

Les Sciences Economiques et Sociales Repères et Propositions

Jean Luc Gaffard,
Professeur de Sciences Economiques à l'Université de Nice Sophia Antipolis,
Membre senior de l'Institut Universitaire de France, Chercheur Associé à l'OFCE,
Directeur de l'Institut de Droit et d'Economie de la Firme et de l'Industrie (fédération de
recherche CNRS),

Communication au séminaire des présidents de groupes d'experts pour les programmes scolaires, Fondation des Treilles. Tourtour 15-16 septembre 2001. Ce texte est le fruit d'une expérience de réflexion et de travail encore brève au sein du groupe d'experts, d'échanges avec les membres du groupe, des responsables d'associations et de syndicats, enfin de la lecture de diverses contributions à la réflexion sur l'histoire et le statut des sciences économiques et sociales. Il souffre, naturellement, d'une absence d'expérience de terrain. Il n'engage que son auteur

Le développement de certains corpus de connaissances et l'extension de leur champ d'application dans les activités humaines rendent nécessaire de les enseigner. Il en est ainsi des sciences économiques et sociales, dont l'apparition en tant que discipline scolaire est révélatrice des mutations périodiques que connaissent les savoirs enseignés. Les sciences économiques et sociales sont une 'jeune' discipline scolaire dont l'histoire, quelque peu tourmentée, éclaire à la fois les difficultés de positionnement des savoirs correspondants dans la formation des lycéens et les difficultés plus générales de définition des contenus de la formation scolaire en période de forte mutation du rôle et des fonctions de l'enseignement des lycées. Son introduction, en 1966, a constitué un phénomène plutôt exceptionnel, mais somme toute en phase avec certaines exigences éducatives du monde contemporain, ce dont témoignent, à la fois, l'échec des tentatives de remise en cause et le choix relativement récent d'une nouvelle dénomination pour la filière B qui est devenue, depuis 1992, la filière Economique et Sociale (ES). Aujourd'hui, les élèves engagés dans la filière ES représentent 30% de l'effectif total des lycées d'enseignement général, soit, en classe de première 86000 élèves, et en classe de terminale 92000 élèves. En classe de seconde c'est, environ la moitié de l'effectif total des élèves, qui choisit de suivre l'enseignement de sciences économiques et sociales.

Ces chiffres donnent la mesure de l'importance prise au fil des années par la nouvelle discipline. Les sciences économiques et sociales demeurent, toutefois, la seule discipline caractérisant une filière de l'enseignement général qui ne fait pas partie de l'enseignement de tronc commun en classe de seconde et qui n'est pas enseignée dans les autres filières en classes de première et de terminale. L'un des objectifs initiaux, qui était d'intégrer la dimension économique et sociale dans la culture de tous les lycéens, est encore loin d'être atteint.

Les débats qui ont cours, de manière récurrente, à propos des enseignements de sciences économiques et sociales mêlent, de manière parfois confuse, les aspects didactiques et scientifiques de la réflexion. Les caractères propres de la discipline scolaire en ont fait, aux yeux de certains, une alternative à la science économique telle qu'elle s'est développée dans le cadre du travail de recherche universitaire. Cette proposition est loin de faire consensus. Dans le même temps, cependant, la double référence à l'économie et à la sociologie s'est

fortement ancrée dans les programmes et dans les pratiques pédagogiques. De tout cela il ressort une expérience originale dont il est d'autant plus important d'identifier à la fois l'intérêt et les difficultés que les sciences économiques et sociales sont susceptibles de devenir un point d'ancrage essentiel de l'organisation pédagogique des lycées.

I. Quelques éléments d'histoire de la discipline

Une discipline scolaire qui s'est constituée sans véritable référence à une discipline universitaire

L'ambition du projet fondateur, qui date de la première moitié des années 60¹, était double. Elle était de renforcer les sciences sociales dans l'enseignement des lycées, non pas de manière parcellaire en ajoutant de nouvelles matières, l'économie et la sociologie, à celles existantes, l'histoire et la géographie, mais dans une perspective d'intégration de savoirs académiques multiples. Elle était aussi de créer les bases d'une filière nouvelle, à dominante sciences humaines et sociales, dans les lycées, dans un contexte de forte augmentation de la population scolaire. Un vaste champ d'étude a, ainsi, été défini, et une pédagogie distincte et novatrice a été initiée.

