

ENSEIGNER LES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

LE PROJET ET SON HISTOIRE

INTRODUCTION À UNE RÉFLEXION DIDACTIQUE

Élisabeth CHATEL

Paul CARON – Catherine FENET-CHALAYE

Pascal LE MERRER – Patrick PASQUIER

Luc SIMULA

Institut National de Recherche Pédagogique

Tous les auteurs sont professeurs de Sciences économiques et sociales
(SES)

Paul Caron. Lycée Auguste Mariette. Boulogne-sur-Mer.

Élisabeth Chatel. Lycée Honoré de Balzac. Paris.

Catherine Fenet-Chalaye. Lycée Lakanal. Sceaux.

Pascal le Merrer. ENS Saint-Cloud.

Patrick Pasquier. Lycée Gustave Flaubert. Rouen.

Luc Simula. Lycée Alphonse Daudet. Nîmes.

© INRP 1990 – 2^e éd. 1993

ISBN : 2-7342-0272-9

ISBN (2^e éd.) : 2-7342-0364-2

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
I. DE L'HISTOIRE MOUVEMENTÉE D'UN PROJET	17
CHAPITRE 1 : LA MISE EN PLACE D'UN ENSEIGNEMENT DE SES – E. Chatel	17
1. Le projet, son contenu	18
1.1. La réforme des structures du second cycle des lycées de 1966.....	18
1.2. Les caractéristiques initiales de cette discipline à travers le textes qui la constituent	20
2. Les inspireurs du projet.....	25
2.1. Le rôle des “Annales”	26
2.2. La place des économistes.....	30
3. Le contexte	35
3.1. Changements économiques et sociaux et demande de formation spécifique.....	35
3.2. Le développement de la scolarisation	39
4. Potentialités et contradictions des choix initiaux.....	40
4.1. La place institutionnelle et le versant politique de ces choix	40
4.2. Au plan didactique	42
CHAPITRE 2 : UNE HISTOIRE INSTITUTIONNELLE MOUVEMENTÉE – E. Chatel	51
1. Un aperçu statistique de l'évolution disciplinaire.....	52
1.1. Les élèves.....	52
1.2. Les enseignants de SES	55

2. Les difficultés institutionnelles.....	57
2.1. 1973-1977 : Projet de réforme Fontanet, réforme Haby.....	57
2.2. 1980-1982 : Réforme Beullac et rapport Bourdin.....	63
2.3. 1985-1986 : Les projets Chevènement et Monory.....	69
2.4. 1988-1989 : Projets Jospin et rapport Malinvaud.....	71
2.5. Caractéristiques générales de ces difficultés institutionnelles.....	73
3. Quelques hypothèses d'interprétation.....	75
3.1. L'insertion des SES dans la section B, un facteur d'enracinement de cette discipline dans l'institution scolaire.....	76
3.2. Les enjeux sur les contenus de l'enseignement économique et social...	79
II. L’AFFIRMATION D’UNE NOUVELLE DISCIPLINE.....	89
CHAPITRE 3 : LES ANNÉES 1970 : ÉMERGENCE D’UN MODÈLE DE RÉFÉRENCE	
L. Simula, C. Fenet-Chalaye, P. Caron.....	91
1. Recrutement et constitution du corps enseignant.....	92
1.1. Qui sont les enseignants de SES ? D'où viennent-ils, comment sont-ils recrutés ?.....	92
1.2. La constitution d'un "corps" enseignant.....	101
1.3. Conclusion.....	108
2. La construction progressive d'une pratique disciplinaire.....	109
2.1. Première étape : la transmission d'un savoir universitaire.....	110
2.2. Deuxième étape : l'autonomisation progressive d'une démarche didactique.....	114
2.3. Troisième étape : la construction et l'affirmation d'une identité disciplinaire.....	121
3. De l'étude d'une pratique dominante à la définition d'un "modèle didactique" des SES.....	128
3.1. Une tentative de schématisation d'une "leçon type".....	128
3.2. Les caractéristiques pédagogiques du "modèle didactique" du début des années 1980.....	137
3.3. L'épreuve du baccalauréat.....	141
3.4. Conclusion.....	144

CHAPITRE 4 : LE CONTEXTE NOUVEAU APRÈS LA RÉFORME DE 1981.	
QUELLES ÉVOLUTIONS ? – P. Caron, E. Chatel, C. Fenet-Chalaye.....	149
1. Les instructions, horaires et programmes de 1982.....	150
1.1. En Seconde.....	150
1.2. L'évolution des programmes de Première et de Terminale.....	151
1.3. Les programmes de 1982 par rapport à ceux de 1966-1968.....	153
1.4. Les instructions, contreponds aux programmes.....	155
1.5. Quelle signification donner à ces évolutions ?.....	156
2. À la recherche d'une légitimité.....	157
2.1. L'évolution du corps enseignant : quelques données chiffrées.....	157
2.2. L'identité disciplinaire en question.....	163
3. Les évolutions des pratiques dans les années 1980.....	168
3.1. Les manuels.....	168
3.2. Le modèle à l'épreuve du baccalauréat.....	179
4. Des textes de 1966-1967 à ceux de 1987-1988 : une inversion de perspective ?...	187
4.1. Des programmes plus cohérents.....	187
4.2. Des instructions modifiées.....	188
4.3. Une inflexion des objectifs ou du rôle des textes.....	189
CONCLUSION.....	193
POSTFACE – G. PALMADE.....	201
ANNEXES	
1. Les documents sur la discipline.....	203
2. Réflexion sur les traditions de recherche et d'enseignement de l'Économie en France depuis quarante ans – P. Le Merrer.....	207
3. Les caractéristiques des élèves de B – E. Chatel.....	231
4. Comparaisons internationales : l'enseignement économique dans l'enseignement secondaire général 1960-1985 – P. Pasquier.....	243
5. Les manuels : éléments d'analyse de la composition des manuels scolaires et de leur évolution – P. Caron.....	267
6. Contribution de J. FOURASTIÉ.....	281
BIBLIOGRAPHIE.....	287

INTRODUCTION

Créé dans les années soixante, en pleine période de croissance économique, l'enseignement des sciences économiques et sociales dans les lycées répondait à une volonté de modernisation de l'École et d'ouverture sur le monde contemporain. Ce fut une tentative réussie d'insérer un contenu relativement nouveau dans les matières enseignées dans l'enseignement général par la création d'une discipline nouvelle. Elle assure aujourd'hui quantitativement, une part déterminante de la formation économique et sociale des jeunes français. À ce titre la commission Malinvaud auprès du ministre de l'Éducation nationale, chargée durant l'année 89 de réfléchir sur l'enseignement économique en France, lui consacre un tiers environ de son rapport.

Cependant bien des discussions sur la formation économique et sociale révèlent une méconnaissance de l'existence même de cet enseignement. Des réflexions se mènent, des avis sont donnés, fondés sur une vision sommaire voire caricaturale, dans l'ignorance de son histoire et de la réalité même de cette activité.

Les enseignants de leur côté, souvent confrontés à une double remise en cause de l'enseignement en général, de leur discipline en particulier, oscillent entre deux attitudes, idéaliser leur pratique ou au contraire ne mentionner que leurs difficultés. Tout ceci ne facilite ni l'exercice quotidien du métier, ni l'analyse de ces réalités.

Il nous a donc paru nécessaire d'engager sur ce sujet une démarche plus dégagée des contraintes de l'actualité, ouvrant la possibilité d'une réflexion mieux fondée. C'est à rassembler les éléments de la brève histoire de cet enseignement, à décrire et à interpréter non seulement l'insertion de cette discipline dans le système scolaire (chap. 1), mais aussi son évolution institutionnelle (chap. 2) et celle qui s'opère à travers l'activité enseignante elle-même (chap. 3 et 4) que nous consacrons cette étude.

Nous espérons donner ainsi les moyens d'une réflexion plus sereine sur le présent. Comprendre les évolutions, c'est un moyen de mieux appréhender les situations, de penser les transformations.

Précisons rapidement la place qu'occupe cet enseignement dans le système scolaire avant de donner quelques indications sur le cadre analytique que nous avons choisi.

PLACE DE L'ENSEIGNEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE AUJOURD'HUI

Malgré son extension numérique régulière, les discours en faveur de la formation économique ou économique et sociale, cette discipline reste paradoxalement d'une importance secondaire au regard de la plupart des grandes disciplines du second degré : Français, Mathématiques, Physique, Histoire-géographie, voire Latin etc.

Elle n'existe que dans les lycées. En seconde elle est offerte à tous les élèves de l'enseignement général mais occupe une place mineure ¹. En première et terminale elle n'est déterminante ² que pour les seuls élèves de B (section dite économique et sociale).

Cependant elle joue un rôle essentiel dans la formation économique et sociale des jeunes français. En effet hormis cet enseignement, il n'y a guère d'enseignement économique et social dans la formation générale. Dans les collèges existe une initiation économique et sociale de quelques heures annuelles au sein du cours d'histoire-géographie, une approche de l'entreprise à travers le cours de Technologie. Dans l'enseignement professionnel la situation est assez semblable à celle du collège.

Dans les sections de Brevet de technicien l'initiation au monde contemporain se fait dans le cours de français.

Dans l'enseignement technique long seules les classes qui préparent aux baccalauréats de techniciens et BTS tertiaires disposent d'un enseignement d'Économie générale proprement dit. Il est associé à un enseignement de Droit d'une part et

1 Deux heures hebdomadaires dans les secondes dites "IES".

2 Quatre heures élèves en première et 5 heures en terminale, assorties d'un coefficient 4 au baccalauréat, le plus élevé avec le français.

d'économie d'entreprise d'autre part ³. Il touche, dans le second cycle, environ 88 000 jeunes par an ⁴ avec un horaire non négligeable ⁵. Cependant les objectifs comme l'histoire de l'enseignement de l'Économie en S.T.E. ne peuvent être confondus avec ceux des SES. Les racines de cet enseignement plongent beaucoup plus loin dans le passé, liées qu'elles sont aux cours primaires supérieurs de l'entre-deux guerres, plus loin encore aux cours complémentaires de 1888 avec leur enseignement de Droit, comptabilité et économie ⁶. Cette histoire disciplinaire mériterait d'ailleurs d'être étudiée pour elle-même.

Notons enfin l'existence d'un enseignement économique et social dans l'enseignement agricole. Cet enseignement qui est présent dans les BTA et la filière D' est tourné vers la compréhension des questions économiques en général et de l'agriculture plus précisément. Ces formations préparent à l'intervention en milieu rural ⁷.

Ainsi les sciences économiques et sociales occupent à la fois une position réduite dans l'enseignement général, ce qui en soit interroge, mais en même temps, avec environ 75 000 élèves ⁸ en B et 416 930 en seconde, elles sont le moyen essentiel de cette formation dans l'enseignement en France ⁹.

L'ENTITÉ DISCIPLINAIRE

Nous proposons l'étude de cette discipline et de sa situation apparemment paradoxale à travers les textes publiés ou simplement ronéotés qui se rapportent à cet enseignement.

-
- 3 Objectifs, instructions horaires programmes 1984.
 - 4 88 597 élèves de Terminale G en 1987-1988. Repères et références statistiques DEP, Ministère de l'éducation nationale.
 - 5 Deux heures hebdomadaires pour chacune des composantes.
 - 6 E. Levasseur. Résumé historique de l'Économie politique et de la statistique en France de 1882 à 1892, 1893, Paris, et Textes réglementaires.
 - 7 En 86-87 il y avait 8 000 élèves en terminale de BTA et 2 000 en terminale D', (source DEP).
 - 8 Nombre d'élèves de Terminale B en 1987-1988 (75 070). Repères et références statistiques, MEN.
 - 9 Le nombre d'étudiants inscrits en DEUG (soit deux années cumulées de sciences économiques (dont AES) étaient 54 705 en 1987-1988, ce qui est bien inférieur au nombre d'élèves du seul niveau terminale B.

Quelques interrogations ont organisé notre réflexion :

- Dans quelle mesure l'existence de cette discipline scolaire, les sciences économiques et sociales, à côté des enseignements beaucoup plus anciens comme l'Histoire-Géographie résulte-t-elle du contexte économique et social français des années 1950-1960 et des évolutions du système scolaire qui l'accompagne ?
- Comment faire la part, dans l'évolution de la discipline elle-même, de l'influence du contexte d'ensemble de la société et des besoins de formation qui s'y expriment, du contexte institutionnel propre au système scolaire et des évolutions liées à l'enseignement de ces savoirs spécifiques mêmes ?

Ces questions, on le voit, mettent toutes deux au centre l'entité disciplinaire, la définition et l'évolution de son identité.

En donnant ainsi une place centrale à la "discipline scolaire" nous avons fait un choix qui n'est pas tout à fait conforme à l'approche didactique habituelle.

LA NOTION DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

La didactique est un domaine scientifique en voie de constitution. Devant la diversité des acceptions de son champ nous retiendrons celle que définit J. P. Astolfi ¹⁰ :

"La didactique travaille d'une part en amont de la réflexion pédagogique en prenant en compte les contenus d'enseignement comme objets d'étude. (...) et, d'autre part, en aval, en approfondissant les situations de classe pour mieux comprendre comment cela fonctionne et ce qui s'y joue".

La didactique ainsi définie a forgé un certain nombre de concepts.

Le concept de "situation didactique" ¹¹ met en jeu une situation ternaire Savoir-Élève-Professeur et celui de transposition didactique permet l'étude de la transformation du savoir lorsqu'il passe du contexte savant à celui de l'enseignement ¹².

Avec ce concept de **transposition didactique** les didacticiens des mathématiques peuvent montrer comment l'enseignement rend nécessaire la transformation du

10 J. P. Astolfi : EPS. Contenus et didactique, Actes du colloque, Paris, SNEP, 1986, cité par J. P. Astolfi et M. Develay, "La didactique des sciences", PUF, 1989.

11 R. Amigues : Interactions didactiques N° 8, mars 1988, qui renvoie lui-même à Brousseau, 1980, et Y. Chevallard, 1985.

12 Y. Chevallard. La transposition didactique. La pensée sauvage, 1985.

savoir, pour qu'il s'adapte à la situation d'enseignement, son mode d'exposition, de découpage du savoir, de contrôle des acquisitions des élèves etc. ¹³.

Ils insistent sur la difficulté qu'il y a, nécessairement, pour les enseignants à reconnaître que le "savoir enseigné" n'est pas le "savoir savant" ¹⁴ puisque c'est cette référence au savoir qui, à leurs yeux, légitime socialement leur activité.

Pourtant "savoirs savants" / "savoirs enseignés" ne peuvent se confondre. Ils fonctionnent dans des contextes, ont des objectifs différents, sont destinés à résoudre des problèmes de nature bien distincte : "parce que le fonctionnement didactique du savoir est autre que le fonctionnement savant, parce qu'il y a deux régimes du savoir, en interrelation mais cependant non superposables".

"Le concept de transposition didactique par cela seulement qu'il renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné, donc à l'éventuelle, à l'obligatoire distance qui les sépare témoigne de ce questionnement nécessaire (sur le fonctionnement didactique) en même temps qu'il en est l'outil premier" ¹⁵.

L'activité d'enseignement ne consiste donc pas à transmettre un savoir "intouchable" mais à apprêter, pour l'enseignement, des savoirs "reconnus". Le concept de transposition didactique lui donne donc un contenu véritablement "actif" à l'égard de ces savoirs puisqu'il y a la production de nouvelles formes de savoirs. Nous adoptons volontiers cette perspective.

Cependant, faire du savoir savant la référence unique et première de la fabrication de savoirs enseignables est contesté par certains didacticiens des sciences ¹⁶. D'ailleurs elle ne s'adapte pas non plus absolument à l'analyse de l'enseignement des "sciences économiques et sociales". Parler de la transposition du "savoir savant" ainsi, au singulier, c'est supposer implicitement une certaine unicité, une permanence, un consensus sur le savoir en question. Or en sciences économiques et plus largement dans les sciences de la société cette situation n'existe pas, le savoir même savant n'est pas unifié (cf. Annexe 2).

13 Selon M. Verret qui le premier propose ce concept, ("Le temps des études" (Thèse) 1975) pour qu'un savoir soit enseignable il faut qu'il soit divisible en champs délimités, qu'il soit détachable de la personne qui l'enseigne, qu'on puisse en programmer les acquisitions. Tout savoir n'est pas scolarisable.

14 Le savoir "savant" dont il est ici question est celui qui s'élabore et circule dans la communauté scientifique.

15 Y. Chevallard : opus cité, p. 21 et 13.

16 Pour J. L. Martinand, (J. L. Martinand "Connaître et transformer la matière". Peter Lang 1986), la définition d'un contenu d'enseignement ne se ramène pas à la simple réduction du savoir universitaire mais suppose une ré-élaboration, qui doit au contraire partir d'activités sociales diverses, les "pratiques sociales de référence".

Il est lui-même constamment interrogé par l'évolution des sociétés et travaillé par des débats internes de nature scientifique mais dont les racines sont aussi d'ordre socio-idéologique. Ce savoir là n'offre donc pas une réponse simple, ni même ne peut donner une réponse seulement "scientifique" à la question "quels contenus enseigner ?". Le consensus social sur la définition du "savoir savant" de référence est difficile à trouver et très probablement évolutif.

La question des modalités réelles et donc sociales de définition de ces contenus devient alors centrale.

Analysant ce **processus de constitution des "savoirs enseignés"**, Y. Chevallard montre qu'ils doivent d'abord se conformer à un impératif de "compatibilité" avec le système social dans son ensemble et à un impératif "didactique", fort mal élucidé aujourd'hui, d'"enseignabilité" auprès des élèves.

Pour ce faire il analyse les transformations du savoir qu'opère la "transposition didactique" par étapes successives :

- celle de la transposition dite externe d'abord. Dans une sorte de sas, situé entre le système d'enseignement stricto sensu et la société se pense, se négocie et se décide non seulement les contenus à enseigner mais plus largement le fonctionnement didactique. Objectifs, instructions, horaires, programmes constituent la forme officielle qui codifie cet ensemble.

Dans cette "noosphère" s'établiront donc par les textes officiels eux-mêmes, leur interprétation (rapports d'inspection, de jury d'examen, de concours, certains manuels...) les contours du savoir à enseigner et ses modalités, a-priori, d'enseignement.

- Vient ensuite la transposition interne. Elle est à la fois la recomposition par le professeur du savoir qu'il va enseigner et la réalisation même de cet enseignement, dans le temps imparti institutionnellement. Le savoir connaîtra, là encore, des transformations pour devenir le savoir effectivement enseigné. La réflexion didactique tentera ensuite de cerner les contenus de savoir acquis par les élèves.

Cette présentation a le mérite de distinguer avec clarté l'activité enseignante proprement dite (transposition interne) de ce qui la précède et définit son cadre (transposition externe). Mais elle conduit aussi à centrer l'étude sur ces deux niveaux et à donner pour unilatérale le passage de l'un à l'autre.

L'entrée disciplinaire que nous adoptons s'intéresse justement à ce qui se passe dans ce "sas", dans cette noosphère. Pour les Sciences Économiques et Sociales, avons-nous dit la référence au savoir savant se pose de façon particulière et problématique. Il importe alors de réfléchir, et de travailler, sur la façon dont va se définir

“en réalité” le savoir à enseigner. Or nous supposons que le fonctionnement disciplinaire lui-même exerce une influence. Les modalités réelles d'évaluation par exemple ou le contenu de la formation effective des professeurs ont des répercussions sur le savoir enseigné. Celui-ci, médiatisé par le corps enseignant, intervient en retour sur la définition des contours futurs du savoir “à enseigner”.

Ainsi dans la discipline scolaire en acte se retrouvent les trois composantes du triangle didactique. Elle incarne pouvons nous dire l'existence institutionnelle, sociale, historique de cette relation ternaire, le “corps” enseignant en est le véhicule, le dépositaire plus encore, l'acteur principal. Porteur d'une “tradition” disciplinaire il n'est pas nécessairement ni seulement docile, il est certainement sensible aux problèmes d'apprentissage des élèves mais aussi à d'autres contraintes, comme, par exemple la valorisation de ses compétences dans la maîtrise des savoirs disciplinaires. Des potentialités comme des contraintes peuvent se nouer à ce niveau là.

LA PRISE EN COMPTE DE L'HISTOIRE DISCIPLINAIRE

Cette façon d'aborder la réflexion sur l'enseignement nous paraît convenir à l'enseignement des SES, du moins dans un premier temps, du fait du caractère problématique de sa référence aux “savoirs”. Elle suppose que soit mieux délimitée cette notion de “discipline scolaire”.

C'est vers les historiens des disciplines scolaires que nous pouvons nous tourner. Nous leur emprunterons à deux niveaux, celui des déterminants sociaux des “contenus d'enseignement”, celui des dynamiques disciplinaires et de leur répercussions sur les contenus enseignés.

■ Comme les sociologues et les historiens de l'éducation, les historiens des disciplines scolaires travaillent sur les **relations entre le système éducatif et la société**. Mais ils s'intéressent tout particulièrement au rôle des disciplines scolaires dans cette relation.

Pour A. Chervel les disciplines scolaires sont une modalité essentielle de l'évolution du système scolaire dans sa relation à la société¹⁷. Elles permettent au système scolaire de répondre à la commande sociale qui pilote les principaux objectifs de

17 A. Chervel. L'Histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de recherche. Histoire de l'éducation N° 38, mai 1988, INRP, A. Chervel a surtout travaillé sur l'enseignement de la grammaire et des disciplines littéraires en longue période.

l'éducation, mais plus qu'un simple rouage "les disciplines sont ces modes de transmission culturelle qui s'adressent à des élèves" car dit-il "le système scolaire joue dans la société un rôle dont on ne s'est pas aperçu qu'il était double. Il forme en effet non seulement des individus mais aussi une culture qui vient à son tour pénétrer, modeler, modifier la culture de la société globale". Notons au passage que chaque discipline n'existe pas seule et ne sert pas une finalité unique, elle concourt avec d'autres à des finalités diverses.

Il y a donc une différence entre la vision de l'historien et celle du didacticien. En effet, le concept de transposition didactique s'il accorde une certaine "activité" à l'enseignant, la réduit à la transformation de savoirs (savants ou sociaux) pour les rendre "enseignables".

L'historien ajoute à son activité, en longue période, une autre dimension : forger, modeler la culture, celle des élèves et par là celle de la société. Dans cette hypothèse l'impact de l'activité d'enseignement sur les savoirs sociaux devient déterminante.

"Leur étude (des disciplines scolaires) amène à mettre en évidence le caractère éminemment créatif du système scolaire, et donc à ranger au magasin des accessoires l'image d'une école enfermée dans la passivité, d'une école réceptacle des sous-produits culturels de la société".

Bien évidemment notre travail qui ne porte que sur les vingt années d'existence des SES ne peut qu'apporter une simple confirmation de ce propos. Mais cette perspective est particulièrement opportune pour comprendre les circonstances de l'apparition de cette discipline dans le système scolaire. Elle nous permet d'inscrire notre travail dans un cadre large et ne nous interdit pas en pensant ces évolutions d'observer aussi les inerties, les contradictions etc.

Elle nourrit en tout cas une conception de l'histoire des disciplines qui suppose qu'elles ont une dynamique propre.

■ Cette créativité sociale des disciplines scolaires, leur plasticité viendrait de leur capacité à produire de l'enseignable et établirait ainsi **leur dynamique propre**.

A. Chervel définit la discipline d'une part par "un contenu d'instruction mis au service d'une finalité éducative"¹⁸ mais aussi par un corps enseignant, lui-même agissant en fonction "du groupe d'élèves qu'il trouve en face de lui"¹⁹.

18 ib., idem p. 73 à 88, les finalités de l'enseignement scolaire.

19 "La seule limite véritable que rencontre la liberté pédagogique du maître, c'est le groupe d'élèves qu'il trouve en face de lui" Article cité p. 83.

Là, bien sûr, va jouer la capacité d'adaptation de chaque maître auprès de chaque groupe d'élèves

Il considère aussi que les disciplines ont des exigences internes, qu'elles produisent, à travers leurs divers constituants (enseignements d'exposition, exercices, pratiques d'incitation et de motivation, appareil docimologique) une "vulgate". "À chaque époque, l'enseignement dispensé par les maîtres est en gros identique, pour la même discipline et pour le même niveau" ²⁰.

Ces divers éléments, même s'ils ne donnent qu'un aperçu du fonctionnement interne des disciplines scolaires, justifient de prendre au sérieux le cadre disciplinaire comme niveau d'analyse.

À l'interrogation didactique propre à l'enseignement de savoirs spécifiques s'ajoute, dans le cadre disciplinaire, des questions plus sociologiques sur le "corps enseignant" lui-même en tant que groupe social relativement constitué.

Dans l'histoire disciplinaire que nous entreprenons de reconstituer pour les sciences économiques et sociales nous reprendrons systématiquement la distinction opérée par le concept de transposition didactique entre transposition externe et interne. C'est cependant l'entité disciplinaire que nous privilégierons pour cerner mieux son rôle dans la détermination du savoir enseigné.

PREMIÈRE PARTIE
DE L'HISTOIRE MOUVEMENTÉE
D'UN PROJET

CHAPITRE 1
LA MISE EN PLACE
D'UN ENSEIGNEMENT DE SES

Le lancement d'une discipline nouvelle dans le système scolaire français n'est certainement pas une mince affaire.

Il suppose un projet, c'est à dire à la fois un ensemble cohérent d'idées et une capacité d'aboutir. Mais plus encore, pour qu'un projet puisse se réaliser, il faut qu'il apparaisse comme apportant, du moins à un certain niveau, solution à des problèmes du moment.

Nous essayerons de mieux comprendre comment cette discipline scolaire a émergé en étudiant les circonstances de son insertion dans le système scolaire. Mieux comprendre le sens du projet initial, les intentions de ses promoteurs, les forces qui le soutenaient, cette étude nous permettra, pensons-nous, de mieux cerner certaines des caractéristiques, du moins à l'origine, de cette discipline.

1. LE PROJET, SON CONTENU

L'enseignement de sciences économiques et sociales apparaît dans les lycées au moment de la réforme des seconds cycles de M. Fouchet en 1966. Durant cette période des années soixante se produisent des modifications importantes des structures du système scolaire, les unes concernant les collèges, réforme Berthoin 1959, puis Fouchet 1963¹ qui tendent à l'unification, les autres concernant les lycées. C'est le cas de la réforme Fouchet de 1966. C'est d'ailleurs à l'occasion de cette réforme que les SES apparaissent comme discipline nouvelle des lycées. Elles présentent donc l'originalité de devoir leur création à celle d'une "section" ou "filière" nouvelle. Ce facteur semble avoir joué un rôle favorable à leur développement. L'examen de cette question des structures du second cycle précédera celui des aspects purement disciplinaires du projet.

1.1. LA RÉFORME DES STRUCTURES DU SECOND CYCLE DES LYCÉES DE 1966

Elle prolonge celle de 1959. Cette dernière constituait le second cycle en 7 sections² de première, 5 de terminales. Un certain nombre de ces sections existaient depuis longtemps sous l'appellation moderne ou classique mais elles s'étaient peu à peu différenciées par les langues ou les mathématiques (A', C', M' créées en 1951) d'autres étaient des créations plus récentes comme le bac mathématiques et techniques (1946) ou le bac techniques et Économie (1951).

La réforme Fouchet va en quelque sorte simplifier ce schéma et réduire le nombre de sections pour l'enseignement général, adjoindre de nombreuses sections de baccalauréat de technicien³. L'objectif est apparemment triple, répondre à la demande de scolarisation croissante des 14-16 ans⁴, assurer une meilleure articulation entre le second degré et l'université, s'adapter au "monde moderne". C'est d'ailleurs

1 L. Decaunes et M. C. Cavalier : Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la révolution à nos jours 1786-1960, IPN, 1962.

2 En première cela donnait A, B (latin langues orientation vers les sciences humaines) C, M, M', T (techniques industrielles) T' (Techniques économiques), en terminales : Philosophie, Sciences expérimentales, Mathématiques élémentaires, Mathématiques et techniques, Techniques et Économie.

3 Les bacs mathématiques et techniques, Techniques et économie n'étaient pas des Btn.

4 La réforme de 1959 a porté le seuil de scolarité obligatoire de 14 à 16 ans avec application à partir de 1967 (reportée ensuite à 71) Les conséquences sont importantes pour les premiers cycles mais aussi pour les seconds (création des CET en 1960).

l'analyse qu'expose G. Pompidou alors premier ministre, commentant le projet devant l'assemblée nationale ⁵ :

“La différenciation des sections ne s'opère plus en fonction des langues, ni autour d'une discipline abstraite mais par “cinq formes de culture destinées à mettre l'enseignement de plein pied avec le monde moderne

- Lettre-philosophie (A)
- Sciences économiques et sociales mathématiques statistiques (B)
- Sciences exactes (C)
- Sciences physiques Biologie (D)
- Techniques industrielles (E)”

À ce dispositif, qui concerne l'enseignement général, s'ajoute les baccalauréats de technicien F et G. La série G provient directement de la transformation en Btn des brevets commerciaux et brevets supérieurs de commerce (BSEC) existant antérieurement ⁶.

La section B est donc une section nouvelle. Elle n'est pas vraiment la suite toute simple de la section dite B'-Technique économique. Cette dernière, créée en 1952, recrutait des élèves de seconde Technique et comportait un cours d'initiation économique, juridique, d'étude de produits, mais hormis la dactylo, elle ne contenait aucune matière technique obligatoire. Comme la section E, elle était à mi-chemin entre l'enseignement général et technique. Y enseignaient, comme dans les classes de brevet commercial, des professeurs de STE (Sciences et techniques économiques) ⁷.

La réforme Fouchet fait disparaître cette section, ce qui suscita un certain mécontentement dans l'enseignement technique tertiaire qui se voyait ainsi confisquer une section qui fonctionnait depuis quatorze ans ⁸. Pendant quelque temps les professeurs de STE pourront enseigner tant en B qu'en G ou opter pour la B, dont ils constitueront, avec des historiens géographes, les premiers professeurs de SES.

De même la section B, nouvelle, recrute des élèves de Seconde A4 d'abord, puis AB qui remplaçait la seconde technique et ouvrait tant sur la filière B que sur la G.

Enfin les premières classes de B furent d'abord implantées dans des ex-lycées techniques qui devinrent ainsi polyvalents, elles eurent une certaine difficulté à pénétrer

5 Cahiers français novembre-décembre 1965. Note d'actualité.

6 Ces formations étaient le prolongement direct, mêmes matières, mêmes programmes, des options spécialisées des sections techniques des cours complémentaires de l'entre deux guerres.

7 Décret du 15 octobre 1952, 5-6-1953, BOEN.

8 Contribution H. Lanta colloque Didactique Histoire Géographie Sciences économiques et sociales, INRP, 1988.

les grands lycées "classiques". Tout ceci montre bien que cette section B de 1966, n'est pas non plus le prolongement direct de la B, Latin-langue, qui existait auparavant.

Elle l'est d'autant moins qu'on y enseigne une discipline nouvelle : les Sciences économiques et sociales. Comme le dit Antoine Prost, la nouvelle configuration est véritablement en rupture avec l'ancien système, principalement parce que la bi-partition de fait de l'enseignement général entre lettres et sciences fait place peu à peu à une tripartition. Ainsi dit-il "Apparaissent timidement entre lettres et sciences des "humanités" modernes où les Sciences économiques et sociales prennent une place non négligeable"⁹.

1.2. LES CARACTÉRISTIQUES INITIALES DE CETTE DISCIPLINE À TRAVERS LES TEXTES QUI LA CONSTITUENT ¹⁰

Après les hésitations de la mise en place de la seconde en 1965-1966, les circulaires de juillet 1966 et 1967 pour la seconde, juillet 1967 pour la première septembre 1968 pour la terminale précisent les programmes, les circulaires d'octobre 1967 et 1968 les instructions officielles.

La discipline s'intitule "Initiation aux faits économiques et sociaux" dans la brochure IPN de 1970, mais dans les tableaux horaires, comme dans le guide pour le bac, c'est l'intitulé Sciences économiques et sociales, comme pour le CAPES, qui est retenu.

L'analyse des instructions et des programmes de 1966-1968 nous donne un aperçu des traits originaux de cette nouvelle discipline scolaire.

Nous surprend d'abord l'importance des instructions au regard des programmes. Elles sont longues, très longues. La discipline entre en scène, il importe d'en bien faire comprendre l'esprit, d'autant que, à bien des égards, il est novateur.

S'exprime également dans le caractère détaillé de ces instructions, l'intérêt que ses auteurs portent à la définition des objectifs, des méthodes tout autant, peut être même plus, qu'à préciser les contenus de la discipline. Il est clair cependant que ces trois composantes se mêlent intimement.

⁹ A. Prost, L'enseignement s'est-il démocratisé ? PUF, 1986.

¹⁰ Brochure du Ministère de l'Éducation Nationale Institut Pédagogique Nationale Programmes institutionnels, 1970.

1.2.1. Les savoirs de référence

Le champ des savoirs que la discipline prend pour référence est vaste et pluriel. C'est une des caractéristiques fondatrice de cet enseignement. On la trouve dans sa dénomination : "et sociales". C'est une nouveauté par rapport à tous les enseignements économiques proposés dans le second degré antérieurement.

Précisons un peu les contours de cette pluri-inter-disciplinarité telle qu'elle apparaît à travers les programmes de 1967. Dans les instructions cette caractéristique est présentée de la façon suivante : "Cet enseignement correspond (...) à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur"... Étude économique, étude sociale, étude politique sont intégrées le plus possible dans les programmes par le moyen de l'approche que chacune de ses disciplines peut donner d'un même objet, d'un thème du programme : ex. : l'étude des besoins, du travail et du progrès technique, celle de l'entreprise, des niveaux de développement...

Ce sont les problèmes "de société" et les questions économiques, abordées dans une large perspective sociale et historique, qui dominent dans les programmes.

Cependant, des moments spécifiques sont prévus pour l'étude de certaines des composantes disciplinaires en elle-même. De ce point de vue la dimension économique l'emporte à tous les niveaux de classe. Par exemple les programmes comportent en seconde l'étude des "ménages" (au sens comptabilité nationale), celle des activités économiques, questions strictement économiques, comme le sont en première l'étude de l'économie nationale, en terminale celle de la croissance.

L'étude sociale ou sociologique est, elle aussi, toujours présente avec l'étude de la famille en seconde, des fondements de l'organisation sociale en première, du changement social en terminale.

La place des composantes Sciences politiques, Histoire, Géographie économique est plus mineure. L'étude "politique" n'a de place spécifique (après divers allègements de programme) qu'en première (et en seconde AB si le cours d'instruction civique est confié au professeur de SES).

Quant à la dimension historique ou géographique, elle n'est jamais une composante autonome des programmes. Mais il est précisé à plusieurs reprises, soit dans les programmes, soit dans les instructions qu'il est nécessaire de retracer une évolution, de situer un phénomène dans l'espace et le temps.

La sphère d'intervention des SES par rapport à l'histoire géographie est d'ailleurs assez bien définie dans les instructions relatives au programme de terminale. Concernant l'étude des niveaux de développement à travers des cas nationaux

comme exemples caractéristiques, il est dit :

“L’essentiel une fois tracé ce cadre d’ensemble est d’éviter que la présentation d’exemples, successivement retenus, ne tourne à une juxtaposition de monographies qui feraient double emploi avec un cours d’histoire ou de géographie économique, alors que ces disciplines doivent évidemment prêter un appui aussi solide que possible à l’étude entreprise ici (...) mais non lui imposer leurs méthodes ni leurs perspectives.

En fait, il ne s’agira jamais de reconstituer le récit continu d’une expérience nationale de développement (...) ni d’en dresser le tableau complètement articulé (...). Ce qui importe, c’est de fournir aux élèves un jeu de références suffisant (...).”

Les exigences requises pour la formation des professeurs (au CAPES, ces trois dernières disciplines plus la psychologie sociale sont au choix) sont a priori conformes à ces orientations ¹¹.

Par cette pluri-inter-disciplinarité les SES se distinguent et innovent par rapport aux autres enseignements d’initiation économique qui existent ou ont existé dans le second degré, par exemple dans les classes de B’, T’ E, Brevet commercial puis G. L’économie générale y est associée au Droit, à l’économie d’entreprises un peu comme à l’université.

L’association de l’économie et des sciences de la société allant jusqu’à une tentative d’intégration, constitutives des SES, a bien un caractère original dans son domaine.

1.2.2. La construction des programmes de SES

Elle aussi manifeste d’une originalité, comparativement, là encore, à d’autres programmes d’initiation économique.

Le programme de terminale économique de 1952 à 1966 ceux de G, conformément à leur intitulé, se situent exclusivement dans le domaine économique ¹². Leur déroulement est assez parallèle aux présentations du savoir économique en vigueur à l’université. Il y a transposition par réduction du savoir universitaire.

11 BOEN 10-6-1969 et cf. chapitre 3.

12 Le programme de terminale économique de 1952 à 1966 comportait par exemple 5 parties :

1. L’étude scientifique des faits économiques (méthode de l’économie politique),
2. Travail et économie,
3. Échange et valeur d’échange,
4. L’entreprise,
5. La conjoncture.

Celui des premières G en comporte 4 :

1. La production,

La recomposition tentée par les SES dans l'association originale de l'économie et des sciences de la société est bien en rupture avec cette forme de transposition.

Elle conduit à des programmes dont on peut souligner deux caractéristiques différentes :

- un souci de construction autour d'objets comme la famille, l'étude de cas concrets d'activités productives en seconde ; l'entreprise, l'organisation sociale de la nation en première ; des cas nationaux en Terminale. Ces objets doivent motiver les élèves et leur être, à un certain niveau accessibles ;
- un déroulement non linéaire dans la progression d'une année à l'autre. En seconde on campe un vaste panorama : les hommes, les besoins, les activités "il s'agit de replacer dans leur contexte la spécialisation croissante des activités économiques et leur diversification, les aspects de travail et les étapes du progrès techniques". "Le programme de seconde a permis de situer l'expérience des élèves par rapport aux évolutions à long terme et aux contrastes du monde actuel". Le cadre de l'analyse se réduit en première et permet l'approfondissement : "Il s'agit maintenant d'un programme plus analytique". Ceci permettra d'élargir à nouveau la perspective en terminale à l'étude des "Systèmes économiques et sociaux", à celle des "Niveaux de développement", à l'étude de la croissance et du "changement social".

1.2.3. Objectifs de contenu

Au regard de l'immensité du champ des programmes, les ambitions en matière de contenu paraissent très raisonnables. Précisées par chaque niveau de classe elles se veulent généralement limitées : "l'encyclopédisme des faits est à bannir" ; "un vocabulaire, un nombre restreint de concepts rigoureusement définis", "des systèmes de références où le temps, essentiellement le long terme, et l'espace constituent les principales coordonnées". L'essentiel n'est peut-être pas là.

On précise en effet : "Il s'agit moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle". En fait, l'objectif déclaré dans les principes généraux des instructions : "C'est d'établir une relation jusque là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales".

2. Les mécanismes de l'activité économique,

3. La fonction économique de l'État,

4. Produit et Revenu National.

Brochure du ministère de l'Éducation nationale 1975 et Vuibert Programmes des examens. Extraits des décrets du 13 octobre 1952 et du 5 juin 1953.

Cela doit se faire progressivement. Le souci de l'élève de son rythme d'acquisition paraît très présent : "Assumer les éléments premiers d'une perception, développer les habitudes intellectuelles propres à leur analyse".

Présente aussi la volonté de susciter et de préserver la curiosité des élèves, d'éviter que des "schémas d'explication enseignés prématurément ne durcissent de jeunes esprits". La crainte du dogmatisme s'allie à la prise en compte des "préjugés", "mythologies" dans lesquelles les élèves sont nécessairement engagés.

Pour dépasser ces écueils, on porte attention à la fois à la démarche pédagogique qui devra être adoptée : "Développer le sens de l'observation est une première réponse" et aux contenus enseignés "relativiser" est le maître mot des programmes. On mesure le sérieux avec lequel ces préoccupations sont abordées par les développements et les précisions qui sont fournies sur les méthodes d'enseignement¹³. Les instructions y consacrent un long développement, particulièrement pour la classe de seconde où est indiqué l'usage que l'on pourra faire de divers documents : textes, statistiques ; où l'on préconise la pratique d'enquêtes, la visite d'entreprises, l'emploi de films. La pédagogie sera donc active, ouverte, inductive, participante.

Tout ce dispositif montre la volonté déterminée d'ouverture de la classe sur le monde qui l'entoure, objet de son étude. Plus commune aujourd'hui, cette orientation ne manquait pas d'étonner en 1966-1967.

1.2.4. L'articulation objectifs-contenus-méthodes

Nous trouvons là une façon particulière d'articuler objectifs, contenus et méthodes de la discipline. La tâche d'enseignement n'y est pas décrite comme l'exposé d'un savoir, accompagné de la vérification ultérieure de son assimilation, au contraire on nous dit : "Cet enseignement n'offre pas le confort d'un enseignement clos sur lui-même". On propose une démarche d'une autre nature : partir avec les élèves de l'observation des "faits" pour aller progressivement, quand cette observation est suffisamment riche, vers une distanciation par l'analyse, grâce aux instruments convergents de plusieurs sciences sociales ou d'une seule d'entre elles... Cette relation aux réalités économiques et sociales, objectif central de l'enseignement, exigeait, on le comprend, l'association dans la discipline scolaire, de l'économie et des diverses sciences de la société requises pour traiter des questions de société. Mais en même temps cette association rendait plus difficile la définition précise du contenu à enseigner.

13 Les horaires, 4 heures en seconde AB et 4 heures en première et terminale B, comportaient obligatoirement une heure hebdomadaire de TP en demi-classe.

Les instructions annoncent d'entrée de jeu : "Ce langage est difficile à définir, car cet enseignement correspond, à la différence d'autres disciplines du second degré, à plusieurs ordres de recherches et d'enseignement supérieur possédant leur problématique, leurs concepts, leur méthode propre".

Situation inconfortable d'autant que la tradition scolaire privilégie la transmission d'un corpus de connaissances.

Cependant les concepteurs, convaincus semble-t-il du bien fondé de leur démarche, la justifient par le fait qu'il ne s'agit que d'une initiation, de plus dans l'enseignement général. "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". Ils ont aussi le souci de préserver "la curiosité des élèves".

Cette modalité de fonctionnement didactique de la discipline présente à bien des égards une grande modernité. Elle converge, comme nous le verrons plus loin, avec les préoccupations actuelles de la recherche en éducation.

Il ne semble pas que ce soit une démarche didactique explicite, encore moins théorisée qui ait présidé à ces choix ¹⁴. C'est plutôt une modalité du travail scientifique en sciences sociales qui a été transposée à l'enseignement.

C'est donc du côté des fondateurs de cette discipline que nous nous tournons maintenant.

2. LES INSPIRATEURS DU PROJET

Trouvant sa place dans une conjoncture institutionnelle précise, la diversification des seconds cycles de lycées, dans une période de forte montée de la démographie scolaire, la discipline nouvelle est aussi le produit d'une équipe. Christian Fouchet, Ministre de l'Éducation Nationale, soucieux de répondre au besoin de modernisation du contenu de l'éducation et se préoccupant d'insérer dans l'école une formation à la "vie économique et sociale" dont le poids grandissait dans le quotidien, donnera mission à Charles Morazé, historien, ancien élève de l'École normale supérieure, de travailler dans cette perspective. Une équipe de réflexion va se constituer autour de lui. Elle comporte des économistes : A. Barrère, A. Babeau, J. C. Casanova, des

14 Cependant M. Roncayolo (entretien février-mars 1990) rappelle que les programmes ont été conçus comme expérimentaux, qu'ils étaient testés au fur et à mesure durant l'année 1966-1967 par des professeurs dans leurs classes. Une concertation était systématiquement organisée avec eux. (Cf. Chap. 3).

sociologues comme A. Touraine, P. Bourdieu, R. Boudon, J. Lautmann, des professeurs de sciences politiques, M. Chapsal, M. Duverger, un psychologue P. Fraisse. Marcel Roncayolo représente la géographie et demandera la contribution de Guy Palmade, historien de l'économie. Mais c'est à M. Roncayolo d'abord puis à G. Palmade que reviendra la responsabilité de la mise en œuvre effective du projet.

2.1. LE RÔLE DES "ANNALES"

Avec Ch. Morazé¹⁵, qui travaille à l'École pratique des hautes études, puis M. Roncayolo, lui aussi proche de F. Braudel, qui dirigeait alors la VIème section de l'EPHE, l'influence de l'école dite des "Annales" est manifeste.

Elle l'est en premier lieu par les hommes qui interviennent : M. Roncayolo, qui rédigera les premières instructions et programme de 1966-1968¹⁶ et G. Palmade, qui deviendra le premier inspecteur général de la discipline.

Ce sont des hommes jeunes, normaliens, engagés dans des recherches universitaires à l'EPHE, mais pas encore impliqués dans l'administration de l'Éducation nationale.

Ces éléments favorisent l'émergence d'un projet novateur et vivant. De plus le "parrainage" de l'École normale supérieure a sûrement facilité sa légitimation dans le système éducatif, et donc l'insertion dans le second degré de cette discipline nouvelle. Mais ces solides atouts s'accompagnent d'un curieux paradoxe : bien que des économistes, des sociologues, politologues etc. aient, dès l'origine, été associés à la réflexion, ce sont surtout des historiens-géographes¹⁷ qui vont donner l'impulsion véritable et conduire le projet du stade embryonnaire à la réalisation effective.

Ces jeunes normaliens, agrégés du second degré connaissent l'enseignement en lycée, ce qui n'est pas le cas des universitaires que nous avons cités, agrégés des facultés de Droit.

De plus à travers les Annales, les recherches menées à l'EPHE et au centre de documentation sociale de l'École normale supérieure¹⁸, ces historiens géographes

15 Ch. Morazé avait aussi joué un rôle important dans la création de la VIème section. Voir sur ce point B. Mazon "Fondations américaines et Sciences sociales en France de 1920 à 1960. De la genèse de la 6ème section de l'EPHE à la fondation de la Maison des sciences de l'Homme". Thèse MSH, 1985.

16 Les instructions et programmes de terminale sont rédigés par G. Palmade.

17 J. Lautmann, sociologue, restera toujours proche du projet initial.

18 Un centre de documentation sociale existait à l'école normale supérieure, son activité reprenait. Elle était notamment animée à cette époque par M. Roncayolo, G. Palmade, J. Lautmann, J. C. Chamboredon, J. Ibanés... (Entretien avec M. Roncayolo mars 1990).

disposaient d'une problématique scientifique postulant de l'unité des sciences sociales. Ceci les mettaient en mesure, peut être plus facilement que les économistes, sociologues, politologues membres de la commission, de donner forme à un enseignement du second degré qui ne soit ni polyvalent, ni étroitement économique. Cette orientation était bien conforme à l'esprit de la section B que l'on souhaitait créer : enseignement général de second degré, inspiré d'un humanisme moderne, c'est-à-dire ni orienté vers la préparation directe à une profession, ni spécialisé dans une discipline précise de l'université.

Il est en tout cas assez facile de noter un certain nombre de correspondances entre les instructions et programmes de SES de 1966 et 1968 et l'esprit des annales tel que le caractérise R. Chartier J. Revel et A. Burguière ¹⁹.

2.1.1. Objet-problème et histoire-problème

Ce principe selon Burguière caractérise les Annales. Il suppose que l'on étudie l'histoire en partant d'un problème actuel, en tirant parti de la force de suggestion qu'exerce sur l'esprit de l'historien le fait contemporain. Mettre les problèmes au "centre" de l'étude permet d'utiliser les apports convergents des différentes sciences sociales. La tâche du chercheur est alors de comprendre non par simplification mais par complexification : "en enrichissant le social de significations mises à jour par l'écheveau des rapports, en confrontant le plus grand nombre de phénomènes". Cette conception du rôle central des problèmes et cette recherche d'enrichissement est déjà la démarche de l'Encyclopédie française élaborée sous la direction de L. Febvre ²⁰.

Dans les programmes initiaux de SES on retrouve cette démarche. L'étude de la famille en seconde, par exemple, est manifestement un objet pour lequel l'appel à plusieurs champs disciplinaires sera requis et sur lequel des problèmes contemporains émergeront. Les instructions officielles (octobre 1967) le précisent : "Cette étude est située au carrefour entre la démographie et l'analyse des besoins et de la consommation"... "Mettre en valeur l'éclatement de la fonction économique de la famille...". "Cette analyse peut reposer sur des données concrètes et aboutir à une réflexion sur le degré de cohésion de la famille".

19 R. Chartier et J. Revel (historiens géographes février 1979) ou J. Revel "Le paradigme des Annales" et A. Burguière "La naissance des Annales", Annales ESC, novembre-décembre 1979.

20 Lucien Febvre est co-fondateur avec Marc BLOCH de la revue des Annales. Cette revue se veut continutrice de la critique de l'histoire positiviste déjà menée par E. Durkheim, F. Simiand au début du siècle dans la revue "L'année sociologique".

En première, l'étude de l'entreprise est aussi conçue de cette façon là par les instructions officielles : "l'étude de l'entreprise comme organisation des rapports sociaux et des rapports humains, (...) les problèmes économiques, statut juridique, concentration" ²¹. Enfin en Terminale l'étude de quelques pays dans la première partie de l'année doit servir à donner à voir, percevoir, à travers quelques cas exemplaires "les types fondamentaux" de systèmes autour de trois critères principaux (ancienneté relative de l'industrialisation, style de développement, degré et formes de développement).

Ce choix rompt avec la présentation universitaire des savoirs d'alors, mais aussi aujourd'hui. Dans la présentation académique on sépare les moments et les cours "descriptifs" (des faits, des institutions, de leur évolution) des cours analytiques ou théoriques. Ici, on propose d'allier observation et analyse autour d'un objet-problème. Cette démarche sera, semble-t-il, confirmée par les pratiques enseignantes.

2.1.2. Insertion des problèmes dans les continuités historiques et les "espaces" qui leur sont propres

L'esprit des Annales, nous dit Burguière, consiste à renverser la relation entre le présent et le passé, partir du présent et non descendre vers lui, être analyste et non prophète. Le détour par le passé sert à relativiser les incidences pour mieux les comprendre et mieux comprendre le changement. Il faut être attentif aux temporalités multiples, aux discontinuités, à la diversité des espaces et savoir se situer dans le cadre des "outillages mentaux" des époques qu'on étudie.

Cet ensemble d'exigences est aussi très présent dans les programmes de SES. L'expression "évolution selon les époques et selon les cultures" est reprise de nombreuses fois dans les programmes de seconde et de terminale. Les instructions parlent souvent de la nécessité de relativiser.

Dans les principes généraux introductifs aux instructions (I.O. 1967) on précise par exemple : "(L'observation) située dans un système de référence ou le temps, essentiellement le long terme, et l'espace constituent les principales coordonnées...". "Il faut établir une certaine relativité des phénomènes, prendre une certaine mesure des distances, des différences, le cas échéant des permanences. Peut-être comprendre le mécanisme de certains passages ou de certaines mutations". La filiation est ici on ne plus parlante !

²¹ Première I.O.

2.1.3. Une méthode expérimentale

On sait l'intérêt que L. Febvre et F. Braudel portaient aux méthodes. L'unicité des méthodes, selon la tradition établie par F. Simiand ²², fondait pour l'essentiel l'unité des sciences sociales. Dans les premiers programmes d'enseignement de la 6ème section de l'EPHE vers 1949 le plan de travail comportait six thèmes ; le premier concernait les méthodes (statistiques, comptabilité, bibliographie, cartographie) et le 6ème c'était l'enquête collective sur une question contemporaine ²³.

Dans les enseignements de SES en 1967, l'auteur des instructions indique qu'il s'agit de former à un esprit "expérimental", de développer des habitudes intellectuelles propres à l'analyse des réalités et d'éviter les discours clos sur eux-mêmes. Il s'agit bien là d'opérer une rupture avec la tradition des humanités classiques et de fonder "une relation nouvelle entre culture et réalités économiques et sociales". Ces méthodes sont longuement décrites par la suite dans les deux pages et demi qui leur sont consacrées. Les TP dédoublés permettent leur mise en œuvre (et en particulier les enquêtes dont la pratique restera vivante dans la discipline).

Cependant, malgré l'importance accordée dans les instructions aux méthodes de l'enseignement, il n'en reste pas moins qu'une classe n'est pas un groupe de recherche scientifique. La traduction d'une démarche scientifique en méthode d'enseignement soulèvera nécessairement des difficultés pratiques dans sa mise en œuvre scolaire.

2.1.4. L'unité des sciences sociales et la pluri-inter-disciplinarité des SES

La démarche de L. Febvre et M. Bloch puis de F. Braudel, de C. Morazé... reposait sur le postulat de l'unité des sciences sociales, du moins à un certain niveau, et la volonté de donner des lieux d'existence aux sciences sociales regroupées : "Il faut faire reculer l'esprit de spécialité" (L. Febvre). Il ne s'agissait nullement de construire une théorie unifiée du mouvement de la société ²⁴ mais, tout en reconnaissant l'irréductibilité des diverses disciplines de ce champs, d'œuvrer à leur regroupement. C'est d'ailleurs leurs entrecroisements, leurs apports propres "par la saisie multiple du même problème, par la complexification, par le croisement des problématiques" ²⁵ qui est considéré comme fécond. Et si l'on a insisté sur le rôle

22 F. Simiand. Revue de Synthèse historique 1903 et P. Mantoux Méthode historique et Science sociale.

23 B. Mazon Op. cité.

24 F. Braudel. Annales ESC N° 4, octobre 1958, in Écrits sur l'histoire, Champs Flammarion, 1984.

25 R. Chartier et J. Revel. Historiens Géographes, février 1979.

joué par l'économie dans "l'histoire des Annales ESC", il ne faut pas pour autant penser qu'il ait jamais été question de donner à la "base économique" un quelconque rôle déterminant, mais plutôt que cette dimension de l'histoire était négligée et que l'économie politique, incluse dans les facultés de droit, était bien difficile à insérer au sein des sciences sociales. L'influence des idées marxistes ne joue donc pas ici un grand rôle, bien qu'il y ait eu quelques historiens marxistes à la VIème section. J. Revel fait remarquer²⁶ que l'histoire majoritaire des Annales est étrangère à toute analyse du changement social, à toute explication du passage d'un système historique au système suivant et que finalement elle a beaucoup juxtaposé.

Postulant de l'unité des sciences sociales, la fondant sur son objet, l'homme vivant en société, recherchant la convergence des méthodes, cette démarche juge sclérosante l'enfermement des disciplines dans leur spécialité, enrichissante l'ouverture des unes aux autres.

Initier, dans cet esprit, la jeunesse scolarisée aux sciences sociales supposait d'imaginer une discipline scolaire qui conciliât l'approche scientifique des questions de société, approche propre à chaque discipline, et cet esprit d'ouverture, d'enrichissement mutuel. C'est bien là que se trouve la raison d'être de la pluri-inter-disciplinarité des SES.

Ce choix était à la fois fondé scientifiquement par l'unité de l'objet des sciences sociales, et pédagogiquement par le souci de prendre appui sur la curiosité vivante des élèves. Ces deux dimensions se conjuguent. Cela explique la relation intrinsèque entre contenu et méthodes d'enseignement. C'est d'ailleurs très clairement affirmé dans les instructions de 1982 rédigées par Guy Palmade : "C'est pourquoi s'associent très naturellement dès l'origine, le caractère interdisciplinaire d'un enseignement dont l'unité est essentiellement didactique, la pratique d'une pédagogie active reposant pour une bonne part sur l'emploi des méthodes inductives".

2.2. LA PLACE DES ÉCONOMISTES

Si ce sont des historiens géographes qui ont promu en France l'enseignement économique et social dans l'enseignement général des lycées il faut aussi y voir un reflet de l'état de la recherche et de la pratique des "sciences économiques et sociales" du moment.

26 J. Revel. Le paradigme des Annales, Annales ESC, novembre-décembre 1979.

2.2.1. Évolutions des sciences sociales à l'université dans les années 1950-1960

Sans vouloir traiter véritablement de cette vaste question nous pourrions dire, cependant, que les sciences sociales connaissent un développement général, mais à un rythme différent selon les disciplines.

L'économie politique, par exemple, a eu une certaine difficulté à s'implanter dans l'université française à la fin du 19^e 27. D'abord insérée dans des écoles spécialisées, comme le CNAM ou à l'"École libre des sciences politiques" voire au collège de France, elle ne rentre qu'assez tardivement dans les facultés de Droit avec l'appui de V. Duruy en 1864. Pendant longtemps il n'existera que quelques cours en licence, un seul DES, le deuxième est créé en 1948 28. Il faut attendre 1954 pour qu'en troisième année de licence (en quatre ans) les études économiques se distinguent des études juridiques. En 1959, enfin, est créée la licence es Sciences économiques proprement dites. Ce qui fait que la première promotion de licenciés de cette sorte date de 1963.

Les organismes d'étude et de recherche économiques 29 se développent dans l'après guerre. L'ISEA de F. Perroux prend une véritable autonomie en 1944, l'INSEE est créée en 1946, le Commissariat au plan en 1944. La démographie est alors bien constituée. L'INED, créée sous l'impulsion de A. Sauvy, date de 1964.

Du côté de la Sociologie, le processus d'autonomisation universitaire par rapport à la philosophie est, lui aussi, difficile. Malgré des débuts brillants, la création d'un centre de l'étude sociologique animé par G. Gurvitch un peu avant la création de la VI^e section de l'EPHE, en 1955 il n'existait à l'université 30 que 5 chaires de sociologie et 3 d'ethnologie. Le fait que, contrairement aux autres enseignements des facultés de Lettres, il n'y ait pas d'agrégation de Sociologie, pèse négativement sur le statut universitaire des enseignants de cette discipline et, donc, sur la discipline elle-même dans l'université 31.

Cependant la sociologie, qui n'existait jusque là que dans le cadre d'un certificat de licence de philosophie, accède à l'indépendance en 1958 avec la création d'une licence de Sociologie 32.

27 L. Levan le Mesle. Revue d'Économie politique N° 2, 1985.

28 Marcy. Vie et sciences économiques, décembre 1963. "Réflexion sur l'information et la formation économique".

29 B. Mazon. Thèse. citée.

30 B. Mazon. Thèse citée.

31 A. Touraine. in l'État des sciences sociales, La découverte, 1986, P. 140.

32 P. Bourdieu. "L'homme accadémicus", Éd. Minuit, 1984.

Sciences politiques et Droit public ont un statut universitaire ancien, alors que la psychologie sociale n'est pas une discipline universitaire à part entière.

La situation est donc assez contrastée, mais Économie et Sociologie, tant à l'université que dans les centres de recherche, connaissent un développement réel dans les années 1950-1960.

Une question commune traverse alors leur développement : comment définir leurs domaines spécifiques, faire converger leurs langages, leurs méthodes, pour que leur résultats bénéficient les unes aux autres et que s'enrichisse la connaissance de leur objet commun ?

On sait combien la Revue des Annales a mené le débat sur cette question et que F. Braudel a été un de ses fervents animateurs. La création de la VI^e section de l'EPHE en 1948 a permis d'abriter en un même lieu les recherches et l'enseignement de diverses sciences sociales. À côté d'elle, il n'y a qu'à l'École des sciences politiques, au CNAM et dans certaines Écoles de commerce que l'Économie voisine avec les autres sciences sociales.

En 1957, Braudel propose la création d'une faculté expérimentale de sciences économiques, sociales et politiques³³. Ce projet se heurtera à l'opposition des facultés des Lettres et de Droit mais il permettra, ultérieurement, de préparer celui de Gaston Berger de maison des Sciences de l'Homme.

Il n'y a pas là seulement une question institutionnelle, mais aussi une grande question intellectuelle pour les sciences sociales de l'époque. F. Braudel s'exprime à plusieurs reprises à ce sujet : "Ce qui nous paraît indispensable pour un rebondissement des sciences humaines, c'est moins telle ou telle démarche particulière que l'institution d'un immense débat général, un débat qui n'est jamais clos, évidemment puisque l'histoire des idées, l'histoire de l'histoire, est elle aussi, un être vivant (...). Rien de plus tentant, mais de plus radicalement impossible, que l'illusion de ramener le social, si complexe et si déroutant, à une seule ligne d'explication³⁴". Dans "l'Anthropologie structurale" qui paraît en 1958 Cl. Levi-Strauss met en place les fondements théoriques du structuralisme et propose ainsi une interprétation de la place de l'anthropologie eu égard à l'Histoire et aux autres sciences sociales.

La question est importante aussi pour les économistes, du moins pour certains d'entre eux. C'est en 1961 que paraît "Comportements économiques et structures sociales" de A. Nicolaï, préfacé par J. Lhomme, en 1966 "Rationalité et irrationalité".

33 M. Aymard in L'introduction à "La grammaire des civilisations" de F. Braudel. Arthaud Flammarion, 1987.

34 F. Braudel in Écrits sur l'Histoire, p. 133 OP. Cité (Article pour la Revue économique, 1950).

té en économie" de M. Godelier ³⁵, le vaste ouvrage collectif de synthèse effectué sous la direction de G. Palmade (Professeur à Lausanne) "L'économique et les sciences humaines" date de 1967 ³⁶. Il y a donc un certain débat entre les disciplines.

2.2.2. L'influence des économistes sur les SES

Présents avec les sociologues, des politologues, dans les commissions préparatoires à la mise en place de la discipline leur influence n'est pas alors déterminante, nous l'avons vu.

C'est plutôt le contenu de l'enseignement dispensé alors par certains professeurs d'Économie à l'université qui va exercer une influence.

À l'EPHE il y a des sociologues mais aussi des économistes : A. Piatier, J. Weiller, E. James, J. Lhomme, C. Bettlheim, J. Fourastié, F. Perroux. Ils y ont un enseignement mais, il faut bien le reconnaître, leurs postes restent le plus souvent implantés dans les facultés. Leur rôle à l'EPHE n'est pas déterminant.

À l'inverse, il est certain que leur contribution aux recherches et aux enseignements de la VIème section les a rendus perméables à l'influence des historiens, sociologues, anthropologues.

Cette influence trouvant un terrain, d'autant plus favorable, que la pensée économique française de l'époque se trouvait en décalage, voire en crise, vis à vis de la pensée classique et néoclassique. Cette évolution va conduire à l'émergence d'une conception nouvelle de la pensée économique à l'université (cf. annexe 2) qui tente de faire une place au cadre sociologique et aux effets de domination, prend en compte l'analyse des structures et cherche le dépassement dynamique du cadre statique.

À travers ces éléments se dessine une convergence avec l'approche que les SES tentent de l'interdisciplinarité et surtout de l'étude économique. C'est pourquoi ces convergences se révéleront plus dans l'évolution et dans les pratiques (Manuels) que dans les textes originels des programmes et instructions de 1966 à 1968.

La critique de l'analyse néoclassique, par exemple, est explicite dans la vision des fondateurs de la discipline. Reprenons simplement les propos de G. Palmade dans la revue des amis de Sèvres ³⁷ : "Il faut enseigner aux élèves à reconnaître les pro-

³⁵ Éditions Maspero.

³⁶ Éditions Dunod.

³⁷ N° 3 1967.

priétés, les caractéristiques d'un groupe humain situé dans l'espace, lié à un certain milieu ou plutôt dépendant d'une certaine façon de s'adapter au milieu, entretenant des relations complexes avec les conditions naturelles par l'intermédiaire de certaines aptitudes mentales et techniques, au lieu d'y voir l'attribut immuable et universel de quelque homo oeconomicus ou d'on ne sait quel être de fiction".

De même la préférence pour l'approche macro-économique est affirmée par A. Babeau (qui souhaite aussi que l'on ne privilégie pas exagérément la description au détriment de l'analyse)³⁸. L'utilisation des cadres sociologiques, dans la pensée économique, ouvrait une voie intéressante à l'interdisciplinarité utilisable, par exemple, sur le thème de la répartition en première³⁹. "L'étude économique et l'étude sociale sont donc ici complémentaires. L'analyse économique tient compte, de plus en plus, des motivations de l'élaboration des décisions, de la façon dont les intérêts et les groupes s'organisent concrètement. Sans entrer dans les détails d'études souvent difficiles et parfois contestées, il est indispensable d'initier les élèves à la description et à la compréhension des conduites des groupes ou des institutions".

L'approche en termes de structures, développée alors à l'université sous l'influence de J. et A. Marchal, J. Weiller est évoquée dans les instructions pour la terminale ("mesurer la notion de croissance et repérer les principaux changements structurels auxquels elle est liée") mais inspire beaucoup plus nettement la refonte des programmes de première et terminale en 1982 comme nous le verrons ultérieurement.

Enfin le souci de dépassement du cadre statique, évident pour des historiens, se trouve rappelé à tous les niveaux de classe et particulièrement réalisé dans le programme de terminale.

Il y a donc un certain nombre de signes de convergences entre ces programmes et instructions et la pensée économique en cours à l'université française dans les années 1960. Il ne s'agit pas d'une influence directe de l'université, nous l'avons vu. Mais il importait de souligner une certaine communauté de pensée qui va surtout jouer pour rendre enseignable cette nouvelle discipline par les jeunes professeurs de SES formés à ce moment là à l'université.

Finalement, si l'enseignement de SES présente une certaine originalité par rapport aux autres enseignements économiques d'initiation, il montre aussi une certaine proximité avec le développement et les préoccupations des Sciences Économiques et des Sciences Sociales de la fin des années 1960.

38 Amis de Sèvres N° 3 1967.

39 Instructions 1966-1968 pour la classe de Première.

Mais pour que cet enseignement soit créé on peut supposer qu'il fallait qu'exista, au delà de l'école, dans la société française du moment, une demande pour une telle formation.

3. LE CONTEXTE

Au delà du mouvement des savoirs que nous venons d'évoquer, les évolutions de la "demande sociale" de formation vont jouer un rôle dans la création d'un enseignement économique et social dans les lycées. Dans cette analyse du contexte, nous distinguerons les grands changements économiques et sociaux et la demande corollaire d'information-formation économique et sociale d'une part, d'autre part la poussée de scolarisation et son impact sur les contenus enseignés.

3.1. CHANGEMENTS ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX ET DEMANDE DE FORMATION SPÉCIFIQUE

La France et plus largement les économies occidentales connaissent, à cette période, d'importants changements économiques et sociaux : industrialisation, exode rural, développement des échanges internationaux, décolonisation, croissance économique etc.

3.1.1. Ces changements interrogent les responsables de la formation

Émerge peu à peu la préoccupation de "moderniser" le système éducatif, de le rendre plus apte à accompagner la croissance économique ou même à la faciliter.

Selon J. Fourastié ⁴⁰, le commissariat au plan et particulièrement la commission de l'équipement scolaire, mais aussi celle de la main-d'œuvre, (qu'il présida durant vingt ans) ont joué un rôle important pour sensibiliser le ministère de l'Éducation nationale à ces préoccupations d'ordre économique. En effet, à partir du deuxième plan, ces commissions sont des lieux de rencontre de la haute administration et, à ce titre, de responsables au Ministère de l'Éducation nationale et des "partenaires sociaux".

40 Cf. Annexe 7 et notre entretien avec lui en février 1990.

On note effectivement, dès la fin des années 1950, l'apparition de ce thème dans la revue "Les amis de Sèvres". En 1955 lors d'un colloque dont les débats sont publiés dans ce bulletin, M. Brunold, Directeur de l'enseignement secondaire, se demande comment adapter l'homme aux institutions de la vie moderne. L'homme agissant sur son milieu, nous dit-il, doit le mieux connaître. Lors de ce même colloque ⁴¹ J. Fourastié, réfléchissant sur la façon de donner aux élèves les bases d'une "conception scientifique des problèmes de notre temps", s'inquiète de "la précarité de la science économique, de sa tendance à dégénérer en doctrine et d'autre part de son degré élevé d'abstraction". Cependant il propose une série de sujets qui, selon lui, pourraient être enseignés dans le second degré. Ces propositions s'organisent autour de trois pôles :

- Sciences économiques (Travail, consommation, progrès technique, ni veau de vie et pouvoir d'achat) ;
- Démographie ;
- Problèmes sociaux (Durée du travail, scolarisation, Emploi, Assurances sociales, chômage).

Ces divers thèmes sont conçus pour être insérés dans les enseignements déjà existants (histoire, géographie, philosophie, instruction civique), nul ne songe à la création d'une discipline nouvelle. Pourtant il y a dans ces propositions une certaine proximité avec ce qui sera proposé en 1967 en SES pour la seconde. Même souci d'une progression de l'observation à l'analyse, même liaison obligée de l'économie et du "social", mais ce qui relève de l'adjectif "social" renvoie, dans le projet de J. Fourastié, à des "problèmes sociaux", contrepoint de l'économie, alors que dans le programme de seconde, l'étude "de la famille" dans la diversité des formes de société correspond plus à une initiation à la Sociologie.

Mais la préoccupation de modernisation de l'École au sens large dépasse très largement le milieu proches de l'Éducation nationale, c'est une véritable préoccupation politique.

Dans le rapport Rueff-Armand auprès du premier Ministre en 1959 ⁴² on analyse "les obstacles à l'expansion économique".

"Les hommes sont peu préparés à la vie professionnelle, (...) à la compréhension des problèmes nouveaux de notre civilisation". "Il faudrait s'efforcer de promouvoir un humanisme de la civilisation moderne". Le rapport propose de développer l'information économique, la formation professionnelle et l'enseignement économique. De ce point de vue, il porte d'abord intérêt à l'enseignement supérieur

41 Amis de Sèvres N° 21-22, 1955.

42 Rapport Rueff-Armand, La documentation française, 1959.

auquel il reproche d'être trop théorique, insuffisamment axé sur l'observation des faits, d'où la proposition de créer l'ENSAE (1960) ⁴³.

Au niveau du second degré, on souhaite la création d'une initiation économique dans les classes terminales, qui serait d'abord assurée par les chargés de TD des facultés de Droit et sciences économiques avant le recyclage des enseignants de lycées.

Par la suite, c'est au Conseil économique que cette préoccupation se fait jour. La relation croissance économique et information-formation économique est développée par le rapport Salmon de 1963 ⁴⁴. Ce rapport attend du développement de l'information un meilleur succès de l'application des programmes et plans gouvernementaux. "L'information, si elle était refusée au citoyen, pourrait creuser les inégalités, renforcer le sentiment d'exclusion alors que largement répandue et diffusée, elle peut être un magnifique instrument de promotion sociale". Mais il considère aussi que la condition préalable à la diffusion de l'information, c'est la formation : "On ne peut que constater l'inadaptation de notre enseignement à l'évolution du monde moderne et voir là, sans aucun doute, une des raisons pour laquelle l'information économique n'a pas la place qui lui revient". Pourtant ajoute-t-il "la prolongation de la scolarité obligatoire rend inopérante l'objection selon laquelle les grandes notions économiques ne peuvent être exposées à de trop jeunes esprits".

3.1.2. Le choix d'une orientation "critique"

L'appel qu'exprime l'avis du Conseil économique et social est clair et comme on le sait il sera entendu, mais l'enseignement prendra une orientation un peu différente de celle qui est prévue dans ces divers rapports.

Se révèlent au fil des lectures des conceptions assez différentes, voire divergentes de la formation à mettre en place et de son "utilité" sociale.

Pour le rapport Rueff-Armand comme pour le rapport Salmon on a pu noter la recherche directe d'efficacité dans le versant "adaptation des formations au progrès économique", mais l'objectif est plus vaste il va dans le rapport Salmon jusqu'à susciter, par cette formation, l'adhésion au projet de développement économique, qui est aussi un projet politique.

Ceci n'est pas la conception de J. Fourastié par exemple. La sienne est moins directement "politique" et utile et plus "humaniste". Laissons-le parler : "Le caractère de

⁴³ École nationale supérieure d'administration économique.

⁴⁴ Rapport du Conseil économique et social, "Inventaire des moyens actuels d'information économique", 23 mars 1969. Rapporteur Robert Salmon.

plus en plus technique et la complexité croissante des actes de production exigent de l'homme au travail des connaissances de plus en plus étendues". Il insiste sur le fait que les spécialisations sont certes nécessaires, mais qu'elles doivent être tardives et ne jamais détruire les bases générales et les aptitudes à la polyvalence antérieurement acquises. Il craint l'atomicité génératrice de "souffrance, inquiétude, instabilité"⁴⁵.

Cette attitude se retrouve, dans des termes moins généraux, chez L. Febvre dans la préface qu'il écrit en 1950 pour le livre de G. Friedmann "Humanisme du travail et humanités"⁴⁶.

"Il faut éviter, dit-il, que l'enseignement technique ne se dessèche et ne s'isole". Il faut donc, à ses yeux, développer les enseignements généraux dans l'enseignement technique, savoir renouveler la conception d'un enseignement largement humaniste, reprenant la richesse de la culture traditionnelle et l'adapter aux "réalités économiques et sociales et à la population scolaire en question". C'est d'ailleurs à développer cette argumentation que s'attache ce petit opuscule.

Ces propos, on le voit, traite de l'enseignement technique et du rapprochement des "deux cultures", le sous-titre de l'article s'intitule "Pour l'unité de l'enseignement". Il nous intéresse par les justifications qu'il donne à un nouvel enseignement qu'il qualifie de "nouvelles humanités", tout comme A. Prost caractérise la B et les SES⁴⁷.

Comme chez J. Fourastié, ce n'est jamais au nom d'un savoir-faire mais pour une nouvelle citoyenneté qu'on argumente du bien fondé d'un enseignement économique et social. Or, c'est bien sur ce type de fondement que les SES ont été bâties et c'est aussi sur ces principes que, plus tard, sera défendue leur spécificité. Dans les instructions de 1967 on dit que l'originalité de cet enseignement est de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles, d'établir une relation, jusque là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales. "Il s'agit de donner à l'élève les moyens de décrypter le monde dans le quel il vit, de se forger un jugement personnel d'acquérir une lucidité éclairée car nous dit G. Palmade : "Il n'est jamais bon pour une société de refuser de s'interroger sur elle même"⁴⁸.

Cette orientation de l'enseignement est donc celle qui a prévalu. Donnant cette perspective critique, voulant former au recul vis à vis de la société dans laquelle nous vivons, recul constitutif de toute démarche "scientifique", se trouvait assez

45 J. Fourastié. Revue internationale de pédagogie N° 3, 1958.

46 Cahiers des Annales 1950. Lucien Febvre connaissait ces questions d'assez près puisqu'il avait participé à la Commission Langevin Wallon en 1947.

47 Cf. infra citation A. Prost opus cité.

48 G. Palmade. Inspecteur général dans Les amis de Sèvres N° 1, mars 1979.

évidemment associés l'économie aux sciences de la société. Ainsi plus que ne l'eut fait un enseignement économique au sens strict s'ouvrait la perspective d'une éducation à la citoyenneté critique.

3.2. LE DÉVELOPPEMENT DE LA SCOLARISATION

Terminons ce tour d'horizon des facteurs qui ont suscité ou facilité la création d'un enseignement économique et social en évoquant le rôle du développement massif de la scolarisation des années 1960.

Il a été favorisé d'un côté par l'allongement de la scolarisation obligatoire mais en même temps par la montée de demande de scolarisation qu'exprime la population et qu'appelle le développement économique ⁴⁹.

Cet accroissement du public du second degré, général et technique pesait immanquablement sur les contenus d'enseignement et explique pourquoi J. Fourastié suggère, que pour en tenir compte, on sache rénover les contenus. Il nous dit assez brutalement, le texte est de 1958 : "L'accueil de ces adolescents, rendus disponibles par le progrès économique, même s'ils sont scolairement médiocres, faibles, très faibles, déficients sera le problème social majeur de l'enseignement au cours des cinquante prochaines années". Il ajoute "à côté de l'enseignement qui classe, qui élimine, il faut créer l'enseignement qui associe, qui retient, qui intéresse et occupe. À côté de l'enseignement de compétition, il faut créer un enseignement de loisir".

Nul doute que l'enseignement de loisir "qui occupe" n'ouvrira pas aux mêmes débouchés socioprofessionnels que l'enseignement de compétition "qui classe". Cette façon d'aborder le problème est assez proche de celle de l'Académie des sciences morales et politiques ⁵⁰. S'entretenant en 1965 de la réforme Fouchet, sur la question de savoir s'il était opportun de remplacer "les classes fortes" par des "sections fortes" en mettant ensemble les élèves les plus "doués" qui veulent travailler pour accéder aux grandes écoles, un de ses membres propose même (P. Clarac) que ce principe de différenciation hiérarchisée des filières ne soit pas latent mais que, dans l'intérêt des "moins doués" il soit ouvertement admis.

Ce souhait est très éloigné du souci inverse qu'exprimait L. Febvre et G. Friedmann ⁵¹, de voir se rapprocher l'enseignement général et l'enseignement technique.

49 Rapport du conseil économique et social "La démocratisation de l'enseignement". Rapporteur Robert de Vernejoul, décembre 1965.

50 Académie des sciences morales et politiques. Débat sur la réforme de l'enseignement, 1965.

51 Humanisme du travail et Humanités. Opuscule de G. Fiedmann Préface de L. Febvre, Annales ESC, 1950.

L. Febvre écrit précisément que si les humanités classiques développent certaines capacités elles ne recouvrent qu'un secteur restreint d'aptitudes et en négligent d'autres. Elles doivent donc être remodelées dans la perspective de leur introduction, comme enseignement général, dans l'enseignement technique et professionnel.

On voit apparaître ici des conceptions différentes de la diversification qui se met en place avec la réforme Fouchet et de son rôle, alors qu'au même moment cette réforme fait beaucoup avancer l'unification des établissements du Second degré. Tout ceci concerne principalement les rapports entre l'enseignement général et l'enseignement technique alors introduit dans les seconds cycles des lycées.

Mais la section B, en tant que filière nouvelle, est aussi concernée par ces débats, et les SES plus encore puisque nous l'avons vu, leur conception répond pour partie à ce projet de nouvelles humanités, dont il a été question à plusieurs reprises.

4. POTENTIALITÉS ET CONTRADICTIONS DES CHOIX INITIAUX

Le mouvement des connaissances, les changements économiques et sociaux et en particulier la montée de la scolarisation ont incité à la création de nouvelles filières et au renouvellement des contenus d'enseignement. La montée des sciences sociales, la demande d'information économique ont suscité, plus spécifiquement, la création d'un enseignement économique et social. Pour autant, cela ne déterminait pas absolument la voie qui allait être prise. Un certain nombre de possibilités s'ouvraient parmi lesquelles les décisions de 1966-1968 constituent des choix, tant au plan politique que didactique.

En les caractérisant dans leurs grandes lignes, nous allons tenter de montrer rapidement leurs fondements réels et d'entrevoir les oppositions, les contradictions qu'ils contenaient.

4.1. LA PLACE INSTITUTIONNELLE ET LE VERSANT POLITIQUE DE CES CHOIX

Certaines des décisions prises ne faisaient pas consensus à l'époque, recensons-les rapidement.

– La création d'une discipline autonome

Dans les textes, contributions que nous avons étudiées, beaucoup ne souhaitent pas que la rénovation des contenus enseignés passât par la création d'une discipline nouvelle, autonome, mais par la refonte des disciplines existantes.

– Dans l'enseignement général

On n'envisageait pas de réserver cet enseignement à une seule section, de plus d'enseignement général. Bien au contraire, on a pu voir qu'il avait été requis, par exemple, comme enseignement général dans l'enseignement technique.

– Donnant une culture critique

Enfin s'exprimaient sur le contenu souhaité pour cet enseignement, des points de vue divergents entre ceux qui souhaitaient une formation économique pour que se diffuse mieux l'information économique, et ceux qui y voyaient un moyen de faire accéder les jeunes à un début de compréhension critique des phénomènes économiques et sociaux.

Il importe donc de réfléchir sur ce qui, finalement, a conduit à ce que ces choix là soient effectués plutôt que d'autres. Le rôle personnel des promoteurs de la discipline, leur capacité à mener le projet à bien, n'ont pu jouer ici qu'à la marge. C'est la politique menée au Ministère de l'Éducation Nationale qui, ici, a été déterminante.

