

Les dix commandements du discours dominant en SES

Alain Beitone

Professeur de SES (Académie d'Aix-Marseille)

Laurent Braquet

Professeur de SES (Académie de Rouen)

Mai 2008

Présentation

Depuis quelques années, un débat traverse la communauté des professeurs de SES. Pour certains, il existe un « projet fondateur des SES », une « pédagogie des SES » qu'il s'agirait de maintenir et de défendre contre toute évolution. Pour d'autres, il faut « refonder les SES » pour les adapter à l'évolution des résultats des disciplines de référence et à l'évolution des réflexions sur la pédagogie et la didactique des disciplines. Ce débat a des enjeux épistémologiques et didactiques, mais il est difficile à conduire dans la mesure où les tenants du discours dominant nient souvent qu'ils défendent des positions relativistes, qu'ils refusent le découpage des disciplines, qu'ils contestent le lien entre la discipline scolaire SES et les disciplines savantes de référence, etc. La formule préférée des tenants du discours dominant est sans doute « Personne n'a jamais dit que ». C'est pourquoi nous avons décidé de constituer cette petite anthologie du discours dominant en SES, fondé sur dix principes apparemment intangibles :

- 1. Les frontières universitaires tu critiqueras...*
- 2. La science totale tu enseigneras...*
- 3. Des savoirs théoriques tu t'éloigneras...*
- 4. De l'observation et des « faits » toujours tu partiras...*
- 5. De l'enseignement pluri- paradigmatique tu t'écarteras...*
- 6. De la neutralité axiologique tu te méfieras...*
- 7. Les pédagogies actives tu glorifieras...*
- 8. « L'esprit des SES » à l'Université tu diffuseras...*
- 9. Aux sciences « molles » tu t'identifieras...*
- 10. Des textes fondateurs de 1967 tu te revendiqueras...*

C'est pourquoi nous avons décidé de constituer cette petite anthologie du discours dominant en SES. En dehors du classement (humoristique) en 10 commandements, nous nous abstenons de tout commentaire. Chaque citation comporte des références précises, chacun peut donc se référer au contexte. À l'heure où les SES sont gravement menacées sur le plan institutionnel, la crispation identitaire et le repli frileux sur les « fondamentaux » de la pensée unique en SES constituent une posture suicidaire. Il est plus que jamais nécessaire de tourner la page de la doxa pour donner un second souffle à notre discipline.

☞ **Commandement n°1 : Les frontières des disciplines universitaires tu critiqueras...**

« L'originalité de notre enseignement, outre sa pédagogie spécifique, et pour aller tout de suite à l'essentiel, tient probablement dans la façon dont nous combinons -ou essayons de le faire- l'ensemble de ses composantes. En d'autres termes, nous enseignons de l'économie, de la sociologie, de l'anthropologie, de la démographie, etc. Mais les SES sont plus que l'addition de ces parties » Maurice Merchier, *Pensée universitaire, pensée complexe*, DEES n°111, mars 1998 (page 63-64).

« En effet l'existence préalable de pistes de recherches universitaires très fréquentées ne garantit en rien que l'on est à la pointe de l'intelligibilité de notre monde. Il est bien connu là encore qu'elles servent d'abord à positionner leurs auteurs par rapport à des chapelles théoriques établies avec toutes les implications de carrière évoquées plus haut. Peu importe que ces recherches abstraites soient parfois largement déconnectées des réalités empiriques, et que leur apport tende parfois vers la nullité ». Maurice Merchier, *Pensée universitaire, pensée complexe*, DEES n°111, mars 1998 (page 66).

« Ce qui se pratique effectivement en lycée depuis maintenant plus de trente ans, c'est autre chose que l'enseignement de la sociologie (ou de l'économie ou de la science politique) ». Nicole Pinet, « *De la sociologie aux sciences économiques et sociales* », DEES n°115, mars 1999 (page 16). [Ce texte a aussi été publié dans APSES info n°23, Octobre 1998 (p. 14)]