Le champ d'études est celui de la connaissance des économies et des sociétés contemporaines et de leurs mécanismes, suivant une approche pluridisciplinaire et, à l'origine, essentiellement holiste. Cette délimitation, pour le moins lâche, s'accompagne d'une référence appuyée à la multiplicité de constructions théoriques systématiquement soumises à la critique. Elle constitue une nouveauté, qui reste une exception, dans un enseignement des lycées traditionnellement marqué par le cloisonnement disciplinaire². La pédagogie qu'il s'agit de promouvoir, qui doit faire l'originalité de la discipline et de la filière, est censée reposer sur une démarche qualifiée d'inductive dans la mesure où elle implique la 'mise en situation' des élèves. Le travail sur documents doit être privilégié. Le souci de partir des représentations spontanées des élèves pour les dépasser et les corriger par la réflexion critique est affirmé, de même que la volonté d'impliquer ces derniers dans l'élaboration de leur savoir. Enfin il est question de partir des objets d'étude et non des concepts de base des disciplines scientifiques de référence³. Ce projet a été, à l'origine, le résultat de compromis institutionnels, certes impliqués par le défaut de repositionnement de disciplines existantes, mais ouvrant la voie à une véritable innovation scolaire. Il reste aujourd'hui structurant en dépit de remises en cause périodiques, de l'évolution des programmes, et de celle du corps enseignant lui-même⁴. Ce projet a pris corps à partir de 1966, alors qu'allait s'engager un changement profond des structures universitaires dont l'une des conséquences a été de rendre autonomes certaines disciplines universitaires jusque-là subordonnées. L'économie comme la sociologie avaient

¹ Ce projet a été conçu par M. Roncayolo, géographe, directeur d'études à la sixième section de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, et G. Palmade, historien, doyen du groupe des sciences économiques et sociales de l'inspection générale de l'éducation nationale de 1968 à 1992.

² On sait bien, toutefois, que les disciplines émergent progressivement au cours du parcours scolaire. Aussi est-il, finalement, facile d'admettre que les questions économiques et sociales, quand elles sont abordées pour la première fois par les élèves, le soient dans un contexte qui ne reproduit pas le cloisonnement académique.

³ Cette démarche pédagogique est, parfois, présentée comme une spécificité des sciences économiques et sociales. Cela a pu être le cas un temps. Mais il faut reconnaître que dans d'autres disciplines une démarche analogue a été expérimentée, non sans susciter des critiques. Ainsi en physique et en chimie il a été question de partir des objets techniques pour rendre la discipline plus attractive. On se reportera à ce propos au texte de J. Treiner, président du groupe d'experts sur les programmes scolaires de physique et chimie.

⁴ On trouvera une histoire détaillée et commentée des sciences économiques et sociales dans E. Chatel et alii Enseigner les Sciences Economiques et Sociales, le Projet et son Histoire, Paris : Institut National de la Recherche Pédagogique, 2ème édition 1993.

entrepris leur mutation dans les années 50 et 60 avec la création de licences autonomes (fin des années 50) et la constitution de groupes ou de séminaires de recherche. Mais la véritable rupture intervient après 1968 du fait de l'opportunité institutionnelle offerte par la nouvelle organisation universitaire et l'entrée dans la carrière universitaire des générations d'étudiants formées dans les nouvelles filières, acquises à des disciplines dont elles entrevoient les potentialités, et ennuyées par les scories des anciens programmes. Ainsi l'économie s'est-elle détachée du droit avec, dans la plupart des universités, la création de facultés de sciences économiques. Cette autonomie institutionnelle a été voulue, parfois au terme de crises assez violentes, pour permettre une organisation strictement disciplinaire de la matière et favoriser l'émergence d'une recherche de niveau international. Le champ des études universitaires a été découpé entre les différentes composantes du savoir scientifique disciplinaire (microéconomie, macroéconomie, macrodynamique, économie publique, économie du travail, organisation industrielle...). Les choix pédagogiques ont été centrés sur la maîtrise de la modélisation et l'apprentissage des méthodes quantitatives correspondantes (mathématiques et statistiques). Un fossé croissant s'est ainsi créé entre l'enseignement des sciences économiques et sociales des lycées et l'enseignement de sciences économiques dans les facultés. De son côté, au même moment, la sociologie s'est aussi organisée en départements autonomes et a connu un développement fondé sur un véritable ancrage disciplinaire.

L'histoire des institutions scolaires et universitaires a fait que l'introduction des sciences économiques et sociales dans les lycées, au moment où elle a été décidée, ne pouvait guère s'appuyer sur des disciplines académiques pour la raison simple que celles-ci n'avaient pas d'existence affirmée dans les universités, en termes de structures et de programmes d'enseignement et de recherche⁵. Les deux ordres d'enseignement ont, alors, suivi des voies de développement qui leur étaient propres et très largement divergentes. D'un côté, le projet d'une intégration des sciences sociales a prévalu, de l'autre, celui d'une séparation et d'un ancrage disciplinaire fort. Ce divorce a eu des conséquences sur la formation initiale et continue des professeurs de lycée qui n'ont pas trouvé, ni toujours cherché, dans les universités le support de leur projet éducatif, mais aussi sur la perception que les professeurs des universités ont eu des enjeux de formation des étudiants, en raison de leur attention, parfois trop exclusive, portée aux enjeux de la recherche. Ce divorce a aussi rendu possible une rupture entre l'économie enseignée en sciences économiques et sociales et celle enseignée dans la filière technologique, aujourd'hui dénommée 'Economie et Gestion', comme si l'économie n'avait d'autre destin que de se fondre dans une science sociale unifiée ou d'être réduite à des techniques de calcul.