Elle consistait, nous l'avons vu, à créer une nouvelle voie d'enseignement général, la B, dont les Sciences Économiques et Sociales faisaient l'originalité.

Ce choix supposait une discipline nouvelle et son insertion dans l'enseignement général. Les propositions qu'émettaient L. Febvre, G. Friedmann et aussi, mais d'une autre façon J. Fourastié, n'ont pas été retenues, leurs arguments pourtant ne manquaient pas de poids. Ils souhaitaient valoriser les contenus enseignés dans l'enseignement technique par l'introduction en leur sein d'une discipline rigoureuse, exigeante portant sur l'étude des problèmes socio-économiques contemporains, discipline qui eût ressemblé comme une sœur aux SES. Il faut également se rappeler que la section B', T'éco, qui avait existé durant plus de dix ans a disparu avec la création de la B. Il y a bien là une question.

Le point important ici semble être la création de la B, dans le cadre de la politique d'unification des établissements et en même temps de diversification en filières, menée alors par C. Fouchet. Cette section donnait à la diversification du second cycle général un contenu réel. En son absence, on en serait resté à des séries littéraires et scientifiques, et à diverses combinaisons de langues, assez semblables à ce qui existait déjà. Dans ce cas la soi-disant diversification n'eut fait que distinguer enseignement général et technique, alors que la création toute récente de bien des bacs techniques, leurs passé de brevets supérieurs, ne les mettaient guère en situation concurrentielle par rapport aux baccalauréats d'enseignement général issus d'une tradition plus ancienne.

N'oublions pas que le mot diversification s'entendait déjà pour certains comme une simple hiérarchisation organisée des filières, qui remplaçait la notion de classe forte par celle de section forte.

On peut donc supposer ⁵² que la création de la B dans l'enseignement général a donné à la diversification une consistance, un contenu. Nous verrons d'ailleurs que cette création a été pour partie un instrument de démocratisation du second cycle. Mais cela aussi a évité, qu'en 1966, le second cycle ne soit clairement différencié, et hiérarchisé, entre d'un côté l'enseignement général de l'autre l'enseignement technique, situation peu supportable dans sa brutalité.

Quant au choix de donner à l'enseignement de SES une portée synthétique et critique, à l'encontre des orientations préconisées par les très officiels rapports Rueff-Armand et Salmon, il étonne moins. Cette orientation paraît conforme à une tradition vivace dans l'École et la société française qui se réclame d'une conception d'indépendance au politique et de laïcité. Il rejoint, par ailleurs, des préoccupations exprimées au plan international ⁵³ concernant les modalités de socialisation de la jeunesse et de formation à un humanisme rénové.

4.2. AU PLAN DIDACTIQUE

Revenons maintenant sur les caractéristiques propres de la discipline que nous avons déjà étudiées à travers l'analyse des instructions, horaires, programmes de 1966-1968.

4.2.1. La cohérence interne du projet

Il est organisé autour d'objectifs qui sont définis ainsi :

“Établir une relation (...) entre culture et réalités économiques et sociales”
“Assurer la formation d'un esprit expérimental, former les éléments premiers d'une “perception” de ces réalités, développer les habitudes intellectuelles propres à leur analyse. La connaissance de nos “sociétés contemporaines” suppose donc cette formation de l'esprit. C'est pourquoi l'accent est mis sur les méthodes qui la permettront. Les programmes sont des canevas servant de base aux projets précis que les professeurs doivent élaborer. Les méthodes sont décrites dans le détail.

52 Pour une étude de la démocratisation du système scolaire dans les années 60 : A. Prost, “L'enseignement s'est-il démocratisé ?” PUF, 1986, et Y. Clot “Le symptôme scolaire” SES-PIRM, 1988.

53 Voir en Annexe 4 l'analyse du rapport du colloque de l'UNESCO à Hambourg, 1962.

Ces choix reposent sur des solides **justifications**.

– Les unes sont plutôt d'ordre pédagogique.

En partant de l'observation des "faits" on évite de plonger les élèves dans un univers de savoirs abstraits qui serait pour eux sans signification. Cette démarche permet de maintenir vivante la curiosité des élèves et de pouvoir s'appuyer dessus pour la construction de leur propre savoir. On postule donc que les élèves participent pleinement à cette construction par leur activité intellectuelle propre.

– Les autres sont de nature plus "déontologique".

Que dans les études "en sciences économiques et sociales" l'élève reste intellectuellement actif, le rend capable d'être critique. Choisir cette démarche évitera la tentation de dogmatisme tant de l'élève que celle du professeur. Ainsi sera respectée la pluralité des opinions, affirmée l'absence de certitudes générales, universelles, absolues en sciences sociales. On rejoint de cette façon un souci épistémologique.

Ces choix apparaissent également au premier regard comme particulièrement opératoires. Si au lieu de mettre l'accent sur l'acquisition d'une démarche intellectuelle, ce projet didactique avait seulement insisté sur l'acquisition d'un corpus de connaissances (factuelles, méthodologiques, conceptuelles...) à transmettre, il eut fallu définir assez précisément ce corpus. Cette définition sérieuse eût posée des problèmes a-priori bien difficiles, par exemple :

- Comment définir les concepts fondamentaux d'un savoir dit interdisciplinaire sans proposer une logique, une cohérence de cet ensemble de savoirs, c'est-à-dire sans s'appuyer sur une ou plusieurs articulations possibles entre les différentes disciplines qui composent le champ scientifique de référence ?
- Comment opérer la sélection des concepts et leur donner sens, dans l'ensemble théorique d'où ils émanent, sans traiter explicitement de la question de la pluralité des interprétations théoriques des mêmes phénomènes réels dans les disciplines concernées ?
- Comment, une fois posés ces problèmes de nature épistémologique, en opérer la traduction didactique qui s'impose pour que les savoirs soient enseignables ?

Questions redoutables qu'on évitait d'aborder en fixant pour objectif l'acquisition d'une démarche intellectuelle, précisant les méthodes pour l'acquérir, on manifestait une attitude apparemment raisonnable et réaliste. Mais en même temps la fin première de cette formation, aboutir à mieux connaître nos sociétés contemporaines, restait fort mal délimitée. Quel devait être le contenu précis de cette connaissance ?

Remarquons enfin combien **ce projet se trouve proche** de ce que recommandent aujourd'hui les didacticiens.

Construire un programme en mettant en évidence des objets, des thèmes, des "problèmes de société" montre que l'on souhaite que l'élève perçoive les enjeux de la situation pour maintenir sa curiosité et son activité intellectuelle. Cela conduit à organiser leur déroulement de la seconde à la terminale par englobement, puis décomposition et recomposition. Cette présentation du savoir qui ne suit pas une progression du "simple" au "complexe", mais procède par un aller retour de la perception du "tout" à l'analyse de "parties" etc. présuppose également que l'apprentissage n'est pas forcément linéaire. Ces principes rejoignent certains résultats actuels de la recherche en éducation ⁵⁴.

Prendre en compte l'élève, ses préjugés, ses prénotions, son implication sociale... s'apparente aux études des "représentations sociales" des élèves mises en œuvre de façon systématique ⁵⁵.

En proposant de faire travailler les élèves à l'étude de questions contemporaines et perceptibles dans leurs contours voire leurs enjeux, l'enseignant peut s'appuyer sur leurs "conceptions", leurs "représentations". Par la suite grâce à une observation maîtrisée et conduite, on procède à l'analyse.

Cette démarche s'apparente à celle que recommandent A. Giordan et G. de Vecchi pour la construction de concepts scientifiques à partir "d'un environnement didactique" ⁵⁶.

J. L. Paour pour sa part, propose la recherche de "micro-mondes" dans les quels les situations et les tâches soient adaptées au niveau de développement et aux caractéristiques des élèves ⁵⁷.

Cependant dans ces deux cas la situation didactique est élaborée par l'enseignant ou le didacticien en vue de l'apprentissage d'une notion ou d'un concept bien déterminé et à un certain niveau d'élaboration.

Dans le projet fondateur des SES il n'en est pas ainsi. On préconise d'organiser l'enseignement à partir de l'étude d'objets sociaux contemporains, perceptibles aux élèves etc. mais on ne désigne pas toujours précisément pour chacun d'entre eux à

54 J. F. Richard et C. George. *Revue française de pédagogie* N° 58, février 1982.

55 Travaux INRP - IRPEACS - CNRS - CERPE, cf. bibliographie.

56 A. Giordan et G. de Vecchi. *Les origines du savoir*. Delachaux Niestlé, 1987.

57 J. L. Paour. *Quelques principes fondateurs de l'éducation cognitive*. *Interactions didactiques* N° 8, mars 1988.

l'apprentissage de quelles notions, concepts, analyses il est censé servir. Cela reste "non-dit".

Pendant ce projet d'enseignement avait l'avantage de présenter clairement l'apprentissage comme un processus, une construction dont l'élève était l'acteur.

Cette caractéristique implique l'emploi de méthodes pédagogiques dites actives mais dépasse très largement cette question. C'est plutôt de constituer pour les élèves, et donc auparavant pour les professeurs, un rapport actif au savoir qu'il s'agit. Cette vision s'inscrit en rupture avec une conception scolaire plus traditionnelle du savoir comme "corpus de connaissances", qui se transmettrait par énoncé et serait supposé acquis dès lors que répété⁵⁸.

4.2.2. Le projet comporte néanmoins des faiblesses

Elles apparaissent à l'analyse des instructions, des programmes et des textes relatifs au baccalauréat dont l'interprétation peut paraître incertaine.

■ *Incertitude d'abord sur la cohérence disciplinaire au plan des savoirs*

Cette question se pose à deux niveaux.

– la question de la cohérence des savoirs à enseigner.

Faut-il que le savoir à enseigner ait une cohérence scientifique d'ensemble pour être enseignable mais qu'entendrait-on alors par cohérence ?

Comme nous l'avons montré, le champ des savoirs que les SES prennent pour référence est vaste (Économie, Sociologie, éléments de Sciences politiques, d'Histoire et Géographie économiques et sociales). Il faut donc, pour assurer cette cohérence préciser la place et les relations entre ces divers éléments, s'assurer que cet ensemble est "scientifiquement" consistant. Ce qui conduit à poser la question suivante : la pluri-inter-disciplinarité des SES consiste-t-elle, comme nous le pensons, à former, par une approche progressive, les élèves à l'analyse de la réalité économique et sociale dans sa complexité ? L'objectif est alors l'acquisition de quelques concepts fondamentaux, dans quelques unes des sciences sociales et principalement l'économie et la sociologie.

Dans ce cas l'unité des SES est certes didactique (instructions de 1982) mais cette discipline scolaire est pluridisciplinaire au plan des savoirs. Il n'y a pas véritablement, et sur tout les thèmes, d'interdisciplinarité. Cette unité ne s'appuie pas sur l'hypothèse d'unification poussée des sciences sociales mais sur

⁵⁸ Sur cette conception cf. Y. Chevallard. *Interactions didactiques* N° 9, septembre 1988.

celle de leur complémentarité pour l'étude d'un objet commun. Mais cette complémentarité ne doit-elle pas être indiquée et préparée par une formation initiale adéquate des maîtres pour que la discipline scolaire trouve une cohérence ?

Par ailleurs, comme on le sait, chacune des disciplines "savantes" constituantes est traversée de débats internes : comment gérer cette caractéristique particulière ? Faut-il exposer les articulations théoriques principales, situer les divers ensembles théoriques les uns vis à vis des autres... rendre compte aux élèves de ces débats, de l'absence de consensus scientifique ? Mais de tels exposés peuvent-ils leur être accessibles ?

Si au contraire on choisit de les éviter, en se contentant pour un enseignement de "non-spécialistes d'aller vers une simple conceptualisation (les maîtres, eux, sont supposés maîtriser les articulations théoriques), comment doit s'opérer le choix des concepts à retenir, étant entendu qu'ils n'émanent pas nécessairement tous du même ensemble théorique ?

Ce qui nous conduit à aborder à un deuxième niveau cette question de "cohérence".

- La question de l'**explicitation** par le projet pédagogique non seulement des objets sur lesquels l'étude portera mais aussi des résultats attendus de la formation, c'est-à-dire ses objectifs.

Nous supposons qu'en l'absence de précision suffisante particulièrement sur les acquisitions conceptuelles attendues de la formation, l'interprétation des programmes laisse place à une indétermination difficile à gérer dans les moments d'évaluation unifiée des performances des élèves. Or l'explicitation des objectifs conceptuels, et donc théoriques, de la formation suppose d'affronter ces problèmes de cohérence scientifique ce qui conduirait à poser des questions de nature épistémologique dont nous avons déjà évoqué la difficulté. Elle imposerait également d'opérer des choix à contenus scientifiques, mais aussi politiques et idéologiques. Cela supposerait enfin que l'on soit en mesure de définir ce qui raisonnablement est accessible et donc exigible des élèves. Vaste champ d'investigation pour la recherche didactique !

■ *Incertitude sur le sens de la méthode pédagogique préconisée*

Laissons volontairement de côté la question de la praticabilité scolaire des méthodes actives en reconnaissant seulement qu'elles requièrent des horaires assez conséquents en présence des mêmes élèves, des effectifs peu élevés, des professeurs maîtrisant pleinement leur savoir et les objectifs qui sont les leurs.

La volonté exprimée dans les instructions, de contribuer à la formation chez les jeunes "d'un esprit expérimental", d'"une attitude intellectuelle", se réfère clairement à une démarche anti-dogmatique, beaucoup plus qu'à une quelconque "idéologie empiriste". Le recours aux références est souvent affirmé, la critique requise,

la rigueur demandée, une bibliographie sérieuse indiquée. L'objectif de formation d'un "esprit expérimental" n'est pas l'appel à faire la preuve par les faits ou par l'expérimentation bien que l'intitulé du cours "Initiation aux faits économiques et sociaux" puisse de ce point de vue induire une certaine confusion. Former à la rigueur, à une démarche scientifique dans les sciences sociales voilà l'objectif, c'est l'observation qui est recommandée, mais une observation "située et conduite". Il paraît assez évident que cette approche est conseillée, non comme une fin en soi, mais comme une méthode pour l'apprentissage.

Cependant, en acceptant cette appellation disciplinaire, en demandant de recourir à des enquêtes, des visites alors que les maîtres en charge de cet enseignement n'étaient pas toujours préparés aux diverses composantes de cet enseignement pluridisciplinaire, ne risquait-on pas d'introduire une certaine confusion entre la démarche pédagogique "inductive" recommandée et une démarche "scientifique", d'inspiration positiviste, oublieuse du caractère construit de tout fait scientifique ?

Il est vrai que les instructions recommandent par exemple pour l'enquête "que l'échantillon soit défini et critiqué, le questionnaire discuté en classe", de même les visites doivent-elles être préparées, guidées, accompagnées d'un dossier. Il est clair que pour les rédacteurs des instructions les "faits" ne parlent pas d'eux-mêmes. Mais était-ce aussi clair pour tous les enseignants, que si la formation impose que l'on prenne pour point de départ les élèves tels qu'ils sont, elle impose tout aussi impérativement de conduire les élèves à une **analyse, une décentration et donc une rupture** par rapport à leur expérience dans sa forme première ?

En mettant ainsi l'accent sur les méthodes pédagogiques, sur l'animation de la classe alors que les objectifs assignés restaient très généraux ("une attitude", "un esprit") ne risquait-on pas d'introduire un malentendu, d'autant que "les pédagogies non-directives" étaient très en vogue à la fin des années 1960 ? On verra effectivement par la suite des professeurs de SES définir leur discipline "**par ses méthodes**" plus que par son contenu.] =

L'animation d'un débat en classe sur une question d'actualité, sur un thème de société peut être une façon de pratiquer l'interdisciplinarité "sans douleur". Mais que l'heure de cours s'écoule avec un certain agrément de part et d'autre signifie-t-il que l'on ait pour autant entamé une démarche de formation avec des visées cognitives ? Rien ne l'assure. Pour éviter d'en rester là il faut nécessairement que l'enseignant ait des objectifs cognitifs, ce qui renvoie à la question des programmes, mais aussi à celle de la formation des enseignants, (cf. chap. 3). Et très probablement aussi que ces objectifs ne se trouvent pas contrariés par l'évaluation à laquelle l'enseignant procède et à laquelle il est procédé en fin de cursus de façon codifiée.

L'évaluation "institutionnelle", celle du bac, nous semble jouer un rôle d'autant plus important que, comme nous l'avons vu, la définition a priori d'un "corpus" de savoirs à enseigner est délicate.

■ *L'évaluation*, celle du baccalauréat, pour laquelle il existe des textes officiels précis, nous paraît *marquée d'une certaine ambiguïté, émettrice de contradictions*

La forme d'épreuve choisie au baccalauréat pour procéder normalement à l'évaluation des acquis disciplinaires en fin de cursus ne semble pas réduire les incertitudes tant au niveau des savoirs à transmettre que du sens de la méthode.

Les textes qui en 1967 définissent les modalités de l'épreuve de SES au baccalauréat seront modifiés en 1972 faisant prévaloir la deuxième forme d'épreuve instaurée dès 1967 qui d'ailleurs existe encore aujourd'hui⁵⁹. "L'épreuve cherchera à combiner les qualités probantes d'une dissertation et celles d'un commentaire de documents". Cette épreuve nous paraît un peu confuse dans son orientation. On semble hésiter entre la classique dissertation, propre à légitimer la discipline conformément à des exigences scolaires habituelles, et la recherche d'un exercice un peu nouveau fidèle aux méthodes et aux objectifs préconisés dans cet enseignement. Toute la question est de savoir de quoi est fait ce dossier de documents et en quoi, comment il appuie la composition. Quel sera finalement le statut du document dans l'épreuve et en conséquence quel traitement en est requis par l'élève ?

Si le document est compris comme un aide mémoire, qu'il est facilement lisible et que le dossier est important, le candidat peut réussir sans disposer de connaissances spécifiques. Ce modèle d'épreuve ne valorise ni les connaissances spécifiques ni la démarche "expérimentale" au sens de stimuler l'observation et l'analyse des phénomènes observés. Il demande au contraire une bonne maîtrise des savoir-faire scolaires généraux : expression écrite, organisation des idées...

Si le document est d'accès moins aisé, s'il est inséré dans une logique problématique, il exige pour son traitement la maîtrise de connaissances, de notions, de concepts quelque soit la nature du document lui-même (littéraire ou statistique), l'épreuve peut alors évaluer des acquis disciplinaires plus spécifiques. Mais cela suppose que la question posée soit bien ciblée et que la problématisation soit exigible des élèves sur ce thème, c'est à dire que le travail effectué en classe durant les années antérieures les y aient préparés.

De plus, pour que les élèves puissent réellement construire une synthèse prenant appui sur une analyse poussée de documents, il faut que les documents soient très

59 BOEN 14-12-67, 30-11-72 et Annexe 1 pour toutes les références des textes officiels.

peu nombreux et assez riches, sans quoi l'exercice devient rapidement infaisable en quatre heures.

Or le texte de 1972 nous dit : "De la dissertation on retiendra des exigences de mise en ordre et de rédaction" plus loin "pour aider le candidat, limiter l'effort de mémoire éviter (...) que leurs facultés de raisonnement ne s'exercent dans le vide ou dans le vague, on leur fournira une documentation (...) ensemble de références destinées à nourrir leur réflexion".

Par certains points l'exercice en appelle assez sérieusement au document, base de la réflexion, sur le "problème" dont on aura à traiter, mais par d'autres, plus nombreux, la logique classique de la dissertation nous paraît l'emporter : "Cette formule est celle d'une composition appuyée sur un dossier" ⁶⁰.

On a donc cherché une formule d'épreuve originale, conciliant les contraintes de l'évaluation à un examen comme le baccalauréat et la valorisation de la démarche disciplinaire spécifique. Pourtant le résultat semble montrer les difficultés de cette conjugaison ; l'épreuve n'est pas simplement ni uniquement une dissertation, ni "une note de synthèse", mais elle n'est pas non plus un véritable travail sur documents, supposant à la fois l'analyse, la critique, la synthèse, qui eut été conforme aux objectifs disciplinaires. Dans ces conditions il n'est pas sûr que la démarche d'apprentissage que les instructions conseillent, soit nécessairement la plus efficace pour préparer les élèves à réussir cette épreuve.

Les enseignants se trouveront alors pris entre des contraintes partiellement divergentes.

- Fidèles à l'esprit des instructions ils pratiqueront une pédagogie active pour former à une démarche "scientifique" en sciences sociales, interprétant avec souplesse les programmes (de grandes différences peuvent apparaître entre eux dans cette interprétation) ; mais il se peut que cette stratégie n'assure pas au mieux la réussite de leurs élèves au baccalauréat.
- Privilégiant ce dernier impératif ils peuvent à l'inverse construire leur enseignement autour d'un corpus de savoir déduit des sujets des années antérieures au baccalauréat et des manuels en usage dans la discipline. Alors ils mettront aussi l'accent sur l'apprentissage de la dissertation au sens général du terme plutôt que sur l'étude approfondie, par les élèves, de documents spécifiques à leur domaine.

Ces deux préoccupations sont orientées différemment, reste à savoir comment ces divers impératifs se sont, ou non, conciliés dans les pratiques.

60 Textes 1972.

Ainsi, l'examen plus approfondi de ces textes, avec le recul des années écoulées, montre qu'ils ne définissaient pas une modalité unique de mise en œuvre mais laissant place à des interprétations diverses. Évidemment pour un projet, c'est plutôt une qualité, mais cela conduit aussi à donner un poids important, dans son devenir, aux caractéristiques du corps enseignant qui le mettra en œuvre.

Porteur d'une définition large du contenu à enseigner, ce projet manifestait d'un souci réel de l'apprentissage des élèves tant dans la constitution des programmes que dans les instructions ; si la définition des savoirs à transmettre qu'il donne peut paraître imprécise, cela renvoie aussi à des justifications positives d'ordre pédagogique et déontologique, d'autant plus compréhensibles que l'ensemble disciplinaire objectif-contenu-méthode se trouve ainsi mis en cohérence. Cependant ce dispositif nous semble en quelque sorte achopper sur les modalités d'évaluation. C'est à ce niveau que se révèle l'imprécision relative des objectifs et qu'il devient nécessaire d'affronter les difficultés d'une définition plus explicite des savoirs à enseigner.

Certes, des contraintes fortes s'exercent sur l'évaluation en particulier sur le baccalauréat, compte tenu de son caractère social de certification d'un niveau de formation. Mais l'évaluation terminale joue aussi un rôle important sur le dispositif d'enseignement disciplinaire et il ne semble pas que la discipline ait trouvé (mais le pouvait-elle ?) une modalité d'évaluation véritablement conforme au caractère "actif" de ses objectifs.

Si notre hypothèse est fondée il y aurait bien là une contradiction source de difficultés pour la discipline, mais n'est-ce pas également le cas pour bien d'autres disciplines scolaires ?

Cette analyse des caractéristiques disciplinaires au plan des "textes", des incertitudes ou faiblesses que le projet comporte dès le départ ne vise pas à montrer qu'il y aurait là une originalité propre aux SES dans le système scolaire, nous n'avons pas étudié d'autres disciplines de la même façon.

De plus tout projet comporte, par définition, un certain degré d'incertitude, ce qui est aussi un moyen de lui donner de la souplesse et des capacités d'adaptation. Notons l'intérêt qu'il y aurait à procéder sur ce plan à des comparaisons interdisciplinaires.

Dans les chapitres qui suivent nous allons explorer le destin de cette discipline dans les deux voies que nous avons ouvertes ici. D'un côté nous retracerons l'histoire mouvementée de sa légitimité institutionnelle, de l'autre celle de sa lente maturation au plan des pratiques, terrains différents sur chacun des quels jouent des forces et des contradictions propres dont nous avons déjà vu des germes.

CHAPITRE 2

UNE HISTOIRE INSTITUTIONNELLE MOUVEMENTÉE

“Dès qu’une idée a été réalisée dans le domaine du faire, ce n’est pas l’idée qui agit, c’est l’institution située à sa place en son temps, s’incorporant à un réseau compliqué et mouvant de faits sociaux, produisant et subissant à son tour mille actions et mille réactions”.

L. FEBVRE

Ce nouvel enseignement va se mettre en place dans un contexte de forte croissance de la population scolaire du second degré. Les effectifs des élèves de lycée (général et technique) sont multipliés par 3,2 entre 1960 et 1988, ceux des collèges par 2,2 alors que le nombre de jeunes de 11 à 17 ans n’augmente que de 12,4 % sur cette période ¹.

Cette croissance va profiter à la section B et faciliter l’insertion des SES dans les réalités quotidiennes des lycées. Cependant des difficultés institutionnelles accompagnent cette progression quantitative. Elles montrent combien les choix effectués en 1966 sont restés longtemps porteurs de tensions. Les difficultés commencent tôt pour les Sciences économiques et sociales, dix ans à peine après leur mise en place. Elles vont se succéder régulièrement et manifester une réelle gravité à chaque occasion.

1 Repères et références statistiques 1989. Ministère de l’Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports. Direction de l’évaluation et de la prospective.

Nous commencerons par une brève étude des aspects quantitatifs de l'évolution de la discipline, avant de retracer ses difficultés institutionnelles. Il sera ensuite possible de proposer quelques hypothèses explicatives des aspects contradictoires de cette évolution.

1. UN APERÇU STATISTIQUE DE L'ÉVOLUTION DISCIPLINAIRE

La croissance des effectifs de la série B est un phénomène marquant sur toute la période. Le développement de la discipline, et donc celui de son corps enseignant, va s'appuyer sur cette croissance.

1.1. LES ÉLÈVES

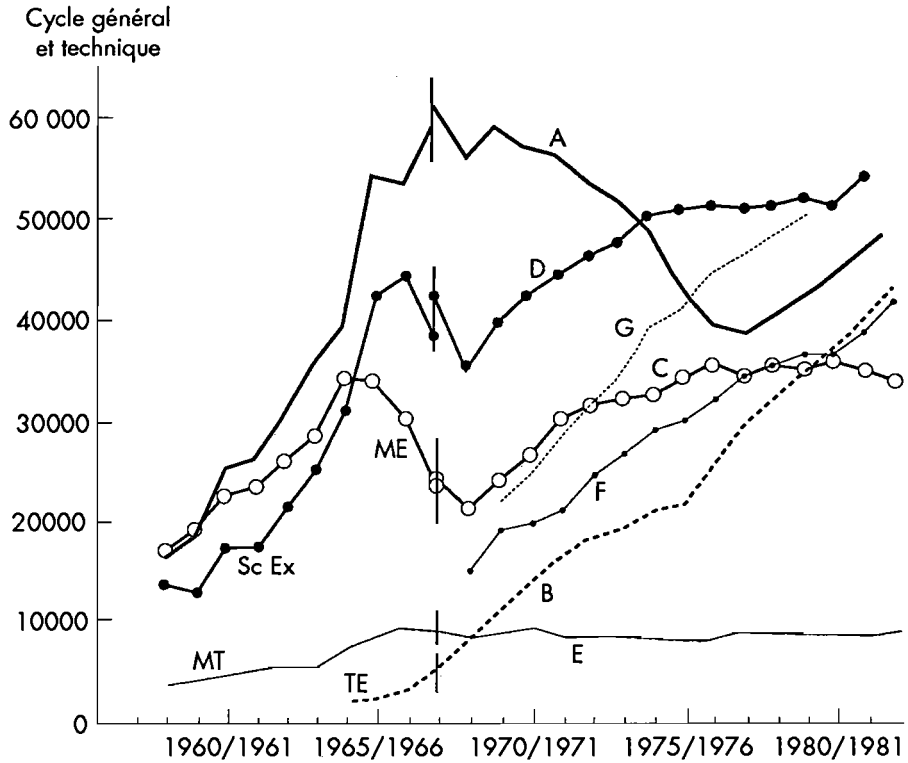
Jusqu'à 1982 il n'y a que dans la section B (Seconde A B) que les élèves suivent cet enseignement. Après 1982, avec la disparition des filières dans les secondes d'enseignement général, un enseignement de deux heures de SES est instauré dans toutes les classes de seconde dites de détermination. Cela suscite donc le développement de l'enseignement des Sciences économiques et sociales en dehors d'une section spécifique.

1.1.1. Croissance et place de la B dans le second cycle

L'essor de cette section est rapide et sa croissance persiste sur la période.

	1965-1966	1969-1970	1975-1976	1984-1985	1987-1988
Seconde A B Seconde IES	6 424	62 825	124 070	332 465	425 865
Première B		20 096	50 044	54 673	74 653
Terminale B	2 105 (T'E)	14 514	47 592	60 075	75 070
Total Seconde		811 614	1 089 752	1 141 719	1 358 030

Tableau 1 : Effectifs d'élèves scolarisés en B, Public et privé France métropolitaine.



Évolution des effectifs des classes terminales des lycées publics selon la section 1958-1983.
Source A. Prost op. cité p. 40.

Cette croissance soutenue est même plus forte que celle de la série G qui, elle, résultait de la transformation des brevets commerciaux en baccalauréats de techniciens. Ces deux séries jouent incontestablement un rôle moteur dans la croissance du second cycle long.

	1975-1976	1979-1980	1985-1986	1987-1988
B (1)	47 592			
Indice	100	155	219,4	245,5
G (1)	60 526			
Indice	100	121,3	128	177,5
Second cycle long (2)				
	100	115,4	128,05	143,8

(1) Terminale, (2) Seconde-Première-Terminale.

Tableau 2 : Évolution comparative des effectifs des 4 séries en Terminale et du second cycle long dans son ensemble. Source : DEP

1.1.2. Les SES en dehors de la B

Après 1982 la discipline sort de la filière B.

Elle est enseignée dans les classes de seconde de détermination qui constituent la majeure partie des classes de seconde (85 % des effectifs 1987-1988 du second cycle long).

Dans ces classes les élèves reçoivent un enseignement de Sciences économiques et sociales de deux heures hebdomadaires à titre d'initiation.

La progression de leurs effectifs s'accroît dans la dernière période (tableau 1) avec la montée du pourcentage d'une génération accédant au niveau IV de formation.

Les options ouvertes depuis 1984 aux élèves de première A et S, de terminale A - C - D se développent et leurs effectifs croissent eux aussi plus rapidement que ceux du second cycle. C'est un signe de succès, mais leur importance reste pourtant minime.

	1984-1985	1985-1986	1988-1989
Première	11 698	12 909	17 323
Terminale	5 848	6 759	9 760

Tableau 3 : Effectifs des options sciences sociales. Source DEP

Ainsi en 1986-1987, 7,9 % des élèves de première A et S suivent cette option. Ils étaient 7,4 % en 1983-1984 : progression relative mais très mince. Les effectifs de l'option en terminale restent bien inférieurs à ceux de première et inférieurs, également, au nombre de candidats qui présentent l'option au baccalauréat.

1.1.3. Les caractéristiques du public de cet enseignement

Les élèves de seconde qui font de l'IES, c'est à dire la majeure partie des élèves de seconde, ne forment pas un public spécifique dans le second cycle long.

Nous nous contenterons donc de caractériser ici dans les grandes lignes les seuls élèves de B, leurs évolutions ², en nous demandant s'il s'agit là d'un "public particulier".

² Pour une étude plus détaillée voir annexe 3.

Le profil des élèves qui suivent l'enseignement des Sciences économiques et sociales dans la section B s'est, nous semble-t-il, progressivement modifié alors que les effectifs de cette filière allaient croissant.

Ces élèves forment aujourd'hui un public scolaire probablement d'origine sociale moins modeste qu'il y a vingt ans, proche de celui des sections A dont le recrutement s'est lui-même démocratisé. Il reste cependant plus équilibré du point de vue du rapport garçon-fille.

Quant au niveau scolaire, estimé par les taux de redoublement durant la scolarité, au bac, par l'âge ou par les taux de réussite post scolaire, il est en moyenne un peu inférieur à celui des autres sections générales.

Ce bilan quantitatif, comme les débouchés ultérieurs de cette section, permettent de considérer que le choix de diversification limitée des séries générales opéré en 1966, est effectivement devenu une réalité. Il existe bien à la fin des années 1980, dans l'enseignement du second cycle général français, une série économique et sociale qui s'est "normalisée", comme voie d'enseignement général, à côté des traditionnelles séries littéraires et scientifiques.

1. 2. LES ENSEIGNANTS DE SES

La croissance régulière du nombre des élèves qui suivent un enseignement de SES, soit dans la section B, soit après 1982, en Seconde, en B ou en option, a suscité un besoin croissant d'enseignants de cette discipline. (Pour une analyse détaillée voir aux chapitres 3 et 4).

Les effectifs d'enseignants augmentent régulièrement.

1971-1972	1975-1976	1981-1982	1984-1985	1988-1989
424	859	1 711	1 904	2 405

Tableau 4 : Enseignants de SES dans les établissements publics. Source : DEP MEN

Ces chiffres ne concernent que l'enseignement public, la DEP ne pouvant nous fournir le comptage des enseignants des établissements privés par discipline. Un travail de B. Magliulo (juillet 1990) annonce 916 professeurs de SES dans l'enseignement privé sous-contrat en 1989-1990 ce qui porte à 3 307 le nombre total d'enseignants de SES (du public plus le privé sous-contrat) pour cette année là. Par ailleurs ces chiffres sous-estiment probablement le nombre réel de professeurs

durant les années 1970 car dans certaines académies, comme celle de Montpellier, les enseignants de SES ont été comptés avec ceux de STE pendant un moment (même problème pour les professeurs d'histoire-géographie dont les services restaient "à cheval" sur les deux enseignements).

Au début des années 1970 c'est par un recours massif à l'auxiliaariat que les besoins en enseignants de cette discipline nouvelle ont d'abord été satisfaits. Par la suite le recrutement par concours s'est peu à peu substitué à cette modalité de recrutement, mais jamais complètement.

	1971	1975	1977	1981	1983	1983 #
CAPES SES	100	120	110	30	135	163
Agrégation SES	-	-	40	12	20	32
Autres disciplines	6 387 *	5 421 *	3 144 *	2 180	4 906	8 182
CAPET + EPS agrégés	1 188	1 800	1 600	1 000	1 230	1 900

(#) externe et interne, (*) CAPES seulement.

Tableau 5 : Postes mis au concours. Source : DEP Notes d'information.

On peut en effet remarquer combien le nombre de postes est variable d'une année à l'autre, alors que l'on vient d'observer que le nombre d'élèves croissait lui régulièrement. Ce décalage, entre besoins prévisibles d'enseignants et recrutement, est particulièrement remarquable à partir de 1977.

Cette situation n'est pas particulière à cette discipline. Le nombre de postes mis au concours du CAPES, CAPET et agrégation baisse régulièrement de 1974 à 1981, reprend un peu après 1980, mais la reprise n'est véritable qu'après 1986. Pour les SES, la baisse est plus tardive mais beaucoup plus accentuée, elle conduit à une division par trois des postes au CAPES et par quatre des postes à l'agrégation. Le niveau le plus bas est atteint en 1981. Il y a alors une concordance chronologique entre ce frein manifeste mis au recrutement et les remises en cause institutionnelles de la discipline, dont nous allons parler maintenant.

2. LES DIFFICULTÉS INSTITUTIONNELLES

Nous les passerons successivement en revue en suivant l'ordre chronologique.

2.1. 1973-1977 : PROJET DE RÉFORME FONTANET, RÉFORME HABY

Cette période est celle d'une refonte importante du système éducatif au niveau des collèges, mais aussi d'un vaste débat social sur la question de la modernisation du système éducatif commencé pendant la période où J. Fontanet était Ministre de l'Éducation, il prend de l'ampleur autour des projets de réforme de R. Haby.

2.1.1. Le contexte

C'est dans un climat d'effervescence que pour la première fois l'identité disciplinaire des Sciences économiques et sociales sera mise à l'épreuve.

Le contexte est celui d'une croissance économique encore forte mais de plus en plus inflationniste et d'une montée progressive du chômage. D'autre part l'information économique se développe et le besoin de formation devient plus impératif. Cette demande de formation à l'économie, apparue dans les années 1960 prend un caractère plus pressant. Elle s'exprime dans de multiples instances.

Dès 1966 un document de l'OCDE la recommande : "Il serait bon d'étendre l'éducation au domaine social..." Le rapport Montjoie-Ortoli, préparatoire au 6^{ème} plan souhaite que "l'enseignement soit davantage axé sur la vie économique".

Des initiatives plus importantes sont prises dans les années 1970. L'"analphabétisme" économique des français devient une préoccupation politique. Une série de rapports sur "les améliorations à apporter à l'information économique" (plus particulièrement en matière de revenus, coûts, prix) sont demandés au CERC en 1969. Le premier rapport, rédigé par J. Méraud, met l'accent sur la nécessité d'un effort considérable d'initiation économique des français "si l'on veut permettre à la population toute entière de mieux comprendre les phénomènes économiques et par là de juger de manière plus lucide et plus objective les décisions de politique économique".

Le CNPF prend résolument le relais. Il organise les premières assises nationales des entreprises au printemps 1970 sur le thème de la formation des hommes et publie un document préparatoire sous la plume de J. P. Courthéoux, document préparé par des consultations auprès de J. Fourastié, H. Guitton, J. Méraud, J. Plassard.

RÉFLEXION DU PATRONAT POUR UNE FORMATION ÉCONOMIQUE ³

Cet article, assez approfondi, analyse les raisons de l'absence de formation en matière économique. Il invoque l'intérêt d'une telle formation pour améliorer le dialogue entre les groupes sociaux et milite contre l'obscurantisme en la matière. On y reconnaît les difficultés de l'enseignement d'initiation à l'économie, par exemple son caractère abstrait, la relativité de bien des assertions. La question déontologique de l'"objectivité" est aussi posée. Cependant des propositions sont élaborées tant au plan des contenus, de leur progression qu'à celui des méthodes. Bien que ces remarques soient souvent convergentes avec l'esprit de l'initiation économique en SES depuis 1966, l'existence de cet enseignement n'est pas mentionnée.

Au titre des convergences, citons brièvement les points suivants :

- il faut introduire à la compréhension des "phénomènes non seulement économiques, mais encore sociologiques",
- cette formation a une vocation synthétique,
- l'enseignement ne peut pas partir de la théorie "pure", mais de la réalité vécue, pour autant il ne doit pas être axé sur elle,
- il doit aller de l'entreprise à l'économie nationale et procéder ainsi de façon concentrique,
- il doit intégrer le temps, le développement,
- enfin il faut "démystifier les empreintes subjectives qui affectent le public".

Cependant, à l'inverse des recommandations des textes officiels en SES, la cohérence d'ensemble proposée par J. P. Courthéoux est bien strictement économique : le thème dominant de l'enseignement devrait être selon lui "les problèmes de rareté et de rationnement". S'il parle d'interdisciplinarité c'est en fédérant divers apports disciplinaires autour d'une logique économique, comprise comme la lutte contre la rareté ⁴.

En 1971, un rapport du Conseil Économique et Social rédigé par R. Chéramy ⁵, porte sur l'articulation entre le système scolaire et son environnement économique et social. Le sujet, beaucoup plus vaste que celui qui nous occupe (200 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans formation professionnelle à cette

3 Revue "PATRONAT" N° 301, janvier 1970.

4 Cet article est commenté et critiqué, comme celui du 6ème plan dans le mensuel Économie et Politique N° 211, février 1972.

5 Conseil Économique et Social du 23 mars 1971.

date), aborde cependant la question de l'adaptation des contenus d'enseignement aux "réalités" contemporaines. Il cite l'enseignement des SES et la B, à côté de l'instruction civique et du développement des Foyers socio-éducatifs, comme un des moyens de cette adaptation, dont il souhaite la généralisation. Mais il ne lui consacre que deux lignes !

Enfin les documents du 6^{ème} plan, parus en 1972, confirment l'intérêt porté aux problèmes d'information et de formation économique. Un groupe de travail spécifique est formé sur le sujet et un rapport lui est consacré (Rapport Lenoir). L'accent est mis, ici, sur la scolarité obligatoire et surtout sur l'école élémentaire, donc la formation des instituteurs.

Une loi de juillet 1971 se proposait de créer en premier cycle, en quatrième et troisième, une initiation économique et sociale. La réalisation reste modeste et se limite à un essai sur 120 établissements.

2.1.2. Les projets du Ministère de l'Éducation nationale et les débats qui les accompagnent

Le projet de réforme de M. Fontanet de 1973 avait été l'occasion de colloques sur les questions de contenus de l'enseignement. Ce projet envisageait d'offrir à toutes les sections du second cycle (excepté en C et en Techniques Industrielles) une option d'économie. Il restera sans suite.

Les projets de réforme du Second Cycle, dans la grande "modernisation du système éducatif" envisagée sous le ministère R. Haby, proposent une refonte des structures, conduisant à la suppression des filières, au profit d'une organisation de la scolarité autour d'un tronc commun de matières, assorti de compléments optionnels. Ces options prenaient progressivement une place grandissante et quasi exclusive en terminale.

C'est dans ce contexte, que divers groupes vont être successivement réunis au Ministère de l'Éducation nationale pour donner corps à un projet de généralisation de la formation économique et sociale, tant au collège qu'au lycée.

Trois groupes vont travailler sur ces questions ; les deux premiers sont exclusivement composés d'inspecteurs et de professeurs du second degré, le troisième aura une composition beaucoup plus large et plus prestigieuse, il s'agit de la Commission Fourastié.

L'objet de la réflexion, c'est le contenu, les méthodes, l'organisation d'une éducation en Sciences Humaines, Économiques et Sociales aux différents niveaux de la

formation et, en ce qui concerne la Commission Fourastié, dans une perspective à long terme : 2005.

On voit donc qu'il s'agit de traiter de la question dans une perspective large : couvrir les divers niveaux de formation et prendre les sciences humaines comme un tout.

- **Le groupe réuni en juillet 1974** rend un rapport, rédigé par H. Lanta, IPR de SES. Il se limite à une réflexion sur l'extension d'un enseignement "du type de l'actuelle B" (les SES). Il propose l'insertion de cette dimension dans les collèges par le biais des travaux d'équipe, principalement animés par les historiens-géographes (mais pas exclusivement). Pour les lycées, la proposition est celle de l'intégration de l'ensemble Histoire-géographie- sciences économiques et sociales en Seconde et en Première dans une même matière du tronc commun : "l'objectif étant à moyen terme de la faire présenter par une équipe de professeurs". En terminale des options séparées de Sciences économiques et sociales, d'Histoire-Géographie permettraient une spécialisation disciplinaire plus accentuée. La position de l'Inspection générale semble s'être ici exprimée : intégrer les deux enseignements dans le second cycle, par un travail d'équipe des enseignants en conservant leur spécificité aux disciplines, celles-ci vivant grâce aux options. Cette position paraît conforme à l'esprit initial de la discipline conçue comme assez fortement intégrée dans l'ensemble Sciences sociales.

La voie est cependant étroite et va inquiéter les professeurs de SES. Elle conduisait en effet à limiter leur intervention, en termes horaires, tant en Seconde qu'en Première, et à atténuer l'affirmation de leur spécificité.

- **Les groupes de travail du printemps 1975**, réunis sous la présidence des inspecteurs généraux Labaste et Aubert (Rapporteur M. Grell), aboutissent à des conclusions plus inquiétantes encore pour le maintien de l'identité SES.

Ce groupe décide d'abord de modifier sa dénomination pour l'appellation "Sciences Sociales", "qui inclut les Sciences économiques sans leur faire pour autant un sort privilégié".

Les historiens craignent alors un abandon de l'histoire. Cependant, le groupe recommande de ne former pour les collèges qu'un seul type de professeur de sciences humaines. Quant au lycée, on se demande si l'enseignement d'un noyau commun doit être confié à un seul professeur ou à une équipe de deux spécialistes. Dans ce dernier cas, une concertation est jugée nécessaire, "on pourrait procéder à un regroupement semestriel des heures". Cette remarque laisse supposer que, dans l'hypothèse du maintien des spécificités disciplinaires, l'horaire échu serait bien mince. L'inquiétude des enseignants de SES va monter avec la tenue de la Commission Fourastié de décembre 1975 à avril 1976.

- **La Commission Fourastié**, constituée de douze membres, éminents universitaires, membres de l'Institut, du Conseil Économique et Social, consultera plus d'une centaine de personnalités et d'organisations. Le rapport de la Commission, rédigé par J. Fourastié, est accompagné de quelques notes spécifiques de certains de ses membres (J. Lautman, René Rémond, G. Palmade) et de divers extraits de courrier, reçus à la demande de la Commission, par appel à contribution par voie de presse ⁶. Ces éléments montrent l'ouverture et la résonance qu'on a voulu donner à ces travaux. Cependant, malgré l'intérêt de ces contributions, leur nombre, leur visée prospective, cet ensemble est resté non publié ⁷.

■ *Commission Fourastié*

La commission est unanime pour souhaiter le développement et la valorisation des enseignements de sciences humaines dans l'enseignement secondaire français. On retrouve les idées et le ton chers à Fourastié : "Un homme formé aux seules mathématiques rationnelles, aux seules physiques, est largement coupé d'une moitié du milieu de vie réelle et laissé imprévoyant à l'égard des grands mouvements sociaux, spirituels, politiques".

J. Fourastié considère cet humanisme comme une nécessité impérieuse de la formation des hommes de la fin du 20^e siècle. Il doit être bâti sur "des leçons d'ignorance".

Devant le kaléidoscope de l'information, il faut que l'enfant puisse construire l'unité de sa personnalité, et donc qu'en face de lui se trouve un modèle, celui du maître, unique en conséquence. Plutôt qu'un spécialiste, le maître doit être "un honnête homme de large culture".

Cette position n'est pas unanimement partagée par l'ensemble de la Commission. J. Fourastié sera conduit à la modifier. Il envisage alors un découpage de l'enseignement secondaire en trois familles d'enseignements ou langages spécifiques, chacun assuré par un maître unique et tous trois travaillant en équipes :

- mathématiques et langues usuelles,
- sciences expérimentales ou de la connaissance des événements reproductibles,
- méthodes et résultats des sciences non reproductibles (Sciences sociales).

On voit la liberté que prend la Commission pour réfléchir.

⁶ Nous remercions Jacqueline Fourastié qui nous a très aimablement communiqué l'ensemble de ces documents.

⁷ Cependant, la discussion publique de ces questions suscite des réactions, l'École et la Nation qui avait déjà consacré un article critique aux programmes de l'enseignement économique du secondaire (N° 239, 1974), consacre un N° spécial à l'enseignement de SES et à la B (N° 259, 1976).

2.1.3. Les réactions

Ces projets ont provoqué une vague d'émotion chez les professeurs de SES. Cela se traduit par l'émergence dans leur association, l'APSES, à l'occasion d'un changement de la composition de son Bureau national, de la génération récemment issue du CAPES de SES. Celle-ci affirme alors son identité disciplinaire et refuse de voir l'enseignement économique et social confié aux historiens géographes. L'APSES organise une campagne de lettres de protestation envoyées à la Commission Fourastié et s'exprime dans la presse sur une position qui ne manque pas d'une certaine ambiguïté ; dénonçant l'intégration dans un même ensemble des disciplines de sciences humaines par le projet, elle s'appuie sur une opposition à la polyvalence des enseignants mais affirme en même temps le caractère thématique et interdisciplinaire du contenu de la discipline scolaire SES⁸.

Cette réaction n'a pas manqué d'efficacité, d'autant qu'elle va dans le même sens que celle menée par certains syndicats d'enseignants au même moment, le SNES par exemple, très attaché au contenu disciplinaire des enseignements et opposé à la polyvalence⁹. Dans son rapport, J. Fourastié note : "le groupe de recherche a reçu un nombre impressionnant de lettres individuelles et collectives d'élèves en cours d'études, d'anciens élèves et de professeurs (...). Il est frappant de voir se manifester une telle satisfaction" et d'en déduire sur les "options" B et G : "La valeur de la culture ainsi acquise ne fait aucun doute. C'est pourquoi, le groupe dans sa large majorité a conclu au maintien de ces options".

La réforme Haby ne s'est concrétisée, on le sait, que sur les collèges. Dans les programmes d'histoire-géographie des collèges de 1976, quelques notions d'économie sont introduites, mais les instructions précisent qu'elles doivent être enseignées à l'occasion d'un événement historique, ou de l'étude d'un aspect régional ou local. La cohérence disciplinaire des programmes d'histoire-géographie est respectée.

Les SES, en tant que discipline, sortent renforcées de cette période. Une grande cohésion du corps enseignant s'est exprimée autour d'un groupe d'enseignants jeunes, motivés, et qui semble représentatif de l'esprit de l'ensemble des enseignants de la discipline à cette époque. (cf. chap. 3).

On ne s'étonnera pas de voir que le rapport du Conseil Économique et Social de janvier 1977, rédigé toujours par R. Chéramy, sur "l'amélioration de la formation économique et social des jeunes", reprend très largement celui de la Commission

8 J. Bremond, R. Jammes : "La polyvalence ou la bouillie", *Le monde de l'éducation*, juillet-août 1976.

9 US N° 10 mars 1976 - Le SNES répond à la Commission Fourastié : "Cette coordination (des disciplines) doit impérativement respecter la spécificité de chacune quant à son contenu, sa conceptualisation, ses méthodes et sa logique propre...".

Fourastié. Il considère la section B comme une réussite et cite sur ce point les travaux du CERC de 1972/1974 ¹⁰.

Il propose aussi le maintien des options B et G “tant que ne sera pas mis en place dans toutes les sections un enseignement économique valable” dans l’hypothèse d’unification des formations de second cycle qui est sienne.

2.2. 1980-1982 : RÉFORME BEULLAC ET RAPPORT BOURDIN

Les événements de cette période sont d’une grande importance pour notre propos, car ils auront des répercussions réelles sur l’enseignement de SES.

2.2.1. La période qui précède

Cette réforme des lycées est précédée de difficultés institutionnelles larvées pour les SES ¹¹. Pourtant l’expression d’une demande de formation économique et sociale ne semble pas s’être atténuée. Le rapport Cottave auprès du Conseil économique et social de 1979 pense que la formation économique et sociale doit être un passage obligé de l’éducation initiale, mais traitant de l’information, il parle plus des médias que de l’école.

Cependant, on peut remarquer que la création d’une agrégation pour les Sciences économiques et sociales se fait difficilement. Laissons de côté pour le moment les réticences, voire l’opposition d’une partie des enseignants de la discipline eux-mêmes à sa création, et mentionnons les freins mis à Matignon ¹². Un compromis sera trouvé sur l’appellation “Sciences Sociales” et non “Sciences Économiques et Sociales” comme au CAPES, de façon à éviter toute confusion entre l’agrégation du second degré et celle de l’enseignement supérieur. Mais, à peine cette agrégation est-elle créée, que les postes mis au concours diminuent inexorablement en même temps que le nombre de postes mis au concours du CAPES et cela malgré, nous l’avons vu, la persistance de la hausse des effectifs des élèves de B et donc des besoins de recrutement.

¹⁰ CERC 74 - Connaissances et opinions des lycéens en matière économique. - A Kokosowski.

¹¹ Suppression des stages “de Sèvres” pour la formation des jeunes professeurs en 1978.

¹² Monsieur Barre était Premier Ministre et agrégé de Sciences Économiques des universités.

2.2.2. La réforme des lycées

Elle est entreprise par Monsieur C. Beullac, à la suite de celle de Monsieur R. Haby sur les collèges.

Le projet consiste à supprimer les filières de Seconde au profit d'une Seconde de détermination, excluant les Secondes techniques industrielles ; à fondre les Premières techniques tertiaires en une seule G, les Premières scientifiques en une seule S.

Un rapport sur l'enseignement de l'économie dans les lycées est confié à Monsieur Joël Bourdin, professeur d'Économie à l'Université de Caen (ex recteur à Dakar, puis recteur de Rouen).

■ *Rapport Bourdin*

Son rapport a pour objet l'enseignement de l'Économie au collège et dans les sections B des lycées. Il prend pour point d'appui à sa réflexion les programmes et instructions officielles, les rapports du Conseil Économique et Social : celui de 1977 "L'amélioration de la formation économique des jeunes" (M. Chéramy), celui de 1979 "L'information économique" (M. Cottave), et enfin les travaux du CERC de 1974 "Connaissances et opinions des lycéens en matière économique".

Contrairement à tous les rapports précédemment cités, beaucoup plus nuancés voire positifs, les conclusions de ce rapport sont très négatives sur le bilan de l'enseignement de l'économie tant au collège qu'au lycée en B.

Il n'y a pourtant pas eu d'investigation précise sur les manuels ou sur les pratiques enseignantes, les travaux des élèves. "Quelques sondages succincts... des témoignages convergents, ce qui leur donne une certaine vraisemblance" nous dit le rapporteur.

Les principales conclusions du rapport concernant les contenus sont les suivantes :

- qu'on abandonne cette interdisciplinarité qui se résoud par des juxtapositions, une accumulation de connaissances impressionnistes,
- qu'on recentre sur l'Économie et la logique économique (le rapporteur prend l'exemple des travaux d'Albertini pour proposer une progression au collège supposée tenir compte des représentations des enfants et pour indiquer le "circuit" comme étant le cadre pédagogique de référence),
- qu'on donne plus de place au quantitatif, à l'entreprise, à la gestion,

- que l'on adopte des méthodes basées sur le manuel didactique. (Il est très critique sur la méthode inductive et prudent sur l'introduction de nouveaux auxiliaires pédagogiques.)

Au niveau **institutionnel** il propose :

- qu'au collège, on révise les programmes et qu'on améliore la formation économique des historiens géographes,
- qu'au lycée, on reconnaisse l'échec de l'enseignement de l'économie et de la série B, et qu'on envisage le rapprochement des enseignements de SES et de STE par des concours communs de recrutement. Ceci permettrait, selon le rapporteur, un rapprochement de l'enseignement général et de l'enseignement technique.

Ce rapport proposait donc, tout simplement, de faire disparaître la discipline SES et le corps enseignant en tant que tels, d'aller vers une fusion des enseignements de SES et de STE en vue d'améliorer la situation de l'enseignement économique français du second degré. Devant une conclusion aussi négative pour lui, le corps enseignant de SES se mobilise.

L'APSES produit une brochure, lance une pétition qui sera très largement signée par l'intelligentsia de gauche, concernée par les sciences humaines. Les actions sont menées avec l'appui des syndicats (SNES, SGEN). Les enseignants font deux jours de grève sur le mot d'ordre "Nous nous battons pour un adjectif", le SNES et le SNEssup, avec des associations de spécialistes, organisent une journée pour les sciences humaines au printemps 1980.

C'est l'esprit d'ouverture aux diverses sciences sociales et le refus de l'"économisme", que manifeste le rapport Bourdin, qui rassemblent les professeurs de SES et expriment alors leur identité collective. Celle-ci est associée, plus ou moins confusément, à la pratique de méthodes actives, inductives, elles aussi mises en cause par ce rapport.

L'importance de ce mouvement va conduire à la constitution au Ministère d'une commission censée étudier les propositions de Monsieur Bourdin.

■ *Commission Mercillion*

Cette commission, présidée par Monsieur Mercillion, professeur d'Économie à l'Université, comporte dix membres dont deux recteurs, Messieurs Bourdin et Boursin. Elle aboutit à des conclusions qui vont tout à fait à l'encontre de celles du précédent rapport.

Elle a tout d'abord de la section B une approche très positive. On y affirme la nécessité d'une articulation entre l'économique et le social, on défend les méthodes inductives. Sur l'esprit de l'initiation économique au collège, elle est plus proche des instructions de 1977 que des propositions du rapport Bourdin.

A contrario la commission s'est partagée (à égalité) sur la question de la fusion des agrégations de Sciences Sociales et de Gestion. Elle concède que l'enseignement des techniques quantitatives doit être développé ainsi que celui des outils comptables. Elle demande que les apports des diverses disciplines de la section B soient mieux coordonnés et pour les SES que les instructions précisent les articulations auxquelles on souhaite parvenir et les concepts qui devront être acquis.

Enfin la commission ira jusqu'à faire des propositions de programme qui sont quasiment le schéma des programmes de 1982 pour la Première et la Terminale B. Elle émet au contraire des réserves sur la lourdeur du programme proposé en Seconde, compte tenu de l'horaire, propose un dédoublement d'une heure et l'appellation économique et social de cet enseignement.

L'enseignement de SES a donc résisté à la bourrasque, de plus il s'est étendu hors de la section B par la généralisation à toutes les Secondes de détermination de l'initiation économique et sociale et par les options en A, S, C, D. Le corps enseignant sort soudé de cette épreuve et plein d'optimisme. Un début de réflexion s'engage sur la spécificité disciplinaire, la place à faire à la théorie dans l'enseignement.

Cependant se mettent en place à la rentrée 1982 les secondes IES et les conditions d'enseignement vont se détériorer brutalement au quotidien.

Si les programmes de Première et de Terminale B restent apparemment conformes à l'identité disciplinaire affirmée, c'est moins net pour ceux de Seconde, d'autant plus que le faible horaire, les effectifs grossissant des classes, rendront de plus en plus difficile le recours aux méthodes "actives".

Un certain dépit naîtra peut-être de cette bien paradoxale victoire !

Mais l'extension démographique du second cycle profite au corps enseignant de SES dont la progression continue avec celle, moins régulière, des postes aux concours. Les options SES ont un certain succès, mais le manque de moyens freine leur progression. Des classes préparatoires aux écoles de commerces sont ouvertes pour les élèves de B et des Hypoknâgnes, Khâgnes Sciences Sociales créées.

Le partage des enseignements d'IES prévu en Seconde avec les professeurs de STE ne reste que très partiel. Dans cette affaire il semble que le corps enseignant de STE

n'ait en aucune façon été à l'initiative. Tout au plus, a-t-il pu tenter de profiter d'une occurrence (comme le suggère *Le Monde de l'Éducation* - décembre 1986) pour entrer dans l'enseignement général par une percée en seconde.

2.2.3. Les réflexions menées en 1982-1983

Fin 1982, la Direction des Enseignements Supérieurs et de la Recherche engage une réflexion sur l'articulation pédagogique entre l'enseignement secondaire long et le supérieur.

Le but est de dresser la liste des pré-requis, c'est à dire des acquisitions nécessaires aux bacheliers pour pouvoir suivre ultérieurement un cursus universitaire. L'aval est ici supposé commander l'amont.

Dans ces travaux les Sciences économiques et sociales relèvent de deux groupes distincts, l'un appelé Sciences sociales, l'autre Sciences économiques et Gestion, tous deux comprennent des représentants du supérieur et du second degré.

Cet écartèlement reflète une difficulté à laquelle se trouvent confrontés les SES en tant que discipline scolaire relevant de plusieurs champs du point de vue des disciplines universitaires.

■ *Rapport des groupes de travail sur les pré-requis*

Le groupe "Sciences Sociales" dont la composition nous est inconnue, animé par M. Garden, Conseiller à la Direction de la Recherche, traite essentiellement dans son rapport, resté manuscrit, de l'enseignement de l'Histoire-géographie. L'enseignement des SES dans son contenu propre et ses méthodes n'est quasiment pas mentionné dans ce rapport final.

Le groupe Sciences Économiques et Gestion, présidé par M. Peretz, professeur de gestion à l'université de Montpellier est très critique à l'égard de l'enseignement économique du second degré. "Le recrutement des classes de B et de G est clairement en contradiction avec le recours de plus en plus fréquent en Sciences économiques à la formulation mathématique".

La critique peut être résumée ainsi : "L'enseignement est soumis à deux tentations : celle de l'évasion vers le vaste ensemble des Sciences sociales" (critique adressée aux B) "et celle du repli sur les instruments techniques de gestion" (critique adressée aux G).

Admettant que les faits économiques ne peuvent s'analyser indépendamment de leur environnement social (danger dit-il d'un économisme naïf), le rapporteur semble craindre qu'une étude macroscopique se donnant un objet

très large, ne conduise à la confusion et ne sacrifie à une large information l'apprentissage des méthodes et l'acquisition d'une discipline, objectifs qui paraissent fondamentaux au groupe de travail.

Recherchant, en deçà des grands débats de doctrine, ce qui serait des "concepts et modes de raisonnement génériques", il insiste d'une part sur l'usage que la Science économique fait de la notion d'interdépendance "que l'on approche par l'analyse du processus d'équilibration sur un marché", d'autre part, sur l'intérêt de la réflexion sur les "procédures de décision et le principe de rationalité limitée".

Notons pour mémoire qu'en 1983-1984, 33,46 % des étudiants de sciences économiques des universités sont issus d'un bac B, 12,8 % d'un bac G. On comprend que les acquisitions du second degré préoccupent les enseignants du supérieur.

Cependant la période se prêtait probablement assez mal à un dialogue constructif entre le second degré et l'université. Les professeurs de Sciences économiques et sociales, mis sur la défensive par les effets du rapport Bourdin, sont très sensibles au fait que ce texte ne prend pas en compte le caractère spécifique de leur expérience d'enseignant, du caractère, positif à leurs yeux, de l'association de l'économie et des sciences sociales. Soulignons au passage combien la réflexion sur l'initiation à la sociologie est absente de ces travaux, les SES ne sont interpellés que sur leur composante économique, signe probable d'un véritable glissement de la discipline dans le champ de l'économie, signe aussi des préoccupations sociales et politiques dominantes.

Les membres de l'APSES, présents dans le groupe économie et gestion, refuseront de s'associer au texte final, jugeant "caricaturale" la présentation faite de leur enseignement. Sur le fond leurs remarques, annexées au rapport, insistent sur la nécessité du pluralisme en matière d'enseignement économique et social. Ils dénoncent la confusion opérée dans le rapport entre la théorie dominante et "La" "Science", l'identification de toute tentative de conceptualisation avec celle de modélisation mathématique, le risque de voir l'enseignement secondaire orienté dans un sens qui priverait les élèves d'instruments de compréhension du monde. "C'est la formation du citoyen qui est ici en cause" concluent-ils.

Cette question est effectivement une de celles que cet enseignement pose de façon persistante.

Au même moment de nombreux articles clament le caractère idéologique de l'enseignement de SES. Ainsi l'"Expansion" de décembre 1982 par l'article de Sylvie Dreyfus affirme que les professeurs de SES ne connaissent rien à l'entreprise, qu'ils sont marxisants. G. F. Dumont dans la revue "Contrepoint" (N° 43 1983),

revue animée par des membres du club de l'Horloge et des universitaires tendances UNI, analyse les manuels issus de la toute récente réforme et les considère généralement comme insuffisants, conformistes, peu sensibles aux comportements réels des chefs d'entreprise, inspirés d'un marxisme sommaire. Nul n'est épargné : Bordas, Foucher, Sirey, Hachette, Hatier, Nathan, Scodel sont cités.

N'oublions pas que ces années sont marquées au plan politique par l'arrivée au pouvoir de la gauche (premier gouvernement Mauroy d'"union" de la gauche 1981-juillet 1984), et qu'au niveau de la politique économique et sociale, le débat s'alimente des nationalisations en cours, des réformes Auroux...

L'enseignement de SES se trouve soumis à la critique idéologique dans la presse de "droite" et à une critique "sur son contenu scientifique" émanant de jeunes universitaires, plutôt progressistes. C'est cette dernière critique qui va nourrir bien des propos ultérieurs sur l'enseignement économique du second degré et fonder les projets de réforme de la période suivante. Elle aura même une certaine audience auprès des professeurs de Sciences économiques et sociales eux mêmes.

2.3. 1985-1986 : LES PROJETS CHEVÈNEMENT ET MONORY

2.3.1. Le projet de réforme Chevènement, 1985

C'est un projet de réforme de structures du second cycle. Dans sa première formulation (lettres aux proviseurs - octobre 1985), il s'agit de revoir la classe de Seconde et de structurer le second cycle en deux ensembles : littéraire et scientifique. L'économie se trouverait alors séparée en deux sections, l'une littéraire (lettres-économie), l'autre scientifique (math-économie). Après quelques consultations, à la demande du SNES et avec l'assentiment du SGEN¹³, une deuxième formulation rétablit la B, mais divisée en deux B1 et B2¹⁴. Dans la section B1 l'enseignement de SES devait développer sa composante sciences politiques et sociologie, ajouter une initiation au droit. En B2, l'horaire de SES était réduit et complété par un enseignement de STE orienté vers l'économie d'entreprise. Cette B2 était présentée comme une section nouvelle et la B1 comme le prolongement naturel de la B.

Le projet, dans son ensemble soulève de nombreuses réticences chez les divers partenaires du système éducatif. Il envisageait une réduction de l'horaire élève, un remodelage de la Seconde, de la B donc, et introduisait l'idée de bacs professionnels. Il sera suspendu avant les élections de mars 1986.

13 Cf. SU N° 880, 21 janvier 1985.

14 Lettre de cadrage et présentation du projet par M. Vedel - Les lycées demain, CNDP Poche, 1986.

2.3.2. Le projet Monory, 1986-1987

Il reprend, pour le second cycle, un projet très proche du projet Chevènement. Les horaires élèves sont cette fois limités à 26 heures ; la seconde serait partiellement optionnalisée (Consultation des lycées novembre 1986). Certains enseignements seraient confiés aux collectivités locales ou régionales. La B disparaîtrait, il y aurait quatre séries littéraires et quatre scientifiques.

Ce projet apparu au même moment que celui de M. Devaquet pour les universités, perçu par la jeunesse comme élitiste, disparaîtra dans la tourmente du mouvement étudiant et lycéen de décembre 1986-janvier 1987.

Devant ces deux projets successifs, le corps enseignant de SES va se trouver partagé. Certains sont alors favorables à la séparation entre les SES et la B. Dans les premiers contacts avec le ministère Chevènement au printemps 1985, la direction de l'APSES accepte les grandes lignes du projet et confirme cette orientation par une demande explicite de suppression de la section B (document APSES – mai 85).

Cette position paraît dictée par le souhait de ses enseignants de séparer les SES de la B, jugée dévalorisée, de légitimer leur discipline en elle-même et d'occuper une bonne position dans l'institution en enseignant l'économie dans une section scientifique. En ce sens, c'est une tentative pour contrer l'initiative de l'APSTE et de l'Inspection de STE qui proposaient alors la création d'une section E' Mathématiques-Économie, en utilisant finalement la même stratégie.

Un autre courant s'exprime dès le printemps 1985 chez les professeurs de SES (cf. motion de la Régionale Aix-Marseille) et se renforce au fur et à mesure que les divers projets sont mieux connus. Il affirme son attachement à la section B dont les résultats sont mis en valeur. L'insertion des SES dans cette section leur semble au contraire une façon efficace de défendre sa spécificité. Quand avec le projet Monory, l'optionnalisation de l'IES en seconde menacera les postes, cette position prendra aussi un caractère de sauve qui peut.

L'APSES doit donc changer de position durant l'année 1985, elle prendra appui par la suite sur la section B pour défendre la discipline ¹⁵.

L'APSTE ¹⁶ est très active durant cette période. Elle souhaite et propose la présence des professeurs de STE tant en B1 qu'en B2.

Durant l'année 1986 paraît un numéro spécial du Monde de l'Éducation consacré à l'enseignement économique du second degré "Économie, les lycéens floués". Sous

15 Dossier : "la B un Succès Méconnu" A. Gélédan - ronéoté.

16 Voir bulletin APSTE Rentrée 1985. Éditorial M. Biales "Clair Obscur".

ce titre peu flatteur est reprise et illustrée l'argumentation implicite aux projets Chevènement, Monory, qui était celle du rapport de 1983 sur les pré-requis. Simultanément le texte de ce rapport paraît presque à l'identique dans l'ouvrage collectif "L'État des Sciences Sociales en France" sous la plume de J. P. Pollin. Il y a bien là une convergence, expression très probable d'une volonté de modifier l'enseignement économique du second degré.

Il importe aussi de rappeler l'évolution du contexte. L'intérêt porté à la formation économique et au rôle de l'école dans le développement économique ne se dément pas, mais avec le processus de crise économique marqué par les difficultés industrielles et le haut niveau du chômage des jeunes surtout, il s'exprime dans des formes différentes. Un rapport de la mission Bloch (mai 1985) sur les relations École-entreprises préconise, comme beaucoup d'autres auparavant, le développement de l'information économique tant des enseignants que des élèves. Ce qui est nouveau, c'est l'insistance sur le thème de l'entreprise "Développer le goût d'entreprendre et d'innover".

Le rapport du Haut Comité Éducation et Économie de janvier 1987, du même auteur, traite des relations entre "le monde économique et le système éducatif". Il reprend l'idée, familière aux années 1960-1970, d'une culture économique pour tous, cependant on insiste ici sur la technologie et l'innovation beaucoup plus qu'auparavant.

Le rapport du Conseil Économique et Social, consacré aux "Rapports de l'école et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle" rédigé par M. Andrieu en 1987, est loin de l'humanisme, peut-être un peu grandiloquent, de la Commission Fourastié et du ton très proche du rapport du CES de 1971 sur le même thème. Il ne s'agit plus d'enrichir l'école en l'ouvrant "à la vie réelle" mais d'adapter l'enfant et sa formation à "l'emploi". Le seul "réel" ici mentionné c'est l'entreprise.

2.4. 1988-1989 : PROJETS JOSPIN ET RAPPORT MALINVAUD

2.4.1. Une modification des programmes de SES est entreprise en 1987 ¹⁷

Annoncée comme un simple "toiletage", elle prend l'allure d'un véritable changement d'orientation par le programme de terminale B. Des divergences qui étaient apparues au sein du corps enseignant et dans l'APSES autour des projets

17 1986 pour le seconde – 1987 pour la première – 1988 pour la terminale.

Chevènement-Monory se manifestent également lors de la discussion sur cette modification des programmes. L'absence de consensus devant ce projet qui rencontre principalement l'opposition du SNES, mais aussi celle du SGEN¹⁸, celle de l'APSES étant moins nette, conduit l'inspection à en opérer le retrait.

2.4.2. Les projets en discussion au début de 1989

Dans la mesure où ils remettent en question les structures du second cycle et donc la B, ces projets ouvrent un nouvel espace d'incertitude pour les SES. Par ailleurs la mise au travail par le Ministre, L. Jospin, de commissions sur les contenus, associée à la résurgence de la préoccupation de décroiser les disciplines, exprimée par la référence aux champs disciplinaires, n'est pas sans évoquer le contenu et l'atmosphère de la discussion des projets Haby en 1975-1976.

Cependant, en ce qui concerne les SES, on retrouve cet écartèlement entre le pôle sciences sociales Commission Joutard, et le pôle sciences économiques Commission Malinvaud (qui ne contient aucun représentant institutionnel de la discipline). Et pourtant, c'est finalement cette commission qui va, non seulement traiter de cet enseignement, mais encore y consacrer une part importante de son rapport¹⁹.

■ *La commission Malinvaud*

Sur la filière B le bilan de la commission est tout à fait positif, de même que sur l'intérêt et la "pertinence" de l'objectif de l'enseignement de SES tel qu'il est exprimé dans les instructions de 1966. La réticence est plus manifeste sur le contenu pluri-disciplinaire de cet enseignement. On convient néanmoins que si son caractère scientifique est contestable, il a le mérite d'intéresser les élèves. Le souci du rapporteur semble inclure celui de la qualité de la formation d'une élite de futurs chercheurs en économie (E. Malinvaud est l'ancien Directeur de l'INSEE). Ceci le conduit à une surprenante mise en opposition des objectifs scientifiques et culturels de la formation générale en économie dans le second degré.

Certaines des propositions reprennent celles de 1985-1986 sous une forme à peine modifiée, c'est le cas sur les structures, (une S. Éco.) ou sur les contenus (on retrouve des morceaux du texte de 1982 sur les pré-requis). Elles en appellent aussi à une large concertation avec les personnels enseignants pour toute révision des contenus enseignés.

18 SU - N° 82, mars 1986 -US N° 177-1987.

19 Notons la présence dans la commission de J. Lesourne, auteur d'un rapport de 1987 sur : "Éducation et Société demain".

Chose nouvelle, la commission insiste sur la formation initiale et continue des maîtres en reconnaissant ici la spécificité des SES par la recommandation qui est faite, en contradiction avec d'autres éléments du texte, d'une formation à la Sociologie. Au passage se trouve implicitement acceptée la vocation différente des enseignants de SES et de ceux de STE en matière d'enseignement économique en lycée.

Ce rapport confirme, ce que d'autres éléments permettaient déjà de percevoir, la situation de l'enseignement de SES dans l'institution est devenue plus solide que dans le passé. Enseignement quasi généralisé en Seconde et déterminant en B, son image dans l'opinion n'est pas aussi défavorable que ce que le Monde de l'Éducation exprime. Ce qui apparaît ailleurs : Phosphore avril 1988 : "Jouez la section B et gagnez" – le Guide de l'Étudiant, L'Expansion février 1989 : "L'Économie au lycée, le niveau monte", est d'une tout autre nature. Cela n'étonne qu'à demi quand on prend conscience du nombre croissant d'élèves qui suivent cet enseignement tant en seconde qu'en B.

2.5. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE CES DIFFICULTÉS INSTITUTIONNELLES

Cette discipline rencontre bien des difficultés dans les premières années de sa brève histoire. C'est l'existence disciplinaire autonome qui est menacée en 1975-1976 et 1980-1981, son statut dans le système scolaire et son identité en 1985-1986. Néanmoins, il faut noter que ces divers projets n'ont abouti qu'à très peu de changements effectifs à l'exception de ceux de 1982. Voyons rapidement quelques traits marquants de ces divers événements.

2.5.1. L'intérêt que les divers rapports étudiés portent à la section B et aux SES évolue

Des deux lignes du rapport du CES de 1971, aux quelques pages du rapport Fourastié de 1976 au tiers du rapport de la Commission Malinvaud de 1989, il y a là le signe indéniable d'une reconnaissance.

Change également la façon dont on parle de cet enseignement et plus largement de la formation économique à l'école.

Si tous les rapports affirment la nécessité de cette formation et préconisent son développement, la façon de l'envisager se modifie dans les années 1980.

Conçue dans les années 1960-1970 comme une préoccupation latente dont la réalisation s'opérerait par des activités type 10 %, foyers socio-éducatifs, jumelages, ou par le biais de diverses disciplines et grâce à une formation des maîtres dans ces domaines, c'est par l'examen précis du contenu économique de disciplines scolaires que la question est abordée dans les années 1980. Se trouve ainsi affirmée l'importance des disciplines scolaires comme "acteur" de formation et celle des SES pour la formation à l'économie.

Mais cette reconnaissance s'accompagne pour les SES d'une méconnaissance du caractère spécifique de leur identité. Non seulement les missions officielles de 1983 et 1989 examinent séparément la formation économique et la formation au sciences sociales, mais encore la relation sciences économiques, sciences sociales est posée comme un problème. Dans les années 1960-1970 elle allait de soi et prenait place dans ces nouvelles humanités que l'on voulait instaurer à l'école.

Cette évolution renvoie d'une part à l'autonomisation scientifique progressive de la "Science Économique" mais aussi, et peut-être plus encore, à l'évolution du contexte idéologique d'ensemble de la société française des années 1980...

2.5.2. Dans quelles circonstances de la conjoncture scolaire d'ensemble des difficultés ont-elles touché les SES ?

Nous pouvons observer que c'est toujours à l'occasion de vastes réformes du système scolaire ou du moins des seconds cycles qu'elles se présentent. Mais ce ne sont pas les élèves, les parents ou les enseignants de SES qui sont demandeurs des changements proposés.

La discipline paraît donc subir des réformes dont l'objectif concerne l'ensemble du second cycle et se répercute négativement sur son existence sans que cet effet ait été délibérément recherché. Elle est donc institutionnellement assez "fragile".

Dans ces situations mouvantes les difficultés se sont traduites inmanquablement par des tensions avec des disciplines voisines, elles aussi déstabilisées par les réformes projetées, conflits particulièrement périlleux pour les SES, discipline récente ne pouvant compter sur l'assise d'un corps enseignant nombreux ou ancien. Dans les années 1970 c'est avec les Historiens-géographes dans le vaste ensemble des sciences sociales que les problèmes se posent, dans les années 1980 c'est plutôt avec les STE que les frictions se feront sentir sur le thème "qui enseignera l'économie ?".

Mais dans un cas comme dans l'autre, les groupes officiels d'étude diagnostiquent ou proposent sans avoir les moyens d'une approche réellement "objectivée". Ils ne s'appuient que sur quelques témoignages, un survol des manuels et sujets d'exa-

men. En 1981-1982, il n'y a pas eu de "commission verticale" pour les SES, donc pas de bilan effectif de la formation acquise par les élèves, ni d'investigation didactique un peu poussée. Il n'y a d'ailleurs que la Commission Malinvaud de 1989 qui en émette la préoccupation.

2.5.3. Un enjeu social ?

Remarquons enfin combien l'opinion est présente dans les débats sur l'enseignement économique et social. Chacun des projets de réforme donne lieu à une vague d'articles d'opinions diverses tant dans la presse quotidienne, la presse économique ou la presse spécialisée sur les question scolaires (cf. Bibliographie).

Au quotidien, la discipline touche aussi à des thèmes qui intéressent le débat public "Le Monde" fait "plancher" des hommes politiques²⁰, "Libération" des économistes sur les sujets de SES au bac B. Les professeurs de SES prennent une part croissante dans l'édition "grand public" économique et sociale.

Cet enseignement est supposé, de fait, avoir une influence sur la jeunesse, sa façon d'aborder les problèmes économiques et sociaux, de former son jugement. Il est donc, comme d'autres enseignements, sous le regard vigilant de l'opinion et des forces politiques et sociales organisées.

L'histoire de l'insertion des SES dans le système scolaire nous semble donc marquée de difficultés mais aussi d'un incontestable enracinement progressif, tant au plan quantitatif qu'institutionnel. C'est pourquoi, c'est à la fois cette fragilité relative et cette résistance de la discipline scolaire vis à vis de projets de suppression qu'il faut essayer de comprendre.

3. QUELQUES HYPOTHÈSES D'INTERPRÉTATION

Plus qu'à expliquer, c'est à exposer des lignes d'interprétation de cette histoire institutionnelle que nous nous essaierons.

Nous tenterons cette élucidation dans deux directions :

- d'un côté nous verrons dans l'insertion progressive de cette discipline dans le système scolaire un effet d'adaptation de celui-ci à la demande de formation, par le jeu de ses structures ;

²⁰ "Le Monde" – été 1987 – "Devoirs de vacances".

- d'un autre côté nous étudierons comment les enjeux autour des "contenus" se sont répercutés sur cette discipline.

3.1. L'INSERTION DES SES DANS LA SECTION B, UN FACTEUR D'ENRACINEMENT DE CETTE DISCIPLINE DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

3.1.1. Difficultés d'insertion d'une discipline dans le système scolaire

L'histoire encore très balbutiante des disciplines scolaires nous indique que le maintien dans le système scolaire d'une discipline qui y a été créée ne va pas de soi.

Si nous reportons tout simplement à l'enseignement de l'économie dans le second degré nous trouvons des exemples de disciplines instituées qui disparaissent ou se transforment radicalement.

L'Économie politique, par exemple, apparaît dans l'enseignement secondaire français en 1863 avec la création du secondaire spécialisé, mais disparaît en 1890 du programme de philosophie dans lequel elle avait aussi été introduite et de l'enseignement secondaire en 1903 avec sa transformation en enseignement moderne. Elle trouvera refuge dans l'enseignement primaire supérieur, plus tard transformé en enseignement commercial avec la création du Brevet commercial etc. ²¹.

L'Économie générale réapparaît dans l'enseignement secondaire avec la section Technique économique en 1952, pour disparaître au profit des SES et de la B, des STE et de la G en 1966. Il est fort plausible qu'à cette occasion l'appellation technique de cet enseignement, qui ne comportait quasiment pas d'enseignement technique, ait favorisé ces substitutions.

La B se présente alors comme une filière d'enseignement général porteuse d'un contenu nouveau. Elle donne nous l'avons vu à la diversification du second cycle, à son adaptation aux enseignements supérieurs une signification. Elle offre une formation "ouverte sur le monde", incluant une vision nouvelle des humanités.

Son succès quantitatif permet aujourd'hui d'affirmer que cette filière a joué un rôle déterminant dans le développement des seconds cycles d'enseignement général, tout en procédant, par les SES notamment, à une certaine modernisation des contenus enseignés.

