

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES EN DÉBAT

**Le séminaire national des 19 et 20 mars 2004 à Lyon
vu par les représentants de la Réunion**

Pascal ESPÉRANCE et Philippe GUILLOT

En cette année 2004, notre discipline aura connu un événement inhabituel, et pour tout dire, exceptionnel : la mise sur pied, à l'initiative du ministère de l'Éducation nationale, et plus précisément de la direction de l'enseignement scolaire, d'un séminaire national de deux jours sur le thème très général de « L'enseignement des sciences économiques et sociales », destiné à

« actualiser les connaissances des enseignants sur les thèmes figurant dans les nouveaux programmes de sciences économiques et sociales de la classe de terminale », [...] poursuivre une réflexion d'ordre épistémologique et méthodologique sur la mise en œuvre des programmes de première et de terminale et [...] réfléchir à la continuité entre enseignement secondaire et enseignement supérieur ».

Pour l'occasion, des délégués de toute la France sont invités à se réunir à l'École normale supérieure (sciences) de Lyon, 197 personnes au total (hors inspecteurs généraux et intervenants) : 156 représentants des professeurs du second degré, 28 représentants des IUFM (un par IUFM), et, bien sûr, les 13 inspecteurs d'académie / inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). Sans surprise, les plus petites académies, comme la Réunion, n'ont que deux délégués (un pour le secondaire et un pour l'IUFM) pendant que d'autres, très importantes, en réunissent jusqu'à onze (Créteil et Lille) et même treize (Versailles). On peut se réjouir que tant de personnes se retrouvent ainsi ensemble pour débattre de notre discipline, mais toute médaille a son revers : un nombre aussi important de participants ne peut guère être favorable à la convivialité. L'essentiel des travaux ayant lieu dans un vaste amphithéâtre et les repas ne pouvant pas être pris en commun, les grosses délégations se retrouvent entre elles et les petites, comme la nôtre, sont quelque peu isolées. Dès lors, l'un des objectifs d'une telle manifestation, qui consiste à nouer des relations avec des collègues qu'on a rarement, voire jamais, l'occasion de rencontrer s'en trouve singulièrement limité.

Un programme chargé de conférences, d'ateliers et de tables rondes nous attend sur ces deux jours. Pas de quoi s'ennuyer d'autant que les communications promettent d'être de qualité. Le premier jour, vendredi 19, après une allocution d'ouverture, la matinée doit être consacrée à faire le point sur l'état des savoirs dans les disciplines qui relèvent des SES : sociologie, économie et science(s) politique(s). L'après-midi, doivent se dérouler des ateliers destinés à faire le point sur « les champs disciplinaires mobilisés pour traiter des thèmes des programmes des classes de première et de terminale ».

Le lendemain samedi, les « regards croisés » de deux intervenants sont prévus en début de matinée, ceux de Jean-Michel Berthelot et de Michel Mougeot. Malheureusement, l'emploi du temps chargé du premier l'obligera à faire sa conférence dès le vendredi en début d'après-midi, ce qui perturbera quelque peu l'organisation. La matinée de ce samedi doit se poursuivre par une table ronde supposée déterminer les savoirs fondamentaux et les compétences que nous sommes en droit d'attendre des élèves à la fin du secondaire. Enfin, l'après-midi de ce deuxième jour se pose la question, cruciale pour nous qui sommes habitués à sa remise en cause, de l'avenir de notre discipline.

En préambule à ce programme copieux, Jean-Paul de Gaudemar, le directeur de l'enseignement scolaire au Ministère, pose les objectifs du séminaire dans son allocution d'ouverture, précisant tout d'abord que nous arrivons désormais à la fin des révisions des programmes et qu'il est temps, par conséquent, de faire le point, comme cela s'est déroulé dans d'autres matières, par exemple en histoire-géographie et en lettres, qui ont fait, elles aussi, l'objet de colloques similaires. Puis il souligne les impératifs qui gouvernent l'évolution de la filière économique et sociale, insistant sur la nécessité de « s'interroger sur ce qui a été fait dans d'autres filières, notamment celles d'économie-gestion, parce que celles-ci ont eu à gérer des publics de plus en plus difficiles et parce que l'on peut s'attendre à ce cela soit le cas en SES ». L'interrogation sur la proximité croissante de la filière STG (sciences et techniques de gestion, nouvelle appellation des STT) « fait corps avec d'autres polémiques. Les SES sont interpellés, par exemple, par le monde de l'entreprise ou le monde universitaire. On ne peut laisser de côté ces questions », affirme-t-il, « d'autant qu'il existe un débat national sur l'avenir de l'école et les finalités du secondaire » [...]. « Si la filière ES est aujourd'hui bien implantée, elle ne fera pas » pour autant « l'économie de nouvelles évolutions qu'il faut anticiper d'ores et déjà. C'est dans ce cadre que se tient le colloque de Lyon » que l'on peut, en définitive, penser comme une réflexion sur l'originalité des SES, sur les formations continue et disciplinaire, sur l'aide aux collègues, etc. Au fond, « il s'agit d'aborder les questions méthodologiques et épistémologiques sous-jacentes au programme, et le lien secondaire/université », mais aussi

« de dresser un bilan, de réfléchir en termes prospectifs sur la nature et les contenus du programme :

- En termes d'enseignement, comment se définit l'articulation secondaire/supérieur ?

- Quel est le bilan post-bac de la filière ES ?

- Qu'est-ce qui fait l'originalité des SES ? Les SES apparaissent précisément au moment où l'économie et la sociologie s'autonomisent à l'université. D'une certaine façon, cette filière a suivi un mouvement inverse. Cela témoigne d'un questionnement original sur la pluridisciplinarité compte tenu aujourd'hui de la spécialisation des champs disciplinaires.

Ce sont des questions lourdes de sens. Que voulons-nous faire, sachant que la direction des SES ne porte pas sur une seule discipline universitaire et qu'il y a deux modes de régulation à considérer ?

- Régulation interne : faut-il axer les SES sur un modèle type "citoyenneté éclairée", type "ECJS amélioré" ? Faut-il plutôt considérer les SES comme une initiation aux disciplines universitaires futures ?

- Régulation externe : considérant le processus de Bologne qui a initié une dynamique d'harmonisation à l'échelle universitaire, il faut sans doute s'y préparer à l'échelle du bac... De toute façon, il devient impossible de se recroqueviller. Mais comment faire ?

Il faut donc réfléchir sur la formation des enseignants : les dispositifs sont-ils adaptés ? Par ailleurs, compte tenu des agencements institutionnels, la question du devenir des élèves d'ES amène à s'interroger sur le lien secondaire/supérieur. »

Voilà, en quelques phrases choisies, comment le représentant du ministre de l'Éducation envisage le programme de ces deux journées dont nous tentons ici de donner un bref aperçu en résumant les propos tenus avec autant de clarté et d'honnêteté que possible compte tenu de la richesse des propos et des débats et... des aléas de la prise de notes.

I. L'état des savoirs scientifiques

On rentre dans le vif du sujet avec l'intervention de trois universitaires (en économie, en sociologie et en science politique) appelés à dresser un bilan des savoirs scientifiques dans leurs disciplines respectives. Soulignons, pour nous en féliciter, bien entendu, que tous reconnaissent leur intérêt pour la filière ES et la nécessité d'engager plus avant les réflexions sur l'articulation secondaire /supérieur.