Une discipline scolaire qui a donné naissance à une communauté pédagogique soudée autour d'un projet fort de politique éducative

La volonté de faire aboutir un projet ambitieux et novateur sans qu'il existe au départ de corps professoral constitué et formé pour cet objectif exigeait un effort particulier de formation 'professionnelle' qui s'est, notamment, concrétisé dans la tenue, au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres, de stages réguliers à partir de 1966 et jusqu'en 1979. Ces stages ont été le creuset d'une sorte d'auto-formation et de la constitution d'un corps de professeurs dont l'identité a été conçue, non pas autour d'un même savoir universitaire initial, mais autour d'un projet de politique éducative, porté par de véritables leaders d'opinion, fait de volonté de former des citoyens aptes à comprendre la réalité sociale, d'engagement dans des méthodes pédagogiques qualifiées d'actives, qui avaient pour enjeu l'autonomie des élèves. L'identité ainsi constituée a fait échouer les tentatives de réformes qui, plus ou moins

⁵ Il ne faut, naturellement, pas oublier pour autant que les premiers professeurs de SES étaient des professeurs d'histoire et de géographie, souvent adeptes de l'histoire sociale, et fortement influencés par l'école des Annales

explicitement, procédaient d'une accusation d'illégitimité de la discipline scolaire et de la filière. Elle a pu aussi empêcher que l'évolution des pratiques ne se concrétise dans une réflexion collective sur le contenu de la filière, de ses programmes et sur les enjeux de formation, qui aurait ouvert la voie à ce qu'on pourrait appeler des choix de maturité.

Une discipline scolaire dont l'histoire courte va de pair avec le processus de scolarisation massive de chaque classe d'âge jusqu'au baccalauréat

Les sciences économiques et sociales ont eu à supporter le poids de cette scolarisation massive, sans doute parce qu'elles ont été perçues comme une filière, moins difficile que la filière scientifique, et davantage en prise avec la vie sociale que la filière littéraire. Elles ont, dans le même temps servi de bouc émissaire dans la mesure où les difficultés liées au changement de composition de la population scolaire ont été attribuées, dans certains milieux, à la discipline elle-même, à ses programmes et à sa pédagogie⁶. Les professeurs de sciences économiques et sociales ont pu et peuvent, cependant, se prévaloir, non seulement d'avoir promu une pédagogie mieux adaptée aux nouveaux élèves plus nombreux et moins bien préparés à suivre un enseignement général, mais aussi du succès indéniable d'une frange normale d'élèves dans les études supérieures, y compris de sciences économiques. Dans les classes préparatoires économiques et commerciales, les bacheliers issus de la filière ES représentent 40% des élèves, toutes options confondues. Ils représentent 30% des admis dans les grandes écoles de commerce de la région parisienne (HEC, ESSEC, ESCP)⁷. Ils représentent 66% des étudiants dans les premiers cycles de sciences économiques et de gestion des universités, 86% des étudiants en AES, 50% des étudiants en droit et sciences politiques, 40% des étudiants en sciences sociales et humaines. Le taux d'accès des bacheliers ES en deuxième cycle universitaire (à l'heure ou en avance) est de 77,3%, soit un chiffre très voisin de celui enregistré pour les bacheliers L et S (76,6%)⁸.

Certains élèves de la filière ES, parmi les meilleurs d'entre eux, ont poursuivi leurs études jusqu'à obtenir un doctorat en économie, en sociologie ou en science politique, se sont inscrits dans les développements les plus récents des disciplines concernées, en ont maîtrisé les techniques (de modélisation, d'enquête, ...) et sont devenus professeurs des universités. L'un d'entre eux est aujourd'hui membre junior de l'Institut Universitaire de France.

Toutefois, la question reste posée de savoir si une autre organisation pédagogique, dans les lycées, mais aussi dans les premiers cycles universitaires, ne pourrait pas garantir à un plus grand nombre d'élèves le bénéfice d'une formation qui leur permette d'envisager une carrière évolutive dans des postes d'encadrement.

II. Des débats scientifiques et didactiques faussés

Un débat persistant sur la nature de l'économie en tant que savoir scientifique ...