21 Pour de plus amples développements DEES, mars 1989, E. Chatel "Une histoire séculaire !".

3.1.2. Répercussions des projets de réforme d'ensemble du second cycle

Nous avons remarqué que les SES se sont trouvées déstabilisées lors des projets de réforme du second cycle. Précisons que c'est principalement par les répercussions de ces projets sur la section B que la discipline se trouvait fragilisée.

En 1975-1976 il s'agissait de supprimer les filières par une organisation d'options autour d'un tronc commun. Dans ces circonstances la généralisation de la formation aux sciences sociales et économiques à tous les élèves conduisait à poser dans des termes nouveaux, et concurrentiels, la séparation des compétences respectives de l'histoire-géographie et des sciences économiques et sociales. En 1966-1968 la création de la discipline dans une section nouvelle laissait entier le champ traditionnel d'intervention des historiens-géographes et n'avait pas créé de telles tensions. C'est quand la généralisation d'un enseignement de sciences sociales (et économiques) les met en concurrence, hors de la section B, que le problème devient aigu.

En 1984-1985 avec le projet de création d'une section littéraire et économique, d'une section scientifique et économique ou d'une B1 (littéraire) B2 (scientifique), les SES se trouvent déstabilisées sur leur propre terrain. Le conflit avec les STE renvoie au même schème d'interprétation, mais cette fois sur la question de qui enseigne et enseignera l'Économie, matière dont on sait bien que l'enseignement va se développer.

La création concomitante de la B et de la G en 1966-1968 a permis une expansion quantitative parallèle de ces deux séries, l'une profitant à l'enseignement général, l'autre à l'enseignement technique.

L'existence de l'enseignement de technique économique, c'est-à-dire d'une discipline combinant des enseignements généraux : économie générale, économie d'entreprise, droit et des enseignements professionnels spécifiques (méthodes administratives, techniques commerciales, techniques quantitatives de gestion), n'induisait pas de conflit de compétence avec les SES dans les établissements dès lors que, depuis les années 1970 les uns enseignaient exclusivement dans les filières G, les autres dans les filières B. Mais dès qu'on sort des sections, et donc des relations tissées antérieurement avec l'enseignement technique d'une part avec l'ensemble des sciences sociales d'autre part, constitutives des spécificités disciplinaires, on ouvre un conflit de compétence sur le terrain commun : l'économie générale.

C'est le cas en 1981-1982 quand, dans le cadre de la seconde de détermination, il s'agit de généraliser l'enseignement économique dans le tronc commun à tous les élèves de seconde.

C'est le cas à nouveau en 1984-1985 avec la création d'une section dite "nouvelle" "Économique et scientifique".

Pour les SES le conflit est aigu car il porte tout à la fois sur l'identité disciplinaire, le champs de l'enseignement voire l'existence elle-même.

Pour cette raison là, très probablement, les enseignants de SES ont dans leur histoire été sensibles à la relation de leur discipline à la section B.

C'est sur le thème de la défense conjointe de la discipline et de la section B que l'APSES intervient et mobilise ses adhérents tant en 1976 qu'en 1981. Elle se saisit alors de l'image positive de la section chez les élèves, dans les familles, et elles sont nombreuses, où cette voie a permis l'accès des enfants au baccalauréat, pour défendre l'existence disciplinaire.

En 1984-1985 les choses sont plus compliquées. Certains enseignants de SES expriment le souhait de dégager la discipline de la section B jugée dévalorisée, pour l'insérer dans les sections scientifiques. Cet épisode manifeste un enchevêtrement d'enjeux divers et illustre le lien entre une cohérence disciplinaire et une section d'enseignement.

Dans la réforme de 1985 la disparition de la B ou sa coupure en littéraire et scientifique exprimait une volonté délibérée de modifier le contenu de l'enseignement économique et social offert dans cette section.

En créant une B1 littéraire et sciences sociales en y ajoutant du Droit ²², on orientait dans ce sens l'enseignement de SES et on laissait à la B2 le champ libre pour un enseignement économique (d'Économie générale et d'économie d'entreprise) plus conforme aux canons des universités en économie.

On ouvrait aussi une porte à l'enseignement technique ²² et il n'est pas étonnant que l'APSTE ait souhaité s'y précipiter de façon à occuper le champ ainsi ouvert en B2, mais pourquoi pas aussi en B1 puisqu'on y enseignerait du Droit ²³ ! L'APSES, elle aussi tentée de quitter la B pour des raisons probablement analogues à celles qui conduisaient l'APSTE à vouloir "sortir" des sections techniques, va devoir revenir à sa position antérieure, pour préserver la discipline d'une dissolution d'identité.

On voit combien l'identité disciplinaire, constituée dans le cadre d'une section, se brouille hors des cohérences précédemment établies. La déstabilisation de la sec-

22 Lettres de J. P. Chevènement à l'inspection générale, pour "cadrer les programmes". Les lycées demain. CNDP poche, 1986.

23 Éditorial de M. Bialés. Bulletin de l'APSTE rentrée 1985 sous le titre "Clair obscur".

tion menace alors la discipline “déterminante” dans la dite section. Cette remarque concerne aussi bien la relation de l'économie générale aux techniques de gestion que celle de l'économie générale et des sciences sociales. S'y ajoute le fait que, sur l'orientation de l'enseignement économique dans l'enseignement général des lycées, le consensus semble délicat à obtenir, c'est pourquoi à l'occasion des réformes de structure, quand les frontières des sections se déplacent, des mouvements dans les disciplines se dessinent, ses débats s'avivent.

3.1.3. L'interaction discipline-filière

Ainsi, nous semble-t-il, les SES se sont trouvées tantôt protégées et promues, tantôt déstabilisées lors de projets de réforme, par leur insertion dans la section B. Leur développement, voire leur enracinement, s'est opéré par cette intercession et grâce à son succès quantitatif. À l'inverse, il est difficile au delà de ce qui a été dit plus haut (chapitre 1), de savoir dans quelle mesure les SES, dans leur identité propre, ont été un facteur du développement de cette section.

En tout cas, du fait de cette insertion, les SES ont été concernées par tous les enjeux d'adaptation de structures du second cycle dans la période, en particulier par l'élargissement de l'accès de nouvelles catégories sociales au baccalauréat, lorsqu'il s'est opéré par l'intermédiaire de cette section.

Il resterait enfin à approfondir l'étude de cette relation, que nous croyons pouvoir établir, entre discipline nouvelle et section d'enseignement. Elle est présente aussi bien pour l'économie politique de 1863 dans les sections “spécialisées”, pour l'Économie générale en 1952 dans la B' Technique économique que pour les STE dans la G les SES dans la B.

Se trouve-t-elle réalisée plus généralement dans l'histoire de la constitution de disciplines scolaires ? Se trouve-t-elle dépassée quand une discipline a atteint une certaine maturité, qu'elle a assez clairement établi son corpus, ses frontières avec des disciplines voisines etc.

3.2. LES ENJEUX SUR LES CONTENUS DE L'ENSEIGNEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

Nous avons dit plus haut qu'il n'y avait pas consensus sur le contenu de l'enseignement économique et social à donner à la jeunesse. C'est une des lignes d'interprétation des difficultés des SES au plan institutionnel que nous proposons.

Nous distinguerons divers niveaux ou plutôt lieux de ce débat : celui qui se joue dans la communauté scientifique, celui qui oppose un peu en général l'université et le second degré en tant qu'institutions dispensant du savoir, plus tendu quand une discipline ne peut pas s'appuyer sur une longue tradition, et qu'existe par ailleurs un débat de nature scientifique sur l'unité des sciences sociales", l'objet de l'économie, celui, plus large encore, qui implique les diverses forces sociales et l'opinion.

3.2.1. Contenu des SES et désaccord dans la communauté scientifique

L'Économie comme la sociologie sont traversées de débats, voire de conflits, dans la communauté scientifique. Nous n'avons nullement l'ambition de traiter de ces questions pour elles-mêmes, mais seulement celle de montrer que les difficultés de légitimation que les SES ont rencontré, se sont trouvées renforcées par cette situation scientifique particulière.

Nous avons vu que les SES étaient constituées sur le présupposé de la complémentarité des sciences sociales, héritant mais aussi rompant ainsi avec la tradition antérieure de l'école française de sociologie qui affirmait la vocation de la sociologie à faire la synthèse de l'ensemble des sciences sociales ²⁴. Mais aussi bien dans les années 1970 que dans les années 1980, ce n'est jamais sur son contenu sociologique que les SES sont interpellées. C'est toujours sur leur rattachement au continent des sciences sociales ou sur leur contenu scientifique en économie que l'attaque est portée. C'est pourquoi nous nous contenterons de rechercher du côté de l'Économie d'éventuelles raisons scientifiques à cette situation.

L'inscription originelle des SES comme Sciences économiques et sociales impliquait un double choix au niveau scientifique :

- celui de conjuguer l'Économie avec d'autres sciences sociales (inter ou pluridisciplinarité). Ce choix va à l'encontre des découpages en vigueur dans les universités qui séparent assez strictement les cursus d'Économie dans les facultés de Droit, des cursus de Sociologie ou d'Histoire et Géographie économiques dans les facultés de Lettres et sciences humaines ;
- celui de poser l'économie en elle-même comme une science sociale non autonome, se devant d'expliquer les faits économiques comme des faits sociaux

Il y avait là une double prise de partie dans le débat : une option sur les relations entre les sciences sociales, celle de leur convergence ; une option sur l'objet de l'Économie, celle de son insertion pleine et entière dans le champ des sciences de la société.

24 F. Simiand. Revue de synthèse 1903. Méthode historique et science sociale.

Or la communauté des économistes connaît de multiples différenciations, elle ne se trouve pas même unie pour définir les contours de son objet.

L'hypothèse du comportement économique rationnel que partagent les économistes d'obédience libérale, néo-libérale ou de la nouvelle économie classique permet l'autonomisation d'un objet "économique" stricto sensu²⁵. Par ce principe de rationalité²⁶, la science économique dominante donne à l'analyse économique une certaine universalité, dans la mesure où elle se place hors du temps de l'histoire et d'un espace déterminé. Cette démarche est qualifiée d'"individualisme méthodologique". Elle permet une formalisation poussée qui autorise elle-même un assez haut degré de mathématisation. Elle s'inscrit le plus souvent dans la problématique de l'équilibre général ou partiel²⁷. Cet ensemble problématique, qui a des racines anciennes dans la pensée économique française, trouve des développements récents dans la pensée anglo-saxonne. Il a permis des approfondissements de "l'analyse économique" et facilité la modélisation. Pour ces diverses raisons il occupe une position dominante.

La constitution de l'économie dans les SES comme sciences sociales ne renvoie pas à cette approche²⁸. Inspirée, nous l'avons vu, par les travaux des économistes français des années 1960 (cf. Annexe 2) qui s'inscrivent le plus souvent dans une critique des néo-classiques, elle permet au contraire d'aborder les problèmes économiques en les situant dans l'espace et le temps, dans le cadre de structures économiques, sociales, politiques constituées historiquement ; dans des sociétés évolutives, traversées de rapports inégaux, conflictuels, contradictoires... Elle convient à une approche plus large où, en tout cas, l'objet de l'analyse économique est moins nettement autonomisé.

Celle-ci ambitionne moins la pureté qu'une intelligence accrue du fonctionnement des sociétés de leur spécificités de leur mouvement. Ce choix, qui renvoie donc à des questions de nature épistémologique et porte au fond sur le statut scientifique des sciences sociales, va justement rencontrer la critique sur sa "scientificité".

E. Malinvaud, dans son rapport de 1989 sur l'enseignement de l'économie, exprime assez clairement cette identification que recherche l'économie dominante entre sa

25 G. Palmade. "L'économique et les sciences humaines", Dunod, 1967.

26 Pour un développement sur ses implications méthodologiques : La méthodologie économique. A. Mingat, P. Salmon, A. Wolfelsperger, Thémis, PUF, 1985.

27 Cf. Ch. Barrère : "L'approche en termes de régulation", Cahier de l'ISMEA, série R, 1984, et Hervé Hamon dans "La science économique en France", Repères, La Découverte, 1989.

28 Dans le cadre de l'individualisme méthodologique, certains auteurs articulent l'économie et la sociologie par le principe de rationalité économique, mais cela interdit alors l'étude des phénomènes sociaux dans leur globalité et soumet aux problèmes d'agrégation pour les aborder. Selon M. Wieviorka cette démarche conduit à postuler de l'existence de systèmes et sous-systèmes articulés. (Repères, la Découverte, 1988, p. 54).

propre scientificité et le modèle scientifique des sciences dites exactes. Il manifeste son regret de ce que LA science économique ne soit pas plus scientifique, c'est-à-dire à son sens, plus dégagée du social et de ses contingences. "Le savoir économique, dit-il, se trouve aujourd'hui dans une situation ambiguë. En partie, il procède d'une véritable science, comparable dans ses ambitions et sa nature méthodologique aux sciences de la nature et de la vie. (...) mais le pouvoir explicatif et prescriptif de cette science est assez limité". Plus loin il ajoute "Le noyau véritablement scientifique (...) s'est considérablement développé durant ce siècle. (...) Néanmoins ses résultats, qui souvent révèlent la complexité des phénomènes, ne suffisent pas à donner l'espoir que disparaisse d'ici longtemps le recours à des modes de pensée moins objectivés, plus sujets à l'influence des systèmes idéologiques".

Ces démarches "soucieuses, elles aussi, de vérités et de pertinence", "plus proches de celles de l'histoire, de la sociologie et de la philosophie", il semble bien les situer ailleurs et ne manifester, que comme à regret, de la nécessité d'y recourir.

À l'inverse, en posant pleinement l'économie comme appartenant au champ des Sciences sociales, on ne recherche pas nécessairement l'analogie avec les modes de fonctionnement des sciences de la nature sans pour autant la rejeter a-priori, mais on accepte pleinement l'historicité, la relativité, les contradictions des phénomènes économiques et sociaux. Cette démarche qui traverse la pensée économique française trouve de nouveaux échos aujourd'hui : "L'économie politique, qui fut une des premières sciences sociales à constituer son territoire, semble donc être aussi la première à se désagréger. On peut y voir le signe précurseur d'une post modernité scientifique si cette désagrégation permet d'ouvrir mille sentiers de nouvelles interrogations". Dans ce réexamen critique Marc Guillaume ²⁹ propose un retour sur ces problématiques ignorées dans le champs de l'histoire, de la sociologie, de l'anthropologie et de l'épistémologie.

Évidemment ce choix soulève des difficultés spécifiques pour l'enseignement de savoirs ainsi constitués. Mais on peut supposer qu'il ouvre en même temps des perspectives formatrices.

Ce conflit sous jacent, sur le statut scientifique des "Sciences économiques", a traversé en filigrane les divers débats sur l'enseignement des SES en 1981 d'abord puis en 1983, 1985, 1986, 1988.

29 Marc Guillaume, in Introduction à La science économique en France, La découverte, Opus cité, Voir également la controverse dans le Monde, mars 1989, entre M. Beaud, Y. Balasko ; A. Bienaymé et S. C. Kolm sur les liens, dans l'enseignement économique supérieur entre économie mathématiques et Histoire ; Et Économie et Sociologie Revue économique N° 1, janvier 1988.

Cependant, nous ne pensons pas que de tels désaccords puissent à eux seuls expliquer les difficultés des SES. D'abord parce que ces débats sont ouverts et que si les SES ne correspondent pas aux critères de découpage de l'objet scientifique par l'Économie "pure", pour autant ils ne sont pas en contradiction avec les savoirs économiques dispensés à l'Université, et permettent, par la définition large qui est donnée de l'économie, une certaine pluralité des approches.

3.2.2. Les rapports université-second degré et les SES

On sait combien est répandue, à tous les niveaux d'enseignement la critique de celui qui précède, auquel il n'est que trop "naturel" de faire porter la responsabilité des difficultés ultérieures des enseignés.

Elle s'exprime fréquemment par la réticence d'universitaires à voir aborder dans le second degré les disciplines "réservées" à l'enseignement supérieur. Ceci s'explique probablement par le désir de l'enseignant d'être porteur de nouveau, d'inexploré et donc d'avoir le plaisir de stimuler ainsi la curiosité des étudiants. C'est aussi l'illusion de croire que l'on pourra ainsi inscrire le savoir "scientifique" dispensé sur une "page blanche" et la crainte éventuelle, teintée d'un certain mépris, de voir sa science s'abâtardir par sa secondarisation.

M. Duverger ³⁰ cite ainsi un éminent juriste qui s'exprime au sujet de la réforme Fontanet : "J'espère que l'autonomie des universités permettra de refuser l'entrée du DEUG de Droit aux bacheliers ayant obtenu de bonnes notes dans cette discipline, car ce serait trop difficile de débarrasser leur cerveau des idées simplistes et fausses qu'on y aura imprimées".

Cette réticence peut aussi être motivée par la crainte que la difficulté de la matière, pour des élèves du second degré, ne conduise à une simplification abusive, voire à la schématisation. Cette crainte mérite d'être prise au sérieux, elle est au fondement de l'approche en termes didactiques. Ainsi J. C. Casanova (professeur à Sciences po.), cité par T. Gandillot ³¹, l'exprime en ce qui concerne les SES, pour lui il faut retarder le moment où les jeunes en viennent aux Sciences économiques.

Cette inquiétude de certains universitaires de la secondarisation délétère de leur discipline ³² s'exprime à plusieurs reprises par l'accusation adressée à la discipline d'insuffisance scientifique. Elle concerne en général le caractère pluridisciplinaire des SES. On associe en effet cette caractéristique avec le fait que cet enseignement

³⁰ Le monde, 13 février 1975.

³¹ La Tribune de l'économie, août 1985.

³² A. Chervel, sur la crainte par l'université de sa "secondarisation", revue Histoire de l'Éducation N° 38, mai 1988, INRP.

serait alors : “descriptif”, “encyclopédique”, “superficiel”, par opposition avec un enseignement “scientifique”, assimilé cette fois à “réduit” “rigoureux”.

Ce glissement de sens, qui associe science économiques ET SOCIALES à “descriptif”, peu scientifique, semble ne pas prendre en compte les justifications, pourtant pertinentes, de la constitution effectivement assez originale de cet enseignement pluridisciplinaire. Il trouve son assise dans une conception particulière de la scientificité comme nous l’avons dit précédemment. Selon J. Y. Caro ³³, cité par Thierry Gandillot (Le nouvel Économiste février 1984) : “Aux yeux de l’université, l’économiste doit se laver de son péché originel qui est de plonger dans le social”.

Pour J. Bourdin, dans son rapport de 1980, on fait trop de géographie, de sociologie en SES “la composante économique est sacrifiée”. “Il ne convient pas d’accumuler des bribes de connaissances diverses mais de procéder par diversification et ouverture progressive d’un noyau dur, scientifique, bien cerné et rigoureux”. J. P. Pollin en 1986 dans “l’État des sciences sociales” reproche aux SES de tenir un discours excessivement général sur la réalité, de privilégier “une approche descriptive et institutionnelle”. Ces affirmations paraissent bien surprenantes quand on sait que ces diverses missions d’investigation n’ont pas eu les moyens d’une étude systématique de ce qui se passe dans les classes, de ce que les élèves font etc. Cela nous paraît révéler un malentendu dans la lecture des textes officiels constitutifs de la discipline. Le rapport Malinvaud, d’ailleurs, éclaire le malentendu en opposant “les objectifs culturels”, intéressants les élèves, portant sur les faits économiques et sociaux mais aux visées seulement descriptives, et “les objectifs scientifiques” plus difficiles à atteindre, analytiques, abstraits.

Or, le sens même de la démarche des SES n’est pas d’opposer mais de conjuguer ces deux finalités, prenant appui sur la description, la perception pour aller vers l’abstraction et le savoir scientifiquement constitué.

Nous avons évoqué les difficultés didactiques, que cette conception active de l’apprentissage et pluridisciplinaire du contenu soulève dans sa mise en œuvre. Il n’en reste pas moins qu’elle répond à de très solides justifications, que la critique ignore.

L’université semble donc ici méconnaître, ou sous estimer, les problèmes **d’apprentissage**. Le rapport Bourdin, par exemple, condamne tout autant les méthodes pédagogiques actives que la pluridisciplinarité : “Si on ne met pas un terme à cette nouvelle mode qui prétend faire participer réellement les élèves à l’élaboration de leur savoir, les pires errements sont à craindre, car c’est un esprit a-scientifique, cédant à la facilité qui risque de se répandre dans l’ensemble du

33 J. Y. Caro. Les économistes distingués. Presses de la FNSP, 1983.

second degré.” Pour J. P. Pollin ³⁴ : “Distribuer de l’information n’a rien avoir avec l’acte pédagogique qui consiste à dispenser une véritable formation. Former c’est acquérir une discipline intellectuelle, c’est habituer à une (ou des) démarche(s) de raisonnement (...) Ce que les élèves retiennent est de l’ordre des méthodes”. Ce propos suppose que, lorsqu’un savoir est scientifiquement fondé et clairement exposé, il devient du fait même accessible aux élèves. Or, une des difficultés d’enseigner vient de ce que le savoir scientifiquement constitué manque de sens pour les élèves. Comment les conduire à l’abstraction, comment leur faire acquérir des méthodes si les réalités dont le savoir rend compte leur sont inconnues, si leur motivation pour apprendre n’est que scolaire... Les instructions de SES tant en 1966-1968 que 1982 traitent peu ou prou de ces problèmes.

Il est vrai que la modalité de transposition instituée en SES rompait avec les découpages en vigueur tant à l’université que dans d’autres cours d’initiation économique, ce qui peut susciter le malentendu et la critique. D’autant que cette dernière se nourrissait de désaccords dans la communauté scientifique sur l’objet de l’enseignement, eux-mêmes porteurs d’enjeux entre les forces sociales et politiques.

3.2.3. Enjeux politiques, idéologiques sur les contenus de cet enseignement

Dans les années 1960-1970, ces enjeux sont apparents. Nous avons souligné que dès la conception d’un enseignement économique dans les rapports Rueff-Armand, dans celui du VI^{ème} plan émergeaient des tendances un peu divergentes entre les tenants d’un enseignement utile et strictement économique et ceux qui voulaient, en l’ouvrant à des débats sociaux plus larges, en faire un moyen de formation du citoyen “Former le jugement”.

Ces enjeux sont plus transparents dans les années 1970 qu’ils ne seront dans les années 1980.

J. P. Courthéoux par exemple, dans son article pour le CNPF (janvier 1970), évoque la question de l’objectivité dans l’enseignement de l’Économie. Il suppose que cette formation n’a pas été très développée “en raison des risques de politisation qu’elle implique lorsqu’elle est donnée sans une objectivité suffisante”. Il propose que l’on dépasse ce problème par la création d’une commission “de déontologie pédagogique”, chargée de veiller à garantir l’objectivité.

Claude Toulon, dans “Économie et politique” (N° 211 février 1972), s’inquiète lui aussi des conditions d’un enseignement économique objectif : “Pour envisager un

34 Opus cité.

tel enseignement (...) il faudrait d'abord que le système d'information économique reflète lui-même cette réalité, ensuite que les concepts utilisés soient indiscutables". Il insiste sur le point suivant : partir des faits c'est en réalité partir d'un document statistique, d'un article, c'est-à-dire d'un classement, d'un outillage conceptuel. Il met en garde contre l'ignorance de la liaison économie et politique : "Il ne s'agit pas là d'une position neutre mais de celle qui est exprimée par l'idéologie dominante ". M. F. Doray et S. Ewencyck dans "L'école et la Nation" (N° 259 mars 1976) s'inquiètent de voir l'enseignement de SES, par l'usage inconsidéré de la presse, perdre de vue la nécessité du détour théorique et pratiquer un pluralisme limité, "L'éclectisme (il s'agit des manuels de SES) est donc certain mais il n'est pas sans frontière : aucun des éléments fondamentaux de l'analyse marxiste n'y trouve sa place".

Dans les années 1980, la critique de nature idéologique est très forte dans la presse économique "de droite". Il est amusant de voir que si l'École et la Nation considère que dans tous les manuels "le cours sur l'entreprise semble s'adresser à de futurs PDG ou tout au moins managers d'une façon qui serait comique si elle n'était pas dangereuse", pour l'Expansion (décembre 1982) comme pour Contrepoint (N° 44, 1983) : "Le monde enseignant se fait de l'économie et de l'entreprise une idée exagérément simpliste et déformée", ce qui conduit Sylvie Dreyfus, de l'Expansion, au propos suivant : "Finalement, c'est l'honneur de la démocratie de risquer d'être victime des libertés qu'elle permet" (Il s'agit de la liberté accordée à l'édition scolaire et du choix des manuels par les enseignants). Cette critique des manuels scolaires est reprise avec le même ton très polémique et les mêmes arguments d'abord par le magazine "Famille chrétienne" de février 1989, puis publiée dans le Figaro Magazine de septembre 1989 sur le thème de la désinformation : "Les lycéens n'ont d'autres choix que de se familiariser avec une économie socialisante, quand elle n'est pas ouvertement marxiste". "On dévore à livre ouvert du marxisme ouvert ou du marxisme imprégné ³⁵".

Cependant, cette critique idéologique n'est pas ce qui émane fortement des articles de presse portant sur l'enseignement de SES dans la fin des années 1980. D'abord nous avons noté la fréquence plus grande d'articles plus élogieux : Phosphore sur "la B", Expansion février 1989 "Économie au Lycée le niveau monte". Ensuite la critique est moins directement "politique" mais porte apparemment sur le contenu "scientifique" de cet enseignement. Le Monde de l'Éducation "Économie les lycéens floués" (décembre 1986) propose comme l'avait fait le rapport Bourdin et la commission sur les pré-requis (1983) un recentrage sur l'économie, un rapprochement des enseignements de SES et STE.

35 Les auteurs S. Schweitzer et P. Coulanges sont des universitaires d'Aix-Marseille III. Leur ouvrage sur les manuels est diffusé par l'UNI.

La question de la scientificité ressurgit encore ici, comme un argument d'autorité pour émettre la critique, sans que soit évoqué le fait que cette question est elle-même sujette à débat.

Observons par ailleurs que le discours économique prend politiquement une place grandissante, grandit, très probablement d'autant le souci d'un savoir économique plus sûr, d'une information économique plus fiable, d'une formation économique laissant moins de place au doute plus aux certitudes.

Il n'est pas indifférent dans ces conditions de présenter à la jeunesse les questions économiques et sociales comme manifestations de lois économiques, fruits de mécanismes de contraintes ou de mettre plutôt l'accent sur les enjeux politiques et sociaux qu'elles portent, les choix qu'elles expriment ou qu'elles ouvrent etc.

Il n'est donc pas étonnant que l'opinion et les forces sociales organisées s'intéressent à un moment ou un autre, comme nous venons de le montrer, au contenu de l'enseignement économique et social. Elle est, elles sont effectivement concernées par le contenu de la formation à l'analyse économique et sociale de la société. Mais il ne faut pas ignorer d'un autre côté que, si le caractère "social" de la discipline est un puissant levier pédagogique, éveillant la curiosité des élèves et suscitant de ce fait des occasions de leur activité intellectuelle, à l'inverse cette pression du débat social, cette vigilance de l'opinion qui l'accompagne, peut être vécue comme pesante pour l'enseignant. Il peut lui-même limiter, dans le contenu de ce qu'il enseigne, ce qui donne prise à cette attention ; vouloir asseoir son autorité sur un savoir apparemment unifié même s'il est réducteur. La pratique d'enseignement peut ainsi contribuer à une évolution réductrice du contenu disciplinaire.

Ainsi les vingt et quelques années de l'histoire institutionnelle des SES s'éclairent par la compréhension de l'effet combiné d'une part de son insertion dans le second degré dans une filière spécifique dont le succès quantitatif sur la période a été important, et d'autre part de son contenu disciplinaire lui-même, sur lequel, des intérêts divers et contradictoires se manifestent. Cette situation place les SES, comme d'autres disciplines de sciences sociales, au cœur de débats scientifiques eux-mêmes fortement imprégnés d'enjeux politico-idéologiques.

Il nous faut insister sur le poids particulier que prennent de tels enjeux dans un contexte où le discours économique joue socialement un rôle important et combien cela pose en terme spécifique la question des enseignements en Sciences sociales.

C'est à l'examen de la façon dont la discipline s'est, malgré ces avatars institutionnels, implantée dans les pratiques d'enseignement que nous allons consacrer notre deuxième partie.

DEUXIÈME PARTIE

L’AFFIRMATION D’UNE NOUVELLE DISCIPLINE

Après ce long voyage à travers les textes, les rapports officiels, la vie publique de la discipline, nous voici rendus au seuil même de la classe, de la pratique de l’enseignement.

De l’enseignement nous ne parlerons ici que sous l’angle de l’activité enseignante. Sur les activités menées en classe de Sciences économiques et sociales, comme sur les tâches des élèves et leur évaluation, il n’existe en effet que trop peu de choses écrites. Cependant nous disposons de textes, écrits par les enseignants eux-mêmes, relatant leur activité en classe, exprimant leurs interrogations.

Il ne paraît d’ailleurs pas surprenant de commencer l’étude de la mise en œuvre d’un enseignement par celle de l’activité enseignante ; les enseignants ont bien un rôle central dans la situation d’enseignement.

De l’activité enseignante nous n’avons donc qu’une connaissance indirecte. Nous en trouvons l’expression, souvent subjective il est vrai, dans la revue Documents pour l’Enseignement Économique et Social (DEES) éditée par le CNDP. Cette revue, dont le rédacteur est un professeur de SES, est alimentée par les contributions des enseignants. Elle est supervisée par l’Inspection Générale mais fonctionne de façon relativement autonome, ce qui fait qu’elle reflète probablement les multiples préoccupations enseignantes.

Les documents émanant de l’Association de professeurs, comme les contributions d’enseignants de SES à des publications “pédagogiques” voire syndicales constituent d’autres sources d’information.

L'étude rapide des manuels, la montée ou la baisse de leur audience respective expriment aussi des inflexions dans les centres d'intérêt et les pratiques des enseignants. Enfin les sujets de baccalauréat, dans la mesure où ils sont proposés par des professeurs et infléchissent en retour leur enseignement, nous donnent aussi des indications.

Nous allons donc étudier ce que disent les enseignants de leur pratique disciplinaire au cours de ces vingt et quelques années. Or, sur cette période qui n'est pas très longue, les préoccupations et très probablement aussi les pratiques réelles d'enseignement se modifient. Après la mise en place des années 1970, les années 1980 manifestent incontestablement d'une inflexion.

CHAPITRE 3

LES ANNÉES 1970 : ÉMERGENCE D'UN MODÈLE DE RÉFÉRENCE

Dans cette période de mise en œuvre, compte d'abord la constitution d'un corps enseignant. Il y a bien une gageure à créer une discipline nouvelle, dans une filière nouvelle, c'est-à-dire à constituer un corps enseignant, des pratiques d'enseignement pour un public scolaire. Et le pari est d'autant plus difficile à tenir qu'on voulait créer d'emblée une discipline scolaire de type interdisciplinaire, sans s'appuyer sur une véritable tradition universitaire.

Mais, comme on va le voir, ce défi a été relevé parce que dans une très large mesure ce projet, peut-être modifié, est devenu celui des professeurs eux-mêmes.

L'unité relative, l'identification des enseignants à leur discipline, s'est opérée assez rapidement et ce malgré le caractère très éclectique des formations initiales. Les difficultés même que va connaître cette discipline dès les années 1975 ont peut-être joué un rôle fédérateur mais au-delà il nous semble qu'une large adhésion s'est opérée à un modèle commun d'enseignement, fondant une certaine unité du corps enseignant.

1. RECRUTEMENT ET CONSTITUTION DU CORPS ENSEIGNANT

1.1. QUI SONT LES ENSEIGNANTS DE SES ? D’OÙ VIENNENT-ILS, COMMENT SONT-ILS RECRUTÉS ?

Une des premières tâches du groupe que préside M. Roncayolo, chargé de la mise en place de la section B dans le second cycle long, sera de recruter des enseignants pour la nouvelle discipline, puis de définir les modalités des concours de recrutement.

Trois canaux différents assureront simultanément ce recrutement : d’abord l’appel à des enseignants de disciplines “voisines” existantes dans les lycées, puis l’instauration de concours spécifiques de recrutement et enfin, massivement au début, le recrutement direct de maîtres auxiliaires.

1.1.1. Le recrutement dans les disciplines existantes

Un certain nombre d’enseignants déjà en poste vont être séduits par la perspective d’assurer ce nouvel enseignement. Leur ancienneté relative, leur forte motivation, leur grade (certains sont agrégés) leur feront jouer un rôle moteur dans le démarrage de cette discipline.

Deux groupes de parrains ¹, essentiellement des professeurs d’histoire-géographie et de techniques économiques de gestion, acceptent d’enseigner les Sciences économiques et sociales dans la section B. Il est intéressant de comprendre leurs motivations.

En ce qui concerne les historiens-géographes, ceux d’entre eux qui “passent” en SES sont le plus souvent proches de l’École des Annales et se trouvent donc “à l’aise” avec le nouvel enseignement économique et social.

“Qu’un enseignement d’initiation économique et social vienne enfin prendre sa place dans les programmes de nos lycées, c’est une innovation qui ne devrait étonner personne. Il n’était certes pas raisonnable de laisser à l’écart toute étude directe de réalités (économiques et sociales) qui ont toujours pesé et qui, aujourd’hui, pèsent de plus en plus manifestement d’un poids aussi lourd sur l’existence de nations comme sur celle des individus. Il devenait aussi de moins en moins suppor-

1 Selon l’expression de P. Callet “Une formation économique et sociale pour quoi faire” Éd. Scodel, 1981.

table d'ignorer un ensemble de faits que les progrès inégaux mais convergents, des diverses sciences humaines permettent maintenant de connaître et de comprendre avec plus de précision, de rigueur, et, tout simplement, de justesse".²

Quant aux professeurs de l'enseignement technique, ils enseignaient l'économie dans la section T' (cf. Chap. 1) depuis le début des années 1950. La plupart d'entre eux ont une maîtrise (licence en 4 ans d'avant 1968) en économie. Beaucoup d'enseignants de T', qui sont allés en section B, ont tout d'abord été "attirés" par l'aspect économique et social des programmes donc par la démarche pluridisciplinaire, même si eux-mêmes n'avaient pas reçu une telle formation initiale. Par ailleurs, les programmes d'économie de la section B étaient proches de ceux de T'. Parmi ces enseignants se trouvaient des professeurs issus de l'ENSET (École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique) intéressés par l'enseignement de la macro-économie en second cycle. Ils ont eu par la suite une forte influence sur les grandes orientations de la discipline³.

Le développement quantitatif de la section B ainsi que l'autonomie croissante de cette formation conduisit très rapidement à la mise en place d'un mode de recrutement spécifique. C'est d'ailleurs là un des premiers soucis des fondateurs de la matière :

"(Il faut) commencer à former ses nouveaux cadres par une préparation originale et unifiée plutôt que par le simple aménagement de telle ou telle préparation existante... Leurs programmes (pour les concours) devront comprendre, avec d'autres matières fondamentales, des disciplines comme la géographie humaine et l'histoire économique".⁴

Ce souci se traduit par la création d'un CAPES spécifique de Sciences Économiques et Sociales en 1969, puis plus tardivement de l'Agrégation de Sciences Sociales en 1977.

1.1.2. Les concours de recrutement

• *Le CAPES de Sciences économiques et sociales*

Institué par un décret du 31 mai 1969 "à titre transitoire" (c'est la formule utilisée), il est ouvert à tous les candidats ayant soit :

-
- 2 G. Palmade. "Histoire et initiation économique. Bulletin des Amis de Sèvres, (n° 3), 1967.
 - 3 Voir sur ce point l'itinéraire personnel d'H. Lanta, tel qu'il le raconte lui-même dans DEES n° 75, mars 1989, "Pour une contribution à l'histoire des Sciences Économiques et Sociales".
 - 4 G. Palmade in Bulletin des Amis de Sèvres. Op. cité.

- une licence de Sciences Économiques,
- une licence en Droit,
- une licence d’enseignement d’histoire ou de géographie,
- une licence de sociologie ou de psychologie,
- un diplôme d’un Institut d’Études Politiques.

Cette liste ⁵ a été complétée en 1970 et 1977 ⁶. Le Décret du 22 avril 1977 ajoute les diplômes suivants : licence d’Administration Économique et Sociale et licence de Mathématiques Appliquées et Sciences Sociales (MASS), puis la licence d’Économie appliquée et la maîtrise des Sciences de Gestion (décret du 15 décembre 1983).

Cette liste appelle deux remarques. La première tient aux formations initiales jugées nécessaires pour se présenter au CAPES, section Sciences Économiques et Sociales ; l’éventail est large mais il recouvre les diverses disciplines composant les Sciences Économiques et Sociales. En cela il satisfait apparemment les vœux des fondateurs : créer un enseignement au **carrefour des différentes disciplines**. La deuxième porte sur le diplôme des Instituts de Sciences Politiques. Ceux-ci avaient été considérés au début comme une des filières potentielles de formation et de recrutement des professeurs de la section B, en quelque sorte le “vivier naturel” des Sciences Économiques et Sociales ⁷. Mais ce lien “organique” avec Sciences Po. n’a pas joué un rôle aussi important que les fondateurs de la discipline l’avaient imaginé et souhaité.

Le concours du CAPES comprend deux parties, l’une théorique et l’autre pratique. Les épreuves écrites se composent de :

- une composition de Sciences Économiques (coefficient 1) ;
- une composition de Sciences Sociales (démographie comprise) (coefficient 1).

À ces deux épreuves, portant sur le programme des lycées s’ajoute une composition au choix des candidats, sur l’une des disciplines suivantes : Droit Public et Sciences Politiques, Psychologie Sociale, Histoire Économique et Sociale, Géographie Économique et Humaine (coefficient 1 également).

À l’oral il y a un exposé sur un sujet extrait des programmes de Sciences Économiques et Sociales des lycées, suivi d’un entretien avec le jury (coeff. 2) et d’une épreuve de mathématiques et statistiques. (coeff. 1).

⁵ BOEN du 12.6.1969 et du 26.5.1977.

⁶ Le décret du 13 mai 1970 ouvre le CAPES aux anciens élèves des Instituts Régionaux d’Administration, titulaires du diplôme d’Administration publique qui sont considérés comme satisfaisant à la possession de la licence en droit.

⁷ Cf. notre entretien avec M. Roncayolo, mars 1990.

La partie pratique a lieu dans une classe d'initiation aux faits économiques et sociaux et dans une classe comportant une séance de travaux pratiques

Tout comme les formations nécessaires pour se présenter au concours de recrutement du CAPES, les matières écrites de la partie théorique requièrent des connaissances étendues, recouvrant plusieurs disciplines universitaires.

Notons que l'importance des mathématiques et statistiques a souvent fait l'objet de critiques dans le corps enseignant. P. Callet la justifie de la façon suivante :

“Parfois on se prend à regretter qu'elle (l'épreuve de mathématiques-statistiques) joue souvent un rôle discriminatoire... mais la compréhension du monde moderne, l'insertion dans une civilisation où la Science et la Technologie ont une place croissante, nécessitent pour les élèves et a fortiori pour leurs professeurs une culture mathématiques poussée ⁸”.

• *L'agrégation de Sciences Sociales*

Elle est créée presque dix ans après le CAPES, le 4.01.1977. Les épreuves écrites d'admissibilité sont, comme au CAPES, constituées par une composition de Sciences Sociales (coefficient 4) et une de Sciences Économiques.

L'épreuve de Sciences Sociales porte sur la sociologie, la démographie, les institutions politiques et le droit social. Ce qui change, c'est le contenu de la troisième épreuve qui est obligatoirement une composition d'Histoire du Monde Contemporain (coefficient 2) ⁹ ; le candidat n'a plus à choisir entre quatre disciplines. Quant aux épreuves orales d'admission, elles portent sur une leçon concernant les programmes de la section B des lycées suivie d'un entretien avec le jury (coefficient 5) et sur une épreuve de mathématiques et statistiques appliquées aux Sciences Économiques et Sociales (coefficient 2). Une troisième épreuve est créée (qui n'existe pas au CAPES) qui consiste en un commentaire de dossier portant sur des textes à dominante économique ou sociale (coefficient 3).

Si l'on compare la composition des deux concours, CAPES et Agrégation, on remarque que le poids relatif de l'Histoire du Monde contemporain est plus faible à l'écrit de l'agrégation qu'au CAPES. De plus, la géographie disparaissant, il ne s'agit là que d'une seule discipline universitaire. De ce fait, l'éventail des disciplines de l'agrégation est plus resserré qu'au CAPES. Par ailleurs le programme du CAPES est celui des Lycées, alors qu'à l'agrégation il y a pour chaque discipline des thèmes et une bibliographie. Pour ces diverses raisons l'agrégation paraît moins marquée que le CAPES par l'interdisciplinarité et demande une mobilisation des

8 P. Callet – Op. Cité.

9 La géographie du monde contemporain ayant été supprimée.

savoirs un peu différente, plus proche en tout cas des formes universitaires de présentation des savoirs.

Les modalités de recrutement posent le problème de l'**adéquation entre les savoirs** servant de référence à la formation initiale des futurs enseignants et la réalité des contenus à enseigner (en terme de savoirs).

Les premiers CAPES, n'ayant pas donné lieu à publication de rapport, le premier rapport date de 1978. Il est l'occasion pour P. Callet, alors président du jury, de faire le bilan de dix années d'existence de ce concours. Sous sa plume, le jury "constate le manque de connaissances des candidats en matière d'histoire économique et sociale, de démographie" et la tendance à un "simple vernis sociologique". Ce rapport, contrairement à ceux des années 1980, ne fournit pas de chiffres sur les formations initiales des candidats, mais on peut penser que la majorité d'entre eux possède des diplômes dans une seule discipline universitaire.

Or les licences, maîtrises requises pour passer le CAPES ou l'Agrégation, ne constituent pas, on le sait, des formations inter ou pluridisciplinaires en elles-mêmes. La plupart des candidats aux concours ont donc reçu une formation initiale sur une et une seule discipline universitaire.

De ce point de vue, Sciences Po. fait exception ; son profil étant proche du type de formation interdisciplinaire souhaité pour les SES.

En conséquence, seule la période de préparation permet cette formation aux autres disciplines présentes au concours. Elle suppose donc de la part des candidats une véritable "reconversion" d'autant que, même pour les "économistes", l'épreuve d'Économie, surtout au CAPES, est bien différente, de l'orientation, plus théorique et analytique, des études à l'université.

Or les préparations à ces concours vont rester extrêmement rares, surtout en province, et ne connaître que bien peu d'extension dans les enceintes universitaires. Le CNTE (puis le CNED), Sciences Po., l'ENSET et ultérieurement les autres Écoles Normales Supérieures pour l'agrégation, seront quasiment les seuls lieux de préparation réelle et continue à ces concours.

Sur un plan quantitatif la montée du nombre de postes au concours du CAPES entre 1970 et 1978 est suivie, comme nous l'avons vu (Chap. 2) d'une période de baisse.

La création de l'agrégation est plus tardive et les postes diminuent à ce concours sitôt qu'il est créé.

De plus, la moitié des admis à l'agrégation, à cette époque, sont des professeurs certifiés (ou ayant le statut de certifié, professeurs stagiaires). Le concours d'agrégation joue donc un rôle de promotion interne et n'accroît que très peu le recrutement d'enseignants.

	CAPES										
	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Poste mis au concours	60	100	100	105	119	120	120	110	98	52	30
Postes attribués	52	84	100	105	119	120	120	110	98	52	30
Rapport (%) Admis/présentés/SES	18	16,7	12,5	10	9,3	8	6,65	5,8	4,6	3	2,1
Toutes disciplines	27,1	24,1	19,3	16,9	17,1	14,7	12,9	5,7	5,1	5,5	5,9

tableau 3.1. : Postes aux concours du CAPES et Rapport Admis/Présentés.

	1977	1978	1979	1980
Agrégation postes *	40	30	20	10
Admis/présentés SES (%)	3,6	2	1,8	1,7
Toutes disciplines	6,8	6	5,6	7,4

(*) Tous les postes furent attribués.

Tableau 3.2. : Postes au Concours d'Agrégation et Rapport Admis/Présentés.
Source : DEP notes d'information

Le caractère assez malthusien du recrutement au CAPES et à l'agrégation de Sciences sociales explique très probablement leur difficulté relative telle qu'on peut la mesurer par le rapport du nombre de candidats admis au nombre de candidats présentés. Ce rapport très en dessous de la moyenne pour le CAPES de SES est semblable à la philosophie pour la difficulté à l'agrégation. Cette situation durera jusqu'en 1986.

1.1.3. Le recrutement des maîtres auxiliaires

Celui-ci reste important pendant toute la période puisque, jusqu'en 1979, le nombre d'auxiliaires augmente régulièrement dans les effectifs enseignants.

Pourtant le recrutement d'auxiliaires posait un problème en soi un peu particulier pour les SES. Formés le plus souvent sur une seule discipline universitaire, parfois assez éloignée du savoir à enseigner en SES (comme les licenciés de Droit ou de Psychologie) les maîtres auxiliaires ne bénéficient pas d'un moment, même limité, de formation aux autres disciplines des SES.

Ils vont donc devoir se former par eux-mêmes pour être en mesure d'assurer leur enseignement. L'effort important qui leur était ainsi demandé s'est trouvé heureusement stimulé par l'esprit qui régnait alors dans le corps enseignant et, jusqu'en 1978, par l'existence des stages de Sèvres.

Au moins au début de l'existence de la filière "B", les maîtres auxiliaires, imparfaitement préparés à enseigner les SES par leur formation universitaire initiale, assureront la majeure partie de l'enseignement des SES.

1.1.4. L'analyse quantitative de la composition du corps enseignant de SES

• Les effectifs enseignants

(Chiffres calculés à partir des statistiques du MEN)

1971	1972	1973	1974	1975	1976	1978	1979	1980
1972	1973	1974	1975	1976	1977	1979	1980	1981
424	557	652	785	859	1 156*	1 442	1 490	1 445
(+ 11)	(+ 39)	(+ 24)	(+ 32)					

(*) : Rajout des services à mi-temps. À partir de 1976/1977, les mi-temps sont compris dans les chiffres globaux.

Tableau 3.3. : Nombre d'enseignants en SES (enseignement public)

Remarque : Pour les années précédentes (1968/1969, 1969/1970 et 1970/1971) on a une rubrique "Sciences Économiques" avec respectivement 1 639, 1 910 et 2 103 enseignants (dont STE). (Pas de données pour 1977/1978). Le nombre d'enseignants de SES augmente régulièrement sur la période considérée (environ 200 en

plus par an). On franchit le cap des 1 000 enseignants en 1976/1977 et celui des 2 000 en 1986/1987, dix ans plus tard.

	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1978	1979	1980	1981
Agrégés Bi-admissibles	5 (1,2)	11 (2)	4 (0,6)	10 (1,3)	10 (1,1)	22 (1,9)	81 (5,6)	93 (6,2)	109 (7,5)	112 (6,5)
Certifiés assimilés	170 (40)	270 (48,5)	348 (53,4)	426 (54,4)	511 (59,4)	695 (60,1)	884 (61,3)	948 (63,6)	1 009 (69,8)	1 028 (60)
AE + chargés d'ens.	36 (8,4)	26 (4,6)	31 (4,7)	35 (4,5)	54 (6,3)	67 (5,8)	81 (5,6)	86 (5,7)	104 (7,2)	153 (8,9)
Instituteurs ** (contractuels)	1	-	-	-	-	-	3	4	1	64
Maîtres Auxiliaires	210 (49,5)	248 (44,5)	268 (41)	313 (39,8)	284 (33)	365 (31,5)	393 (27,2)	357 (23,9)	322 (22,2)	354 (20)

**Tableau 3.4. : La composition du corps enseignant par statuts
(enseignement public seulement)*. Source : DEP**

(*) : En ce qui concerne l'enseignement privé, la DEP fournit des statistiques globales, ne précisant pas la discipline des enseignants du privé. Il n'existe pas de statistiques DEP concernant les diplômes initiaux des professeurs (par discipline universitaire).

(**) : À partir de 1975/1976, cette case disparaît et devient CPR.
Les chiffres entre parenthèses sont les pourcentages.

On constate une nette évolution de la composition statutaire des enseignants sur 10 ans. En 1971/1972, 40 % d'entre eux sont certifiés contre 60 % dix ans plus tard. Parallèlement, 49,5 % sont maîtres auxiliaires en début de période et le pourcentage tombe à 20 % en 1981/1982.

La montée des AE au début des années 1980 (ce mouvement est déjà visible à partir de l'année 1976) s'explique pour partie par le vieillissement du corps enseignant et l'arrêt de la titularisation des MA dans le corps des certifiés.

• *La composition par sexe : une faible féminisation*

Années	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975	1975-1976
Hommes	55,66	58,16	56,74	55,92	60,53
Femmes	44,34	41,84	43,26	44,08	39,47
Années	1976-1977	1978-1979	1979-1980	1980-1981	1981-1982
Hommes	58,30	59,57	61	57,8	59,89
Femmes	41,70	40,43	39	42,2	40,11

Tableau 3.5 : Composition par sexe des enseignants de SES %

Un peu plus du tiers des enseignants de SES sont des femmes (avec une légère diminution de la féminisation depuis 1971/1972). Cette situation est atypique par rapport à la féminisation croissante de l'enseignement secondaire. (50 % des enseignants sont des femmes). La féminisation est la aussi sensiblement la même qu'en philosophie (39,6 % pour 1988).

En croisant le sexe et le statut on obtient les chiffres suivants :

	1971-1972		1973-1974		1976-1977		1979-1980		1981-1982	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
Certifiés	51	49	59,4	40,6	61	39	63,7	36,3	62,3	37,7
M.A.	59,2	40,8	52,9	47	54	46	51,5	48,5	46,6	53,4

Tableau 3.6

En 1971 la moitié des certifiés de SES sont des femmes. Dix ans plus tard elles sont à peine plus du tiers. De même le pourcentage des femmes chez les agrégés est de 34,5 % en 1978/1979 et baisse à 30 % en 1982. À l'inverse pour les maîtres auxiliaires, le pourcentage passe de 40,8 % (1971/1972) à 53,4 % (1981/1982). Le groupe des enseignants de SES n'échappe pas aux logiques de dévalorisation féminine relative à l'œuvre dans la société !

• *La composition par âges*

1979-1980 : Pyramide des âges des enseignants titulaires de type lycée en sciences économiques et sociales (différenciation par grade et sexe).

Classes d'âges	Agrégés		Bi-admis.		Certifiés		Total	
	H	F	H	F	H	F	H	F
30 ans	11	4	0	0	109	75	120	79
30-34 ans	31	12	4	0	298	154	333	166
35-39 ans	10	2	1	0	173	62	184	64
40-44 ans	2	1	0	0	32	24	34	25
45-49 ans	2	0	0	0	24	24	26	24
50-54 ans	2	0	0	0	13	12	15	12
55-59 ans	2	2	0	0	9	8	11	10
60-64 ans	1	1	0	0	3	1	4	2
65 et plus	0	0	0	0	0	0	0	0

Le tableau de P. Callet ¹⁰, concernant la pyramide par âge des enseignants titulaires en 1979/1980 est la seule donnée dont nous disposons pour le moment sur ce point. Il illustre la jeunesse du corps enseignant de SES : 87 % des hommes et 80 % des femmes ont entre 30 et 40 ans en 1979/1980. Sur ce pourcentage, la moitié (hommes et femmes compris) ont entre 30 et 34 ans.

Ce sont donc des enseignants jeunes, en majorité masculins, de formations d'origine variées qui ont porté cette matière sur ses "fonds baptismaux".

Sur une dizaine d'années le nombre d'enseignants a beaucoup augmenté, mais le corps enseignant reste numériquement peu important. Le nombre des certifiés s'est notablement accru sans que pour autant l'auxiliaariat ne régresse vraiment en valeur absolue.

Hormis sa jeunesse et son enthousiasme, le corps enseignant en voie de constitution semble en première analyse, bien éclectique. Pourtant une véritable unité, ou du moins un sentiment commun d'appartenance, s'est assez vite dégagé.

1.2. LA CONSTITUTION D'UN "CORPS" ENSEIGNANT

Ce groupe d'enseignants va assez rapidement trouver une certaine unité. Elle semble s'exprimer dans ce qu'on peut appeler un "esprit" de la discipline. Quels en sont les principaux facteurs d'émergence ?

¹⁰ P. Callet – Op. cité – Scodel, 1981.

D'abord et peut-être principalement, notons que les enseignants de SES des années 1970 sont non seulement jeunes mais qu'ils appartiennent à une même génération. Ils ont vécu les événements de "mai 68". Les valeurs qu'ils y ont découvertes ou défendues vont influencer leur façon d'être enseignants et, parfois, justifier leur choix d'enseigner les "Sciences Économiques et Sociales".

Plus qu'un défi à relever, il y a un aspect militant dans leur engagement dans ce métier. Cet état d'esprit apparaît dans les bulletins de l'APSES et à travers les actions menées en 1976 pour la défense de la discipline.

Les enseignants manifestent un fort attachement à leur métier, à leurs élèves, et se vivent comme différents de leurs collègues des autres disciplines.

Attachés à des valeurs d'égalité et convaincus de leur spécificité, certains s'opposent au projet de création de l'agrégation qui est ressentie comme créatrice de cliques, de hiérarchie interne, mais aussi comme risquant de mettre fin à une "marginalité" gratifiante au sein de l'Éducation nationale.

Cette attitude est symptomatique de l'"esprit" de la discipline à ses débuts.

• *La socialisation du corps enseignant dans les stages de Sèvres*

Ces stages sont organisés dès 1967/1968¹¹ pour mettre en place la nouvelle discipline. Ce sont des rencontres entre les professeurs des lycées chargés du nouvel enseignement et un groupe d'enseignants de l'enseignement supérieur, de chercheurs et de praticiens¹². L'objectif est d'instaurer des échanges réguliers entre les professeurs du second degré, du supérieur et des chercheurs, pour que cette discipline échappe aux "rigidités acquises" et soit constamment animée "par le sens de la recherche et de la vie". Il est bien sûr difficile d'apprécier l'impact réel de ces stages, en particulier pour l'instauration de relations fructueuses entre les enseignants du second degré et ceux du supérieur. Il n'en reste pas moins que ces rencontres ont durablement marqué ceux qui y ont participé. Elles ont ainsi joué un rôle de formation et d'homogénéisation du corps des enseignants de SES. Ces derniers se réunissent pour discuter des programmes, du contenu de la matière et confrontent leur expérience toute neuve. Le stage de 1977 (un des derniers à avoir eu lieu) est l'occasion pour les enseignants d'élaborer une véritable "charte" des SES¹³. Celle-ci rappelle, dès l'introduction, le large consensus qui existe en matière

11 Compte-rendu dans le Bulletin des Amis de Sèvres – n° 3, 1967.

12 A. Charlot – P. Fabra – L. Stoleru – A. Nicolai par exemple, y firent des conférences.

13 Un stage de Sèvres sauvage a même été organisé par l'Association des professeurs en 1979 pour protester contre la suppression de ces rencontres en 1978.

de pédagogie active. Rappelons que l'enthousiasme et l'adhésion de certains des premiers enseignants de SES s'expliquent plus par la valorisation des méthodes actives que par les contenus. Ceci s'explique en partie par le contexte de l'époque ; la pédagogie non directive qui constitue une des principes de base de l'enseignement économique et social (à savoir "faire participer l'élève à l'élaboration de son propre savoir") s'inscrit dans les idées en vogue après mai 1968.

"La nature même des SES impose que cette discipline soit branchée sur le concret, par des contacts avec les milieux socio-professionnels, par l'observation et l'étude de certaines unités économiques, par des enquêtes sur le terrain. Elle (cette pédagogie) permet l'approche pratique des méthodes d'investigation, d'élaboration de monographies, d'interviews, de collecte de données... Les nombreuses difficultés rencontrées par les élèves leur permettent de mieux relativiser la nature des informations, surtout statistiques ¹⁴".

Enseigner différemment, comme le conçoivent les professeurs de SES, les conduit à multiplier les initiatives pédagogiques (utilisation de documents écrits ou audiovisuels, dossiers de presse, travail de groupe... etc.) C'est le temps de la classe en "U" qui symbolise les nouvelles relations enseignant/enseignés, des travaux de groupe et du refus du cours magistral ¹⁵.

Les stages de Sèvres, dans les années 1970, ont joué un rôle important dans l'acquisition d'un véritable "savoir-faire" pédagogique, spécifique aux SES, mais aussi dans la compréhension par les jeunes enseignants du caractère spécifique, pluri-interdisciplinaire des contenus à enseigner.

• *La socialisation par l'Association des professeurs de Sciences Économiques et Sociales (APSES)*

L'APSES, créé en 1970 lors des stages de Sèvres, est composée d'enseignants de SES qui se regroupent pour défendre leurs intérêts catégoriels (et notamment pédagogiques). Rappelons les buts de l'Association, définis dans l'article 2 des statuts :

- étudier les questions relatives à l'enseignement économique et social,
- grouper et diffuser tous les renseignements utiles à la bonne organisation de cet enseignement,
- défendre la liberté morale et pédagogique de ses membres, ainsi que leurs intérêts professionnels spécifiques.

¹⁴ Bulletin APSES, mars 1978.

¹⁵ Voir sur ce point le texte de J. Brémond dans le "Rapport du Groupe de Travail sur la formation permanente des enseignants", (INRDP), 1975/1976.

Années	Effectifs enseignants (1)	Nombre de cotisations (2)	%
1972-1973	424	326	76
1974-1975	785	138	17
1975-1976	859	322	37
1976-1977	1156	410	35
1978-1979	1442	288	18
1979-1980	1490	646	43
1980-1981	1445	520	35

* On ne dispose pas de données pour les années allant de 1970 à 1972.

(1) Cf. statistiques du MEN.

(2) Calculées à partir d'un récapitulatif des cotisations reçues par l'APSES Nationale.

Tableau 3.7. : La représentativité de l'APSES. Source : APSES

D'après ces chiffres l'association représente grosso-modo un tiers des enseignants de SES. (Les chiffres des deux années scolaires 1974/1975 et 1978/1979 sont peu fiables vus les problèmes de saisie des cotisations). On peut donc dire que l'Association joue un rôle dans la communauté enseignante.

Dès 1973, les problèmes de **délimitation** des SES, par rapport à des matières proches, sont évoqués lors de l'Assemblée Générale annuelle de l'association. Le débat n'est pas très poussé. La réponse à la question "Jusqu'où aller" par rapport aux disciplines voisines est laissée à l'initiative des enseignants. L'épreuve de dissertation est également discutée en raison de l'utilisation fréquemment peu "rigoureuse" du dossier par les élèves. Dans le bulletin de 1973, une grille horaire élaborée à l'intention des collègues vise à les aider dans la préparation des différentes phases d'élaboration de la dissertation sur dossier.

À partir de 1976, le Bureau National change "de mains" ; la nouvelle équipe est composée des nouveaux certifiés de SES qui remplacent l'ancienne équipe, auparavant composée d'historiens-géographes. C'est la période mouvementée du projet de réforme Haby (pour le second cycle) qui est la première remise en cause institutionnelle de la matière (Cf. chap. 2). Face à cette menace, la nouvelle équipe dirigeant l'APSES (citons entre autres R. Jammes, M. C. Ferrandon, J. Brémond...) va tenter de promouvoir ou tout simplement de défendre la discipline à l'intérieur du monde enseignant en ayant de nombreux contacts notamment avec les syndicats (principalement le SNES et le SGEN) mais aussi à l'extérieur.

Elle s'attache tout d'abord à montrer la spécificité des SES en tant que matière distincte de l'histoire-géographie. Elle s'élève contre une polyvalence fourre-tout des enseignements de Sciences Humaines.

“La notion d'un savoir total, pluridisciplinaire, multidimensionnel est à la mode... et les images ne manquent pas pour appeler au “décloisonnement des savoirs” ou à l'éclatement des disciplines”... Le discours (pluridisciplinaire) est séduisant. Mais la direction vers laquelle on s'oriente, à savoir l'intégration de toutes les Sciences Sociales en une seule, n'a fait jusqu'à présent l'objet d'aucune recherche théorique sérieuse. D'autre part, il n'existe aucune formation universitaire susceptible de produire “ce professeur pluridisciplinaire” unique qui pourrait enseigner à la fois, l'histoire, la géographie, la science politique, l'économie...

Bulletin APSES – novembre 1976. “La polyvalence ou la bouillie”
(Article repris dans *Le Monde*) – R. Jammes et J. Brémond.

Ce groupe de professeurs va par ailleurs jouer un rôle croissant dans la discipline dans la mesure où leur conception des contenus et des modalités d'enseignement se traduira d'abord dans un manuel, puis dans diverses publications (Profils) très largement diffusées.

Réflexions sur la pluridisciplinarité ou l'interdisciplinarité ¹⁶

La réponse de l'Association, à cette question, est la suivante : il faut employer “inter” plutôt que “pluri” car il ne s'agit pas de juxtaposer différentes disciplines (en l'occurrence sociologie, économie, démographie, sciences politiques...) mais d'expliquer un thème central grâce à “l'approche complémentaire de diverses disciplines”. Deux arguments sont évoqués.

- Le premier est **d'ordre théorique** et s'appuie sur le fait que la réalité est à la fois économique, sociale et politique :

“La compréhension des liaisons entre les divers domaines des Sciences Sociales est indispensable à l'analyse d'un fait social déterminé... Si la frontière de chaque discipline est si difficile à cerner, c'est que l'originalité de chacune réside davantage dans une manière de poser le problème”.

- Le second est **d'ordre pédagogique**. Les élèves ont une approche globale et thématique des problèmes (comme la faim dans le monde, le chômage des jeunes...). Or “Le découpage des cours parcellise les problèmes et favorise les positions abstraites et schématiques... Pour remédier à ces lacunes, il faut définir une problématique et chercher les réponses aux divers niveaux : historique, économique, social...”

¹⁶ Éléments tirés du Bulletin de l'APSES (1977). Par la suite nous entendrons communément par “pluridisciplinarité” la juxtaposition de savoirs issus de différentes disciplines savantes ou universitaires et par “interdisciplinarité” la recherche d'une plus grande intégration de leurs divers apports.

- Au même titre que l'interdisciplinarité, les méthodes actives et la pédagogie inductive sont considérés comme des éléments décisifs de l'identité disciplinaire :

“Il doit y avoir un va et vient ininterrompu entre théorie et pratique”. On part des faits pour arriver à la conceptualisation, c'est en cela qu'on peut dire que la démarche est scientifique.

Il y a une grande convergence entre ces propos, ceux de la “charte” élaborée au stage de Sèvres de 1977. La conception de dirigeants de l'APSES de 1976 n'est pas tout à fait celle des fondateurs de l'enseignement des SES qui, eux, n'ont jamais pris clairement partie entre interdisciplinarité et pluridisciplinarité.

Constituant la discipline en référence à divers “champs des savoirs de la recherche ou de l'université”, la seule chose qu'ils affirment c'est l'unité didactique de la discipline scolaire, et non son fondement sur des “savoirs interdisciplinaires”. Il y a là, nous semble-t-il, une nuance. Cependant, elle n'est guère perçue à l'époque, l'adhésion des enseignants aux principes fondateurs ne paraissait pas poser de problèmes particuliers. Rien d'étonnant alors à ce que les enseignants se soient trouvés en assez “bonne intelligence” avec leur inspection.

• *Les SES et l'Inspection*

C'est autour de G. Palmade que des Inspecteurs comme P. Callet, H. Lanta, H. Bergeron, prennent en charge la nouvelle discipline. On peut, au moins dans la première période des années 1970, qualifier les relations entre les inspecteurs et les professeurs de SES de relations de coopération.

Loin d'entraver les expériences de pédagogie active “sur le terrain”, l'Inspection “joue le jeu”¹⁷. Une sorte de code de bonne conduite s'établit entre les deux parties concernées pour les modalités de contrôle des enseignants. L'intéressé doit être prévenu au moins une semaine à l'avance, les maîtres auxiliaires et nouveaux certifiés dans leur première année d'exercice... ne seront pas inspectés.

Ajoutons à cela que l'Inspection qui avait demandé la création des stages de Sèvres, et qui en assure l'organisation et le suivi, délègue une grande partie de l'animation aux professeurs les plus expérimentés. Elle favorise ainsi un débat vif entre les enseignants, une certaine “autogestion” des problèmes en même temps qu'un pouvoir “de fait” des professeurs animateurs.

17 Sans doute au risque d'être en porte à faux avec le rôle traditionnel dévolu à l'Inspection mais n'était ce pas une condition absolue à la mise en œuvre de cette discipline nouvelle ?

C'est aussi à l'initiative de l'Inspection Générale, qu'est créé en 1974 un groupe de recherche à l'INRDP pour la formation continue des professeurs de SES¹⁸. La direction de ce groupe est confiée à J. Brémond¹⁹.

L'objectif consiste à combler les carences de la formation initiale des maîtres, du point de vue de la pluri-inter-disciplinarité : donner l'impulsion, maintenir des exigences. Les stages de Sèvres, vite limités faute de moyens, à une semaine par enseignant l'année de sa prise de service, ne sauraient suffire. L'université ne prend pas le relais du point de vue de la formation initiale. La modalité, la moins coûteuse choisie, c'est l'auto formation par la mise au point, autour de groupes régionaux, de "Dossiers". L'expérience ne dure que deux ans, faute des moyens pour son extension au delà de la région parisienne. Mais elle se prolongera plus tard par la constitution et l'édition de manuels de "Dossiers". Le premier de cette sorte édité chez Hatier en 1978 est préfacé par H. Lanta, alors chargé d'une mission d'Inspection Générale.

Les SES et les syndicats d'enseignants

– Le SGEN et les SES

Globalement, le SGEN soutient l'existence des SES sur la base des principes pédagogiques qui fondent la discipline. En effet, il existe une convergence entre le "modèle" pédagogique défendu par le SGEN (primauté accordée à la pédagogie plutôt qu'au contenu, ouverture de l'École sur la Société), et les orientations de l'enseignement économique et social. Le SGEN apprécie le travail en équipes, la non-directivité, la conduite d'enquêtes sur le terrain réalisées par les enseignants de SES²⁰.

– le SNES et les SES

Le SNES s'est montré favorable à la création d'un enseignement de Sciences Économiques et Sociales. Au moment du projet de la Réforme Haby, il affirme la spécificité de cette discipline face à l'Histoire-géographie : "La spécificité des enseignements des SES doit être maintenue dans le second cycle et leur articulation avec l'Histoire et la Géographie être mieux assurée par un travail interdisciplinaire²¹".

Plutôt que de créer une vaste discipline fourre-tout "Sciences Humaines" (cf. proposition de la Commission Fourastié), le SNES propose d'approfondir la spécificité de chaque discipline et de réfléchir sur les conditions de leur coordination.

18 M. G. Palmade est directeur de l'INRDP de 1973 à 1976. De 1969 à 1972, il était Membre du Cabinet du Ministre de l'Éducation Nationale O. Guichard.

19 Entretien avec J. Brémond, mai 1989.

20 Cf. SU n° 870, 15.01.1985.

21 Cf. US, 3.02.1975.

Ainsi ce syndicat va défendre activement les SES et apporter un soutien croissant aux enseignants de cette discipline. En 1980, période de remise en cause de la matière, il s'oppose à la disparition des SES, en s'efforçant à la fois de distinguer et de prendre en compte les intérêts de l'enseignement technique (les STE) et ceux de l'enseignement général (section B)²². Cette situation est parfois difficile car il est vrai que les relations SES/STE ont pu être conflictuelles.

Le SGEN et le SNES ne sont pas les seuls syndicats à compter des enseignants de SES. Ceux-ci sont présents au SNALC et à la Confédération Nationale des Groupes Autonomes de l'Enseignement Public.

En ce qui concerne le SNALC nous disposons d'une prise de position de défense de la discipline dans sa définition d'origine lors du rapport Bourdin 1981 (Quinzaine Universitaire N° 862).

Nous regrettons par ailleurs de ne trouver aucune trace de l'existence de l'enseignement de SES dans les textes publiés par les Associations de Parents d'élèves²³.

1.3. CONCLUSION

Le début des années 1980 marque un tournant pour les SES. C'est la fin d'une première étape, caractérisée par la constitution d'un "esprit" disciplinaire forgé pendant la décennie 1970. Au-delà de l'hétérogénéité des pratiques réelles, les enseignants de SES se retrouvent sur la base de valeur et références communes – choix des méthodes actives et inductives, liberté pédagogique... Ils vont manifester cette unité en répondant massivement aux attaques menées contre la discipline. Elles ont pour cible les manuels qui font l'objet de campagnes de presse à caractère politique et idéologique ; l'enseignement des SES est jugé trop marqué à gauche, marxisant donnant une connaissance fautive des réalités économiques et sociales²⁴. Ces attaques se concentrent également dans la publication du Rapport Bourdin (janvier 1980) qui remet en cause la légitimité et donc l'existence de la discipline. Ce rapport suscite un véritable tollé parmi les enseignants de SES qui se mobilisent massivement²⁵.

22 Cf. US, 12.04.1980.

23 Comme vis à vis des syndicats d'enseignants, nous leur avons demandé de nous communiquer de tels documents. La FCPE comme la PEEP ont répondu ne pas en avoir trouvé dans leurs archives.

24 Un article de l'Expansion de décembre 1982 souligne ainsi que "le monde enseignant se fait de l'économie et de l'entreprise une idée exagérément simpliste, voire déformée".

25 Voir sur ce point le chapitre 2.

À la question sur le sens du “et social”, M. C. Ferrandon, alors Présidente de l'APSES, répond : “... Il nous semble que la réalité est économique et sociale. Tous les phénomènes économiques s'inscrivent dans un contexte social hors duquel il devient incompréhensible... il ne saurait y avoir d'enseignement économique coupé de son contexte”.²⁶

Ainsi, face aux attaques dont elle est l'objet, la communauté enseignante va se battre pour une certaine conception de l'enseignement de l'économie ; il y a une quasi-unanimité sur les méthodes à utiliser et la délimitation du champ disciplinaire. Une certaine unité du corps enseignant s'est donc constituée, malgré l'hétérogénéité des formations disciplinaires d'origine. Mais nous supposons que c'est dans la réalité même de l'enseignement, la pratique de la classe que l'esprit de la discipline dont nous avons parlé plus haut, s'est ainsi construit et réalisé. Nous allons maintenant explorer cette hypothèse.

2. LA CONSTRUCTION PROGRESSIVE D'UNE PRATIQUE DISCIPLINAIRE

Qu'enseigner et comment enseigner ? Ce n'est pas à des questions théoriques mais à des problèmes concrets que se trouve confronté l'enseignant dans sa classe.

Certes les programmes et les I.O. lui fournissent des éléments de réponse (cf. ch. 1.2.). Pour l'essentiel les modalités de la transposition externe du savoir s'imposent à l'enseignant. Pourtant son initiative, son autonomie dans la définition des contenus et la mise en œuvre des méthodes sont réelles :

- parce qu'il y a une grande distance entre les textes définissant le “savoir à enseigner” et la réalité de la classe. Ceci laisse au professeur la responsabilité de la transposition interne ;

TRANSPPOSITION EXTERNE		TRANSPPOSITION INTERNE	
• savoir de référence	• savoir à enseigner	• savoir à enseigner	• savoir retenu construit ? acquis ?

- parce que les I.O., au moins jusqu'en 1981 laissent volontairement un “espace de liberté pédagogique” :

²⁶ Espace temps : “Parler Économie” n° 23/24, 1983.

“Cette réussite suppose en tout cas que le maître s’inspire des conditions concrètes et particulières de la classe... pour définir sa “politique” et ses techniques pédagogiques. Lui contester, à cet égard, une réelle liberté d’appréciation et de décision serait réduire son efficacité.”

Notre question initiale, “qu’enseigner et comment enseigner ?”, reste donc ouverte. Les premiers numéros de DEES (Documents pour l’Enseignement Économique et Social édités par l’Institut Pédagogique National à partir de 1969), de même que les stages de Sèvres (cf. ch. 3.1.1.), l’APSES... deviendront les lieux où se discuteront les réponses.

Si répondre indépendamment aux questions “qu’enseigner ? “ et “comment enseigner” n’a guère de sens, en particulier au niveau concret de la classe où nous nous situons, traiter simultanément des deux questions nous place dans le champ “didactique”. L’objet actuel de notre étude est de dégager les principales caractéristiques didactiques des SES, jusqu’au début des années 1980.

Il semble que la réponse à notre question “qu’enseigner et comment enseigner ?” ait évolué dans le temps pour finalement aboutir à la construction d’une discipline scolaire autonome. Nous distinguerons dans ce cheminement trois étapes.

Associée à une étude des manuels et des sujets du bac, nous privilégierons, dans cette partie, la source que constitue DEES, dans la mesure où cette revue, par la permanence de sa parution et l’abondance des articles publiés en toute liberté par les professeurs nous paraît représentative des préoccupations des enseignants, au moins jusqu’au début des années 1980.

2.1. PREMIÈRE ÉTAPE : LA TRANSMISSION D’UN SAVOIR UNIVERSITAIRE

2.1.1. À travers la revue DEES des années 1969-1970

À la création de la revue DEES (1969-1970) les références universitaires apparaissent clairement dans les articles. L’enseignement en lycée semble rechercher une filiation étroite avec la faculté.

• *Filiation économique*

DEES N° 2, mai 1969, titre : “Les effets sur le revenu national de l’action combinée du multiplicateur et de l’accélérateur”.

Une remarque préliminaire accompagne cette publication : “la séance de TP se situerait après l'étude des phénomènes de multiplication et d'accélération. Une étude très claire de ces phénomènes se trouve dans “Expansion et récession” par Jean Marchal et dans les “Mécanismes de l'économie” par Jacques Lecaillon. “Le contenu disciplinaire semble bien s'inscrire dans un prolongement de l'enseignement universitaire économique de l'époque.

• *Filiation sociologique*

DEES N° 8, (décembre 1971). Dans ce numéro, F. Campuzan propose un certain nombre de textes à utiliser en classe avec les élèves. Ces textes sont extraits d'ouvrages de Durkheim (le suicide, les règles de la méthode sociologique) de Mauss (Sociologie et anthropologie), de Gurvitch (Traité de sociologie).

Les enseignants se trouvent guidés dans le choix de références universitaires par les circulaires des 12-10-1967 et 14-10-1968 concernant les instructions qui sont accompagnées pour les classes de Première et de Terminale d'une très abondante bibliographie. Les “ouvrages de référence destinés à l'information des professeurs” indiquent assez clairement le contenu du savoir à transposer. Leurs auteurs sont des universitaires de renom. Ce n'est que tout à fait incidemment qu'il est fait référence à la presse : “Des articles de journaux bien choisis sont également de bons sujets d'étude”.

2.1.2. Les manuels

Les premiers auteurs de manuels sont aussi des universitaires. Certes il est difficile de concevoir qu'ils aient été de véritables professeurs de SES puisque la première promotion de certifiés sort en 1969. Néanmoins il aurait pu s'agir d'enseignants du secondaire reconvertis dans une discipline nouvelle, or ce n'est pas le cas. Le seul qui soit présenté comme “professeur de lycée” (F. Campuzan) est aussi “maître de conférence à l'IEP de Paris”.

Aux éditions Scodel, les directeurs de collection (G. Blardone et P. Callet) ne s'entourent que d'universitaires dont la plupart sont Dijonnais ou Bisontins. Chez Bordas, les collaborateurs de J. Ibanès ne diffèrent des précédents que par leur lieu d'enseignement. Les ouvrages publiés par les éditions Masson sont écrits par des enseignants de l'ENSET. Quant à J. L. Mathieu (Nathan) qui a participé à la commission chargée de l'élaboration des programmes, il est entre autre maître de conférences à l'IEP de Paris (de même que les autres auteurs ayant participé à la rédaction des manuels de la collection). Enfin chez Dunod, P. Salles et J. Wolff sont respectivement professeurs au CNAM et à la Faculté de Droit et Sciences Économiques de Lille (puis de Paris). Certains ouvrages sont préfacés par des universitaires plus

éminents, H. Guitton (Dunod) ou E. James qui exprime en ces termes sa représentation de la transposition en œuvre dans le livre consacré à la monnaie et aux institutions financières de H. Durand (Scodel) : “Le but de cette publication était de mettre à la portée des lycéens et d’esprits non avertis, les rudiments de nos connaissances actuelles concernant la monnaie et les institutions financières”. L’objectif est donc de rendre accessible aux élèves un savoir universitaire de référence sur la monnaie envisagée uniquement sous l’angle économique (même si la perspective historique est ici importante), les textes soumis aux élèves en TD sont extraits de Barre, Marchal, Lecaillon...

À des degrés divers tous les auteurs d’ouvrages ont le même objectif qui est d’adapter aux élèves de lycée les savoirs dispensés à l’Université. La distance entre l’objet de savoir et l’objet d’enseignement peut être plus ou moins grande, la “conversion” dont il est l’objet plus ou moins profonde (on évitera par exemple de confondre les ouvrages des éditions Scodel et ceux de chez Bordas), le trait dominant est toujours la référence universitaire. Les textes proposés par les collections qui comprennent un livre de TD (Dunod et Bordas) sont extraits d’ouvrages que les plus exigeants peuvent s’honorer de posséder dans leur bibliothèque.

Ces manuels dont l’objectif est la présentation d’un savoir au public scolaire sont nécessairement très structurés. Titres et sous-titres expriment le souci des auteurs d’aider les élèves dans leur quête de la connaissance et les professeurs dans sa diffusion.

Enfin l’empreinte de l’université se retrouve dans une façon de concilier les divers savoirs de référence. Les universitaires sont des spécialistes d’une discipline. Partir d’eux c’est ne pas arriver toujours à cette recombinaison des savoirs que l’enseignement des SES se donne comme objet. L’intégration des différents aspects d’un même thème à travers une approche plurielle n’est donc pas vraiment réalisée. La tentation est forte de donner ici la parole à un économiste, là à un historien ou à un démographe. On n’y a pas résisté chez Scodel. J. Ibanès, pour les éditions Bordas, a bien senti le danger ce qui l’amène à préciser en avant-propos du livre de Seconde : “Pour essayer d’atteindre l’objectif fixé, plusieurs compétences ont été réunies. L’essentiel en la matière est que les différents auteurs, économistes, historiens, géographes, aient refusé la démarche traditionnelle des approches séparées pour travailler ensemble à élucider les questions étudiées. Sans doute chacun d’eux a-t-il accepté une responsabilité plus directe (...). Mais chaque point a été soumis à l’ensemble du groupe pour une discussion commune, par laquelle on a recherché une démarche moins partielle et peut-être plus exacte. “ Assez inévitablement toutefois, les livres de TD (en première surtout) proposent des textes de spécialistes qui reproduisent les clivages universitaires ; pluridisciplinarité par juxtaposition d’approches par conséquent. Cette tendance est plus nette encore dans la collection Salles et Wolff chez Dunod.

Les Instructions officielles précisent néanmoins que "l'observation exige d'être située dans un système de "références" où le temps – essentiellement le long terme – et l'espace constituent les principales coordonnées". Ceci est vrai surtout en Seconde et dans la première partie de l'année de Terminale et oblige les auteurs de manuels à recomposer les savoirs universitaires pour les faire correspondre à l'esprit du programme (il faut cependant reconnaître que le programme de Seconde dans la partie concernant les activités, pour ne prendre que cet exemple, doit beaucoup aux travaux de J. Fourastié, d'ailleurs abondamment cité).

2.1.3. Les sujets de baccalauréat

Les signatures prestigieuses se retrouvent également au bas des textes qui accompagnent les sujets de baccalauréat. Sans vouloir être exhaustif on peut citer, pour les années allant de 1969 à 1972, Rostow, Fourastié, Aron, Sauvy, Barre, Guitton, Marchal, Piettre, Bairoch... Encore faut-il remarquer que les documents sont à cette époque moins nombreux qu'ils le seront dix ans plus tard et que beaucoup d'entre eux présentent un caractère statistique (cf. chap. 4).

