Education comparée / nouvelle série, n°2, pp. 57-75

Tensions, concurrence et légitimations ; comparaison nationale et internationale. L'exemple des enseignements économiques des lycées en France et en Italie

Alain Legardez,
UMR "ADEF", IUFM d'Aix-Marseille – Université de Provence
Doris Valente
Silsis-Mi [1],
Università degli Studi Milano-Bicocca, Italia

RESUME

De nombreux travaux constatent une tendance lourde vers une harmonisation des systèmes éducatifs, particulièrement européens. Mais ceci n'exclut pas la persistance de divergences entre pays et même de concurrence hiérarchisée au niveau national. Nous illustrons ces diverses tendances par une comparaison des enseignements économiques au niveau du secondaire supérieur en France et en Italie, notamment par une analyse socio-didactique en termes de légitimités. Nous y repérons également la difficile émergence d'une "3ème culture" de sciences sociales.

ABSTRACT

Several studies show a strong tendency to harmonize education systems, particularly in European countries. However, this does not prevent the persistence of divergences among countries end a hierarchical competition on a national scale. We are going to illustrate these tendencies by comparing the teaching of Economics in Secondary schools in France and Italy by focusing on a socio-didactical analysis in terms of legitimacy. We will also highlight the difficult emergence of a "third culture" in social sciences.

[1] Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario.

RESUMEN

Numerosos trabajos revelan una tendencia notable hacia una armonización de los sistemas educativos, especialmente europeos. Pero esto no excluye la persistencia de divergencias entre países e incluso de competición jerárquica a nivel nacional. Estas distintas tendencias se ven ilustradas, en este trabajo, por medio de una comparación de las enseñanzas económicas a nivel secundario superior en Francia y en Italia, y en particular, por medio de un análisis socio-didáctico en términos de legitimidades. Además, se destaca el penoso surgimiento de una "3era cultura" de ciencias sociales.

ZUSAMMENFASSUNG

Zahlreiche Arbeiten konstatieren eine starke Tendenz in Richtung einer Harmonisierung der Bildungssysteme, besonders in Europa. Dies schließt jedoch nicht das Fortbestehen von Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern oder gar eine hierarchisierte Konkurrenz auf nationaler Ebene aus. Wir werden diese unterschiedlichen Tendenzen durch einen Vergleich des Wirtschaftsunterrichts auf dem Niveau der Sekundarschule in Frankreich und Italien illustrieren, insbesondere durch eine sozio-didaktische Analyse mit Blick auf Legitimitäten. Wir stoßen hier auf die problematische Entstehung einer „dritten Kultur" der Sozialwissenschaften.

Introduction

Par delà la diversité des spécificités nationales des systèmes éducatifs, de nombreux travaux repèrent un mouvement qui tend vers une relative harmonisation (notamment au niveau européen). Les enseignements économiques des lycées participent de ce mouvement de fond qui est illustré et accompagné par des organisations d'enseignants[2]. Mais cette tendance lourde n'exclut pas la persistance de divergences au niveau international et même de concurrence au niveau national. L'analyse de ces processus de tensions et de médiations diverses, convergentes ou divergentes, sera illustrée par les cas de la France et de l'Italie.

Deux questionnements complémentaires guident ce travail :

Quelles formes scolaires pour une « 3ème culture » de sciences sociales rencontre-t-on dans les systèmes éducatifs ? Nous poserons les éléments

[2] C'est le cas de l'AEEE (Association of european economic education).

d'une évolution comparative, en nous appuyant sur une étude parallèle de deux cas : les systèmes éducatifs français et italien, et particulièrement leurs enseignements économiques au niveau du secondaire supérieur.

Y a-t-il concurrence ? Quelles sont les divergences et les convergences ?

Pour caractériser ces systèmes éducatifs partiels, nous chercherons à placer un curseur sur une échelle qui irait d'un fort degré de généricité à un fort degré de spécificité. Nous tenterons d'en évaluer l'impact sur les systèmes éducatifs globaux et les conséquences sur la reproduction sociale dont l'Ecole est l'un des vecteurs privilégiés.

Référence théorique et méthodologie

Une analyse socio-didactique

Nous proposons une analyse socio-didactique qui privilégie l'approche par les processus de légitimations et les rapports aux savoirs (Legardez, 2004).

Les filières d'enseignements économiques du second cycle des lycées français et celles des lycées italiens sont étudiées en termes de légitimités externes au système éducatif : quelles légitimités sociales et professionnelles ? Elles sont également étudiées en termes de légitimités internes aux systèmes éducatifs : quels rapports aux savoirs de référence et quelle place dans la hiérarchie des filières et des enseignements ?