⁶ A ce propos il est amusant, mais significatif, de constater que les critiques d'inadaptation actuellement formulées à l'encontre des enseignements universitaires par les professeurs de sciences économiques et sociales des lycées ont quelque parenté avec les mêmes critiques d'inadaptation de la discipline scolaire formulée par les économistes universitaires. Elles procèdent de la même confusion entre les difficultés qui tiennent à la façon de concevoir la discipline et celles qui relèvent de la composition de la population scolaire ou universitaire.

⁷ Chiffre cité par B. Simler, doyen du groupe de l'inspection générale dans son intervention au colloque 'Quels savoirs enseigner dans les lycées ? Les sciences économiques et sociales', Rennes 1998.

⁸ Pour plus de détails voir 'Points de Repères sur l'Enseignement des Sciences Economiques et Sociales. Rentrée Scolaire 2001-2002', Inspection Générale de l'Education Nationale, Groupe des Sciences Economiques et Sociales, septembre 2001.

Les sciences économiques et sociales sont apparues et ont commencé de se développer dans un contexte marqué par ce qu'il était convenu d'appeler la critique de l'économie politique, impliquant de contester à l'économie, dans sa définition académique, son statut de savoir scientifique. Il arrive encore que l'économie soit dénoncée comme une idéologie dont la fonction est de faire l'apologie des lois du marché⁹. Les sciences économiques et sociales sont, alors, présentées comme une alternative, non pas simplement en tant que projet didactique, mais aussi et peut-être surtout comme projet politique et épistémologique¹⁰, s'inscrivant, plus ou moins explicitement dans un débat entre universitaires. En fait, cette critique et cette revendication procèdent d'une volonté légitime de voir reconnaître la nécessité et la pertinence des débats quand il s'agit de traiter des enjeux et des conséquences des choix économiques et sociaux. Elles renvoient, parfois, à une méconnaissance réelle ou voulue de l'analyse économique moderne aussi bien qu'ancienne¹¹. Dans le cadre disciplinaire qui est le sien, l'analyse économique a toujours été un lieu de débats structurés par des positions politiques et éthiques. Par ailleurs, qu'il existe des tentatives hégémoniques au sein de la discipline n'a rien de spécifique à l'économie ou aux sciences sociales en général. C'est un fait de sociologie des milieux scientifiques. Que des périodes d'euphorie économique favorisent des discours purement idéologiques d'apologie du système économique et social en place n'est pas le propre des économies et sociétés capitalistes. L'analyse économique rigoureuse, respectueuse de ses protocoles disciplinaires est précisément le moyen de résister aux unes et aux autres, ainsi qu'en atteste son histoire. Pour autant cela ne signifie pas que l'économie, en tant que discipline, épuise l'explication du social. La sociologie, la science politique, l'histoire, la géographie, entre autres, concourent, avec leurs propres protocoles de recherches, à la compréhension des mêmes questions générales qui intéressent l'économie. Il existe, en outre, une fécondation réciproque qui justifie qu'il existe des lieux et des moments d'enseignement pluridisciplinaire : les classes de lycée, les premiers cycles universitaires, et pourquoi pas les écoles doctorales. Dans ce contexte, il est important de réaffirmer que les programmes doivent être définis en fonction des besoins scolaires et non à partir des débats académiques, y compris quand ils débordent des universités vers les lycées.

... contribue à obscurcir le débat pédagogique

L'approche pluridisciplinaire propre aux sciences économiques et sociales conduit, certains, à se réclamer d'une science sociale unifiée¹², qui serait définie par son objet d'étude. Les méthodes pédagogiques retenues semblent, alors, osciller entre une approche qualifiée d'induction pédagogique et la mise en scène des débats et conflits entre courants et écoles

⁹ On peut ainsi lire ce qui suit « A l'origine, l'économie n'était que l'idéologie du monde moderne en train de naître. Aujourd'hui comme toute idéologie, dont l'hégémonie n'est plus contestée, qu'à la marge, l'économie déploie dans l'autosatisfaction une litanie de tautologies » (P. Combemale 'Petite histoire d'une discipline indisciplinée : les sciences économiques et sociales')

¹⁰) « En dernière instance, peut-on encore lire, les SES veulent continuer à exister pour des raisons politiques et épistémologiques » (ibid.)