La presse grand public comme les revues spécialisées sont à cette époque peu utilisées dans les sujets de bac. (Pour autant que l'on puisse juger compte tenu de l'absence fréquente de source jusqu'en 1971/1972). Seules les publications de la Documentation Française apparaissent de façon significative. L'Expansion est citée 5 fois entre 1969 et 1972 et quatre fois pour la seule année 1973, Le Monde six fois en 1972 et... trente et une fois en 1973.

L'essentiel de la transposition didactique au cours de cette première étape semble consister à simplifier et à résumer le savoir universitaire pour le rendre accessible aux élèves de lycée.

Compte tenu de la jeunesse des enseignants, du nombre important de maîtres auxiliaires, de l'absence de toute référence disciplinaire autre que les références universitaires, pouvait-il en être autrement ?

Cette démarche va être rapidement contestée...

2.2. DEUXIÈME ÉTAPE : L'AUTONOMISATION PROGRESSIVE D'UNE DÉMARCHE DIDACTIQUE

Nous pouvons suivre cette évolution didactique de la discipline à travers les articles publiés dans DEES.

Les numéros 14 et 15, de décembre 1973 et février 1974, révèlent un tournant référentiel qui s'accompagne d'un changement d'approche des problèmes et des objets étudiés.

Au sommaire du n° 14 figurent sous le titre "Les budgets familiaux" plusieurs articles extraits de l'"Entreprise" et de l'"Express", précédés de l'introduction suivante : des "études rédigées par des journalistes, dont l'intérêt serait de permettre à nos élèves de mieux appréhender les notions de niveaux de vie et de genre de vie...".

Le numéro 15 présente deux analyses de Mickey et Axtérix parues dans "Économie et Humanisme" et la "Revue Politique et Parlementaire".

Ainsi ce sont les sources et les formes de présentation du "savoir" qui changent. Le plus important est certainement que ce changement révèle une nouvelle approche de l'économique et du social : à l'"entrée" par des textes d'universitaires se substitue, semble-t-il assez rapidement une entrée par la presse et l'actualité. Celle-ci résulte d'une double remise en cause de la pratique didactique antérieure, à laquelle il faut ajouter la prise en compte du caractère pluriel de la référence aux savoirs universitaires en SES.

2.2.1. Un regard critique sur l'enseignement économique à l'université

En octobre 1973, le DEES n° 13 publie un article de Henri Lanta ²⁷, qui, à partir d'une présentation critique des travaux de Cobb, Douglas et Carré, Dubois, Malinvaud, contribue à définir l'approche "économique" à mettre en œuvre dans les classes.

Cet article dont nous citons l'introduction et la conclusion est révélateur d'un état d'esprit qui s'est généralisé à cette époque et qui conduit à une remise en cause de "l'économique universitaire", elle-même en pleine mutation avec le développement de la formalisation mathématique.

27 H. Lanta est alors chargé de mission d'Inspection générale.

PROGRAMME DE TERMINALE B :

“Quelle place donner aux travaux économétriques tentant de mesurer la contribution à la croissance de chaque facteur de production ?

En s'appuyant sur une analyse des fondements théoriques de la fonction de production de type Cobb, Douglas et des principales hypothèses qu'a dû faire l'équipe Malinvaud pour pouvoir chiffrer la contribution à la croissance économique française des différents facteurs de production, l'étude ci-dessous s'efforce d'attirer l'attention des collègues sur les très graves critiques qui ont été faites sur le plan scientifique, aux travaux économétriques de Cobb, Douglas et de leurs disciples.

Est-il souhaitable, en conséquence, de les présenter aux élèves de Terminale ?

La réponse est positive... pour que ces derniers disposent d'un exemple d'étude économétrique et soient mis en garde contre la fausse rigueur et la pseudo-précision de méthodes et de résultats qui profitent indûment du prestige des sciences exactes.

(...) TROISIÈME PARTIE : Quelle peut être l'utilité, en Terminale, des travaux du type Denison, Malinvaud, etc.

Il paraît possible de tirer de l'étude ci-dessus les conclusions suivantes :

Sur le plan strictement théorique, la fonction de production de type Cobb-Douglas a été soumise à des critiques extrêmement graves qui sont restées sans réponse. Concernant les études macro-économiques, ces critiques nous paraissent absolument fondamentales.

À supposer même que la base théorique des travaux économétriques Denison, Malinvaud soit acceptable, l'examen de ces derniers permet de constater :

- qu'en dépit des efforts des économètres, les résultats “quantitatifs” sont, en raison du développement insuffisant de l'appareil statistique, extrêmement approximatifs ;
- que le calcul d'indices “qualitatifs” oblige les économètres à faire des hypothèses soit extrêmement grossières, soit totalement inadmissibles.

C'est pourquoi il convient de s'interroger très sérieusement sur la valeur scientifique à accorder aux résultats chiffrés contenus dans ces fameux tableaux.

Commentant, lors d'une conférence réunie par l'OCDE, des travaux économétriques (identiques à ceux que nous venons d'examiner) sur la contribution de l'enseignement et du facteur résiduel à la croissance, N. Kaldor déclarait ²⁸... que

28 Le facteur résiduel et le progrès économique, OCDE, Paris, 1964.

sont dénuées de tout fondement scientifique les déclarations selon lesquelles l'élévation du niveau d'instruction par travailleur a permis d'augmenter de 0,67 % le revenu national réel par personne employée alors que l'accroissement du capital par personne employée ne l'a fait progresser que de 0,15 %. Toutes ces estimations, ajoute-t-il, "dérivent d'hypothèses relatives d'une part à la fonction de production et, d'autre part, au système des prix qui ne reposent sur aucune base, qu'elle soit théorique ou empirique".

Il paraît malgré tout souhaitable de prendre le temps de présenter aux élèves ces travaux et ces résultats :

- non pour tenter d'expliquer des résultats chiffrés non seulement erronés mais sur la signification desquels on peut émettre bien des doutes ;
- moins encore pour se livrer à des études comparées entre pays : quand on connaît le caractère vraiment approximatif des enregistrements statistiques quels qu'ils soient et la difficulté de comparer des séries statistiques des différents pays, n'est-ce pas se moquer du monde que de chiffrer la contribution du facteur "Capitaux à l'étranger" à - 0,02 % en France contre 0,06 % aux États-Unis et - 0,05 % en République Fédérale Allemande ?

Il est utile, par contre, de fournir aux élèves un exemple de travail économétrique et d'attirer leur attention sur le caractère "dangereux" de certaines de ces études. Les travaux effectués à partir de la fonction de Cobb Douglas montrent clairement ce que peuvent être la fausse précision et la valeur de devises comme celles de la Cowles Commission : "Science is measurement".

Il paraît utile de souligner :

- comment des hypothèses qu'aucun élève de Terminale n'oserait faire sont "acceptées" par les économètres car elles sont nécessaires à l'obtention des résultats chiffrés tant recherchés ;
- comment, une fois les chiffres obtenus, on a tendance à oublier le caractère totalement inadmissible de certaines de ces hypothèses ;
- comment les résultats parce qu'ils proviennent d'économistes-mathématiciens et prennent une forme chiffrée, bénéficient progressivement de la confiance accordée aux sciences exactes et appliquées.

Certes, de nombreux travaux économétriques sont beaucoup moins contestables.

D'autre part, les recherches statistiques entreprises à l'occasion de travaux de type Cobb Douglas ne sont pas inutiles.

La formation de l'esprit scientifique et critique des élèves paraît exiger cependant de mettre ces derniers en garde contre la fausse rigueur, la fausse précision et quelquefois le rôle idéologique de certains travaux économétriques”.

On peut remarquer que c'est la démarche scientifique des auteurs qui est critiquée et non l'objet de l'étude. De plus, il n'y a pas, chez H. Lanta négation, occultation du savoir universitaire, puisque les élèves sont invités, par la critique, à dépasser la “fausse rigueur...” de certains de ces travaux économétriques. Le projet peut paraître ambitieux et sa mise en œuvre bien difficile ! Cependant, il est bien sûr que beaucoup d'enseignants de SES ont élaboré, alors, leur pratique d'enseignement sur une critique du contenu de l'enseignement qu'ils avaient reçu à l'université ²⁹, point de départ et base d'élaboration d'une autre modalité de transposition.

Cette contestation de l'enseignement universitaire a pu aussi être renforcée par une situation économique et sociale qui, au cours des années 1970, va rendre caduques certaines problématiques et analyses traditionnelles, qui constituaient l'essentiel de la formation initiale des enseignants. Par ailleurs, les enseignements universitaires changent avec le développement de la formalisation et de la mathématisation des Sciences économiques ; en l'absence d'une véritable formation permanente, il était difficile aux enseignants de lycée d'accéder à une nouvelle forme de Savoir universitaire, qui ne correspondait pas à leur formation initiale.

À ces considérations vont s'ajouter des préoccupations pédagogiques qui ont joué un rôle déterminant dans la prise de distance des enseignants de SES à l'égard de l'université.

2.2.2. La remise en cause de la pratique antérieure

Si les enseignants du secondaire renoncent à enseigner une “réduction” du savoir universitaire, c'est que celui-ci ne leur paraît pas porteur sur le plan didactique.

Deux critiques essentielles lui sont faites ; l'abstraction systématique qui ne permet pas ensuite l'interprétation ou l'analyse, par l'élève, du monde réel ; des sujets, un objet d'étude, trop éloignés de l'élève pour le motiver. Plus généralement, les enseignants du secondaire considèrent que les travaux économétriques, de même que la micro-économie, sont inadaptés au niveau et surtout aux attentes de leurs élèves.

Ainsi dans le DEES N° 16 (avril 1974), M. Blondel et J. Bremond justifient le choix des textes journalistiques (Le Monde, Que Choisir ?) qu'elles ont sélectionnés pour un dossier sur “Croissance du PNB et progrès économique et social” :

²⁹ C'est en tout cas ce que montre le rapport du groupe de travail des professeurs de Sciences économiques et sociales constitué à l'INRDP. Rapport 1975-1976.

“Ce dossier regroupe quelques textes qui nous ont paru intéressants pour la simplicité de leur formulation et pour le nombre important de problèmes qu’ils permettent de poser.”

Les SES en lycée s’éloignent ainsi progressivement de leurs références universitaires. Il faut cependant relativiser cette évolution en remarquant que pour l’instant cet “éloignement” ne concerne qu’une approche de la science économique ; qu’il a été accéléré par la tendance à la mathématisation de l’économie universitaire dans les années 1970 et par un contexte économique et social nouveau.

Le lycée n’est d’ailleurs pas la seule institution à hésiter devant ces changements. Les productions de la “Documentation Française”, qui seront très utilisées par les professeurs de SES, sont également marquées par cette “rupture” avec l’université. Enfin d’autres matières scolaires, le Français, l’Histoire-géographie par exemple, connaissent également des difficultés d’adaptation au nouveau contexte économique et social, politique et culturel des années 1970.

Bien sûr, comme toute discipline scolaire, les SES continuent à s’inscrire dans une filiation scientifique (cf. la bibliographie accompagnant les I.O., les épreuves du CAPES...)

Il n’en reste pas moins que cet éloignement sera générateur d’un malentendu durable entre les professeurs de lycée et ceux de l’Université, qui ne reconnaîtront pas leur discipline dans l’enseignement donné aux élèves.

Les professeurs de lycée étaient-ils incapables de s’adapter ou d’adapter leur pédagogie à l’évolution du savoir scientifique ? A. Chervel³⁰, propose une réponse plus générale : “... quand l’école refuse, ou expulse après un tour de piste, la science moderne, ce n’est certainement pas par incapacité des maîtres à s’y adapter, c’est tout simplement que son rôle véritable est ailleurs, et qu’à vouloir servir de relais à certains “savoirs savants” elle s’exposerait à ne pas remplir sa mission”.

2.2.3. La pluridisciplinarité des SES, facteur d’autonomisation

Les tendances à l’autonomisation du contenu des enseignements de SES par rapport à d’autres modes de présentation des savoirs économiques et sociaux ont pu être accrues par le caractère pluri/interdisciplinaire de cette matière. Cette autonomisation avait été pressentie par les concepteurs des programmes qui, dès 1967 attireraient l’attention des professeurs : “l’enseignement économique et social... correspond à plusieurs ordres de recherche et d’enseignement supérieur... il serait dange-

30 A. Chervel, 1988 – article cité.

reux d'engager les élèves dans une spécialisation prématurée". Ceci n'ouvrait-il pas la voie à la définition d'un champ d'étude économique et social privilégiant l'unité, au moins didactique, de ces deux domaines de connaissance ? (cf. chap. 1).

Dès le numéro deux de DEES (mai 1969), J. Lautman proposait une analyse et une interprétation de la dernière partie du programme de terminale liant les parties sociologiques et économiques.

"Le programme de terminale a en effet pour souci majeur d'introduire à une compréhension de la dynamique sociale, plus spécialement considérée dans ses rapports avec les transformations économiques".

Mais qu'allaient faire concrètement les professeurs et les élèves dans leurs classes ?

B. Magliulo, alors professeur, accompagne un dossier (DEES N° 19. 20 -1975) d'un exposé des motifs qui, en précisant les relations qui s'établissent dans l'enseignement entre l'économique et le social, concourt à définir ses objectifs.

Cette partie du programme de la classe de première B ³¹ nous semble pourtant devoir réclamer tout l'intérêt du maître. La vie d'une Nation ne saurait être appréhendée sous l'angle étroit et forcément partiel de ce qui serait une approche "purement" économique, pas plus qu'elle ne saurait se limiter à sa dimension strictement sociologique. Entre ces deux dimensions, il existe un flux d'interrelations. On voit en quoi les approches économiques et sociologiques ne sont pas simplement complémentaires : elles sont cumulatives.

Il paraît d'autant plus important de poser le problème en ces termes que le programme de la classe terminale se situe dans la même perspective. L'oubli ou la réduction de cette dimension sociologique conduit l'élève (et peut-être aussi le maître ?) à minimiser la part du "social" dans les phénomènes du développement et de la croissance, ce qui revient à présenter une vue partielle, et donc partielle, de ces réalités.

Pour toutes ces raisons, nous avons convenu, dans nos classes, de donner le primat à l'interdisciplinaire sur la spécialisation et au cheminement concret-abstrait plutôt qu'à celui qui part de l'abstrait pour aboutir au concret. En d'autres termes, nous nous sommes efforcés de poser le problème de "la vie de la Nation", qui est la trame de tout le programme à travers des situations concrètes réclamant une approche multidimensionnelle. De l'analyse des situations doit découler l'apprentissage des concepts théoriques et la mise en évidence de l'impossibilité de saisir le problème sans tenir compte de toutes ses dimensions : économique, sociologique, politique, démographique, historique, géographique...

31 Il s'agit de la deuxième partie du programme qui s'intitule : "Collectivités, Nation, État".

Au-delà de la convergence entre les I.O. et les pratiques exemplaires citées dans DEES, il est clair que la démarche proposée “interdisciplinaire” et “multidimensionnelle” exige de l’enseignant une recombinaison originale des savoirs universitaires spécialisés.

L’enseignement “intégré” des sciences économiques et sociales ne pouvait se satisfaire de la simple juxtaposition des savoirs universitaires économiques et sociaux. Les enseignants se trouvent ainsi engagés, en raison d’une logique purement scolaire (qui s’appuie tout de même sur une démarche intellectuelle étudiée dans la première partie) dans une opération de construction de la discipline scolaire proprement dite. Ils le feront en adoptant une démarche didactique, c’est-à-dire légitime par rapport aux exigences concrètes de l’enseignement en classe. Présentant à leurs élèves des questions/problèmes économiques et sociaux, ils mobiliseront des éléments de savoirs très disparates (éléments de théories, données factuelles, débats d’idées) pour tenter de construire, ou de faire construire à leurs élèves, une réponse globale dite de “synthèse”³².

Trop absorbés par cette opération de construction d’une discipline, confortés par le bon accueil réservé par les élèves, ne négligent-ils pas l’interrogation sur les connaissances finalement acquises ? À l’exception des travaux de A. Kokosowsky, aucun article de DEES ne porte sur cette question des acquisitions et de leur évaluation.

L’évolution qui vient d’être décrite aboutit à priver l’Initiation économique et sociale de la caution universitaire, en particulier celle des économistes. Pour légitimer leur enseignement les professeurs vont se tourner vers les élèves et la pédagogie, substituant ainsi une légitimité “aval” à une légitimité “amont”. Menacée en tant que discipline du second degré, l’APSES fera envoyer en 1976 des centaines de lettres rédigées par les élèves, pour réclamer le maintien de l’enseignement économique et social, tel qu’il est pratiqué dans la section B. Cette démarche est à opposer à celle des latinistes, qui menacés dans les années 1960 s’étaient appuyés sur le soutien des élites intellectuelles.

Le débat sur l’objet, “qu’enseigner ?” passe au second plan. L’interrogation sur le “comment enseigner” devient essentielle.

32 Cette démarche sera adaptée dans la production éditoriale “grand public” par exemple chez Hatier (Profil).

2.3. TROISIÈME ÉTAPE : LA CONSTRUCTION ET L’AFFIRMATION D’UNE IDENTITÉ DISCIPLINAIRE

La constitution de cette “identité didactique” était en quelque sorte, la mise en pratique de l’“unité didactique” préconisée dès 1979 par les fondateurs de la discipline (cf. chap. 1).

2.3.1. Les fondements de cette identité

• *Au plan pédagogique*

Dès juin 1972 DEES publie (n° 10), et donc valorise, le compte rendu d’un exposé de J. Bremond réalisé devant les participants au stage de Sèvres de décembre 1971. L’auteur qui s’exprime dans un cadre doublement légitimant pour les enseignants de SES, présente les six objectifs prioritaires de son enseignement.

“Si on admet que l’adaptation de la forme d’enseignement à la situation de la classe (enseignant inclus) est une condition primordiale d’efficacité, il n’y a plus de technique, unique et rigide mais une façon d’enseigner à un instant donné dans un contexte donné. Comment alors décrire ce que l’on fait lorsque c’est fondamentalement variable ?

Si les techniques retenues varient, c’est parce qu’elles ne sont que des moyens plus ou moins aptes à permettre la réalisation d’un certain nombre d’objectifs. Ces objectifs même s’ils ne sont pas formalisés ont une influence sur la méthode que l’on retient et sur la façon dont celle-ci est utilisée. Il me paraît donc nécessaire de préciser ce que je considère comme prioritaire. Ce que je cherche à favoriser dans la marge de manœuvre laissée par les contraintes externes et internes à la classe me semble être :

1. Une relation enseignant enseignés et enseignés entre eux qui ne soit pas une relation de dominant à dominés.
2. Une attitude vis à vis du savoir qui ne soit pas soumise. Pour moi cela signifie non seulement formation d’un esprit critique mais aussi compréhension de ce que l’organisation du savoir a un contenu idéologique.
3. L’acquisition réelle des concepts fondamentaux.
4. L’intégration des connaissances dans une optique problématique.
5. L’acquisition d’une méthode de travail.
6. L’apprentissage des relations de groupe.

Il est tout de même remarquable que parmi ces six objectifs, trois soient relationnels (les 1, 2, 6), trois méthodologiques (5, mais également 2 et 4) deux enfin sont cognitifs (3 et 4).

J. Brémond présente ensuite “quelques formes de l’organisation que j’ai adopté dans les classes (1970-1971)” où transparait l’importance attribuée au climat qui règne dans la classe. Voici, par exemple, l’extrait consacré au rôle du professeur, dans la phase “discussion”, lors des séances en classe complète.

LA CONDUITE DE LA DISCUSSION

Rôle du professeur

- donner la parole, veiller au silence de l’ensemble pendant la prise de parole, éviter les réponses agressives des élèves les uns aux autres ;
- maintenir la cohérence de la discussion, éviter de laisser la discussion tourner à ce que l’on pourrait appeler une “conversation de café”, pour cela arrêter toute intervention sortant du sujet, recentrer sur le problème dès que les élèves tendent à s’éloigner de la question précise discutée, rappeler les points acquis, souligner l’importance ou le peu de portée scientifique de tel ou tel argument, demander des précisions, reformuler des idées ;
- donner des synthèses partielles ou des éclaircissements. Quand le point soulevé est important et qu’une synthèse partielle a été faite, faire prendre des notes aux élèves en remettant en ordre ce qui a été dit ;
- valoriser dans la mesure du possible les interventions des moins habiles ;
- contrôler le temps passé à la discussion compte tenu de ce que l’on souhaite pendant la séance ;
- introduire parfois de nouveaux problèmes, rappeler certains résultats acquis ;
- veiller à ce que l’analyse des concepts et des problèmes soit menée à son terme.

Si les élèves n’interviennent pas assez, il peut être souhaitable de donner le même document à tous les membres du groupe de travail et de ne différencier les documents que lorsque l’habitude de l’intervention sera prise”.

Cette intervention de la classe s’inscrit bien sûr dans le courant d’idées postérieur à 1968. Elle est encouragée officieusement et finit par fonder aux yeux des enseignants et des élèves la première originalité de l’enseignement économique et social, mais aussi peut être son objectif, sa raison d’être : chercher à plaire aux élèves et à les intéresser.

Cette pédagogie de la “séduction” sera à la fois active et inductive ce que recommandaient les I.O.

Ainsi sans qu'il y ait formulation explicite, et comme le prévoyaient les I.O. de 1970, le contenu et les méthodes de l'enseignement de SES se modifient et se précisent. Un consensus semble s'établir, lié aux échanges qui s'instaurent dans l'APSES et au cours des stages de Sèvres. En l'absence d'officialisation, les publications dans DEES et les discours de certains Inspecteurs, confirment, puis transforment en modèle une conception de l'enseignement économique et social originale.

• *Au plan scientifique*

Dans la recherche de cette identité s'exprime le besoin d'une référence à un ou des savoirs savants. Bien évidemment il ne s'agit pas de rechercher une identification à l'enseignement universitaire, mais il ne s'agit pas non plus d'adhérer ou de transmettre une simple culture journalistique.

Un dossier publié dans le n° 16 de DEES (avril 1974), réalisé par Fr. Campuzan, est consacré à la Révolution Agricole. Il illustre ce besoin.

“Ce dossier concernant la révolution agricole s'efforce d'atteindre plusieurs buts. Source d'information sur le phénomène... il voudrait aussi être une source de réflexion sur le rôle de ce facteur... dans le processus de développement économique”.

Sans qu'il soit présenté comme exemplaire, la mise en valeur de ce dossier dans DEES et sa qualité, feront qu'il servira de référence.

- en définissant des objectifs, des ambitions pour l'enseignement, un niveau à atteindre en terminale. Ce dossier se prolonge dans le n° 19-20 (juillet 1975) par un sujet de dissertation corrigé ;
- en recherchant des références intellectuelles. Les faits sont présentés à partir d'extraits d'auteurs, Mantoux, Braudel ; les analyses sont celles de Bairoch, Rostow, Marx...

2.3.2. Les supports de cette pédagogie

• *Le rôle du dossier de documents*

Le dossier de documents devient le support essentiel de l'enseignement des SES. Cette organisation du travail dans la classe est renforcée par les modalités de la dissertation “avec documents” proposée à l'écrit du baccalauréat. La revue DEES publiera de nombreux dossiers exclusivement préparés par des professeurs de lycée qui montrent ainsi leur capacité à construire une logique économique et sociale originale. Le courrier des lecteurs de la revue (très lue dans les années 1970), de

même que les archives de l'APSES, attestent d'une forte demande de dossiers immédiatement utilisables avec les élèves. (Il faut reconnaître que la construction de ces dossiers était très lourde). Cette demande de dossiers se concrétisera sur le marché avec la publication des "dossiers et documents du Monde" (souvent réalisés en collaboration avec des enseignants de SES), la création de collections chez Hatier et Scodel, également animées par des enseignants de la discipline. Ces publications ne s'adressaient pas exclusivement aux élèves des sections "B". Ceci prouve que la recomposition du "savoir" économique et social opérée par les professeurs de SES, pour répondre à leurs problèmes didactiques, s'avérait aussi répondre à une demande sociale plus large.

Les manuels scolaires ne tarderont pas à prendre la forme de dossiers. Il connaîtront un succès remarquable, révélateur de leur adéquation aux pratiques et aux références des enseignants.

• *Une nouvelle génération de manuels. 1977-1979*

Le succès de ces manuels de la deuxième génération sera tel que les manuels en place vont se trouver très rapidement éclipsés. S'ils sont peut-être encore utilisés, ils ne feront plus l'objet de rééditions.

Seule la collection Bordas va tenter de s'adapter. Cela se fera en Seconde dans le livre de cours (édition 1977) à travers une actualisation des statistiques, "les documents retenus sont donc, en chaque cas, les plus récents" (J. Ibanes – Avant propos pour la nouvelle édition). Le cahier de TD (édition 1978) multiplie les "ateliers de réflexion" dont l'objet est d'offrir aux élèves utilisateurs du livre la possibilité "d'exercer leur sens critique" à partir d'un ensemble de documents qu'ils sont "conviés à passer au crible de leur jugement".

Nouveaux aussi sont les "dossiers de presse", non pas que les journaux et revues fussent absents, jusque là, des produits Bordas en SES, mais les extraits proposés, probablement moins nombreux, n'y faisaient pas l'objet d'un regroupement sous cette forme. Les sources des documents qui y figurent sont très variées, de Télérama à la Dépêche du Midi en passant par le Point et Autrement. On remarquera que ce regroupement exprime, selon toute vraisemblance, la volonté des auteurs de ne pas donner aux articles de journaux le même statut qu'aux extraits de livres ou de revues spécialisées. Ceux-ci apportent les connaissances qui permettent la compréhension, la "lecture raisonnée" de ceux-là. Et puis, puisque la formule est belle, pourquoi ne pas citer, une fois encore, J. Ibanès pour qui "les articles rendent aux faits économique et sociaux les formes et les couleurs perdues au fil de l'abstraction – et qui sont celles de la vie. "

L'ouvrage de TD est aussi ponctué de "références culturelles", cinéma, littérature... les auteurs étant "persuadés que le savoir économique n'est pas un flot". C'est ainsi que l'on propose aux élèves, en même temps que des textes de J. B. Say et de S. de Sismondi, de se rendre au théâtre pour se familiariser avec Ionesco ou Brecht, au cinéma pour y voir les films de Tanner, Varda, Godard... Mais la réflexion s'appuie aussi sur des extraits de Restif de la Bretonne, Barthes ou Brassens. Seule la culture extra-scolaire est véritablement distinguée. On retrouvera ces différents éléments – associés à d'autres – dans les manuels que Hatier et Nathan vont proposer en cette fin des années 1970. Période de rupture et d'émancipation d'une discipline.

Les Éditions Hatier confient la direction de leur collection d'ouvrages de SES à Janine Brémond. La publication du Hatier de Seconde en 1978, signé J. Brémond, R. Jammes et M. M. Salort est donc le produit d'une lente maturation. Depuis longtemps déjà J. Brémond et R. Jammes avec d'autres professeurs animent les stages de Sèvres. De 1974 à 1978 J. Brémond a dirigé à l'INRDP un groupe qui travaille sur la formation permanente des professeurs de SES. Depuis 1977 elle assure chez Hatier la direction de la série "dossier" de la collection "Profil".

Par ailleurs depuis 1976 R. Jammes et J. Brémond (entre autres) sont à la direction de l'APSES. La préface de cet ouvrage de Seconde (Hatier 1978) constitue en quelque sorte la profession de foi d'une équipe animée d'un réel souci didactique et qui entendait bien sortir la discipline des sentiers battus. Le fait qu'elle soit écrite par H. Lanta lui confère un caractère semi-officiel. On est frappé de ce que cette préface diffère de la forme, le plus souvent convenue, adoptée par ceux qui habituellement se voient confier cette tâche. Le préfacier fait l'éloge de la différence d'un ouvrage ("instrument de travail") qui "diffère profondément des manuels scolaires actuellement disponibles", permet de "faire réellement participer les élèves à l'élaboration de leur savoir" et à "l'élaboration du cours", et s'avère "indispensable à la mise en œuvre de méthodes réellement actives", "faisant en sorte que les élèves se posent les questions importantes" ce qui favorisera "les débats et le développement d'un esprit critique". Cet "instrument de travail" est différent en ce sens que "ce n'est pas, à l'évidence, un manuel de cours. Il ne constitue pas non plus, comme un examen rapide pourrait le laisser croire, un manuel de Travaux pratiques dont l'objet traditionnel est d'illustrer les 25 ou 30 chapitres du manuel de cours et de proposer des exercices d'application. C'est un ensemble de dossiers de documents permettant de traiter dans sa totalité le programme de Seconde que les auteurs ont choisi de mettre à la disposition de l'enseignement des Sciences économiques et sociales".

Les SES avaient déjà un programme, des Instructions Officielles, des élèves, des professeurs, elles auront désormais un manuel "apportant un contenu et favorisant une pédagogie qui ont incontestablement fait leurs preuves, tant sur le plan de la formation générale des élèves que sur celui de leur préparation au baccalauréat".

Reste le problème du choix des documents. Comme le fait remarquer H. Lanta "chaque document n'a évidemment pas la même fonction dans l'étude de la question traitée". En outre il y a lieu "de ne pas limiter le savoir des élèves au niveau de la description, même approfondie, mais de leur fournir dès que possible, en prenant, certes des précautions, les problématiques, les concepts et les théories nécessaires à une compréhension "en profondeur" des faits, des évolutions, des événements analysés".

On aboutit ainsi à l'association de textes classiques extraits de Smith, de Marx... avec d'autres signés d'auteurs contemporains : Crozier, Rioux, Fourastié... et surtout beaucoup d'articles de journaux et revues (Le Monde surtout). Les statistiques sont, bien sûr, généralement extraites de publications de l'INSEE.

Pour susciter l'intérêt des élèves, rompre avec une pédagogie traditionnelle et dans un souci d'efficacité, il est proposé au public l'étude du capitalisme à travers la bande dessinée "Obélix et Compagnie" (Goscinnny et Uderzo, Éd. Dargaud). Pour faire bonne figure cependant, cette première approche est complétée par des textes de Böhm-Bawerk, Barre, Samuelson, Perroux, Marchal et Jalée !

Bien que cela ne soit pas absolument explicite, les auteurs guident à leur façon l'activité des élèves. Chaque dossier est construit. Des documents de sensibilisation et de présentation des faits précèdent des documents plus analytiques, plus théoriques. Cependant, le travail n'est pas étroitement canalisé. Il est proposé aux élèves des informations et des grilles d'analyse de ces informations destinées à nourrir leur réflexion et à développer un état d'esprit plus peut-être qu'à leur imposer une accumulation de connaissances. Les auteurs n'interviennent, nonobstant le choix et l'organisation des documents, qu'à travers une brève présentation du dossier et à la fin de celui-ci, par quelques questions plus analytiques et synthétiques portant sur la compréhension des documents. "L'analyse minutieuse de documents précis" dont parle H. Lanta dans sa préface est, selon toute vraisemblance, laissée à l'appréciation du professeur qui la conduira en toute autonomie.

Ce manuel ne fait pas cours à la place du maître et ne permet plus à celui-ci le confort d'un enseignement conventionnel. Adopter comme livre en Seconde, le Hatier c'est, en principe, faire le choix d'une rupture avec le discours magistral. C'est aussi, pour le professeur, accepter de ne pas trouver, quelque part, un cours tout préparé qu'il pourrait, mutatis mutandis, proposer à ses élèves. D'autant plus que les documents qui constituent l'ouvrage, s'ils imposent aux enseignants une rupture au niveau des méthodes mises en œuvre, les obligent aussi à repenser le contenu du savoir à transposer sauf à sombrer dans une certaine confusion.

L'ouvrage de Première publié l'année suivante (1979) ne présente pas de différences marquantes par rapport à celui de Seconde. S'agissant d'une collection il doit nécessairement y avoir continuité.

Aux Éditions Nathan des professeurs de SES vont succéder en 1979 à des représentants des grands corps de l'État et C. D. Echaudemaison se substituer à J. L. Mathieu en tant que directeur de collection.

Le changement se traduit par l'adoption, comme chez Hatier, de la formule dossiers de documents. Les auteurs interviennent moins encore dans le manuel puisqu'aucune question n'est posée aux élèves qui sont invités à découvrir par eux-mêmes, à partir des documents proposés bien entendu mais aussi en tirant profit de la bibliographie et de la filmographie conseillées. Cela n'est pas très original, puisqu'on le trouve également chez Bordas et surtout chez Hatier, mais exprime une ambition et une certaine conception de la discipline qui marque une époque.

“Nous voudrions avoir donné aux lecteurs, jeunes et vieux, qui auront l'ouvrage en main, le goût et les moyens d'approfondir certaines questions essentielles pour la compréhension du monde d'aujourd'hui.” (Hatier – 1^{ère} 1979, présentation de l'ouvrage). “Nous avons privilégié le rôle de l'iconographie : graphiques, schémas, caricatures, photographies, peintures, afin de montrer l'importance d'une approche sémiotique des sujets traités.” (Nathan – 1^{ère} 1980, préface des auteurs). On ne s'étonnera pas que les enseignants de SES aient été séduits par un projet qui consiste à remiser l'apprentissage traditionnel où l'élève est passif face à un savoir qui lui est étranger au profit d'une ouverture au monde à travers une initiation au décryptage des signes, des langages.

De sorte que, eu égard à ce qui les rapproche, les différences entre ce que les enseignants de SES appellent le Hatier et le Nathan paraissent bien minces. Des textes plus longs dans le Nathan, un recours peut-être moins fréquent à la presse, une conception sensiblement différente de la pluridisciplinarité qui procède davantage par juxtaposition dans l'ouvrage de C. D. Echaudemaison alors que J. Brémond s'est efforcée, dans l'étude d'un même thème, d'intégrer les différentes approches : économique, sociale... (cf. annexe sur la monnaie en 1^{ère}).

Qu'il s'agisse du Hatier ou du Nathan, la nature des documents témoigne de ce que les SES souhaitent mener une existence partiellement autonome vis à vis de la production universitaire qui n'est plus la seule source des références, même si les “spécialistes” apportent toujours des clés d'analyse.

Pédagogie active et inductive, travail sur dossier, sont les éléments essentiels du discours dominant en SES dans les années 1970 ; mais ils ne suffisent pas à définir un mode d'enseignement qui revendique une spécificité. C'est à la définition précise de ce “modèle” d'enseignement que nous allons maintenant nous attacher, en particulier à la relation entre contenus et modalités d'enseignement.

3. DE L'ÉTUDE D'UNE PRATIQUE DOMINANTE À LA DÉFINITION D'UN "MODÈLE DIDACTIQUE" DES SES

L'étude des articles publiés dans DEES, l'analyse des manuels scolaires, nous conduisent à émettre l'hypothèse forte, qu'au début des années 1980, et à la suite d'un processus que nous venons de présenter, il existe une pratique didactique dominante en SES. Les enseignants la connaissent et lui font jouer un rôle normatif : ils pensent qu'ils doivent s'en inspirer, notamment lors des épreuves pratiques du CAPES, ou lors des inspections. Ils n'adhèrent certainement pas tous à cette démarche didactique, mais celle-ci est suffisamment dominante pour qu'ils n'expriment pas publiquement leurs critiques. C'est l'expression qui est donnée de cette "pratique" que nous allons étudier, pour en dégager la structure.

Nous appellerons "modèle didactique" la représentation simplifiée du cheminement décrit par l'enseignant pour la conduite de sa classe. Il se caractérise par la relation entre les objectifs du professeur et la pédagogie mise en œuvre. Il permet de mettre en évidence la logique et les limites (ou incohérences) de la transposition didactique interne telle qu'elle est prévue, ses mécanismes et ses modalités de mise en œuvre décrites par les professeurs. On ne retiendra que ce qui nous paraît général, permanent, quel que soit le sujet étudié.

En ce sens le "modèle" est un révélateur qui explicite ce qui est le plus souvent implicite dans la pratique de l'enseignant.

Mais un modèle, c'est aussi dans le sens le plus courant du terme, ce que l'on doit imiter, reproduire, pour bien faire. L'exemple type est la leçon de CAPES publiée dans DEES, pratique assez fréquente à l'époque. Le modèle en ce sens est un idéal type, une référence connue des enseignants (ou qu'ils devraient connaître) même si les pratiques quotidiennes de la classe en restent relativement éloignées.

3.1. UNE TENTATIVE DE SCHÉMATISATION D'UNE "LEÇON TYPE"

Dans le numéro 55 de DEES (mars 1984) Ch. David, alors animatrice CRDP en SES, présente le compte rendu de la constitution collective d'un cours réalisée dans le cadre du CPR de Lille (année scolaire 1983-1984). Cette leçon réunit tous les éléments constitutifs d'une leçon type à reproduire. C'est pourquoi nous l'avons retenue pour étayer notre analyse. Nous n'avons pas essayé d'étudier son efficacité didactique. Pour nous elle n'est exemplaire que des pratiques enseignantes "modèles" en SES à cette époque.

3.1.1. La leçon

- Présentée dans la rubrique "Initiatives" de DEES sous le titre "Compte-rendu d'une expérience pédagogique" ³³, la leçon est une présentation du dossier documentaire "immigration et acculturation". Celui-ci comporte neuf documents, quatre textes relativement longs ³³, de la revue *Autrement* et de *Problèmes Économiques* (deux textes) ; quatre tableaux statistiques provenant des *Données Sociales de l'INSEE* (deux tableaux de *Population et Société INED*) et d'un ouvrage de M. Byé et G. Destanne de Bernis "Relations économiques internationales" ; on trouve enfin une carte extraite des "Tableaux de l'Économie Française".

Ce dossier a été distribué intégralement aux élèves, huit jours avant la leçon, accompagné d'un questionnaire précis (8 questions) qui permet de vérifier que les élèves ont bien lu et réfléchi aux documents. Exemple : question n° 4 :

"Quelles sont les caractéristiques actuelles de la population immigrée : démographiques, géographiques, socioprofessionnelles. Comparez les avec celles de la population française".

Les modalités, les formes, des réponses que devront apporter les élèves ne sont pas indiquées.

- Cette présentation est suivie d'un exposé des "principes qui ont prévalu à la constitution du dossier", qui en précise les objectifs, et que nous citons intégralement.

"LES PRINCIPES QUI ONT PRÉVALU À LA CONSTITUTION DU DOSSIER

1.1. les critères pédagogiques

Choix du thème en fonction de l'actualité, à savoir les problèmes croissants que pose la fréquence des travailleurs étrangers en France (sociaux, politiques... raciaux).

Apprendre aux élèves la démarche sociologique : partir de la réalité sociale mais aussi statistique (même si elles entrent en contradiction avec "leur" vécu).

Traiter à partir d'un problème vécu, la diversité culturelle et plus précisément les questions : d'acculturation, sous-culture, sub-culture.

1.2. La démarche suivie pour constituer le dossier

À la fois sensibiliser les élèves au thème choisi pour créer l'intérêt pour pouvoir ensuite les amener à une démarche intellectuelle rigoureuse : (texte sur Condat = de sensibilisation).

- très actuel : date du 21.09.1983 alors que l'analyse en classe a été faite le 29.09.1983 ;

³³ Dont les auteurs sont : F. Alluin, B. Berquer, P. Deubel, M. N. Duforet, Ch. Feytout, P. Lahouste, B. Touchelay – Stagiaires de CPR et Ch. David, animatrice CRDP en SES.

- préalable à l'étude puisque présentant à la fois les arguments hostiles aux immigrés, et les contre-arguments avancés par les autorités scolaires : il permet donc de poser la problématique du thème.

Et les amener d'eux-mêmes à une démarche sociologique rigoureuse et complète :

- documents variés : statistiques (méthodologie) textes ;
 - documents non synthétiques permettant une approche globale du phénomène et une réflexion personnelle”.
- Les auteurs présentent ensuite le travail concret réalisé “lors de l'expérience en classe”. Celle-ci s'est étendue sur trois séquences :
 - 1^{ère} séquence (1 heure) “méthodologique”. Elle permet à la fois de vérifier la maîtrise de méthodes précédemment acquises (construction et commentaire de graphiques, calculs de taux et pourcentages, etc.) et d'introduire de “nouvelles données méthodologiques, en l'occurrence la mesure des variations entre deux dates” ;
 - 2^{ème} séquence (2 heures) consacrée à “l'approche sociologique du fait social”. Nous citons pour éviter toute déformation /interprétation le paragraphe qui expose “la démarche” suivie par le professeur dans sa classe.

“LA DÉMARCHE

- Point de départ : la question n° 1 du dossier :

texte sur Condat ³⁴. La formulation de la question a eu pour objectif de lancer le débat sur le mode de la “conversation de salon” et de ses présupposés... (Pour-Contre).

Cela a permis de situer le problème : les reproches communément adressés aux immigrés, les réponses faites par les institutions, en l'occurrence scolaire, à ces reproches. Les uns et les autres resteront inscrits dans un coin du tableau pendant toute la séquence, pour permettre de comparer les résultats de l'analyse sociologique aux données (vécues) de départ.

- Analyse de l'historique de l'immigration, faite à partir des documents statistiques, de la courbe et des calculs réalisés par les élèves (séquence méthodologique”.

3^{ème} séquence (2 heures). Trois questions sont posées aux élèves. par exemple : “Pourquoi et comment les immigrés adolescents de la deuxième génération cherchent-ils à imiter leurs camarades français ?” Ces questions amènent et justifient l'introduction de concepts (culture, sous-culture, acculturation...) qui permettent de traiter les objets/problèmes centraux de ce dossier : “les immigrés de la deuxième génération peuvent-ils s'intégrer, forment-ils une contre-culture, une sous-culture, une sub-culture ?” et “Quels sont les problèmes posés par une double appartenance culturelle ?”.

34 Le document 1 du dossier est un texte décrivant la vie et la place des immigrés dans la ville de Condat.

* Enfin un “commentaire de l'expérience” présente l'intérêt de cette démarche pour les auteurs. Nous en tirerons trois extraits qui permettent d'apprécier dans quelle mesure les attentes et objectifs des professeurs ont été atteints.

– **La forme du dossier**

Dans l'ensemble, le dossier nous a semblé être un bon instrument d'analyse sociologique et économique, associant calcul et interprétation statistique et étude de textes.

Même si le temps imparti à son étude est relativement long (5 heures au moins, 6 au plus) cela ne nuit pas à la “tenue” du programme dans la mesure où le dossier permet, d'une part de faire un contrôle des connaissances acquises, d'autre part, d'introduire des notions économiques qui seront reprises plus tard ; enfin, il montre aux élèves l'interpénétration des phénomènes historiques sociologiques et économiques (spécificité aussi de notre enseignement)...

– **Le vécu de l'expérience**

Nous avons tous constaté qu'au plan pédagogique, la disposition de la classe en U, favorisait la prise de parole et l'échange d'idées. Dans ces conditions, et compte tenu du caractère – semi passionnel – du thème abordé, des élèves qui ne prennent pas d'emblée la parole sont amenés à donner leur avis au cours de la discussion, et sauf exception, tous participent (à des degrés divers certes).

Le rôle du professeur est alors de canaliser les réponses pour amener à une synthèse (d'où l'utilité du tableau, même si cela peut nous apparaître relativement coercitif) et éviter le débordement (que tous parlent en même temps)...

L'impact de la pratique pédagogique sur les présupposés ethnocentriques ou racistes des élèves.

L'analyse socio-historique du phénomène migratoire n'a donné lieu à aucune controverse. les élèves ont réussi à retrouver, à partir des statistiques, les phases migratoires et l'explication de celles-ci dans leur diversité ethnique et numérique (les changements de rythme). De même, ils sont parvenus à déterminer le profil de l'immigré-type : objet du rejet actuel”.

3.1.2. La structure de la leçon

Dans un premier temps nous avons recensé les objectifs explicitement poursuivis. Ils sont présentés dans le tableau 1. On pourra retenir :

- la pluralité de ces objectifs et leur adéquation avec les instructions officielles ;
- la non hiérarchisation de ces objectifs les uns par rapport aux autres ; ils apparaissent tous comme également importants.

OBJECTIFS DU COURS	CONTENUS		SOCIALISATION	
	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	INTÉGRATION	APPRENTISSAGE
<p>Exemple :</p> <p>Ch. David, Animatrice de CPR. Dossier "Immigration et acculturation", DEES, n° 55, mars 1984.</p>	<p>Thèmes abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Culture, diversités culturelles, relations entre société et culture. * Étude de l'immigration (faits, causes...) <p>Vocabulaire et notions :</p> <p>Immigration, acculturation, intégration, sous-culture, sur-emploi, marché du travail, combinaison des facteurs de production...</p>	<p>Lire un texte, un graphique.</p> <p>Calculer une grandeur statistique.</p> <p>Construire un graphique.</p> <p>Savoir définir un phénomène.</p> <p>Chercher les causes, des conséquences, établir des liens de cause à effet.</p> <p>Analyser un document.</p> <p>Analyser un phénomène.</p> <p>Rédiger une réponse ponctuelle, systématique.</p>	<p>"Partir" d'un thème d'actualité, partir de la réalité, "traiter à partir d'un problème vécu la diversité culturelle".</p> <p>→ Lutte contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance.</p> <p>→ Prise de conscience des causes et mécanismes de ces phénomènes.</p>	<p>Apprentissage du débat, de la discussion, de la tolérance.</p> <p>"La disposition en U de la classe favorisait la prise de parole et l'échange d'idées"</p> <p>"Sauf exception tous participent".</p>

Tableau I

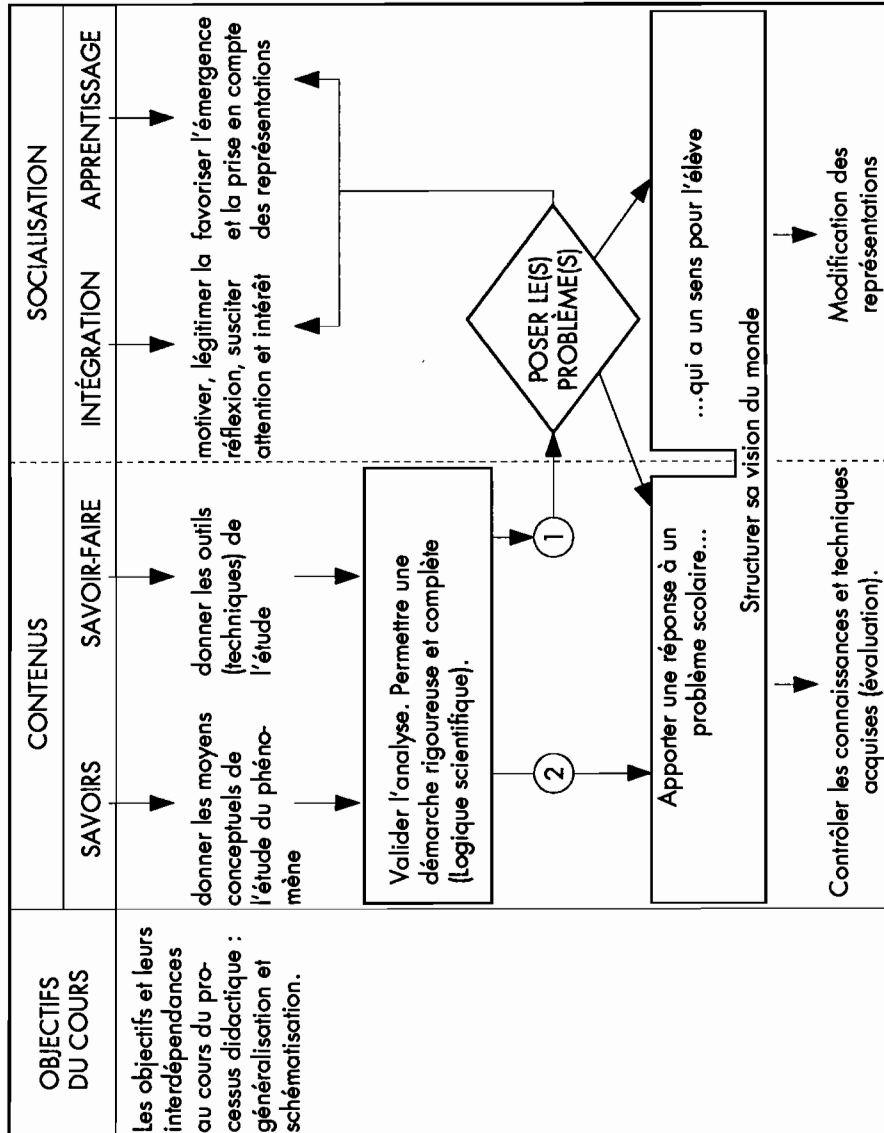


Tableau II

Dans un deuxième temps, nous avons étudié les relations entre ces objectifs (tableau II). On remarquera l'importance des interactions qui semble constituer une caractéristique essentielle du modèle didactique. Ces interactions sont révélatrices de la cohérence interne de la leçon.

Pour mieux faire apparaître ces interrelations nous avons décomposé la leçon étudiée (Ch. David) en différentes phases présentées dans le tableau III (voir page suivante).

La phase 0 correspond à la préparation de la classe. Elle est dominée par la recherche des sujets et des supports (documents) qui permettront d'atteindre les objectifs de connaissances (énoncés dans le programme), dans le contexte d'une pédagogie active.

La phase 1, constitue un détour pédagogique destiné à motiver les élèves. Elle s'enracine dans les préoccupations des jeunes et peut paraître dominée par des objectifs de socialisation. En fait, elle légitime socialement, en démontrant la nécessité, le besoin de connaissance. Cette phase peut être relativement rapide.

La phase 2, dite d'analyse, se caractérise par l'introduction d'outils et de concepts nécessaires à une étude scientifique de la réalité économique et sociale. Elle permet de passer de simples questions empruntées à l'univers quotidien, à des problématiques exprimées en termes scientifiques précis.

La phase 3, dite de synthèse valide la ou les analyses précédentes, en utilisant des références théoriques. Elle établit la ou les réponses au problème posé. Enfin elle réunifie l'ensemble des objectifs en permettant de conduire les élèves "à la connaissance et à l'intelligence des économies et des sociétés d'aujourd'hui... de les préparer ainsi à travailler et à agir en adultes... plus lucides, plus libres, donc plus conscients de leurs responsabilités". (I.O. 1982).

La phase 4, facultative, dite d'approfondissement, permet de "tester" la réponse établie dans la synthèse, mais surtout d'en vérifier la compréhension ; celle-ci peut d'ailleurs s'opérer, selon les élèves à différents niveaux.

La phase 5, d'évaluation, permettra au professeur de mesurer les acquis. Des contrôles ponctuels (interrogations), ont pu être effectués auparavant.

Remarque : les énoncés d'objectifs sont généraux ; ex. : "notion de sur-emploi". Il n'est pas défini de niveau de maîtrise de ces notions, ni d'exercices d'évaluation spécifiques. Bien sûr ceci pourrait s'expliquer dans cette leçon par le caractère nécessairement réducteur d'un article. Mais d'une manière générale il n'y a pas d'exercices d'évaluation dans les publications jusqu'au début des années 1980, ce qui signifie que celle-ci ne s'inscrit pas dans le modèle que nous reconstruisons.

OBJECTIFS DU COURS	CONTENUS		SOCIALISATION	
	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	INTÉGRATION	APPRENTISSAGE
Phase 0. Préparation du cours	Existence d'un savoir à transmettre (programme).	Existence de savoir-faire à transmettre.	Choix d'un angle d'attaque, (souvent liaison avec l'actualité). Prise en compte du vécu et des pôles d'intérêt des élèves.	Favoriser et organiser l'expression des élèves.
Phase 1. Sensibilisation	Besoin d'outils pour comprendre le problème ↓ outils conceptuels		Émergence de ces représentations Créer l'intérêt. L'élève est "acteur" de sa formation Poser un (des) problème(s).	
	FORMULATION D'UNE PROBLÉMATIQUE (SCIENTIFIQUE)			

Tableau III

OBJECTIFS DU COURS	CONTENUS		SOCIALISATION	
	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	INTÉGRATION	APPRENTISSAGE
Phase 2. Analyse	Besoin d'outils pour comprendre ▼ le problème outils conceptuels ▼ outils techniques démarche rigoureuse ▼	Relancer l'intérêt et la motivation. évaluation formative		
Phase 3. Synthèse	Validation de l'analyse (logique scientifique) ▼ RÉPONSE(S) GÉNÉRALISATION DE LA RÉPONSE OU DES RÉPONSES			
Phase 4. Approfondissement	Poser un problème théorique ▼ Tester la valeur de la "réponse" acquise (et sa compréhension)			
Phase 5. Remarques	Évaluation Légitime le travail scolaire en SES	Poser un autre problème proche	Meilleure compréhension de la réalité	Modification des représentations

Tableau III (suite)

L'évaluation reste sommative et prend alors la forme d'un contrôle de type bac, dissertation économique sur document ; éventuellement d'une dissertation "synthèse du dossier" étudié en classe.

3.2. LES CARACTÉRISTIQUES PÉDAGOGIQUES DU "MODÈLE DIDACTIQUE" DU DÉBUT DES ANNÉES 1980

3.2.1. Les orientations pédagogiques

Les articles publiés dans DEES par les enseignants sont essentiellement descriptifs. Ils "racontent" la classe, telle qu'elle s'est déroulée à leurs yeux, ou telle que cela devrait, selon eux, se faire. Leurs préoccupations et leurs ambitions pédagogiques sont certaines, mais elles ne s'expriment qu'empiriquement, par rapport à une question du programme à traiter, et sans faire référence aux théories pédagogiques existantes. Si le vocabulaire utilisé pour décrire ces pratiques est celui des pédagogues, il prend souvent, dans ce contexte un sens particulier.

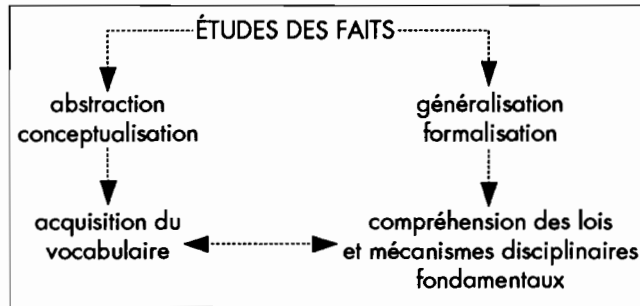
Les enseignants caractérisent leur pédagogie comme étant active et inductive. Qu'entendent-ils par là ?

• Une pédagogie "active"

- L'élève est au centre du processus de formation, conçu autour et pour son activité intellectuelle. Il ne sera actif que si son travail a un sens autre que strictement scolaire. D'où la nécessité de choisir des angles d'attaque des questions économiques et sociales correspondants aux préoccupations des jeunes. D'où également l'importance de la phase de sensibilisation, qui permet d'ancrer le cours dans les thèmes d'intérêt des élèves.
- L'élève est acteur de sa formation. La connaissance scientifique se construit, la tâche de l'enseignant n'est pas d'émettre un savoir mais d'organiser le travail de l'élève pour qu'il puisse construire son savoir. La démarche scientifique exige rigueur et méthode, elle doit donc être guidée. C'est la tâche essentielle du professeur que de fournir ces guides, et d'amener par un va et vient permanent l'élève à confronter sa réflexion avec celles des autres (élèves ou spécialistes) pour en tester la valeur.

• Une pédagogie "inductive"

- La pédagogie est inductive en ce sens que l'élève est appelé à construire un raisonnement général à partir de l'étude de faits, il y aura donc une double démarche.

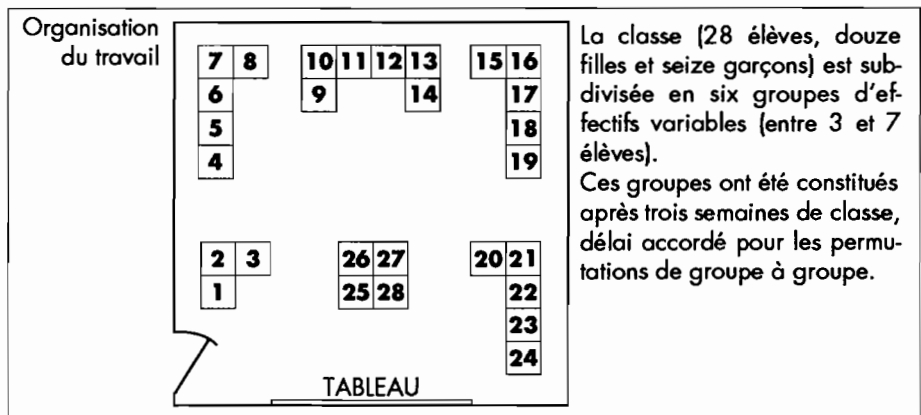


- Mais il s'agit d'un inductivisme strictement pédagogique. Les règles de l'expérimentation scientifique et de la méthode inductive de construction du savoir savant ne sont pas respectées. Le professeur connaît les conclusions générales auxquelles il veut amener l'élève. Il choisit les phénomènes (présentés dans les documents), les questions qu'il pose, les activités qu'il demande... pour leur aptitude à faire construire par l'élève les conclusions qu'il, le professeur, recherche.

3.2.2. Les supports de la pédagogie

Ces orientations pédagogiques se concrétisent dans des formes bien décrites dans plusieurs articles parus dans DEES.

Tout d'abord le **travail en groupe**.



Exemple extrait d'un article de B. Magliulo paru dans DEES – n° 19-20.

- Selon les enseignants, il favorise la pédagogie active
 - en créant une rupture avec la structure traditionnelle de la classe, symbole, pour le professeur comme pour les élèves de la “spécificité” des SES ;
 - en facilitant l’expression des élèves et en multipliant leurs occasions d’interventions dans des conditions plus favorables que celles de la classe complète. (Le travail individuel au contraire ne favorise pas l’émergence des représentations et leur prise en compte ; le travail en classe complète gomme leur diversité.)
 - en permettant de mieux respecter le rythme de progression de chaque élève, en particulier dans la phase d’analyse.
- Il permet de conduire la démarche inductive des élèves. En organisant ou relançant l’activité au sein du groupe réduit, le professeur maintient sur celui-ci une “pression adaptée à ses besoins et à sa progression ; il peut orienter l’activité des élèves pour les conduire vers la solution qu’il recherche.
- Remarque : le travail de groupe est plus particulièrement adapté à certains “moments” du processus pédagogique, la phase d’analyse des documents, ou du temps scolaire, les heures de travaux dirigés.

La seconde expression concrète de la pédagogie mise en œuvre est le **travail sur documents**.

- Omniprésence du document qui semble accompagner tout travail en SES. Symboles de cette omniprésence, les manuels et les épreuves écrites ou orales du baccalauréat.

Il semble que la forme adoptée par les manuels les plus utilisés dans les années 1978-1983 (Hatier et Nathan), à savoir le traitement du programme uniquement à partir de documents, soit exclusive aux SES.

- **Rôle du document**

Le document est alors pour les enseignants le substitut de l’extérieur vivant par opposition à la classe. Le document représente pour les élèves :

- la réalité des faits. Puisque ces faits doivent être établis, le document se présentera sous forme de regards, d’observations, permettant la définition du réel, si possible sa quantification, et l’adoption d’une terminologie, du vocabulaire disciplinaire ;
- la réalité des idées, des interprétations, des analyses, des théories, telles que les formulent leurs auteurs. La classe devient ainsi, par l’intermédiaire des documents un lieu de débats, où se confrontent des analyses scientifiques.

On pourrait se demander en quoi le document est supérieur au discours du professeur, en tant qu’intermédiaire entre l’élève et le réel ? En fait ce n’est pas de supériorité mais de complémentarité et d’opportunité qu’il faut parler :

- 1) pendant que l'élève travaille sur document, le professeur peut se consacrer, dans l'esprit d'une pédagogie active, à son rôle de guide, d'organisateur. Ses questions, ses relances, permettent progressivement de structurer la réflexion des élèves. Le document est bien le support d'une pédagogie ;
- 2) devant une réalité complexe et/ou polémique le professeur peut préférer rester en retrait. Il pourra alors facilement jouer un rôle d'arbitre dans les débats entre élèves ou spécialistes ;
- 3) la classe reproduit la situation dans laquelle se retrouve l'élève dans la vie courante, où le réel apparaît le plus souvent par l'intermédiaire des moyens de communication de masse. Le travail réfléchi sur document est alors nécessaire à l'apprentissage d'une citoyenneté consciente ;
- 4) certains "moments" pédagogiques, certains chapitres semblent davantage se prêter au travail sur documents.

- **Le dossier de documents**

La réalité que présente le document est complexe, or, pour des raisons pédagogiques, le document doit être simple (c'est-à-dire ne traiter qu'une dimension et une seule de ce tout complexe). Pour résoudre cette contradiction, il faudra pour rendre compte de cette réalité plusieurs documents, chacun d'entre eux en dévoilant une facette. C'est pourquoi plus que d'un travail sur document, c'est d'un travail sur dossier documentaire dont il faut parler. Le dossier de documents est l'ensemble structuré et cohérent de documents, qui permet de conduire l'élève vers des objectifs préalablement retenus par le professeur et en fonction desquels le dossier a été construit.

Remarques :

- le travail de l'élève est guidé par le choix des documents, mais aussi par les questions et remarques qui les accompagnent et qui font partie du dossier ;
 - le dossier forme un tout, mais son exploitation peut se faire par étapes : sensibilisation, première analyse, deuxième... synthèse.
- Place du dossier de documents dans la didactique des SES : il est le support de la pédagogie active. À ce titre il occupe une place essentielle dans les préoccupations de l'enseignant :
 - parce qu'il détermine l'activité de la classe et, en partie, la réussite ou l'échec de l'enseignant. Les "bons" dossiers sont réutilisés, échangés avec d'autres professeurs, édités dans la revue DEES, puis dans le privé (Profils Hatier, notamment) ;
 - parce que la construction, la conception du dossier lui prennent l'essentiel du temps qu'il consacre à la préparation de ses cours, tant que les manuels et les éditeurs ne lui proposeront pas des produits "clés en main" ;

- le courrier reçu par la revue DEES témoigne d'une forte demande de dossiers ; il est généralement attendu des professeurs stagiaires qu'ils présentent un dossier de documents lors des épreuves pratiques du CAPES.

3.3. L'ÉPREUVE DU BACCALAURÉAT

3.3.1. Le texte de référence

La circulaire du 14.10.1968 précise – après les incertitudes concernant la session de 1968 (deux types de sujets ; cf. B.O. du 14.12.1967) – que l'on "orientera la préparation des élèves vers une épreuve combinant les qualités probantes d'une dissertation et d'un commentaire de documents... Pour aider les candidats... on leur fournira une documentation dont la forme et la nature pourront varier (textes, statistiques, cartes, diagrammes...), dont le contenu ne recouvrira pas nécessairement la totalité du sujet proposé, et dont ils devront se servir (dans le corps même du devoir et non pas en annexe) comme d'un ensemble de références destinées à nourrir leur réflexion et à asseoir leur travail sur des bases positives, sans y chercher un prétexte à paraphrase ou à commentaire systématique et détaillé".

Sans chercher à faire l'exégèse de ce texte il est possible de relever immédiatement une ambiguïté (qui demeure) concernant l'utilisation qui doit être faite de la documentation fournie. On trouve associées deux idées, celle d'un "commentaire de documents" et celle selon laquelle le candidat ne doit pas se livrer à un "commentaire systématique et détaillé".

3.3.2. Le "poids" et la nature de la documentation

Les textes officiels ne précisent pas quelle sera l'importance de la documentation, de sorte que, les premières années, on observe inévitablement des situations très diverses. 12 documents à Paris en juin 1969, 14 dans les TOM en juin 1971, aucun au Cameroun en 1971 et en 1973, 2 à la session de remplacement de 1972 (toutes académies métropolitaines sauf Paris).

Si, progressivement, on tend vers une harmonisation, des différences importantes subsistent néanmoins. En Juin 1974 à Grenoble un sujet comprend 4 documents et l'autre 9 dont certains dédoublés ce qui fait en réalité 14. En 1978 un sujet avec 6 documents à Lille et un autre accompagné de 12 documents à Paris.

De 1969 à 1980 cependant, l'importance du dossier va s'accroître puisque l'on passe de 5 documents en moyenne en 1969 à 9,5 en 1976 et en 1980. Le "poids" de

la documentation est encore accentué par le fait que les textes sont de plus en plus longs : 18,6 lignes en moyenne en 1972, 19,7 lignes en 1975 et 22,7 en 1978 (Annales Vuibert).

D'autre part, les documents changent de nature. Ils sont essentiellement statistiques les premières années (il était prévu pour 1968 deux types d'épreuves dont une consisterait "en une composition comportant un commentaire de documents, en particulier statistiques" B.O. du 14.12.1967). En 1969 et 1970 environ 70 % des documents sont des tableaux statistiques, en 1980 ceux-ci ne représentent plus que 22 % de l'ensemble. En revanche, les textes passent de moins de 30 % en 1969 et 1970 à près de 70 % en 1979 et 1980. L'épreuve devient donc de plus en plus un commentaire de textes ou une note de synthèse, pour le plus grand profit des élèves dits "littéraires" (Cf. graphiques chap. 4).

3.3.3. L'origine des documents

Bien que l'absence de source de certains documents accompagnant les sujets du bac nous oblige à être prudents, il semble que les auteurs de sujets, dès 1973/1974 manifestent une attirance pour la presse en général et Le Monde en particulier. Cité 31 fois en 1973, Le Monde l'est 40 fois en 1974 et 83 fois en 1978 (près du tiers des documents). Le premier numéro des "Dossiers et documents" date de Mars 1973, il ne s'agit vraisemblablement pas d'une simple coïncidence. L'Expansion est citée une dizaine de fois chaque année et le Nouvel Observateur environ 5 fois. En ce qui concerne la Documentation Française – une trentaine de documents par an – il faut relever, bien sûr, Problèmes Économiques et, à partir de 1975 seulement, les Cahiers Français. Enfin on remarque ici ou là quelques références telles que La Vie Française, Entreprise, Esprit, Économie et Humanisme...

Si, à la fin des années 1970 et au début des années 1980, le journal de la rue des Italiens semble l'objet d'une certaine désaffection (44 fois cité en 1979 et 48 fois en 1980) c'est moins au profit du reste de la presse quotidienne, nationale ou régionale, (1 référence en 1979, 5 en 1980 et 6 en 1981) qu'en faveur, semble-t-il, du Nouvel Observateur et de l'Expansion (19 fois cités en 1980). L'INSEE demeure une source privilégiée avec 11 citations en 1976 et 31 en 1980, mais paradoxalement un nombre non négligeable de documents extraits de ses diverses publications sont, en 1980, des textes.

Par rapport à la presse les extraits de livres deviennent, dès le milieu des années 1970, très minoritaires (les ouvrages d'universitaires notamment). Aucun nom n'apparaît avec une fréquence significative. On ne trouve que de façon accessoire quelques signatures célèbres : Stoléru, Galbraith, Boudon... parfois encore Fourastié, Sauvy ou Barre. La publication d'un ouvrage, d'un rapport, donnent lieu

à quelques documents signés Stoffaes (la grande menace industrielle) Nora et Minc (Rapport sur l'informatisation de la société)... Les sujets sur l'URSS comportent généralement des documents signés M. Lavigne. Mais on ne trouve plus, à la fin des années 1970, ce recours systématique aux références universitaires qui caractérisaient les textes accompagnant les sujets de bac 5 ou 10 ans plus tôt. Sur cette question de H. Bergeron, Chargée de Mission d'Inspection Générale, précise notamment que "la recherche de documents bruts... devrait conserver la priorité sur les interprétations (analyses, ouvrages didactiques... fussent-ils cautionnés par des signatures prestigieuses de la presse ou de l'Université)". C'est surtout contre ces dernières que cette note semble avoir joué, renforçant ainsi une tendance générale observée depuis plusieurs années.

3.3.4. Problèmes liés à la présence des documents

La présence des documents n'a pas été sans poser beaucoup de problèmes aux élèves d'abord, mais aussi aux auteurs des sujets et aux correcteurs. Savoir extraire judicieusement l'information apportée par ces documents et l'intégrer dans le corps de la dissertation en évitant la paraphrase est un exercice périlleux que bien peu de candidats maîtrisent correctement. Trouver des documents qui n'orientent pas ceux qui devront les travailler vers cette paraphrase tant décriée constitue une difficulté qui n'a pas toujours été surmontée.

Quelle part de l'information nécessaire pour traiter le sujet, les documents doivent-ils représenter ? La circulaire du 14.10.1968 précise que "le contenu de la documentation ne recouvrira pas nécessairement la totalité du sujet proposé". La formule suppose donc implicitement que cette éventualité n'est pas à exclure.

En 1976 dans deux numéros de DEES (23 et 26) H. Lanta pose le problème de la correction des épreuves du baccalauréat. La difficulté, soulevée notamment lors des stages de Sèvres, tient selon lui au fait que "l'étude du programme de terminale peut être conduite, nous le savons bien, de différentes façons. Chaque enseignant a la possibilité d'autre part, d'insister sur telle ou telle question, d'analyser tel problème sous tel ou tel angle...". Le constat étant établi, il pense que "la solution pourrait être trouvée dans un renforcement sensible du rôle des documents" (DEES N° 23). Dans le N° 26 de la revue, il revient sur cette même idée : "on peut également espérer que le renforcement du rôle des documents, entraîné par le caractère plus original du sujet, accroîtra l'importance relative des éléments "objectifs" de l'évaluation des copies et facilitera ainsi leur correction".

On peut néanmoins craindre que ce recours accru au dossier documentaire n'ait fait que déplacer le problème puisque H. Lanta admet que certains documents, trop difficiles, ne peuvent être utilisés par les candidats (DEES N° 26) et que la façon d'utiliser ces documents pose problème (DEES N° 23).

Cette orientation a abouti au “renforcement du caractère original” d’un des deux sujets proposés, à Paris en particulier. En 1976, la crise de l’automobile ; en 1977 la condition féminine ; en 1978, les transformations de la presse écrite et l’information des français ; en 1980, le concept de modèle ; en 1978 (au Japon), la transformation de l’organisation sociale provoquée par la télévision ; en 1979 à Paris un sujet sur le chômage est accompagné de 15 documents. Le rôle des documents est, dans ce cas, absolument déterminant, soit parce que l’élève n’a pratiquement aucune information personnelle sur le sujet, soit parce que, compte tenu de l’importance de la documentation fournie, il n’a pas le temps de proposer autre chose qu’une synthèse de celle-ci.

La note de H. Bergeron ³⁵ évoquée précédemment fera mention de ce que “les documents doivent être clairement utilisables pour traiter le sujet”, ce qui témoigne de la persistance du problème, et précise notamment que “le contenu du dossier n’a pas à recouvrir la totalité du sujet”.

L’accroissement important du nombre de documents par sujet de 1973 à 1977, va dans le sens souhaité explicitement par H. Lanta. Donnant aux documents un rôle déterminant pour traiter le sujet, cette évolution est conforme au “modèle didactique” que nous avons décrit.

En même temps, on trouve atteintes les limites même de ce type d’épreuve. Le dossier tend à devenir si important qu’il devient intraitable en quatre heures. La dissertation dévie vers la note de synthèse dans le meilleur des cas ; paraphrase, collage de bouts de documents mis dans l’ordre même de leur présentation aux candidats dans le pire.

Cette évolution, comme le problème du baccalauréat, souvent évoqué dans DEES, nous semble confirmer l’idée selon laquelle “le modèle” ne trouve pas de modalité tout à fait satisfaisante d’évaluation. L’épreuve n’arrive pas facilement à concilier l’évaluation conjointe d’un travail sur documents et l’élaboration d’une synthèse sur une question-problème.

3.4. CONCLUSION

Le “modèle” de transposition didactique que nous venons de présenter est à la fois un mode de gestion de la classe et une modalité d’apprentissage des élèves. Il ne traduit pas la mise en œuvre de principes pédagogiques théoriques même si, bien sûr, ceux-ci peuvent exercer une influence sur les enseignants. Il résulte d’une construction empirique, opérée par des enseignants cherchant à résoudre les pro-

35 Madame Bergeron est alors IPR.

blèmes concrets auxquels ils sont confrontés. Il suppose de la part du professeur une réelle maîtrise des savoirs en débat, de la situation de la classe et une clairvoyance assurée des objectifs qu'il se fixe.

De plus l'enseignant n'est pas un être isolé, et il est indiscutable qu'il est orienté dans sa pratique scolaire par un ensemble de facteurs (eux mêmes liés les uns aux autres) que nous présentons sans chercher à être exhaustif dans le schéma N° 1. Ceci nous conduit à la conclusion qu'un modèle didactique, tel que nous l'avons défini, est historiquement daté. Il est lié à une situation donnée.

On peut alors envisager deux schémas d'évolution des pratiques didactiques susceptibles de déstabiliser un modèle dominant et de favoriser le développement d'un nouveau modèle didactique.

• *La remise en cause interne du modèle*

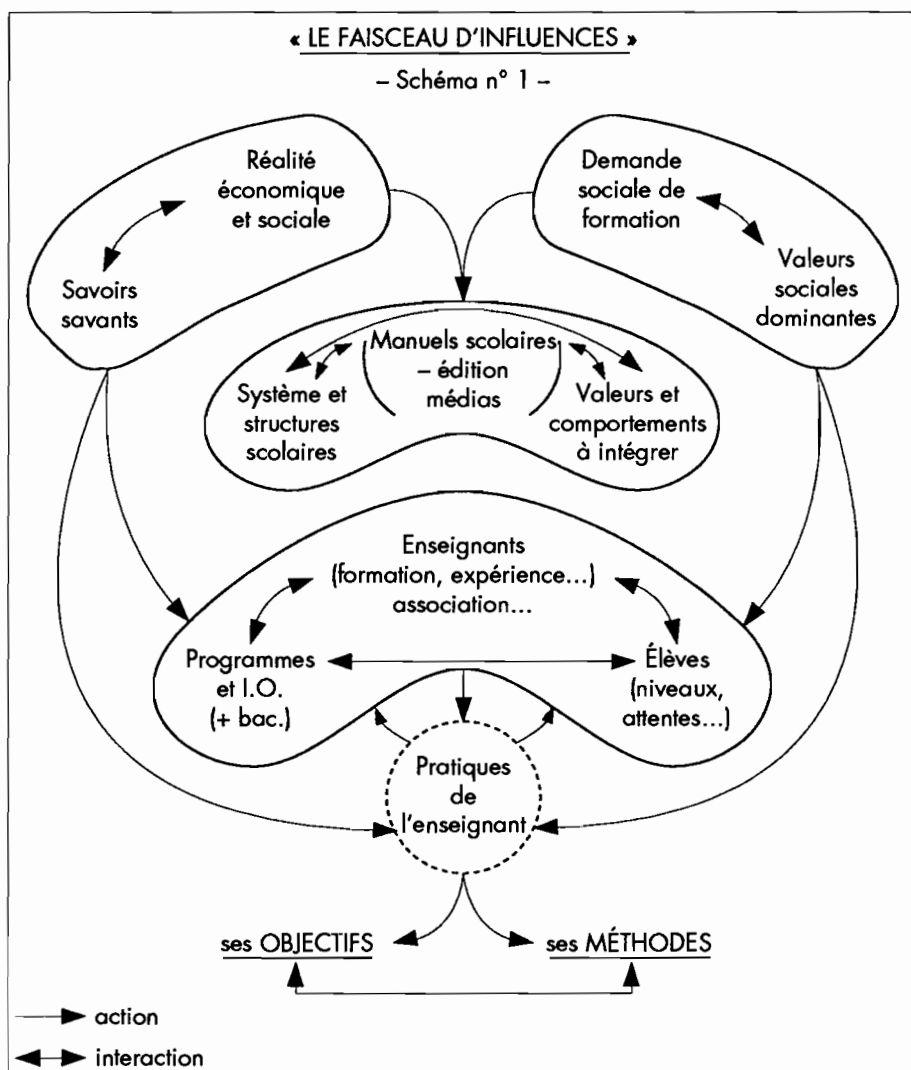
Les objectifs de l'enseignant, ses pratiques pédagogiques et le mode d'évaluation des élèves doivent être cohérents. La constatation, consécutive à l'expérimentation du modèle, d'une faible cohérence, à plus forte raison d'une incohérence, conduit à une recomposition des pratiques.

C'est dans cette perspective que l'on peut replacer les interrogations sur l'évaluation et les tentatives pour harmoniser les exigences des correcteurs qui se développent au début des années 1980. Le modèle décrit est-il adapté aux modalités – dissertation avec documents – de l'épreuve du baccalauréat ou inversement l'épreuve est-elle adaptée au modèle didactique ?

• *La remise en cause externe du modèle*

Tout en étant cohérent sur le plan interne le modèle peut s'avérer impossible à mettre en œuvre. Il peut par exemple exiger trop de temps, ce qui rend impossible sa pratique sur l'ensemble du programme, ou demander trop de travail à l'enseignant (formation permanente plus préparation), ou aux élèves (travail personnel à la maison).

Il est également possible que l'environnement change par exemple les structures scolaires (réforme de la seconde), ou la formation universitaire des enseignants... ce qui conduit le professeur à changer ses pratiques et à remettre en question le modèle didactique antérieur.



L'enseignement d'une discipline nouvelle, et de plus pluridisciplinaire, ne pouvait que poser des problèmes didactiques aux professeurs responsables de cette tâche. Il semble qu'ils aient trouvé là une source supplémentaire de motivation et qu'ils se soient fortement impliqués dans leur travail. Au delà d'une grande diversité dans les pratiques quotidiennes, ils ont certainement été aidés par une recherche et une volonté collective de résoudre leurs difficultés. Ceci s'exprime par l'importance de leurs contributions, dans le cadre de leur association (APSES), de la revue DEES ou par l'intermédiaire de manuels et diverses publications (Dossiers et documents du Monde, etc.).

Le "modèle didactique" qui naît progressivement de leurs recherches pratiques a incontestablement été utile pour répondre à un moment donné de l'histoire de la discipline, aux questions essentielles – Qu'enseigner ? Comment enseigner ? – il a permis de fonder une identité disciplinaire et de donner corps au projet des fondateurs. Seule une étude rigoureuse des pratiques réelles des enseignants et du fonctionnement effectif de la classe permettrait de savoir dans quelle mesure il était réellement mis en œuvre. Nous soulignerons simplement qu'au début des années 1980, il était suffisamment fort et donc encore assez porteur de dynamisme pour intégrer de nouveaux supports documentaires, tels que l'informatique.

H. Bergeron, organisatrice de l'université d'été consacrée à "l'enseignement de l'économie et l'informatique" (1988) replaçait volontairement l'utilisation de cet outil dans l'histoire et la légitimité pédagogique des SES :

"Nous avons cependant souvent eu affaire à des populations scolaires posant des problèmes d'ordres divers. C'est cette situation qui nous a conduit à approfondir nos réflexions sur l'utilisation des documents, sur les méthodes actives d'enseignement, sur la progressivité de l'acquisition des connaissances, sur la pédagogie par objectifs, sur l'évaluation, sur l'utilisation des techniques d'aide pédagogique, moyens audiovisuels, rétroprojecteurs, sur l'ouverture de l'enseignement au monde extérieur. C'est dans cet esprit, dans cette tradition, de notre enseignement qu'il faut placer l'arrivée de l'informatique."

Le logiciel SECOS, par exemple, illustre parfaitement la vitalité du modèle. Créé à l'initiative de J. P. Comert, professeur de SES, puis élaboré en collaboration avec l'INSEE, il permet d'utiliser l'informatique en classe dans une démarche "active" et donne accès, grâce à une banque de données, à une masse d'éléments de mesure des phénomènes économiques et sociaux. Il s'inscrit ainsi dans l'esprit des instructions et du "modèle" que nous avons décrit.

Ce modèle apparaît donc comme particulièrement dynamique. Pourtant cette modalité de transposition était-elle en mesure de dépasser ses propres difficultés internes et de s'adapter aux transformations structurelles des années 1980 ?



CHAPITRE 4

LE CONTEXTE NOUVEAU APRÈS LA RÉFORME DE 1981

QUELLES ÉVOLUTIONS ?

À partir de 1981, le contexte de l'enseignement des SES change notablement. Le changement le plus apparent concerne la classe de seconde. La création des secondes dites de détermination s'accompagne de la généralisation d'un enseignement de deux heures de Sciences économiques et sociales d'initiation (l'IES), sans TP ni dédoublement.