A. L'état des savoirs en économie selon Jacques Le Cacheux

Jacques Le Cacheux, professeur à l'université de Pau et directeur de l'OFCE (Observatoire français des conjonctures économiques), qui remplace au pied levé Jean-Paul Fitoussi, retenu à Paris, met un point d'honneur à combattre l'idée que la théorie contemporaine soit restée ancrée sur la nouvelle microéconomie, comme il met en garde contre les effets de mode en économie, concernant par exemple cette « nouvelle » microéconomie, certes, mais aussi la « nouvelle » théorie de la croissance ou la « nouvelle » géographie économique. Il y a eu récemment, certes, des avancées théoriques fondamentales, mais elles portent autant sur des nouveautés que sur de nouvelles façons de penser la micro et la macroéconomie classiques. C'est surtout sur l'empirie que des progrès considérables ont été réalisés.

1. Sur le plan théorique

En ce domaine, les années 1970/1980 sont celles d'un changement de paradigme et voient apparaître maintes théories nouvelles : géographie économique, nouvelle microéconomie, macroéconomie des fluctuations, etc. « Le changement porte sur l'exigence d'unité épistémologique, notamment à fondations microéconomiques. »

Pour autant, il ne faut pas se réjouir trop vite. La nouvelle macroéconomie, par exemple, est-elle vraiment une révolution ? N'est-elle pas plutôt une réaction ? Des économistes néoclassiques (Phelps, Lucas) ont refondé la théorie macroéconomique standard en lui définissant un nouveau programme qui a abouti à la synthèse néoclassique et à la macroéconomie keynésienne, mais cette macroéconomie n'a pas de fondements bien solides puisqu'elle s'appuie sur la microéconomie « de grand papa » où tout est supposé « parfait ». De ce fait, on risque d'aboutir à une impasse et, concernant la macroéconomie, conclut Jacques Le Cacheux, « le bilan est médiocre ».

Dans les années 1980, la nouvelle microéconomie constitue, en revanche, sous l'impulsion d'auteurs comme Stiglitz ou Akerlof, un renouveau radical. Ses fondations sont repensées grâce à la prise en compte plus systématique des imperfections du marché, qu'il s'agisse de la concurrence elle-même, des externalités (temporelles ou spatiales) ou de l'information (souvent asymétrique ou coûteuse, par exemple).

Les gros progrès enregistrés ces dernières années sur le plan théorique sont liés à l'émergence de modèles à agents aux comportements très hétérogènes, au fait que les institutions, grâce aux théories des jeux, de l'agence et des incitations, sont mieux appréhendées, de même que les banques et la finance.

2. Sur le plan empirique

Sur les vingt ou trente dernières années, la collecte des données, en particulier dans le domaine de la microéconomie, et les travaux de laboratoire (sur les panels, les enquêtes) ont fait des progrès considérables. « C'est un fait que l'on ne souligne pas assez. » Malheureusement, leurs résultats sont insuffisamment mis à la disposition du public.

Une véritable économie expérimentale se développe (à Lyon, par exemple).

La simulation numérique a, elle aussi, progressé, mais notre « science » que l'on dit « molle » n'en est pas encore pour autant « expérimentale » :

- On développe aujourd'hui des modèles statistiques de microsimulation (sur dix ans, notamment) en utilisant des panels, en faisant de véritables petites expériences de laboratoire qui permettent d'éclairer les « autorités » sur les conséquences prévisibles de leurs décisions. Ils permettent en particulier de déterminer qui sera gagnant et qui sera perdant.

- On affine l'usage des modèles d'équilibre général calculable, fondés sur une démarche walrassienne, pour lesquels on peut distinguer deux grandes familles : des modèles d'économie internationale, développés par le CEPII, notamment, et des modèles à générations imbriquées qui permettent de tenir compte du long terme (du vieillissement de la population, par exemple, ou de l'évolution technologique), développés par l'OFCE, le CEPII et le CEPREMAP en particulier.

B. La sociologie aujourd'hui selon Charles-Henri Cuin

Charles-Henri Cuin, de l'université de Bordeaux II, récent auteur d'un ouvrage paru chez Droz sur *Ce que font ou ce que ne font pas les sociologues*, estime que le champ disciplinaire sociologique est amené à être segmenté du fait du rapide déclin des monothéories classiques. Il y a, selon lui, deux voies potentielles de recours : la théorie du choix rationnel et les espaces anthropologiques. C'est l'idée d'un recours plus large aux théories du choix rationnel qui sera la plus contestée, Charles-Henri Cuin mettant volontairement de côté les sociologies herméneutiques et esthétiques contemporaines.

Si le travail sociologique consiste à produire du savoir sur le social, le problème est de déterminer quels types de savoir. Trois selon lui :

1. la description du monde social ;
2. son interprétation, la capacité de lui donner un sens ;
3. la fourniture d'outils.

1. Les savoirs informationnels

Dans le premier domaine, l'orateur affirme que la sociologie a connu un « succès complet ». Il souligne principalement la progression récente des méthodes quantitatives avec le retour à la tradition de la « description épaisse » et le développement des observations participantes. Il observe une certaine convergence aujourd'hui entre les méthodologies de l'anthropologie, de la sociologie et de l'ethnologie, qui fait que la différenciation traditionnelle entre ces trois disciplines, en France en tout cas, est de moins en moins pertinente.

2. Les savoirs interprétatifs

Si la sociologie produit des hypothèses « éprouvables », il n'en reste pas moins qu'il y a encore beaucoup de « conjectures inspirées » au caractère flou et abstrait comme la modernité (ou la postmodernité) ou la mondialisation. Il pense qu'il y a indiscutablement un phénomène d'extension des sociologies tournées vers l'individu. Les années 1980 voient le retour en force des théories sociologiques du choix rationnel. On peut parler d'une constellation individualiste qui interprète soit le sujet, soit l'acteur, soit l'homme pluriel dans le cadre des sociologies du quotidien. « L'acteur n'est plus le système ».

3. Les savoirs théoriques

On assisterait à deux phénomènes : tout d'abord à la disjonction involontaire entre les niveaux macro et microsociologiques de la réflexion, ensuite au reflux des théories générales. Parsons, Giddens, Elias, Bourdieu seraient les derniers grands sociologues classiques dont on ne pourrait que constater la fragilité des thèses. Il y a, selon le professeur Cuin, trop de « boîtes noires » dans ces mono-théories. Le déclin des « méta-théories » implique une image segmentée de la réalité sociologique. Aussi, les sociologues contemporains renoncent-ils à un savoir cumulatif au profit de « savoirs discontinus » et « contextualisés ». Peut-être des programmes plus tournés vers l'anthropologie seraient-ils même souhaitables ?

C. La situation en science politique selon Jacques Lagroye

Jacques Lagroye, de Paris I, auteur d'un manuel de sociologie politique qui fait autorité depuis bien des années, pense qu'en science politique plus qu'ailleurs, il faut éviter les effets de mode : attention donc aux pseudo-analyses développées dans le corps des médias, aux concepts faciles mais peu opératoires ! Il insiste sur le fait que la science politique est une discipline en voie d'achèvement avec des champs maintenant clairement balisés mais invite à rejeter l'idée que la science politique est autonome, qu'elle vit dans un donjon et que le politiste n'a pas usage de l'économie et/de la sociologie : rien n'est plus faux, affirme-t-il avec force.

La science politique a une image encore floue parce qu'elle est en train de se construire. Mais cette construction est en bonne voie grâce, comme en sociologie, à une base empirique désormais solide et à une production théorique de qualité. Elle doit néanmoins encore faire face à des critiques récurrentes et fortes qui tiennent à l'excès de théorisation tout comme à celui des productions journalistiques dont il faut se méfier car elles ne sont aucunement des œuvres de sciences politiques. On parle d'ailleurs à tort des sciences politiques au pluriel, affirme Jacques Lagroye, lorsqu'on devrait parler de « la » science politique.