¹¹ Il est significatif, à cet égard, de constater que certains persistent à assimiler théorie des marchés et théorie néo-classique de la concurrence parfaite pour lui opposer l'analyse des marchés concrets (voir par exemple J. Hadjian 'Que faut-il enseigner ? L'exemple du M(m)arché' in Les Sciences Economiques et Sociales, Paris : Hachette CNDP 1995), quand chacun sait que les analyses des stratégies de marché, qui ont été développées depuis une cinquantaine d'années, remontent aux travaux d'A. Cournot

¹² « si nous voulons continuer à défendre l'esprit d'un enseignement de sciences économiques et sociales et nous en tenir résolument à ce qui fait sens pour nos élèves, il s'agit de rendre légitime l'hypothèse de l'unité des sciences sociales qui traduit la volonté de rompre avec la division académique du savoir. A cet égard, la remise en cause de cette division prend des formes nouvelles qu'il importe de considérer à l'appui de cette hypothèse ; la socio-économie est une de ces formes » ('L'unité des sciences économiques et sociales' in Les Sciences Economiques et Sociales, Paris : Hachette CNDP 1995)

de pensée antagoniques comme moyens d'éclairer la complexité et les enjeux des choix économiques et sociaux. D'un côté, il s'agit de s'appuyer sur les faits pour mettre en perspective les théories et les discours, mais aussi, parfois, pour dénoncer ce qui serait un discours dominant sur la société. De l'autre, il s'agit de souligner la pluralité des discours possibles qui renvoie à la pluralité des choix et des acteurs politiques et sociaux. Il s'ensuit un risque de dénonciation, implicite ou explicite, de la démarche théorique ou analytique telle qu'elle est pratiquée de manière générale dans les disciplines scientifiques constituées, au nom d'une démarche pluridisciplinaire globalisante. C'est ce risque qui, lorsqu'il se concrétise, contribue au décalage que perçoivent les étudiants à leur entrée à l'université¹³. La revendication alternative d'un ancrage des sciences économiques et sociales dans les savoirs scientifiques constitués va de pair avec un plaidoyer en faveur d'une approche hypothético-déductive. La proposition de base est que les enseignements relèvent de la 'transposition didactique' des savoirs scientifiques en 'savoirs enseignés'. Une telle transposition implique une organisation des programmes et de l'enseignement lui-même où la pluridisciplinarité relève plus de la juxtaposition des points de vue disciplinaires que de leur intégration. Elle encourt le reproche, quand elle est mal maîtrisée, de conduire à une simple projection, forcément inadéquate, des modules pédagogiques de l'enseignement supérieur, conduisant à négliger ou à repousser dans le temps les synthèses et recompositions qui permettent aux élèves de comprendre les vrais enjeux de la connaissance.

En bref, l'intérêt pédagogique de combiner les disciplines, à certaines étapes de l'acquisition des savoirs ne saurait masquer l'identité des différentes sciences sociales¹⁴. Reconnaître cette identité ne saurait masquer leur complémentarité dans l'analyse de questions précises. La focalisation sur la relation aux savoirs scientifiques et, plus généralement, sur des questions d'ordre épistémologique, pour nécessaire qu'elle soit, tend à occulter, dans les discours et les instructions, la question de l'ordre d'apprentissage. Non pas que cette question ne soit pas au cœur des réflexions et des pratiques pédagogiques. Mais les réponses, telles qu'elles sont formulées dans les textes de réflexion sur la discipline, restent peu explicites. D'un côté, la nécessité est bien reconnue « de progresser par niveau croissant de complexité »¹⁵. Toutefois, la pédagogie, qui consiste à partir de « solides connaissances portant sur des faits précis » pour présenter « chaque fois que possible les principales problématiques et les principales thèses en présence »¹⁶, semble difficilement répondre à cet objectif, du moins pour quiconque n'en a pas l'expérience pratique. On comprend qu'il faille partir de questions posées dans toute leur complexité pour susciter l'attention et l'intérêt des élèves. Mais il faut, ensuite, faire accepter à ces mêmes élèves les simplifications nécessaires à la compréhension des phénomènes complexes, dont l'un des premiers moments est le découpage disciplinaire tel qu'il est établi par la pratique scientifique. D'un autre côté, le plaidoyer en faveur du détour ou la transposition didactique¹⁷, s'il permet d'énoncer les étapes des séquences de formation en termes de déstabilisation

¹³ Ce décalage a été évidemment accentué quand, en première année du DEUG d'économie, l'accent était mis sur la microéconomie la plus abstraite.

¹⁴ « Prétendre aujourd'hui les unifier, c'est ignorer l'état actuel de ces sciences, qui ont, chacune dans leurs domaines, certains acquis substantiels, qui se prêtent à d'utiles collaborations sur des problèmes bien précis, mais qui comportent beaucoup trop de lacunes pour que l'on puisse, à partir d'elles, établir une science unifiée » (E. Malinvaud 'Recherche et Enseignement Supérieur : les Défis de la Discipline Economique', Revue Economique 52 (5) : 1043-1053

¹⁵) J. Brémond et H. Lanta 'La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ?' in Les Sciences Economiques et Sociales, Paris : Hachette CNDP 1995, p. 52

¹⁶) in la préface au premier manuel de SES de la collection Janine Brémond publié en 1978, citée par J. Brémond et H. Lanta *ibid.*

¹⁷ suivant les expressions retenues par A. Beitone et A. Legardez 'Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique', Revue Française de Pédagogie, n° 112, juillet-août-septembre 1995.

des représentations spontanées, apport de connaissances, et restructuration, ne fournit pas les arguments pour une progression ordonnée des apprentissages, ni ne renseigne sur les moments pédagogiques où doivent se combiner, notamment, les visions économique et sociologique.