Sans être aussi importantes, des modifications touchant principalement aux programmes affectent les classes de première et de terminale.

La composition et l'état d'esprit des enseignants évoluent eux-aussi.

Nous étudierons d'abord les programmes et instructions nouveaux, qui apparaissent en 1981-1982, avant d'examiner successivement les évolutions dans le corps enseignant et dans les pratiques que révèlent les manuels, les sujets de bac, DEES. L'étude des nouveaux textes de programmes et instructions de 1987-1988 nous permettra d'achever l'aperçu des évolutions qui s'opèrent dans la période et de tenter de les caractériser.

1. LES INSTRUCTIONS, HORAIRES ET PROGRAMMES DE 1982

Les textes changent entre 1981 et 1982. Nous les analyserons au regard de ceux de 1966-1968. Dans les programmes nous distinguerons celui de seconde de ceux de première et terminale, d'abord parce qu'en seconde l'"IES" est une matière d'enseignement du tronc commun ce que les SES n'étaient pas dans les anciennes secondes AB, ensuite parce que si l'ensemble des programmes a été en grande partie imposé à l'inspection générale de SES c'est le programme de seconde qui a été le plus controversé, surtout par les enseignants.

1.1. EN SECONDE

L'horaire est porté à 2 heures sans dédoublement et l'option IES est obligatoire pour tous les élèves qui ne font pas l'option dite lourde (technologique).

Le programme de 1981 introduit une rupture et ouvre à une conception disciplinaire assez différente de celle du passé.

Le programme de seconde de 1967 visait à montrer aux élèves comment les hommes dans le cadre de sociétés différentes tentent de satisfaire, par leur activité, des besoins eux mêmes changeants. L'accent était mis à la fois sur le caractère relatif de l'organisation économique et sociale qui domine aujourd'hui et sur les grandes évolutions techniques. "L'observation économique et sociale dans une société déterminée à un moment déterminé, relativité de cette expérience dans le temps et l'espace". On voulait que les professeurs prennent sérieusement le temps de la description, de l'étude monographique.

Avec le programme de 1981 les mots "diversité", "relativité" qui se trouvaient dans presque tous les items des programmes de 1967 disparaissent. Celui-ci, après une introduction sur "les diverses formes d'organisation économique et sociale", comprend une partie sur l'entreprise et la population active, une autre sur Famille, Ménage, Revenus, Consommation, Épargne, pour conclure sur les équilibres et déséquilibres. La notion de circuit organise sa construction

Le caractère interdisciplinaire disparaît de ce programme. Et si la famille reste mentionnée c'est plutôt comme compromis face au mécontentement des professeurs. Le "et social", au sens d'une référence à la Sociologie, se réduit donc à cette ligne du programme. La démographie en tant que telle disparaît.

Le vocabulaire utilisé dans les intitulés confirme ce glissement vers l'économie : les "hommes" deviennent "la population active", les "besoins" disparaissent au profit des "ménages de leurs revenus et de leur consommation", les "activités" au profit des "entreprises et de l'économie nationale".

La référence aux cadres spatiaux et temporels s'étiole également. Même si la première partie du programme en appelle à la diversité des formes d'organisation économiques et sociales "passées et présentes", elle reste introductive, et en quelque sorte préalable, au programme. Tout le reste s'inscrit dans le cadre de la France contemporaine.

1.2. L'ÉVOLUTION DES PROGRAMMES DE PREMIÈRE ET DE TERMINALE

Elle ne peut pas s'interpréter aussi simplement.

Ces programmes doivent s'exécuter dans un horaire un peu élargi, du moins en terminale B où l'on passe de 4 à 5 heures élèves dont une dédoublée (en première on en reste à 4 heures élèves dont une dédoublée).

Dans le programme de première, la modification principale est apparemment la suppression du thème de l'"entreprise", supposé enseigné en seconde et de celui de la "répartition" lui aussi reporté en seconde. Un poids plus important est donné au rôle économique et social de l'État qui devient une partie, au lieu d'être une rubrique d'une partie.

Mais l'intitulé des parties change et la disparition de l'entreprise modifie complètement le sens de la construction d'ensemble ; l'ancien programme de première substituait à la large mise en situation de la classe de seconde une étude plus précise de l'entreprise puis l'élargissement s'opérait progressivement au cours de l'année par l'étude des collectivités, de la Nation, de l'État.

La nouvelle organisation du programme s'appuie plutôt sur une logique d'exposé de savoirs que sur celle de la progression des apprentissages : "Structures, organisation, institutions sociales et politiques, Structures et mécanismes économiques, Rôle économique et social de l'État".

L'interdisciplinarité n'est pas recherchée autant qu'auparavant.

Le programme de terminale est lié à celui de première. Sa construction est tout à fait différente bien que l'objet d'étude reste à peu près identique à celui du pro-

gramme antérieur “Développement économique et changement social” (au niveau mondial) le titre du programme de 1968 était “Croissance et développement” (au niveau mondial également).

Dans le programme de 1968 on accordait beaucoup de temps, à peu près la moitié de l’année selon les instructions, à la première partie où étaient présentées, à partir de cas nationaux, des formes de développement différentes dans le cadre libéral, socialiste, en voie de développement. L’étude des cas nationaux était relativement rapide, puisque les comparaisons devaient essentiellement porter sur trois points : “On les étudiera en tenant compte de l’ancienneté relative de l’industrialisation, ainsi que le rôle respectif joué dans le développement par les forces économiques et sociales spontanées et par l’État, en mettant en évidence les niveaux de développement actuellement atteints”.

La deuxième partie, l’analyse de la croissance, la troisième celle du changement social devaient permettre de construire un cadre analytique, économique ou sociologique voire socio-politique après l’approche, assez descriptive, de la première partie. On terminait par l’étude de l’échange international dans ses dimensions économiques, socioculturelles, politiques. Mais dès 1974-1975 les allègements prévus dans le cadre des “10 %” éducatifs, suppriment ces deux derniers points.

Le programme de 1982 retient le découpage du monde en trois ensembles distincts : “Système capitaliste, socialiste, sous-développement”. Ce découpage forme l’armature du programme qui comprend trois parties : Transformations économiques et sociales des pays capitalistes, des pays socialistes industrialisés, les pays en voie de développement et leur place dans l’économie mondiale. Les contours de l’objet à étudier sont identiques mais le contenu à étudier change. Bien que le programme ne comporte plus l’étude imposée de cas nationaux il est, de fait, alourdi.

La partie sur les pays capitalistes industriels comporte 8 thèmes. Tous sont importants et supposent des comparaisons de divers pays concernés sans qu’aucune limite géographique ne soit fixée aux exemples à utiliser comme point d’appui.

Ces diverses modifications changent le sens du programme de terminale. L’étude détaillée des transformations, principalement économiques, accessoirement sociales, incluant le phénomène de crise “économique”, remplace une étude assez générale des formes diverses de développement économique et social prenant appui sur une connaissance, au moins descriptive, de cas nationaux.

Les options de 2 heures qui sont créés alors tant au niveau première que terminale ont des programmes calqués sur ceux de B. Notons cependant que l’équilibre entre les éléments d’économie de sociologie, de sciences politiques y est plus attentivement sauvegardé, surtout en terminale.

1.3. LES PROGRAMMES DE 1982 PAR RAPPORT À CEUX DE 1966-1968

Ils sont bien différents. Leur évolution d'ensemble peut être lue à deux niveaux :

1.3.1. Au niveau des savoirs qu'il faut enseigner

En seconde, le centrage quasi exclusif sur l'économie est net. En première la référence à l'économie, à la sociologie, aux sciences politiques reste à peu près ce qu'elle était, c'est la présentation qui change. La recherche d'une approche résolument interdisciplinaire s'estompe au profit d'une juxtaposition de savoirs d'ordre économique, sociologique, politique.

En terminale, si les instructions insistent sur l'épaisseur de l'histoire, le programme ne le fait pas. Le cadre de l'étude par pays disparaît, la démographie garde sa place mais l'approche en termes proprement sociologiques se réduit et le thème du changement social devient une rubrique parmi bien d'autres dans chaque grande partie.

Tout ceci modifie le sens donné à l'articulation entre économique ET social dans les SES et donne à l'économie une place plus centrale qu'auparavant.

Le savoir économique, à enseigner, lui aussi évolue. En seconde on pourrait dire que son inspiration passe de l'influence de J. Fourastié, marquée d'une réflexion sur la dynamique des sociétés, à celle de J. M Albertini plus orientée sur une présentation de l'Économie en terme de circuit.

En première et terminale, ce qui est nouveau c'est la référence explicite aux notions de "structures" dans le programme de première, et de "systèmes" dans celui de terminale. Cette présentation se substitue aux analyses antérieures plus macro-économiques (au sens de la "vulgarisation" keynésienne). L'insertion du thème de la crise en terminale est un effet de l'actualité car dans les années 1980 les interrogations sur la crise prennent le pas sur les questions de développement.

On peut supposer que la composition de la Commission Mercillon qui a fait le canevas des programmes de 1982 est en partie responsable de ces évolutions ¹.

1 Notons aussi l'influence des travaux de l'INSEE sur ces programmes : en terminale par exemple on demande l'étude "des mutations de l'appareil productif", en première celle "des branches, secteurs, filières". La parution de la "Presque historique du système productif français" date de 1974 et celle de la "Crise du système productif" de décembre 1981. M. Milleron, alors directeur de la "Prévision" au Ministère de l'Économie et des Finances était membre de la Commission Mercillon.

1.3.2. Au niveau de la façon dont il faut enseigner

Les changements sont plus nets encore. Un certain nombre des caractéristiques originales disparaissent des programmes, ce qui explique la distance que les instructions prennent à leur égard.

Nous avons vu que les programmes de 1966-1968 présentaient la caractéristique originale d'être construits autour d'objets ou de thèmes dont l'étude visait à conduire progressivement les élèves de la description à l'analyse. La disparition de l'entreprise du programme de première, son insertion, comme celle de la famille, dans une logique de flux, celle du circuit, interdisent a priori d'en avoir une approche progressive permettant d'en faire un objet réel de questionnement pour les élèves. On peut faire la même remarque en terminale pour la suppression de l'étude spécifiée d'exemples caractéristiques (les cas nationaux). C'est pourquoi les instructions insistent tant sur l'association de la description à l'analyse, sur la nécessité de donner "sens" aux concepts enseignés, justement parce que ce souci n'est plus présent dans le programme.

L'architecture d'ensemble des programmes de seconde, première, terminale est aussi bouleversée. La classe de seconde avait pour objectif de situer nos sociétés industrialisées comme relatives à un temps, un espace etc. donnés. La classe de première plus analytique, avait pour cadre la France contemporaine.

La construction de 1981-1982 est plus linéaire. Le programme de seconde n'a pas pour objectif une telle distanciation, il est axé sur les interdépendances économiques dans les sociétés de marchés développées. En première s'y ajoute une dimension plus sociologique et politique, en terminale une étude plus dynamique et un élargissement aux autres grands systèmes socio-économiques. Il n'y a plus ce mouvement d'aller retour sur les mêmes objets dans des perspectives progressivement plus analytiques.

Nous sommes tentés de qualifier ces changements en disant qu'il y a là une construction plus dictée par une logique d'exposition de savoirs achevés que par celle des apprentissages. C'est pourquoi les programmes gagnent une cohérence plus grande dans l'ordre des savoirs dans la mesure où, plus centrés sur l'économie, leur lecture est "plus simple". Mais cela signifie-t-il qu'ils gagnent pour autant en efficacité pédagogique, rien ne permet de l'affirmer ?

Une variable joue certainement ici un rôle important : la capacité des enseignants à s'appropriier le programme ainsi constitué pour le transformer en "contenu" d'enseignement cohérent et "enseignable". Tout cela mériterait approfondissement.

Pendant les programmes sont accompagnés d'instructions qui malgré leur statut institutionnel moindre, jouent un rôle dans l'interprétation par les enseignants de la lettre des programmes.

1.4. LES INSTRUCTIONS, CONTREPOIDS AUX PROGRAMMES

Leur rédaction n'a pas subi les mêmes pressions que celle des programmes. Cela explique l'écart entre les instructions de 1982, pleinement fidèles à l'esprit voire à la lettre de celles de 1966-1968, et les programmes.

Les instructions générales qui accompagnent les programmes reprennent quasi intégralement celles de 1967. Former à un esprit expérimental, échapper au dogmatisme, insister sur l'observation, avoir une pédagogie active et aussi inductive, pour faire vivre l'interdisciplinarité et donner unité "didactique" à cette discipline, s'adapter à chaque public élève, tout ceci se retrouve dans les instructions de 1982.

S'y ajoutent un certain nombre de recommandations qui, à l'analyse, montrent combien l'Inspection Générale est peu satisfaite de ces nouveaux programmes qui lui ont été imposés. Ces conseils paraissent devoir jouer un rôle d'antidote et émettent, des programmes, une critique voilée.

C'est ainsi que les instructions affirment la responsabilité du professeur dans sa façon d'exécuter le programme : "Il appartient au maître de choisir la façon de remplir le contrat que représente la mise en œuvre du programme" et "(...) de traiter le programme en prenant au besoin quelques distances avec son libellé".

En seconde on rappelle que l'enseignement doit offrir une "culture", former des citoyens "lucides", "responsables", on insiste sur la nécessité de la "démarche inductive" les notions devant être saisies "non comme des a-priori mais comme des aboutissements", après une observation. "C'est à partir d'une approche concrète du fonctionnement de l'entreprise que pourra être fixé le vocabulaire relatif à des concepts tels que : capital, investissement, coût de production, marché...".

Il faut, dit-on, "aider les élèves à élaborer du sens et les aider à penser la relativité". On conseille ici aussi "d'envisager sans réticence les aménagements auxquels l'expérience conduira les professeurs".

Cette fidélité à l'esprit disciplinaire, cette volonté d'"aménager" les programmes pour les rendre compatibles avec les méthodes d'apprentissage en vigueur dans la discipline est manifeste.

On retrouve cette orientation dans les instructions **de première et terminale**.

Dans ces instructions on demande aux professeurs de rechercher les convergences avec l'histoire, la géographie, l'instruction civique, on qualifie le programme de "grille" de rubriques qu'il appartiendra aux professeurs de constituer en ce que

nous appellerions le texte du savoir à enseigner, de construire une logique et une cohérence du déroulement de l'enseignement. On sous entend donc, assez explicitement, que les programmes, tels qu'ils sont rédigés, sont impropres à cet usage.

Comme par le passé, mais avec plus d'insistance on demande d'associer la description et l'analyse : "ces deux termes pourraient être le leitmotiv du programme tout entier".

De même avec le souci de ne pas renforcer les mythes, les dogmes par un enseignement par trop "venu d'en haut", les instructions insistent sur le caractère "relatif" de toute classification, le caractère "controversé" des concepts et proposent, ce qui est cette fois nouveau par rapport à 1967, "d'identifier, de spécifier, de situer les références théoriques sous-jacentes aux constructions et aux interprétations proposées ²". Cet ajout n'est-il pas un préalable au débat qui viendra peu après dans la profession sur "la place à faire à la théorie dans l'enseignement" ?

Les instructions rappellent assez longuement, et là encore à l'encontre de la lettre du programme de première, d'éviter une lecture trop statique. Pour celui de terminale est affirmée la nécessité de prendre toujours en considération l'évolution historique "sur une longue période" et d'y trouver des points d'appui d'un travail interdisciplinaire.

Enfin les changements sont jugés si considérables qu'on envisage une modification des modalités du baccalauréat : "Il faudra d'ailleurs concevoir et formuler un type d'épreuve adapté au nouveau programme de terminale ³". Cette proposition est encore l'objet des préoccupations actuelles.

1.5. QUELLE SIGNIFICATION DONNER À CES ÉVOLUTIONS ?

Les textes de 1982 manifestent donc une évolution très importante par rapport à ceux de 1967. Un décalage se crée entre l'esprit des programmes et celui des instructions.

Les évolutions modifiaient assez nettement certaines des caractéristiques initiales et fondamentales, notamment l'articulation en une même discipline scolaire de champ de savoirs différents. On peut donc s'étonner qu'hormis le tollé sur le programme de

2 En 1967 les instructions notaient : "L'enseignement trop précoce de modèles ou de schéma d'explication peut durcir de jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études sérieuses de sciences économiques et sociales".

3 Instructions, 1982.

seconde et un peu d'inquiétude devant la difficulté du programme de terminale le corps enseignant n'a pas réagi de façon très critique aux programmes de première et de terminale dans leur formulation finale dès lors que l'appellation disciplinaire était maintenue et que ces programmes n'étaient pas strictement économiques.

Un élément d'explication peut se trouver dans la formation économique de la plus grande partie des enseignants. Les cours qu'ils avaient suivis à l'université "Systèmes et structures" par exemple leur donnaient une lecture assez cohérente de ces nouveaux programmes. Un autre élément d'explication se trouve peut-être dans le contenu des instructions et la large marge d'interprétation qu'elles donnaient à chacun.

Ces programmes et ces instructions entrent donc en vigueur à la rentrée 1981 pour la classe de seconde et les années suivantes pour les autres classes. Marqués par d'importantes modifications des savoirs à enseigner et de leur organisation ces changements se trouvaient en quelque sorte atténués par les instructions. Mais ce qui s'imposait lourdement et de façon nouvelle c'était à la fois l'élargissement de la discipline hors de la B en seconde et en même temps sa réduction horaire à deux heures.

Comment dans ce cadre les enseignants pourront-ils maintenir une approche progressive "de la description à l'analyse", une pédagogie active ?

Resteront-ils fidèles aux démarches disciplinaires que conseillent les instructions alors qu'elles ne sont pas étayées par l'organisation interne des programmes et que, rappelons le, l'évaluation, celle du baccalauréat ne joue pas forcément dans un sens favorable à ces démarches ?

2. À LA RECHERCHE D'UNE LÉGITIMITÉ

2.1. L'ÉVOLUTION DU CORPS ENSEIGNANT : QUELQUES DONNÉES CHIFFRÉES

2.1.1. Le recrutement des enseignants

L'évolution du recrutement des enseignants de SES peut être étudiée à la fois du point de vue des modifications des exigences requises pour le recrutement et du point de vue du nombre des postes mis aux concours de recrutement.

• *Les profils de recrutement.*

Le décret du 15.12.1983 (BOEN du 26.01.1984) ouvre le concours du CAPES de SES à de nouveaux diplômés ⁴. On constate dès lors un élargissement conséquent des diplômés permettant de passer l'épreuve du CAPES, phénomène que l'on retrouve d'ailleurs pour d'autres disciplines.

Cet allongement de la liste des diplômés autorisant à se présenter n'a pas eu les effets attendus sur les candidats aux concours de recrutement, encore moins sur les admissibles et les admis. Les rapports de jury de CAPES de 1980 à 1984 fournissent des données sur les formations initiales des candidats, des admissibles ou admis. Ils montrent une nette domination des formations économiques. Si le pourcentage des candidats titulaires d'une licence de Sciences économiques diminue un peu (72 % en 80,66 % en 83,64 % en 1984) au profit des candidats pourvus d'une licence d'AES, il n'en est pas de même pour les admissibles et les admis (70 % des admis ont une licence de Sciences économiques en 1980 et 73 % en 1984) ⁵.

Il y a un contraste entre d'un côté un profil de candidature et un mode de sélection qui confirment l'avantage relatif d'une formation en sciences économiques et d'un autre côté l'inquiétude que manifestent à plusieurs reprises les jurys à l'égard de cette situation :

“Enfin nous tenons à souligner le caractère pluridisciplinaire du CAPES de SES. Les candidats auront intérêt à compléter leur formation universitaire initiale de manière à avoir une connaissance satisfaisante des disciplines constituant le champ de l'enseignement des SES ⁶”.

Les jurys expriment le souci de rester fidèle à l'identité disciplinaire, de maintenir le rattachement aux sciences sociales et non pas à l'Économie seule. “L'économisme” ambiant qui imprègne les copies est fermement dénoncé ainsi que l'absence de réflexion sur la notion de “et social”. Ceci conduit les jurys à valoriser les copies qui ont su mettre en évidence les points suivants :

“Situer la démarche des Sciences sociales par rapport à l'approche économique de la question ; montrer comment et en quoi l'analyse ethnologique ou sociologique permettrait de compléter, voire de remettre en cause une analyse économique souvent considérée comme trop réductionniste”. “Plusieurs copies ont consacré de longs développements à l'analyse des déterminants économiques de la consommation (étude des propensions, élasticités) alors même que la formula-

4 voir la liste en annexe 1.

5 Ces chiffres sont issus des rapports de jurys de CAPES 1980-1985. Les statistiques portent toujours sur les candidats et tantôt sur les admissibles, tantôt les admis.

6 Rapport de jury de CAPES, 1988.

tion de la question invite à n'analyser que les seules dimensions sociales et culturelles ⁷".

La même inquiétude est exprimée dans les rapports de jurys pour l'agrégation de sciences sociales. De façon récurrente et un peu paradoxale, puisque ce sont les économistes qui là aussi réussissent en plus grand nombre, on constate le manque de culture sociologique et historique des candidats. Ceci confirme les remarques faites pour le CAPES et celles que nous suggérons dans le chapitre précédent. Citons à titre d'exemple le commentaire suivant d'un des membres du jury :

"Un futur professeur de SES n'a pas à rougir de ne pas être un économiste ou un sociologue "pur" (sic). Le jury est en droit d'attendre de lui un bon usage des concepts et des méthodes de base des disciplines concernées. Il est souhaitable que tout candidat n'oublie jamais de replacer sa réflexion dans le temps et dans l'espace, que le souci du concret et du réel l'anime constamment..." ⁸

Les attentes des jurys sont bien conformes aux principes fondateurs de l'identité disciplinaire, mais il y a manifestement une contradiction entre ces attentes et la réalité du recrutement qui s'opère, en faveur des économistes.

Par ailleurs et comme on le sait, le recrutement d'auxiliaires se fait sur la base des titres requis pour présenter le CAPES. L'allongement de la liste des diplômes autorisant à présenter les dits concours peut, de fait, accroître l'hétérogénéité, déjà signalée, du recrutement réel. Les maîtres auxiliaires sont recrutés avec une licence, mais comme le contenu disciplinaire des SES n'est pas dans le droit fil des enseignements universitaires, un tel bagage ne peut correspondre a priori aux savoirs à enseigner.

Notons que nous n'avons trouvé aucun élément statistique précis sur la formation disciplinaire d'origine des enseignants en fonction ⁹.

• *Évolution des postes aux concours*

À partir de 1982, le nombre de postes mis au concours du CAPES augmente considérablement (155 postes en 1982) par rapport aux années "noires" de 1980-1981. Le rythme d'une centaine de postes annuels va se maintenir au cours de la décennie (plus en 1982 et 1983, moins par la suite). Cependant tous les postes ne seront pas toujours pourvus. par exemple en 1987 (76 postes pourvus au CAPES externe). Cette relative stagnation des postes s'observe également pour l'ensemble des CAPES, CAPET (externes) entre 1985 et 1988.

7 idem.

8 Rapport de jury d'agrégation de Sciences sociales, 1987.

9 À l'exception d'un travail de B. Magliulo de juillet 1990, postérieur à la rédaction de notre propre investigation sur la question.

Pour l'agrégation la tendance est plus régulièrement à une très légère hausse. L'on passe des 12 postes de 1981 à 25 en 1982, le nombre de ceux-ci se maintiendra ensuite autour de 20 jusqu'à 1987 puis augmentera d'une dizaine. Cet accroissement est un peu postérieur à celui qui s'observe dans l'ensemble des disciplines (qui débute en 1985).

L'agrégation reste comme auparavant une voie de promotion interne. Entre 1977 et 1981 (ainsi qu'en 84), un peu plus de la moitié des admis sont des professeurs de lycées. La montée des élèves des ENS est un fait nouveau ¹⁰.

	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
CAPES-SES	9,6	9,1	8	8,9	7,6	17,2	16
Ensemble des disciplines	13,2	16,9	14,4	25,7	21,8	24	22
Agrégation sciences sociales	5,6	5,4	5,3	-	9	12	12
Ensemble des disciplines	9,8	9,2	9	-	12,8	14,6	14

Rapports admis-présentés en %. Source : MEN Notes d'information

Dans les années 1980 comme dans les années 1970, les concours de recrutement des enseignants de SES restent relativement plus difficiles que ceux des autres disciplines d'enseignement général. Cependant le taux de réussite remonte de façon spectaculaire après 1986.

La politique de recrutement par concours est plus massive dans cette période et donc mieux adaptée au développement de la section B et des Secondes. Elle n'a cependant pas suffi à satisfaire les besoins, ce qui va se traduire par une reprise importante du recrutement de maîtres auxiliaires après 1985.

2.1.2. Éléments d'analyse quantitative

81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89
1 713	1 808	1 826	1 904	1 943	2 046	2 240	2 405

Tableau 4.2. : Nombre d'enseignants de SES (établissements publics). Source : DEP

¹⁰ En 1984 sur 24 admis 9 sont des élèves des ENS, 10 sont des professeurs certifiés en exercice, 2 stagiaires CPR et 1 en congé d'études soit 13 certifiés et seulement 2 étudiants. Rapport du jury, 1984.

Le tassement de l'augmentation du corps enseignant de SES dans les premières années de la décennie contraste avec l'accélération de la fin de période.

	1981 1982	1982 1983	1983 1984	1984 1985	1985 1986	1986 1987	1987 1988	1988 1989
Agrégé Bi-admissibles	112 (6,5)	132 (7,3)	127 (6,9)	140 (7,3)	147 (7,5)	169 (8,3)	174 (7,8)	190 (7,9)
Certifiés	1 028 (60)	997 (55,1)	1 067 (58,4)	1 140 (59,9)	1 145 (58,9)	1 164 (56,9)	1 203 (53,7)	1 242 (51,6)
AE Chargés d'enseign.	153 (8,9)	174 (9,6)	268 (14,6)	382 (20)	489 (17,5)	535 (25,1)	586 (26,1)	585 (24,3)
Stagiaires CPR	64	138	100	83	75	102	91	76
Maîtres Auxiliaires	354 (20,6)	367 (20,3)	264 (14,4)	159 (17,5)	87 (4,5)	106 (5,2)	186 (8,3)	312 (12,9)

Calculs des % entre parenthèses.

Tableau 4.3. : Composition par statuts. Source : MEN. DEP

Comme dans le chapitre 3, ces chiffres ne concernent que l'enseignement public.

Sur la période considérée, on observe une baisse du pourcentage d'enseignants certifiés de 60 % en 1981/1982, ils ne représentent plus que la moitié des enseignants en 1988/1989 et un peu moins compte tenu de l'enseignement privé (sous-contrat) : 42,8 % en 1989-1990 ¹¹.

Par ailleurs cette situation s'accompagne d'une évolution heurtée concernant les maîtres auxiliaires. La baisse de leur nombre et de leur pourcentage, particulièrement remarquable entre 1984/1985 et 1985/1986 s'explique par leur titularisation comme adjoints d'enseignement. En 1988/1989 ces derniers représentent le quart des enseignants de SES. À partir de 1986 le recrutement d'auxiliaires reprend fortement. Il y a donc à nouveau relativement une forte proportion de non titulaires en SES, environ 9 %, en 1989. Le travail de B. Magliulo ¹², nous permet d'ajouter pour 1989-1990 les précisions suivantes : le nombre de maîtres auxiliaires s'accroît et atteint le nombre de 451 dans l'enseignement public et 402 dans le privé sous contrat. Ceci porte le pourcentage global de MA à 25,7 % des enseignants

¹¹ Source : B. Magliulo, Document de juillet 1990, pour l'inspection générale de SES.

¹² Document cité.

(public + privé) soit 19,1 % dans le public et 43,9 % dans le privé. et conduit l'auteur à dire que : "Près de 60 % des professeurs (en fonction en 1989-1990) ont été recrutés en dehors de tout concours".

Cette structure du corps enseignant n'est certainement pas sans répercussion sur l'activité enseignante. Ceci donne toute sa portée à la remarque faite plus haut au sujet des profils disciplinaires de recrutement hors concours. Et pose en même temps que le problème de l'insuffisance du recrutement par concours, celui de l'importance relative des départs des titulaires de cette discipline hors de l'enseignement secondaire...

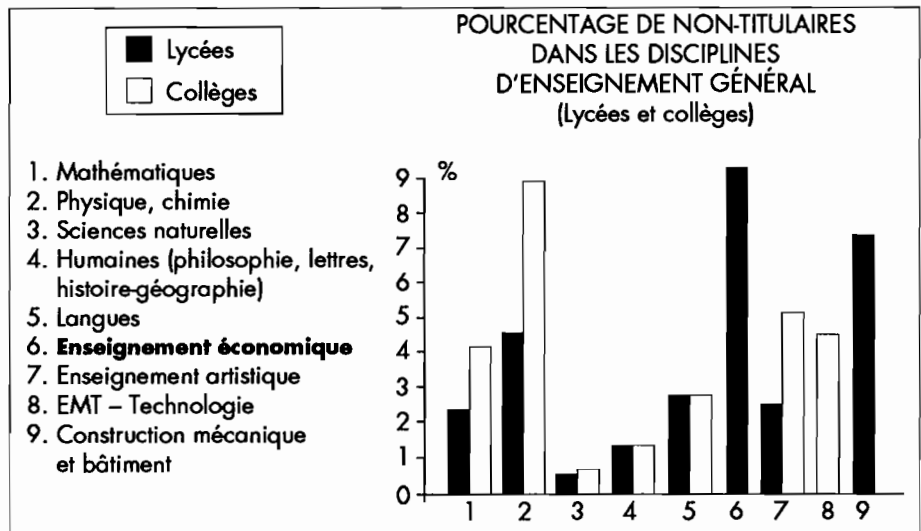


Tableau 4.4. : Repères et références. Source : statistiques MEN DEP, 1989, page 85.

• *Faible féminisation relative du corps enseignant en SES*

De ce point de vue il n'y a guère de changement par rapport à la période précédente. Le pourcentage de femmes (40,3 %) reste inférieur à celui de l'ensemble du corps enseignant du second degré (50 % en 1989).

On peut donc en conclure que les efforts faits en matière de recrutement sur la période n'ont pas suffi à combler les besoins en enseignants, compte tenu de l'accroissement des effectifs en seconde et en B.

Par ailleurs le recrutement par concours tend à se polariser en faveur de candidats formés initialement en Économie. Quant au recrutement hors concours, qui on l'a vu reste important, nous ne disposons d'aucun élément nous permettant d'indiquer

précisément le profil de formation des recrutés, hormis là encore le travail fait pour 1989-1990 par l'inspection de SES sur 9 académies. Il confirme, comme le montraient également les rapports de jury d'agrégation que nous avons consultés, le fait que les enseignants en poste à cette date (le stock !)¹³ sont "d'autant plus porteurs de formation économique que leur grade est élevé". Il nous apprend que dans les lycées privés sous-contrat, où nous l'avons vu la proportion de MA est très importante, "la proportion de diplômés des Sciences économiques ou de Sciences sociales (Sociologie, AES) est nettement plus importante pour tous les grades" que dans les établissements publics.

2.2. L'IDENTITÉ DISCIPLINAIRE EN QUESTION

Nous avons vu comment, s'était peu à peu constitué au cours des années 1970 un "état d'esprit" de la discipline. Il s'exprime très clairement dans les années 1980/1981. Après ce moment "d'unanimité", de lutte collective, s'ouvre une période de débats et de réflexions sur l'identité disciplinaire. Celle-ci paraît assez solidement fondée sur un certain nombre de références très largement partagées.

2.2.1. Les interrogations des années 1981-1983

La "secousse" des années 1980/1981 amène les enseignants à engager un début de réflexion collective sur leur enseignement, son histoire¹⁴, ses méthodes etc. Le thème central est bien la quête d'une définition de l'identité disciplinaire. L'APSES mène en son sein un débat qui donnera lieu à des contributions écrites¹⁵. Les enseignants expriment à la fois le besoin de mieux répondre aux remises en question qu'ils viennent de connaître, mais c'est aussi une occasion de rationaliser dix ans de pratique, d'éclaircir des positions différentes. Il est possible de repérer, dans la diversité des points de vue exprimés, deux façons d'analyser et de définir la spécificité des SES.

- La première met en avant les méthodes de la pédagogie "active" utilisées par les enseignants pour en faire un point fort de l'identité disciplinaire¹⁶. Ces techniques pédagogiques (dossier de presse, travail sur documents écrits ou audiovi-

13 Le recensement porte sur 31 % des professeurs.

14 Les Cahiers pédagogiques font un Numéro spécial (avril 1981). J. P. Guillaume, J. P. Guidoni, A. Legardez, P. Autran, P. Combemale y contribuent. Le Monde, dimanche 23-3-1980, sort une page spéciale signée R. Darmon, puis la Revue Espace-Temps consacre aussi un numéro à la question en 1983 N° 23-24, "Parler Économie", avec A. Le Diberder, A. Schaub, P. Combemale. M. C. Ferrandon. J. M. Badlner.

15 Réflexions sur la spécificité des sciences économiques et sociales. "Premiers éléments d'analyse et de réflexion". Documents APSES, 1982.

16 Contribution de Jean-Dominique Tortuyaux. Régionale de Rennes.

suels, enquêtes...) ont pour but, et c'est là le véritable objectif d'un enseignement de sciences Économiques et Sociales, de développer l'esprit critique des élèves : "Outre le fait qu'une telle pédagogie fait mieux sentir le poids des réalités, elle permet l'approche pratique des méthodes d'investigation, d'élaboration de monographies, d'interviews... Les nombreuses difficultés rencontrées pour mener à bien de tels travaux permettent aux élèves de mieux relativiser la nature des informations, surtout statistiques". La démarche active conduit les élèves à forger leur propre esprit critique, on est bien là dans une perspective conforme à celle des fondateurs de la discipline ¹⁷.

- Une deuxième façon de définir l'enseignement des sciences économiques et sociales privilégie plutôt les contenus disciplinaires en posant la question "Qu'enseigne-t-on ?". Cette question conduit à focaliser le débat dans la communauté enseignante sur deux points majeurs : l'un relatif à la place de la théorie dans l'enseignement et l'autre relatif à la place croissante de l'Économie dans les contenus enseignés. Une des contributions ¹⁸ critique cette dérive vers l'Économie qui tend à supplanter les autres approches : sociologique, historique... la dimension pluridisciplinaire est dès lors vidée de son sens dans la mesure où l'enseignement des SES est devenu un enseignement d'économie : "En privilégiant l'enseignement de l'économie, ne contribue-t-on pas à faire croire que la théorie économique est une théorie supérieure, que les explications données par les économistes permettent mieux de comprendre la société et son organisation que les théories sociologiques".

À cette interrogation fait écho la contribution de Pascal Combemale, qui aura d'ailleurs un statut à part puisqu'elle sera retenue par l'Association comme texte de référence sur cette question cruciale. Ce texte traite des raisons de l'extension de la place prise par l'Économie parmi les sciences sociales enseignées ¹⁹. Ce qui est le plus nouveau dans les débats de l'époque, dans l'association, c'est l'accent qui est mis par l'auteur sur la nécessité d'enseigner divers courants théoriques : "Il s'agit d'abord d'enseigner tous les grands courants théoriques, de telle sorte que soient mises en évidence leurs logiques respectives et les contradictions qui les opposent. Le fait, le chiffre, la description, n'existent pas en dehors de présupposés théoriques. Toute pratique de ce genre repose sur le non-dit". Rappelons, cependant, que cette conception, ce souci théorique était déjà présent, comme nous l'avons souligné plus haut, dans les instructions des nouveaux programmes de 1982.

Dans ce même texte, Pascal Combemale, fidèle en cela aux positions antérieures de l'association (1976), fait de l'interdisciplinarité un des piliers de la spécificité disciplinaire.

17 "Sur quelques aspects de l'enseignement économique et social". G. Palmade dans, *Les Amis de Sèvres*, 1979.

18 Contribution de Martine Le Godec, Régionale de Rennes.

19 Contribution de P. Combemale, Régionale de Rouen et Espace-Temps précité.

Au delà de ce débat et des divergences de vue entre enseignants se dégage cependant un dénominateur commun à ces contributions : toutes soulignent le danger de l'“économisme”. La dénonciation d'une dérive vers “l'ethnocentrisme économique” constitue un des ancrages de l'identité disciplinaire. En cela, la communauté enseignante paraît adhérer à une conception de la discipline plus proche des instructions de 1982 que de l'esprit des programmes.

Le rapport de la commission sur “Sciences économiques et gestion” de 1983, réalisé dans le cadre de la commission des prérequis, chargée de réfléchir à l'articulation pédagogique entre l'enseignement secondaire long et supérieur, est l'occasion pour les représentants de l'association, de concert avec ceux de l'Inspection, de souligner la spécificité des SES²⁰. Une série de contre-propositions, élaborées par M. C. Ferrandon, alors présidente de l'APSES et H. Bergeron, reflètent assez bien les positions d'une grande partie des enseignants.

- “Le niveau macro-économique peut et doit être étudié en tant que tel, il ne résulte pas uniquement de la somme des comportements micro-économiques. La théorie micro-économique ne constitue pas à elle seule toute la Science économique.
- Il est nécessaire de se référer à la diversité des analyses des réalités économiques et sociales. Ce deuxième point est considéré comme co-substantiel à l'enseignement des SES. Il est en effet repris dans un interview de M. C. Ferrandon à la revue *Espace-Temps* (1983) qui souligne “qu'il s'agit de faire prendre conscience aux élèves qu'il n'y a pas une interprétation mais des interprétations différentes, divergentes, voire irréductibles, de la réalité économique et sociale. Un enseignement de Sciences Économiques et Sociales dans le secondaire peut et doit expliciter la démarche des grands courants théoriques”.

Les points forts de l'identité disciplinaire peuvent alors se résumer de la façon suivante : contre une définition trop restrictive de l'Économie et pour une initiation au pluralisme théorique. C'est donc sur la place de l'Économie, et sur la façon d'enseigner l'Économie que porte le débat plutôt que sur l'articulation des diverses disciplines universitaires composant la discipline scolaire. Ce problème là n'est pas véritablement débattu, l'interdisciplinarité est toujours fortement affirmée sans que soit réellement précisé son contenu, ni évoqué le problème que pose l'enseignement de la pluralité des courants d'analyse dans des disciplines savantes.

Il y en tout cas une incontestable évolution du corps enseignant dans ce souhait, d'ailleurs conforme aux instructions, d'un “nécessaire détour théorique”. Les enseignants ressentent, très probablement, le rattachement scientifique de la discipline scolaire comme une condition nécessaire de la légitimation qu'ils recherchent.

20 Sur le rapport de cette commission se reporter plus haut au chapitre 2.

Cette préoccupation des contenus de l'enseignement est aussi discutée dans d'autres instances que l'Association des professeurs. On retrouve dans des publications syndicales l'évocation des difficultés des enseignants à conduire leurs élèves vers l'abstraction : "Passer de la peur de se retrouver sans travail après les études, à la relation chômage-emploi, puis, au delà, au concept de niveau d'Emploi et établir ensuite le lien avec les questions de politiques industrielles, c'est bien une démarche de théorisation" ²¹. L'initiation théorique est analysée ici comme un moyen de faire comprendre aux élèves la pluralité des discours sur tel ou tel phénomène, élément de la formation à l'esprit critique et civique. Mais le point nodal reste la question de la réussite de tels apprentissages : "Comment conduire les élèves à cette conceptualisation ?" ²²

2.2.2. Des divergences plus marquées dans les années 1985-1988

- La mise en place des réformes de 1981-1982 va profondément modifier l'activité enseignante. Enseigner à raison de deux heures hebdomadaires dans les classes de seconde met de facto en cause l'utilisation des méthodes actives et multiplie le nombre de classes à la charge de chaque enseignant. Cette situation est vécue comme pénible, ce qui explique peut-être en partie l'accélération des départs d'agrégés hors de l'enseignement particulièrement marqués en 1980, 1981 et 1982.

Années de nomination	Activité dans l'enseignement	Activité hors enseignement	%
1977	22	12	35,3
1978	23	7	23,3
1979	16	7	30,4
1980	7	1	12,5
1981	11	10	47,6
1982	16	11	40,7
1983	11	7	38,8
1984	18	6	25
1985	18	9	32,1
TOTAL	142	71	33

Dans la rubrique hors enseignement sont regroupées les mises à la disposition de l'enseignement supérieur, en disponibilité, en détachement, et les activités hors de l'enseignement.

Tableau 4.5. : Situation en 1986 des agrégés de SES recrutés depuis 1977.
Source : Journal officiel du 15/12/1986 Assemblée nationale, questions écrites.

21 "Ouvert sur la vie, L'enseignement économique et social ?" E. Chatel, Degré, octobre 1984.

22 idem.

Cette expérience de l'extension de la discipline "à tous les élèves" (de seconde de détermination) est certainement à l'origine des désaccords qui apparaissent chez les enseignants de SES lors des projets de réforme Chevènement puis Monory.

Le débat, comme nous l'avons vu plus haut (chap. 2), va partager les enseignants sur la question de la **relation de l'enseignement de leur discipline à la section B.**

- Des divergences d'une autre nature vont apparaître à l'occasion du projet de refonte du programme de terminale en 1988. Le souhait d'une légitimation incontestable de la discipline, comme celui de répondre aux difficultés rencontrées dans les classes, sont les préoccupations qui les inspirent.

Les désaccords portent en partie sur les **contenus** en partie sur la **démarche pédagogique** ²³.

Au niveau des contenus, hormis un *disensus* sur la place relative des éléments proprement sociologiques, c'est la façon d'envisager l'enseignement de l'Économie qui est là encore en débat. Le désaccord prend forme sur le programme de terminale. À une approche en termes de systèmes et de structures certains souhaitent substituer une approche thématique et transversale. Derrière cette question se profile celle de la relation des phénomènes économiques et de leur explications au temps long, aux structures, à la perspective historique. C'est bien une conception de l'Économie et, à travers cela, le débat sur la place de l'Économie dans les sciences sociales qui est ici concernée.

À cette volonté de modifier les contenus s'ajoute celle d'infléchir les pratiques pédagogiques, en relativisant voire renonçant par exemple aux méthodes inductives ²⁴.

Une autre divergence, moins explicite, sépare sur la question de contenus à enseigner ceux qui insistent sur l'apprentissage des mécanismes, de notions sûres, et ceux qui portent toujours l'accent sur la pluralité des interprétations du réel, le questionnement, la critique, la mise en question de notre société.

Ainsi le caractère économique et social de la discipline n'est pas vraiment ce qui ferait problème entre les enseignants de SES. Les *disensus* portent plus finement d'une part sur les contenus à enseigner, à travers très probablement des conceptions un peu différentes de ce qu'est l'Économie, d'autre part sur les objectifs et les

²³ Documents APSES et SNES, mai 1988.

²⁴ Cette position qui s'exprime dans les débats de juin 1988, prend une forme écrite dans le Rapport du CERPE, "Nouvelles technologies et didactique des SES", mai 1990, sous le titre : le refus de la "pédagogie inductive" et du "bricolage instrumental", A. Beitone note, "Cette réflexion sur la didactique des SES (si elle) nous a éloigné de la démarche inductive et (si elle) nous a conduit à assumer sur le plan pédagogique le caractère hypothético-déductif de la Science économique...", p. 8.

méthodes de l'enseignement. C'est donc les modalités de la "transposition didactique" qui sont discutées lesquelles se focalisent sur les problèmes de l'évaluation au baccalauréat.

Sur la référence de la discipline aux "savoirs savants" ou du moins sur leur dénomination universitaire, il existe un très large accord. Il est exprimé lors des discussions internes à l'Association au moment de la tenue de la Commission Malinvaud. La discipline scolaire y est explicitement fondée, à titre principal, sur l'Économie et la Sociologie, les Sciences politiques, l'Histoire ou la Géographie n'ayant qu'un rôle auxiliaire.

"Prétendre initier à l'analyse économique et à l'analyse sociologique me semble finalement refléter honnêtement nos pratiques, et ne pécher ni par excès, ni par défaut".²⁵

Notons qu'à cette occasion la référence habituelle à l'interdisciplinarité disparaît, l'unité de la discipline scolaire est posée comme étant celle de son objet "la connaissance de nos sociétés"²⁶.

3. LES ÉVOLUTIONS DES PRATIQUES DANS LES ANNÉES 1980

Le modèle didactique présenté précédemment ne va pas se figer dans les années 1980. Ses propres limites, mais aussi le contexte institutionnel, la composition du corps enseignant de SES, les caractéristiques des élèves peut-être aussi... vont le faire évoluer. Si les principes généraux demeurent, des changements apparaissent comme nous le révèle l'étude des manuels, des sujets de bac et accessoirement de DEES.

3.1. LES MANUELS

3.1.1. L'effervescence de 1981

Les nouveaux programmes de 1981 pour la classe de seconde et la généralisation d'un enseignement d'IES à (presque) tous les élèves de ce niveau constituent l'occasion d'une apparition sur le marché de nouveaux manuels. À la fin des années 1970 le succès des ouvrages de chez Hatier et Nathan avait presque éliminé toute concurrence.

²⁵ Texte de C. Dargent pour l'APSES, mai 1989, p. 10.

²⁶ Idem APSES, 1989.

D'anciens auteurs réapparaissent : Ibanes (Bordas), Salles et Wolff (Sirey). Des universitaires ou des enseignants de STE tentent de pénétrer le marché. Mais surtout on remarque la présence d'inspecteurs de SES, ce qui est nouveau si on exclut le fait que P. Callet ait été codirecteur d'une collection (n'ayant pas connu le succès) à la fin des années 1960, que H. Lanta (alors chargé de mission d'IG) ait préfacé l'ouvrage de chez Hatier en 1978 et que G. Palmade ait, semble-t-il, dans les années 1970, appuyé la collection Bordas dirigée par J. Ibanes.

Qu'est-ce qui a pu pousser les inspecteurs à s'impliquer directement dans le manuel de seconde édité chez Hachette ? On peut avancer deux hypothèses plus complémentaires que contradictoires ²⁷. D'une part l'environnement difficile pour les SES : les critiques nombreuses conduisent l'inspection à mettre dans la balance le poids que confère cette fonction. D'autre part une insatisfaction qu'exprime, par exemple, P. Callet (alors président du jury) dans les rapports du CAPES : "Les étudiants du monde actuel ne peuvent se dispenser d'une formation économique et sociale solide, mais pour ceux qui sont chargés de leur donner, on doit proscrire "l'amateurisme" ou l'"ascientisme". Céder à la tentation démagogique de la facilité, de l'à peu près devenant la règle de nos Sciences économiques et sociales, serait donner contre nous, les meilleures armes à nos ennemis, à ceux qui prétendent que notre discipline est incertaine, fumeuse et faite de connaissances disparates et chaotiques" (1978). En 1980 le même P. Callet, évoquant la réforme de l'enseignement de SES, se satisfait de ce que "la nouvelle orientation des études économiques, telle qu'elle se met en place dans les programmes, pour la classe de seconde en particulier, fait apparaître un souci d'efficacité pratique quant à l'acquisition et à l'exploitation des connaissances". Plus loin il ajoute : "... nous sommes au creux de la vague, mais déjà le sérieux de la préparation, la difficulté et même la rigueur des épreuves ont dissipé bien des préventions. Nous continuerons dans cette voie qui met un terme au temps du laxisme, de l'endoctrinement superficiel et de la facilité désuète. Le maintien de notre discipline et son épanouissement sont à ce prix".

Plus généralement, si tous les auteurs de manuels retiennent dans leurs introductions, préfaces... les caractéristiques précédemment définies de cette discipline scolaire : un enseignement général permettant à l'élève de comprendre le monde dans lequel il vit, une approche pluridisciplinaire, une pédagogie inductive, des méthodes actives... il n'y a cependant pas unanimité quant aux moyens à mettre en œuvre pour parvenir à ces objectifs. C'est-à-dire que certains produits proposés s'écartent du recueil de documents qui avait pourtant les faveurs des professeurs de SES.

²⁷ Dans notre entretien avec lui, G. Palmade explique que cette initiative avait pour objet de soutenir les enseignants, confrontés à de nouveaux programmes, dans un moment difficile pour la discipline.

Aux éditions Bordas, J. Ibanes affirme en avant-propos son attachement à une méthode inductive. L'ouvrage se compose d'une partie cours, qui est un texte de l'auteur, structuré avec titre et sous titres, et d'une partie documentaire dite "atelier". Chaque document est associé à des questions qui guident son analyse, celle-ci étant privilégiée par rapport à la synthèse. Quelques questions ici ou là ouvrent un débat.

Par rapport aux éditions antérieures, les textes du Bordas sont nettement plus courts et les signatures prestigieuses des grands auteurs classiques ont presque complètement disparu, on ne trouve plus que quelques romanciers (Balzac ou Zola) sociologues ou ethnologues (Mauss et Malinowski) accessoirement Schumpeter, Perroux et Bohm Bawerk, au profit d'articles de journaux (Le Monde bien sûr mais aussi Elle et Marie-Claire), de statistiques de l'INSEE, d'extraits d'ouvrages récents et de revues (Économie et Humanisme notamment). La bibliographie abondante et solide (voire austère) semble plus destinée aux professeurs qu'aux élèves.

Chez Hachette, l'ouvrage est dirigé conjointement par G. Palmade et M. Roncayolo, autant dire qu'il est le produit des "parrains" de la discipline. Ceux-ci se sont assurés la collaboration de H. Lanta. Selon leur propos, les auteurs se sont efforcés "de combiner dans un même ouvrage un manuel, un lexique, un recueil de travaux dirigés" permettant à l'élève "de se référer en permanence à un exposé construit". De fait le propos des auteurs (environ 40 % de l'ouvrage) est très structuré en titres et sous-titres.

Les documents apparaissent en préalable au texte des auteurs - observation et sensibilisation - et à la fin de chaque chapitre sous forme de TD pour "faire travailler les élèves par eux-mêmes" mais aussi semble-t-il pour approfondir le thème étudié. On y trouve assez fréquemment des textes de base signés par de grands auteurs (Braudel, Baudrillard, Engels, Aries, Durkheim...), textes assez longs pour respecter la pensée des auteurs. Le questionnement que les rédacteurs du manuel soumettent aux élèves dépasse la simple analyse de document (fréquente néanmoins) pour tenter de parvenir à la synthèse et même susciter la réflexion, la critique par opposition d'idées.

La pluridisciplinarité se trouve surtout atteinte par la juxtaposition des approches (économique, sociologique...).

Cet ouvrage devait avoir des prolongements en 1^{ère} et en terminale puisque G. Palmade et M. Roncayolo sont présentés comme "directeur de collection", cela ne fut pas le cas du fait du peu de succès de cet ouvrage. Celui qui lui succéda, signé Bénad et Sarrazin, n'eut pas davantage d'audience.

Au début des années 1980, le marché du livre de SES est dominé par les manuels des éditions Hatier et Nathan qui recueillent très majoritairement les faveurs des

enseignants. Seul Scodel (cf. infra) publiera une véritable collection. Magnard se contente de fascicules en 1^{ère} et en terminale. Quant à Bordas, la publication de son manuel de terminale sous la direction de L. Aydalot sera presque confidentielle.

Ce n'est cependant pas l'immobilisme, en effet les ouvrages dirigés par J. Brémond (Hatier) et C. D. Echaudmaison (Nathan) vont constamment évoluer.

3.1.2. Évolution des collections Nathan et Hatier

- **Nathan** publie en 1981 un ouvrage de seconde, ce qu'il n'a pas fait lors du renouvellement de sa collection quelques années plus tôt.

Les grandes lignes sont encore celles que l'on trouvait déjà en 1^{ère} et en terminale. Une iconographie un peu provocante, BD, dessins humoristiques, photos sans commentaire des auteurs. Les chapitres sont introduits par une affiche de film et en fin d'ouvrage la filmographie est plus abondante que la bibliographie. Cette dernière par ses titres ("La fabrication des mâles", "Les mémoires de Geronimo"...), exprimait essentiellement une volonté de sensibilisation des élèves, d'ouverture au monde et à la réalité sociale globale appréhendée selon la méthode holiste. Les SES apparaissent comme une discipline de culture générale interpellant les élèves et destinée à les faire réfléchir, à développer leur esprit critique. Notons cependant la présence, qui peut sembler paradoxale, de QCM (d'ailleurs très vite abandonnés dans les éditions suivantes) que certains considèrent comme témoignant d'une "conception des Sciences Sociales qui n'est pas celle des SES"²⁸. Hatier reprendra néanmoins cette idée dans l'ouvrage de Terminale en 1988. Beaucoup de documents sont extraits de journaux. Les textes sont assez longs, ce qui exprime vraisemblablement le souci de ne pas appauvrir la pensée de l'auteur en n'en présentant que de trop courts extraits, on oblige aussi les élèves à un véritable travail sur le document, travail d'investigation et de compréhension qui privilégie la démarche plus que la connaissance. Les auteurs des manuels n'hésitent pas cependant à recourir aux grands noms, Marx et Villermé par exemple en seconde dans le chapitre sur la consommation. L'année suivante, en 1^{ère}, la monnaie est traitée à l'aide de textes de Marchal, Chaîneau, Baudin...

Le questionnement, sous forme de "thèmes de travail" (totalement absent dans les ouvrages précédents en 1^{ère} et en terminale) se trouve relégué en fin de chapitre. Les questions, qui portent souvent sur plusieurs documents à la fois, sont davantage de synthèse que de compréhension du texte.

28 P. Combemale : "Le manuels en Sciences économiques et sociales". Actes du Colloque Savoirs savants-Savoirs enseignés, mars 1988, INRP.

Autre nouveauté, la présence en fin de chapitre d'une page de "remarques complémentaires" qui permettent aux auteurs d'insister sur des idées qui n'ont pas été, ou insuffisamment, abordées à travers les documents. On peut émettre l'hypothèse que cette présence témoigne (au même titre que les QCM ?) d'une insistance des auteurs sur le savoir, les connaissances dont on espère favoriser l'acquisition par la rédaction cohérente d'un texte du savoir par ailleurs présenté de façon éclatée dans les divers documents.

Les éditions ultérieures, en seconde et dans les autres classes, sont caractérisées par une augmentation de la contribution des auteurs dans l'ensemble du manuel. Les dossiers sont précédés d'une introduction plus longue qui pose les problèmes. En fin de chapitre, aux "remarques complémentaires" on a substitué "l'essentiel". Le changement n'est pas uniquement dans l'appellation mais aussi dans le contenu, plus que d'un résumé il s'agit de synthèses des idées et informations principales du dossier de documents.

Une liste de "termes à retenir" est également proposée aux élèves, de même qu'une ou plusieurs "questions de synthèse" pouvant orienter une réflexion individuelle ou collective. Chaque dossier est suivi de quelques pages de "méthodologie", qui se rapportent d'ailleurs rarement au thème étudié, portant par exemple sur les représentations graphiques, la façon de travailler un texte, la mesure du chômage, la dissertation sur documents...

À la fin des ouvrages de chaque niveau depuis 1986, un lexique est proposé aux élèves.

D'une façon générale les auteurs ont souhaité parvenir à "un manuel structuré d'utilisation simple" (préface Terminale 1987) ce qui a conduit à une formalisation du contenu de chaque dossier : Introduction – Documents – Essentiel – Termes à retenir – Méthodologie.

En ce qui concerne la documentation on remarque une tendance à la réduction de la longueur des textes et un recours plus systématique à des documents extraits de revues spécialisées (notamment de l'INSEE et de la Documentation Française) et en Terminale à des ouvrages récents sur le chômage, la crise et l'après-crise, l'endettement du Tiers-Monde... tout ceci au détriment des grands auteurs classiques et des articles de journaux. S'agit-il d'un créneau exploité par les auteurs pour échapper à la fois à la reproduction d'un savoir universitaire et une conception des SES ayant la forme d'une approche journalistique de problèmes de sociétés ?

- Les ouvrages de J. Brémond chez **Hatier**, après avoir été essentiellement des recueils organisés de documents (négligence du manuel traditionnel), évoluent dans le sens d'une plus grande participation des auteurs. Ceux-ci interviennent directement en introduction et dans les divers "repères" (analyse, vocabulaire...).

On notera cependant qu'ils semblent répugner à le faire car leur contribution est signée, de sorte qu'elle peut, aux yeux des élèves, passer pour un document et donc avoir le même statut. Cette contribution des auteurs toutefois s'accroît considérablement dans l'ouvrage de terminale publié en 1988.

Tous les documents, en seconde et en première, n'ont pas la même fonction. Un découpage correspondant à une démarche formalisée, s'établit : "sensibilisation", "information"... Le travail de l'élève sur dossier et du professeur est ainsi guidé. Il l'est aussi par un questionnement plus abondant et plus analytique que synthétique. Si les questions de synthèse sont toujours présentes il s'agit cependant surtout de vérifier que le texte, le document a été compris.

Ce souci d'une plus grande "rigueur" ou approfondissement dans le travail, dans l'analyse, s'exprime également à travers la présence de plus en plus nombreuse, surtout en terminale, des schémas d'implication ("de la production à la consommation", inflation et solde de la balance commerciale"...), habituant les élèves à une certaine logique de raisonnement, rendant visible des relations d'interdépendance entre variables (surtout économiques). Dans le même état d'esprit on observe un développement des travaux statistiques (représentations graphiques...), chaque chapitre de l'ouvrage de terminale (édition 1988) inclut même une partie "exercices", une partie "vocabulaire" et invite les élèves à tester leurs connaissances à l'aide d'un QCM. À la fin du manuel on trouve 8 thèmes de méthodologie.

La bibliographie proposée dans l'édition de 1984 du livre de seconde illustre, par comparaison avec celle proposée dans le Nathan de 1981, une conception un peu différente de l'objet d'étude en SES. À une sensibilisation aux faits de société on a substitué une approche recentrée sur l'économie. La lecture des ouvrages de vulgarisation économique édités par la même maison étant par ailleurs largement conseillée aux élèves.

En ce qui concerne les documents, on peut dégager deux tendances. D'abord la dimension des textes se réduit, ceci traduit-il un souci dominant d'aller à l'essentiel : recherche de l'efficacité ? quelle efficacité ? On privilégie l'apport d'informations et de connaissances au détriment peut-être de la recherche personnelle des élèves, ce qui expliquerait le questionnement plus analytique évoqué précédemment. L'objectif à atteindre est la compréhension par les élèves de ce qui leur est présenté. On remarque ensuite une augmentation de l'importance des articles de journaux, qui serait un moyen de l'approche interdisciplinaire, conçue également comme ouverture à un monde dont la presse rend compte. Les problèmes économiques sont des problèmes de société. On peut aussi interpréter le recours à la presse comme un moyen de présenter des exemples récents, de coller à l'actualité.

L'évolution des manuels Hatier et Nathan pendant ces années 1980 reflète un souci d'efficacité dans la mise en œuvre de la méthode. Il ne suffit pas de proposer des dossiers aux élèves et aux professeurs, encore faut-il que ceux-ci puissent les utiliser, car une pédagogie qui repose sur la découverte par les élèves est plus difficile et plus exigeante que le cours magistral.

3.1.3. Une nouvelle collection chez A. Colin

Les ouvrages que propose B. Simler chez A. Colin depuis 1987 semblent, dans leur forme tout au moins, s'inscrire dans la lignée de ceux dirigés par P. Callet chez Scodel depuis 1981 (collection abandonnée). B. Simler a d'ailleurs été associé à partir de 1982 aux publications de P. Callet. Commençons donc par quelques remarques concernant les manuels des éditions Scodel.

- Dans la préface de l'ouvrage de seconde les auteurs précisent leurs objectifs : "Nous avons choisi la formule "manuel" qui nous paraît présenter un avantage décisif sur le simple recueil de documents. Il met, en effet, à la portée de l'élève un savoir structuré, lui permettant dans une certaine mesure de procéder lui-même à son initiation. D'où notre premier objectif : proposer un ouvrage lisible par l'élève, ce qui on en conviendra, est un objectif ambitieux et rarement atteint.

(...) Mais si nous nous sommes efforcés de présenter un savoir structuré et accessible, il ne s'agit nullement d'un "retour au cours magistral", qui est la crainte de beaucoup d'entre nous. Bien au contraire, la possibilité donnée au professeur de faire confiance au manuel pour la transmission de certaines notions lui permet de concentrer ses efforts sur les points essentiels pour lesquels, comme par le passé, la méthode inductive, partant des documents ou des faits, garde toute sa valeur".

Ces ouvrages sont caractérisés par le fait que les documents sont insérés dans le propos des auteurs, de sorte que l'élève est conduit dans son cheminement par une structuration assez rigide de l'ouvrage en titres et sous-titres. Les documents, courts en seconde et un peu plus longs en 1ère et en terminale, servent soit à appuyer le cours des auteurs soit à dire à leur place, ils apportent de la connaissance, de l'information. La nature du questionnement qui accompagne les documents (et parfois le texte des auteurs) évolue de la seconde à la terminale, abondant et portant essentiellement sur la compréhension des documents en seconde, il devient moins systématique et un peu plus synthétique. Susciter la réflexion des élèves ne semble toutefois pas être l'objectif premier et on ne voit pas très bien comment les documents peuvent être utilisés pour servir une démarche pédagogique de découverte par les élèves puisqu'ils font cours à la place du professeur. Le savoir se déroule, les élèves apprennent. En seconde chaque chapitre se termine par un petit encart : "qu'avons-nous appris ?" (qui ne figure plus en première, ni dans la deuxième édition du livre de seconde).

Le manuel de seconde inaugure les “méthodes de travail” (indices, représentations graphiques...) que l’on trouve pour la première fois à la fin de certains chapitres et se développent ensuite en 1ère et Terminale.

En ce qui concerne le choix des documents, cette collection semble vouloir rompre avec une tendance qui recevait, semble-t-il, l’assentiment de la majeure partie des enseignants. Le recours à l’iconographie se réduit, les quelques photos et rares dessins humoristiques évitent d’être provocants. La presse ne fait pas l’objet d’une utilisation privilégiée et les auteurs n’hésitent pas à recourir aux grands classiques : Smith, Marx, Mill, Keynes, Bohm-Bawerk... La pluridisciplinarité repose davantage sur la juxtaposition d’approches de spécialistes que sur l’idée que les SES étudient des phénomènes de société dont la presse grand public se ferait l’écho et permettrait l’étude.

On comprend mieux l’esprit de la collection dirigée par P. Callet à la lecture de ces quelques lignes :

“Plus difficile se révélait l’étude de la famille, car certaines déviations s’y manifestèrent bien vite, qui conduisaient certains jeunes professeurs à sacrifier trop aisément aux nouvelles modes où la sociologie veut trouver, dans l’ethnologie, le prétexte d’un dépaysement excessif dans le temps comme dans l’espace. Que de références aux populations arapesh, aux travaux de Margaret Mead, que d’exemples abusifs pris dans la famille caraïbe passaient au-dessus de la tête des élèves confrontés aux solides réalités provinciales et finalement ne les intéressaient que bien médiocrement même si la valeur des textes présentés étaient indiscutable.

Certains maîtres comme certains manuels ont cru que l’étude même schématique et superficielle, de quelques cas concrets, était la panacée : le plus souvent on assistait à une floraison d’exercices pseudo-sociologiques d’où étaient absentes évidemment toute idée de notation précise, toute tentative même sommaire d’économie élémentaire. À ce moment, sous le couvert de Sciences sociales, surtout s’il s’agit de maîtres inexpérimentés, la leçon devient vite un magma informe de connaissances sans lien organique entre elles : les élèves s’y perdent, ne retrouvent plus aucun point de repère et finissent bien vite dans l’ennui scolaire dénoncé par ailleurs comme le produit de l’enseignement traditionnel.”²⁹

- Cet état d’esprit se retrouve assez bien dans la collection dirigée par B. Simler chez A. Colin. Des ouvrages très structurés dans lesquels les auteurs parlent aux élèves et ne cherchent pas à s’effacer derrière les illustrations et les documents. Ceux-ci sont assez fréquemment présentés et s’inscrivent dans une logique de raisonnement que l’élève n’a pas à construire. Il n’a donc pas de travail de synthèse à faire, il lui suffit de comprendre, puis d’assimiler, ce que disent les docu-

29 “Une formation économique et sociales, pour quoi faire ?” P. Callet, Scodel, 1981.

ments et les auteurs du manuel, les nombreuses questions sont là pour l'aider. Les questions qui accompagnent les documents et même le texte des auteurs sont essentiellement analytique et vise une bonne compréhension du document. À la fin de chaque chapitre cependant est proposé en 1ère un "thème de synthèse" (par exemple : Analyser le mode de financement de l'économie française depuis une dizaine d'années) et en terminale la rubrique "pour approfondir encore" est constituée de quelques sujets de réflexion qui sont des sujets de bac (écrit ou oral). L'efficacité "scolaire" est donc privilégiée au détriment, peut-être, de la réflexion dont les auteurs semblent considérer qu'elle doit être stimulée progressivement et ne peut se développer qu'en s'appuyant sur des bases solides. Ils insistent donc sur l'accumulation du savoir et l'apprentissage des techniques d'analyse. Le manuel fait cours à l'élève, à la limite le rôle du professeur peut se réduire à vérifier que les élèves comprennent et à les aider à y parvenir. Les auteurs pourraient faire leur le jugement d'A. Geledan : "Il faut cesser de faire des manuels d'économie qui soient une auberge espagnole, nos élèves ont besoin dorénavant d'être plus structurés" (Le Monde de l'Éducation, décembre 1986). La vision de la société qui est présentée dans le manuel A. Colin semble un peu aseptisée, expurgée de tout ce qui pourrait ne pas aller dans le sens d'un discours unanime. Les élèves ne sont pas en permanence invités à exercer leur esprit critique. Quand, à propos des syndicats, le Nathan clame : "Cent ans de lutte et de progrès", Colin titre : "Une institution à peine séculaire". Il faut toutefois constater qu'au cours des années 1980, soucieux de l'image qu'ils donnent à l'extérieur d'une discipline dont la légitimité est toujours contestée, tous les auteurs de manuels se sont attachés à gommer de leurs publications les aspects les plus susceptibles de faire l'objet de critiques.

L'ouvrage des éditions A. Colin semble présenter une conception de la relation entre l'économique et le social assez particulière par certains aspects. L'objectif de l'enseignement des SES est de permettre aux élèves de "mieux comprendre le monde économique et la société" dans lesquelles ils vivent. Il y a pluridisciplinarité parce qu'il faut "tenir compte des dimensions sociales propres aux différentes organisations humaines". "Faire des SES c'est donc analyser les mécanismes de production, d'échange et de consommation dans une structure sociale donnée et étudier les interdépendances entre ces mécanismes et cette structure sociale". Il faut donc aller "des sciences économiques aux sciences sociales" parce que le calcul économique rationnel est impuissant à rendre compte de tout (de l'homo oeconomicus aux actions non logiques). Pour pénétrer le sens des comportements il faut donc resituer l'individu dans sa société, sa culture (homosociologicus). Cette approche parétienne se retrouve en 1ère. Si l'économie française ne fonctionne pas selon un schéma idéal – ce qu'illustrent les déséquilibres – ceci peut s'expliquer par les comportements apparemment non rationnels des acteurs sociaux. Ainsi se trouve fondée par l'auteur l'unité du programme de 1ère. L'analyse politique et sociale est renvoyée à la fin du manuel, car elle

constitue tout à la fois le résidu et la clé du comportement des acteurs. En tant que résidu, elle risque donc d'avoir un statut d'infériorité par rapport à l'économie.

Par d'autres aspects, l'ouvrage se rapproche de la démarche sociologique que P. Bourdieu exprime par la formule suivante : "restituer à d'autres hommes le sens de leur comportement" (*Travail et travailleurs en Algérie*) puisque "les sujets ne détiennent pas toute la signification de leurs comportements comme donnée immédiate de la conscience" (*Un art moyen*). Dans le corps de l'ouvrage, l'intégration des dimensions économique et sociale est assez fréquemment observée dans l'étude des différents thèmes. L'accent est cependant nettement mis sur l'aspect économique.

On signalera enfin la publication, aux éditions Belin, par A. Gélédan d'un "Cours de Terminale B en 15 synthèses". Comme le titre de l'ouvrage l'indique, il s'agit d'un cours que l'auteur propose aux élèves et non pas des documents de travail à décrypter et à synthétiser puisque la synthèse est proposée. Ce manuel est très magistral et très structuré (par exemple : le Baby Boom - la réalité du phénomène - Les explications - Les conséquences), il est destiné à aider les élèves à "maîtriser les connaissances économiques et sociales". Les documents viennent à l'appui du cours et ne semblent pas devoir être travaillés. Il s'agit donc d'un ouvrage différent à la fois de ceux de J. Brémond et de C. D. Echaudemaison, mais aussi de ceux de P. Callet et B. Simler, puisqu'il permet (presque) à l'élève de se passer du professeur. "Ce type de manuel a deux autres avantages non négligeables : le confort pour le professeur de pouvoir dire "pour demain vous apprendrez de la page tant à la page tant" ; et de ne pas courir derrière le programme. Si on ne peut pas finir, on sait que les élèves boucheront les impasses" (A. Gélédan, *Le Monde de l'Éducation*, op. cit.).

Notons donc que si tous les manuels se conforment bien entendu à l'objet d'étude défini par le programme officiel, tous ne le traitent pas de la même façon : certains insistent un peu plus sur un point et d'autres sur le point suivant. Par ailleurs, l'ordre d'étude des différentes questions peut s'écarter du programme, ce qui n'est pas neutre comme on l'a vu à propos de la place faite à l'étude des institutions sociales et politiques dans le Colin.

3.1.4. Les grandes tendances d'évolution des manuels

Sur un point important les choses ont évolué au cours de ces années 1980, un souci général de mieux préciser le contenu du savoir se manifeste. Toutes les collections proposent un lexique, Nathan et A. Colin une liste de mots clés ou de termes à retenir. Les manuels des années 1980 auront donc apporté leur contribution à la défini-

tion de ces contenus. Ils sont aussi caractérisés par une insistance nouvelle sur l'acquisition des connaissances. "L'essentiel de ce qu'il faut savoir est regroupé dans des synthèses claires et accessibles intitulées connaissances. Celles-ci portent sur les mécanismes et les théories économiques mais aussi sur le vocabulaire du programme de terminale" (Hatier Terminale 1988). Nathan, nous l'avons vu, propose d'importantes rubriques regroupant "l'essentiel" sous forme de synthèses. A. Colin (Terminale 1989) précise à l'intention des candidats au bac : "N'oubliez surtout pas que l'ensemble des connaissances acquises antérieurement ou cette année seront évaluées à l'examen".

Cependant les I.O. rappellent qu'"il s'agit moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle", qu'il faut partir des faits, "développer le sens de l'observation". Depuis la fin des années 1970 le recours aux documents constitue le moyen privilégié pour parvenir à ces objectifs, et les professeurs de SES y semblent attachés. L'utilisation qui en est faite n'est cependant pas la même dans tous les ouvrages et le A. Colin paraît se démarquer par là du Hatier et du Nathan. Peut-être n'exprime-t-il pas non plus la même conception de la pluridisciplinarité, ou la pluridisciplinarité n'est-elle pas sous-tendue par la même logique ? (La mise en œuvre de cette pluridisciplinarité a toutefois beaucoup varié au cours de 20 années d'existence). Est-ce suffisant pour considérer avec P. Combemale que "ce manuel s'écarte des principes fondateurs" ³⁰ ?

En ce qui concerne le modèle de transposition mis en œuvre, si le souci d'impliquer les élèves, de les faire "réellement participer à l'élaboration de leur savoir", est toujours présent, un besoin d'efficacité est désormais pris en compte. Le questionnement a évolué vers davantage de précision dans l'analyse, les auteurs dégagent eux-mêmes l'essentiel, chez A. Colin la réflexion, le cheminement des élèves est très encadré.

Enfin il faut remarquer dans tous les manuels l'accent mis de plus en plus nettement sur la méthodologie, les exercices, le travail statistique... outillage nécessaire pour travailler un tableau de chiffres ou analyser un document qui figurait dans les I.O. de 1967 et qui avait été un peu oublié. À trop multiplier les exercices cependant les SES risqueraient de devenir une technique, un enseignement d'explications schématiques pouvant "durcir de jeunes esprits" (crainte exprimée dans les I.O. de 1967). La multiplication assez récente des schémas d'implication, notamment chez A. Colin et chez Hatier va un peu dans le même sens. Ce qui est gagné du côté de l'image sérieuse donnée de la discipline et d'une certaine efficacité, est peut-être perdu du côté des élèves en ce qui concerne leur curiosité, leur réflexion et leur participation à l'élaboration de leur savoir. Remarquons à ce propos que les manuels suggèrent toujours aux élèves des enquêtes à réaliser, s'agit-il d'une concession aux I.O. qui les présentaient comme méthode pédagogique (à manier avec prudence) ou

30 Colloque Savoirs savants-Savoirs enseignés. Op., cité.

l'enquête est-elle toujours considérée comme une méthode de construction et d'appropriation du savoir ?

Il semble de plus en plus que le bac, la réussite des élèves à l'examen, soit un souci majeur pour les auteurs de manuels. Hatier ouvre son édition de terminale 1988 sur : "les conditions de la réussite au bac". Le Colin se veut "un manuel au service de la réussite à l'examen". Chez Nathan cet objectif est moins mis en avant, la préface des auteurs se termine néanmoins par le souhait que "ces dossiers permettent d'acquérir sans ennui la culture et les connaissances nécessaires à l'épreuve du bac". Dès lors toute l'ambiguïté apparaît : les auteurs adoptent-ils une forme de transposition en fonction de l'épreuve du bac ? Ou celle-ci, comme il se devrait, reflète-t-elle (en tant qu'évaluation sommative) le degré d'assimilation par les candidats des savoirs et des savoir-faire transmis par la mise en œuvre de cette transposition ?

Un mot enfin sur la floraison des opuscules divers : prépa-bac, ana-bac Hatier, corrigés Vuibert, ABC Nathan, Flash.bac... Ils proposent, en vue de la préparation rapide et "efficace" à l'examen un condensé de savoirs, les "réponses" aux questions etc. et donc une approche de l'apprentissage en rupture avec celle que l'on préconise habituellement dans les classes. Pourtant ce sont en général des professeurs du second degré qui les rédigent ! Leur existence même et leur succès évident auprès des candidats, légitimement inquiets de réussir, interfère avec la démarche d'apprentissage des SES et avec toute modalité d'évaluation quel qu'elle soit.

Ce même créneau est exploité depuis 1988 par une équipe, à laquelle participent des enseignants de SES, réunie autour de J. M. Albertini et qui publie chez Nathan des "instruments de travail", Économie basique et Sociologie basique "destinés aux jeunes passant le baccalauréat". Les auteurs semblent animés, pour reprendre la formule de P. Callet cité plus haut, d'un souci "d'efficacité pratique quant à l'acquisition des connaissances". Les bases de l'économie, considérée comme la science de la rareté, sont présentées en cinq parties, vingt chapitres et 91 sections correspondant à autant de thèmes. Chaque thème est étudié à l'aide de définitions et données statistiques (page de gauche), cours des auteurs (page de droite). Chaque chapitre est clos par deux pages d'exercices.

3.2. LE MODÈLE À L'ÉPREUVE DU BACCALAURÉAT

3.2.1. Qu'en disent les auteurs de Manuels ?

Les problèmes que pose l'épreuve de SES au bac ont suscité une certaine insatisfaction, quelques réactions des enseignants (ce qui a été vu précédemment) mais finalement peu de débats parmi eux sauf lors de la réunion annuelle, et généralement houleuse, de la commission d'harmonisation. La difficulté des élèves à

répondre à des exigences mal définies va se traduire, du côté des publications, de deux façons. D'une part l'apparition d'ouvrages spécialisés dans la préparation à la dissertation de SES, d'autre part la présence dans les manuels de 1ère et de terminale de conseils et de rubriques méthodologiques traitant de la dissertation sur documents (pour la première fois dans le Scodel de 1^{ère}, 1982).

À la lecture de ces "conseils pour la dissertation" on mesure paradoxalement mieux encore le degré de difficulté de cette épreuve et les qualités qu'elle requiert : exigences d'expression, de présentation formelle des idées, aptitude à problématiser (transformer le sujet en objet problème) et à extraire judicieusement l'information contenue dans les documents sans faire de paraphrase, connaissances... La dissertation rédigée que propose le Nathan de Terminale (éd. 1987) est vraisemblablement hors de portée pour un élève de terminale. Les auteurs de manuels partagent, semble-t-il, une image assez commune de la dissertation sur documents en SES et donnent des conseils assez voisins pour parvenir à faire un bon devoir. La seule incertitude (mais elle est importante) concerne les connaissances. Peut-on faire un devoir de SES sans connaissances particulières sur le sujet et en se contentant des informations fournies par les documents ? La bonne maîtrise des connaissances est-elle la condition de réalisation de cet exercice (compréhension des documents et aptitude à l'analyse et à la synthèse) ou doit-elle être reconnue pour elle-même. Hatier semble avoir évolué de l'idée du caractère accessoire des connaissances vers celle du savoir indispensable (pour comprendre et compléter l'information apportée par les documents). Le Nathan considère qu'en "aucun cas les documents ne fournissent tous les éléments de la dissertation, il est nécessaire de faire appel à vos connaissances personnelles" (Terminale 1987). Chez A. Colin la formule est ambiguë : "En SES l'évaluation des connaissances à l'écrit du bac se fait à partir d'une dissertation sur documents" (1^{ère} 1988). Dans l'ouvrage de terminale il semble que, dans l'esprit des auteurs, la maîtrise du savoir soit davantage un moyen qu'une fin. Dans tous les manuels, l'accent est mis sur la problématique et l'exploitation du dossier de documents. Ceci tient probablement au fait que c'est à ce niveau que l'exercice est le plus périlleux et que là se trouve son originalité.

On remarquera que depuis vingt ans la nature de l'épreuve n'a pas changé et que les SES restent la seule discipline où les élèves ne peuvent échapper à cette production très académique qu'est la dissertation. Les exigences à l'égard du candidat au bac correspondent-elles à ce qui a été fait en cours pendant trois ans ? Ceci revient à se demander si ce type d'épreuve correspond au modèle de transposition didactique mis en œuvre et permet de juger dans quelle mesure l'élève en a tiré profit ?

3.2.2. Réflexions sur l'évaluation

Cette question est abordée avec un début d'analyse après les mauvais résultats au bac 1984.

DEES rend compte d'une enquête menée à l'initiative de B. Magliulo (IPR) dans les Académies de Paris, Créteil, Versailles et Rouen en 1984 et 1985 ³¹.

Deux éléments en ressortent. D'une part les correcteurs sont satisfaits des sujets, mais pas des copies ce qui conduit à se demander ce qu'ils considèrent comme un "bon" sujet. Beaucoup "se lamentent sur le constat qu'ils croient pouvoir faire d'un décalage entre les ambitions affichées et le niveau réel des élèves". Ceci amène les enseignants à s'interroger sur les exigences, les méthodes pédagogiques, les objectifs de leur enseignement en général. D'autre part la façon de noter est très variable selon les correcteurs. Ce constat apparaît en 1984, il est encore vérifié en 1985. Le comportement de notation est lié au niveau de formation : les certifiés par concours et les agrégés notent plus sévèrement, les sociologues sont plus exigeants sur les sujets sociologiques et les économistes sur les sujets économiques. L'âge enfin joue un rôle et tend à harmoniser les comportements.

B. Simler (IPR) a beaucoup travaillé les problèmes d'évaluation en SES et diffusé le produit de sa réflexion ³². Il aboutit à la conclusion "qu'il existe aujourd'hui des doutes sur le contenu à évaluer et sur ce qu'il faut d'abord évaluer". La liberté pédagogique qui prévaut dans cette discipline et à laquelle les professeurs sont attachés ne permet pas, selon lui, de parvenir à un accord sur l'étendue ou la nature des connaissances exigibles des élèves, ni de dire s'il faut privilégier les connaissances ou l'aptitude à exploiter les documents, à dégager une problématique... Ces incertitudes engendrent des "comportements de notation très différents d'un professeur à un autre" et B. Simler de déplorer "la suppression des stages de Sèvres, facteur puissant d'homogénéisation".