Le système français étant actuellement le plus (relativement) stable, les éléments de comparaisons se feront essentiellement du cas italien au cas français. L'étude du cas italien mettra également en exergue les vifs débats de nature socio-politique qui sous-tendent les projets de réformes de ce type d'enseignement et ses difficultés d'applications (Legardez, 2005).

Les trois niveaux de légitimité

Le degré de légitimité "sociale" évalue l'adéquation d'un enseignement scolaire par rapport à la demande sociale et à l'efficacité sociale de cet enseignement. Il peut s'agir, pour les enseignements d'économie (au sens large), aussi bien d'une demande d'employabilité directe sur le

marché du travail que d'une demande d'insertion "citoyenne" dans la société grâce à l'acquisition d'une culture en sciences sociales (la "troisième culture"). Cette légitimité sociale s'évalue encore par la perception que la société (ou certains de ses sous-ensembles) peut avoir d'une filière ou d'un enseignement sur le processus de démocratisation par l'Ecole.

Le degré de légitimité "académique" évalue la distance entre les contenus d'un enseignement scolaire et les références qu'il revendique, plus ou moins proches donc de références scientifiques, sociales et professionnelles. Il s'agit des différentes étapes de la circulation des savoirs scolaires, de la transposition didactique (Chevallard, 1991) : « externe » dans les processus qui permettent de passer de références extérieures à l'enseignement scolaire (scientifiques, universitaires, sociales ou professionnelles) à des savoirs à enseigner (programmes et référentiels) ; « interne » dans les processus qui font que les enseignants retravaillent ces savoirs pour en faire des savoirs scolaires qu'ils vont enseigner. Les références des enseignements d'économie peuvent aller du tout universitaire au tout professionnel ; le travail des enseignants se positionne dans un processus de "production d'enseignable".

Le degré de légitimité interne à un système éducatif évalue la lisibilité et le positionnement relatif d'un enseignement scolaire par rapport aux autres (sa place dans la hiérarchie des filières) ainsi que son efficacité : taux de réussite aux examens et concours, accessibilité à l'enseignement supérieur.

Le cas français

Les trois filières "économiques" des lycées français

La filière générale « économique et sociale » a été créée à côté des filières littéraire et scientifique, à la fin des années 1960. L'enseignement noyau de cette filière, celui des "Sciences Economiques et Sociales" (SES), est assuré par des professeurs spécialisés, souvent issus de formations universitaires d'économie. La courte histoire mouvementée de cette « discipline indisciplinée » peut se lire comme une recherche de légitimités pour en assurer la pérennité … tout en gardant un

objectif explicite de formation à l'esprit critique, ancré sur des pratiques sociales des élèves (Legardez, 2001).

Les filières professionnelles tertiaires se réfèrent clairement à un positionnement dans une perspective d'insertion. Des professeurs spécialisés ont en charge la majeure partie des enseignements : "pôles économique et juridique" et "pôles professionnels", essentiellement : "communication administrative", "comptabilité-bureautique", "vente". Ces filières regroupent une part importante et croissante des jeunes des lycées professionnels, mais beaucoup n'ont pas choisi le lycée professionnel ou la filière. Leur fragilité peut provenir d'un désajustement croissant entre certaines de ces formations et l'évolution de créneaux du marché de l'emploi que les "rénovations" régulières via des commissions d'experts professionnels et d'experts scolaires ne suffisent pas à pallier. De plus, dans un dispositif spécifique de formation professionnelle pilotée par l'école[3], la question de l'enseignement de savoirs issus de la pratique professionnelle pose de redoutables problèmes de transposition et de formation des enseignants (Lebatteux & Legardez , 2007).

La filière technologique tertiaire paraît la plus fragile. Héritière de formations professionnelles, elle tend à s'autonomiser et tente de trouver une place entre les filières professionnelles dont elle cherche à se démarquer de plus en plus explicitement et la filière générale dont elle cherche à partager des légitimités académiques. Elle revendique encore une spécificité « technologique » qui peine à trouver sa place dans le système français. Les enseignants ont en charge la plus grande part des enseignements de la filière : des enseignements généraux ainsi que des enseignements de spécialités[4]. La « rénovation » en cours des filières de « sciences et technologies tertiaires » (STT) en filières de « sciences et technologies de la gestion » (STG) est une illustration en acte d'un processus complexe qui vise à plus de transparence dans les références académiques, plus d'ambition dans les objectifs d'apprentissages et plus de réussites scolaires et universitaires, tout en continuant à privilégier le recours à des méthodes « inductives » et à

[3] Ce dispositif, assez spécifique au système éducatif français, est régulièrement remis en cause par les professionnels.