Concernant la méthodologie, on peut dire qu'il y a une sorte de carcan lié à un héritage socio-historique politique fort, aux « labels » ministériels, à la question du financement, etc.

Sur le plan théorique, Jacques Lagroye affirme qu'il n'y a jamais assez de théories car il n'y a jamais assez de questions et qu'il faut, au delà, passer l'obstacle des problèmes linguistiques, passer d'une frontière à une autre. D'une science sociale à l'autre, « nous n'avons pas le même langage », ce qui pose problème car la science politique a des références qui concernent toutes sortes de sciences sociales. La sociologie politique, justement, est en train de devenir une vraie science sociale mais avec une approche très interdisciplinaire (puisqu'elle s'appuie sur l'histoire, la géographie, l'économie, etc. Les thèses qui s'y sont développées récemment sont assez caractéristiques de cette évolution. On doit donc « abandonner l'idée d'une science politique qui vit dans un donjon juridique et politique. »

En sociologie politique, « il existe des secteurs constitués » : la sociologie électorale et celle des partis politiques, notamment. « Mais toute tentative de modélisation », selon Jacques Lagroye, « est vouée à l'échec ». En fait, s'il y a une remise en cause de la sociologie politique, elle s'explique par la dissociation entre « pratiques » et « représentation des pratiques ». Il y a un effet de dissonance sur le vote car les pratiques sont

maintenant liées à des mécanismes logistiques, comme l'a montré l'élection de l'actuel président des États-Unis, George W. Bush. Il faut tenir compte du « poids de l'institué », technologique notamment, à l'exemple du modèle turc des grèves de la faim qui s'est développé en Occident.

Du côté de la théorie de l'État, on constate un déficit de la branche « philosophie politique » et le peu de recherches en France à la façon d'un Rawls « si ce n'est quantité de délires... éthyliques » (*sic* !) « qui prennent la forme de pseudo-essais politico-philosophico-économiques » ! On l'aura compris, Jacques Lagroye n'est pas homme à user de la langue de bois...

La sociologie de l'action publique offre peu de cadres intégrateurs cohérents, continue-t-il : comment parler de l'État sans pulvériser celui-ci en quantité de domaines (aménagement, sécurité, etc.) ? Le résultat est une floraison de termes relevant plus d'effets de rhétorique que d'une réalité scientifique opératoire. On parle ainsi d'« arène », d'« agenda », de « gouvernance », etc. : autant de biais qu'il faut évacuer comme effets pervers.

Le professeur Lagroye conclut son exposé par ce qui lui paraît être l'utilité sociale de la science politique : « apprendre à ne pas simplifier » et faire comprendre « que le normatif ne guide pas les pratiques ».

II. Intérêt et limites des croisements disciplinaires : l'exemple de l'intégration européenne

C'est le deuxième thème de la première journée de réflexion. Il fait l'objet d'une table ronde, animée par l'inspecteur général Alain Michel, qui confronte les points de vue, là encore, d'un représentant de chacune des trois grandes disciplines universitaires intégrées dans les SES : Olivier Galland pour la sociologie, Jacques Le Cacheux, décidément très présent, pour l'économie, et Yves Déloye pour la science politique.

A. Le point de vue d'Olivier Galland

Le premier intervenant, chercheur au CNRS, et plus précisément à l'Observatoire sociologique du changement (OSC), souligne que la convergence culturelle entre les sociétés de l'Union européenne masque de profondes différences qui amènent à regrouper les régions en blocs. Mais après tout, cette convergence « est-elle vraiment nécessaire » ? Quoi qu'il en soit, le libéralisme culturel progresse partout.

Une série d'enquête quantitatives réalisées en 1981, 1990 et 1996 a été engagée par la Commission européenne dans le cadre d'un *European social survey* (méthode avec échantillonnage aléatoire et travaux d'analyse comparative). Voici les conclusions qu'on peut en tirer en quelques mots :

1. « Il y a un constat global : malgré la tendance à l'homogénéisation, la diversité reste forte. La principale tendance à l'homogénéisation est celle de l'individualisation, dans le sens d'un droit libre à choisir sa manière de vivre et de penser », ce qui, souligne-t-il, « est différent de l'individualisme ». Cette tendance « affaiblit le sentiment d'appartenance collective » [...] « En dix ans, l'analyse sur plus de 20 postes de consommation montre qu'un pas décisif a été franchi » puisque cette individualisation progresse de 20 %. Exemple éclairant :

« l'accroissement de la tolérance à l'homosexualité (un tiers des Européens ne la condamne plus du tout). Pour autant, le libéralisme culturel croissant ne débouche pas sur un modèle plus permissif : il y a convergence vers de nombreuses normes sociales de "contrainte" : par exemple, l'honnêteté, la fidélité. Le libéralisme des mœurs ne correspond pas à un individualisme débridé. »

L'individualisme utilitariste à la Spencer ne triomphe pas de l'individualisme philosophique que l'on retrouve chez Kant ou Rousseau : c'est en effet

« cette seconde version que les Européens semblent avoir choisie, un individualisme durkheimien où se profile un "culte de l'homme". C'est en ce sens que l'on doit interpréter le recul du sentiment d'appartenance aux collectifs : l'appariement entre libéralisme des mœurs et sentiment d'appartenance est difficile. »

2. « Cependant les modèles restent très contrastés » et une opposition persistante subsiste entre l'Europe du Nord et celle du Sud :

- Dans le Nord « protestant », on observe une individualisation poussée sans pour autant que s'affaiblisse le sentiment d'appartenance collective : cette matrice religieuse à la Weber « passe par une forte confiance dans les institutions ».

- Dans le Sud, le libéralisme des mœurs progresse moins : un Italien sur deux est hostile à ce processus, un Portugais sur trois. Cela se traduit par un civisme plus modéré et plus moral que social, et, par conséquent, une plus faible vie associative et une grande méfiance vis-à-vis des institutions.

La France est, en quelque sorte, dans une position intermédiaire : pays très avancé sur le plan des mœurs, notre pays est socialement peu intégré et sa population affiche un faible niveau de confiance dans les institutions.

B. L'opinion de Jacques Le Cacheux

On ne peut se poser la question de la convergence économique sans faire appel à l'histoire – « L'économie européenne existait bien avant l'Union européenne » (cf. Georges Duby) –, à la démographie ou à l'anthropologie. Quand aujourd'hui on déplore que l'Union n'arrive pas à s'accorder sur une constitution commune, se souvient-on qu'en 1787 les États américains non plus n'avaient pas pu se mettre d'accord sur une constitution ?

Comme la convergence culturelle, et malgré l'existence de politiques structurelles, la « convergence économique ne pas de soi non plus ». Elle se fait plus au niveau des économies nationales qu'au niveau des régions. Ainsi, l'Irlande, voire l'Espagne, ont plus fortement progressé ces dernières années que l'ensemble européen. La convergence est bien moindre au niveau des régions : « Les régions les plus riches des pays pauvres convergent, s'approchent de la moyenne, les régions les plus pauvres divergent. »

Les économistes doivent penser les politiques macroéconomiques européennes dans un cadre institutionnel contraignant. Par exemple, si l'on fait référence au programme de terminale, on ne peut traiter la règle des 3 % du déficit budgétaire de l'État sans insister sur le fait que c'est un vrai problème de politique : cette règle est d'ailleurs de plus en plus contestée. La règle de la majorité qualifiée fait aussi débat : l'échec de la constitution européenne traduit la révolte des petits pays à son égard.