Au cours de l'année scolaire 1984/1985 fut menée une expérience concernant la notation en SES sur la base des sujets posés dans l'Académie de Lille en juin 1984. Les mêmes 120 copies furent corrigées 4 fois par des professeurs différents. Outre que les correcteurs lillois se sont révélés beaucoup plus sévères que leur collègues de Poitiers ou de Nantes, les différences dans les notes attribuées et les appréciations portées furent parfois considérables. En considérant pour chaque copie (corrigée 4 fois) la note la plus basse et la plus haute, l'écart est en moyenne sur les 120 copies de 1 à 1,73. En retenant pour chaque copie la note la plus basse la moyenne est de 6,14, elle est de 10,64 en retenant la note la plus haute. Une copie est notée 3

31 DEES N° 58 et N° 62-63, B. Magliulo.

32 Notamment "L'évaluation en SES", Lille, CRDP, 1987, et Actes du colloque "Savoirs enseignés-Savoirs acquis", Paris, INRP, 1989.

par un correcteur et 14 par un autre. Une autre copie est considérée comme “un très bon devoir, clair” (17) et en même temps comme un “travail dans lequel le sujet n’est pas saisi pour l’essentiel – pas de problématique proposée - pas de réponse à la question posée” (8 fois). On pourrait multiplier les exemples.

“Un système d’évaluation, dit B. Simler, doit réunir deux conditions ; il faut qu’il soit honnête, c’est-à-dire que les objectifs évalués soient connus de tous à l’avance (des enseignants comme des enseignés) et suffisamment détaillés pour qu’il ne subsiste aucune ambiguïté susceptible de la remettre en cause. Qu’il soit juste, c’est-à-dire que le mode d’évaluation lui même ne soit pas le reflet d’une appréciation personnelle du correcteur”.

Or le programme et les Instructions officielles de 1982 restent assez évasifs sur ce qu’il faut évaluer en SES : “l’enseignement économique et social suppose la connaissance d’un vocabulaire, d’un nombre restreint de concepts rigoureusement définis... En somme un langage qu’il convient de rendre progressivement familier aux élèves. Ce langage, s’il doit rester simple, est cependant difficile à fixer et à circonscrire a priori”.

Concernant le programme de 1^{ère} et de Terminale (1982) les Instructions officielles notent qu’il “comporte des “rubriques” plutôt que des “questions”. Fixer à l’avance la liste exhaustive et la définition détaillée des contenus qu’il convient de placer sous ces rubriques relèverait d’une vaine prétention. Les choix pédagogiques que chaque professeur jugera bon de faire dans sa classe, conformément aux principes généraux que l’on a posés ceux qui pourront être arrêtées par concertation au sein de l’établissement ou lors des regroupements à différents niveaux, qu’il y aura lieu d’organiser, l’expérience, enfin, qui permettra de trier parmi les solutions adoptées sans contraindre à une uniformité trop pesante, tiendront ici le rôle essentiel”.

Le programme, disent encore les Instructions officielles, “détermine un savoir dont l’acquisition constitue (avec celle des savoir-faire et surtout de l’attitude intellectuelle qui lui correspond) l’objectif à atteindre”. Même si les nouveaux programmes de 2^{nde} et de 1^{ère} sont plus détaillés, les savoirs, savoir-faire et l’attitude intellectuelle restent mal définis. D’autant plus que les Instructions officielles invitent à prendre de la distance par rapport au programme.

Ne demeure donc que la façon de faire cours puisqu’il s’agit “d’un enseignement dont l’unité est essentiellement didactique, la pratique d’une pédagogie active reposant pour une bonne part sur l’emploi des méthodes inductives”. Ceci explique que certains professeurs de SES aient souhaité que la notation au baccalauréat prenne en compte “les objectifs de SES sur le plan des méthodes”³³.

“L’espace de liberté pédagogique” accordé aux enseignants a assez inévitablement suscité quelques confusions entre liberté des moyens et liberté quant aux objectifs à

33 DEES N° 52.

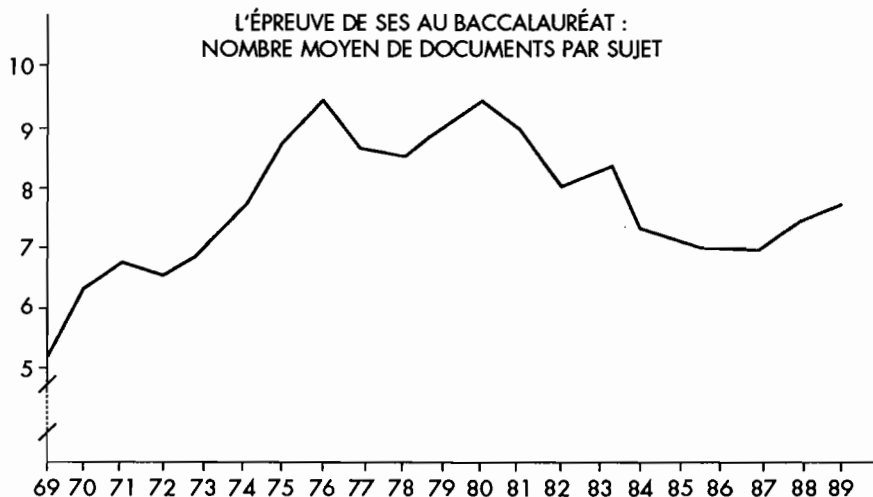
atteindre. De sorte que, en 1980, le rapport Bourdin pouvait remarquer que : “certains croient déceler dans le corps enseignant des Sciences sociales une tendance à l’autogestion des programmes”. Mais là n’est peut-être pas l’essentiel puisque les I.O. de 1967 précisait qu’il s’agit moins d’accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle”, celles de 1981-1982 ne reprennent pas la formule dans les mêmes termes mais confirment l’idée. Si le “modèle” didactique, présenté au début du chapitre 3, aide à préciser ce qu’il faut comprendre par “attitude intellectuelle”, les interprétations peuvent avoir été très personnelles qui expliquent des avis différents sur une même copie. Par ailleurs les professeurs peuvent ne plus savoir très bien s’il faut privilégier auprès des élèves, et donc dans le jugement, l’aspect cognitif ou éducatif. Faut-il pour autant remettre en question la dissertation sur documents ? B. Simler pense qu’à “moyen terme, un changement du type d’épreuve apparaît inéluctable”. Ce type d’exercice est à son avis trop difficile pour qu’on le retienne comme épreuve d’examen. Une telle appréciation est peut-être discutable car il n’est pas aisé de concevoir un autre type d’épreuve permettant de juger de l’acquisition d’une “attitude intellectuelle” que l’on cherche à susciter chez les élèves. Abandonner la dissertation sur documents ne serait-ce pas abandonner certaines ambitions ? Ceci suppose cependant que les objectifs à atteindre soient définis d’une façon plus précise. Cette épreuve étant effectivement très difficile sur le plan formel, il faut donc d’une part que les professeurs puissent y préparer les élèves, ce qui suppose du temps, et d’autre part que les sujets soient tels qu’aux ambitions préalablement évoquées ne se rajoutent pas des ambitions démesurées en matière de connaissances. Le choix des documents et le libellé des sujets doivent faire l’objet d’un soin tout particulier et aller dans le sens d’une harmonisation dans le type d’exigence. L’orientation observée depuis 10 ans à travers l’étude des sujets posés au bac nous rendrait, sur ce dernier point tout au moins, relativement optimistes. Les textes officiels concernant la procédure d’élaboration des sujets y ayant probablement contribué.

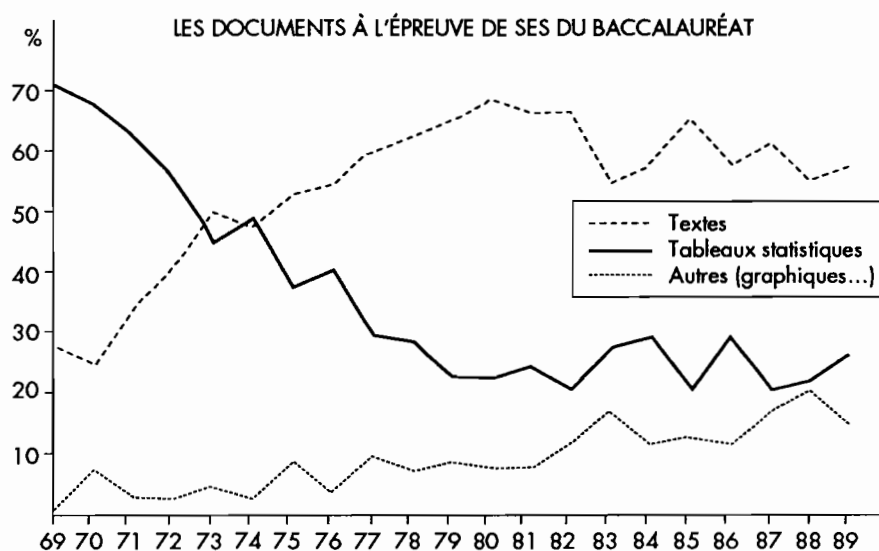
3.2.3. L’évolution des sujets de baccalauréat

Concernant le nombre de documents, les instructions précisait : “de 7 à 8 documents” ; si effectivement le nombre moyen est assez stable depuis 1984, exceptionnellement certains sujets en comportent 9 et plus fréquemment quelques documents sont dédoublés ce qui permet d’échapper à la contrainte (il s’agit toutefois assez généralement de documents courts). De sorte que la discipline est quand même parvenue à échapper à la dérive de la fin des années 1970 où l’épreuve qui était imposée aux élèves se transformait en note de synthèse.

Stabilité également dans la nature des documents. Entre 1983 et 1989 les textes représentent chaque année environ 60 % du dossier, les tableaux statistiques 25 % et les autres documents (essentiellement des graphiques) 15 %. En ce qui concerne

l'origine des documents, il faut en revanche constater une certaine évolution. Si deux ou trois sources continuent à dominer : les publications du Monde, celles de la Documentation Française et éventuellement de l'INSEE constituent en 1989 plus de 40 % des documents, il faut remarquer un déclin de la "presse grand public". Le Monde est cité 23 fois (15 %) en 1989 contre 83 fois en 1978 (plus de 30 %). Une seule exception : Alternative économique, cité 10 fois en 1989 mais est-ce une revue "grand public" ? En revanche on constate depuis quelques années que beaucoup de documents sont extraits d'ouvrages très divers, de sorte que les sources sont nombreuses et éclectiques. Les grands auteurs enfin disparaissent complètement. Quelques "signatures" ici ou là sans que cela soit très significatif : M. Lavigne pour les pays de l'Est, Rosanvallon, Albertini, M. Albert, J. Attali... Comment interpréter cette diversité des sources ? Par le fait que les sujets sont désormais élaborés par une commission et non plus par une seule personne dont la documentation est nécessairement plus limitée. Ou ceci exprime-t-il une volonté de se situer entre la grande tradition universitaires et les références classiques (difficilement mobilisables pour des sujets d'actualité) d'une part et le document journalistique un peu déprécié d'autre part. Les instructions pour l'épreuve de SES au bac indiquent clairement qu'il convient que les documents apportent des informations, principalement factuelles, plutôt que de suggérer des interprétations toutes faites. Il est souhaitable aussi qu'ils incitent le candidat à se montrer capable de combiner et d'exploiter les données qu'ils contiennent. Or on constate que beaucoup de documents sont des textes (alors que les instructions précisent qu'un "certain équilibre" doit être recherché entre statistiques graphiques et textes) qui proposent des analyses certes contradictoires le plus souvent, mais "toutes faites". Dans ces conditions il faut que le candidat fasse preuve d'une habileté rare pour échapper à la paraphrase que les correcteurs stigmatisent régulièrement.





Les sujets, quant à eux, expriment une certaine constance au cours des années 1980. Par rapport à la fin des années 1970, le fait de société disparaît. Néanmoins ces sujets reflètent généralement des problèmes d'actualité : tentation protectionniste, endettement du Tiers-Monde... mais replacés dans une certaine perspective historique (20 à 30 ans). Ces problèmes d'actualité sacrifient parfois à la mode (ex. : Nouvelle gestion des hommes, Limoges 1989). Quelques sujets peuvent toujours sembler marginaux par rapport aux thèmes traités en classe avec les élèves (mais qu'est-ce qui doit être traité en classe ?). On retombe ainsi sur le problème récurrent des connaissances requises pour traiter le sujet posé au bac. Ceci renvoie directement à la pratique didactique puisque la question est : qu'est-ce qui est évalué ? le risque étant de voir les copies se situer entre le mauvais point de vue journalistique et le bavardage de café du commerce. Dans l'académie de Lille B. Simler IPR, a proposé, et les professeurs ont accepté à titre expérimental, que le libellé du sujet soit de la forme : "Après avoir (question de cours)... vous... (sujet problème)". Ceci devant permettre un jugement plus aisé des connaissances des élèves, de leur aptitude à traiter un problème mais aussi de leur fournir une mise en perspective plus facile de la question.

Quant aux points de programme sur lesquels portent les sujets de bac : "Les sujets relatifs aux pays capitalistes industrialisés dominant de façon écrasante". Ce jugement de D. Rallet pour Phosphore ³⁴ reste toujours valable. En juin 1989 sur 20 sujets, 12 les concernaient directement, 2 indirectement, 4 portaient sur les PSI (actualité oblige) et 2 sur les PVD. Depuis dix ans les sujets à dominante écono-

34 N° 88, mai 1988.

mique l'emportent nettement et intègrent assez peu la double dimension économique et sociale. De sorte que dans l'optique d'une préparation des élèves à l'épreuve du bac il est peut-être possible de faire l'économie de la dimension sociale du programme.

Il est possible de conclure sur les changements observés au cours de cette période des années 1980 par la double préoccupation que reflète le contenu des DEES depuis 10 ans.

Le dossier documentaire continue à être valorisé comme instrument d'une pratique pédagogique. Les dossiers présentés sont accompagnés de considérations pédagogiques et méthodologiques relativement importantes. Les enseignants ont peut-être fait l'expérience de la difficulté de la tâche, il ne suffit pas de distribuer des documents aux élèves encore faut-il conduire précisément leur travail.

D'autre part la place des articles consacrés à la formation disciplinaire des enseignants (le plus souvent écrits par des universitaires) est très importante puisque depuis 1984 environ les 2/3 des pages lui sont consacrées. Ce qui exprime soit le fait que DEES ait peu de dossiers de documents à publier soit que ceci corresponde à une demande, un besoin des professeurs. Ceci témoigne peut-être aussi d'un infléchissement de ce qui est enseigné, ce qu'exprime A. Gélédan dans l'introduction de son cours de Terminale B en 15 synthèses : "Le temps des simples "rouages économiques" est fini ; les grilles d'analyse à utiliser pour comprendre la réalité et la maîtriser deviennent plus subtiles. Désormais il faut percer le secret des régulations, comprendre les stratégies de ceux qui tissent les fils du monde économique et social...". En 20 ans, les SES seraient passées d'une initiation aux faits à une présentation des analyses ? Dans ce cas on peut se demander si le "modèle" de transposition didactique, dont nous avons dégagé les caractéristiques, valables pour la fin des années 1970, exprime encore la pratique enseignante de la fin des années 1980.

4. DES TEXTES DE 1966-1967 À CEUX DE 1987-1988 : UNE INVERSION DE PERSPECTIVE ?

Ayant entamé notre réflexion sur l'enseignement des Sciences Économiques et Sociales par l'examen des textes qui le fondent, nous l'achèverons en restant fidèle à cette méthode, par la comparaison des textes initiaux et des derniers textes ceux de 1987-1988.

Cette comparaison nous conduit à souligner un certain nombre de changements.

Les modifications des programmes de 1987-1988 sont présentées ³⁵ comme un simple toilettage destiné "à expliciter mieux les objectifs de notre enseignement en les détaillant plus précisément". Le caractère apparemment mineur des changements opérés en seconde et première paraît confirmer cette appréciation ³⁶. Cependant l'analyse de l'ensemble des textes, instructions et programmes, au regard de ceux de 1982, et plus encore de ceux de 1967-1968, montre à la fois une évolution des contenus des "savoirs à enseigner", mais surtout de l'approche. Ceci permet de se demander s'il n'y a pas eu une inflexion des objectifs visés.

4.1. DES PROGRAMMES PLUS COHÉRENTS ?

Toutes les petites retouches que connaissent les programmes de seconde et de première vont dans le même sens, elles renforcent les logiques mises en place en 1982 et rendent peut-être plus cohérente la définition qui est ainsi donnée des "savoirs à enseigner".

En seconde par exemple, la référence à la diversité des sociétés, au caractère relatif de l'organisation économique et sociale de la France contemporaine, leitmotiv des programmes de 1967, présente, non sans difficultés, dans les programmes de 1982, recule au rang de rubrique dans une introduction maintenant consacrée à "l'objet et à la méthode des sciences économiques et sociales". La domination du champ économique se renforce avec la suppression du thème de la famille et par les précisions qui accompagnent les différentes rubriques. Cette prégnance d'une présentation économique du monde qu'organise le programme est un peu atténuée par les commentaires qui précisent l'interprétation de chacun des items : "Le but est de faire comprendre les interdépendances entre l'économique et le social". Ou à propos de l'entreprise : "On s'attachera à montrer que les différentes approches économique,

³⁵ B. Simler IPR de SES Actes du colloque, Savoirs enseignés, savoirs savants, INRP, 1989, p. 230.

³⁶ Pour les programmes de terminale le projet de modification n'a pas abouti, voir infra Chap. 2, 2.4.1.

sociologique, juridique sont indissociables”. Seules ces remarques permettent de justifier de l’appellation disciplinaire qui, sans elles, devrait très logiquement devenir Initiation économique.

En première, le programme conserve ses trois grandes parties. La première “Structures, organisation, institutions sociales et politiques” est enrichie d’une rubrique sur la socialisation. Mais disparaît de la deuxième partie (“Structures et mécanismes économiques”) toute référence aux entreprises étudiées en seconde (l’étude des stratégies d’entreprise était incluse dans cette partie depuis 1982). La famille est réintroduite, mais dans les commentaires associés au thème de la socialisation, pas dans le programme lui-même.

Cette présentation confirme les orientations de 1982. Les programmes gagnent en cohérence dans l’exposé du “savoir” à étudier, ils perdent, avec la disparition de ces “objets-problèmes”, de leur caractère interdisciplinaire. En seconde la sphère économique domine, en première l’économie est centrale mais des éléments d’étude sociologique, ou de sciences politiques contribuent à l’approche de l’économie et de la société française. Cette juxtaposition s’inscrit dans une approche plutôt pluri-qu’interdisciplinaire.

La distance d’avec les programmes de 1967-1968 déjà grande en 1982, ne s’atténue pas, elle aurait plutôt tendance à s’accroître.

4.2. DES INSTRUCTIONS MODIFIÉES

Leur étude confirme l’évolution observée dans les programmes. Tout d’abord elles sont courtes. Cette brièveté est en elle-même significative de leur moindre importance. De plus, et contrairement aux instructions de 1982, celles de 1988 ne viennent nullement contredire des programmes qui pourtant n’ont guère changé. Elles rappellent que l’objectif de cet enseignement est de former le citoyen et d’avoir le souci des convergences avec les autres disciplines scolaires. La préparation à l’enseignement supérieur, sans être présentée comme prioritaire est considérée avec beaucoup moins de réticences que par le passé (voir Annexe 4).

Mais il n’est plus question de former “à un esprit expérimental” ni d’“associer la description à l’analyse”, préoccupations maintes fois répétées tant dans les textes de 1966-1968 que dans les instructions de 1982. On recommande la pratique d’une pédagogie active, mais on ne mentionne plus les méthodes inductives.

Si le principe de liberté pédagogique des professeurs est évoqué, on ne trouve plus la demande pressante faite aux maîtres, dans les instructions de 1982, de considérer le programme comme une grille de rubriques et de construire par eux-mêmes une

démarche cohérente. Au contraire, on leur recommande expressément de respecter la cohérence du programme.

Enfin on ne pose, que de façon très allusive, la question de la pluralité des interprétations théoriques d'un même phénomène réel : "Il (le professeur) ne cherche pas à imposer des conclusions dogmatiques à l'étude de faits souvent susceptibles d'interprétations diverses, dont le rapprochement et la discussion peuvent être alors particulièrement efficaces."

Mais il n'y a plus un mot, ni dans les instructions générales, ni dans les commentaires, pour invoquer le respect de l'épaisseur historique des phénomènes étudiés.

Tout ceci nous éloigne de la démarche préconisée antérieurement, soucieuse de partir avec les élèves de l'"observation" directe ou médiatisée, d'éviter le dogmatisme en montrant la relativité, l'historicité des phénomènes étudiés, les difficultés liées aux mesures, à la quantification et à l'interprétation des réalités sociales et économiques.

4.3. INFLEXION DES OBJECTIFS OU DU RÔLE DES TEXTES

On peut donc se demander s'il ne s'agit que d'une modification du rôle que l'on veut faire jouer aux textes par rapport aux pratiques ou bien si, plus profondément, il n'y a pas là une inflexion des objectifs recherchés ?

Les textes initiaux, pour servir leur objectif central – briser les dogmatismes, introduire à une démarche scientifique en sciences sociales –, tentaient de proposer aux enseignants une démarche alliant étroitement contenus et méthodes : "C'est pourquoi s'associe très naturellement à ce caractère interdisciplinaire d'un enseignement dont l'unité est essentiellement didactique, la pratique d'une pédagogie active, reposant pour une bonne part sur l'emploi de méthodes inductives"³⁷. Les programmes étaient conçus pour donner des points de départ de l'enseignement effectif ; nous avons vu qu'ils ne définissaient pas strictement les points d'aboutissement.

Les textes de 1987-1988 adoptent une démarche différente. Reportons-nous, pour mieux la comprendre, aux propos de B. Simler³⁸. La réflexion des programmes est très étroitement corrélée, dans ses propos, aux problèmes d'évaluation : "Nous avons signalé à diverses reprises que le nœud gordien du problème de l'évaluation

³⁷ Instructions BOEN, 29.04.1982.

³⁸ B. Simler a participé à l'élaboration de ces programmes.

se situait dans la manière où les programmes s'interprétaient par les différents acteurs du système d'évaluation". (...) "Plus les programmes sont précis, plus les marges d'incertitude se réduisent dans l'évaluation" ³⁹.

Quant aux nouveaux programmes il les présente comme "centrés sur les objectifs à atteindre par delà les thèmes à traiter" à l'encontre d'"une présentation classique centrée essentiellement sur les thèmes à traiter".

Il semble donc que la nouvelle rédaction des programmes vise à définir les savoirs que les élèves doivent avoir acquis (c'est-à-dire "les objectifs... par delà les thèmes", et des objectifs le plus précis possible) de façon à résoudre de façon plus juste et plus rationnelle les problèmes d'évaluation.

Mais si l'interprétation que nous proposons est correcte, on comprend mal que le texte des programmes s'accompagne d'un certain nombre de remarques qui semblent plutôt viser à encadrer les maîtres qu'à développer leur responsabilisation : "ces programmes nouveaux se sont révélés plus contraignants" ⁴⁰. En effet, on souhaite limiter un peu la marge de manœuvre de l'enseignant par le respect de la cohérence des programmes et éventuellement par des indications de durée inscrites au regard des parties du programme (en seconde). Cette volonté d'encadrement accru paraît peu compatible avec l'idée que le programme ne serait que la liste des objectifs "précis" à atteindre. On peut, d'autre part, s'étonner du faible développement donné à la description des moyens de les atteindre. La responsabilité de l'enseignant n'est pas affirmée, les problèmes d'apprentissage ne sont pas soulignés. Dans ce cas, le programme n'indique-t-il pas le déroulement même de l'enseignement ? Mais on voit mal comment on pourrait désigner, à la fois, les savoirs à faire construire et les modalités de cet apprentissage, sauf à supposer que le savoir "s'acquiert" comme une chose, que son contenu se réduit au déroulement de son exposé.

La perspective initiale était différente. Elle mettait l'accent sur le rapport nouveau au "Savoir" en Sciences économiques et sociales que l'enseignement devait tenter d'établir. Elle se donnait pour objectif le questionnement, l'activité des élèves, l'initiation à une démarche scientifique.

Il y a bien une modification importante du statut implicite donné au "Savoir" dans le passage de l'une à l'autre de ces perspectives.

Or si l'on considère que le savoir n'est pas de l'ordre de ce qui est "acquis", "possédé", mais plutôt de l'ordre de ce qui "vit", une relation que l'on "construit",

39 B. Simler op. cité, p. 230.

40 B. Simler, 1988.

“conçoit”, “développe”, la question de la justesse de l'évaluation se pose tout autrement ⁴¹.

L'absence de réaction marquée du corps enseignant de SES à ce que nous analysons comme un changement des objectifs initiaux ne signifie pas nécessairement une adhésion pure et simple à ce changement, encore moins une mise en œuvre automatique de ces changements dans les pratiques. Elle peut s'interpréter de diverses façons.

Rappelons d'abord que les enseignants accordent en général moins d'attention aux instructions qu'au programme, leur caractère est en effet moins contraignant. De plus, dans le cas précis les programmes changent assez peu. Par ailleurs l'habitude instaurée en SES, par les textes antérieurs, de laisser une grande latitude et donc une grande responsabilité aux professeurs dans la traduction des programmes en contenus d'enseignement reste certainement vivace. On peut donc supposer que le corps enseignant ne s'est guère intéressé à la lecture attentive des instructions dès lors que l'on y retrouvait mentionné, par exemple, le principe de liberté pédagogique.

Mais il se peut aussi qu'une partie des enseignants, recrutés autour des années 1980 et après, ayant en conséquence constitué leur expérience professionnelle sur l'exercice difficile de l'enseignement à deux heures dans des classes chargées n'aient jamais fait leurs objectifs initiaux de la discipline.

Cependant les modifications importantes qui apparaissent à la comparaison des textes de 1966-1968 avec ceux de 1987-1988, comme les débats qui agitent les enseignants entre 1985 et 1988, indiquent que la discipline a évolué.

⁴¹ Sur le “rapport au savoir”, cf. Y. Chevallard, “L'univers didactique et ses objets”. *Interactions didactiques* N° 9, septembre 1988. Le concept de “rapport au savoir” est présenté antérieurement par B. Charlot dans “L'École aux enchères”, B. Charlot et M. Figeat, 1979, et dans l'ouvrage collectif du GFEN, “Quelles pratiques pour une autre école ?” Castermann, 1982. Il est entendu d'abord comme un rapport social au savoir : “Le savoir ne se transmet pas comme une chose, comme un capital, il se construit dans un travail qui est une activité à la fois sociale et individuelle”.

CONCLUSION

L'histoire des vingt années de cet enseignement de Sciences économiques et sociales est celle de l'insertion de cette discipline dans le système scolaire. Cette insertion difficile conduit au bout du compte à la réalisation d'un enseignement spécifique, à la création d'une discipline scolaire à part entière. Cette histoire illustre la capacité créative et adaptative du système scolaire par la médiation des disciplines scolaires soulignée par A. Chervel.

Mais cette adaptation-crédation ne résulte pas uniquement des pressions que le système social exercerait sur le système scolaire stricto sensu. Le système scolaire, et les disciplines elles-mêmes, connaissent une dynamique propre.

L'étude des Sciences économiques et sociales que nous avons effectuée n'infirme pas cette analyse. Elle montre au contraire, que la discipline s'est effectivement et partiellement pliée aux contraintes imposées de l'extérieur mais qu'elle s'est aussi transformée, en partie, nous semble-t-il, de son propre mouvement. La discipline s'est d'abord réalisée dans un enseignement, par des professeurs, devant des élèves. Dans cette mise en œuvre, un décalage s'est opéré entre le projet, exprimé par les textes initiaux, et leur réalisation. Ensuite, et à diverses reprises, des mises en cause ont atteint cette discipline. Certaines ont eu des effets importants sur l'enseignement, comme la décision de faire passer l'enseignement en seconde à deux heures et de donner au programme de seconde une coloration économique accentuée.

Mais en même temps, de l'intérieur, la discipline aussi évoluait poussée par la recherche d'une plus grande efficacité scolaire.

1. L'enseignement qui a été mis en œuvre en Sciences économiques et sociales n'est que partiellement conforme au projet de ses fondateurs. Il a rencontré dans sa réalisation même des impératifs, des contraintes qui l'ont un peu modifié.

Certes la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur la construction par l'élève de son propre savoir, a été recherchée en SES. Le modèle didactique qui sert de référence aux professeurs dans la fin des années 1970 était, est peut-être encore, une "réalisation type" des objectifs propres à la discipline : ouverture de la classe au monde contemporain, initiation à une démarche scientifique en Sciences Sociales.

Mais il est aussi le produit d'une pratique, cohérent avec l'objet disciplinaire et les objectifs alors visés. Il n'avait pas été pensé comme tel, a-priori, par les fondateurs de la discipline. Il s'est révélé à sa mise en œuvre car l'ensemble constitué par les objectifs, contenus, méthodes de la discipline rendait possible cette pratique didactique.

Cependant on peut émettre quelques doutes sur le caractère et l'étendue réelle de cette inter et pluridisciplinarité de l'enseignement de SES et cela, dès la fin des années 1970.

L'étude des choix de sujets de baccalauréat en indique les limites (jamais de sciences politiques par exemple).

Quand les enseignants rappellent leur attachement aux sciences sociales, c'est de l'Économie, de la Démographie, et de données sociales, éventuellement de Sociologie, voire de Sciences politiques qu'il est question, mais très rarement d'Histoire économique et sociale, ou de Géographie.

Bien au contraire, ils se féliciteront explicitement de ce qu'après 1982 leur discipline ait cherché à mieux se distinguer de l'Histoire et de la Géographie¹. Les manuels de SES dont les auteurs sont des historiens-géographes n'ont pas connu un franc succès.

La réalisation du projet a donc provoqué la réduction de l'étendue des disciplines universitaires qui lui servent de référence. Il s'est surtout appuyé sur le pôle Économie, gardant aussi une référence à la Sociologie, ou plus modestement à la "démographie sociale". La perspective historique, quand elle est présente, ne l'est qu'accessoirement.

Mais peut-on s'en étonner ? L'enseignement suppose, comme condition nécessaire, une certaine maîtrise des "savoirs à enseigner". Cette condition ne réduit-elle pas

1 Cl. Dargent, Lettre à M. Malinvaud, APSES-INFO, 1989.

ipso facto l'extension de la pluridisciplinarité, et donc, en même temps, les opportunités de faire jouer l'interdisciplinarité sur l'étude d'un objet ?

L'absence de cursus universitaire véritablement pluridisciplinaire et conforme aux ambitions initiales des sciences économiques et sociales ne joue-t-elle pas ici un rôle ?

L'importance quantitative dans le corps enseignant de SES de professeurs formés exclusivement à l'Économie, la faiblesse de leur formation en Histoire et Géographie n'expliquent-ils pas cette situation ? De plus la plupart des remises en cause des SES dans les années 1980, les projets de réforme poussaient tous à cette réduction de la discipline sur sa seule dimension économique.

Il convient cependant d'atténuer cette appréciation en notant que l'héritage "pluridisciplinaire", même transformé, est cependant maintenu sous deux formes : la façon d'enseigner l'Économie et le maintien de la référence aux Sciences sociales.

Sur le premier point rappelons la préférence très nette qui s'exprime en SES, tant dans les programmes que dans les manuels ou les sujets de baccalauréats, pour une approche globale, l'intérêt pour les processus et pour le long terme au sens des économistes.

Reste encore à expliquer non pas la place de l'Économie, tous les éléments convergent pour conforter sa domination, mais plutôt le maintien de la référence à la Sociologie et plus largement l'attachement à la pluri ou interdisciplinarité toujours affirmé par les enseignants de SES, malgré la faiblesse de leur formation initiale sur plusieurs savoirs universitaires de référence et la nécessaire autoformation que cela impose.

Nous avons montré la richesse didactique de l'approche en terme d'objets-problèmes et la relation qu'il y a entre cette approche didactique et une définition soit pluridisciplinaire des savoirs à enseigner, soit une définition large de l'Économie comme Science sociale. Ce souci d'efficacité didactique fait probablement partie des préoccupations enseignantes mais il converge ici avec un autre impératif : montrer que la discipline scolaire apporte dans le système scolaire l'enseignement de savoirs spécifiques que les autres disciplines existantes n'offrent pas.

En se déplaçant de l'Histoire-Géographie vers l'Économie, les SES font la différence avec les historiens-géographes. En maintenant la référence à la Sociologie et éventuellement d'autres sciences sociales par l'expression "ET Sociales", la différenciation s'opère avec l'autre enseignement de l'Économie, les STE. Il y bien là une création, par le système scolaire, d'une association originale de savoirs dans une discipline scolaire. Celle-ci ne peut exister comme entité que si elle arrive à démon-

trer non seulement son utilité sociale mais aussi sa spécificité par rapport aux autres disciplines, qui ici se définit par différence.

La mise en œuvre de l'enseignement, la constitution d'une pratique a donc conduit, en dehors des remises en question externes de cet enseignement, à une certaine réduction du champ de la pluridisciplinarité dont il était porteur. Cette évolution ne nous paraît pas résulter d'un impératif pratique en soi, mais des caractéristiques dominantes de la formation initiale des maîtres et à travers elles, des cursus universitaires qu'ils ont suivis. N'y aurait-il pas alors une exigence de compatibilité entre les formations effectives des enseignants et les contenus à enseigner ? Elle s'exprimerait ici a posteriori par un glissement des contenus enseignés assurant, conformément aux pressions d'une certaine demande sociale, une adéquation entre savoirs des maîtres et savoirs enseignés. Puis, dans un deuxième temps, une modification des textes permet la mise en conformité des "savoirs à enseigner".

Mais, parallèlement, une autre exigence, interne au système scolaire, de non-concurrence des disciplines scolaires, de non recouvrement de leur savoirs de référence ne s'exprime-t-elle pas ?

2. Les pratiques et les préoccupations enseignantes se manifestent et évoluent en partie sous l'effet d'exigences internes propres à l'enseignement.

Quelles sont ces exigences ?

- L'étude des sujets de baccalauréat nous donne une indication sur les **thèmes jugés importants** et évaluable, et sur ceux qui ne le sont pas. Des professeurs participent à ces choix qui reflètent donc assez bien les contenus enseignés, ou ceux qui le seront prochainement, afin de préparer convenablement les élèves à l'examen. Or, nous remarquons, que les sujets établissent rarement une relation forte entre évolution économique et évolution sociale, que la dimension historique s'estompe très tôt et bien avant 1980. Conformément à ce qui a été dit plus haut, l'interdisciplinarité est peu présente, le champs pluridisciplinaire assez réduit.

Après 1980, les sujets porteront pour presque les deux tiers d'entre eux sur la première partie du programme "transformation économique et sociale dans les pays industriels capitalistes". On peut donc supposer, là encore, que les savoirs effectivement dispensés se centrent de préférence sur les domaines où l'analyse économique et sociologique est la plus développée et aussi la plus familière aux enseignants. On trouve ici confirmation de la tendance à l'alignement des savoirs enseignés, non pas sur les savoirs à enseigner indiqués par les programmes officiels, mais sur ceux que les enseignants connaissent effectivement.

Dans les années 1970 comme dans les années 1980, on note que les sujets sont le plus souvent inspirés des problèmes économiques et sociaux en débat à ce moment là dans l'opinion. De même, les outils d'analyse suggérés par les documents, comme la tournure problématique des sujets, montrent aussi une forte sensibilité des professeurs de SES aux modes "théoriques ou analytiques" du moment. Les manuels vont dans le même sens. Cet intérêt persistant pour les phénomènes contemporains, dans la mesure où il n'est pas uniquement d'ordre informatif, suggère que, fidèles à l'esprit des instructions initiales, les professeurs tentent de susciter l'intérêt, le questionnement des élèves, en leur donnant à analyser des événements qui sont susceptibles d'éveiller leur curiosité et leur activité intellectuelle.

Mais en même temps, ce souci exerce une certaine tyrannie sur les enseignants, car il exige d'eux un effort continu d'information et de recyclage, dont l'évolution de la revue DEES, comme la création d'Écoflash², témoignent. Ne peut-on penser, que le désir de manifester une connaissance des analyses des phénomènes économiques et sociaux récents, renvoie d'un côté à une certaine volonté de "distinction" mais aussi à celui d'exprimer publiquement une compétence dans la maîtrise des savoirs de référence ? Un corps enseignant n'est-il pas contraint d'afficher sa maîtrise du savoir devant les partenaires du système scolaire et ce d'autant plus qu'il est menacé ?

- Les manuels, quant à eux, expriment une tendance commune, qui correspond très probablement à une préoccupation des enseignants, d'affiner leur méthodes d'enseignement. Cette évolution vise une **meilleure efficacité scolaire** et converge avec le souci d'améliorer l'évaluation. Le manuel soulage les enseignants du travail de recherche de documents, de reprographie, de fabrication d'exercices. Il évolue en s'adaptant aux besoins quotidiens de gestion de la classe : la démarche d'apprentissage est plus décomposée, les exercices l'appuient. L'accent est mis plus souvent sur les savoir-faire, les connaissances ponctuelles. Les grands débats "de société" s'estompent.

Les documents sont différenciés et leurs fonctions respectives, pour l'apprentissage d'une notion mieux, précisées. Les textes rédigés par les auteurs : Introduction, "Essentiels", "Repères", etc. ont tendance à se développer répondant ainsi à une demande de "Synthèses construites".

Somme toute, la plupart des manuels se veulent conformes à l'identité disciplinaire qu'ils ont contribué à forger. Les "dossiers de documents" restent l'élément essentiel de ces manuels et la base de travail des élèves. Si une évolution s'observe, elle procède d'une explicitation progressive de la méthode de travail, plus que d'un changement véritable.

2 Écoflash est un bulletin coédité par le CNDP et l'INSEE.

Cependant à côté de ce qui constitue “la vulgate” (au sens que lui donne A. Chervel), en matière de manuels de SES, existe un autre type d’ouvrage. Le document n’y joue pas le même rôle : il est matière à exercice ou sert d’illustration au texte du savoir à acquérir. Il ne fonde donc pas, a priori, une pratique de pédagogie inductive et exprime une rupture par rapport au “modèle didactique” de référence.

- Quant à la question de l’évaluation, posée en termes généraux à la fin des années 1980, ce débat désigne en réalité la question de la forme d’épreuve au baccalauréat. Ceci se comprend assez bien pour une matière qui existe principalement en première et terminale. Cette préoccupation est d’ailleurs évoquée comme raison aux modifications des programmes de 1987-1988 et lui donne donc une rôle stratégique dans l’évolution de la discipline.

Nous ne pensons pas qu’il s’agisse seulement d’une prise en compte des critiques adressées à plusieurs reprises sur ce point par des universitaires (1981-1983-1989). L’insatisfaction sur le baccalauréat, nous l’avons vu, est récurrente chez les enseignants de SES. Nous nous sommes déjà interrogés sur le problème de la mise en cohérence des objectifs affichés par la discipline scolaire et de leur évaluation, supposant qu’un certain décalage pouvait expliquer en partie cette insatisfaction.

Reprenons brièvement cette question.

Les modalités d’évaluation, comme les sujets posés à un examen, tel que le baccalauréat, jouent en retour un rôle sur la définition des savoirs enseignés et sur les modalités d’enseignement. La contrainte de préparer et de préférence faire réussir les élèves au baccalauréat s’exerce sûrement très fortement sur les enseignants de terminale mais aussi de première.

Les enseignants prennent part à cette évaluation : concepteurs de sujets, correcteurs, examinateurs. Son fonctionnement efficace exige un certain consensus sur le savoir et les savoir faire que l’on doit évaluer. Il n’est pas surprenant alors que la question soit porteuse de tensions à l’intérieur du corps enseignant, d’autant que se joue là sa crédibilité vis à vis de l’extérieur. Car l’évaluation, le bac tout particulièrement, n’a pas principalement un objectif interne. C’est souvent sur la base de l’évaluation que s’instaure le dialogue avec les parents. Le baccalauréat est une certification de compétence au niveau social et ouvre l’accès à l’université. C’est donc aussi une modalité d’évaluation “sociale” du second degré, du système scolaire.

Ces divers éléments se renforcent pour faire de l’évaluation une question clé, mais aussi pour obscurcir les débats. Les enjeux en sont multiples et ils ne sont pas nécessairement convergents.

L'évaluation est certainement une **contrainte sociale** forte pour une discipline scolaire. L'exigence de mise en cohérence interne des objectifs, méthodes et modalités d'évaluation est par ailleurs évidente, cependant elle n'assure pas d'emblée sa compatibilité avec une démarche d'apprentissage efficace des savoirs de référence de la discipline scolaire.

Si l'on suppose que, dans sa démarche d'apprentissage, l'élève doit opérer des ruptures, dépasser des obstacles encore faudrait-il les repérer pour en tester le franchissement³. Rien ne permet d'affirmer, en tout cas, que la démarche d'apprentissage dans le temps soit linéaire, ni qu'elle soit conforme à l'ordre de l'exposé cohérent d'un savoir maîtrisé, ni que tous les apprentissages soient évaluable. Il paraît donc délicat de confondre, au nom de la justesse de l'évaluation, l'exposé ordonné d'un savoir et l'ordre des apprentissages.

Autrement dit on peut craindre paradoxalement, que l'impératif d'évaluation, ne desserve parfois la démarche d'apprentissage et s'inquiéter, pour les sciences économiques et sociales, d'une évolution qui voudrait hâtivement calquer les objectifs disciplinaires, et les démarches d'enseignement, sur les seules exigences facilement évaluables.

Il nous semble donc que l'histoire de l'enseignement des sciences économiques et sociales confirme la validité des présupposés indiqués en introduction. Son évolution a été produite par l'ajustement, parfois conflictuel, aux demandes du système scolaire et plus largement du système social. Mais elle est aussi le fruit de la dynamique disciplinaire elle-même. L'enseignement impose ses contraintes.

Celles-ci résultent à la fois des caractéristiques, des mouvements du corps enseignant en tant que groupe social, des exigences de gestion quotidienne de la classe en fonction de ses publics spécifiques, et des mises en cohérence interne de l'ensemble disciplinaire.

Pour qu'une discipline existe et se maintienne dans le système scolaire, elle doit "produire de l'enseignant". Mais si l'enseignabilité d'un savoir est une condition nécessaire à son existence scolaire, cela ne signifie pas, ipso facto, que les savoirs désignés dans les textes, sont acquis des élèves. Un savoir enseigné n'est pas pour autant "acquis", "construit" par les élèves.

L'histoire des disciplines scolaires montre qu'elles maintiennent, voire développent, leur enseignabilité au cours du temps, mais n'assure pas que ce mouvement accroisse, nécessairement, leur capacité à favoriser l'apprentissage des élèves.

3 Comme le font les didacticiens des Sciences expérimentales.

POSTFACE

On lira avec intérêt et profit l'étude réalisée par l'équipe de l'INRP réunie autour de Madame Chatel. Ayant dirigé, jadis, l'établissement dont procède l'actuel Institut, je ne puis que me réjouir de voir celui-ci continuer à apporter une précieuse contribution à la recherche pédagogique et, bien plus largement, à la recherche en Sciences de l'éducation. M'étant trouvé, d'autre part, l'un des premiers acteurs (par ordre d'entrée en scène) de cette histoire de l'enseignement économique et social qui est ici en cause, je dois témoigner de la qualité de la documentation sur laquelle repose sa présentation, comme aussi de l'intelligence qui l'a construite et conduite. Je suis d'autant plus libre pour le faire que, si j'ai pu répondre à quelques demandes d'information de Madame Chatel, je n'ai connu le texte de cette étude qu'une fois celui-ci entièrement rédigé, et, comme il convenait, élaboré tout à fait indépendamment de l'Inspection générale.

Pour l'essentiel donc, je me reconnais volontiers dans l'histoire que racontent les chercheurs de l'INRP. Je me suis même instruit à sa lecture, trouvant parfois dans le récit, et surtout l'interprétation d'actions auxquelles j'ai pu être associé, plus de clarté, de cohérence, de logique (plus ou moins fondée), qu'en leur temps – ou même avec le recul du souvenir – je ne leur en connaissais. Il m'est arrivé, sur certains points, de me sentir un peu dépassé – un peu flatté, en même temps... – par la subtilité d'analyses qui mettent plus de voulu, d'intentionnel, de rationnel, là où je penche à croire que la contingence, les complications des hommes, l'entrelacement des choses ont eu une large part.

Quoi qu'il en soit, il ne faudrait surtout pas limiter au champ des Sciences économiques et sociales l'importance et l'intérêt d'une monographie comme celle-ci. Elle est exemplaire, en effet, par ce qu'elle apporte de lumière, ou, plus modestement, plus efficacement aussi, par ce qu'elle pose de problèmes sur un fait majeur, à la fois peu fréquent et tout de même répétitif, et trop discrètement abordé dans l'histoire de l'enseignement. C'est l'introduction d'une nouvelle discipline scolaire

– possédant une identité didactique, non nécessairement scientifique – dans les programmes et les horaires de l’institution. Un tel événement est singulièrement révélateur des principes comme des péripéties qui ont modelé la configuration de nos lycées (puisque c’est d’eux qu’il s’agit ici) : pression d’une demande sociale non réductible à sa seule composante économique ; ambition naturelle d’un savoir savant en expansion désireux de devenir, ou plutôt de produire un savoir enseigné ; pesanteur des structures en place, à tous niveaux, suscitant résistances, tentatives d’amalgame, de capture, voire d’étouffement de jeunes concurrences mal perçues ou plus ou moins confusément redoutées ; évolution propre, spontanée ou dirigée, des conceptions et des pratiques d’un corps enseignant progressivement constitué ; remises en question périodiques, au rythme des projets de réforme ou des campagnes d’opinion, de la légitimité, de la nature et des conditions d’existence d’un enseignement moins assis, moins institutionnalisé que ses aînés ; et, malgré tout, vitalité persistante, de plus en plus affirmée, dont cet enseignement fait preuve, au cours des ans, au sortir des épreuves surmontées, dans l’espoir des progrès déjà conçus et préparés.

Guy PALMADE,

Doyen de l’Inspection générale
des Sciences sociales,
novembre 1990.

ANNEXE 1

LES DOCUMENTS SUR LA DISCIPLINE

1. TEXTES OFFICIELS SUR L'ENSEIGNEMENT DES SES

1.1. "Initiation aux faits économiques et sociaux". Collection Horaires, programmes, instructions – Ministère de l'Éducation nationale – IPN – 1970

- Classe de seconde : arrêté du 19 mars 1970
- Classe de première : arrêté du 10 juin 1965 remplacé par les arrêtés des 19 décembre 1966, 3 juillet 1969 modifiés par les arrêtés des 23 septembre 1969 et 19 mars 1970
- Classe terminale : arrêté du 10 juin 1965, remplacé par les arrêtés des 19 décembre 1966, 31 juillet 1967 et 3 juillet 1969
- Classe de seconde A : Circulaire N° 66.271 du 26 juillet 1966, circulaire N° 67.309 du 13 juillet 1967
- Classe de première B : circulaire N° 67309 du 13 juillet 1967 et circulaire N° 67.446 du 12 octobre 1967
- Classe terminale B : circulaire N° 68.345 du 6 septembre 1968 et circulaire N° 68.407 du 14 octobre 1968

1.2. “Le second cycle long conduisant au baccalauréat d’enseignement du second degré”. Collection Horaires, programmes, instructions – Ministère de l’Éducation nationale – INRDP – 1975

- Classe de première B : arrêté du 29 mars 1972 circulaire N° 72.148
- Classe terminale B : arrêté du 10 avril 1972
- Classes de seconde AB, première B, terminale B, allégement de programme : arrêté du 13 juillet 1973 circulaire N° 74.286 du 2 août 1974

1.3. “Sciences économiques et sociales : classes de seconde, première et terminale”. Collection Horaires, objectifs, programmes, instructions – Ministère de l’Éducation nationale – CNDP – 1982

- Arrêté du 31 octobre 1980, arrêté du 13 mai 1981, arrêté du 10 juillet 1981, arrêté du 5 octobre 1981, arrêté du 24 novembre 1981, arrêté du 29 décembre 1981, arrêté du 9 mars 1982

1.4. “Initiation économique et sociale : classe de seconde”

- BOEN spécial N° 1 du 5 février 1987, “Sciences économiques et sociales : classe de première et classe de terminale B”
- Supplément du BOEN N° 22 du 9 juin 1988

2. DOCUMENTS DE RÉFLEXION SUR LA DISCIPLINE

2.1. *Bulletin des Amis de Sèvres* (1 avenue Léon Journault, Sèvres)

- 1967 N° 3 Essai de définition – Roncayolo M.
Histoire et initiation économique – Palmade G.
Enseigner des techniques de gestion et initiation économique – Ibanes J.
Le point de vue des enseignants – Anciant J. Laporte J. M.
- 1979 N° 1, Sur quelques aspects de l’enseignement économique et social – Palmade G.

2.2. *Bulletin de l’APSES* (37 rue Jacob, 75006 Paris)

- “À propos du bac...” N° 4 juin 1973
- “Le baccalauréat” : contributions de Rennes et Besançon, octobre 1979
- “Enquête sur les anciens élèves de B”, février 1977 et octobre 1979
- “La formation des maîtres de SES dans les Universités”, janvier 1978

2.3. OUTIL pour l'enseignement des sciences économiques et sociales, sous la direction de Maglulo B. – CRDP Académies de Créteil et de Paris – 37 rue Jacob, Paris

2.4. DEES, responsable de la publication Combemale P. – CNDP (29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05)

2.5. Revues syndicales

- *Quinzaine Universitaire* (SNALC), N° 862, La réforme de l'enseignement des SES – Pfister T. – 15 avril 1971
- *Syndicalisme Universitaire* (SGEN), N° 786, 2 juin 1980, article sur la réforme et l'enseignement des SES – N° 880, 21 janvier 1985, article sur le thème B1-B2
- *Université Syndicaliste* (SNES), N° 8, 1975, la réforme Haby – N° 10, 1976, le SNES répond à la commission Fourastié – N° 24-25-30, 1980, N° 10, 1981, N° 20, 1982, le SNES face au projet de réforme du second cycle, l'enjeu des Sciences humaines – N° 177, 1987, Qui a peur des SES ? N° 186, 1988, Bon comme la B – N° 228, 1990, Économies : réaction à la commission Malinvaud.

3. LES DOCUMENTS SUR L'ÉVALUATION

3.1. Documents officiels sur le baccalauréat

- BO N° 47, 14 décembre 1967 (circulaire IV 67.502 du 7 décembre 1967)
- BO N° 37, 24 octobre 1968 (circulaire IV 68.407 du 14 octobre 1968)
- BO N° 18, 1 mai 1969 (circulaire IV 69.188 du 11 avril 1969)
- BO N° 45, 30 novembre 1972 (circulaire 72.455 du 23 novembre 1972)
- BO N° 27, 7 juillet 1983 (note de service N° 83.245 et 83.246 du 27 juin 1983)
- Procédure de choix des sujets BO N° 35 du 10 octobre 1985 (note de service N° 85.347 du 4 octobre 1985)

3.2. Documents de réflexion

- *L'évaluation en SES : Réflexions, recherches et expériences*, réunies par B. Simler, CRDP, Lille, 1987
- Groupe national Évaluation dans les lycées "évaluation fin de seconde". "Initiation économique et sociale". Phase expérimentale. SPRESE, Direction des lycées, 1985
- *DEES* N° 23, N° 26, N° 52, N° 56, N° 58, N° 62, N° 63, N° 76, N° 77

4. DOCUMENTS SUR LES CONCOURS DE RECRUTEMENT

4.1. CAPES

- Création : BOEN du 12-6-1969, décret du 31 mai 1969. Liste des diplômes requis, décret du 13 mai 1970
- Modification de cette liste (allongement) BOEN du 26-5-1977, décret du 22-4-1977
- Idem BOEN du 26-01-1984, décret du 15-12-1983
- Rapports de jury de CAPES à partir de 1978
- CAPES Interne, BOEN, N° 5, juin 1986, Arrêté du 20-05-1986

4.2. AGRÉGATION

- Décret du 4-01-1977
- Rapports des jurys d'Agrégation

ANNEXE 2

RÉFLEXION SUR LES TRADITIONS DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE EN FRANCE DEPUIS QUARANTE ANS

La recherche en didactique de science économique appelle une réflexion sur les savoirs de référence qui déterminent les contenus à enseigner. Ces savoirs de référence n'étant pas donnés a priori, il faut les délimiter (ce qui pose le problème des frontières entre les disciplines), chercher à identifier les "noyaux durs" (dont la maîtrise est perçue comme significative des compétences de l'économiste), faire apparaître les clivages (ce qui induit une réflexion épistémologique et méthodologique sur les critères de classement).

Une réflexion sur les clivages conduit à poser le problème des ruptures dans les savoirs de référence en économie à deux niveaux. Le premier niveau de rupture s'inscrit dans un espace disciplinaire : on se réfère alors aux divisions traditionnelles en théories, écoles, courants, pôles, paradigmes, programmes de recherches afin de faire apparaître des ruptures, des filiations, des oppositions qui permettent de caractériser les évolutions temporelles dans le champ de la science économique et les frontières entre les approches "concurrentes" sur une période donnée.

Le second niveau de rupture se pose en terme d'espace culturel national (ce qui induirait des traditions nationales de recherches et d'enseignement en économie). On peut alors en inférer qu'il n'y aurait pas une science économique universelle, mais des approches en économie qui s'inscrivent dans des traditions culturelles

nationales (références philosophiques, épistémologiques, historiques...) et dans un contexte institutionnel spécifique (organisation de la recherche et de l'enseignement).

Une réflexion sur le thème de la tradition nationale en économie peut apparaître plus ou moins pertinente selon le degré d'adhésion des économistes nationaux à une science économique qui se présente comme universelle. Karl Pribram, dans son ouvrage "A History of Economic Reasoning" (1983, traduction française 1986, Les Fondements de la Pensée Économique, Economica) consacre quelques pages aux débats méthodologiques des économistes français (p. 433 à 439) qu'il conclut en se référant à A. Marchal pour qui mentalité et tradition nationale déterminent les caractéristiques de la pensée économique dans chaque pays. Ainsi en Allemagne cette pensée serait "fortement influencée par certaines tendances historiques et philosophiques ; en Angleterre par une méthodologie déductive traditionnelle... ; aux États-Unis par un goût prononcé pour les analyses quantitatives et statistiques ; en France enfin par une préférence donnée aux problèmes psychologiques et sociologiques".

Pribram conclut : "en raison de leur penchant pour l'individualisme et l'éclectisme, les spécialistes français des sciences sociales n'ont pas fixé de limites étroites à leurs recherches. Lorsqu'ils ont abandonné leur croyance "déterministe" en des positions inévitables d'équilibre et de déséquilibre, les problèmes fondamentaux qu'ils ont dû résoudre consistaient à trouver le moyen d'aboutir aux transformations souhaitables de l'économie".

Cette volonté a conduit nombre d'économistes français à s'engager dans des programmes de recherches en ruptures avec ceux qui dominaient, particulièrement aux États-Unis et à préférer importer des disciplines voisines des concepts et des méthodes, plutôt que de s'inscrire dans les recherches dominantes en économie à l'échelle internationale.

1. LES ANNÉES 1950-1960 : L'ESPOIR DÉÇU D'UNE "NOUVELLE PENSÉE ÉCONOMIQUE FRANÇAISE"

Les années d'après-guerre sont marquées par une activation des débats sur l'état de la science économique. A. Marchal en cherche l'explication dans l'arrivée d'une nouvelle génération "active" d'universitaires qui cherchent à repenser le cadre de la science économique qui, pour certains, serait en crise.

1.1. LE DÉBAT SUR LA CRISE DE LA SCIENCE ÉCONOMIQUE

En 1951 Henri Denis publiait : “La crise de la science économique” (collection Que sais-je ?). Il y recensait les critiques adressées à cette discipline.

Donnons quelques exemples : M. Morazé “Les raffinements byzantins qui réduisent chaque année un peu plus la part du réel dans l’enseignement économique et qui tendent à faire de l’économie politique une philosophie de l’incompréhensible”... titre de l’article : Économie et réalité – Revue : Annales, Économies, Sociétés Civilisations – janvier, mars 1947 – p. 80.

M. Braudel se plaint que “l’économie politique” que nous avons, tant bien que mal, assimilée aux leçons de nos bons maîtres ne servira pas à nos vieux jours”. Titre de l’article : Pour une économie historique – Revue Économique – mai 1950 – p. 44.

Pour Jean Fourastié il y a échec de la recherche économique car “l’expérience prouve que les hommes d’action n’ont que faire des connaissances abstraites et vagues qui ne leurs sont d’aucune utilité dans la vie quotidienne”. Titre de l’article : Les nouveaux courants de la pensée économique – Revue : Annales, Économies, Sociétés, Civilisations – janvier, mars 1949.

L’analyse des échecs de la science économique conduit à des conclusions variées, parfois contradictoires : l’échec de cette discipline serait lié

- à l’abus des mathématiques (M. H. Culman, Morazé),
- à l’excès de verbiage (Rueff, Allais),
- au manque d’objectivité (Morazé),
- au manque d’application pratique (A. L. A. Vincent, A. Sauvy, J. Fourastié).

A. Marchal, pour sa part, en 1953, dans un ouvrage sur la “Pensée économique en France depuis 1945” (PUF) pense qu’il n’y a pas de crise de la pensée économique mais crise de l’économie classique (remise en cause de la neutralité de la monnaie, de l’automaticité des mécanismes économiques – Keynes, Wicksell, de l’individualisme, de la négligence des problèmes de l’évolution économique). Pour A. Marchal cette économie classique qui se caractérise par une démarche abstraite, déductive et hypothétique est représentée en France par trois courants :

- celui de J. Rueff qui analyse la propriété privée fondement de l’ordre social - conception physicienne et mécaniste de l’économie. Tous les phénomènes économiques lui apparaissent dominés par une seule cause, et cette cause est l’ordre juridique : c’est la propriété (cf. L’ordre social, 1948 – Librairie Médicis). Pour K. Pribram cet ouvrage est la contribution française la plus remarquable à l’approche néo-ricardienne de l’économie ;

- celui de M. Allais qui analyse la concurrence fondement de l'optimum social ;
- celui de Louis Baudin et Daniel Villey qui analysent la liberté individuelle comme fondement d'une société saine (cf. de D. Villey : À la recherche d'une doctrine économique, 1967 – Éditions Génin).

1.2. L'ÉBAUCHE D'UNE NOUVELLE PENSÉE ÉCONOMIQUE

On peut déduire de cette rapide présentation de la pensée économique française, que dans les années 1950-1960 une nouvelle génération d'économistes va chercher à définir un cadre moins traditionnel à l'économie, plus sensible à la sociologie et aux débats des historiens (École des Annales), développant une conception plus réaliste et moins abstraite de la discipline. Exemples : Jean Marchal : Cours d'économie politique, 1950 ; Henri Guitton : L'objet de l'économie politique, 1951 ; Ch. Bettelheim : Économie politique et sociologie économique (AESC, juillet-septembre, 1948).

1.2.1. La prise en compte du cadre sociologique

Si la vision macro-économique de Keynes a joué un rôle dans ce renouvellement, celui-ci n'apparaît que tardivement. H. Guitton analysant "L'accueil fait par les français à la pensée keynésienne" (1936-1986) écrit "Nous avons été rapidement frappés par une certaine résistance de la pensée française, il faudrait plutôt dire un étonnement, une difficulté à comprendre un livre qui correspond si mal à la méthode que l'on nous transmettait dans les leçons d'agrégation. Les admirations ne sont venues que bien plus tard" (Cahiers d'économie politique N° 14-15). Les difficultés de la diffusion de la pensée de J. M. Keynes ne tiennent pas seulement à son caractère étranger à la tradition intellectuelle des économistes français, mais aussi au fait que les premiers économistes à rendre compte de la Théorie Générale sont hostiles à cette analyse (R. Arena et A. Maricic évoquent les critiques d'E. Mantoux, J. Rueff, M. Allais, F. Divisia, H. Denis, J. Benard, F. Perroux, J. Marchal dans l'article "Les réactions françaises à la théorie générale", Cahiers d'économie politique, N° 14-15, 1988). Les économistes qui engageront une analyse plus précise sont minoritaires : C. Gruson – Esquisse d'une théorie générale de l'équilibre économique : Réflexion sur la Théorie générale de Lord Keynes, PUF, 1949 ; A. Barrère – Théorie économique et impulsion keynésienne, Dalloz 1952. La majorité des économistes français resteront hors du programme de recherche keynésien et donneront une orientation plus proprement sociologique à leurs recherches : cf. Les études sur la répartition juste des biens : Jean Marchal : le budget français et la justice sociale (L'actualité économique – juillet, septembre 1951), Henri Krier : La

charge des impôts sur l'économie 1944 ; Hubert Brochier : Finances publiques et redistributions des revenus, 1950. L'article de Jean Marchal : Approches et catégories à utiliser pour une théorie réaliste de la répartition (Revue Économique, mars 1952) apparaîtra comme la base d'une théorie sociologique de la répartition.

La tendance à spécifier les catégories globales par un découpage sociologique va se développer dans différents domaines :

- M. Aujac élabore une théorie de "l'inflation, conséquence monétaire du comportement des groupes sociaux (Économie appliquée, Tome III, 1950 N° 2) ;
- André Vincent voit dans la construction des modèles la mise en relation des groupes sociaux : "en d'autres termes, au lieu d'envisager un seul homo oeconomicus, nous en ferons vivre autant que de groupes sociaux, chacun ayant sa mentalité, ses goûts et combinant en conséquence ses plans de production de consommation, d'épargne..." (La conjoncture, science nouvelle, 1943) ;
- il revient à F. Perroux d'avoir tenté une synthèse pour adapter l'analyse économique traditionnelle aux concepts nouveaux de l'approche sociologique (esquisse d'une théorie de l'économie dominante ? Économie appliquée, Avril, septembre 1948).

Pour F. Perroux, la théorie de l'effet de domination constitue une première synthèse "entre une théorie de l'économie et une théorie de la force, du pouvoir et de la contrainte" ; – réduire le décalage entre la théorie (celle de l'équilibre général) et l'expérience (rapports entre des unités dominantes et des unités dominées). Il écrit : "L'effet de domination intentionnel ou non est une influence dissymétrique ou irréversible. Sa mesure tient dans l'avantage extérieure au contact ou la marge d'indétermination introduite par comparaison à l'équilibre de l'échange pur. Ses composantes sont la force contractuelle de l'unité, sa dimension et son appartenance à une zone active de l'économie".

J. Caro a développé une analyse intéressante sur les difficultés de F. Perroux à construire un paradigme alternatif à celui des néoclassiques tout en restant dans le cadre de l'individualisme méthodologique (lié à son adhésion au "personnalisme communautaire" – J. Y. Caro, De quelques obstacles épistémologiques dans la conceptualisation des comportements, Revue économique, N° 4, juillet 1978).

1.2.2. L'analyse des structures

L'analyse des structures était jusque là le domaine privilégié des historiens et des sociologues, mais des économistes comme M. F Sellier ou R. Barre constatent dans l'après-guerre un regain d'intérêt des économistes pour l'étude des structures économiques concrètes (F. Sellier : L'influence de la "grande dépression" sur l'orienta-

tion de la théorie économique – Éco. appliquée, Tome II, 1949. – R. Barre : La période dans l'analyse économique, 1950. A. Marchal propose le classement suivant des différents types de structures :

“C'est pourquoi il convient de distinguer au moins quatre grands types principaux de structure : les structures physiques ou géographiques, d'abord, pour la connaissance desquelles la collaboration de spécialistes de géographie économique et humaine est précieuse ; les structures économiques, ensuite, qui se présentent, soit sous leur aspect interne (importance relative des divers secteurs productifs, relations de prix : gros et détail, matières premières et produits finis, solidarité des prix, sensibilité ou rigidité du système des prix, répartition des revenus et affectation des revenus aux diverses consommations, etc.), soit sous leur aspect international (structure de la balance des comptes : rapport entre la portion du produit national exporté et la portion du produit national consommé, entre prix intérieurs et prix internationaux, etc.) ; les structures “institutionnelles”, en troisième lieu, qui se définissent par les cadres juridiques et politiques (formes de l'État : libéral ou interventionniste, nature et puissance des groupes politiques, répartition de la contrainte publique et semi-publique entre l'État et les groupes, importance relative de la propriété privée, syndicale, coopérative, publique, etc.) ; les structures sociales et psychologiques ou mentales, enfin, les unes et les autres ne pouvant être dissociées sans arbitraire, le comportement psychologique du sujet dépendant, étroitement de la nature du ou des groupes dont il est membre.

Les structures sociales ont fait l'objet d'analyses originales par le groupement “Économie et Humanisme” (L. G. Leuret et G. Celestin : D'économie et humanisme à l'économie humaine. Revue Économique – décembre 1950), et par Jean Lhomme (la notion de structure sociale, Revue de Science Économique, septembre 1949). Effort pour réactiver la recherche sur les classes sociales.

Quant aux structures économiques, elles ont fait l'objet d'études de la part de Jean Weiller et B. Bye dans le domaine des relations économiques internationales.

Il est à signaler que la connaissance chiffrée des structures économiques est liée au développement des travaux sur la comptabilité nationale (cf. : F. Perroux, Marczweski, A. Vincent, Dumontier).

À partir de 1954 est créé à la Faculté de Droit de Paris, un cours de systèmes et structures économiques qui est confié à André Marchal. Celui-ci fait de nombreuses références aux travaux des sociologues (Gurvitch, Cuvillier, Weber), anthropologues (Levi Strauss), historiens (Braudel) et économistes (J. Akerman, Hayek, Perroux, Schumpeter, Barre, Tinbergen, Leontieff, Nicolai...).

1.2.3. Les efforts pour passer de la statique à la dynamique

La prise en compte des anticipations, les études sur le multiplicateur avaient été des moyens de rendre la théorie dynamique : ex. C. Prou : *Origine et formes récentes de la théorie du multiplicateur d'investissement* – Thèse 1948).

R. Barre tenta une approche synthétique de la prise en compte du temps : “La période dans l’analyse économique” : 1950, étude des périodes cadres et des périodes délais.

Pour un auteur comme F. Perroux, le centre d’intérêt est dans la construction d’une dynamique de longue période : cf. note sur le dynamisme de la domination (*Économie Appliquée*, avril-juin 1950) que Perroux différencie de la dynamique de l’innovation de Schumpeter.

Jean Fourastié pour sa part, contribue à l’étude de la dynamique en élaborant une théorie générale de l’évolution économique contemporaine fondée sur le classement en trois secteurs emprunté à Colin Clark. (*Le grand espoir du XXème siècle. Progrès technique, progrès économique, progrès social*, préface d’André Siegfried, 1949).

H. Guitton jouera un rôle important dans l’analyse des “fluctuations économiques”, 1951, où il fait la différence entre les cycles de “l’économie spontanée” et les fluctuations amorties de “l’économie consciente”.

1.2.4. Le renouveau de l’observation en économie

Les mathématiques ont regagné du terrain avec l’économétrie entendue comme la jonction de la théorie déductive et de l’observation statistique : M. Divisia, R. Roy, J. Ullmo, J. Millau. Cette tendance a été dynamisée par le développement de la comptabilité économique (travaux de Gruson, Froment, Dumontier, A. Vincent).

L’approche empiriste dans la tradition de F. Simiand appartient surtout à A. Piatier (Directeur de l’Institut de Conjoncture). “On doit constater, écrit-il, et expliquer : on ne doit ni juger, ni prescrire la pensée économique française des années 1950-1960”

1.3. ANALYSE RÉTROSPECTIVE

Qu’en est-il rétrospectivement de cette nouvelle pensée économique qu’André Marchal croit voir naître au début des années 1950 ? Il semble que ce qui a caractérisé les économistes français des années 1950-1960, soit l’éclectisme : ils cherchent en mobilisant des éléments de différentes théories, voire de différentes disciplines à

construire des approches plus réalistes en économie. Il ne nous appartient pas de vouloir expliquer le refus de se rattacher explicitement aux travaux anglo-saxons qui dominent la science économique pendant cette période ; mais une réalité s'impose ; beaucoup des recherches engagées durant ces années semblent avoir vieilli prématurément sans conduire à une approche théorique alternative au modèle anglo-saxon.

J. M. Albertini et A. Silem dans leur ouvrage "Comprendre les théories économiques" regroupent avec une certaine bienveillance nombre d'économistes français de cette période dans le clan des hérétiques. (Filiation avec Schumpeter, Marx, Sismondi...)

Pour les marxistes, si nombre d'économistes de cette période diffusent les travaux de Marx, Lénine, Boukharine... Il est difficile de parler d'émergence de théoriciens. La tendance est plutôt à voir se cristalliser des courants : Maoïstes, Trotskistes, Marxistes orthodoxes...

Pour les hérétiques "à la Schumpeter" (expression utilisée par Albertini et Silem) la multiplicité des démarches est encore plus impressionnante.

- La voie historique avec E. Labrousse comme précurseur qui essaie de reconstituer des séries statistiques longues (travaux de Carre, Dubois, Malinvaud sur la croissance française).
- La voie de la sociologie : qui regroupe les héritiers de Le Play avec l'enquête sociale (J. L. Leuret, fondateur d'Économie et Humanisme), les analyses économiques à partir des comportements des groupes sociaux (J. Marchal, P. L. Reynaud, J. Lhomme, J. Lecaillon, A. Tiano, H. Brochier). On peut y rattacher les travaux du CERC sous l'impulsion de J. Meraud et P. Madinier et ceux du CREDOC avec Éd. Lisle et Ph. Babeau.
- La voie de la dynamique des structures (F. Perroux, A. Marchal, A. Nicolai, J. Houssiaux, A. Piettre, M. Bye). Il faut ici accorder une place particulière à F. Perroux qui a tenté de développer une théorie générale prenant en compte des réalités comme la concentration des firmes, l'intervention de l'État, les inégalités de développement. Cela l'a amené à élaborer un grand nombre de concepts comme : effets d'entraînements, pôles de croissance, firmes motrices, qui ont impulsé des recherches et restent encore aujourd'hui une orientation pour la réflexion des économistes.
- La voie de la prospective qui s'est développée en France sous l'influence de G. Berger et de Bertrand de Jouvenel, influence que l'on retrouvera au Commissariat Général du Plan ou chez des économistes comme J. Lesourne. On pourrait y rattacher J. Fourastié avec son analyse du progrès technique.
- La voie de la pluridisciplinarité est particulièrement représentée par A. Sauvy.

- La voie de la contestation épistémologique avec J. P. Dupuy, M. Aglietta, J. Attali, M. Guillaume...

Examinons la position de deux économistes sur cette période.

Dans un article récent, Michel Mougeot écrit à propos du livre "La pensée économique en France depuis 1945" : "Le sentiment que l'on ressent à la lecture d'André Marchal est celui d'une science économique française officielle, celle des facultés de droit, ignorant les travaux théoriques qui sont de nos jours, les seuls à être encore cités. La situation n'est à ce propos pas très différente de celle de la fin du XIX^e siècle lorsque les économistes de l'Institut et de la Société d'Économie Politique rejetaient les idées walrasiennes". (Revue Économique, N° 3, mai 1989).

L'intérêt de l'article de M. Mougeot est de voir 35 ans après le livre d'A. Marchal ce qui reste de ce "renouveau de la pensée économique en France". Il montre qu'A. Marchal n'a qu'une connaissance très partielle des travaux de M. Allais, de J. Roy, de G. Guilbaud, de Boiteux. Des économistes comme Villey, Malinvaud ou Debreu sont ignorées (alors que les premiers articles de références de ceux-ci paraissent en 51.52.53.).

Comme l'écrit C. Prou en 1976 ("Leçons introductives d'économie" – Masson) la renaissance de la pensée économique pendant cette période est marquée par les travaux de P. A. Samuelson, J. R. Hicks, K. J. Arrow, T. C. Koopmans, R. Harrod, J. Meade "La France apparaît médiocrement lotie". Cela tient au fait, comme l'exprime A. Marchal, que les économistes français cherchent à créer une voie spécifique caractérisée par : le rejet de la théorie pure, le sociologisme, l'hétérodoxie, l'absence de spécialisation, la préférence pour la spéculation philosophique. Le problème est qu'a posteriori les économistes français des années 1950-1960 qui empruntent ce chemin de l'hétérodoxie n'ont pu se forger une identité.

A. Wolfelsperger cherche à caractériser cette tradition hérétique française dans un article de la Revue Française de Sociologie (N° 2, 1977). "De la contestation de l'orthodoxie à la tentation du sociologisme". Il constate qu'il existe deux grands programmes traditionnels de recherche pour les économistes (reprenant ainsi une distinction établie par Friedman).

- Le programme des "Marshalliens" qui pensent que l'objectif de la science économique est de dégager immédiatement des propositions ayant une signification empirique démontrée (approche en terme d'équilibre partiel pour la micro-économie, en terme d'agrégats pour la macro-économie).
- Le programme des "Walrasiens" qui cherchent à démontrer la cohérence d'une économie de marché hypothétique et de tirer de cette version, par l'intermédiaire de la théorie de l'optimum, une aide d'efficacité immédiate pour la bonne gestion de l'économie et particulièrement du secteur public.

Ce qui caractérise la majorité des économistes français pour A. Wolfelsperger, c'est leur refus de participer à ces deux programmes traditionnels de recherche (cette analyse repose sur les travaux des économistes français jusqu'au milieu des années 1970).

Il est à noter que les critiques concernant le caractère hétérodoxe des économistes français de cette période, rencontrent aussi des critiques opposées : cf. l'article de A. Nicolai "anthropologie des économistes" (Revue Économique, N° 4, juillet 1974) qui critique le développement d'une science économique épurée.

Toutefois, plus que vouloir juger de la légitimité scientifique des économistes français, il semble intéressant de réfléchir aux rôles des institutions qui ont encadré le développement de la science économique en France.

1.4. LES INSTITUTIONS ET LA DIFFUSION DE L'INNOVATION EN SCIENCES ÉCONOMIQUES

Lucette Levan-Lemesle pose la question : "L'innovation en matière d'économie politique a-t-elle été refusée en France à cause des institutions où elle était enseignée ? ("innovations et institutions : le Conservatoire des Arts et Métiers et la Faculté de Droit de Paris" – Économie et Société, Série P.E., "Oeconomia", N° 4, 1985).

Elle fait apparaître que les professeurs d'économie de la Faculté de Droit (jusqu'en 1960, c'est dans le cadre de la licence de droit qu'un enseignement marginal d'économie peut être dispensé) n'ont pas été des agents actifs pour diffuser les innovations en matière de pensée économique : "L'innovation, prise au sens ici très large de réception de la statistique, du marginalisme, des théories de l'équilibre, de l'économétrie, des thèmes de l'économie dirigée, voire même du keynésianisme a-t-elle été, non pas produite mais seulement perçue ?".

La succession des manuels d'initiation à l'économie utilisés pour passer la licence jusque dans les années 1960 pourrait illustrer les ambitions très limitées de cet enseignement de l'économie à l'université.

L. Levan-Lemesle pense que "la logique d'institution, logique de reproduction plus que d'innovation a largement joué". Il faut ajouter que les premiers professeurs d'économie à l'université n'ont pas une formation initiale dans cette discipline et que leurs préoccupations, plus que d'être des agents actifs de l'innovation a été le renforcement de leur position institutionnelle dans l'université.

Ce n'est que dans les années 1970, dans le cadre de nouvelles structures que les sciences économiques à l'université trouveront une nouvelle dynamique (sur ces nouvelles structures voir article de P. Guillaumont "Les sciences économiques à l'université en France". Chronique d'actualité, SEDEIS, 15 mars 1976).

Si l'Université n'apparaît que tardivement comme agent d'innovation, il en va tout autrement du CNAM, Institut d'Enseignement Technique créé en 1794. L'activité d'enseignement y débute en 1820 : le cours d'économie industrielle est confié à J. B. Say. Cette chaire sera ensuite occupée par les pionniers de la statistique en France : A. de Foville (1885-1959), André Liesse (1893-1929), François Divisia (1929-1959), Jean Fourastié (1959-1978).

On trouve dans ces enseignements, une volonté continue de développer les connaissances statistiques pour approfondir la connaissance de la "réalité économique". L'utilisation des mathématiques n'est pas refusée a priori et les recherches des ingénieurs économistes y seront mieux perçues.

Avec les ingénieurs économistes nous touchons au troisième pôle institutionnel (cf. F. Etner "L'enseignement économique dans les grandes écoles au XIX^e siècle en France" *Oeconomia* N° 6, 1986 – F. Divisia : "L'apport des ingénieurs français aux sciences économiques", Dunod, 1950). Leur rôle innovateur tiendra largement aux problèmes qu'ils doivent résoudre : traduire en règles, normes l'intérêt général à travers des questions de tarifs publics, d'investissements et cela dans des contextes institutionnels différents : ex. M. Boiteux à EDF, E. Malinvaud à l'INSEE, M. Allais à l'École des Mines. J. Lesourne à la SEMA...

2. LES ANNÉES 1970-1980 ÉCLECTISME ET NORMALISATION DE LA RECHERCHE ÉCONOMIQUE FRANÇAISE

Il n'existe évidemment pas une césure nette dans la recherche en économie entre les années 1960 et les années 1970, si ce n'est le dépérissement des travaux sur le programme : système, structure, explications sociologiques des phénomènes économiques et parallèlement l'émergence de programmes nouveaux souvent impulsés par des travaux anglo-saxons.

Sans pouvoir ici aborder les mouvements qui traversent les différentes spécialités de l'économie : monétaire, financière, publique, du travail, internationale, industrielle, sociale... On peut chercher à identifier des courants de pensées qui se cristallisent autour de ces nouveaux programmes de recherche.

Toutefois, l'impression de ce renouvellement de la pensée économique française doit être relativisée par l'impression de stabilité des clivages que fait apparaître une analyse en terme de champ (au sens de Bourdieu) du savoir économique français.

Il est vrai qu'il n'y a pas contradiction entre un renouvellement des centres d'intérêts des chercheurs et le maintien de clivages entre ceux-ci dont les explications dépassent largement l'adoption de positions divergentes au niveau théorique.

2.1. LES COURANTS DE PENSÉE FRANÇAISE EN ÉCONOMIE : RENOUVELLEMENTS ET CLIVAGES

On assiste dans les années 1970 à la constitution d'écoles de pensée en économie qui vont s'organiser à l'intérieur de réseaux constitués par les groupes de recherches, les UFR d'économie, les revues. Cette évolution va contribuer à un partage des influences en économie. Un étudiant à l'Université de Picardie ne rencontrera probablement pas la même formation en économie qu'un étudiant à Bordeaux, Rennes ou Grenoble.

2.1.1. Les courants de pensée

Nous ne chercherons pas dans ce rapide tour d'horizon à être exhaustif. Par exemple le courant inspiré de la théorie sraffaïenne, centré sur la recherche d'un étalon général de mesure nous semble constituer une réflexion renouvelée sur la valeur et le mode de fixation des prix de production, mais peut-on pour reprendre le titre d'un ouvrage de G. Facarello et Ph. de Lavergne parler d'"une nouvelle approche en économie politique ?" (Économica, 1977) (cf. les études Sraffaïennes dans les Cahiers d'Économie Politique, PUF, Université de Picardie à l'origine avec P. Maurisson, J. Cartelier, G. Deleplace, C. Benetti, S. Latouche...

Il semble pour d'autres raisons difficile de parler d'un courant marxiste pendant les années 1970, tant les conflits entre marxistes "orthodoxes" (Éditions Sociales – Économie et Politique – les Cahiers du CERM...), trotskistes (Revue : Critiques de l'économie politique), maoïstes (Cahiers Yenan), gauchistes (les Temps modernes) sont intenses. On voit se former des associations comme celle pour la Critique des Sciences Économiques et Sociales (ACCES) dans le cadre du Département d'Économie de Vincennes. Enfin des éditions comme Maspéro, Anthropos, Savelli, Le Sycomore, Éditions Champ libre, Éditions EDI, Cerf, Éditions de Minuit ont permis à une multitude de sensibilités de s'exprimer, voire aussi d'entreprendre la réédition de textes marxistes fondamentaux. Plus qu'un courant de pensée, cette effervescence intellectuelle des années 1970 créa un climat très favorable à une

approche critique de l'économie politique (à nuancer selon les universités), mais souvent au détriment d'une assimilation convenable des bases de la science économique (micro-économie, théorie de l'équilibre général, développement des analyses keynésiennes et critiques monétaristes).