[4] Désormais : "communication" et "gestion" en classe de Première et "communication et gestion des ressources humaines", "mercatique", "comptabilité et finance des entreprises", "gestion des systèmes d'information" en classe de Terminale.

une pédagogie « concrète » qui seraient nécessaires à des élèves issus majoritairement de milieux populaires.

Concurrences et spécificités

Si l'on teste nos hypothèses en croisant les trois niveaux de légitimités et les trois filières du sous-système français des enseignements économiques, on obtient un panorama des concurrences et spécificités.

Au niveau de la légitimité sociale

La filière économique et sociale a eu un rôle crucial de démocratisation de l'enseignement secondaire dans les décennies 1970 et 1980 ; elle a permis l'accès de nouvelles couches sociales à l'enseignement secondaire, dans une série qui se présentait comme plus proche du vécu des élèves et moins abstraite. Les évaluations menées sur cette période montrent la réalité de cette démocratisation ainsi que la satisfaction globale de ces nouveaux lycéens. Mais cette forte légitimité sociale s'est estompée, même si le recrutement des élèves de ES reste plus populaire que celui de la série scientifique. Une demande sociale récente d'une "troisième culture" pourrait raviver sa légitimité sociale. Les SES semblent en effet bien placées pour assurer une formation de base en économie, sociologie et sciences politiques, complétant les autres enseignements de sciences sociales de la série : histoire, géographie, éducation à la citoyenneté (ECJS)[5]. Par ailleurs, le baccalauréat ES a une "productivité" satisfaisante pour ce qui concerne l'accès et la réussite dans les enseignements supérieurs.

La filière technologique tertiaire a pris la succession de la filière ES comme vecteur du processus de démocratisation dans la décennie 1990, mais elle est depuis concurrencée par le développement des baccalauréats professionnels. De plus, nombreux sont les élèves qui ne viennent dans la filière que par choix contraint. La "rénovation" actuelle se donne comme objectif d'élever le degré de dignité de la nouvelle série "Sciences et Technologies de la Gestion" et de permettre un accès à de nombreuses filières de l'enseignement supérieur avec des chances sérieuses de réussite, ce qui n'était pas le cas jusqu'ici à

[5] Education Civique, Juridique et Sociale (ECJS).

l'exception des études supérieures courtes (deux années après le baccalauréat).

Les filières professionnelles tertiaires paraissent socialement très légitimes puisqu'elles se donnent comme objectifs d'élever le niveau global d'éducation des enfants issus des couches sociales les plus populaires avec un "égal niveau de dignité" (objectif citoyen) et de les préparer à une insertion professionnelle (objectif économique). Il est vrai que les baccalauréats professionnels sont actuellement les vecteurs privilégiés de l'élévation du niveau moyen de scolarisation en France, donc de la démocratisation de l'enseignement … Mais ce processus semble en panne depuis quelques années, ce qui relativise cette légitimité sociale prioritaire. Lorsque l'on ajoute l'inadéquation croissante formation/emploi qui concerne la plupart de ces formations, on peut estimer que leur légitimité sociale est atteinte[6].

Au niveau de la légitimité académique

Les filières professionnelles sont explicites : leurs références ont toujours été prioritairement professionnelles, même si l'enseignement d'Economie-Droit vise aussi un objectif de formation citoyenne. Ces filières ne revendiquent pas de légitimité universitaire.

Les SES ont eu une évolution très spécifique de leur positionnement au regard des disciplines scientifiques de référence. Partie d'une opposition militante aux enseignements universitaires de sciences économiques qui les fragilisaient, cette filière a assumé progressivement une transposition didactique de quelques disciplines universitaires de référence clairement identifiées : sciences économiques, sociologie et sciences politiques (Legardez, 2004), même si des débats restent parfois vifs au sein du corps professoral.