C. L'avis d'Yves Déloye

Pour ce politiste de l'Institut d'études politiques de Strasbourg, l'intégration européenne a trois caractéristiques :

1. L'Europe est un objet paradoxal : de nombreux travaux ont été faits sur le degré d'eupéanisation ou les domaines de l'action publique, mais leurs résultats restent imprécis eu égard à la création, somme toute, récente de l'Union européenne. Même le contenu est paradoxal : « L'histoire européenne est d'origine politique, mais sa substance est économique et monétaire et l'Europe peine à renverser cette perspective. Par exemple, le degré d'eupéanisation dans les programmes éducatifs tend à diminuer ! »

2. L'objet politique « Europe » est d'ailleurs incertain : n'étant ni État, ni nation, l'Union européenne est inclassable. Pour reprendre le mot de Jacques Delors, c'est un « objet politique non identifié ». Les typologies classiques ne fonctionnant pas, on peut adopter deux attitudes :

- Soit l'indifférence : chercheurs et enseignants évitent de la traiter. C'est ainsi que l'Éducation nationale néglige de parler des effets de la construction européenne.

- Soit « on verse dans un vocabulaire normatif et philosophique » en produisant de nouvelles catégories, ce « qui éloigne chacun d'une réelle réflexion empirique » ; l'eupéanisation se traite alors sur un mode incantatoire post-national.

3. L'intégration européenne, enfin, est cruciale, mais reste un objet à définir : « Quelle est la place du politique ? L'ordre économique suffit-il ? Certainement pas ! Mais l'ordre politique est certainement en retard. Si l'on prend la typologie wébérienne des ordres (économique, social et politique), la convergence euro-

péenne doit passer par la recherche d'une certaine forme de communalisation qui permettrait la construction d'un ordre politique européen. La variété des instances européennes, l'éclatement des politiques nationales (armée, justice, emploi, etc.) montrent que la route est encore très longue... Les sociétés européennes se sont construites sur la politique. L'Europe ne fait pas de même. Par exemple, faut-il mettre la règle des 3 % dans la constitution ? Peu importe, l'important est ce qu'on en fait. Les politistes savent que l'histoire constitutionnelle est faite de trahisons... Mettre 3 %, c'est ouvrir la porte aux technocraties, c'est réduire le débat politique... »

III. Regards croisés

Ce deuxième cycle de conférences, programmé le samedi matin, est plus thématique. Il doit offrir un regard croisé d'universitaires sur les pratiques pédagogiques en SES, notamment sur le « bon usage » de l'épistémologie et de la microéconomie en SES. Malheureusement, la conférence de Jean-Michel Berthelot ayant été avancée au vendredi après-midi, il n'y a pas de débat avec Michel Mougeot ce samedi.

A. Entre café du commerce et laboratoire : pour une base épistémologique commune

Jean Michel Berthelot, de l'université de Paris IV, se demande en quoi l'épistémologie peut aider à l'enseignement d'une discipline, en l'occurrence la nôtre.

1. Qu'est-ce que l'épistémologie ?

La réponse à cette question sert de préambule à l'exposé de Jean-Michel Berthelot, l'occasion pour lui de rappeler que le terme « épistémologie » renvoie à deux acceptions :

- en un premier sens (version française), il s'agit de la théorie des sciences ;
- en un second sens (version anglo-saxonne), c'est la théorie de la connaissance, y compris celle des connaissances quotidiennes, « ce que ne reconnaît pas la tradition française... »

Ces deux conceptions ont un point commun. Elles répondent à un même questionnement, à savoir : « À quelles conditions une connaissance peut-elle être reconnue comme vraie ? »

« En pratique, les réponses que chacune propose se décomposent en variantes :

- Variante analytique : quels modèles mobiliser ? Le corpus théorique est alors très vaste, de la thèse de Karl Popper à la théorie anarchique de la connaissance de P. Feyerabend...

- Variante descriptive : comment justifier ? Selon quels critères ? Quels sont les grands principes d'épistémologie ?

- Variante duale : elle « oppose épistémologie générale et épistémologie régionale : si l'épistémologie générale s'interroge sur toutes les sciences, l'épistémologie régionale s'attache à l'*épistémè* d'une seule science...

« L'épistémologie se décline donc au pluriel. Il existera, en termes d'épistémologie régionale, "une" épistémologie en économie, en sociologie, en sciences politiques. Cette diversité constitue le véritable problème de l'enseignement des SES : il ne peut y avoir une seule manière de faire. L'enseignement des SES se caractérise par la variété de ses finalités (ouverture culturelle, apprentissage des savoirs...) »

Comment fédérer cette diversité ? On peut envisager deux lectures épistémologiques : une destinée à « faire émerger les paradoxes », l'autre à « mettre en œuvre des solutions ».

2. Faire émerger des paradoxes

Trois types de paradoxes peuvent ainsi être distingués :

- « Le paradoxe des savoirs rationnels » :

« L'école laïque considère que les sources des savoirs enseignés sont rationnellement fondées et les enseigne comme tels. Or, le plus souvent, le savoir enseigné

n'est pas éprouvé et est imposé (directement ou pas) par des rapports d'autorité : la justification des savoirs présuppose la connaissance de la justification... Ainsi, nous enseignons le droit mais pas l'idéologie du droit... »

- « Le paradoxe de la familiarité » :

« Des générations de spécialistes ont milité pour la rupture entre connaissance savante et connaissance ordinaire. C'est l'intérêt de la sociologie schützienne qui invite à différencier "énoncé savant" et "énoncé ordinaire" et qui est applicable à de nombreuses notions [...]. En SES, il existe un danger de "contre-ascétisme" : une tendance à aller vers les énoncés ordinaires, les plus simples, par exemple, par souci de simplification. C'est un vrai danger... Les énonciations scientifiques doivent passer par une justification. »

- « Le paradoxe de la confiance » :

« Les énoncés que mobilisent les enseignants s'appuient sur un principe antérieur de confiance. Or, on peut penser avec Feyerabend que cette confiance est induite : tous les énoncés scientifiques sont relatifs, il n'y a pas de croyance qui soit absolue. Il faut se méfier des énoncés qui semblent s'imposer d'eux-mêmes. »

3. Mettre en œuvre des solutions

« Il revient aux enseignants de justifier et de demander une justification aux élèves ». La justification n'est pas qu'un exercice technique : c'est une affaire sociale. Bien sûr, il existe plusieurs modèles de justification (Popper, Feyerabend...).

« La justification a aussi une visée éthique ». Dans un monde où les repères sociaux sont moins clairs, le dialogue, les débats avec les élèves répondent à l'éthique de communication telle qu'Habermas l'envisage. Instruire un dialogue, ce n'est pas simplement demander une réponse (en l'occurrence, aux élèves), c'est rechercher des justifications qui mènent vers des points de convergence – « Est-ce que tu crois que les mots que tu utilises... ? ». Autrement dit, le cadre personnel de l'élève ne suffit pas. Une opinion doit être justifiée pour aller au-delà du sens vécu de chacun.

« Quel sens donner à tout cela ? Quelles voies envisager ? L'espace ludique (jeux, CD-Roms...) n'est pas à dédaigner. »

On retiendra de l'exposé de Jean Michel Berthelot l'idée que l'enseignement des SES suppose le dépassement d'une contradiction : si les savoirs enseignés relèvent souvent de rapports d'autorité imposés, il revient aux enseignants de justifier et de demander une justification aux élèves. Il ne suffit pas de faire cours, il faut s'assurer, par le dialogue et la communication, de la perception du cours (de la transposition) : ce n'est pas qu'une affaire technique, c'est une affaire sociale et éthique.