III. Etat et perspectives de la discipline

Une discipline qui évolue et doit s'ouvrir au changement ...

Les programmes de sciences économiques et sociales ont sensiblement évolué depuis l'origine. Le fait majeur de cette évolution est, sans doute, une entrée significative, dans les années 90, de la sociologie. Il s'en est suivi une tendance marquée à la partition entre économie et sociologie qui devient le cœur de l'organisation des programmes. Cette partition a le mérite d'éviter que ne s'impose une vision exclusivement 'économiste' des grandes questions de société. Elle entraîne aussi à se démarquer d'un projet pédagogique structuré autour de qu'il était convenu d'appeler la critique de l'économie politique. Elle contribue indéniablement à déterminer un ancrage plus fort dans les savoirs de référence. Ces programmes, restés trop lourds et trop ambitieux, continuent de traduire un souci légitime qui est de fournir les bases d'une compréhension d'ensemble des sociétés. Ce faisant ils heurtent l'exigence, non moins légitime, d'amener les élèves à la maîtrise des méthodes d'analyse leur permettant de conduire des raisonnements rigoureux. Le problème ne se situe pas dans le caractère pluridisciplinaire des programmes qui priverait la démarche pédagogique de toute rigueur.

Le problème tient à ce que les sciences sociales, en général, se prêtent mal à la définition d'un ordre d'apprentissage. La plupart des concepts et raisonnements sont, d'emblée, des concepts et raisonnements complexes¹⁸. Il n'existe pas en économie ou en sociologie, comme d'ailleurs en biologie, de lois générales dont peuvent rendre compte des équations parfois très simples (à l'instar par exemple de l'équation qui transcrit la loi de la gravitation). Les configurations observées ne sont jamais réitérées intégralement au cours de l'évolution¹⁹.

Il s'ensuit qu'il est difficile de faire saisir rapidement aux élèves l'intérêt et la force de l'abstraction dans son rôle nécessairement simplificateur. C'est bien ce qui justifie de partir d'une activité d'observation et de classement, mais une activité qui doit être guidée par des questionnements mettant en œuvre des protocoles précis et s'appuyant sur des énoncés théoriques structurés.

En outre, les sciences sociales s'ordonnent autour de débats dont les choix politiques ou éthiques ne sont pas absents. C'est bien ce qui rend difficile la progression linéaire des savoirs scientifiques eux-mêmes et, par suite, de leur enseignement. La construction des programmes, dans sa double dimension de définition des savoirs à enseigner et de proposition des modes et ordres d'apprentissage bute, systématiquement, sur les difficultés qui viennent d'être mentionnées, et dont il faut rappeler qu'elles ne sont pas propres aux sciences économiques et sociales. La question de savoir s'il faut partir des

¹⁸ La complexité des concepts généraux des sciences sociales tient à ce que N. Georgescu-Roegen dénomme leur caractère dialectique (in *La Science Economique, ses Problèmes et ses Difficultés*, Paris : Dunod 1970). Un concept dialectique, par opposition à un concept arithmomorphique, « apparaît comme multiple, c'est-à-dire non différencié de façon discrète » (ibid. p. 24), il se recoupe avec son opposé. En économie, le fait de se référer, par exemple, à la concurrence monopolistique ou au processus de destruction créatrice atteste clairement du caractère dialectique des concepts concernés.

¹⁹ Cette caractéristique reconnue à la sociologie par J-C Passeron vaut aussi pour l'économie, contrairement à ce que semblent penser Passeron lui-même et, avec quelques nuances R. Guesnerie (voir R. Guesnerie 'L'économie, discipline autonome au sein des sciences sociales ? *Revue Economique* 52 (5) : 1055-1063

objets en suivant une démarche d'observation et de classement ou s'il faut partir de concepts et de constructions analytiques élémentaires n'a pas de réponse simple et tranchée.