La rénovation en cours des "sciences et technologies tertiaires" en "sciences et technologies de la gestion" affiche, dans le changement même de l'intitulé, que les références jusqu'alors distantes des disciplines universitaires s'en rapprochent. C'est ainsi qu'un enseignement commun de "management des organisations" a été créé en référence explicite aux sciences du management, alors que l'ancien

[6] Une nouvelle réforme globale des baccalauréats professionnels du tertiaire en trois ans (et non plus en quatre) est en gestation. Ses conséquences pourraient à nouveau remettre en question l'équilibre instable qui semblait se mettre en place entre les trois filières "économiques".

enseignement d'économie d'entreprise n'avait pas de référence académique directe et suggérait de limiter l'enseignement aux entreprises. De même, un enseignement de communication qui se réfère désormais partiellement à la psychologie sociale est proposé à une proportion importante d'élèves de la filière. A l'inverse, les STG déclarent se différencier encore plus des enseignements professionnels et renforcer une identité "technologique", elle aussi à "égale dignité" avec les enseignements généraux et professionnels. Le renforcement de la différenciation des STG à l'égard de l'enseignement professionnel les rapprochent donc de facto de l'enseignement général auquel elles empruntent désormais nombre de ses références … et donc accroissent le risque d'entrer en concurrence avec les SES.

Au niveau de la légitimité interne au système éducatif français

Cette légitimité, plus étroite, est partiellement la résultante des deux autres niveaux de légitimité ; elle exprime la stabilité "écologique" de chacun des enseignements et des filières.

Les filières professionnelles tertiaires paraissent stables, bien repérées dans le système éducatif français … mais sensibles aux désajustements récurrents d'avec les segments concernés du marché du travail, surtout en période de fort chômage. De plus, ces filières se trouvent reléguées au niveau le plus bas de la hiérarchie des enseignements scolaires : il s'agit souvent de filières considérées comme "relégatives" dans lesquelles les élèves sont orientés par contrainte ou faute de mieux.

La filière ES peut sembler désormais pérenne : normalisée quant à ses références tout en maintenant son objectif prioritaire de formation à l'esprit critique, confortée par son relatif succès vis-à-vis des enseignements supérieurs, reconnue dans la représentation sociale commune des enseignements du lycée, son positionnement au sein du système éducatif français est désormais très favorable. En effet, la filière ES apparaît comme la seconde plus "noble" après la filière S (scientifique) et avant la filière littéraire et la filière STT … mais qui semble maintenant vouloir la concurrencer. La nouvelle filière STG vise en effet un repositionnement plus favorable : cette volonté affichée de références plus claires, de méthodes alliant désormais le déductif à l'inductif, l'abstrait au concret, le scientifique au vécu … tend à la différencier plus nettement des enseignements professionnels

et - à défaut d'une spécificité suffisante d'une voie technologique encore en devenir, voire d'un vivier suffisant de lycéens - à la mettre plus directement en concurrence avec la filière générale ES.

RÉCAPITULATIF

TABLEAU 1 : LE CAS FRANÇAIS : COMPARAISON ET PÉRIODISATION

	1969-1992	*1992*	*2005*
Filières générales	Sciences Economiques et Sociales (SES)	Sciences Economiques et Sociales (SES)	Sciences Economiques et Sociales (SES)
Filières technologiques	Filières technologiques tertiaires (G)	Sciences et Technologies Tertiaires (STT)	Sciences et Technologies de la Gestion (STG)
Filières professionnelles	Enseignements professionnels tertiaires (secrétariat, comptabilité, vente)	Filières tertiaires des lycées professionnels (Secrétariat-communication, Comptabilité-bureautique, Vente)	Filières tertiaires des lycées professionnels (LPT)

Le cas italien

Le système éducatif italien, au niveau du secondaire, maintient jusqu'à nos jours une séparation assez nette en trois branches. On trouve des filières générales (les "lycées"[7] classiques, scientifiques et artistiques), des formations « techniques » (les instituts techniques) et des formations professionnelles.

Nous proposons d'étudier les évolutions du sous-système italien des enseignements économiques à partir des questions suivantes : Quelles légitimités sociales et professionnelles ont les filières de formations économiques (légitimités externes au système éducatif) ? Quels sont leurs rapports aux savoirs de référence et quelle place ont-ils dans la hiérarchie des filières et des enseignements (légitimités internes aux systèmes éducatifs) ? Quelles convergences/divergences peut-on repérer par rapports aux autres systèmes éducatifs européens, en particulier avec le sous-système français des enseignements économiques ?

Les discours dans la société et le cadre institutionnel

La formation économique, au niveau de l'école secondaire (deuxième cycle), est présente dans deux filières : dans les « instituts techniques » et dans les « instituts professionnels ». Nous pouvons remarquer une première différence par rapport au système français : dans la voie générale, aucune formation en sciences économiques et sociales n'est prévue dans un lycée fondé sur la troisième culture.