B. La théorie microéconomique antidote de l'économie du café du commerce ?

Michel Mougeot, professeur à l'université de Franche-Comté et membre du Conseil d'analyse économique, auteur, entre autres travaux, de *La Discrimination par les prix*, va chercher, avec des exemples simples, à dédramatiser l'enseignement de la microéconomie. Ces exemples, pour le moins étonnants, laissent envisager des cours plus accessibles sur l'économie de marché en classe de première. De fait, M. Mougeot estime qu'il est tout à fait possible d'enseigner quelques éléments de microéconomie si l'on abandonne le cadre traditionnel de la microéconomie standard au profit de nouveaux concepts opératoires, comme celui de « contrats », appliqués. On aura d'autant plus intérêt à le faire que les énoncés des manuels, souvent, sont erronés...

« Certains économistes contemporains tentent résolument d'écarter de leur enseignement la vision classique manichéenne de la microéconomie qui fait peur à tout le monde, à savoir que "la micro, ce sont des mathématiques complexes appliquées à une théorie économique de producteurs, de consommateurs..." Dans certaines facultés, on commence aujourd'hui par étudier en première année des exemples réels (le marché du pétrole) pour n'aborder la théorie qu'en seconde année... Les progrès théoriques ont donné naissance à des concepts opératoires qui permettent d'envisager la microéconomie sous un angle beaucoup plus pratique et pragmatique. De fait, on pourrait dire que la micro, au fond, c'est la science de l'action, une science qui permet de décrypter la complexité du monde, une science qui analyse ce que font les agents économiques dans un environnement changeant. »

Prenons tout d'abord, à titre d'exemple, dit Michel Mougeot, la publicité dans l'électroménager :

« Comment expliquer que certaines publicités invitent le client à venir se faire rembourser s'il trouve un offre moins chère chez un concurrent ? Comment expliquer ces "contrats de confiance" qui garantissent les plus bas prix et qui invitent le client à dénoncer les contrats non respectés parce qu'il y a moins cher ailleurs ? On peut supposer que, dans les villes, les régions, il existe des collusions entre offreurs et que le marché présente une structure imparfaite : les prix sont collusifs mais il est coûteux de vérifier ce que font les concurrents (promotion, rabais...). Ces contrats de confiance qui invitent le consommateur à la dénonciation deviennent, pour l'offreur, la façon la moins coûteuse de s'informer : ils permettent de vérifier si, effectivement, on a fait la meilleure offre. »

L'orateur prend un autre exemple qui lui permet, au passage, d'égratigner les auteurs des manuels. On peut voir à quel point, selon lui, ils ne font pas partie des meilleurs économistes quand on constate qu'ils méconnaissent la théorie des prix, négligeant de montrer, par exemple, que le choix de la procédure de vente par adjudications des bons du Trésor, chaque jeudi, « dépend de la stratégie de la banque de France » qui peut opérer selon deux procédures, à la « hollandaise » ou au prix marginal dont les effets sont bien différents, ce qui n'est pratiquement jamais signalé.

Le développement de ces deux exemples et d'un troisième concernant la fixation des tarifs hospitaliers permet à Michel Mougeot de montrer l'utilité de l'analyse théorique. Comme le montre Hal Varian dans un article intitulé « À quoi sert la théorie économique ? », celle-ci permet de distinguer le vrai du faux.

Souvent perçue « autrefois » comme « ésotérique », la microéconomie traite aujourd'hui beaucoup de « situations de second rang » car on sait bien désormais que l'« économie du bien-être ne fonctionne que dans des cas limites » de concurrence ou de planification parfaites où les individus n'auraient pas de stratégie. Les microéconomistes se détachent aujourd'hui d'un enseignement tourné vers l'équilibre général pour prendre en compte, au contraire, les stratégies et les intentions. Ils se tournent vers les *second bests*, les situations d'économie imparfaite, et intègrent les asymétries d'information, la rationalité limitée des acteurs, leurs réactions, etc.

Ainsi, concernant le marché du travail et les marchés financiers, une majorité des travaux porte sur la théorie des contrats à travers la notion de partage de risques :

« Par exemple, à l'hôpital, le paiement se fait au prix de la journée : plus il y a de journées, plus le prix augmente. Il n'y a pas d'incitation à la baisse du coût (le prix de la journée) comme il n'y a pas de phénomène de sélection dans les actes : c'est le patient et sa mutuelle qui supportent le risque... On pense aujourd'hui à une nouvelle tarification par un mécanisme à prix fixe (paiement au prix de l'acte). Cela va inciter à sélectionner les patients pour éviter les actes les plus coûteux (cas

des hémophiles). Dans les contrats à prix flexibles, l'autre supporte les coûts. Dans les contrats à prix fixes, vous supportez les coûts. La gestion des risques est différente selon les contextes et le rapport au risque. En fait, il est extrêmement difficile de conclure : certains services sont substituables, d'autres pas. Si le patient peut substituer une offre à une autre, ça va. Sinon, on peut s'attendre à une baisse de la qualité... »

Au terme de son intervention, l'orateur répond à des questions, d'abord de Jean Étienne, doyen de l'inspection générale des SES, puis à celles, plus polémiques de la salle, dont une partie significative est clairement hostile à la microéconomie, fût-elle « nouvelle ». Voici, brièvement, les réponses aux questions du premier :

- La nouvelle théorie économique est-elle enseignable dans le secondaire ? « Oui, même avec des arguments littéraires sur des exemples très concrets : mieux vaut parler des forfaits téléphoniques que de l'équilibre général ! »

- « Peut-on articuler microéconomie et sociologie ? ». Réponse : « Dans une certaine mesure seulement ». Et Michel Mougeot d'évoquer l'attitude caricaturale de Gary Becker et de ses disciples qui mettent du calcul économique dans tous nos faits et gestes. En fait, dit-il, tout dépend de la pertinence des hypothèses.

- Les propositions de la microéconomie sont-elles falsifiables au sens popperien du terme ? « Pas sûr », répond Michel Mougeot qui se montre très réservé sur cette question.

IV. Quels savoirs fondamentaux et quelles compétences pour les élèves à la fin du second cycle scolaire ?

On ne chôme décidément pas dans ce séminaire : en deuxième partie de la matinée du samedi 20, nous assistons à une table ronde, animée par l'inspecteur général Bernard Simler, qui met face à face des universitaires, des inspecteurs pédagogiques régionaux et des professeurs de SES mis en demeure de répondre aux deux questions suivantes :

- Quelles attentes pour le baccalauréat ?
- Quelles poursuites d'études ?

Tout au long de cette heure et demie d'échanges, on sent bien, chez les premiers, la volonté d'orienter l'enseignement vers un « modèle de scientificité » avec des fondations théoriques et surtout épistémologiques plus affirmées, l'économiste Jean-Paul Pollin plaidant pour le modèle hypothético-déductif. La retenue est plus grande du côté de l'inspection. Marc Moutoussé s'en tient aux fondamentaux. Le débat est ouvert.

A. Les réponses des universitaires

1. Yves Grafmeyer

Pour ce sociologue de l'université de Lyon II venu en quelque sorte en voisin, l'enseignement des SES ne doit pas être un catéchisme. Il souligne d'ailleurs l'assez bonne réussite, dans son université, des bacheliers ES (mieux que les S et les L !) dans des DEUG divers, dont ceux d'AES, d'économie-gestion, d'histoire, etc. En sociologie, il s'agit de comprendre les ensembles d'interactions entre humains, les réseaux et les hiérarchies, les dispositifs matériels. L'essentiel est d'apprendre à poser les questions correctement, ce qui rejoint la question épistémologique du vrai et du faux, et de connaître les savoir-faire fondamentaux, comme les tables de mobilité, par exemple, ce que font correctement les bacheliers ES habitués à l'interdisciplinarité qui, comme chacun le sait, se fonde sur la confrontation de différents modes de construction des savoirs. Par exemple, il ne s'agit pas de traiter la famille comme un objet, mais comme un champ du réel qui demande une investigation plurielle (consommation, production, rites, etc.). Les bacheliers ES sont bien armés pour ce faire.