Ce climat favorable à la critique de l'économie politique peut être appréhendé à divers niveaux.

- Les années 1960 sont marquées par la parution d'ouvrages d'Althusser, Foucault, Bachelard, Godelier qui sont des contributions importantes à la réflexion épistémologique en sciences sociales mais qui vont conduire à un "franco-centrisme épistémologique" masquant les contributions de Popper, Lakatos, Kuhn, Feyerabend, Laudan...

Pour Wolfesperger, Mingat, Salmon "ce franco-centrisme a popularisé l'anti-empirisme comme épistémologie quasi officielle dans notre pays. Il incitait ainsi beaucoup d'économistes français non seulement à se couper du milieu scientifique international, mais aussi à se priver d'une bonne partie de leur productivité potentielle. Lorsqu'on se persuade que la seule méthode anti-empiriste à suivre est celle de la théorie pure et que l'on n'a pas toujours les moyens intellectuels de briller dans cette voie, il ne reste plus qu'à se replier sur la critique de la théorie existante, la relecture assidue des vieux auteurs ou... le silence" (*Méthodologie économique*, PUF, p. 292).

- La diffusion rapide d'un enseignement d'économie influencé par le marxisme dans les universités françaises peut aussi s'expliquer par la volonté de construire des théories qui permettent une compréhension globale de la société en réaction contre les analyses partielles fondées sur des corrélations statistiques, les hypothèses irréalistes, les modèles inspirés de la physique ou de la mécanique, avec des résultats souvent décevants (le fameux résidu inexplicé dans les facteurs de la croissance créé généralement un état de perplexité compréhensible chez les étudiants).

La présentation d'une vulgate marxiste (souvent opposée de manière rapide à une vulgate "néoclassique" a conduit implicitement à développer une méthodologie que Wolfesperger, Mingat et Salmon qualifient "d'essentialiste" : "On peut la définir comme celle qui donne comme objectif à la science de découvrir l'explication ultime des phénomènes par la mise en évidence de l'essence ou de la nature essentielle des choses". Pour ces auteurs "le problème fondamental de l'essentialisme est celui de son principe de validation. Quelle garantie avons nous d'avoir atteint l'essence ou d'avoir progressé vers elle dès lors que les méthodes empiriques de validation des théories sont exclues puisque inexplicables, par nature, à ce qui est par définition étranger au monde des phénomènes ?" (*Méthodologie économique*, p. 312). Nous abordons là, la critique Popérienne du marxisme qui s'attacherait plus à protéger la doctrine qu'à

la soumettre à la critique, s'interdisant pas là même de progresser par élimination critique de l'erreur ? (cf. le numéro d'Économie et Sociétés, Série PE, N° 10, octobre 1987 : La pensée de Karl Popper et la Science Économique).

Ce ne sont pourtant pas les critiques méthodologiques adressées aux analyses économiques marxistes qui peuvent expliquer en dernier ressort les difficultés de ce courant à constituer une "école de pensée".

Il faut aussi se référer aux prismes par lesquels les problèmes économiques ont été analysés par les marxistes dans les années 1970 et se demander si ce ne sont pas ces prismes qui sont en crise aujourd'hui.

Le premier prisme est celui que le PCF a développé à partir de 1966 sous le vocable de Capitalisme Monopoliste d'État (terme de Kouzminov) : voir les travaux de P. Boccara, Cl. Quin, J. C. Delaunay, P. Grevet, P. Herzog, M. Decailot... "Très vite le CME deviendra l'explication de tous les grands et petits problèmes de l'heure. La majeure partie de la production théorique issue du PCF est complètement focalisée sur le CME qui stérilise alors toutes les démarches." (T. Paquot, p. 70, La Science Économique en France).

Le second prisme est celui de l'économiste trotskiste Ernest Mandel ("Traité d'économie marxiste et troisième âge du capitalisme", 10/18) conduisant à des analyses ambitieuses sur les lois de développement du capitalisme, la structure de l'économie mondiale, l'inflation permanente, "le troisième âge du capitalisme". On retrouve ces thèmes dans la Revue Critique de l'économie politique, mais la priorité aux débats entre tendances marxistes ne conduira pas à l'émergence d'une nouvelle école de pensée.

D'autres économistes marxistes orienteront leurs analyses vers la mondialisation du système : Ch. Bettelheim, A. Emmanuel, S. Amin, Ch. Palloix, mais avec une prise en compte des situations concrètes qui apparaît comme secondaire.

L'analyse marxiste connaîtra un renouvellement avec l'approche en terme de Régimes d'accumulation, qui apparaîtra au milieu des années 1970, proposant une nouvelle analyse de la logique du capitalisme. On a alors parlé d'école de la régulation, école dont les références théoriques dépassent celles du marxisme.

L'école de la régulation

Les travaux de M. Aglietta, R. Boyer, J. Mistral, J. Mazier, A. Lipietz, A. Granou, B. Billaudot sont particulièrement représentatifs de cette "école". Ils visent à prendre en compte les interactions entre histoire et théorie, cadres sociaux, institutions et régularités économiques. Le concept central pour y parvenir est celui de

régime d'accumulation (articulation entre dynamique du système productif et demande sociale, entre répartition salaire-profit et partage consommation-investissement).

Chaque régime d'accumulation s'inscrit dans un cadre institutionnel déterminé par les formes de la concurrence, les conditions de la création monétaire, les modes d'intervention de l'État, le type de rapport salarial, la nature de l'intégration à l'économie mondiale. Le rapport salarial apparaît comme central dans l'analyse du cadre institutionnel, il permet d'introduire "la notion de régulation, conjonction de mécanismes et de principes d'ajustements associés à un ensemble donné du rapport salarial (traditionnel, taylorien, ou fordien), de la concurrence... des interventions de l'État... et de la hiérarchisation de l'économie mondiale." (R. Boyer, *La Science Économique en France*, Éditions de la Découverte).

Cette école est particulièrement intéressante, car elle s'inscrit au confluent de diverses théories et dans une perspective fondamentalement interdisciplinaire qui illustre une tradition de recherche économique française que nous avons vu s'affirmer à partir des années 1950.

Au confluent des théories avec une volonté de renouvellement : Aglietta par exemple dans son ouvrage "Régulation et Crises du Capitalisme", applique les schémas de l'analyse marxiste à l'étude de la croissance des États-Unis au XX^e siècle. Boyer et Mistral pour leur part, semblent chercher à synthétiser les apports des historiens de l'école des Annales, des économistes structuralistes (de Schumpeter à F. Perroux) sans négliger les réflexions keynésiennes et les travaux des institutionnalistes américains (Commons, C. Ayres). J. Mazier, à partir des travaux réalisés à la Direction de la prévision, fonde ses analyses sur des séries statistiques de longue période et les applique à l'approche en terme d'accumulation du capital développée par l'École de Cambridge (J. Robinson).

La perspective de ces analyses est fondamentalement inter-disciplinaire : les études sur les croissances nationales en longue période utilisent largement les travaux d'histoire économique, les réflexions sur l'évolution du rapport salarial, l'organisation du travail, les modes de vie font appel aux études de sociologues. Sur ce point, l'école de la régulation semble renouer avec les réflexions que nous avons rencontré dans le premier numéro de la Revue économique.

Cet éclectisme dans la mobilisation des théories économiques et dans les rapports avec l'histoire et la sociologie amène des auteurs comme Wolfesperger, Mingat et Salmon à classer les économistes de la régulation dans la tradition de "l'école française" comme théorie critique de la théorie orthodoxe. Plus précisément "les institutionnalistes en général et les régulationnistes en particulier rejettent clairement l'intentionnalisme et l'interactionnisme... Ils sont donc du côté du pôle "déterminis-

te”. C’est ce que notent généralement les auteurs qui ont tenté de définir les fondements méthodologiques de l’institutionnalisme lorsqu’ils lui attribuent une perspective qu’ils appellent “holiste”... Le signe extérieur le plus clair de cette tendance est la place accordée à l’analyse dite sociologique et aux sociologues dans les travaux institutionnalistes pour montrer que les comportements individuels auxquels le paradigme orthodoxe donne un pouvoir explicatif autonome et décisif sont en réalité strictement déterminés par les structures sociales, l’environnement culturel, etc., donc par les institutions.” (Méthodologie économique, p. 458 et suivantes).

En rejetant un peu rapidement l’école de la régulation dans l’approche holiste par opposition à l’individualisme méthodologique, les auteurs tendent à déprécier l’aspect novateur de cette théorie dans la tradition institutionnaliste.

M. Basle pour sa part situe cette école dans “L’approche intermédiaire” : “Elle découle du postulat que dans les sciences de l’homme et de la société, le plus important, c’est le “et”, c’est-à-dire qu’on ne peut comprendre l’économie qu’en étudiant les rapports entre les hommes, leurs relations, les structures de production, de consommation... Les deux grandes lignes d’études sont alors le technologisme et l’institutionnalisme, et l’étude est d’abord dynamique (les changements importent plus que les données statiques).” (Le Monde, 31.10.1989).

Il est intéressant de voir que le débat fondamental autour de cette école de la régulation est dans l’alternative qu’elle représente ou non pour sortir du simple clivage Individualisme méthodologique ou holisme.

L’école du circuit

Cette école du circuit vise à offrir une alternative radicale aux interprétations de la théorie keynésienne qui ont dominé avec le courant anglo-saxon de la synthèse “néoclassique-néokeynésienne”. Les auteurs représentatifs de ce courant sont : B. Schmitt, F. Poulon, A. Parguez. On peut caractériser cette approche par : -l’insistance sur la dimension circulatoire des phénomènes – le rôle du crédit bancaire à l’origine de tout acte de production – le rôle moteur des producteurs par leurs anticipations – le refus de toute notion d’équilibre.

Pour F. Poulon, l’école du circuit se reconnaît dans deux principes fondamentaux :

- le principe de l’économie monétaire de production avec trois catégories d’agents (banques – entreprises – ménages) alors que la macro-économie traditionnelle ne prend en compte que les ménages et les entreprises ;
- les identités fondamentales du circuit sont : l’identité offre/demande et l’identité $I = S$.

La première ambiguïté de cette école est de se définir par un concept : le circuit qui est présent dans les discours des économistes mais généralement à des fins pédagogiques (cf. J. M. Albertini ou les différents travaux de présentation de la comptabilité nationale) et non comme instrument d'une identité théorique. Toutefois il faut reconnaître le mérite aux économistes de cette école d'avoir réfléchi sur ce chemin de la pédagogie à la théorie (dans le numéro 73 de Document pour l'Enseignement économique et social, octobre 1988, Circuit et pédagogie de l'économie) en spécifiant progressivement les concepts de flux – pôle – hiérarchie des pôles – temps de circuit – condition de crise – taux d'inflation nécessaire. Mais si l'utilité du raisonnement en terme de circuit est évidente pour saisir les enchaînements macro-économiques, faut-il, comme le fait F. Poulon, opposer diamétralement Marché et Circuit ?

La seconde ambiguïté est que la théorie dite "du circuit" se présente comme une théorie macro-économique nouvelle (résultat d'une recherche en économie fondamentale selon les termes de B. Ducros). Mais alors comment définir ce nouveau "paradigme" en économie qui se fonderait sur une relecture de Keynes ? Peut-être sera-t-il jugé d'abord sur la portée de ses applications, en particulier pour déterminer des règles de politique économique.

L'école du déséquilibre

C'est à partir d'une réinterprétation de Keynes par R. Clower (1965) et A. Leijonhufvud (1968) que se développe la théorie du déséquilibre. En 1971 Barro et Grossman développent l'idée de configuration alternative du déséquilibre, en 1975 J. Dreze analyse un processus explicite de tâtonnement sur les quantités, J. P. Benassy formalise les fondements micro-économiques en terme d'économie générale. E. Malinvaud en 1977 en déduit une réinterprétation des théories du chômage et P. Y Henin des modèles dynamiques de croissance.

Cette théorie développe une réflexion générale sur les problèmes de coordination d'une économie de marché où les ajustements par les prix opèrent imparfaitement. On voit alors apparaître la possibilité de déséquilibres de marchés avec des agents soumis à des contraintes quantitatives. "Ces contraintes quantitatives constituent un type d'information radicalement nouveau, à savoir des signaux – quantités venant s'ajouter aux signaux – prix seuls présents dans la théorie Walrasienne. Elles font naître des comportements d'un type nouveau où les agents s'adaptent aux signaux quantités qu'ils reçoivent et expriment des demandes et des offres (différentes des demandes et offres walrasiennes) que l'on peut qualifier d'effectives. De plus, ces contraintes perçues ont tendance à engendrer des processus cumulatifs ou des cercles vicieux. L'économie non Walrasienne se met alors furieusement à ressembler à l'économie Keynésienne, et l'on peut considérer qu'elle lui fournit les fonde-

ments micro-économiques qui lui faisaient défaut.” (A. d’Autume : “La Science Économique en France”, p. 23).

Le premier problème avec l’école du déséquilibre est de la situer par rapport au courant Keynésien. Pour Wolfesperger, Mingat, Salmon, elle serait une extension du programme Keynésien : “Le Keynésianisme, pris dans son ensemble, toutes tendances confondues, pourrait bien n’exprimer rien d’autre qu’un programme de recherche consistant à trouver la justification d’une intervention active de l’État dans le domaine macro-économique... Le programme des économistes du déséquilibre, dans ces conditions, serait seulement une forme particulière de la recherche de fondements théoriques susceptibles de se substituer à ceux, insuffisamment satisfaisants pour un esprit théorique, que les néo-Keynésiens croyaient avoir trouvé pour justifier une politique active.” (Méthodologie économique, p. 514).

En revanche pour un auteur comme A. Barrere, spécialiste français de Keynes et proche de l’école du circuit, les économistes du déséquilibre n’expliquent que les déséquilibres de fonctionnement (du marché) et non ceux du système (mauvaise régulation de l’emploi et de la demande globale qui résultent des contradictions que rencontre le mouvement de l’activité économique).

Par delà ces difficultés de filiation, l’école du déséquilibre semble se heurter à une disproportion entre le caractère formalisé des analyses et les résultats limités, voire indéterminés, parfois obtenus.

La nouvelle école libérale

On peut parler en France d’un courant néo-libérale qui a pris forme à la fin des années 1970 en réaction :

- contre les approches totalisantes et volontaristes des phénomènes sociaux (insistance à opposer Individualisme méthodologique et Holisme) ;
- contre le “sociologisme” des économistes français avec le risque de virer à “l’anti-économie. D’où le titre d’un ouvrage collectif paru en 1977 sous la direction de J. J. Rosa et F. Aftalion, “L’économie retrouvée”, Économica.

Ce courant manifeste sa préférence à l’approche de l’équilibre partiel (Marshalliens) plutôt qu’à l’équilibre général soupçonné de se perdre dans des spéculations théoriques.

- Le marché n’est plus perçu comme une construction abstraite mais une réalité à dévoiler, à découvrir – empirisme radical.
- Le marché est une réalité omniprésente permettant d’interpréter les diverses dimensions de la vie humaine et sociale.

- Dès lors qu'une activité humaine mobilise une ressource rare comme le temps, on peut convenir qu'elle se traduit par des arbitrages, des choix et des comportements d'offre et de demande – économie du crime, du mariage, de la famille... – ce que Henri Lepage appelle l'économie généralisée (généralisation du principe d'économicité).

2.1.2. Quel critère choisir pour analyser la pensée économique française ?

Au delà du traditionnel découpage en écoles (caractère institutionnel), en théories (idée de construction de modèle), en courants (ensemble de sensibilités ayant des forces convergentes), on peut rechercher les critères de la sociologie (analyse en terme de structure du champ) ou de la philosophie des sciences (paradigme, programme de recherche, tradition de recherche) pour dégager un découpage de la pensée économique française.

■ *L'analyse en terme de structure du champ*

Vincent Koen à partir d'une analyse bibliométrique a étudié "La production française de connaissances économiques" (Revue économique, N° 1, janvier 1986) en s'inspirant de la méthode de P. Bourdieu.

L'objectif est d'obtenir une radiographie du champ de la connaissance économique française contemporaine à l'aide d'un outil bibliométrique : l'indice des citations (étude d'environ 10 000 citations relevées dans 22 revues sur la période 1980-1982). L'hypothèse de ce travail est que le champ français est traversé par des clivages entre groupes d'économistes qui apparaissent à travers les publications.

Les résultats font apparaître – au-delà du fait que les revues ont un penchant très prononcé pour l'autocitation – :

- un pôle central : INSEE / Direction de la prévision. toutes les revues citent Économie et statistique et souvent SEF. Ce pôle ne semble pas présenter d'unité idéologique apparente, "en revanche, son unité institutionnelle est remarquable, en ce qu'il regroupe et est sous le contrôle des "ingénieurs économistes". (Polytechniciens de l'INSEE, X Ponts du CEPREMAP) ;
- trois pôles de premier rang :
 - le pôle des universitaires éclectiques (Revue Économique et Revue d'Économie Politique). La REP créée en 1887 et la RE créée en 1950 ont cherché initialement à prendre le contre-pied d'une orthodoxie jugée trop libérale. À l'origine la RE était le support du courant "Systèmes et Structures" (A. et J. Marchal, J. Lhomme) ;

- le pôle de la “3^e voie” de F. Perroux (ISMEA). Ce pôle occupa dans l’après-guerre une place importante avec l’introduction de Keynes en France, la mise en place de la comptabilité nationale, le développement d’une histoire économique quantitative ;
- le pôle des libéraux (SEDEIS – REXECO – IPECODE). La place des universitaires y est beaucoup plus restreinte. Le rôle de J. Plassard y apparaît déterminant ;
- deux pôles marxisants :
Celui des marxistes trotskisans avec la revue Critique de l’économie politique et celui des néo-ricardiens – néo-marxistes avec les Cahiers d’économie politique et la collection “Intervention en économie politique” (éditions Maspéro).
- Trois pôles périphériques :
 - le pôle des nouveaux économistes (Vie et Science économique publiée par l’Association Nationale des Docteurs es Sciences Économiques – ANDESE), réunis dans le cadre de la Société du Mont-Pélerin (fondée par F. Hayek) et l’Association pour la liberté économique et le progrès social (fondé sous l’autorité de J. Rueff) ;
 - le pôle des communistes orthodoxes (Revue Issue et Économie Politique) ;
 - les socialistes humanistes et chrétiens (Économie et Humanisme).

On ne voit pas dans cette analyse des pôles du champ scientifique de l’économie se dégager clairement les différentes écoles qui structurent aujourd’hui cette discipline mais plutôt les pôles institutionnels qui contrôlent la production et la légitimation d’un savoir économique.

Or on constate une assez grande stabilité temporelle de ces pôles (la plupart sont structurés dès les années 1950). Ainsi le renouvellement des théories, des écoles à l’intérieur de ces pôles aurait pour enjeu une modification des rapports de force entre ces pôles à l’intérieur du champ. L’ambiguïté de cette dynamique est toutefois qu’un pôle n’a pas obligatoirement le “contrôle” d’une théorie, il faut donc prendre en compte la relative autonomie des pôles par rapport aux théories.

■ *Les analyses en termes de paradigme, programme de recherches et tradition de recherche*

Les philosophes des sciences analysent les théories comme des structures cohérentes. Cette démarche fait apparaître l’ambiguïté du terme théorie qui peut signifier, une doctrine spécifique à un auteur (théorie de la valeur travail de K. Marx) ou un ensemble beaucoup plus général correspondant à un éventail de théories individuelles (théorie de l’évolution). On peut évoquer trois approches pour saisir ces structures cohérentes.

- Celle de T. S. Kuhn (*La structure des révolutions scientifiques*, édition 1970 traduction française, Flammarion) qui présente un modèle du progrès scientifique dont l'élément essentiel est le paradigme ou matrice disciplinaire. Ce sont des "façons de concevoir le monde" qui recouvrent un ensemble de concepts, de modèles globaux, de thèmes et de lieux de recherche, d'outils d'analyse ou d'expérimentation, de normes et de valeurs scientifiques. Au sein de tout paradigme on trouvera plusieurs théories spécifiques, dont chacune présuppose certains éléments du paradigme. Tant qu'il y a pluralité de paradigmes sur une même période dans une discipline, celle-ci en est au stade de la pré-science. On parlera de science "mûre" lorsque une communauté scientifique accepte le même paradigme. Une science mûre passera alors par des phases de science normale (les savants formulent et étendent le paradigme dominant qui est considéré comme inaltérable). Des théories spécifiques qui cherchent à appliquer le paradigme à des cas nouveaux pourront être critiquées, falsifiées, et abandonnées sans que le paradigme soit remis en question. Il faut que suffisamment d'anomalies s'accumulent pour que le paradigme dominant entre dans une phase de crise ; laquelle se résout lorsque un paradigme nouveau émerge qui fournit de meilleurs résultats empiriques. Ce changement discontinu, constitue une révolution scientifique.

- Celle d'I. Lakatos pour qui il peut coexister simultanément des programmes rivaux de recherche (des programmes naissants sont tolérés alors que les programmes en déclin sont traités avec indulgence), qui sont des théories au sens large. Un programme de recherche est une structure qui guide la recherche future d'une façon positive et aussi négative. L'heuristique négative ou "noyau dur" consiste en postulats fondamentaux qu'on ne peut abandonner ou modifier sans rejeter le programme de recherche (détermine les axes de recherche impropres). Ce noyau dur est protégé des falsifications par une "ceinture protectrice" d'hypothèses auxiliaires, de propositions testables, sur lesquelles pourront porter les critiques. L'heuristique positive contient des axes de recherche permettant de changer ou de sophistiquer des théories spécifiques (conduit à développer le noyau ou à adapter la ceinture aux objections).
 Un programme de recherche est dit progressif s'il possède un degré plus grand de corroboration empirique (régressif si ce degré décroît). Le problème est que I. Lakatos (comme T. S. Kuhn) a une conception du progrès exclusivement empirique alors qu'il peut y avoir des progrès d'ordre conceptuel. Enfin il n'existe pas de procédures permettant d'identifier noyau dur et ceinture protectrice.

- Celle de L. Laudan (*La dynamique de la science*, Éditeur P. Mardaga, 1977) qui développe une analyse en terme de tradition de recherche, celle-ci étant définie comme "un ensemble d'hypothèses générales sur les entités et les processus dans le domaine étudié, et sur les méthodes appropriées pour examiner les problèmes

et établir les théories relatives à ce domaine". L. Laudan insiste sur la longue histoire qui caractérise chaque discipline intellectuelle ; cette longue histoire produit une tradition de recherche avec nombre de formulations différentes, souvent contradictoires (les théories ont au contraire, souvent une durée de vie courte).

Alors que les théories individuelles peuvent être testées empiriquement, les traditions de recherche ne sont, ni prédictives, ni explicatives, ni directement testables. Leur fonction est de fournir des instruments cruciaux pour résoudre des problèmes empiriques et conceptuels.

L. Laudan explique que les traditions de recherche sont des entités historiques, créées et articulées dans un milieu intellectuel particulier ; elles concourent à l'élaboration des théories spécifiques et comme toute les institutions historiques, elles croissent et déclinent.

Pour T. S. Kuhn et I. Lakatos des entités comme les traditions de recherche ont un ensemble de doctrines non modifiables. Tout changement dans ces doctrines produirait une tradition de recherche différente. La vision de L. Laudan est différente ; il conçoit qu'une tradition de recherche évolue au cours du temps : elle garde les éléments centraux et modifie les éléments périphériques. Cette évolution se fait par modification de certaines théories spécifiques ; "les chercheurs de la tradition découvrent qu'il y a, dans le cadre de celle-ci, des théories plus efficaces qu'ils ne l'avaient d'abord compris pour s'attaquer à des phénomènes relevant de leur domaine". Cela peut expliquer la durée de vie assez courte des théories individuelles qui peuvent être abandonnées par le savant sans remettre en cause sa soumission à une tradition de recherche. Il peut aussi arriver qu'un savant travaille à partir de plusieurs traditions de recherche et que cela produise une nouvelle tradition.

Il nous faut maintenant nous interroger sur la possibilité et l'utilité d'introduire les concepts de paradigme, programme de recherche, tradition de recherche pour analyser les clivages de la science économique en France.

En 1979, V. Levy-Garboua et B. Weimuller commençaient leur ouvrage "Macroéconomie contemporaine" par un chapitre : "la pensée économique est elle en crise ?" où ils examinaient l'évolution des paradigmes. Derrière ce titre accrocheur n'était proposé que l'examen rapide des théories de Quesnay, Smith, Ricardo, Marx, Walras, Keynes. On a là une confusion typique entre l'analyse traditionnelle des théories individuelles et une réflexion sur les structures cohérentes que représentent des ensembles de théories individuelles. Souvent aussi, sans plus de précaution, les notions de paradigme néoclassique, keynésien, marxiste sont utilisées comme substitut à la notion d'école. J. Y. Caro évoque le problème du paradigme manquant qui paralyse l'école française.

Le problème est de savoir si on peut analyser l'évolution des théories économiques en terme de révolution scientifique. "Pour Hicks, les faits que nous étudions en économie ne sont pas permanents, ou récurrents, comme le sont ceux étudiés par les sciences de la nature... Nous nous intéressons avant tout à ceux du monde actuel, mais avant que nous ayons pu étudier le présent, il est déjà passé. En conséquence, nous cherchons à construire des théories "efficaces" (celle de Keynes le serait "superbement"), qui illuminent les choses qui nous paraissent essentielles dans le monde actuel. En contrepartie de cette efficacité, nous acceptons à l'avance que ces théories deviennent inintéressantes ou fallacieuses lorsque les circonstances auront changé. Nous devons alors les rejeter non pas parce qu'elles se seront révélées fausses, mais parce qu'elles seront devenues inappropriées. Sauf exception, une révolution scientifique ne peut donc avoir en économie, selon Hicks, le sens que lui donne Kuhn... "(Mingat, Salmon, Wolfelsperger", *Méthodologie économique*, p. 68).

Au delà de cette critique de la transposition des analyses de Kuhn à la science économique, il reste que l'approche en terme de paradigme par son extrême généralité est inappropriée pour une étude du contexte national de la pensée économique.

Le concept de programme de recherche est souvent employé par les économistes dans un sens plus précis que celui de paradigme. E. Malinvaud par exemple, écrit : "j'ai eu le plaisir d'être d'abord le témoin, puis l'un des acteurs, de l'essor bien préparé d'un nouveau programme, surtout dû aux économistes belges et français : celui de l'économie du déséquilibre." (*Annales ESC*, janvier 1990, p. 118). M. Lagueux analyse "le néolibéralisme comme programme de recherche et comme idéologie" ; on a là un exemple de réflexion pour cerner le contenu socio-politique d'un programme de recherche (*Cahiers d'économie politique* N° 16-17, *Le libéralisme économique*, 1989). L'intérêt de cette notion de programme de recherche est qu'elle conduit les économistes à être plus précis sur les caractéristiques internes de ces programmes. Mais les raisons qui font qu'un programme naît, se diffuse à l'échelle internationale ou au contraire reste confiné dans un espace restreint, sont obscures.

La notion de tradition de recherche induit une réflexion sur la logique du déroulement de la construction de connaissances en longues périodes. Au delà des apparentes discontinuités, des changements de théories, des progrès inégaux de la recherche selon les domaines, on peut identifier des fils conducteurs en recherchant la genèse de l'objet et en identifiant les différentes ramifications dont les développements seront inégaux à travers le temps. H. Defalvard dans son article sur les "limites du libéralisme" (*Cahiers d'économie politique*, N° 16-17, 1989) développe une analyse fondée sur le concept de tradition de recherche pour faire apparaître les fils conducteurs de T. Hobbes aux analyses libérales du XX^e siècle.

Si nous cherchons à appliquer ce concept de tradition de recherche à la pensée économique française, nous pouvons avoir une autre lecture de la situation depuis quarante ans. Entre une vision dominée par une mosaïque de théories éphémères et une approche en terme de pôles figés, il existe une place pour étudier les fils conducteurs de cette pensée.

Tout d'abord l'idée de tradition nationale est significative d'un rapport malaisé avec une tradition dominante anglo-saxonne. Celle-ci fonctionne dans les deux sens : les économistes français trouvent difficilement une reconnaissance internationale (article de A. Wolfelsperger, W. Pommerhne, B. Frey, La valeur des économistes français, Revue française d'économie, hiver 1988) ; mais ils sont aussi critiques sur "les conditions du transfert international des connaissances économiques" (rapport UNESCO, Domination et partage, 1980, X. Greffe, M. Aubry, J. Lallement). Les auteurs de ce rapport sont favorables à un processus de "reculturation" de l'économie, qui serait le seul moyen de réintégrer les connaissances économiques au sein de cultures propres qui les ont produites et de mettre ainsi à jour d'autres "paradigmes" d'organisations de la vie sociale.

La pensée économique française est aussi caractérisée par un débat récurrent sur l'interdisciplinarité. Le rapport de l'UNESCO précédemment cité est significatif de cette démarche ; on peut aussi citer : Économie et histoire : vers de nouvelles alliances ? R. Boyer, Annales N° 6, 1989 ; Propos de circonstance sur les orientations de la discipline économique, E. Malinvaud, Annales N° 1, 1990 ; Sciences économiques et sciences sociales : synthèse et spécificité, Ph. Adair, M. Rosier, L'Homme et la société, N° 75-76, 1985.

Au-delà de ces interrogations, il serait intéressant aujourd'hui de réfléchir sur les nouvelles voies de la tradition française de pensée économique en essayant de faire la part de l'héritage des théories des années cinquante, soixante, soixante-dix et d'autre part des innovations qui contribuent à remodeler cette tradition.

ANNEXE 3

LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES DE B

Quelles sont-elles ? Comment évoluent-elles ?

1. Enseignement public – enseignement privé

La section B s'est développée principalement dans l'enseignement public. Mais elle reste longtemps une section où l'enseignement privé est plus important que la moyenne. En 1980-1981 par exemple 29,2 % des élèves de première B, 32,5 % de ceux de terminale sont dans l'enseignement privé soit plus que l'ensemble du second cycle (22,1 %). Par la suite cette différence s'amenuise jusqu'à disparaître, par exemple en 1987-1988 en première B 19,5 %, Terminale B 21 % des élèves sont scolarisés dans l'enseignement privé, l'ensemble est de 20,7 %¹. D'après B. Magliulo² ces chiffres cachent "de très importants écarts d'une académie à l'autre" : 40 % des élèves de terminale B à Paris, Rennes, Nantes seraient inscrits dans des établissements privés.

2. Garçons et filles

La section B est légèrement plus féminine que l'ensemble du second cycle. Il y a 60,6 % de jeunes filles en moyenne entre la première et la Terminale B en 1970-1971. Elles ne sont alors que 52,7 % dans l'ensemble du second cycle. Là aussi un léger rapprochement de la moyenne s'observe avec le temps : en 1988-1989 60,1 % en B et 54,7 % en moyenne.

1 Pour les options l'évolution est identique mais avec une présence relativement plus forte de l'enseignement privé : 35,7 % des élèves faisant l'option sciences sociales en Première sont dans des établissements privés en 1983-1984 – 31 % en 1988-1989.

2 op. cité.

Cependant, comme en D, le déséquilibre garçons filles n'est pas très important au regard des sections A et G très féminines, et des C, E, F très masculines.

3. Caractéristiques socio-professionnelles

L'origine socio-professionnelles des élèves par section est assez difficile à saisir et plus encore à voir évoluer dans le temps. Les éléments dont nous disposons montrent une légère modification de la composition socio-professionnelle des classes de second cycle entre 1973 et 1988³.

Cependant cette connaissance est fractionnée. Il n'existe que très peu d'études portant sur la France entière.

- Celle de la DEP (service statistique du Ministère de l'Éducation nationale) concerne le panel⁴ de 1980 et porte sur la classe de première. Elle nous montre qu'en première B 39,5 % des élèves étaient enfants d'ouvriers et d'employés, 42,8 % étaient enfants de cadres moyens et supérieurs. Ces chiffres sont assez proches de ceux de première A (respectivement 43,4 et 38,9) ; Ces deux séries sont donc différentes de la S qui scolarise alors 53,8 % d'enfants de cadres supérieurs et moyens, et des séries techniques, la G par exemple avec 58,1 % d'enfants d'ouvriers et d'employés.

	A	B	S	E	F ind.	F tert.	G, H	BT BTA	Ensemble
• À l'heure	59,2	54,7	76,9	69,9	36,0	36,8	28,7	29,3	51,6
• En retard	40,8	45,3	23,1	30,1	64,0	63,2	71,3	70,7	48,4
• Garçons	16,7	38,2	51,7	92,5	99,5	15,0	33,1	73,9	43,8
• Filles	83,3	61,8	48,3	7,5	0,5	85,0	66,9	26,1	56,2
• Agriculteurs	3,5	4,1	5,1	8,1	6,1	7,2	5,8	31,9	6,5
• Artisans, commerçants et industriels	11,8	11,8	9,3	9,8	9,4	9,0	10,6	11,7	10,4
• Enseignants	22,2	23,1	36,6	17,3	9,0	9,3	8,4	7,0	21,0
• Cadres moyens	16,3	19,7	17,2	24,3	16,7	15,0	13,5	10,9	16,2
• Contremaîtres	4,6	4,6	3,4	5,2	7,7	5,1	5,8	4,1	4,8
• Employés	14,3	13,7	10,8	8,1	14,2	15,3	17,7	10,3	13,4
• Ouvriers et personnels de service	24,5	21,2	15,4	23,7	34,7	37,1	34,5	20,4	25,0
• Non-actifs et divers	2,8	1,8	2,2	3,5	2,2	2,0	3,7	2,7	2,7
• Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tableau A.3.1 : Les caractéristiques scolaires et socio-démographiques des élèves de chaque section de première, public et privé (Panel 1980). Source : DEP.

3 A. Prost, opus cité, p. 58.

4 Panel 1980 : Échantillon d'élèves entrés en 6^e en 1980. Ils sont en première entre 1986 et 1988.

- L'étude de l'évolution de l'origine sociale des élèves du second cycle qu'opère A. Prost pour l'agglomération orléanaise nous éclaire sur ces différences entre séries.

Nous remarquerons par exemple que dans l'enseignement public en 1973 les élèves de seconde A B et T ont une origine sociale plus modeste que les élèves de seconde A et C⁵.

	Agriculteurs (ag)	Ouvriers agricoles (oa)	Patrons industrie et commerce (p)	Cadres supérieurs, professions libérales (cs)	Cadres moyens (cm)	Employés (em)	Ouvriers (ou) Personnel de services (ps)	Autres actifs (ac)	Inactifs	non indiqués (div)
Enseignement public :										
1973										
2 ^{de} C	6,4	0,7	11,3	24,0	18,1	12,3	18,4	1,7	3,8	3,3
2 ^{de} A	5,1	0,9	12,3	15,6	16,7	13,7	23,3	2,7	4,8	4,9
2 ^{de} AB	7,8	1,2	11,6	8,6	13,4	14,7	30,2	3,1	4,1	5,3
2 ^{de} T	7,7	1,2	11,0	7,8	13,0	14,2	33,9	2,8	3,6	4,8
1980										
2 ^{de} C	4,3	0,5	9,8	29,9	20,2	8,5	18,1	1,8	3,5	3,3
2 ^{de} A	3,7	0,7	11,7	16,2	18,0	10,5	26,5	3,0	4,2	5,6
2 ^{de} AB	5,4	0,8	11,2	10,7	15,6	10,6	32,0	3,7	4,4	5,6
2 ^{de} T	4,8	0,7	9,9	10,8	16,4	10,4	34,6	3,2	3,9	5,3
Enseignement privé :										
1973										
2 ^{de} C	12,3	0,6	18,4	29,4	15,4	8,4	9,4	0,9	2,7	2,5
2 ^{de} A	10,3	0,5	19,6	22,7	15,8	10,7	11,4	1,9	3,3	3,8
2 ^{de} AB	11,8	0,6	19,6	18,2	14,6	11,1	15,2	1,7	3,0	4,2
2 ^{de} T	12,2	0,6	16,8	15,1	15,7	12,1	18,9	1,8	2,6	4,2
1980										
2 ^{de} C	9,6	0,3	17,5	32,5	16,2	6,2	10,8	1,1	2,9	2,9
2 ^{de} A	7,3	0,4	18,6	23,0	17,8	8,3	14,7	1,9	3,6	4,2
2 ^{de} AB	9,4	0,4	20,5	19,4	15,8	8,5	16,6	2,0	3,5	4,0
2 ^{de} T	9,6	0,6	17,4	12,9	17,7	8,6	23,1	2,2	3,6	4,3

Tableau A.3.2. : Origine sociale des élèves de Seconde des établissements publics et privés en 1973 et 1980. Source : A. Prost, op. cité p. 58.

- 5 On remarquera aussi combien l'écart est net dans l'origine sociale des élèves entre les établissements publics et privés. En 1973, par exemple, il y a 46,1 % d'enfants d'ouvriers, employés, personnels de service en 2AB des lycées publics, 26,9 % dans les établissements privés ; en 1980 ces chiffres sont respectivement de 43,4 et 25,5. A. Prost, p. 58.

Entre 1973 et 1980 les changements ne sont pas très nets pour la seconde AB, compte tenu de ce qu'il faudrait les mettre en parallèle avec ceux de la population parentale entre les deux dates. Les enfants de cadres moyens et supérieurs augmentent de 4 points, les enfants d'ouvriers de 2 points, ceux des paysans diminuent de 2,8 points.

L'évolution de la structure socioprofessionnelle de la seconde C est plus simple à voir. Elle accueille de plus en plus d'enfants de cadres supérieurs et professions libérales (+ 5,9 points) de cadres moyens (+ 2 points). Son profil de 1973 s'accroît donc alors que la seconde A le modifie en sens inverse en scolarisant relativement plus d'enfants d'ouvriers (+ 3,2 points). Cependant ces inflexions sont difficiles à interpréter sans étude plus approfondie.

Il est clair pourtant qu'entre 1973 et 1980 ce sont les Secondes AB et T qui accueillent dans le second cycle le plus d'enfants d'ouvriers, d'employés, de personnel de service. Ces catégories forment pour plus de 40 % de leurs effectifs, qui par ailleurs ont beaucoup augmentés (pour les 2AB).

	1947	1952	1957	1962	1967	1973	1976	1980
% d'ouvriers :								
Secondes M et M'	6,7	18,6	21,1	26,4				
Seconde C	16,3	10,3	5,8	11,3	13,8	14,9	13,8	15,5
Secondes A et B	7,1	7,4	10,1	20,5	22,3	24,4	28,1	26,7
Sciences ex. Term. D	9,3	6,3	19,2	20,5	14,6	15,2	12,4	14,7
Maths élém. Term. C	7,3	7,6	9,7	16,0	17,9	14,9	13,6	8,8
Terminale B					26,0	24,8	22,4	22,2
Philosophie Term. A	6,8	11,0	18,6	9,9	18,9	20,4	15,6	25,4
% de catégories supérieures :								
Secondes M et M'	21,3	12,6	8,9	11,7				
Seconde C	18,4	25,6	47,7	27,8	22,7	31,5	31,1	34,1
Secondes A et B	33,1	30,6	39,2	26,9	17,0	22,0	20,8	19,3
Sciences ex. Term. D	25,9	23,4	19,2	11,0	18,2	20,9	34,0	34,1
Maths élém. Term. C	27,3	30,5	25,5	21,5	20,0	28,1	34,6	39,9
Terminale B					8,0	17,3	18,9	22,2
Philosophie Term. A	28,6	31,4	17,5	23,3	21,4	23,7	25,9	24,6

Tableau A.3.3. : Proportion d'ouvriers et de catégories supérieures dans les sections du second cycle de l'enseignement général. Source : A. Prost, p. 149

Ceci conforte l'idée selon laquelle la diversification opérée en 1966-1968 aurait joué un rôle positif dans l'accès de nouvelles catégories sociales au baccalauréat. Mais, en même temps que leur nombre augmentait, le pourcentage d'enfants d'ouvriers, employés, personnels de service tend à diminuer légèrement aussi bien en seconde AB qu'en seconde T entre 1973 et 1980 et reste loin de représenter la réalité de la structure sociale de la population française.

A. Prost observe, pour l'agglomération orléanaise, une croissance du pourcentage d'enfants d'ouvriers de 24,4 % à 26,7 % en Seconde A B entre 1973 et 1980 mais il souligne leur décroissance en classe de Terminale B (de 26 à 22 %).

L'ensemble de son étude le conduit à considérer que la section B a évolué : "ce baccalauréat, proche à l'origine de l'enseignement commercial, s'affirme progressivement comme une filière de formation générale à dominante économique et sociale. Rien d'étonnant à ce que son recrutement change : en 1967 on y trouvait plus d'un quart d'enfants d'ouvriers et moins de 10 % d'enfants des catégories supérieures, en 1980 les premiers ont reculé de 4 points et les seconds progressent de 14. La logique du social est parfaitement respectée"⁶.

Cependant au regard des autres filières du second degré cette filière à un profil relativement spécifique, en ce qu'il est socialement peu tranché du point de vue de l'origine socio-professionnelle des élèves.

• L'étude de M. Pinet et J. M. Convert⁷, effectuée sur l'académie de Lille en 1986-1987 et les classes de Terminales, confirme le caractère peu tranché socialement de la section B. La probabilité de fréquenter une Terminale B diminue quand l'âge croît pour les enfants d'origine populaire, plus fréquemment "condamnés" au technique, mais elle augmente en même temps que l'âge pour les enfants d'origine aisée. "La section B attire sans doute (...) de bons élèves (...) sans grande distinction d'origine sociale", mais "les probabilités les plus fortes de fréquenter une terminale B se trouvent chez les élèves en retard d'origine aisée".

4. "Niveau" scolaire, "réussite" scolaire

Le rapprochement de la section B des autres sections générales est ce qui émerge de l'étude de la réussite scolaire des élèves de B.

Dans le Panel suivi par la DEP (1980) par exemple, 54,7 % des élèves de Première B n'avaient jamais redoublé de la sixième à la seconde. Ce chiffre est identique à

⁶ A. Prost, opus cité, p. 152.

⁷ Revue Française de Sociologie, 1989. Dans leur échantillon Lillois, il y avait 59,7 % d'élèves dits d'origine modeste, soit un peu moins que l'ensemble toutes terminales confondues (66,79 %).

celui de l'ensemble des sections, un peu inférieur à celui des autres sections générales (A 59,2 %) et très supérieure à celui des sections techniques (28,7 % en G et H) ⁸. Le taux de redoublement en Première B est, lui, plutôt inférieur à celui des autres premières.

	A	S	B	G
1975-1976 à 1976-1977	6,8 (A, B, C)		5,49	6,4
1985-1986 à 1986-1987	14,6	16,08	10,15	11,38

Flux de pourcentage de maintien dans une section de première par rapport aux effectifs de l'année antérieure.

Tableau A.3.4. : Redoublement en première. Source : DEP.

Le taux de réussite au baccalauréat B est, a contrario, un peu inférieur dans les années 1980 à celui des sections générales et reste un peu supérieur à celui des sections techniques.

J. M. Pigelet ⁹, qui analyse l'évolution des taux de réussite au bac entre 1972 et 1984, observe que les élèves de terminale B qui échouent au bac redoublent plus fréquemment que les A. Ce qui fait que sur deux ans le taux de réussite en B atteint 82 %, chiffre très proche de la moyenne des séries générales (84 %) et au-dessus de l'ensemble des séries techniques (75 %).

Il n'en reste pas moins que le taux de réussite au bac B connaît une curieuse évolution : dans les années 1970, il se situe entre 65 et 70 %, puis il chute en 1984 en dessous de 60 %, remonte ensuite progressivement au-dessus de 60 % dès 1987 mais en restant le plus bas des taux de réussite des bacs généraux (D' excepté) ¹⁰.

Sections	A	B	C	D	G
1970	73,5	74,1	67,6	63,8	66,7
1975	69,9	68,6	71,2	62,2	64,8
1980	65,2	65,2	72,4	63,4	58,3
1982	66,3	65,8	76,3	63,4	59
1984	65,8	58,8	73,4	63,7	54,6
1986	71,5	64,3	78,3	70,2	63,3
1988	75,4	68,3	83,7	74,3	65,9

Résultats définitifs. France métropolitaine.

Tableau A.3.5. : Taux de réussite au baccalauréat – évolution.
Source : DEP notes d'information

⁸ Repères et références statistiques, 1989, DEP Ministère de l'Éducation nationale, p. 157.

⁹ Formation Emploi, N° 21, 1988.

¹⁰ D' est un baccalauréat de formation aux métiers agricoles.

Il est vrai que des changements importants ont eu lieu en 1983 dans les modalités de l'épreuve, les coefficients, tant dans les bacs techniques que dans les bacs généraux. En B ces changements qui conduisent à modifier l'équilibre des coefficients au profit des lettres et des langues, semblent avoir un impact important sur les résultats.

Cette baisse de taux de réussite a été parfois attribuée à une détérioration du niveau scolaire des élèves de B. Cette argumentation a d'ailleurs joué un rôle dans les critiques adressées à la section entre 1983 et 1986. Cependant les résultats au baccalauréat de 1984 ne peuvent servir à confirmer une telle évolution. Ils sont trop nettement liés, au moins chronologiquement, avec des changements de "règles" du baccalauréat.

La question devient alors la suivante : les élèves de B sont-ils, en général, "scolairement moins bons" que les élèves des autres séries générales. À cette question J. P. Convert et M. Pinet dans leur étude des candidats au bac 1987 de l'académie de Lille répondent qu'on trouve en B "à la fois de bons élèves et une majorité d'élèves médiocres". Ils montrent aussi que 43,32 % des élèves de B (terminale) sont à "l'heure" contre une moyenne de 33,36 % pour l'ensemble des élèves de terminale de l'Académie ¹¹. Ils caractérisent par ailleurs les résultats du bac B comme mauvais et inférieurs à ceux de G et F ¹². Ils analysent enfin cette situation comme résultant "d'exigences scolaires élevées" vis-à-vis "d'un public scolairement médiocre".

Cet ensemble de résultats permettent de dire que les élèves de B ne sont certes pas les meilleures des bacheliers généraux, mais leurs résultats, globalement sur l'ensemble première, terminale, comme, nous allons le voir, leur réussite post-bac, ne les éloignent pas des autres séries générales, C excepté.

Malgré le taux d'élimination relativement élevé au baccalauréat B de 1985 à 1988, cela n'empêche pas, vu le poids démographique croissant des candidats, l'élévation régulière, sur cette période, de la part des bacheliers B parmi les bacheliers.

En 1988 avec 16,9 % des admis au bac, la série B devient la troisième par l'importance de ses flux, derrière la G 19,1 %, la A 17,7 % et devant la D 15,9 % et la C 13,3 % ¹³.

11 En première le tableau A.3.1. DEP, nous montre que les élèves de B sont à l'heure pour 54,7 % d'entre eux, la moyenne étant à 51,6 %. en 1980 Faut-il y voir une différence significative entre les premières et les terminales B ?

12 Mais il faut savoir que l'Académie de Lille ne paraît pas représentative de l'ensemble (voir le tableau A.3.5.) France métropolitaine, les résultats au bac y sont, en général inférieurs. Ceci limite la portée du propos.

13 Repères et références statistiques, p. 225.

5. Orientation et réussite post bac

Là encore les données sont très partielles ; elles s'enrichissent d'une étude récente du CEREQ ¹⁴.

Les statistiques de la DEP nous fournissent, par série de bac, le devenir des bacheliers l'année qui suit le baccalauréat et la répartition des étudiants de toutes années universitaires par discipline universitaire.

Ces informations nous permettent de faire la clarté sur les choix d'orientation post-scolaire des bacheliers de chaque série, le poids des étudiants originaires de chaque série dans les études post-scolaires, mais ne nous donnent pas d'indication sur leur réussite relative dans ces orientations

5.1. L'orientation post bac des élèves issus de B

Son évolution suit celle de l'ensemble des bacheliers. Elle se traduit par leur croissance élevée de la tendance à la poursuite d'études surtout depuis 1980.

	Effectifs bacheliers B	Vie active ou ?	CPGE	BTS	Total Univer- sité	dont IUT	Econ.	Lettres	Droit	Pluri.	Sci. Méd. Phar. Dent.
70-71	11 304		6,60	4,5		9,10	-	-	-	-	-
75-76	20 928	19,80	3,40	8,7	66,60	11,20	19,50	13,40	19,30	2,0	3,20
80-81	31 521										
81-82	34 267	13,28	2,80	11,9	72,02	8,90	22,20	17,50	20,70	0,6	1,80
85-86	40 381	4,80	5,20	16,3	73,70	8,40	21,50	19,30	17,50	3,7	1,30
86-87	44 434	3,60	4,72	16,6	75,06	8,09	20,10	20,09	17,47	8,3	1,35
87-88	46 261	2,88	5,54	17,9	73,68	8,20	19,00	20,05	17,35	8,0	0,90

Tableau A.3.6. : Éléments sur le devenir des bacheliers B dans l'année qui suit le baccalauréat. Source : DEP

Ce sont surtout les BTS qui gonflent du fait de cet afflux de nouveaux étudiants, le phénomène est particulièrement net pour les bacheliers B.

Les autres orientations ne connaissent pas de grands changements à l'exception d'une nette croissance de l'orientation vers des études pluridisciplinaires et d'une

14 CEREQ, collection études N° 52, octobre 1989.

légère croissance de l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), liée entièrement au développement des classes préparatoires HEC pour les B.

Il faut noter que les études pluridisciplinaire regroupent depuis 1978 les formations à l'EPS et à la profession d'instituteur mais aussi des études dites pluridisciplinaires (dans lesquelles entrent certains DEUG rénovés).

Le poids relatif global des étudiants des filières pluridisciplinaires diminue à l'université, cependant les bacheliers B s'y orientent de façon largement croissante. Il y a là un comportement particulier à mettre en parallèle avec le caractère assez pluridisciplinaire de la formation et probablement des motivations des élèves de B.

Les orientations post bac des B paraissent conformes au profil de la section. Elles sont polarisées sur les études économiques ¹⁵, les lettres et sciences humaines, les études juridiques les études commerciales et de gestion dans le supérieur court.

	Total	Droit	Sciences éco.	Lettres	Sciences	Méd. Phar.	Pluri.	IUT
75-76	6,8	11,50	76,60	5,6	0,80	4,23	17,10	12,28
81-82	10,5	19,80	31,50	10,6	1,00	1,24	13,02	13,00
83-84	15,4	22,24	33,46	12,1	0,87	2,80	15,02	13,56
88-89	15,5	28,90	37,60	16,4	1,86	2,28	20,90	15,20

* Ce chiffre contient informatique de gestion.

Tableau A.3.7. : Part des bacheliers B dans chaque discipline universitaire tous niveaux d'études universitaires confondus. Source : DEP. MEN.

Les étudiants titulaires d'un bac B forment donc un groupe de plus en plus important à l'université en général, et le contingent, en valeur absolu, le plus important des étudiants des disciplines juridiques et économiques (aussi bien en AES qu'en sciences économiques) en 1988-1989.

5.2. La réussite dans les études post baccalauréat

Sur ce point les éléments sont relativement rares du fait de l'absence de croisement entre les indicateurs de réussite et l'origine scolaire précise des candidats aux examens, ce qui se comprend d'autant qu'on s'éloigne du baccalauréat (niveaux II et I).

¹⁵ Selon une enquête faite par B. Magliulo auprès de 27 universités, la création de la filière AES vers laquelle s'orientent en 1986 11 % des bacheliers B conduirait à une certaine désaffection de leur part pour les études de sciences économiques au sens strict (11 % des inscrits des bacheliers B 1986), DEES N° 75, mars 1989.

Nous disposons des résultats partiels d'une étude menée à Toulouse grâce au suivi entre 1983 et 1986 d'une cohorte de bacheliers ¹⁶.

J. M. Berthelot propose une typologie reliant caractéristiques scolaires et devenir post bac des jeunes. Dans les trajectoires étudiées deux logiques seraient, selon lui, à l'œuvre :

- une logique de "filière" qui destinent les meilleurs élèves de C aux classes préparatoires, les élèves de A-B-D de réussite "honnête" aux universités, les E, F, G au supérieur court et les filles de G à la vie active ;
- une logique de niveau qui joue principalement pour les bacs généraux (A, B, C, D) et détourne les meilleurs élèves de l'université.

Ces résultats confirment l'idée selon laquelle les étudiants issus de B auraient un niveau moyen, et un destin post scolaire assez comparable à celui des étudiants issus des bacs A et D. C'est aussi ce que l'on observe à l'examen de quelques données éparses sur les taux de passage de première en deuxième année de DEUG.

	A	B	C	D	G	Ensemble
Lettres s.h.	3,4	3,1	27,0	37,3	19,0	28,6
AES	22,2	36,0	40,0	44,5	21,0	32,5
Droit	23,6	29,0	40,1	33,0	10,3	27,2
Sciences économiques	15,3	28,0	66,7	46,0	17,2	34,6
(85-86)*	(13)	(34)	(45)	(39)	(8)	(29)

Statistiques élaborées sur des données émanant de 4 Universités entre 77-80 et 81-82 remises à la commission Lycées de mars 1984.

* 27 Universités. Sciences éco. Taux présenté par B. Magliulo, DESS 1989 déjà cité.

Tableau A.3.8. : Taux de passage 1^{ère} - 2^e année de DEUG

La récente étude du CEREQ nous permet de compléter ce rapide bilan ¹⁷.

C'est à l'évidence dans le supérieur court que les bacheliers B ont la plus forte probabilité de réussite. Cet avantage est plus marqué dans les IUT (taux de réussite au DUT : 71 %) que dans les BTS (réussite : 64 %). Mais les réorientations vers l'université sont plus fréquentes à l'issue d'un DUT que d'un BTS.

16 Revue française de pédagogie, N° 81, octobre-décembre 1987, J. M. Berthelot, De la Terminale aux études post bac.

17 CEREQ, op. cité, Suivi des bacheliers, 1983, après trois années d'étude, enquête menée en novembre 1986 auprès de tous les inscrits au bac 1983.

Dans le supérieur long, on constate que la réussite au DEUG est nettement meilleure en lettres sciences humaines (54 %), en AES (50 %) qu'en sciences économiques (43 %) et en droit (48 %). Un nombre notoire de bacheliers B se reconvertisse dans le supérieur court après un échec en sciences économiques. Notons cependant que les bacheliers B connaissent en sciences économiques une réussite certes médiocre mais proche de la moyenne (44,2 %) et que leur réussite est au-dessus de la moyenne tant en droit (où elle est de 40 %) qu'en AES (37,2 %).

À l'inverse du caractère très moyen de leur succès universitaires, les élèves de B, peu nombreux, qui entrent en classes préparatoires aux grandes écoles commerciales y réussissent fort honorablement, ce qui confirmerait l'existence d'une logique de niveau (des élèves) dont parle J. M. Berthelot. 73 % d'entre eux ont intégré une école de commerce lors de l'enquête ¹⁸.

18 Les résultats sont meilleurs que ceux de A (42 %) et même de D (66 %) mais inférieurs à ceux de C (88 %), p. 132.

ANNEXE 4

COMPARAISONS INTERNATIONALES

L'enseignement économique dans l'enseignement secondaire général, 1960-1985

Il est difficile de saisir la réalité de l'enseignement des sciences économiques et sociales dispensé aux jeunes dans les pays étrangers. À notre connaissance aucune étude ne prétend avoir dressé un tableau significatif des comparaisons internationales.

En effet le caractère décentralisé du système scolaire de beaucoup de pays constitue un obstacle important pour connaître celui-ci.

L'UNESCO présente une source d'informations très utile. Ayant œuvrée depuis le début des années 1950 pour le développement d'un tel enseignement en Occident, cette organisation a produit deux rapports sur cette question, l'un en 1955 et l'autre en 1962. Ce dernier est particulièrement intéressant car le colloque, dont il est issu, aboutit à un certain nombre de recommandations et à la définition d'un programme en sciences économiques, en sciences politiques et en sociologie.

L'enseignement des sciences économiques et sociales est créé en France au milieu des années 1960 à l'occasion de la réforme du second cycle de l'enseignement général. Cette décision s'inscrit dans un mouvement beaucoup plus large dont l'UNESCO se fait à la fois le vecteur et l'écho.

Certes, l'École des Annales a joué un rôle important dans l'inspiration et l'impulsion de cet enseignement de SES dans les lycées, mais il convient de dépasser un point de vue par trop hexagonal et d'avoir un premier aperçu des expériences étrangères qui ont pu influencer cet enseignement.

C'est cette fonction que souhaite remplir cette annexe en abordant tout d'abord les débats sur les méthodes pédagogiques, puis ceux qui concernent les contenus d'une

initiation aux sciences économiques et sociales. Enfin, on évoquera brièvement la situation de l'enseignement de l'économie en Europe dans les années 1980.

UN ENSEIGNEMENT REQUÉRANT UNE PÉDAGOGIE ACTIVE ET S'APPUYANT SUR L'ACTUALITÉ

Dans tous les pays où il existe, cet enseignement vise la culture générale et la formation du citoyen. Il n'a pas pour objectif la préparation des élèves en vue de la poursuite d'études spécialisées. Plus précisément cet enseignement, par ses techniques pédagogiques, doit favoriser l'apparition de comportements favorables à un fonctionnement dynamique et harmonieux des démocraties occidentales :

“La tendance générale dans la plupart des pays est d'employer les méthodes actives : on prend pour base la connaissance et l'expérience personnelle des élèves”¹⁹.

L'acquisition de connaissances ne constitue qu'un but secondaire, en particulier parce que ce nouvel enseignement s'efforce de partir des préoccupations des élèves ; il aura fréquemment recours aux problèmes soulevés par l'actualité pour atteindre cet objectif de mobilisation de leur intérêt.

“Plus importantes que les connaissances, apparaissent les méthodes et les techniques par lesquelles on les acquiert”.²⁰

Dès le début des années 1950 une place de choix est faite à l'actualité comme point de départ du travail des élèves en sciences sociales. Comme l'explique le rapport de l'UNESCO de 1955 c'est aux USA que l'on recourt plus particulièrement à cette technique. “Les questions d'actualité tiennent une certaine place dans la plupart des cours d'éducation sociale. (...) Les élèves se tiennent au courant des grands faits de la vie politique, économique et sociale du pays ainsi que des événements internationaux”²¹.

Les autres pays membres de l'UNESCO accordent également une importance assez grande à cette actualité, l'étude de “problèmes” paraissant un bon moyen de montrer aux élèves la nécessité d'une approche pluridisciplinaire de la société :

19 UNESCO, 1955 : “L'enseignement des sciences sociales dans les écoles secondaires” Collection rapports et documents de sciences sociales.

20 Unesco “Rapport de la réunion des 16 et 21 janvier 1961 à Hambourg. L'enseignement des sciences sociales au niveau pré-universitaire” Collection études pédagogiques internationales. IUE, 1962, p. 12.

21 UNESCO, 1955, p. 30.

“L’enseignement des sciences sociales devrait partir d’un contenu particulier, concret (...) Il vaut mieux choisir certains thèmes (...) plutôt que de tenter une revue encyclopédique. (...) Le rapport vise bien à ce que l’enseignement soit abordé par l’étude d’un thème”.²²

Si l’appui sur l’actualité semble constituer un point commun aux recommandations faites pour l’enseignement des sciences sociales de la plupart des pays, c’est qu’il existe un lien étroit entre l’objectif de formation du citoyen, la volonté de partir de l’intérêt des élèves et celui de faire apparaître la dimension pluridisciplinaire de l’analyse des faits sociaux.

Dans cette perspective le colloque de Hambourg de janvier 1961 fait des suggestions précises pour inciter au développement d’un enseignement de cette nature.

Voici les thèmes que l’on suggère comme possibles et que l’on ne donne qu’à titre d’illustrations :

- la famille d’aujourd’hui,
- l’incidence des changements technologiques sur la vie moderne,
- coopération internationale dans l’aide aux pays sous-développés,
- nourriture et population (la faim dans le monde).

Le thème sur la famille d’aujourd’hui est développé à titre d’exemple. Il pourrait contenir les éléments suivants de sciences sociales :

- *Économie* : occupations – besoins d’activité économique – division du travail et échange – la production et son organisation ;
revenus – consommation – hiérarchie des besoins – standard de vie – sécurité sociale – épargne et investissement – développement économique ;
système monétaire – valeur, marché, prix – régulation des prix, impôts.
- *Sociologie* : types de famille – développement de la personnalité – rapports entre générations – rôles de l’homme, de la femme et de l’enfant dans la société ;
passage des groupes primaires aux groupes plus complexes – éducation – l’homme au travail – milieu urbain et rural – coutumes, traditions, religions – préjugés.
- *Théorie politique* : droits et devoirs du citoyen – formation de l’opinion – sauvegarde de la vie privée.

²² UNESCO, 1962, p. 50 et 59.

Ce contenu sélectionné pourrait être distribué selon le schéma suivant :

1. *La famille, groupe économique et social aux besoins multiples*

La vie familiale dans notre pays ; description incluant des considérations sur le type de famille, les rapports entre générations au sein de la famille, les effets sur la famille de la vie urbaine ou rurale, la famille dans la communauté sociale ; la famille par rapport au gouvernement.

Besoins majeurs de la famille, tels que :

- nourriture, habillement, habitat ;
- prévoyance pour les membres de la famille qui auront passé l'âge du travail, ou en cas de maladie ou autres imprévus ;
- éducation des enfants ;
- vie culturelle, théâtre, livres, journaux, etc.

2. *Comment satisfaire ces besoins ?*

a) Par les efforts des membres mêmes de la famille

quels sont les sources du revenu familial :

qui travaille dans la famille, quelles sont les occupations des ouvriers, des employés, des hommes d'affaires – comment leur travail contribue-t-il à la production nationale ?

comment se dépense le revenu familial – nécessité d'un programme et d'un budget familial ; nécessité de régler ses dépenses ; pouvoir à la sécurité sociale (versements, épargne) ; pouvoir aux activités culturelles ;

comment la famille utilise-t-elle les loisirs ? – importance de l'utilisation des loisirs d'une façon constructive pour les besoins culturels.

b) Comment la société et l'État aident la famille à satisfaire ses besoins par des mesures telles que : sécurité sociale ; institutions spéciales pour les enfants ; enseignement ; contrôle des prix des objets essentiels (en certaines circonstances).

3. *Comment vivent les familles dans d'autres civilisations et satisfont leurs besoins ?*

Étude de l'organisation familiale, des traditions, des besoins et moyens de satisfaire ces besoins en une civilisation ou deux différentes de celles de l'élève par la situation géographique, le développement industriel, la structure sociale, etc. Cette étude pourrait aider les élèves à comprendre le rapport existant entre caractéristiques sociales et types de vie familiale.

Grâce à cet enseignement, l'élève acquerrait l'intelligence :

- de sa propre situation et de la situation de sa famille, dans la réalité sociale et comme cellule de cette société ;
- de l'interdépendance de tous les membres de la société ;
- des faits économiques comme affectant le bien-être de sa famille et par là le sien ;
- des procédés d'enquête et d'analyse des faits sociaux.

Comme résultat de leur étude sur le thème "la famille d'aujourd'hui", les élèves mettraient en œuvre les activités suivantes :

- documentation par observation directe de faits sociaux ;
- choix des références comme sources d'information ;
- lecture des données statistiques sous forme de tableaux et graphiques ;
- organisation des informations tirées de plusieurs sources ;
- déduction des principes généraux à partir des données recueillies ;
- conclusions rationnelles basées sur les données.

UNESCO – 1962, pp. 50-52.

Il y a consensus sur l'importance accordée à la mobilisation de l'intérêt des élèves et sur les moyens d'y parvenir. Mais sur les objectifs en matière de débouchés, des différences apparaissent entre les divers pays.

Le tableau dressé lors des travaux de la commission Fourastié au milieu des années 1970 et reproduit dans le rapport Chéramy de 1977 ²³ nous permet de mettre en évidence ces différences :

L'enseignement des sciences économiques et sociales à l'étranger.

(D'après les travaux du groupe de réflexion présidé par le professeur Jean Fourastié.)

Dans le cadre des travaux du groupe de réflexion présidé par le professeur Jean Fourastié, M. Philippe Ratte, rapporteur, a présenté des *éléments de comparaisons internationales* sur l'enseignement des sciences économiques et sociales.

Nous donnerons ci-dessous un aperçu de cette intéressante étude.

..

A. – Les pays qui ont fait l'objet de cette étude.

Ce sont l'Autriche (A), la Belgique (B), Chypre (CY), le Danemark (DK), la France (F), la République fédérale d'Allemagne (D), l'Italie (I), le Luxembourg (L), Malte (M), les Pays-Bas (NL), la Norvège (N), la Suède (S), la Suisse (CH), le Royaume-Uni (G.B.).

Le rapport comprend également des informations sur l'enseignement socio-économique au Québec, en RDA, en URSS et aux États-Unis.

B. – Buts et objectifs de l'enseignement des sciences économiques.

(Utilité directe qu'est censé avoir pour les élèves du second degré l'enseignement des sciences économiques)

OBJECTIFS	A	B	CY	DK	F	D	I	L	M	NL	N	S	CH	GB
Préparation à l'enseignement supérieur		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formation professionnelle pour l'industrie.....	X		X			X	X		X			X		X
Formation professionnelle pour le commerce.....	X	X	X			X	X		X			X		
Formation professionnelle pour la comptabilité ..	X	X	X			X	X		X			X		
Préparation à une carrière.....	X	X	X			X	X		X			X		X

Source : Etude des programmes européens

Dans chacune des cases marquées d'une croix, le représentant du pays en question a indiqué l'intérêt que porte celui-ci à l'objectif éducatif figurant dans la colonne de gauche.

²³ Rapport R. Chéramy : "L'amélioration de la formation économique et sociale des jeunes", Avis du conseil économique et social N° 5 du 4 mars 1977.

Ce tableau, représentant la situation du début des années 1970, nous apprend deux choses : d'une part tous les pays, la France comprise, mais à l'exception de l'Autriche, considèrent que cet enseignement de Sciences économiques constitue une préparation à l'enseignement supérieur. Or cette présentation ne correspond pas à la lettre des instructions officielles en SES à l'époque. Celles-ci refusaient l'établissement d'un lien étroit entre l'enseignement secondaire et le supérieur²⁴.

D'autre part, ce tableau amène à distinguer deux groupes de pays : ceux qui affichent une double finalité, préparer à l'enseignement supérieur et favoriser également une formation professionnelle (Autriche, Belgique, RFA, Italie, Suède, GB).

Dans l'autre groupe de pays (Danemark, France, Norvège, Luxembourg, Pays-Bas et Suisse) on ne prétend pas favoriser une insertion professionnelle. La légitimité de cette discipline nouvelle a été plus fragile dans les pays du second groupe que dans ceux du premier. Ce sera particulièrement vrai pour le cas français.

Cependant ce tableau ne mentionne pas parmi les objectifs d'un tel enseignement la fonction de socialisation, éventuellement critique de la jeunesse. Or cette fonction était évoquée dans les deux rapports de l'UNESCO et dans les I.O. de 1967 pour les SES.

L'enseignement des SES, ne pouvant prétendre à une quelconque légitimité au titre de la préparation à la vie professionnelle, a été amené à reconnaître par la suite qu'il ne pouvait ignorer les exigences de l'enseignement supérieur. Cette reconnaissance ne devient explicite qu'à la fin des années 1980.

“Sans prétendre constituer une sorte de “propédeutique” aux cursus universitaires spécialisés couvrant les divers champs scientifiques qui sont les siens, l'enseignement de sciences économiques et sociales s'efforce de tenir compte de leurs exigences, y compris celles des formations disciplinaires, récemment développées, dont l'esprit est proche du sien”²⁵.

Repenser l'enseignement des sciences économiques et sociales en fonction des attentes de l'enseignement supérieur et du marché du travail ne conduit pas nécessairement à remettre en cause l'utilisation de méthodes pédagogiques actives. Ces méthodes caractérisent, nous l'avons vu, la pédagogie préconisée dans presque tous les pays à l'époque.

De même lorsqu'on compare les objectifs de formation intellectuelle que se fixent les divers pays, on observe de grandes similitudes. Il n'y a pas de corrélation entre ces objectifs intellectuels, assez voisins, et les perspectives annoncées en matière de débouchés qui sont, elles, variables selon les pays²⁶.

24 Circulaire N° IV du 12 octobre 1967.

25 “Sciences économiques et sociales : classes de première et terminale”, supplément au BOEN N° 22, 9 juin 1988.

26 Rapport Chéramy, p. 233.

4 Mars 1977

CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

C. – Buts et objectifs de l'enseignement des sciences économiques. – Formation intellectuelle.

OBJECTIFS	A	B	CY	DK	F	D	I	L	M	NL	N	S	CH	GB
Examen des concepts et de leurs limites :														
Relativité des idées économiques		X			X	X	X	X		X		X	X	
Analyse critique de l'expérience, de l'observation et des idées préconçues										X		X	X	
Limites des sciences économiques						X				X		X	X	
Connaissances et compréhension :														
Histoire économique									X			X	X	X
Fonctionnement de la société	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fonctionnement des principales institutions économiques	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Structure des industries	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rôle du gouvernement dans l'économie		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Relations mutuelles des États en Europe		X	X	X	X		X	X			X	X	X	
Relations internationales de l'État	X									X	X	X	X	
Terminologie économique		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Théorie économique			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Éléments d'analyse économique	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Applications des connaissances aux problèmes économiques :														
Emploi d'outils élémentaires d'analyse				X					X	X	X	X	X	X
Aptitude à manier des procédés statistiques simples		X	X	X	X		X	X	X			X	X	X
Emploi d'ouvrages de référence				X				X				X	X	X
Étude quantitative élémentaire												X	X	X
Formation d'habitudes mentales :														
Observation			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Évaluation			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Appréciation de l'exactitude et de la cohérence logiques			X			X				X	X	X	X	X
Mémoire			X								X		X	
Esprit critique		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Expérimentation		X			X	X	X	X					X	
Travail personnel			X		X	X	X	X	X	X		X	X	
Classement de matériaux				X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Synthèse					X		X	X				X	X	X
Désir d'engagement						X			X			X	X	

Source : *Ibid.*, pp. 24-25.

CONTENU D'UN ENSEIGNEMENT DE SCIENCES SOCIALES DANS LE SECONDAIRE

Affirmer comme le fait l'UNESCO depuis le début des années 1950 que l'enseignement de sciences sociales au niveau préuniversitaire vise à développer la conscience sociale des élèves et à favoriser l'émergence de comportements démocratiques ne conduit pas à nier toute ambition dans la transmission de connaissances auprès des élèves.

Certes la priorité consiste bien à faire acquérir aux lycéens certaines méthodes de raisonnement ("apprendre à apprendre"), mais on sait bien qu'une maîtrise dans les méthodes d'analyse ne peut s'acquérir qu'à travers celle d'un certain contenu.

Les sciences sociales enseignées dans l'enseignement préuniversitaire représentent les disciplines suivantes de l'enseignement supérieur : la sociologie, la psychologie, la science politique, les sciences économiques, l'histoire et la géographie économiques ainsi que les statistiques ²⁷.

Au cours des années 1950, il semble bien que, pour l'essentiel, ces sciences sociales recouvraient des branches de l'histoire et de la géographie économiques.

Lors du colloque organisé par l'UNESCO à Hambourg en janvier 1961, les participants ont élaboré un programme pour les sciences économiques, les sciences politiques et la sociologie. Une présentation résumant les contenus qui avaient été définis à cette occasion permettra de montrer en quoi ce colloque a pu inspirer les fondateurs de l'enseignement des sciences économiques et sociales en France quelques années plus tard.

PROGRAMME DÉFINI À HAMBOURG	PROGRAMME SES EN 1967
<p>A) Sciences économiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • ordre de priorité des besoins • dynamique du développement économique. Division du travail, progrès technique. • systèmes économiques. Propriété des moyens de production. Forme de planification. 	<ul style="list-style-type: none"> • les besoins dont relativité des notions de minimum vital et de luxe (seconde) • la croissance économique : le progrès technique et sa diffusion (terminale) • la fonction économique de l'État : les entreprises nationales ; la planification (première). Types de développement en économie socialiste : l'URSS

²⁷ UNESCO, 1955.

<ul style="list-style-type: none"> • les facteurs de production • le rapport entre le travailleur et les moyens de production • valeur, marché, prix. Concurrence, monopoles, régulation des prix • revenu, consommation, épargne • monnaie et crédit • revenu national • fluctuations économiques • l'État et l'économie • relations économiques internationales et organismes économiques internationaux • techniques que l'élève doit acquérir : possibilité de comprendre les problèmes économiques soulevés dans les journaux ainsi que des statistiques simples et d'en prendre une vue critique. 	<ul style="list-style-type: none"> • les grands secteurs d'activité : la part de la nature, de l'homme, de la machine (seconde). Les mécanismes économiques de la croissance : la formation et l'utilisation du capital, le rôle du travail (terminale) • études d'exemples concrets montrant les hommes au travail dans l'agriculture, l'industrie et les services (seconde) • les marchés et les prix ; types de marché et types de prix (première) • notions et formes d'épargne (seconde). Formation des différents revenus (première). Le ménage unité de consommation (seconde) • la monnaie et les institutions financières (première) • composition et évaluation du revenu national (première) • la conjoncture : expansion et récession (première) • la fonction économique de l'État (première) • les échanges économiques entre les nations : leur évolution et leur structure ; les tentatives d'organisation internationale des échanges (terminales) • "des articles de journaux bien choisis sont également de bons sujets d'étude (...) La classe de seconde doit apporter les premiers éléments de mesure des facteurs économiques et sociaux (...). Il est bon d'expliquer aux élèves de seconde la valeur de certaines d'entre elles."
---	--

Un certain nombre de points communs sont observables entre le programme de sciences économiques élaboré à Hambourg en janvier 1961 et celui défini pour l'enseignement de SES en France. Pourtant le programme français, et c'est peut-être une spécificité qui renvoie à l'influence de l'École des Annales dans la création de cet enseignement, se caractérise par la dimension historique que les auteurs du programme ont pris soin d'explicitier :

"évolution de ces besoins, leur diversité selon les époques (...) indications concernant l'évolution des ressources dont disposent les hommes : notions d'histoire économique et technologique" (seconde).

“Niveaux de développement et systèmes économiques et sociaux (...) on les étudiera en tenant compte de l’ancienneté relative de l’industrialisation” (terminale).

“L’observation elle-même exige d’être située et conduite. Située dans un système de référence ou le temps, essentiellement le long terme, et l’espace constituent les principales coordonnées”.

Quelques années plus tard, le rapport Chéramy permettait de souligner une autre spécificité de l’enseignement des sciences économiques au niveau de l’enseignement secondaire : c’est la place mineure faite en France à l’étude de la théorie économique au profit de l’étude de la structure économique nationale.

Cette particularité est probablement à mettre en relation avec la spécificité soulignée précédemment, à savoir l’insistance mise sur la dimension historique. De même le rôle secondaire de la théorie économique dans l’enseignement des SES est à relier avec les instructions officielles de 1967 qui soulignaient le danger qu’il y avait à enseigner trop tôt les théories :

“L’enseignement trop précoce de modèles ou de schémas d’explications peut durcir de jeunes esprits et les rendre inaptes à entreprendre ultérieurement des études sérieuses de sciences économiques et sociales.”

Il est important de souligner que les liens entre la place de la théorie dans l’enseignement des sciences économiques et les méthodes pédagogiques ne sont peut-être pas aussi clairs qu’on pourrait s’y attendre puisque même les pays qui accordent une place prioritaire à la théorie prétendent également recourir aux méthodes actives.

Classement par ordre d’importance des aspects de l’économie figurant au programme de sciences économiques dans différents pays d’Europe

Belgique

1 Économie politique – 2 Structure économique nationale – Structure internationale mondiale – Structure économique européenne – 5 Théorie économique – Économie sociale

France

1 Structure économique nationale – Structure internationale mondiale – 3 Économie théorique – Économie sociale

République Fédérale d’Allemagne

1 Théorie économique – 2 Économie politique – 3 Économie sociale – 4 Structure économique nationale – 5 Structure économique européenne – 6 Structure internationale mondiale

Italie

1 Théorie économique – 2 Économie politique – 3 Économie sociale – 4 Structure économique européenne

Luxembourg

1 Théorie économique – 2 Économie sociale

Pays-Bas

1 Théorie économique – 2 Structure économique nationale – 3 Structure économique mondiale – 4 Structure économique européenne

Norvège

1 Théorie économique – Économie politique – Économie sociale – 4 Structure économique nationale – 5 Structure économique européenne – 6 Structure internationale mondiale

Suède

1 Structure économique nationale – 2 Structure internationale mondiale – Structure économique européenne – 4 Économie sociale – 5 Économie politique – Théorie économique

Suisse

1 Théorie économique – 2 Économie politique – 3 Économie sociale – 4 Structure économique nationale – 5 Structure internationale mondiale – 6 Structure économique européenne

Royaume-Uni

1 Théorie économique – 2 Structure économique nationale – 3 Économie politique – Économie sociale – 5 Structure internationale mondiale – Structure économique européenne

NB : La France et la Suède mettent en avant l'étude de la structure économique nationale ; tous les autres pays privilégiant la théorie économique.

Rapport Cheramy, 1977, CES.

PROGRAMME DÉFINI À HAMBOURG	PROGRAMME SES EN 1967
<p>B) Sciences politiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • la constitution • les libertés civiles et politiques • pouvoir local et pouvoir central • organisation du pouvoir (législatif, exécutif, judiciaire) • le contrôle du gouvernement par le peuple • affaires internationales 	<ul style="list-style-type: none"> • les constitutions (première) • les libertés publiques (première) • les collectivités locales et régionales (première) • les constitutions (voir également le programme d'instruction civique de la classe de seconde) • voir programme d'instruction civique de seconde • rapports et conflits entre les États (terminale)

Dans le programme de sciences politiques on peut également observer une certaine similitude entre le contenu défini lors du colloque de Hambourg et celui défini par le programme de SES de 1967. Cependant les sciences politiques sont peut-être moins significatives pour la comparaison dans la mesure où continue à exister, dans l'enseignement secondaire français, un enseignement d'instruction civique relevant des enseignants d'histoire et de géographie.

PROGRAMME DÉFINI À HAMBOURG	PROGRAMME SES EN 1967
<p>C) Sociologie</p> <p>"Sous le terme sociologie (...) des éléments empruntés à la sociologie mais aussi à la psychologie, la démographie, la géographie humaine et l'anthropologie"</p> <ul style="list-style-type: none"> • méthodes et techniques <p>"Partant de l'observation concrète des faits sociaux (grâce aux interviews, aux études de cas, aux enquêtes par sondage) l'élève doit être formé à les décrire objectivement, à en dégager des principes généraux, à analyser et interpréter les données recueillies, à exercer sa réflexion sur les résultats obtenus."</p> • les différents types de famille et de parenté • les problèmes de population • les milieux urbains et les milieux ruraux • les structures sociales (groupes et classes : mobilité géographique et sociale) • l'homme au travail • le concept de civilisation • l'interdépendance des différents types de civilisation. Transformation culturelle • les conflits de valeurs • l'évolution des sociétés considérées comme des ensembles : rigidité, flexibilité, adaptabilité de la société 	<ul style="list-style-type: none"> • "L'initiation aux faits économiques et sociaux doit (...) faciliter l'acquisition des méthodes : critique de l'observation, emploi de l'étude quantitative, lectures d'enquêtes. (...) Les élèves prennent un grand intérêt à mener eux-mêmes des enquêtes. (...) Il est bon de les mettre en garde contre les risques d'une étude superficielle, de leur montrer les conditions d'une enquête correcte." • la famille : ses formes et ses fonctions selon les époques et les cultures (seconde) • la population (seconde) • société urbaine et société rurale (première) • les structures sociales fondamentales (castes, ordres et classes). La mobilité géographique, professionnelle et sociale (terminale) • études d'exemples concrets montrant les hommes au travail (seconde) • les contacts entre les sociétés et les cultures (terminale) • culture et société ; les aspects nationaux d'une culture (première) • conflits de valeurs et conflits de groupes (terminale) • le changement social : (...) le coût social du changement ; l'intégration et ses difficultés (terminale)

Une nouvelle fois, force est de constater que le programme de sciences sociales élaboré en 1967 comporte de nombreux points communs avec celui qui avait été préconisé par les participants au colloque de Hambourg de janvier 1961.