Les instituts techniques ont eu une légitimation externe très forte jusqu'aux années récentes. En effet, pendant les années du développement de l'«école de masse » (années 60/70), la filière technique a vu ses effectifs augmenter fortement : ce parcours ouvrait les portes à une formation universitaire et au marché du travail. Récemment le pourcentage des élèves qui s'y inscrivent est de plus en plus bas, malgré les changements introduits en plusieurs directions.[8] Cette filière a représenté le lieu de démocratisation de l'éducation,

[7] En Italie, les "lycées" correspondent aux "filières" françaises.

[8] 36% des jeunes choisissent une formation économique technique : « Il processo educativo dei giovani, La scuola che vogliamo », G. Rocca, Vice Presidente Confindustria per l'education, www.aeeeitalia.it

rôle qu'en France a occupé à cette période le lycée économique (Valente, 1987). Mais aujourd'hui, qui joue ce rôle ?

Ce problème est actuellement très vif dans la société italienne : un débat est au centre des discours des politiciens, comme aussi des groupes de pression (associations d'entrepreneurs, syndicats), des experts du monde de la formation, de la presse. Chaque fois que les discussions sur la réforme du système éducatif se sont ranimées, des projets ont fleuri, émanant de la gauche comme de la droite, avec l'objectif déclaré de donner une perspective plus culturelle et moins technique à la formation économique. Les deux projets que nous allons considérer sont le projet « Brocca » de 1992[9] et celui prévu dans une loi de 2003 (qui n'est jamais entrée en vigueur [10]). Notre attention au premier projet se justifie parce que, même s'il n'a pas réformé le système éducatif, ce projet a eu une application très répandue, en particulier dans les filières qui nous intéressent, grâce à la possibilité donnée aux établissements de l'expérimenter. Il a donc eu une forte légitimation sociale.

Le projet « Brocca » proposait une réforme dont les principales caractéristiques étaient : le dépassement de la division entre une formation fortement centrée sur les « savoirs » (les lycées) et une autre sur les « savoirs faire » (les enseignements techniques et professionnels) ; un tronc commun de formation (avec les mêmes composantes culturelles : littérature/langues, sciences sociales, math/sciences) ; et la présence de différentes spécialisations : les unes plus orientées vers le marché du travail, les autres visant une formation complémentaire (universitaire ou professionnelle). L'objectif de cette réforme était de dépasser la division entre les trois filières existantes, en introduisant un socle de formation commune à tous les jeunes jusqu'à 16 ans, et de le rétrécir progressivement, en

[9] En 1992, après un long travail (deux ans) d'une commission d'experts (pédagogues, spécialistes de diverses disciplines, sociologues, représentants du monde du travail, proviseurs, professeurs, inspecteurs,...), la Commission du Sénat du Parlement a discuté et approuvé le projet de réforme Brocca. Le gouvernement a prévu que les établissements puissent l'expérimenter.

[10] La réforme est contenue dans la loi n.53/2003 et les décrets relatifs d'octobre 2005.. Les élections d'avril 2006 ont changé la majorité. La réforme a été remise en discussion par le nouveau gouvernement.

élargissant parallèlement la formation plus spécialisée. Ce projet s'inspire des systèmes éducatifs des pays du Nord de l'Europe[11].

Au contraire, le système de la réforme de 2003, plus proche du modèle allemand, dessinait une spécialisation plus précoce[12]. On y prévoyait : au niveau de l'Etat, une généralisation de la formation lycéenne en une seule voie générale (8 types de lycées, parmi lesquels le lycée «économique»), la suppression des instituts techniques et professionnels d'Etat et la régionalisation de la formation professionnelle.

Les répercussions sur les enseignements économiques

Les enseignements économiques sont concernés d'une façon importante dans les deux projets (Valente, 1992).

Dans le premier projet («Brocca»), le socle de la formation commune à tous les élèves (à l'âge de 14-15 ans) avait prévu un enseignement d'économie et de droit, en tant que sciences sociales. Une formation économique plus spécifique aurait pu être choisie par les élèves parmi les différents parcours (G. Bacceli, 1995). Deux branches sont découpées sur des champs de compétences pour l'entreprise : «économie et gestion» d'une part, centrée sur les aspects de l'organisation, l'administration et la gestion ; «économie et langues étrangères» d'autre part, centrée sur les aspects de la communication d'entreprise envers l'extérieur (marché, autres entreprises, institutions, dimension internationale).