« L'enseignement de la sociologie au lycée. Je voudrais soutenir l'idée que cet enseignement n'existe pas et qu'il n'est pas souhaitable qu'il existe. (...) à force de dire et de laisser dire, cette partition éco-socio, cette bidisciplinarité s'impose dans le discours et dans les esprits. On va finir par croire que les SES ce sont bien de l'éco et de la socio. (...) Il ne faut pas dire que l'on enseigne l'histoire, ni l'éco, ni la socio...mais une discipline scolaire *sui generis*, les sciences économiques et sociales. (...) Donc, pour résumer, c'est la problématique même d'un enseignement de la sociologie au lycée qui me semble irréaliste et pernicieuse. » Gérard Grosse, « *L'enseignement de la sociologie au lycée* », APSES info n°23, Octobre 1998 (p. 17-19)

« L'objectif ne peut donc pas être d'enseigner l'économie pour elle-même, ni d'ailleurs de lui adjoindre un enseignement de sociologie, comme un supplément d'âme. L'objectif consiste à aider les élèves à devenir des citoyens conscients et responsables en leur fournissant des outils théoriques et méthodologiques empruntés aux différentes sciences sociales (sans exclusive a priori), pour mieux comprendre la société qu'ils produisent et qui les produit » P. Combemale, « *Faut-il enseigner l'économie au lycée ?* », *Les Cahiers pédagogiques*, n°308, novembre 1992 (p. 18) [Dans le chapeau de l'article, la rédaction des Cahiers Pédagogiques précise que P. Combemale s'exprime au nom du MAUSS]

« L'enseignement de sciences économiques et sociales est une création peu orthodoxe dans le système scolaire puisqu'il construit sa référence scientifique sur l'intégration de divers domaines de savoirs, dans une recomposition qui possède des fondements scientifiques, mais rompt avec les découpages universitaires. » Elisabeth Chatel, « *Insertion institutionnelle et enjeux didactiques* », in Pascal Combemale, *Les sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP, 1995, (p. 33)

« On n'apprendra certainement rien au lecteur en rappelant que les sciences économiques et sociales sont une construction scolaire, qui fait l'hypothèse de la fécondité d'une approche croisée « d'objets sociaux » (...) Il ne s'agit donc pas, comme en histoire- géographie ou en SVT, de juxtaposition de sciences ou de disciplines distinctes, notamment quant à leurs objets. En SES, il y a un souci – ambitieux, souvent mal atteint, mais normalement toujours présent- d'intégration de différentes sciences sociales : l'économie, la sociologie et, en mineur, la science politique ». Gérard Grosse, « *L'argumentation* », in IDEES n°138, décembre 2004 (page 36).

« Il n'existe pas dans le champ scientifique une discipline constituée qui recouvre le domaine des SES et qu'il serait loisible de transposer. Non seulement les disciplines auxquelles nous nous référons sont multiples (elles ne se limitent pas à l'économie-sociologie), mais elles sont étroitement cloisonnées (quelle place pour la sociologie dans les UFR de sciences économiques et réciproquement quelle place pour les sciences économiques dans les UFR de sociologie ?) » J. Hadjian, « *Droit de réponse* », DEES, n° 110, décembre 1997 (p. 54)

« (...) Cette deuxième différence provient de la conviction des pères fondateurs des SES -c'est également celle de l'ensemble du corps enseignant de SES- qu'il n'est pas scientifiquement acceptable de séparer l'étude des faits économiques de celle des faits dits sociaux ». Henri Lanta, *Contribution à l'histoire des sciences économiques et sociales*, extrait du site de l'APSES, 21 juin 2007.

« Ces deux disciplines scolaires ont un autre point commun : elles sont constituées de plusieurs savoirs. L'histoire est reliée à la géographie par un trait d'union. Pourtant, ces deux matières sont systématiquement enseignées séparément même si elles sont représentées par un seul professeur. Les sciences économiques et sociales annoncent une autre logique puisque les deux termes sont réunis par un « et » qui suggère que l'on combine les diverses approches autour d'un objet-problème (le chômage, le travail, l'entreprise...), pour analyser la complexité de la société dans laquelle nous vivons. » Philippe Watrelot, « *Frontières* » (Editorial) in « *Les sciences humaines et les savoirs de l'école* », *Les cahiers pédagogiques*, juin 2004, (p. 8)

« Premièrement, les professeurs de SES ne sont pas des professeurs d'économie, leur but n'est pas d'enseigner l'économie pour elle-même, encore moins de former de futurs économistes (...) Leur but, c'est de donner aux élèves, nous le répétons toujours, des outils pour analyser et comprendre la société dans laquelle ils vivent, cette société qu'ils sont de toute façon appelés à construire en tant que citoyens et dans leur vie professionnelle ». Communication de Pascal Combemale, extrait du site de l'ENS-LSH, 24 mai 2005.