Un exemple, sans doute particulièrement significatif, est celui de l'analyse du rôle et du fonctionnement des marchés, qui a été l'objet de polémiques et d'études didactiques²⁰. L'ordre proposé dans le programme actuel de première²¹ a été pensé de la manière suivante. Il est apparu important de d'abord situer le marché comme un ensemble de règles et d'institutions, avant de caractériser, au moyen des outils analytiques standard, les conditions de formation d'une offre, d'une demande et d'un prix sur un marché particulier. La séquence pédagogique retenue est la suivante : faire comprendre immédiatement aux élèves la dimension sociale et historique de l'institution de marché qui ne saurait, donc, être assimilée à une jungle abstraite ; puis faire usage des concepts simples d'offre, de demande et de prix afin d'initier aux principes de base du calcul économique. La complexité est annoncée et formulée. Elle sert de toile de fond à une investigation élémentaire dont il devient possible de comprendre les enjeux.

La solution, toujours provisoire, et à coup sûr évolutive, de ce problème qui est au cœur du débat pédagogique dans les sciences économiques et sociales ne sera pas le fruit du travail d'un groupe d'experts. Elle ne peut être que le résultat d'échanges plus étroits et plus fréquents entre les enseignants des lycées et ceux des universités. Ces échanges devraient être institutionnalisés et se concrétiser dans des séquences de formation et des débats réguliers permettant de capitaliser et de socialiser les connaissances et les pratiques des uns et des autres. Le propos n'est pas d'aboutir à la définition et à un découpage des programmes qui feraient des classes de lycée une sorte de propédeutique, d'autant que les titulaires d'un baccalauréat ES se répartissent logiquement dans des formations supérieures très variées. Il est de permettre un approfondissement des relations entre les deux ordres d'enseignement dans le champ des sciences économiques et sociales, dans la perspective d'aboutir à des changements collectivement perçus et assumés des deux côtés.

... parce qu'il entre dans sa vocation de devenir l'un des piliers de l'organisation pédagogique des lycées

Le projet initial de diversification – limitée - des filières de lycée est plus que jamais d'actualité, à la fois pour faire face aux conséquences de la démocratisation et pour répondre aux enjeux de formation professionnelle dans un monde où se développent, parallèlement aux métiers d'ingénieur, les métiers relevant de l'administration et de la gestion, et requérant des connaissances en économie, sociologie, droit, science politique, histoire, géographie. Le nombre de ces filières doit rester limité. Les passerelles doivent être organisées.

Le positionnement des sciences économiques et sociales dans le dispositif d'ensemble dépendra des principes qui guideront les choix pédagogiques.

Les sciences économiques et sociales doivent être la discipline de référence d'une filière à part entière de l'enseignement général, ce qui implique de les rendre obligatoires en classe de seconde. Elles doivent être aussi une composante de la formation dans les deux autres filières, à dominante scientifique ou littéraire²². Dans cette perspective, le positionnement de

²⁰ Voir en particulier E. Chatel et alii *Marchés et Prix. Savoirs Enseignés et Façons d'Enseigner en Sciences Economiques et Sociales*, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1995.

²¹ En l'occurrence le programme applicable à la rentrée 2001

²² La réforme qui avait été élaborée par le ministère Chevènement en 1985, consistant à créer deux filières, l'une lettres et économie, l'autre mathématiques et économie, ne répondait pas à cet objectif, et surtout conduisait à une partition de l'économie, parfois aussi envisagée dans l'enseignement supérieur (à travers la création de deux sections du CNU), vide de sens au regard de la nature du savoir scientifique de référence

l'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) est décisif. Cet enseignement, qui ne doit pas apporter de savoirs supplémentaires, ne saurait se substituer aux sciences économiques et sociales dans la fonction de donner à tous les élèves une culture économique et sociale et entraîner à éluder la question de leur place en classe de seconde et comme composante de la formation des littéraires et des scientifiques en classes de première et terminale.

Les sciences économiques et sociales, comme toute discipline scolaire, doivent être définies par référence à des savoirs à transmettre, validés par la pratique scientifique, et des méthodes d'analyse spécifiques. Naturellement, ces savoirs évoluent et sont structurés par des débats, ce qui rend d'autant plus nécessaire un effort soutenu de formation continue des professeurs, dont l'objet est de bien articuler les savoirs avec les besoins scolaires. De la maîtrise des méthodes d'analyse dépend celle des savoirs. Il s'ensuit qu'un effort substantiel doit être fait dans le sens d'un allègement du nombre des thèmes abordés, d'un éclaircissement des modes de questionnement, et d'une adaptation des enseignements de mathématiques et de statistiques.

Les modes d'évaluation au baccalauréat doivent être conçus de telle manière à tester la maîtrise de ces savoirs et de ces méthodes. Des épreuves impliquant d'avoir à traiter de questions trop larges ou trop générales doivent être écartées, sans pour autant tomber dans le travers d'exercices formels et technicistes.