Une différence essentielle du projet plus récent (2003) était que le socle de la formation commune des lycées ne concernait pas les sciences sociales. Le champ économique était réservé aux seuls élèves qui allaient s'inscrire au lycée économique. Au niveau régional, on courrait le risque d'une forte discrimination de qualité d'une région et l'autre. Selon cette loi, la formation économique devait donc aboutir à une séparation profonde entre un système de formation lycéen et un système professionnel. La divergence des points de vue par rapport à cette séparation est très forte et le débat est toujours vif. Pour certains,

[11] Le modèle scandinave de l'école unique prévoit un système beaucoup plus flexible: les élèves doivent choisir les programmes à introduire dans leur curriculum (Suède).

[12] En Allemagne, le modèle dual prévoit une décision précoce d'orientation de la part d'élèves encore très jeunes.

cette régionalisation renforcerait le rôle de la formation dans le processus de ségrégation sociale et de discrimination professionnelle entre régions. Pour d'autres, la société d'aujourd'hui demande qu'on repense la formation économique qui d'un côté doit préparer les élèves pour des études de niveau universitaires et de l'autre, doit les rendre disponibles pour l'entreprise qui va former ses cadres sur le tas. Donc, le lycée économique doit répondre à la première exigence qui vient de la société, du monde du travail et des familles, alors que la formation professionnelle répondrait aux "besoins" de l'environnement plus proche.

Ainsi donc, l'application des réformes étant incertaine, le système éducatif de l'école secondaire (deuxième cycle) en Italie relève encore, dans ses lignes générales, de la réforme Gentile (1923). Pour ce qui concerne la formation économique, les programmes des instituts techniques commerciaux ont été réformés en 1961, puis d'importants changements ont également « modernisé » les curricula pour une meilleure adéquation aux besoins de la société et du marché du travail. En marge du débat social, et compte tenu de leur fort degré d'autonomie, les établissements ont opté massivement pour des parcours de rénovation selon des modèles issus du projet Brocca ou d'autres projets d'expérimentation lancés et guidés par le Ministère.

Une première phase (années soixante-dix) voit naître beaucoup de projets proposés par la base. Les conseils des professeurs d'établissements proposent et le Ministère autorise les expérimentations avec un risque d'autolégitimation.

Pendant les années quatre-vingt, beaucoup d'instituts techniques choisissent d'être terrains d'observation de projets du Ministère et réalisent des expérimentations assistées.

Pendant les années quatre-vingt-dix, le Ministère généralise certains de ces projets (IGEA, progetto 92)[13] et lance un nouveau projet de « Licei tecnici » qui prévoit, dans la voie commerciale, trois branches : administration et contrôle ; communication et marketing ; tourisme[14]. C'est ainsi que des expérimentations d'enseignement économique ont intéressé, très marginalement, quelques lycées classiques.

---

[13] IGEA Indirizzo Giuridico Economico Aziendale.

[14] Ils sont réalisés dans 70 établissements, L. Brogonzoli – Liceo economico – febbraio 2006 www.aeeeitalia.it

Légitimation interne de l'éducation économique

L'éducation économique présente dans les filières techniques et professionnelles a pour but de préparer à des emplois administratifs et de gestion pour les entreprises.

Selon les programmes de 1961, les curricula d'économie - discipline "technique" normalement associé au droit - développent des parcours de micro-macro-économie qui fournissent un bagage minimal de concepts et d'habilités aux raisonnements abstraits, en donnant, comme référence, un cadre unitaire des catégories commerciales (les frais, les produits, l'entreprise, le marché, la demande, etc.). En complément, une grande place est occupée par la gestion d'entreprise et la comptabilité, qui sont indispensables pour un bon profil "professionnel".

Depuis la fin des années soixante-dix, le débat sur la valeur et la transformation des enseignements économiques a été très vif dans la société, dans l'institutions scolaire et, très partiellement, dans les milieux académiques (AAVV, 1987). Une réflexion sur la discipline, sur son statut épistémologique (les savoirs savants) et sur son enseignement (les savoirs à enseigner) a commencé à se développer[15]: l'économie, en tant que science sociale, peut trouver place avec d'autres (droit, sociologie) dans les curricula des filières de l'école secondaire pour former le citoyen.

Le débat se développe à propos du niveau des élèves concernés : on propose l'économie et le droit pour tous les élèves âgés de 14-15 ans avec l'objectif de faire acquérir des premiers instruments de compréhension à travers une expérience d'observation, de classement et de formalisation des phénomènes sociaux (savoir de base) et d'évaluation critique de la complexité ; à un niveau plus élevé, l'économie sera enseignée seulement dans certaines filières spécifiques avec des parcours plus théoriques (F. Campanella, 1988).