2. Jean-Paul Pollin

Ce professeur d'économie de l'Université d'Orléans souligne un fait récurrent : « Les étudiants ont de réels problèmes de prise de notes, comme ils peinent dans la lecture d'un texte. Cela n'est pas acquis. » Ce que les élèves du secondaire doivent donc acquérir, ce sont ces savoir-faire « très fondamentaux ».

Au delà, les universitaires souhaitent, selon lui, que les étudiants s'intéressent au monde dans lequel ils vivent, notamment aux grandes lignes du débat public et aux questions vives de politique économique. De ce point de vue, il faut reconnaître que « les SES font bien leur travail ».

« Ce qui est plus problématique, c'est l'absence de convergence didactique entre le secondaire et le supérieur. » Il est nécessaire, pense-t-il, que les élèves soient « familiarisés aux méthodes de l'économie utilisées par la très grande majorité des économistes », et « que le modèle hypothético-déductif soit mieux défendu dans le secondaire et notamment en SES ». Même si tous les élèves des lycées ne feront pas des études supérieures de sciences économiques, pourquoi ne pas les initier à l'élaboration de mo-

dèles élémentaires, tout simplement en tenant des raisonnements hypothético-déductifs, puis à les tester à partir de statistiques ? Bien entendu, « cela ne veut pas dire qu'il faille absolument tout modéliser » mais le professeur Pollin aimerait que l'on module plus systématiquement des hypothèses dans une séquence hypothético-déductive : test-calculs-validation.

B. Le point de vue de deux IA-IPR

1. Marc Montoussé

Les programmes sont toujours trop lourds aux yeux des professeurs, remarque le premier représentant de l'inspection dans ce débat. Mais « il faut bien distinguer le programme de l'idée qu'on s'en fait » car « les programmes ne bornent pas les contenus. » On observe une inflation de ces contenus enseignés et des auteurs que cet inspecteur souhaite voir réservés à l'enseignement de spécialité, en conséquence de quoi les enseignants ont du mal à terminer les programmes et à toujours mobiliser les élèves. Ces derniers peuvent avoir de la peine à assimiler cette masse de connaissances et à « hiérarchiser les savoirs », à « séparer l'essentiel de l'accessoire ». Marc Montoussé plaide pour un socle de base constitué de « fondamentaux » : des contenus, des mécanismes et des méthodes, mais pas de débats théoriques. Il fait d'ailleurs remarquer que « les manuels de première année universitaire donnent moins d'importance à la théorie et aux auteurs que ceux de terminale ». À titre d'exemple, il fait remarquer qu'il est plus utile que les élèves sachent quels sont les effets d'une variation du taux d'intérêt sur le taux de change que ceux impliqués par le triangle de Mundell.

Ses propos suscitent des réactions. Ainsi, celle d'Alain Beitone : « La séparation entre théorie et fondamentaux est illusoire bien souvent. On peut prendre de nombreux exemples sociologiques dans le programme de terminale, notamment sur les problématiques de l'intégration. L'ancrage sur les fondamentaux ne va pas de soi. Les grilles théoriques s'imposent ».

Jacques Le Cacheux : « La distinction entre savoir fondamental et théorie n'est pas du tout évidente. La prise de notes et les questions méthodologiques sont effectivement problématiques. La multiplication des sources peut se comprendre par la relative jeunesse de ces sciences... »

Sans doute, concède Marc Montoussé, mais il y a danger à vouloir tout dire : « Il n'y a pas à faire du Popper en seconde. »

2. Anne-Marie Dreiszker

La deuxième représentante du corps d'inspection plaide, quant à elle, pour la construction d'un référentiel d'exigibles en fin de second cycle du secondaire.

Il existe des objectifs de référence pour la classe de seconde, note-t-elle. Pourquoi pas clairement les définir pour la terminale, « où les objectifs restent généraux » ? [...] « On s'est surtout centrés sur les objectifs de savoir-faire méthodologique et [...] l'on est restés plus vagues sur les objectifs de savoirs. Quels savoirs ? » Quelles sont les connaissances qui doivent être assimilées en fin de cycle terminal qui permettraient à chaque élève d'avoir la vision la plus exacte possible des principales disciplines des SES, ce qui lui donnerait un atout supplémentaire par rapport à ses camarades des autres terminales dans l'optique du passage vers le supérieur ? Cela, par implication, supposerait « un (nouveau) référentiel qui répondrait à la question suivante : que doit-on savoir

à la sortie en terminale en SES qui soit proprement SES, c'est-à-dire qui ne soit pas à visée transdisciplinaire (savoir lire un tableau est un objectif pluridisciplinaire) ? »

C. L'avis de deux professeurs de SES

1. Catherine Lacoïn-Martinon

Notre travail est d'enseigner « ce qui unit et ce qui libère », remarque Catherine Martinon, de l'académie de Lyon. Nous devons donc avant tout donner envie de connaître et de comprendre. Cela suppose « que l'on mette l'accent sur les compétences. C'est par cette voie que l'on pourra développer une appétence particulière vers la voie universitaire : méthode et évaluation des compétences sont des questions liées... »

2. Marie-Claire Delacroix

Au-delà du problème de la prise de notes, l'articulation écrit/oral et l'autonomie de l'élève restent problématiques en terminale, pense cette enseignante de l'académie de Rouen. C'est un constat général. Plusieurs voies sont à considérer :

1. Il faut que les élèves apprennent à s'exprimer clairement à l'écrit et à l'oral, ce qui suppose d'abord une maîtrise du langage courant, puis celle du langage plus spécifique à notre discipline.

2. Il est souhaitable de « privilégier l'autonomie » en encourageant la prise de notes et en développant la « capacité à mobiliser ses connaissances pour étudier des questions par soi-même ».

3. Les champs disciplinaires et leurs articulations doivent être repérés : « Tout n'est pas transversal. »

4. Enfin, on doit trouver des notions de base sur lesquelles il faudra insister, des points d'ancrage, en quelque sorte (par exemple, les notions de productivité et de rentabilité en économie et d'individualisme en sociologie ?).

V. Quel avenir pour les sciences économiques et sociales ?

En début d'après-midi de la seconde journée du séminaire, est programmée une ultime table ronde animée par Gilles Ferréol, sociologue à l'université de Poitiers. Deux professeurs d'économie, Bernard Belloc, de Toulouse I, et Jean-Luc Gaffard, de l'université de Nice Sophia-Antipolis, un IA-IPR, Alain Debrabant, et un formateur, Thierry Jeanmougin, de l'IUFM de Besançon, doivent débattre des deux questions suivantes :

- Quelle formation universitaire des enseignants (LMD, licence professionnelle...)?
- Quelles évolutions pour l'enseignement des SES en lycée ?

Nous allons voir que les deux économistes suggèrent l'idée d'un nouveau cahier des charges en matière de formation pour mieux articuler le lien secondaire/supérieur... sans mâcher leurs mots.

