycéen. Cette interprétation trouve des justifications par exemple dans l'opposition en 1977 de Raymond Barre, premier Ministre et professeur d'Economie à l'université, à la création d'une agrégation de Sciences économiques et sociales du second degré qui risquait de créer la confusion avec celle de l'enseignement supérieur. De même en 1983, une opposition se dessine clairement entre second degré et universitaires qui trouvent trop vaste et idéologiques les programmes de SES dans une commission sur les pré requis à l'université (Pollin 1986). De même encore, lorsque Edmond Malinvaud en 1989 défend les contours de cet enseignement au nom de sa mission « culturelle », cela indispose les enseignants du second degré, qui s'expriment alors abondamment dans leur revue pédagogique, *Documents pour l'Enseignement Economique et Social (DEES)*, pour défendre la scientificité de ces contenus.

Mais un autre clivage permet de comprendre ces tensions, il est relatif à l'approche de l'économie et des sciences sociales qu'il faut promouvoir dans l'enseignement secondaire. Le choix d'un enseignement pluridisciplinaire qui place l'économie en débat avec la sociologie ou l'anthropologie et l'histoire n'est pas conforme à l'évolution de la sciences économiques du *main stream* de ces trente dernières années. Celle-ci, au contraire, s'est formalisée en précisant ses hypothèses et en se présentant comme une axiomatique. Les SES, expriment une option divergente, elles ne conduisent pas véritablement les élèves à manier la modélisation, l'objectif serait plutôt une tentative de conceptualisation des problèmes de société et la prise de conscience de ce qu'à un même problème on peut proposer une certaine pluralité de réponses théoriques. Cette orientation, qui voit l'économie comme une science sociale et politique, est clairement revendiquée par une fraction de professeurs de SES. Ils se disent en accord avec le projet initial, et parlent même de « fondamentalisme » pour défendre cette vision politique de leur enseignement. Ils font alliance avec une fraction d'économistes hétérodoxes, notamment le courant institutionnaliste, et avec les sociologues, par exemple de l'Association française de Sociologie. Il y a aussi un débat à ce sujet entre les enseignants du second degré. Certains voient principalement la finalité cognitive de cet enseignement et défendent une scientificité sur le modèle de la science popperienne, ils souhaitent moins d'intégration et plus de rapprochement entre les SES et les découpages universitaires, ils voient l'enseignement secondaire comme une propédeutique aux études universitaires. Ils poussent à la séparation des parties économiques et sociologiques du programme. Les autres insistent sur sa finalité civique et citoyenne, ils revendiquent la dimension politique de l'économie et défendent une forme de dialogue entre les sciences sociales. Autrement dit, ce n'est pas directement une lutte de fraction de couches moyennes qui est en question dans ces

débats, mais deux visions du « bien » de cet enseignement qui se rencontrent au sujet des contenus d'un enseignement relatif aux problèmes de société.

Certes il existe d'autres acteurs qui tentent d'intervenir sur les dispositifs, notamment les milieux patronaux. Ils font plusieurs tentatives, par exemple en 1970 Courthéoux dénonce dans la revue du CNPF *Patronat* les risques de politisation de l'enseignement économique au lycéens, par l'intermédiaire des Clubs Perspectives et Réalités au début des années 1980 ils développent une critique du contenu des cours de SES, très récemment en 2002 par le biais de l'Institut de l'Entreprise, il y a une tentative d'infléchissement par la fourniture de moyens pédagogiques. Cependant, ces tentatives pour critiquer et infléchir la vision de l'économie donnée par l'enseignement des SES n'ont pas de véritable impact sur l'organisation réglementaire de l'enseignement, peut-être en ont-ils un peu, mais assez peu, sur les matériaux didactiques mis à la disposition des enseignants.

Contrairement aux observations de Lessard, Tardif et Lahaye ( ??), les enseignants de terrain participent, voire même sont à l'initiative du débat sur les contenus. Je suivrai donc volontiers Forquin pour dire que les enseignants développent une raison pédagogique qui les conduit, pour agir, à devoir croire en la valeur de ce qu'ils transmettent aux élèves. Ils ne peuvent la relativiser sous peine de perdre leur raison d'agir. Cependant, il ne m'apparaît pas que la clarification qu'apporte une sociologie curriculaire doive nécessairement conduire à relativiser la valeur de curriculum. Le fait qu'il y ait un débat vivant, par exemple pour les SES, sur ce qu'il est « bon » d'enseigner montre simplement qu'il n'y a pas de critère qui s'impose en la matière. Ce débat porte sur les contours des objets à enseigner, sur leur signification. Il n'est pas seulement réductible à des tensions entre des fractions de couches sociales. Il ne signifie pas que tout se vaut et donc que rien ne vaut, mais seulement qu'il y a une pluralité de vues de « ce qui est bien ». Dans l'exercice de son enseignement, l'enseignant est pris dans une certaine vision des choses, mais celle-ci n'est pas complètement arrêtée par les diverses prescriptions et ressources qu'il a à sa disposition, il est amené à redéfinir sa vision de ce qui est bien, à la fois en préparant son cours et en l'effectuant, lorsqu'il se confronte aux élèves et, à travers eux, aux interprétations des problèmes sociaux dont ils sont porteurs. Cette incertitude du moment de l'enseignement suppose qu'en exerçant sa raison pédagogique il défende en même temps une conception de ce qu'il est bon d'enseigner ici et maintenant. Il a donc besoin de tenter de rendre cohérent ce qu'il fait dans sa classe et les dispositifs qui régulent son activité tout comme celle de ses collègues. Il ne peut le faire que si sa formation initiale et la reconnaissance sociale de sa compétence savante le lui permettent. Dans cette démarche, il est nécessaire que soient confrontées les différentes versions du « bien » qui s'affrontent sur ces questions curriculaire. Une évaluation, autrement dit une « enquête sociale », ne devrait pas conduire à nier la dimension de bien de l'action éducative, même si le bien qui résulte de la confrontation n'est pas un absolu qui s'imposerait de lui-même, mais le résultat d'un débat social.

J'aimerais poursuivre cette réflexion sur la dynamique curriculaire, en tant que évolution des dispositifs et institutions présentes dans l'action éducative. Ce genre de travail empirique suppose une bonne connaissance des domaines de savoir à enseigner, il paraît donc judicieux d'envisager des collaborations. Il s'agirait, comme le propose Lahire (1999), de prolonger ce que la NSE a commencé, mais en fondant plus précisément la théorisation dans une fine observation empirique pour mieux comprendre la dynamique sociale des dispositifs d'enseignement, dans leurs dimensions et enjeux cognitifs, sociaux et culturels.