Un point de convergence entre ces différents projets est la généralisation de l'enseignement de l'économie et du droit, à vocation de formation du citoyen.

La demande sociale était alors de réserver un espace pour l'éducation des citoyens (deux heures par semaines confiées à un

[15] F. Campanella (1982) : le débat est résumé par F. Campanella, coordinateur de la « Sezione studi e ricerche sulla didattica dell'economia » Université de Pavia.

professeur spécialiste). Cette pratique continue jusqu'à nos jours. Parmi les experts, les professeurs et ceux qui réfléchissent sur la valeur formative des études économiques se développe l'idée que l'économie politique peut représenter une occasion pour assurer une équivalence formative aux élèves des instituts techniques, par rapport à ceux des lycées (où on étudie la philosophie). L'étude de l'économie est sensée développer des capacités d'abstraction et une pensée critique. Nous y trouvons la modélisation, la théorisation, la démonstration logico-déductive et l'emploi d'instruments mathématiques. L'enseignement de l'économie (politique) se justifie donc par sa valeur problématique, tandis que l'économie et la gestion se justifient sur le plan de l'application professionnelle directe. Si le discours s'articule autour de ces questions, les deux filières (technique et professionnelle) s'éloignent du point de vue de la hiérarchie de "noblesse" au sein du système éducatif italien. La récente réforme manquée, qui introduisait le lycée économique d'un côté, et ancrait la formation professionnelle aux régions de l'autre, pouvait se lire comme l'institutionnalisation de cette tendance.

Vers une convergence ?

Soulignons encore qu'une différenciation pourrait s'approfondir au niveau de l'instauration de la troisième culture si une réforme efface l'éducation économique de base, en la rendant facultative dans tous les lycées, sauf au lycée économique. Ce dernier prévoyait, au contraire, la présence des trois cultures, en se rapprochant du modèle français. Quelles seraient donc les convergences avec les trois filières françaises ?

Les enseignements économiques (« économie et administration d'entreprises » en un seul enseignement) occuperaient une place importante dans le curriculum. A côté, on y trouve le droit, l'histoire/philosophie/sociologie, la géographie, les mathématiques/ statistiques, l'informatique appliquée, les sciences et le bloc littérature/langues. Les deux branches prévues sont : "économie institutionnelle" (économie internationale/régionale/publique/droit international) ; et "économie d'entreprise" (management, finances d'entreprise, comptabilité).

Notons que ce modèle représente une voie moyenne entre les différentes positions concurrentes des groupes sociaux en Italie. Si nous comparons ce modèle avec le modèle français, nous avons l'impression d'être plus proche du lycée technologique (notamment de la nouvelle filière STG) que de la filière générale ES.

RÉCAPITULATIF :

TABLEAU 2 : LE CAS ITALIEN : COMPARAISON ET PÉRIODISATION

	1923- 1970	*Années 1990*	*2003* Loi de réforme (non en vigueur)
Filières générales			Lycée économique * Économie internationale <u>Ou</u> * Économie d'entreprise
Filières technologiques	Instituts techniques (commerce,…)	Projet "Brocca" tronc commun (dont sciences sociales) + choix : * économie et gestion <u>Ou</u> * économie et langues IGEA Expérimentations : Lycées techniques	
Filières professionnelles	Formations professionnelles (commerce,…)	Projet (progetto '92)	Formations professionnelles régionales

Conclusion : Sur l'évolution des systèmes éducatifs

Ce travail comparatif a permis d'illustrer une série de questions qui interpellent les systèmes éducatifs contemporains. Reprenons-en quelques-unes en guise de conclusion.

Quelle place pour une 3ème culture de sciences sociales dans les systèmes éducatifs européens ? On constate à la fois une demande sociale forte, mais également une forte résistance des systèmes éducatifs.

Quelles spécificités pour l'enseignement de « questions socialement vives »? Ces questions, issues des sciences sociales, mais aussi des sciences de la nature (Legardez & Simonneaux, 2006), lorsqu'elles prennent forme scolaire, peuvent (re)donner du sens à l'école. Par contre, leur enseignement augmente potentiellement le "risque d'enseigner" et le "risque d'apprendre".