On peut ainsi souligner l'apparente filiation entre les conclusions du colloque de Hambourg de 1961 et le programme de sciences économiques et sociales élaboré au milieu des années 1960.

Mais il serait probablement excessif, à partir de ces similitudes, de faire de ceux-ci une simple application du projet de l'UNESCO. En effet on ne peut oublier que les concepteurs des programmes interrogés, tant M. Roncayolo que G. Palmade, ne se réfèrent pas à ces documents. Par ailleurs pour parvenir à une telle conclusion, il serait nécessaire de mener une étude beaucoup plus approfondie de ces deux programmes et, en particulier, étudier dans quelle mesure les programmes des SES s'inspirent des programmes antérieurs de deux disciplines traditionnelles de l'enseignement secondaire générale : l'histoire-géographie et la philosophie.

LES SCIENCES SOCIALES : UN ENSEIGNEMENT OU UNE DISCIPLINE SCOLAIRE ?

Le début des années 1960 constitue un tournant pour le débat entre partisans d'un enseignement de sciences sociales intégré dans les disciplines traditionnelles (essentiellement l'histoire et la géographie) et ceux qui proposent au contraire de créer une discipline scolaire nouvelle pour cet enseignement.

Alors que les rapports préparatoires au colloque de Hambourg de janvier 1961 témoignaient de l'efficacité d'un tel enseignement assuré dans les cadres des horaires des disciplines traditionnelles, l'UNESCO va proposer, à l'issue de cette réunion, de créer une discipline scolaire nouvelle pour assurer un enseignement de sciences sociales plus efficace au niveau préuniversitaire :

“Il faut insister sur le contenu propre de la discipline des sciences sociales (...) voir ce qu'il y a de nouveau et voir comment intégrer l'ancien et le nouveau dans une discipline nouvelle de sciences sociales. (...)

Le meilleur moyen (...) est d'organiser un cours suivi de sciences sociales pour tous les élèves ainsi que cela se fait pour d'autres matières principales”.²⁸

Peu de temps avant ce colloque de janvier 1961 la Yougoslavie avait décidé de créer une discipline spécifique pour l'enseignement des sciences sociales au niveau préuniversitaire.

28 UNESCO, 1962, p. 33,49, 14 et 31.

Au Pays-Bas, un projet de loi, à la même époque, prévoyait également l'instauration d'une telle discipline et la création de 3 filières, l'une axée sur les sciences, la seconde sur l'économie et la sociologie, et la troisième sur les langues. Bref quelque chose qui ressemble beaucoup aux filières A, B, C, qui seront créées en France au milieu des années 1960.

C'est ce contexte nouveau qu'il faut situer la décision de créer un enseignement de SES dans le cadre d'une filière nouvelle en 1966 dans le second cycle de l'enseignement secondaire français.

Pourtant cette décision prise par la France allait rester bien isolée. En effet, si on en croit le tableau dressé à l'occasion des travaux de la commission Fourastié au milieu des années 1970, les sciences économiques et sociales ne constituent que très rarement en Europe occidentale une discipline autonome.

Le cas français semble donc spécifique puisqu'il se caractérise par la création d'une discipline nouvelle et la constitution d'un corps d'enseignants spécialement formés grâce au CAPES de sciences économiques et sociales créé en 1969.

Ainsi le mouvement assez général amorcé au début des années 1960 est resté au niveau des intentions (dans 18 cas connus de nous) à l'exception de quelques pays dont la France.

Cette particularité française n'empêche pas qu'existent des convergences – dans les contenus, dans les méthodes – avec les enseignements d'économie et de sciences sociales assurés d'une autre façon dans d'autres pays.

Ce paradoxe est mis involontairement en évidence par Richard Dubreuil, IPR de sciences économiques et sociales, en 1979. Dans le compte-rendu qu'il rédige à propos du colloque qui s'est tenu à Paris en mai 1979 sur "Les Sciences Économiques et Sociales dans l'enseignement secondaire en Europe" il écrit :

"Par delà les disparités existant dans les objectifs pédagogiques et les problématiques qui les sous-tendent, on a pu constater une très grande convergence tant dans les méthodes d'enseignement que dans les problèmes posés par la mise en œuvre pratique de l'initiation économique et sociale".²⁹

La grande ressemblance dans les contenus évoqués précédemment et la convergence soulignée par R. Dubreuil n'excluent pas une réelle spécificité française.

En effet comme l'écrit R. Chéramy dans son rapport de 1977 : "le poids des spécificités nationales apparaît comme la première leçon de ces éléments de comparaison".³⁰

29 MSH. Informations N° 31, janvier 1980.

30 P. 235, voir page suivante.

F. – *Les horaires de l'enseignement des sciences humaines.*

Les horaires de l'enseignement des sciences humaines sont, à peu de chose près, analogues (4 heures hebdomadaires) pour les sciences économiques, enseignement généralement dispensé en deux ans (seize ans – dix-huit ans) sauf en Suède (trois ans), au Luxembourg et en Suisse (quatre ans).

Mais *les modalités sont différentes* : l'orientation est utilitaire en Suède, tandis qu'en Belgique l'accent est mis sur l'étude des structures et la transmission d'un patrimoine culturel. Quant aux Pays-Bas, ils semblent en attendre, au mieux, une formation du sens critique et l'apprentissage de la tolérance raciale.

En gros, la Suède, l'Angleterre, la RFA, la Belgique et l'Italie mettent d'abord dans l'enseignement des sciences économiques ce qu'il comporte d'immédiatement exploitable dans la vie courante et professionnelle. Il va de soi qu'ainsi conçues elles ne se prêtent pas aux mêmes rapprochements avec des disciplines voisines (histoire, géographie) que rend concevable la forme plus abstraite qu'elles revêtent au Danemark, au Luxembourg, en France, en Norvège et aux Pays-Bas.

G. – *Examen des principales caractéristiques de l'enseignement économique dans chaque pays.*

Belgique : les caractéristiques essentielles sont la *multidisciplinarité* et la *coordination entre les professeurs* ainsi que l'enseignement par thèmes.

Ce système permet d'instituer l'initiation aux phénomènes socio-économiques dès la troisième année de lycée et, durant les quatre dernières années, un jeu d'options qui donne la possibilité d'approfondir les connaissances : options sciences sociales, sciences économiques, histoire, géographie.

Espagne : les maîtres chargés de l'instruction civique et sociale sont recrutés parmi diverses catégories de diplômés ou assimilés au nombre desquels figurent très largement des ecclésiastiques ; *l'aspect moral de cet enseignement est très prononcé.*

Grande-Bretagne : l'initiation aux sciences économiques s'est développée sous l'angle de leur application pratique. Mais il faut toujours garder présent à l'esprit que l'école anglaise met d'abord en valeur ce qui fait de l'élève un vrai Britannique : religion anglicane, pratique des sports et sens de la solidarité d'équipe, alors que l'école française, dans le même souci de modeler le citoyen typique, s'attache avant tout à un programme minutieux de connaissances à transmettre. Le Royaume-Uni s'efforce, par l'enseignement des sciences économiques, d'inculquer trois grandes catégories de compétences intellectuelles. La première consiste dans l'apprentissage du langage économique, la deuxième est l'esprit d'analyse, la troi-

sième est l'apprentissage de l'application des concepts théoriques à la solution des problèmes économiques. *L'application est en effet la pierre de touche des capacités acquises.* L'accent est donc mis sur la gestion, les techniques commerciales, les mécanismes des affaires. La finalité professionnelle prononcée de ce genre d'enseignement aboutit à le dissocier nettement de l'histoire et de la géographie.

Québec : l'enseignement des sciences humaines est indissociable du rôle assigné depuis 1964 au « centre de ressources » ou centre de documentation ; conçu pour accueillir en permanence le quart des effectifs de tout établissement, le centre est la base d'une pédagogie renouvelée dans laquelle le maître aide au montage des connaissances recueillies par la fréquentation de ces centres plutôt qu'il ne les dispense.

RDA : caractéristique : enseignement polytechnique : tronc commun dans lequel à partir de quatorze ans tous les élèves reçoivent une formation technologique dans l'entreprise.

RFA : la définition du contenu de l'enseignement est du ressort des länder ; néanmoins, c'est au plan national qu'ont été constituées les « études de communauté » regroupant le contenu de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique. Cet enseignement englobe la structure politique et sociale du monde contemporain. Il s'agit d'une *interdisciplinarité* totale qui répond aux buts suivants :

- rendre les élèves aptes à reconnaître et comprendre les divers aspects des événements historiques, sociaux, économiques, géographiques, etc. ;
- faire qu'ils reconnaissent que ces événements ne sont pas erratiques mais qu'ils se rattachent à un tout.

Il se propose d'aboutir à ce que les élèves aient la capacité de :

- mettre toute institution à l'épreuve et l'interroger ;
- coopérer et s'insérer dans les groupes de manière solidaire et utile.

La réforme ne passe encore que timidement dans les faits.

Suède : le principe est que la société doit être considérée sous ses aspects géographique, économique, politique et sociologique, mais que la *matière enseignée doit former un tout homogène : harmonisation des programmes et collaboration des enseignants.*

Au cours des deux dernières années de l'école secondaire, les élèves peuvent choisir la filière économique (matière principale : économie d'entreprise), la filière sociale (matière principale : instruction civique) ; les mathématiques sont obligatoires dans les deux filières qui ont par ailleurs un large enseignement commun (près de trente heures sur les soixante-dix heures hebdomadaires dispensées sur ces deux années).

URSS : il n'y a pas de césure entre les cycles d'enseignement. *Les activités périscolaires ont un rôle important dans la formation de l'enfant et c'est au sein de mouvements de jeunesse que celui-ci vit l'apprentissage de la vie en société.* On assiste à la fin du cursus scolaire à un accrois-

sement de la part des sciences humaines et à leur intégration progressive. Le passage à l'abstraction est graduel à partir d'observations très concrètes, la géographie faisant office de lien entre l'histoire naturelle et les sciences sociales.

USA : l'enseignement américain est tout entier marqué par la fonction qui revient à l'école dans l'histoire des USA : *transmettre les valeurs de la communauté*, assurer l'assimilation des individus par le partage d'un idéal et inculquer le sentiment d'une appartenance prononcée à la Nation américaine, mais *l'acquisition des connaissances utiles s'opère ultérieurement* (dans l'enseignement supérieur).

On constate cependant au sein des sciences humaines l'hégémonie de l'histoire de l'Europe et de celle des USA. En outre, les écoles américaines n'exploitent que rarement les potentialités critiques des sciences sociales : il s'agit le plus souvent de fournir des arguments précis à la doctrine exposée (sur l'homme, la Nation, etc.).

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCONOMIE DANS QUELQUES PAYS EUROPÉENS DANS LES ANNÉES 1980

Les documents rassemblés pour la seule Communauté européenne ³¹ nous permettent de remarquer que dans beaucoup de pays une discipline spécifique a été créée, pour l'enseignement de l'économie, entre 1960 et 1980. Dressons, à partir de ces informations, un bref aperçu comparatif.

En Grande-Bretagne ³², 1981 fut marquée par la publication d'une circulaire visant à inciter les autorités locales responsables de l'enseignement secondaire à développer l'étude de l'économie comme élément de la culture générale.

Jusqu'à cette époque les sciences économiques étaient enseignées au titre de la formation professionnelle aux élèves se destinant aux métiers du commerce.

Les objectifs fixés à cet enseignement de culture générale étaient les suivants :

- aider les élèves à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent ;
- permettre aux élèves d'acquérir suffisamment de connaissances et de méthodes en sciences économiques et sociales pour participer pleinement au fonctionnement d'une société démocratique.

³¹ Economic in general education in EEC countries. Groupe de travail pour l'enseignement de l'Économie dans la Communauté économique européenne.

³² R. Ryba and Steven Hodkinson.

Il s'agit d'un enseignement visant la formation du citoyen qui ne se substitue pas à un autre enseignement économique plus traditionnel et qui, lui, a une fonction de formation professionnelle.

Cependant ce nouvel enseignement de l'économie se définit en partie par rapport à l'ancien puisque, contrairement à celui-ci, il ne veut pas se limiter à la présentation des faits et se caractérise par une conception plus large de l'économie, davantage tournée vers l'étude des mécanismes et des concepts. De même ce nouvel enseignement de l'économie se propose de recourir aux méthodes actives et à l'approche inductive trop rarement employées jusqu'à présent dans l'apprentissage de l'économie en Grande-Bretagne.

Le cas de l'enseignement de l'économie en **Belgique** ³³ diffère sensiblement de la conception large qui prévaut en Grande-Bretagne au début des années 1980.

C'est ainsi que dans les établissements scolaires francophones l'économie enseignée aux lycéens se limitait à la présentation des faits et des données quantitatives, excluant les théories assimilées à des dogmes. Un tel enseignement visait à préparer les élèves à la vie professionnelle tout en développant "l'observation de la vie quotidienne".

Dans les lycées wallons les élèves âgés de 16 à 18 ans peuvent suivre une option de 2 heures hebdomadaires d'économie générale à laquelle il est possible d'ajouter 2 heures d'économie d'entreprise et 2 heures de Droit. Dans les lycées catholiques l'enseignement de l'économie est intégré dans les "Humanités modernes".

Si le système d'options dans l'enseignement belge permet aux élèves de suivre des cours d'économie tout au long de l'enseignement secondaire cet enseignement d'économie continue à jouir d'une réputation inférieure à celle des études classiques.

Au **Danemark** ³⁴, jusqu'au début des années 1980 l'enseignement de l'économie ne concernait que 10 % des lycéens. Mais les réformes scolaires récentes ont conduit à accorder davantage de place à cet enseignement.

Un enseignement rénové de l'économie et destiné à une proportion plus grande de lycéens a donc vu le jour au cours de la décennie 1980. Il a comme objectifs :

- faire connaître et comprendre les phénomènes sociaux ;
- permettre aux élèves de relativiser les informations économiques et sociales en leur faisant comprendre les hypothèses et les valeurs qui les sous-tendent.

³³ Jules Prudhomme and Éd. Maurice.

³⁴ P. Lundberg Thomsen and Asker Bentsen.

Comme dans le cas anglais, cet enseignement vise à former des citoyens et non pas des spécialistes. La conception danoise se rapproche de celle qui a prévalu en France lors de la création des SES, puisqu'au Danemark cet enseignement est également considéré comme un bon moyen d'accroître les liens entre le lycée et son environnement économique et social.

Quant au contenu de cet enseignement, il n'est défini que de façon très souple, le programme effectivement traité pouvant être décidé par un accord entre les élèves et le professeur, celui-ci devant construire sa démarche à partir des connaissances préalables des élèves.

Le choix entre une approche monodisciplinaire (strictement économique) et une approche pluridisciplinaire, par thèmes, est laissé à l'initiative de l'enseignant.

Pourtant quelques indications de contenu sont formulées pour le programme de cet enseignement : marché du travail, l'entreprise, le rôle de l'État, le développement des techniques, les échanges, la fiscalité, la monnaie, les revenus, les politiques économiques et les théories. Mais l'enseignant est invité à montrer la diversité des thèmes en présence et à éviter tout dogmatisme.

En RFA ³⁵, l'enseignement secondaire général ne s'adresse qu'à environ 1/3 des jeunes de 16 à 18 ans. Comme en Grande-Bretagne, le caractère décentralisé de l'enseignement rend difficile toute présentation globale de l'enseignement de l'économie. Cependant on peut prendre l'exemple de la Basse-Saxe, c'est à dire de la région de Hanovre.

Dans ce land l'enseignement de l'économie dans le second cycle général des lycées vise à développer l'éducation politique et à favoriser l'intégration des élèves dans la société.

Il s'agit donc de faire comprendre aux élèves le fonctionnement de l'économie, les moyens et les limites des politiques économiques. Macro et micro économies sont enseignées ; on y ajoute des éléments de Droit et d'autres sciences sociales. L'approche monodisciplinaire prévaut, le social ne paraissant être considéré que comme un sous-produit du développement de l'économie. Les grands thèmes du programme sont les suivants : travail et production, monnaie, échanges et marchés, politiques économiques.

Ce programme vise à développer les compétences suivantes :

- maîtrise des diverses formes de l'information économique (rapports, films, émissions télévisées, statistiques...)

35 By C. Brieskorn.

- techniques de recherche de l'information ;
- capacités à exprimer et à défendre ses opinions.

Il est donc logique que cet enseignement d'économie se fonde sur des méthodes actives et qu'il prenne appui sur l'environnement économique et social de l'établissement scolaire pour y puiser l'information économique que les élèves doivent apprendre à maîtriser.

Pour des raisons évoquées plus de 20 ans auparavant lors du colloque de Hambourg l'enseignement de l'économie dans le cadre de l'enseignement secondaire général allemand se propose de promouvoir le sens des responsabilités, celui de la tolérance et de la justice.

Aux Pays-Bas³⁶, la décennie 1980 se caractérise par un courant favorable au développement de l'enseignement de l'économie. En 1979, un rapport avait conclu à la nécessité de généraliser cet enseignement dans les lycées. Jusqu'aux années 1980, il n'existait pas d'enseignement obligatoire de l'économie. L'instruction civique elle-même n'avait été introduite qu'assez récemment.

Le contenu de cet enseignement économique dans le premier cycle secondaire a été défini pour aider l'élève à mieux assumer les divers rôles qu'il jouera lorsqu'il sera adulte : consommateur, épargnant salarié, entrepreneur, membre d'une famille...

Cet enseignement économique vise en même temps à rendre l'individu plus autonome à l'égard de l'information économique telle qu'elle est diffusée dans les mass-média. Les enseignants d'économie associent leur enseignement et l'apprentissage de la maîtrise des moyens de communication tout comme ils considèrent que leur enseignement joue un rôle spécifique dans le choix de l'orientation de l'élève, celui-ci ayant une meilleure connaissance des débouchés possibles grâce au cours d'économie.

Dans le second cycle secondaire les élèves approfondiront les connaissances économiques qu'ils auront acquises dans le premier cycle.

Au Pays-Bas cet enseignement économique dispensé dans l'enseignement général ne vise pas à accumuler des connaissances mais, au contraire, à partir de quelques notions bien choisies, à fournir quelques idées claires aux futurs citoyens.

En Italie³⁷, l'enseignement de l'économie générale des lycées s'est fixé trois objectifs principaux :

36 By B. Boertje.

37 Elide Sorenti Nocentini.

- comprendre les mécanismes de l'économie nationale ;
- identifier les pouvoirs économiques les plus importants ;
- acquérir suffisamment de connaissances en économie et dans les sciences sociales pour participer pleinement à la vie démocratique.

Comme dans la plupart des autres pays européens, cet enseignement a pour but la formation du citoyen et non pas celle d'un spécialiste en sciences économiques. C'est ce qui permet de comprendre pourquoi l'enseignant chargé de l'économie n'a nullement besoin d'être spécialiste dans cette matière.

Là aussi, la pédagogie associée à cette discipline relève des méthodes actives : si le savoir de l'enseignant constitue l'une des bases de cet enseignement, il convient également de s'appuyer sur celui de l'élève et d'utiliser toutes les ressources offertes par l'environnement économique et social de l'établissement.

Puisque cet enseignement s'efforce de produire des changements positifs en favorisant une plus grande coopération entre les individus, la participation active de l'élève sera recherchée.

L'enseignant devra veiller à respecter le savoir déjà acquis par l'élève afin d'accroître sa motivation et sa compréhension à travers une approche structurée qui mettra en œuvre des thèmes et des concepts variés. Ainsi cet enseignement permettra un meilleur épanouissement intellectuel des élèves.

On peut avoir une idée du contenu enseigné à travers l'exemple d'un ouvrage rédigé par une équipe comprenant des économistes, des sociologues, des pédagogues et des chefs d'entreprise³⁸. Cet ouvrage aborde les thèmes suivants :

- l'organisation économique réelle ;
- la firme comme élément central de la vie économique.

Des résumés de points de vue de grands auteurs figurent également dans ce livre destiné aux élèves. Mais l'information économique diffusée par les mass-media n'est pas oubliée puisque des articles de journaux sont également reproduits.

Cette rapide esquisse de l'enseignement de l'économie dans l'enseignement secondaire général en Europe au cours des années 1980 permet de mettre en évidence une certaine convergence entre les divers pays, tant en ce qui concerne les objectifs fixés à cet enseignement, que les méthodes pédagogiques préconisées.

38 By R ; V ; Sorrenzi.

CONCLUSION

Ces quelques réflexions sur des expériences étrangères d'enseignement de Sciences économiques et sociales dans le secondaire conduisent à relativiser le caractère original de l'expérience française.

De ce point de vue il peut être intéressant de porter un regard rapide sur l'expérience américaine des "Social studies".

En France, comme aux États-Unis, il s'agissait de promouvoir une réforme permettant aux élèves une meilleure connaissance de la société dans laquelle ils vivent et une plus grande participation à celle-ci.

Mais l'enseignement social qui existait aux États-Unis dans les années 1950 ne paraissait pas capable de remplir ces fonctions. L'analyse qui en est faite à l'occasion du colloque de Hambourg est en effet négative³⁹.

"Aux États-Unis, si complet que puissent paraître les programmes d'enseignement social, il leur est fait pour critique de présenter des faits dépassés ou d'en rester à des thèmes conventionnels. (...) Dans la plupart des écoles les programmes restent calqués sur un modèle datant de la première guerre mondiale, avec une place prépondérante faite à l'Histoire et à l'étude des Institutions. Les efforts de rénovation des programmes tendent à un renforcement de l'étude de trois groupes de questions :

- les questions mondiales et la compréhension internationale ;
- les sciences économiques ;
- l'instruction civique conçue désormais davantage comme une discipline propre à faire acquérir aux élèves des pratiques et des attitudes qui leur permettent d'exercer des activités civiques constructives".⁴⁰

Or les "social studies" s'intéressent avant tout aux relations entre les personnes. Leur contenu combine des éléments empruntés d'une part aux disciplines scolaires comme l'économie, l'histoire, la géographie, la science politique, la sociologie et d'autre part à des sciences sociales comme l'anthropologie, l'archéologie, la psychologie sociale.

L'expression "social studies" ne suppose pas de forme particulière de programme. Elle peut s'appliquer à tout programme dans lequel chaque cours est dérivé pour la

39 UNESCO, 1962.

40 "La nouvelle revue pédagogique", N° 3, janvier 1975.

plus grande part d'une seule discipline, aussi bien qu'aux programmes dans lesquels des cours comprennent des matières de plusieurs disciplines.

Le but final de l'éducation est "the developpement of desirable sociocivic and personal behavior". Les "social studies" s'inscrivent dans cette perspective.

"Aucune société ne peut progresser si le comportement de ses membres ne sert son développement. (...) Dans une société libre le comportement repose sur des convictions raisonnées aussi bien que sur une "acceptation émotionnelle". Connaissances et habilités à penser constitueront la base sur laquelle les jeunes américains édifieront les croyances et les comportements de citoyens libres" ⁴¹.

On retrouve ici les caractéristiques évoquées à propos de nombreuses expériences étrangères d'introduction d'un enseignement de sciences économiques et sociales, en particulier en RFA.

Mais cette description des "social studies" pourrait s'appliquer en partie à certaines façons de mettre en œuvre un enseignement de SES en France.

Or, si on compare quelques critiques portées à l'encontre des "social studies" américaines et celles auxquelles ont dû faire face les enseignants de SES. On ne peut s'empêcher de souligner une grande parenté.

En 1984 et en 1987, deux rapports du National Endowment for the Humanities (NEH) dénoncèrent les lacunes dans la culture des lycéens américains, attribuant la responsabilité de cette situation aux méthodes pédagogiques à la mode dans l'enseignement :

"Comment pouvons nous apprendre à nos enfants à réfléchir sans nous donner la peine de leur enseigner les matières sur les quelles exercer leur réflexion ?" ⁴²

Quant aux remèdes proposés par les auteurs, ils concernent la formation des maîtres : celle-ci devrait être moins axée sur les techniques pédagogiques et davantage sur la maîtrise des contenus disciplinaires.

Ainsi comparer l'expérience française à celle d'autres pays occidentaux n'est pas simplement un exercice de rhétorique. Cela peut conduire à une relecture de l'histoire de l'enseignement des sciences économiques et sociales.

41 Nouvelle revue pédagogique, N° 3, 1975.

42 Idem.



ANNEXE 5

LES MANUELS

Éléments d'analyse de la composition des manuels scolaires et de leur évolution

Ayant procédé à l'étude un peu plus approfondie de certains chapitres (la consommation en seconde et la monnaie en première) des principaux manuels, nous livrons aux lecteurs quelques résultats de nos investigations.

Les manuels retenus l'ont été car ils nous ont semblé les plus représentatifs, à la fois parce que plus utilisés et plus susceptibles d'exprimer à la fois les permanences et les ruptures des méthodes d'apprentissage et, dans une moindre mesure, des contenus, de la fin des années 1970 à aujourd'hui. Les manuels Bordas étaient probablement les plus en usage jusqu'en 1978/1979, période qui a vu les ouvrages des éditions Hatier et Nathan conquérir le marché. Enfin, chez Hachette, Scodel et Colin, les collections sont dirigées par des inspecteurs qui proposent ce qui nous a semblé être, à des degrés divers, un modèle alternatif.

Les programmes ayant évolué au cours de la période considérée, il nous a fallu trouver des thèmes qui se trouvent tout au long de celle-ci. La consommation en seconde nous a semblé en outre présenter l'avantage d'être un objet d'étude exprimant bien la pluridisciplinarité revendiquée par les Sciences économiques et sociales. Au contraire, la monnaie en première pouvait a priori passer pour un chapitre proprement économique à fort contenu de savoir universitaire de référence dont il ne paraissait pas aisé de se détacher. Nous n'avons pas retenu de thème d'étude pour l'année de terminale compte tenu des modifications de programme importantes et surtout de changement de perspective.

Outre la grille d'analyse quantitative que l'on trouvera ci-après, nous avons adopté une grille d'étude de type plus "qualitatif" dont les principaux éléments étaient : la place du thème dans l'ouvrage – Qui sont les auteurs des documents (et particulièrement

rement des textes) ? – Quel usage est-il fait de ces documents (notamment leur rôle par rapport au texte des auteurs, la façon dont les élèves sont invités à les travailler, quel type de questionnement ?...) – Quelle image de l'interdisciplinarité ? – Les titres servent-ils une logique d'exposition du savoir ou une logique de questionnement ? C'est-à-dire quelle méthode d'appropriation du savoir est valorisée ?

Nous n'avons pas cherché à déceler si une éventuelle orientation théorique pouvait être dégagée des différents manuels. Nous n'avons pas fait une analyse de contenu véritable des documents ou des illustrations (sauf en ce qui concerne le problème de l'interdisciplinarité). C'est dire, par conséquent, que la question d'un quelconque parti pris idéologique, d'un inflexionnement théorique des contenus..., pour intéressante qu'elle puisse être, n'a pas été celle qui a guidé cette recherche. Cette attitude s'explique par plusieurs raisons. Un tel travail, pour être convenablement mené, suppose un temps que nous n'avons pas, s'agissant en effet d'une recherche à part entière qui ne peut être conduite conjointement à une autre ; enfin dans ce domaine l'expérience montre que la passion l'emporte souvent sur la raison et l'objectivité, pour éviter cet écueil, la hâte n'est pas de mise.

■ *La consommation*

Le thème de la consommation dans les manuels des éditions **F. Nathan** s'inscrit dès 1981 dans une logique de circuit conforme au programme (Revenus – Consommation – Épargne), et qui se renforce en 1985 puisque l'étude des revenus et de la consommation vient après celle de l'entreprise. La lettre et l'esprit du programme sont respectés.

Dans toutes les éditions la consommation est située dans une perspective historique. Cependant, alors qu'en 1981 l'équipe de C. D. Echaudemaison mobilise Marx et Villermé, dans les éditions de 1985 et 1987 c'est Fourastié qui est mis à contribution. On remarque aussi la disparition des documents journalistiques au profit d'une présence accrue des incontournables statistiques de l'INSEE et de textes d'auteurs moins classiques : D. Clerc, M. Parodi, M. Didier...

Les affiches de films, introduisant des faits de société, disparaissent. La BD "l'escadre" extraite du "Fluide glacial" et qui avait suscité quelques remous, subit le même sort.

Les titres sont toujours interrogatifs : "qu'est-ce qui détermine la consommation ?". À qui profitent les consommations collectives ?"... et servent de guide de lecture en 1987 comme en 1981. À partir de 1985 cependant cette lecture est aussi guidée par des questions systématiques – analytiques, précises et exigeant une lecture minutieuse du document.

Les problèmes généraux se rapportant au thème sont posés en introduction. Au cas où l'élève ne serait pas parvenu à dégager des documents le contenu minimum à retenir, un "essentiel" vient palier cette défaillance éventuelle. Depuis l'édition de 1985 des travaux méthodologiques sont proposés. Les élèves et les professeurs ne sont donc plus désormais, abandonnés à eux-mêmes comme c'était le cas en 1981.

LA CONSOMMATION

Éditeur	NATHAN		
	1981	1985	1987
Édition			
Le thème dans l'ouvrage			
Nombre de pages	26	16	18
En % du total	10,25 %	5,88 %	6,61 %
Texte des auteurs	15,40 %	28,20 %	25,00 %
Autres	84,60 %	71,80 %	75,00 %
Nature des documents			
Textes	37,60 %	39,60 %	40,80 %
Statistiques	12,20 %	22,00 %	25,00 %
Graphiques	5,60 %	8,70 %	7,90 %
Iconographie	29,70 %	1,50 %	1,30 %
dont			
Photos	6,60 %	1,50 %	1,50 %
Dessins	1,00 %	-	-
BD	21,60 %	-	-
Origine des documents (1)			
Livres	20,20 %	23,00 %	23,20 %
Journaux (2)	40,30 %	1,40 %	1,30 %
Revue	22,10 %	45,90 %	49,20 %
Méthodologie	2 pages questions et exercices	2 pages méthodologie	2 pages méthodologie
Longueur des documents			
Nombre de signes (3)	2 780	2 256	2 481
Dispersion	assez forte	faible	faible

(1) Hors iconographie dont la source n'est pas identifiable.

(2) Vendus en kiosque.

(3) Nombre moyen par document.

LA CONSOMMATION

Éditeur	HATIER			HACHETTE
	1978	1981	1988	1981
Le thème dans l'ouvrage				
Nombre de pages	64	39	35	17
En % du total	20,0 %	12,6 %	12,9 %	8,0 %
Texte des auteurs	17,5 %	6,4 %	22,8 %	41,0 %
Autres	82,5 %	93,6 %	77,2 %	59,0 %
Nature des documents				
Textes	64,1 %	62,9 %	44,1 %	37,4 %
Statistiques	6,4 %	13,3 %	11,1 %	9,3 %
Graphiques	3,2 %	7,8 %	6,0 %	6,2 %
Iconographie	8,8 %	9,6 %	16,0 %	6,2 %
dont				
Photos	2,8 %	3,4 %	6,2 %	4,1 %
Dessins	3,2 %	3,4 %	9,3 %	2,1 %
BD	2,8 %	2,8 %	0,5 %	-
Origine des documents (1)				
Livres	21,5 %	35,5 %	10,2 %	26,6 %
Journaux (2)	16,1 %	19,0 %	21,7 %	-
Revue	36,1 %	29,5 %	29,3 %	26,6 %
Méthodologie	9 séries de questions	12 encadrés de travaux	questions + exercices 4 pages	2/3 de page de questions
Longueur des documents				
Nombre de signes (3)	2 598	2 594	1 462	2 144
Dispersion	assez forte	idem quelques longs textes	faible	faible de 1 à 3

(1) Hors iconographie dont la source n'est pas identifiable.

(2) Vendus en kiosque.

(3) Nombre moyen par document.

Dans le manuel de seconde des éditions **Hatier**, édition 1978, chaque partie et chaque chapitre sont introduits par un texte des auteurs qui vise à engager une réflexion, à poser des problèmes. La priorité de ce manuel semble être d'apprendre à l'élève à réfléchir, à se poser des questions : "Qu'est-ce que la pauvreté ?", "Que penser de l'indice des prix ?", "Pour ou contre l'extension des besoins ?" Il s'agirait d'initier l'élève, futur citoyen, aux problèmes de société, lui apprendre à relati-

viser, à interpréter l'information. pour traiter ces problèmes de société la presse est largement mise à contribution et les grands auteurs absents.

La consommation est davantage étudiée comme un phénomène social que comme une étape du circuit économique.

L'édition de 1981, consécutive aux changements de programme dont on lira le détail par ailleurs, fait une place accrue aux statistiques et aux schémas économiques (de la production à la consommation, de la demande à l'offre). Les thèmes de réflexion demeurent mais ils sont moins nombreux et un peu au second plan, comme s'il y avait deux temps dans l'apprentissage :

- l'étude d'un thème à partir d'une information sérieuse (INSEE) assortie d'une analyse toute faite extraite essentiellement (à propos de la consommation) du "traité du social" de Fournier et Questiaux ;
- un débat qui est proposé aux élèves, exemple : "La publicité en question".

Les objectifs semblent moins clairs qu'auparavant, comme s'il y avait un compromis entre un modèle didactique traditionnel et un modèle spécifique aux SES.

L'édition 1988 semble avoir cherché à mieux maîtriser ce compromis à travers une démarche formelle : - sensibilisation - information - repères - contrôle et approfondissement. Mais la logique d'étude de la consommation est toujours la place de celle-ci dans le circuit économique.

L'initiation des élèves aux SES qui est proposée dans le manuel **Hachette** de 1981 se fait à partir de références universitaires et INSEE). Le principe est celui d'une leçon sérieuse, bien structurée, avec une sélection rigoureuse de documents irréprochables.

L'interdisciplinarité n'est pas conçue comme l'étude de problèmes de société mais passe par la juxtaposition de textes dont les auteurs appartiennent à des disciplines différentes.

Les questions ont pour objectif d'aider les élèves à percevoir l'essentiel, la substance du document plus qu'à susciter chez eux une réflexion critique.

LA CONSOMMATION

Éditeur	BORDAS		SCODEL	COLIN
	Cours 1977 TD 1978	1981	1981 1985 idem	1987
Le thème dans l'ouvrage				
Nombre de pages	204	38	28	37
En % du total	24,6 %	17,4 %	12,1 %	13,3 %
Texte des auteurs	31,8 %	46,0 %	49,4 %	36,0 %
Autres	68,7 %	54,0 %	50,6 %	64,0 %
Nature des documents				
Textes	46,1 %	30,0 %	11,7 %	34,4 %
Statistiques	14,6 %	11,0 %	31,3 %	12,2 %
Graphiques	0,7 %	2,8 %	5,7 %	7,3 %
Iconographie	7,3 %	10,25 %	1,9 %	10,5 %
dont				
Photos	6,3 %	7,4 %	1,9 %	9,7 %
Dessins	0,9 %	2,8 %	-	0,7 %
BD	-	-	-	-
Origine des documents (1)				
pas de source			4,9 %	
Livres	16,4 %	20,3 %	0,4 %	22,9 %
Journaux (2)	12,2 %	3,6 %	6,8 %	11,9 %
Revue	32,8 %	19,9 %	36,6 %	18,7 %
Méthodologie	questions : 4,5 % de l'ensemble	questions : 5 % de l'ensemble	questions : 13 % de l'ensemble	variée 7,5 pages
Longueur des documents				
Nombre de signes (3)	4 140	950	1 350	1 880
Dispersion	assez faible	moyenne	forte	assez faible

(1) Hors iconographie dont la source n'est pas identifiable.

(2) Vendus en kiosque.

(3) Nombre moyen par document.

L'étude de la consommation dans le manuel de seconde de la collection dirigée chez **Bordas** par J. Ibanes (cours 1977, TD 1978) est assez traditionnelle dans la forme. À un livre de cours est associé un livre de TD.

Les statistiques sont nombreuses, ce qui n'étonne pas s'agissant d'une initiation aux faits économiques et sociaux. Chaque document ou presque, est assorti, de

questions nombreuses qui vont de la compréhension du texte ou tableau statistique à la question de réflexion ou de synthèse.

Le plan est strict, classique, scolaire, il exprime parfaitement une logique de transmission du savoir.

Cette étude de la consommation se déroule dans le cadre d'une vaste "deuxième partie" consacrée aux besoins. L'idée dominante est que la consommation constitue, avant tout, un acte social qu'il faut situer géographiquement et historiquement (idée de relativité des besoins). Mais les SES participant aussi à la formation du citoyen, il faut montrer à l'élève la manipulation dont le consommateur peut-être l'objet et contre laquelle il lui faut apprendre à se défendre. De même qu'il faut préserver un environnement qu'une consommation (donc une production) excessive risquerait de détériorer. L'édition de 1981, hormis les inévitables modifications consécutives aux changements de programme et d'horaire, n'est pas fondamentalement différente de la précédente. L'ouvrage est très allégé, mais il comporte toujours, pour chaque thème, une partie cours et une partie TD, rebaptisée "atelier", assortie de questions qui n'évoluent pas. La longueur des textes est considérablement réduite et très peu sont extraits de journaux grand public. Le lien consommation-production n'est pas davantage étudié que dans l'édition précédente.

Chez **Scodel**, l'ouvrage de seconde s'inscrit dans une collection dirigée par l'inspecteur général P. Callet. Il s'agit véritablement d'un "manuel" et il respecte scrupuleusement le déroulement du programme. Le savoir y est très structuré, cette caractéristique est d'ailleurs revendiquée par les auteurs dans leur préface. Les documents, parfois très courts, illustrent le propos des auteurs qui parlent aux élèves. Pour leur bonne compréhension ces documents sont accompagnés de questions nombreuses et parfois d'exercices. Certaines questions s'efforcent de lier le contenu du document au vécu et à l'environnement de l'élève. Au delà de la consommation est étudié le rôle du consommateur dans la société, comme si les SES avaient reçu l'Instruction Civique en héritage. En revanche, les inégalités de consommation par CSP ne sont guère développées.

Les auteurs semblent méfiants vis-à-vis de la presse grand public qu'ils utilisent peu, en revanche les revues spécialisées et les textes d'auteurs sont assez abondants. Cet ouvrage donne l'impression d'avoir hésité entre le cours traditionnel et le recours au dossier documentaire, de sorte que le document n'y a pas le même fonction et ne peut pas être utilisé de la même façon que dans les ouvrages Hatier et Nathan.

La consommation dans le dernier né des manuels de SES, celui des éditions **A. Colin**, est intégrée dans une étude en termes de circuit, conforme à la lettre et à l'esprit d'un programme dont le directeur de collection, B. Simler, est en partie à l'origine. Les entreprises créent de la valeur ajoutée distribuée sous forme de revenus que les ménages utilisent pour leur consommation et leur épargne.

Les documents, extraits essentiellement de livres et de revues spécialisées (peu de journaux grand public) et signés par quelques grands noms : Keynes, Leroi, Gourhan, Veblen..., sont insérés dans une structure d'ensemble très rigide que les auteurs imposent (à l'élève, au professeur ?). L'élève comprend (ou non) mais on ne suppose pas, comme dans les manuels Hatier ou Nathan, qu'il participe à la construction de son savoir. Pour l'aider, les nombreuses questions lui permettent d'aller à l'essentiel et attirent son attention sur les difficultés éventuelles.

La logique d'ensemble est donc davantage celle du savoir transmis que celle d'un questionnement. Celui-ci n'est cependant pas totalement absent : exemple "y a-t-il trop d'État ?", "lien diplôme-chômage"...

L'interdisciplinarité est assez ouvertement exprimée (le thème s'y prête). La consommation, qui fait aussi l'objet d'une approche historique, est présentée comme un acte économique mais aussi (surtout ?) social.

Enfin les auteurs semblent valoriser l'aspect méthodologique voire technique l'un d'entre eux, G. Thoris, vient d'ailleurs de publier, chez A. Colin également, deux livrets de "méthodes et exercices en sciences économiques et sociales". Les exercices et autres "fiches outils" sont très nombreux.

■ *La monnaie*

L'édition de 1986 du livre de première B marque, aux éditions F. Nathan, une rupture dans l'étude de la monnaie. En 1980 et 1982, ce thème est exposé de façon très classique, il s'agit d'une présentation de la production universitaire. L'approche est exclusivement économique, l'interdisciplinarité est complètement évacuée. Les textes sont extraits de Marchal, Flouzat, Chaineau.

En 1986, la monnaie est présentée à la façon d'un thème que les élèves peuvent étudier à travers plusieurs approches, économique mais aussi historique et sociologique.

Les grandes signatures, sans disparaître totalement, sont un peu en retrait, les "vulgarisateurs" sont mis à contribution : Clerc, Albertini... Une BD, l'utilisation de la presse, rendent plus attrayant un thème austère pour les élèves. Dans le même esprit les textes sont plus courts qu'en 1982.

L'utilisation du livre est plus aisée, l'étude est très structurée, les titres, en caractères gras et en couleurs, sont faciles à repérer.

Enfin, innovations pédagogiques marquantes, la présentation de la leçon est plus étoffée, la rubrique "l'essentiel" constitue (beaucoup plus que les autres "remarques complémentaires" de 1982) un minimum à savoir par les élèves avec quelques "termes à retenir". Notons aussi, dans le même esprit, que les questions sont plus

nombreuses et plus variées dans leur nature ; que les auteurs proposent une page de méthodologie et un "exercice permettant de comprendre la création monétaire".

Cette rupture de 1986 est donc double, elle se situe à la fois au niveau de la perception du contenu du thème à étudier (le savoir à enseigner) et au niveau des moyens mis en œuvre pour en favoriser l'appropriation par les élèves.

LA MONNAIE

Éditeur	NATHAN			
Édition	1980	1982	1986	1988
Le thème dans l'ouvrage				
Nombre de pages	16	21	24	25
En % du total	3,6 %	5,07 %	5,8 %	5,5 %
Texte des auteurs	Aucun	4,80 %	30,2 %	28,6 %
Autres	100 %	95,20 %	69,8 %	71,4 %
Nature des documents				
Textes	82,7 %	74,50 %	54,4 %	52,5 %
Statistiques	1,6 %	-	2,1 %	2,9 %
Graphiques	9,4 %	8,50 %	3,1 %	3,9 %
Iconographie	6,3 %	12,20 %	10,3 %	12,0 %
dont				
Photos	6,3 %	8,50 %	5,2 %	7,2 %
Dessins	-	-	-	-
BD	-	3,70 %	5,2 %	4,8 %
Origine des documents (1)				
Livres	62,0 %	64,70 %	38,1 %	41,0 %
Journaux (2)	-	-	-	-
Revue	31,7 %	18,30 %	15,7 %	18,4 %
Méthodologie	Aucune	questions : 0,5 page	4,5 pages	idem 1986
Longueur des documents				
Nombre de signes (3)	3 225	4 155	3 280	3 100
Dispersion	assez forte	forte (de 1 à 10)	assez forte (de 1 à 7)	moyenne (de 1 à 5)

(1) Hors iconographie dont la source n'est pas identifiable.

(2) Vendus en kiosque.

(3) Nombre moyen par document.

LA MONNAIE

Éditeur	HATIER		
	1979	1982	1985 (1988 idem)
Édition			
Le thème dans l'ouvrage			
Nombre de pages	33	19	23
En % du total	9,0 %	6,0 %	6,0 %
Texte des auteurs	6,0 %	10,0 %	4,5 %
Autres	94,0 %	90,0 %	95,5 %
Nature des documents			
Textes	71,4 %	77,5 %	66,8 %
Statistiques	3,6 %	1,1 %	5,4 %
Graphiques	1,2 %	-	5,4 %
Iconographie	17,8 %	11,4 %	17,9 %
dont			
Photos	1,8 %	-	1,4 %
Dessins	7,1 %	4,9 %	11,0 %
BD	8,9 %	6,5 %	5,5 %
Origine des documents (1)			
Livres	62,9 %	41,2 %	27,7 %
Journaux (2)	9,5 %	31,2 %	38,8 %
Revue	3,8 %	6,2 %	11,1 %
Méthodologie	exercices et questions = 2,5 pages	= une page	= 2,5 pages
Longueur des documents			
Nombre de signes (3)	2 005	1 750	1 640

(1) Hors iconographie dont la source n'est pas identifiable.

(2) Vendus en kiosque.

(3) Nombre moyen par document.

L'étude de la monnaie chez **Hatier** en 1979 exprime assez nettement le souci de traiter ce thème à travers une approche interdisciplinaire. C'est-à-dire que la monnaie y est à la fois une réalité économique et un symbole social.

Le recours à la BD (Obélix et compagnie), à un article de P. Vianson-Ponté illustrent la volonté de rompre avec une approche de type universitaire dans la façon de transmettre le savoir. On peut aussi interpréter cette façon d'appréhender un thème ardu comme un moyen de susciter l'intérêt des élèves. La nouveauté se situe davan-

tage au niveau des moyens mis en œuvre qu'à celui des idées exprimées. Ce ne sont pas les savoirs de référence qui changent, mais la façon de les combiner et la manière de faire cours qu'implique la forme recueil de documents qu'adopte le manuel. Les textes des grands auteurs, Godelier, Marchal, Bloch, Bouvier... alternent avec ceux de "vulgarisateurs", Simonnot, Albertini... Les journaux et revues sont pratiquement absents.

L'ouvrage demeure néanmoins directif avec des titres qui correspondent à un développement du savoir. Les questions, de même, cherchent avant tout à orienter la réflexion des élèves vers les idées, le savoir que les auteurs souhaitent diffuser.

L'originalité s'exprime donc à travers la recomposition d'un savoir présenté sous la forme de documents.

On est frappé du peu de changement dans l'étude de la monnaie en dix ans. Dans les éditions de 1985 et 1988 la présentation change mais les documents restent les mêmes, seules les statistiques sont actualisées. Le recours un peu plus fréquent aux extraits de revues n'ayant guère de signification profonde.

Enfin on remarque, pour cette leçon, la disparition des questions.

Quoi qu'il s'agisse de manuels d'éditeurs différents (**Bordas, Scodel, Colin**) dont les auteurs changent (certains se retrouvent cependant chez Scodel et chez Colin) ces ouvrages se ressemblent par bien des traits.

Les documents servent à illustrer, viennent appuyer, le texte des auteurs. La presse a une faible place et les grands noms sont très présents : Marchal, Chaîneau... chez Bordas ; Smith, Malinowski, Bourdieu... chez Scodel ; Chaîneau, Vilar, Marchal... chez Colin. L'accent est mis essentiellement sur la compréhension des textes, du vocabulaire, la technique et les connaissances, ce qu'expriment les questions.

L'ensemble est très directif. Chez Scodel et chez Colin les documents font le cours. On remarque chez Colin des documents sans source. Les titres correspondent, dans les trois ouvrages, à un plan détaillé d'exposition du savoir.

Les enjeux sociaux, politiques, de la question monétaire peuvent être évoqués mais ne sont jamais l'axe du savoir à enseigner et les questions ne permettent guère d'élargir le champ proposé par les auteurs du manuel ou du document.

Ni les documents ni les questions ne sont donc mis en œuvre pour faire jouer une démarche inductive. Mais ils permettent au savoir de se dérouler d'une façon directive dans un souci affirmé d'efficacité scolaire.

LA MONNAIE

Éditeur	BORDAS		SCODEL		COLIN
	1978	1982	1986	1988	
Le thème dans l'ouvrage					
Nombre de pages	22,5	36	34	32	
En % du total	2,3 %	8,7 %	8,3 %	8,3 %	
Texte des auteurs	47,5 %	40,3 %	38,8 %	68,7 %	
Autres	52,5 %	59,7 %	61,2 %	31,3 %	
Nature des documents					
Textes	34,4 %	39,7 %	37,8 %	6,4 %	
Statistiques	12,4 %	13,9 %	7,3 %	9,3 %	
Graphiques	-	3,6 %	13,2 %	6,4 %	
Iconographie	5,7 %	2,5 %	2,9 %	9,3 %	
dont					
Photos	3,5 %	1,2 %	2,0 %	8,4 %	
Dessins	2,2 %	1,3 %	0,9 %	0,9 %	
BD	-	-	-	-	
Origine des documents (1)					
Livres	46,8 %	25,5 %	39,9 %	22,0 %	
Journaux (2)	-	0,9 %	-	-	
Revues	-	30,8 %	22,2 %	-	
Méthodologie	3 pages	5 pages	4 pages	9 pages	
Longueur des documents					
Nombre de signes (3)	6 990	2 030	3 030	2 100	

(1) Hors iconographie dont la source n'est pas identifiable.

(2) Vendus en kiosque.

(3) Nombre moyen par document.

CONCLUSION

Plus que toute autre chose, les manuels reflètent les mouvements qui animent une discipline. Nonobstant, bien sûr, les modifications de programme imposées, ils expriment une évolution des pratiques qu'ils contribuent à produire.

Il en va des manuels scolaires comme de n'importe quel produit sur un marché, l'interaction est étroite entre l'offre et la demande. Les ouvrages (Hatier, Nathan) édités à la fin des années 1970 constituent une réponse à un souhait quasi général des enseignants de SES de (re)produire autre chose qu'un raccourci du savoir universitaire, sans cependant qu'ils sachent très bien ce qu'il faut enseigner ni comment. Ces ouvrages devraient donc leur succès au fait qu'ils comblent une attente chez les professeurs.

D'un point de vue didactique, ils sont extrêmement intéressants puisque, comme le dit H. Lanta dans la préface du Hatier de Seconde, ils apportent un contenu et favorisent une pédagogie. Il y avait, cependant, peut-être là un danger, car le contenu a parfois semblé passer au deuxième plan par rapport à la pédagogie qui n'a pour autant pas été forcément bien perçue. Lâchant la proie pour l'ombre certains ont pu croire que le document, sous forme ou non de dossier, se suffisait à lui-même alors qu'il n'est qu'un outil, un point de départ pour appréhender une réalité complexe. Les auteurs n'ont peut-être pas suffisamment fourni le mode d'emploi du produit diffusé, malgré la publication chez Nathan d'un "guide pédagogique" et par les auteurs du Hatier Seconde, d'un "livret documentaire" dans le quel ils indiquent "comment se servir" du manuel.

Ceci explique, d'une part, les efforts observés dans les années 1980 chez Hatier et Nathan pour proposer des ouvrages qui soient davantage structurés, accompagnés de questions et d'exercices, d'une présentation du thème par les auteurs, de résumés... D'autre part, les tentatives de diffusion de manuels différents, notamment très soucieux d'efficacité scolaire et encadrant étroitement le travail des élèves et des professeurs.

L'étude des manuels met aussi en évidence les incertitudes qui traversent cette période quant au contenu à enseigner, au-delà vraisemblablement des non-dits des programmes officiels. En seconde, la consommation est en 1978 une réponse à un besoin social et en 1980 un acte purement économique ou presque.

La perspective historique était, dans les années 1970, très forte, la manipulation des consommateurs dénoncée, la publicité et le crédit objets de débat, le pouvoir des consommateurs analysé, l'extension des besoins de consommation remis en cause à travers, notamment, les problèmes d'environnement. Les SES s'efforcent de contribuer à la formation d'un citoyen responsable, critique, par une approche multidimensionnelle de l'acte de consommation.

On consomme aujourd'hui parce que l'on dispose de revenus qui naissent de la production. Hatier propose des schémas d'implication "de la production à la consommation". Tous les thèmes qui animent le manuel de 1978 ne sont pas oubliés, mais la société de consommation n'est plus remise en cause, l'idée de pouvoir des

consommateurs n'est évoquée que par un texte (une partie du dossier en 1978), les problèmes d'environnement sont occultés... La logique économique s'est affirmée.

Nathan n'a proposé un nouveau manuel de Seconde qu'en 1981. Entre cette édition et celle de 1985 (alors que le programme n'a pas changé), l'évolution est sensible puisque l'on passe d'une étude qui insiste sur le rôle du consommateur – notamment à travers le dossier “le boycott de la viande de veau” – à une présentation centrée sur l'acte de consommer : évolution, diversité, déterminants. Chez A. Colin les auteurs, avant l'étude des consommations collectives, proposent une approche économique et une présentation des aspects sociaux de la consommation des ménages. Si les ressorts de la société de consommation y sont finement analysés, ils ne sont pas remis en cause (mais doivent-ils l'être ?).

La façon d'étudier la monnaie en Première exprime la difficulté éprouvée par les auteurs des manuels à s'affranchir de la répétition de “savoirs universitaires”. Au-delà du recours aux documents, le Hatier semble avoir voulu d'emblée privilégier une approche pluridisciplinaire que le Nathan n'adoptera qu'en 1986 et à laquelle le Colin fera quelques brèves concessions.

En présence d'un thème austère et un peu technique, les auteurs de manuels ont adopté des stratégies différentes sans qu'aucun d'entre eux n'échappe aux incontournables “grandes signatures”. Une pédagogie de la séduction par l'utilisation de la BD ou du dessin humoristique chez Hatier, le recours au même moyen plus tardivement et associé à l'utilisation d'articles de presse chez Nathan, la présentation un peu magistrale d'un savoir chez Colin.

Les supports peuvent varier, mais ils semble que l'on soit là en présence d'un chapitre que tous les auteurs traitent sous l'angle du savoir à acquérir, de nature essentiellement économique, avec quelques concessions à l'histoire à travers les formes de monnaie et à la sphère socio-politique à propos de la nature de la monnaie.

L'impression d'ensemble que dégage l'étude de l'évolution des manuels sur une dizaine d'années est celle de la recherche d'une efficacité accrue dans la transposition d'un savoir et d'un savoir faire. Les élèves sont de plus en plus conduits dans leur apprentissage et la méthode inductive se confond de moins en moins avec la non directivité.

Chaque édition d'une nouvelle collection apporte un “plus” par rapport aux premiers documents de la fin des années 1970. Est-ce l'expression d'un affinement du modèle ou de sa transformation ? Cette orientation est-elle le fruit d'une réflexion des auteurs sur la pratique à mettre en œuvre en SES ou, plus prosaïquement, la volonté d'accéder à une requête des usagers ? Si l'on retient cette dernière hypothèse, il faut se demander ce qu'exprime cette évolution de la demande.

ANNEXE 6

CONTRIBUTION DE JEAN FOURASTIÉ

Le souci constant de Jean Fourastié, dès le début des années 1950, de promouvoir une formation économique et sociale pour la jeunesse, nous a conduit à souhaiter le rencontrer.

Ce texte, dans lequel Jean Fourastié répond aux questions de sa fille, rappelle le contexte de son implication dans les questions d'enseignement.

Nous remercions Mademoiselle Jacqueline Fourastié de nous l'avoir communiqué et d'en accepter la publication.

Ja À propos du Commissariat au Plan, nous avons dit que la Commission de la Main d'œuvre était en charge de faire passer ses idées sur la politique de l'emploi, sur le fait que toute politique économique passe par une politique de l'emploi. Vous avez dit à ce propos qu'il y a eu, à partir du II^e plan, des relations entre le Plan et le Ministère de l'Éducation. Ceci a permis que les Directeurs de ce Ministère, les inspecteurs généraux prennent conscience qu'il fallait aussi que les jeunes connaissent ces principes.

Je Oui, plus généralement, le grand phénomène a été qu'à partir de l'existence du Plan comme de la publication de *l'Économie Française dans le Monde*, de *La Civilisation de 1960*, et du *Grand Espoir du XX^e siècle*, il y a eu dans les milieux d'affaires, dans les milieux industriels, dans les syndicats, et par extension, dans des lieux comme les "Sciences Po" ou certaines Facultés, une prise de conscience de ce qu'on appellerait maintenant la croissance économique et ses mécanismes, la succession : progrès scientifique, progrès technique, progrès économique, progrès social. Ce grand mouvement d'idées a été développé et amplifié par les missions de productivité, dont nous avons parlé.

Au départ, le Ministère de l'Éducation nationale était resté à l'écart de ce mouvement, puisqu'au début, il n'y avait pas de commission du Plan pour l'Éducation nationale. Quand il y en eut une, qui était celle de *l'Équipement scolaire*, s'est posée au moins tout de suite une des grandes questions, celle des effectifs scolaires qui étaient en forte croissance. C'était un des facteurs et en même temps une des conséquences du développement économique.

À partir de ce moment-là, des relations nombreuses et confiantes se sont établies entre le Plan et ce Ministère. Un nombre croissant de membres de l'Éducation nationale, d'inspecteurs généraux, de professeurs d'histoire, se sont intéressés à ce problème. Certains ont siégé dans les Commissions. Notamment, Gaston Berger qui était directeur de l'Enseignement Supérieur, représentait le Ministère à la Commission de la Main d'œuvre.

Tu as toi-même fait partie un moment de l'équipe de M. Couaraze au Ministère.

Ja Oui, de 1961 à 1964, j'ai fait partie de son équipe qui, à la Direction des Enseignements supérieurs, s'occupait des "Prévisions et de la Documentation".

Je Cette cellule à laquelle tu as appartenu a été créée en conséquence des relations du Ministère avec le Plan.

Ja Quand j'y suis entrée, M. Couaraze cherchait à la développer. Il s'agissait de réfléchir sur les statistiques universitaires, et particulièrement sur les effectifs d'étudiants. M. Couaraze avait appelé là des statisticiens : c'est pour cela que j'y suis entrée avec quelques collègues. Nous avons préparé le V^e plan du point de vue purement statistique.

Je Y avait-il l'équivalent pour l'enseignement secondaire ?

Ja Oui, il y avait le Bureau Universitaire de Statistiques (BUS) qui était plus développé et depuis plus longtemps.

M. Couaraze nous faisait faire des hypothèses de prévisions dans le sens qui était, à ce moment, souhaité – je pense – par le Plan : on voulait plus de jeunes bacheliers formés aux Mathématiques (l'actuelle section C) et dans le temps où je suis restée, il n'y en a pas eu autant qu'on le souhaitait ! Depuis l'objectif est de beaucoup dépassé ; le prestige de la section C dépasse largement ce qui est souhaitable.

Je Cela faisait partie de la prise de conscience, par le Ministère de l'Éducation nationale, du mécanisme de la croissance de la France et des répercussions que cela avait sur l'Éducation nationale. Cela s'est fait par de multiples canaux dont peu étaient des commissions officielles. Pour moi, cela s'est fait plutôt par des conversations suivies avec des inspecteurs généraux – je pense à M. Brunold...

Ja Vous parliez avec eux du développement économique et de ses conséquences....

Je et aussi de cette idée qu'un bachelier ne devait pas ignorer ce qui était si facile à enseigner parce que c'était dans de petits *Que sais-je ?* Lorsqu'on a réformé le baccalauréat, on créé la nouvelle section B, dans laquelle l'économie du développement au sens contemporain du terme avait une place notable.

Ja Précisons ce sens...

Je Au sens du Commissariat au Plan : économie et sociologie de la croissance. Les programmes s'inspiraient fortement du *Grand Espoir* et de l'*Économie Française dans le Monde*. On y parlait de population active, des objectifs de la vie économique (niveau de vie et genre de vie). Il faudrait les reprendre ; ils étaient concrets, vivants, intéressants. Ce n'est pas moi qui ai fait ces programmes, ni une Commission dont j'ai fait partie. Mais c'était l'ambiance !

Ja Les sections B ont été créées et des élèves y sont allés. Ce nouvel enseignement a eu un grand succès tant auprès des élèves qu'auprès des professeurs. Mais la déception a été que plus tard ces élèves ont été mal acceptés dans l'enseignement supérieur économique.

Je On pouvait penser, à l'origine de cette section, qu'elle préparerait tout naturellement les jeunes à entrer dans les Facultés de Sciences Économiques. Mais, ils n'ont pas été bien accueillis, parce que ces Facultés étaient restées fidèles à l'enseignement économique classique, coloré par Keynes, mais plus généralement marqué par une référence à la "science économique" anglo-saxonne, science des modèles mathématiques.

Ja En fait, ce qui a été, et est toujours, gênant pour les élèves des sections B, en vue de l'entrée en Faculté de Sciences Économiques, ce n'est pas qu'ils aient déjà fait des Sciences Économiques et Sociales dans le secondaire, mais qu'ils n'ont pas une formation mathématique suffisante.

Je Oui, il faut être rompu aux Mathématiques et à l'abstraction logique pour obtenir une licence ou une maîtrise en Sciences Économiques.

Voilà pourquoi plus tard, en 1976, j'ai présidé le *Groupe de réflexion sur l'Enseignement des Sciences Humaines et Économiques dans l'Enseignement du second degré*. On se rendait compte que les élèves de la section B n'étaient pas préparés à entrer dans les Facultés de Sciences Économiques, et de nombreux Inspecteurs généraux voulaient "sauver" cette section en rapprochant l'enseignement économique – au sens du Commissariat au Plan – de l'histoire et de la géographie. On voulait que ces problèmes de croissance économique, de productivité, de développement économique, de population totale et de population active, de changement des structures, passent dans l'enseignement du second degré, et pas seulement en section B !

La Commission était bien composée, avec des gens de valeur et compétents ; le rapport me semble bon. Mais, entre temps, il y a eu des changements au Ministère ; je ne sais pas très bien ce qu'on a fait du rapport. En tout cas, la section B a continué à exister, ce qui est un résultat objectif.

Le programme de Mathématiques de cette section a-t-il changé ?

Ja Pas fondamentalement. C'est plutôt celui d'Économie qui a changé.

Je Ce n'est pas celui d'Économie qu'il fallait changer !

Ja Il arrive (et je crois encore cette année !) qu'au Baccalauréat, on propose une phrase ou un passage de Jean Fourastié. Cela signifie qu'il reste aujourd'hui des traces de ces programmes.

Je Tant qu'il y aura croissance économique, évolution importante de l'emploi, des prix réels, du niveau de vie et du genre de vie, on devra parler de cela ! Si les jeunes n'en entendent pas parler à l'école, ils en entendent parler à la radio et dans les problèmes de la vie courante.

Ja Ils en entendent évidemment parler. Ils n'ignorent pas qu'il y a du chômage, par exemple. Mais ils peuvent ignorer comment se font les grands échanges de population active entre les secteurs Primaire, Secondaire et Tertiaire... Ce n'est pas si connu des économistes eux-mêmes !

Je On passe d'un extrême à l'autre : ou bien on parle comme de quelque chose de connu et d'évident, ou bien on le redécouvre plus ou moins laborieusement.

Ja Je pense à une Association d'Économistes prévoyant de parler de productivité et d'industrie – refusant une communication sur les trois secteurs. Je pense à une série d'articles dans une revue que nous aimons bien, *Futuribles*, sur la "Tertiarisation" qui avait l'air de redécouvrir l'évolution vers le Tertiaire...

Ja Quand les premiers programmes sont parus, ils ont eu beaucoup de succès et les professeurs les enseignaient avec plaisir...

Ja Qui étaient ces professeurs et comment étaient-ils formés ?

Je Dans la commission 1976, on préconisait de rattacher cet enseignement concret des sciences économiques à l'histoire économique donc à des professeurs d'histoire.

Ja Mais il a été créé une section du CAPES : Sciences Économiques et Sociales, ce qui signifie qu'il y a maintenant des professeurs qui, par vocation, enseignent l'économie en section B. Je pense qu'ils ont été formés à l'Université, donc à des sciences économiques plus abstraites : ils ont peut-être des difficultés à s'adapter à ce programme plus concret.

Ja Cela aurait tendance à gauchir les programmes...

Paris, janvier 1990.

BIBLIOGRAPHIE

ACKERMAN W. – ZYGOURIS R. : Représentation et assimilation de connaissances scientifiques, *Bulletin du CERP*, 22, 1973-1974.

ADAIR Ph. – ROSIER M. : Science économique et sciences sociales : synthèse et spécificité ? *L'Homme et la Société*, n° 75-76, janvier-juin 1985.

ALBERTINI J. M. (sous la direction de) : Les représentations économiques des élèves de troisième, *Les dossiers éducation et formations*, juillet 1989.

ALBERTINI J. M. – DUSSAULT G. : *Table ronde internationale sur les représentations*, Universités du Québec, d'Ottawa, de Montréal et Lyon II, IRPEACS-CNRS, 1982-1983.

ARENA R. – MARICIC A. Les réactions françaises à la Théorie Générale (1936-1951), *Cahiers d'économie politique*, n° 14-15, 1988.

ASTOLFI J. P. : La didactique : c'est prendre des distances avec la pratique... pour mieux y revenir, in *EPS Contenus et didactique*, Actes du colloque, Paris, Snep, 1986.

ASTOLFI J. P. – DEVELAY M. : *La didactique des sciences*, PUF, collection QSJ, Paris, 1989.

ATTIYEH R. – JOHNSTON T. L. -LUMSDEN K. G. -RITCHIE C. J. : L'enseignement de l'économie et l'Economics Education Project, *Revue internationale des sciences sociales*, UNESCO, volume XXIII, N° 2, 1971.

AUDIGIER F. : *Les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, problèmes et problématiques*, INRP, 1990.

AUTRAN P. : Les sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire : l'histoire d'un combat (1966-1981), *Cahiers Pédagogiques*, février 1982.

AVANZINI G. : À propos de la didactique, in : Didactique et didactiques aujourd'hui, *Revue Binet-Simon*, N° 606, 1986.

BACHELARD G. : *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1983.

BAILLY D. : À propos de la didactique, *Revue Les sciences de l'éducation*, 1^{er} février 1987.

BARRERE CH. : L'objet d'une théorie de la régulation, *Cahiers de l'ISMEA*, PUG, série R, N° 1, 1984.

BASLE M. : La pensée économique française existe, les anglo-saxons l'ont rencontrée, *Le Monde*, 24 juin 1986.

BEITONE A. – LEGARDEZ A : *Enseigner l'économie : quelques réflexions pour une approche didactique*, CERPE Université Aix-Marseille II, novembre 1989.

BERTHELOT J. M. : De la terminale aux études post bac, *Revue française de pédagogie*, n° 81, octobre-décembre 1987.

BIREAUD A. : Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, *Revue française de pédagogie*, n° 91, avril-juin 1990.

BLANCHARD-LAVILLE C. : Questions à la didactique des mathématiques, *Revue française de pédagogie*, n° 89, octobre-décembre 1989.

BLOCH D. : *Rapport auprès du ministre de l'Éducation nationale sur les relations École-Entreprise*, 1985.

BLONDEL D. : Mort et résurrection de la pensée économique, *Le Monde*, 1^{er} avril 1986.

BOURDIEU P. : *L'homo accademicus*, Éd. de Minuit, 1984.

BOURDIN J. : *Rapport sur l'enseignement de l'économie dans le second degré*, janvier 1980.

BOYER R. : Économie et histoire : vers de nouvelles alliances ? *Annales ESC*, novembre décembre 1989.

BRAUDEL F. : *La grammaire des civilisations*, Arthaud Flammarion, 1987.

BREMOND J. : *Rapport sur la formation permanente des enseignants de sciences économiques et sociales*, INRDP, 1975-1976.

BUTHEAU R. – AUVOLAT M. – CARLUER C. – CICILLE P. – JOUET F. – SILEM A. : *L'information économique et sociale dans douze quotidiens régionaux*,

GIS – Pédagogie de l'information économique – Centre international de recherche d'Écully, mai 1983.

CAHIERS FRANÇAIS : Les formations à l'économie, n° 179, janvier-février 1977, La documentation française.

CAHIERS FRANÇAIS : Quelques aspects nouveaux de la réforme de l'enseignement, juillet 1966.

CALLET P. : *Une formation économique et sociale pour quoi faire ?*, Scodel, Écopoche n° 5, 1981.

CARO J. Y. : De quelques obstacles épistémologiques dans la conceptualisation des comportements, *Revue économique*, n° 4, juillet 1978.

CARO J. Y. : *Les économistes distingués*, Presses de la FNSP, 1983.

CENTRE D'ÉDUCATION EUROPÉENNE : *Rencontre internationale de l'économie et initiation économique dans l'enseignement secondaire en Europe*, Sèvres, 1975.

CERC : *Connaissances et opinions des lycéens en matière économique*, 1974.

CERC : *Les français et le vocabulaire économique*, 1971.

CHALMERS A. F. : *Qu'est ce que la science ?*, La Découverte, Paris, 1987.

CHARLOT B. – FIGEAT M. : *Quelles pratiques pour une autre école ?*, Castermann, 1982.

CHATEL E. : Histoire de la constitution d'une discipline : les sciences économiques et sociales, *Société française*, n° 33, octobre-décembre 1989.

CHERAMY R. : *L'amélioration de la formation économique et sociale des jeunes*, Rapport du Conseil économique et social, mars 1977.

CHERAMY R. : *L'enseignement et les réalités économiques et sociales*, Rapport du Conseil économique et social, janvier 1971.

CHERVEL A. : L'histoire des disciplines scolaires, Réflexions sur un domaine de recherche, INRP, *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988.

CHEVALLARD Y. : L'univers didactique et ses objets, *Interactions didactiques*, n° 9, septembre 1988.

CHEVALLARD Y. : *La transposition didactique : du savoir-savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage, Grenoble, 1985.

CHEVALLARD Y. – JOHSUA M. A. : De l'analyse de la transposition didactique du concept de "distance", *Recherches en didactiques des mathématiques*, n° 3-2, 1982.

CLOT Y. : *Le symptôme scolaire*, SEPIRM, 1988.

COHEN P. – CAMEL E. : Économie les lycéens floués, *Le Monde de l'Éducation*, décembre 1986.

CONVERT B. – PINET M. : Les classes terminales et leur public, *Revue française de sociologie*, XXX, 1989.

DEMAILLY L. : Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques, *Revue française de sociologie*, XXI, 1985.

DESAUTELS J. – LAROCHELLE M. : Représentation et apprentissage. Qu'est-ce qu'une connaissance dite scientifique ? Les modèles spontanés d'adolescents, *Prospective*, 23, 1987.

DESCANNES L. – CAVALIER M. C. : *Réformes et projets de réformes de l'enseignement français de la Révolution à nos jours 1786-1960*, IPN, 1962.

DUBREUIL R. : Les sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire en Europe, *MSH Informations*, n° 31, janvier 1980.

DURKHEIM E. : Représentations individuelles et représentation collectives, in *Sociologie et philosophie*, 1898, PUF, Paris, 1967.

ENRIQUEZ E. – ROUCHY J. C. : Représentations sociales, *Connexions*, n° 51, 1988.

FILLOUX J. C. – BAILLY D. : *Pédagogie et didactique, L'état des sciences sociales*, La Découverte, 1986.

FOURASTIÉ J. : Les besoins de culture générale en matière économique et sociale, *Amis de Sèvres*, n° 23, 1955.

FOURASTIÉ J. : *Rapport sur l'enseignement des sciences humaines et économiques dans le second degré*, avril 1976.

FRIEDMANN G. : Humanisme du travail et humanités, *Annales ESC*, 1950.

GAUDEMAR (de) J. P. : Faire l'histoire de la pensée économique ? *Revue économique*, n° 4, juillet 1978.

GEORGE C. – RICHARD J. F. : Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie, *Revue française de pédagogie*, n° 58, 1982.

- GILLY M. : *Maîtres-élèves : rôles institutionnels et représentations*, PUF, 1980.
- GIORDAN A. – VECCHI G. de : *Les origines du savoir*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1987.
- GODELIER M. : *Rationalité et irrationalité en économie*, Maspéro, 1966.
- GRANGER G. G. : *L'explication dans les sciences sociales*, Colloque de l'Académie internationale des sciences, Genève, septembre 1970.
- GREFFE X. – AUBRY M. – LALLEMENT J. : *Les conditions du transfert international des connaissances économiques. Domination ou partage*, UNESCO, Paris, 1980.
- GRIZE J. B. – VERGES P. – SILEM A. : *Les salariés face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*, CNRS, Paris, 1988.
- GUILLAUME M. (sous la direction de) : *L'état des sciences sociales*, La Découverte, 1986.
- GUILLAUMONT P. : Les sciences économiques à l'université en France, *Problèmes économiques*, n° 1469, 21 avril 1976.
- HOCKAY J. : Les "social studies aux États-Unis", *Nouvelle Revue Pédagogique*, n° 5, 1975.
- HOLLIER D. : Panorama des sciences humaines, *NRF Le point du jour*, 1973.
- INRP : *Première Rencontre Nationale sur la Didactique de l'histoire et de la géographie*, janvier 1986, Actes du colloque INRP.
- INRP : *Représentations des élèves et enseignement*, Collection rapports de recherches, n° 12, 1986. Présentation synthétique dans le n° 14 de Rencontres pédagogiques : *Entreprise et représentation*, 1987.
- INRP : *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'histoire et de la géographie : le concept de représentation*, mars 1987, Actes du colloque INRP.
- INRP : *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales : savoirs enseignés et savoirs savants*, mars 1988, Actes du colloque INRP.
- INRP : *Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales : savoirs enseignés et savoirs acquis* : mars 1989, Actes du colloque INRP.

JODELET D. : *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 1989.

KERIGNARD Y. : *Les représentations économiques dans l'enseignement supérieur*, GIS, Aix-Marseille II, décembre 1982.

KERIGNARD Y. : *Les représentations économiques des élèves de seconde AB sur la démographie*, Pédagogie de l'information économique, GIS, novembre 1980.

KOEN V. : La production française de connaissances économiques, *Revue économique*, n° 1, janvier 1986.

KOKOSOWSKI A. : *Contributions à l'analyse de la socialisation économique des "15-20 ans"*, Thèse d'État, Université de Caen, décembre 1985.

KOKOSOWSKI A. : *Enseigner les sciences économiques et sociales*, PUF, l'Éducation, 1978.

KOKOSOWSKI A. : *Formation économique et pédagogie des sciences sociales*, Tema formation, Paris, 1973.

KUHN Th. : *La structure des révolutions scientifiques* (1962), Flammarion, Coll. Champs, Paris, 1983.

LACOMBE D. : La didactique des disciplines, *Encyclopaedia universalis*.

LE BLANC R. C. : Les valeurs dans l'apprentissage de l'économie, *Revue des sciences de l'éducation*, volume XIII, n° 3, 1987.

LEGARDEZ A. : *Enseigner l'économie à des non "spécialistes"*, miméo, Université d'Aix-Marseille II, CERPE, 1988.

LEGARDEZ A. : *Obstacles à la communication pédagogique et stratégies de contournement*, CERPE, Aix Marseille II, juin 1986.

LENOIR R. – PROT B. : *L'information économique et sociale, Rapport au président de la République*, La Documentation Française, 1979.

LEVAN-LEMESLE L. : Guillaumin, Éditeur d'Économie Politique, *Revue d'Économie Politique*, n° 2, mars 1985.

LEVAN-LEMESLE L. : Innovations et institutions : Le conservatoire des Arts et Métiers et la Faculté de Droit de Paris, *Économie et société*, série PE, n° 4, 1985.

LEVY-GARBOUA L. : L'économique et le rationnel, *L'Année sociologique*, 1981.

LUTFALLA M. : Le journal des économistes 1841-1853, *Revue d'histoire économique et sociale*, n° 4, 1972.

MALINVAUD E. : Propos de circonstance sur les orientations de la discipline économique, *Annales ESC*, janvier-février 1990.

MALINVAUD E. : *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'économie*, novembre 1989.

MARCHAL A. : *La pensée économique en France depuis 1945*, Paris, PUF, 1953.

MARCY : Réflexion sur l'information et la formation économique, *Vie et sciences économiques*, décembre 1963.

MARTINAND J. L. : *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, 1986.

MAZON B. : *Fondations américaines et sciences sociales en France de 1920 à 1960. De la genèse de la 6^{ème} section de l'EPHE à la Maison des sciences de l'homme*, Thèse MSH, 1985.

MEIRIEU PH. : Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, *Cahiers pédagogiques*, n° 262, mars 1988.

MERCILLON : *Rapport de la commission d'étude sur l'enseignement économique et social dans le second degré*, décembre 1980.

MIALARET G. : *Introduction aux sciences de l'éducation*, Delachaux et Niestlé, UNESCO, 1985.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : *Les lycées demain*, CNDP-poche, 1986.

MOSCOVICI S. : *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 1984.

MOUGEOT M. : À propos d'un ouvrage d'A. Marchal – La pensée économique française après 1945, *Revue économique*, n° 3, mai 1989.

NICOLAI A. : Anthropologie des économistes, *Revue économique*, n° 4, juillet 1974.

NICOLAI A. : *Comportement économique et structures sociales*, PUF, 1960.

PALMADE G. : *L'Économie et les sciences humaines*, Dunod, 1967.

PAOUR J. L. : Quelques principes fondateurs de l'éducation cognitive, *Interactions didactiques*, n° 8, mars 1988.

PAQUOT TH. – PIRIOU J. P. (sous la direction de) : *La science économique en France*, La Découverte, 1989.

PARODI M. : Techniques pédagogiques de l'enseignement de l'économie, *Éducation permanente*, avril 1979.

POPPER K. : *La logique de la découverte scientifique (1934)*, Payot, Paris, 1973.

POULON F. (sous la direction de) : Circuit et pédagogie de l'économie, *DEES*, n° 73, CNDP, octobre 1988.

PROST A. : *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, 1986.

REVEL J. : Le paradigme des Annales, *Annales ESC*, novembre-décembre 1979.

ROQUEPLO P. : *Le partage du savoir*, Seuil, Paris, 1974.

ROSA J. J. – AFTALION F. : *L'Économie retrouvée*, *Économica*, 1978.

RUEFF-ARMAND : *Rapport sur les obstacles à l'expansion économique*, Imprimerie Nationale, Paris, 1960.

RYBA R. – ROBINSON B. : *Teaching the Economics of the EEC*, 4 volumes, Economics Association of Great Britain, Maxelton House, 41-43 Boltro Road, Haywards Heath, West Sussex, RH 16 1BJ.

SALMON R. : *Inventaire des moyens actuels d'information économique*, Rapport du conseil économique et social, 23 mars 1969.

SILEM A. : Le statut des représentations sociales dans l'initiation économique des adolescents, *Cahiers de sociologie économique*, 415, 1981.

SIMIAND F. : Méthode historique et science sociale, *Revue de synthèse historique*, 1903.

VERGES P. : *Formes de connaissances économiques*, Thèse Lyon II, 1976.

VERGES P. : *Les représentations économiques dans le domaine de la privatisation*, Centre de recherche en écologie sociale, laboratoire de l'EHESS, Marseille, janvier 1988.

VERGES P. – CAZES : Points de vue sur la formation économique, *Économie et humanisme*, juillet-août 1974.

VERGNAUD G. : Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation, *Psychologie française*, 30, 3/4, 1985.

VERNEJOUL R. de : *La démocratisation de l'enseignement*, Rapport du conseil économique et social, décembre 1965.

VEZIN F. – VEZIN J. F. : Compréhension et vue d'ensemble, *Bulletin de psychologie*, tome XL, N° 380.

VROEY (de) M. : Une explication sociologique de la prédominance du paradigme néo-classique dans la science économique, *Cahiers de l'ISEA*, N° 8, 1972. }

WALLISER B. – PROU CH. : *La science économique*, Seuil, 1988.

WIEVIORKA M. : In *La sociologie en France*, La Découverte, 1988.

WOLFELSPERGER A. : De la contestation de l'orthodoxie à la tentation du sociologisme chez les économistes, *Revue française de sociologie*, n° 2, 1977.

WOLFELSPERGER A. : Le problème de la méthode en économie normative, *L'Année sociologique*, 1981.

WOLFELSPERGER A. – MINGAT A. – SALMON P. : *Méthodologie économique*, PUF, Paris, 1985.

WOLFELSPERGER W. – POMMEREHNE W. W. – FREY B. S. : La valeur des économistes français, *Revue française d'économie*, n° 1, hiver 1988.

Imp. Bialec, Nancy - D.L. n° 30033 - 2^e trimestre 1993
D'après documents fournis