La variété des débouchés universitaires ouverts aux élèves de sciences économiques et sociales impose de ne pas se focaliser sur une filière universitaire normale ou supposée d'excellence. Bien au contraire, le développement des sciences économiques et sociales doit être une opportunité de remettre en cause un peu plus un système scolaire trop exclusivement orienté vers la sélection précoce d'une élite restreinte. La réorganisation progressive des sciences économiques et sociales dans les lycées doit aller de pair avec celle des premiers cycles universitaires, en particulier ceux de sciences économiques²³. Ni l'économie ni la sociologie ne correspondent à des filières d'enseignement supérieur qui sont identifiables par des débouchés professionnels²⁴. Elles apparaissent de plus en plus comme des disciplines dominantes ou auxiliaires dans des filières de gestion, d'administration économique et sociale, d'études politiques ou d'ingénieur. La pluridisciplinarité de ces filières, notamment, dans les premiers cycles doit favoriser la continuité entre le lycée et l'université.

Le devenir des sciences économiques et sociales, en tant que filière de l'enseignement général, doit être pensé en relation avec celui de la filière technologique économie et gestion en vue d'une meilleure articulation entre elles et avec les premiers cycles universitaires. Le propos n'est certainement pas d'envisager, de quelque manière que ce soit, une fusion des deux filières, qui ont des publics différents et obéissent à des objectifs distincts. Cependant, certains thèmes enseignés dans la filière économie et gestion devrait trouver leur place dans la filière ES sans la dénaturer. La filière technologique économie et gestion pourrait, de son côté s'ouvrir davantage à des enseignements qui contribuent à la compréhension des modes de fonctionnement des sociétés contemporaines²⁵. La réflexion sur ce point doit s'inscrire

²³ Sur ce dernier point voir les propositions de J-P Fitoussi (2001) 'Rapport sur l'Enseignement Supérieur de l'Economie' Paris : Fayard

²⁴ Il existe des débouchés pour des économistes que l'on peut qualifier de professionnels, maîtrisant l'analyse économique, la statistique et l'économétrie. Mais ils sont très limités et, par suite, justifient, seulement, l'existence d'un petit nombre de filières spécifiques de type magistère.

²⁵ Voir le texte de A. Burlaud, président du groupe d'experts sur les programmes scolaires en économie et gestion

dans le débat plus général sur le positionnement respectif de l'enseignement général et de l'enseignement technologique.

En guise de conclusion

Les sciences économiques et sociales ont pour objectif de former des citoyens en faisant accéder les élèves à la compréhension des sociétés contemporaines. Mais cet objectif ne saurait suffire à définir la filière ou la discipline. D'une part, former des citoyens c'est donner à chacun des capacités d'analyse qui lui permettent de se forger sa propre opinion sur les grandes questions, bref de penser par lui-même. Les sciences économiques et sociales doivent y contribuer, mais elles ne sont pas la seule discipline à le faire. D'autre part, les élèves ne quittent pas le lycée pour exercer une profession qui n'exigerait que des aptitudes strictement professionnelles acquises, en dehors de l'école, 'sur le tas', comme c'était le cas, jusqu'à un passé relativement récent, pour la plupart des élèves au sortir de la scolarité obligatoire. L'accession de la plus grande partie de chaque classe d'âge au baccalauréat a pour conséquence une augmentation très sensible du nombre des élèves poursuivant des études supérieures. Dans ce contexte, la formation générale, y compris au lycée, ne saurait être dissociée des objectifs de formation professionnelle. Autrement dit, la formation générale au lycée doit aussi avoir pour objectif de donner aux élèves les capacités d'analyse qui les rendront aptes à exercer des activités professionnelles en perpétuelle évolution. En sciences économiques et sociales, cela implique de conserver un ancrage pluridisciplinaire qui donne aux élèves l'ouverture d'esprit nécessaire, et de promouvoir l'exercice des raisonnements précis et rigoureux propres aux savoirs de référence. En sciences économiques et sociales, comme d'ailleurs dans les autres disciplines ou filières des lycées, cela implique de rechercher et de mettre en œuvre des formes pédagogiques qui favorisent une relation active des élèves à la connaissance, en fait qui leur permettent de s'approprier les savoirs en les exposant et en les utilisant. De ce point de vue, l'introduction des Travaux Personnels Encadrés (TPE) constitue une innovation intéressante, en même temps que le prolongement logique de la rénovation pédagogique dont les professeurs de sciences économiques et sociales ont été les pionniers.

Les évolutions nécessaires de l'organisation des filières, des programmes et de la pédagogie doivent, cependant, être graduelles. Pour ne pas perdre les acquis et pour réussir les avancées recherchées, il importe que ces évolutions soient portées par la communauté des professeurs dans son ensemble. C'est pourquoi la formation continue des professeurs doit faire l'objet d'efforts renouvelés grâce, notamment, à une implication effective et institutionnalisée des universitaires, dans le cadre des IUFM, mais aussi des écoles doctorales.