A. L'opinion de Bernard Belloc

1. Sur la formation initiale

La diversité du recrutement est un atout, affirme Bernard Belloc, et les SES ont intérêt à garder cette variété. En tant qu'économiste, il pense que le couplage sociologie/économie est fertile : la sociologie permet une meilleure appréhension des problèmes dans les axes initiaux de la recherche universitaire. Ce couplage est donc un réel atout. Le problème porte sur l'évolution du système universitaire qui doit lever le handicap de la séparation des disciplines et, par là, celui du choix dans l'allocation des crédits.

2. Sur la formation continue

Pour Bernard Belloc, il est impératif que la formation continue des enseignants de SES ne se coupe pas de la réalité des laboratoires universitaires car beaucoup de choses dites sont fausses... Par exemple, si l'on se donne la peine de consulter les ouvrages d'auteurs-clés comme Walras, Samuelson, Becker, Stiglitz, etc., on se rend bien compte qu'il est erroné de dire que l'effet net d'une variation positive du taux de salaire, autrement dit d'une hausse, est une augmentation de l'offre de travail – affirmation qu'on peut lire, pourtant, dans des annales du bac ES. « En réalité, on ne sait pas... »

Dans cet ordre d'idées, on pourrait imaginer un nouveau scénario de formation impliquant l'intervention et la participation des enseignants du secondaire, sur des sessions de quelques jours, dans les laboratoires de recherche universitaire, *in vivo* !

3. À propos du nouveau cycle universitaire « licence/mastère/doctorat »

Le recrutement de professeurs par les concours est une spécificité française qu'on ne retrouve pas dans l'ensemble de l'Europe. Si les concours devaient s'effacer, on pourrait imaginer un mastère avec des composantes de formation spécifiques aux SES. Quoiqu'il en soit, le recrutement au niveau de la licence ne semble pas approprié.

4. Quelle évolution pour notre enseignement ?

Bernard Belloc pense qu'il est difficile de porter un jugement en ce domaine sans parler de l'évolution de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, il juge le programme des lycées lourd et sans doute excessif, surtout en ce qui concerne les théories qui ne devraient pas

être enseignées aux élèves du secondaire. En revanche, il est bon que leurs professeurs les connaissent. À ces derniers, voire à leurs élèves, il conseille vivement le manuel de Joseph Stiglitz.

Enfin, il considère que l'enseignement des SES devrait apparaître dans d'autres filières (en L, en S ou dans d'autres encore...).

B. Le point de vue de Jean-Luc Gaffard

En préambule, le président du groupe d'experts tient à remercier les auteurs du programme pour leur sérieux et le travail accompli, en toute indépendance et en toute transparence selon lui. Sur l'avenir de la filière ES, il affirme n'avoir aucun doute, car elle correspond à l'évolution de la société et répond donc à une demande sociale. Les problèmes lui semblent porter plutôt sur les choix post-bac : quelle est, par exemple, l'utilité « sociale » des classes préparatoires qui « sont tout sauf efficaces » avec leur mode de recrutement élitiste ? « Les meilleurs y rentrent, les meilleurs en sortent... » avec néanmoins une certaine déperdition ! Ce problème n'est d'ailleurs pas propre aux SES, mais concerne toute les filières universitaires.

Pour le professeur Gaffard, la formation des enseignants est centrale et il est souhaitable qu'elle porte sur les développements structurants récents. Pour qu'il en soit ainsi, il propose une réforme totale des structures de gouvernance dont le changement implique le respect de trois conditions, à savoir que :

1. la « nécessité d'asseoir une véritable connaissance d'expertise » soit admise ;
2. la formation continue soit bien réelle ; notons au passage qu'il souhaite qu'elle puisse prendre la forme de sessions de plusieurs jours, d'« écoles » dans le champ universitaire : il ne peut qu'être positif, selon lui, « de mettre les professeurs du secondaire en contact avec la recherche » ;
3. la procédure de mise en place de cette formation passe par de réels appels d'offre et des mises en concurrence.

C. Du côté des IUFM...

Thierry Jeanmougin, de l'IUFM de Besançon, promu pour l'occasion porte-parole des formateurs, est, lui aussi, optimiste pour l'avenir des SES eu égard à leur grande capacité d'adaptation.

Centrant ses propos sur la pédagogie et l'évaluation, il insiste sur la nécessité de tenir compte de l'évolution des lycéens et de leur rapport avec la culture scolaire. S'ils lisent moins de livres et de journaux et s'ils écrivent moins, en effet, ils maîtrisent de mieux en mieux l'informatique. Il faut, bien sûr, prendre en compte également l'évolution des savoirs des disciplines de référence sans toutefois céder aux effets de mode (il évoque à ce sujet les théories de la croissance endogène). Enfin, il met l'accent sur la nécessité, pour les élèves... et leurs professeurs, d'acquérir une réelle rigueur conceptuelle.

D. ...et de l'inspection

Alain Debrabant revient sur les propos de Bernard Belloc concernant la formation. Toutefois, il lui semble qu'il faudrait ajouter à la préparation des étudiants qui voudraient passer le CAPES de SES une formation didactique substantielle. En outre, ce qu'il envisage pour la formation continue lui paraît bien utopique actuellement. Il déplore au pas-

sage le trop grand nombre de recrutements hors-concours qui échappent donc à une vérification réelle des compétences.

Concernant l'enseignement de notre discipline dans le secondaire, il se pose des questions quant aux pratiques pédagogiques et à l'évaluation au baccalauréat. Si les premières étaient novatrices à l'origine, aujourd'hui elles se limitent largement à un travail sur documents désormais très répandu et, chez nous, très hétérogène. Il souhaite que les méthodes pédagogiques actives restent à l'honneur mais se demande si la lourdeur, sinon des programmes, du moins de leur application, n'y fait pas obstacle. Quant à l'examen terminal, il se félicite des progrès effectués dans la production des sujets et dans l'harmonisation des corrections, mais il lui semble que la dissertation « ne permet d'évaluer que les bons élèves » et que l'autre type d'épreuve pêche par le caractère trop « léger » des questions préalables.

E. Le débat

Ces différents exposés ont suscité de nombreuses questions. Parmi elles :

- Pourquoi faut-il regarder ce qui se passe en STG ? Devons-nous craindre un rapprochement avec cette filière ?

- Comment penser l'articulation entre le secondaire et le supérieur ? Au niveau des méthodes, qu'en est-il dans l'enseignement supérieur ?

Réponses de Bernard Belloc :

- « Dans le supérieur, les moyens par étudiant sont beaucoup plus faibles que dans le secondaire : comment faire avec 400 étudiants ? Il est impossible de pratiquer des méthodes actives et il n'est pas sûr que ce soient les professeurs qui refusent.

- Quant au rapprochement avec la filière STG, il n'est ni à craindre, ni souhaitable. On oublie que l'enseignement de la gestion est une exception culturelle française : il est "court-termiste" et ne pose pas la question de l'après-BTS. Partout on enseigne la sociologie, l'économie, les maths, mais pas la "gestion" au sens où on l'entend en France. »

Jean-Luc Gaffard :

« La question du rapprochement SES/STG relève d'un faux débat. Le vrai débat est celui d'une mauvaise allocation des ressources. Lorsque les élèves choisissent une "prépa" ou une filière courte, ils font un choix stratégique de court terme, ce que leur propose la filière STG. L'horizon des SES est plus "long-termiste" : le danger ne porte pas sur l'avenir des SES qui est prometteur, mais vers le fait que de bons élèves choisissent ces filières courtes. »

Le président du groupe d'experts insiste sur « l'utilité de s'interroger sur l'avenir d'un projet » [...] « novateur à l'origine », celui des SES. « Comment, par exemple, juger les épreuves actuelles » du bac ? « La dissertation est un vrai exercice mais elle favorise les bons élèves. L'épreuve de synthèse est plus *light* » et « sans doute à revoir ».