Quels liens entre degrés de problématisation et « noblesse de filières » ? Les travaux menés sur l'enseignement de questions vives (notamment économiques) dans les enseignements secondaires européens (Legardez & Valente, 2003) montrent que les questionnements ont tendance à être réservés aux filières "nobles" (comme la filière ES en France et le lycée économique en Italie). Ces constats contribuent à poser la question des évolutions des systèmes éducatifs comme systèmes de reproduction scolaire et sociale.

Quels effets dans les systèmes éducatifs du processus de relégitimation permanente des filières « économiques ? Notre étude comparative tend à montrer que les enseignements économiques sont à la fois un « maillon faible » des systèmes éducatifs, mais qu'ils sont aussi un analyseur de leurs contradictions et de leurs évolutions, des tensions, des concurrences et des instabilités qui les travaillent.

Références bibliographiques

AA VV, (1987). *Scienze sociali e riforma della scuola secondaria*. Torino : Einaudi.

BACCELI, G. (1995). *Insegnare economia politica*. La Nuova Italia.

CAMPANELLA, F. (1982). *L'insegnamento dell'economia politica nella scuola secondaria: proposte e problemi.* Cisem Quaderni, Franco Angeli.

CAMPANELLA, F. (1988). *La didattica dell'economia politica.* Torino : Paravia.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

LEBATTEUX, N. LEGARDEZ, A. (2007). Quelles relations entre recherche et contenus de formation ? Une illustration dans la formation de professeurs de lycées professionnels tertiaires. *Recherche et Formation*. 55, 41-58.

LEGARDEZ, A. (2001). *La didactique des sciences économiques et sociales. Bilan et perspectives*. Aix : Publications de l'Université de Provence.

LEGARDEZ, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs; l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*. 149, 19-28.

LEGARDEZ, A. (2005). Quels critères d'évaluations pour les enseignements d'économie ? Une approche socio-didactique des enseignements économiques des lycées. *Questions Vives n°6, "Education-Economie : un conflit de valeur(s) ?"*(145-150), Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

LEGARDEZ, A., VALENTE, D. (2003). Inchiesta sull' incertezza in economia nelle rappresentazioni socili dei giovani europei. In AEEE-Italia (Ed.). In *Incertezza e rischio; Il ruolo dell' educatione economica Unione Europea e contesto globale* (79-108). Milano : AEEE-Italia.

LEGARDEZ, A., SIMONNEAUX, L. (dir.) (2006). *L'Ecole à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF.

VALENTE D. (1987). L'esperienza delle scuole sperimentali nell'insegnamento delle scienze sociali , *Scuola & Economia,* 1, 80-87.

VALENTE D. (1992). Economics Education in Italy, *Economia, The Journal of the Association of European Economics Education*, 2, 3, 11-15.

Indirizzo Giuridico Economico Aziendale IGEA (1996). Zanichelli.

Piani di studio della scuola superiore e programmi triennali (1992). *Annuali della Pubblica Istruzione, Studi e documentazione 59/60*, Vol. I, Firenze : Le Monnier.

Education comparée / nouvelle série, n°2, pp. 75-89

L'école, le rural et les mouvements sociaux : expériences au Brésil et au Portugal

Rui CANARIO,
Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
Celia VENDRAMINI,
Universite federale de Santa Catarina, Bresil

RESUME

La disparition progressive du monde rural traditionnel à la lumière de l'idéologie développementiste a été interprétée comme un « progrès» et, à l'inverse, sa persistance a été identifiée comme le symptôme d'un retard. Sur la base de recherches empiriques menées en contexte éducatif au Portugal (projet des écoles rurales) et au Brésil (Mouvement des sans-terre), et sans défendre une représentation idyllique du monde rural ni le retour (d'ailleurs impossible et indésirable) à un modèle de société précapitaliste, les auteurs explorent les modalités et conditions d'émergence de pratiques sociales alternatives dans certaines zones rurales, sortes de «bastions de résistance» contre l'hégémonie des valeurs du capitalisme. Ces pratiques sociales peuvent selon les auteurs révéler des formes d'action éducative porteuses d'avenir.

ABSTRACT

Traditional rural society has gradually disappeared in the light of the developmentist ideology seen as progress; on the contrary its persistence has been considered a sign of backwardness. From empirical researches within the teaching context in Portugal (rural school scheme) and in Brazil (Landless movement), yet without backing any ideal representation of rural society or the return to a precapitalist society model (somewhat impossible and undesirable), the authors are interested in exploring the conditions for emergence of alternative social practices in some rural areas, which are in a way "bastions of resistance" against the hegemony of the values of capitalism. According to the authors these social practices may reveal interesting teaching actions.