Alain Debrabant :

« La filière STG a connu avant les SES des publics difficiles. » Il ne faut pas avoir honte à regarder ce qui s'y est fait. Par ailleurs, eu égard à la menace d'extinction des IUFM et au fait que de nombreux candidats au CAPES se trouvent dans une impasse après un an, souvent deux, de préparation sans rien obtenir, « il est temps de réellement s'interroger sur la formation », d'autant que « les recrutements hors-concours posent le

problème de l'analyse des compétences par les diplômés » qui, comme le montre l'expérience, est loin d'être évidente.

Au terme de ce débat, Gilles Ferréol réaffirme la nécessité de l'interdisciplinarité et d'une bonne formation des enseignants, s'inquiète du nouveau profil des élèves, mais, optimiste, lui aussi, pense que l'avenir de notre discipline est assuré.

D. Avant de conclure

Comme indiqué en introduction à ce compte rendu, le vendredi après-midi, se sont déroulés des ateliers dont le bilan n'a pu être fait qu'à la fin du séminaire. Celui-ci a été suivi d'une présentation d'un nouveau site conçu par des professeurs de la discipline.

1. Le bilan des ateliers

Huit ateliers ont été organisés. En voici les intitulés :

1. « Marché et société » ;
2. « Croissance, progrès technique et emploi » ;
3. « Idéal démocratique et inégalités » ;
4. « Intégration et solidarité : protection sociale et solidarités collectives » ;
5. « Mondialisation, évolutions sociales et culturelles et régulation » ;
6. « La rationalisation des activités sociales : Max Weber » ;
7. « Sources et limites de la croissance économique » ;
8. « L'action des pouvoirs publics ».

Dans chacun d'eux, un membre du groupe de travail disciplinaire qui a conçu les programmes précise les attentes et les limites qui se sont imposées au groupe d'experts dans leur construction. Ainsi, dans l'atelier n° 1, si les experts du GTD ont souhaité le basculement du thème « L'institutionnalisation du marché » vers le haut du programme – partie 2.1. « La coordination par le marché », sous-partie « Marché et société » –, c'est pour répondre à un constat initial : dans l'ancien programme, cette thématique était reléguée en fin de programme et finissait par ne plus être traitée, les enseignants se consacrant uniquement aux mécanismes de marché. Toutefois, ce nouvel agencement ne préjuge en rien de l'ordre du cours : on peut commencer par les mécanismes du marché et en venir ensuite à ses dimensions sociales et inversement, liberté pédagogique oblige. En revanche, l'affirmation de ces dimensions sociales ouvre à des variétés théoriques trop souvent ignorées car insoupçonnées – économie néo-institutionnaliste, socio-économie, analyses de Polanyi... – et débouche sur une réalité pratique : les marchés sont des constructions sociales et historiques (à l'exemple des lois historiques qui ont fédéré le marché du travail en France).

2. BRISES

Le bilan des ateliers s'achève par une brève présentation du site BRISES (Banque de ressources interactives en sciences économiques et sociales [<http://brises.org>]) par ses concepteurs et l'IPR chargé de l'académie de Lyon, Jean Fleury. C'est en effet un site géré par cette académie, encore incomplet et en voie d'expérimentation, certes, mais néanmoins déjà opérationnel, qui, *grosso modo*, se propose de parcourir tout le programme de terminale et d'offrir des outils aux professeurs et aux élèves :

- pour chacun des thèmes du programme, on y trouve un ensemble de fiches ;
- dans chaque fiche, il y a (ou il y aura...) du cours, des textes, des graphes, des exercices, etc., structurant une problématique ;

- les élèves y ont la possibilité de réviser leur cours, de faire des exercices (des QCM avec les réponses, par exemple), etc.

Le professeur peut, en salle informatique, faire son cours sans avoir à le construire, puisqu'il l'est déjà par le biais de ces fiches... Dans certains lycées lyonnais, une pratique de cours de ce type, axée très largement sur BRISES, a d'ailleurs été déjà expérimentée. Elle montre que le professeur, puisqu'il n'a plus à construire son cours, peut se consacrer davantage aux problèmes de pédagogie, en répondant, notamment, aux questions que les élèves posent, et pratiquer une pédagogie différenciée grâce à la souplesse de l'outil informatique.

Conclusions

C'est à Jean Étienne que revient l'honneur de conclure le séminaire. Sa réflexion peut s'articuler en trois volets.

1. Le statut de la discipline

D'emblée, il observe qu'« on peut reprendre le mot de Pascal Combemale : les SES sont une discipline indisciplinée », et ce à deux points de vue : d'abord parce que « la nature critique est consubstantielle aux SES », d'où la nature passionnée des débats, mais aussi « parce que c'est une discipline "sans référence", "en apesanteur" par rapport aux champs universitaires. Cela tient aux effets du contexte historique : les SES sont un produit de l'école des *Annales* mais, depuis, il y a eu des mutations. Il faut réfléchir sur ce débat qui pose un choix : doit-on s'en tenir aux positions originelles ou faut-il penser maintenant en termes de changement ? Cette question n'a pas été tranchée. »

2. Nouveau programme et logique d'expertise

L'évolution très rapide des programmes de SES « a peut-être été anémique », affirme Jean Étienne. C'est pourquoi « il est temps de stabiliser les choses » pour, désormais, « évoluer vers des programmes glissants, des adaptations au cas par cas ».

« Sur le nouveau programme, l'inspection a un avis nuancé », appréciant d'indéniables progrès, mais craignant aussi des dangers, par exemple « des contraintes qui peuvent devenir excessives » aussi bien sur la formation et l'aide aux enseignants qu'en raison de l'évolution du public des lycées. « La logique ministérielle est plus problématique » et supposerait que certaines choses soient revues. En clair, du côté du ministère, on souhaite que les programmes s'articulent pour donner une vision d'ensemble cohérente de la seconde à la terminale.

Quant à l'évaluation, elle « est contingente aux agencements institutionnels » et « on peut se demander si tout est réellement évaluable. À titre d'exemple, il n'y a guère de données qui permettent d'éclairer le débat universalisme/communautarisme. »

3. L'apport des autres disciplines aux SES

« L'apport des autres disciplines à la filière ES est, lui aussi, à réexaminer » : s'il y a des redondances entre les mathématiques et notre discipline, en revanche, il y a aussi des absences regrettables : après nous, les historiens-géographes n'ont-ils pas abandonné la démographie qui, dès lors, n'est plus étudiée dans le second degré ?

Le doyen de l'inspection achève son intervention, et donc ce séminaire, en revenant sur le problème de l'articulation secondaire/supérieur. Ainsi, il remarque que seule « une faible proportion d'élèves de SES va en classes préparatoires (5 %), plus faible que celles de L ou de S (20 %) », pendant qu'« un grand nombre d'élèves s'orientent vers les filières courtes ». Quant aux autres bacheliers qui s'orientent dans les filières universitaires classiques, il font un choix très varié « mais ce n'est pas en sciences économiques qu'ils s'orientent prioritairement » : 15 % vont en effet en droit contre 9 % seulement pour les sciences économiques. Pourtant, paradoxalement, ces 9 %, qui ne sont pas les meilleurs puisque ceux-ci vont en classes préparatoires, « constituent 40 % du public des sciences économiques » à l'université. Des chiffres qui, comme on dit aujourd'hui, interpellent et constituent, en quelque sorte, le mot de la fin d'un séminaire très dense dont l'intérêt aura été élevé jusqu'au bout.