« On touche ici à l'identité profonde des SES, elles ne sont ni au service de l'économie, de la sociologie, ni de la gestion, ni des syndicats, ni du MEDEF, elles sont au service de la démocratie (...) Professeurs de SES et économistes ne sont pas des étrangers les uns pour les autres, mais ils sont différents ». Communication de Pascal Combemale, extrait du site de l'ENS-LSH, 24 mai 2005.

« Quand les bornes sont franchies, il n'y a plus de limites. Faut-il s'en émouvoir ? Certainement pas lorsque l'on a toujours plaidé pour l'unité des sciences sociales. » Pascal Combemale, « *L'hétérodoxie encore : continuer le combat mais lequel ?* » in *La revue du MAUSS*, « *Vers une autre science économique (et donc un autre monde ?)* » n° 30, second semestre 2007 (pp. 51-67)

☞ Commandement n°2 : La science « totale » tu enseigneras...

« Dans un premier temps, nous nous efforcerons de démontrer que le terme de marché recouvre à la fois des objets concrets et le modèle du marché concurrentiel prôné par la théorie économique dominante, l'enseignement universitaire s'intéressant presque exclusivement à ce dernier. Par contraste, nous tenterons de montrer, ensuite, l'intérêt tant pédagogique que scientifique d'une étude des marchés concrets qui constituent des faits sociaux totaux, au sens de Marcel Mauss, tout à la fois économiques, sociologiques, politiques (parfois même esthétiques et religieux). » Joseph Hadjian, « *Que faut-il enseigner ? L'exemple du M(m)arché* » in Pascal Combemale (dir.), *Les sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP, 1995, (p. 92)

« Or comme l'indique leur intitulé, les SES sont une discipline scolaire à caractère pluridisciplinaire et elles associent des disciplines scientifiques que la spécialisation des savoirs a progressivement séparées dans la recherche et dans l'enseignement supérieur. L'économie d'abord et la sociologie ensuite sont certes les deux composantes essentielles de cet assemblage pluridisciplinaire, mais elles n'en constituent pas le tout ». Nicole Pinet, « *De la sociologie aux sciences économiques et sociales* », DEES n°115, mars 1999 (page 18).

« Une nouvelle discipline ? Créée il y a vingt ans, instrument pour comprendre le monde dans sa globalité, sans autonomie de la sociologie ni de l'économie. Une approche transdisciplinaire, de nature « ethnologique » (ou marxiste, sans forcément de référence idéologique, Marx n'est ni un simple économiste ni un simple sociologue, il analyse un système). Dans cette optique, ne pas avoir reçu de formation universitaire à l'économie ou à la sociologie n'était pas forcément un handicap. » J. Picot, « *Qu'entend-on par sciences économiques et sociales ?* », DEES, n° 84, juillet 1991 (p. 111)

« Qu'est-ce qui faisait et qu'est-ce qui fait la force des SES, dans leur conception originelle ? Ceci : la démarche des fondateurs des SES était intégrative, unifiante (Ecole des Annales), elle ne visait pas à fédérer des disciplines universitaires. En un sens, elle entendait étudier le fait social total dont parlait Marcel Mauss, fait social total qui inclut l'économie politique, devenue aujourd'hui science économique. » J. Hadjian, « *Continuité ou discontinuité... de l'enseignement des SES en lycée ?* », DEES, n°96, juin 1994 (p. 78)

« Le travail scientifique est fondé sur la spécialisation. Or celle-ci, poussée à l'extrême, ne nous permet pas de penser la complexité de la réalité. Par voie de conséquence, 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. (...) à partir du moment où le respect du pluralisme et la pluridisciplinarité constituent les caractéristiques de l'enseignement des sciences économiques et sociales, une approche intégrative et non additive de l'économie et de la sociologie permet de mieux affirmer l'identité de cet enseignement. »

H. Marin, « *L'unité des sciences économiques et sociales* » in P. Combemale (dir.), *Les sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP, 1995, (pp. 136-137)

« A un autre niveau, cette pluridisciplinarité, je sais que j'ai tort de dire cela, mais je le dis quand même, pourrait se justifier par la référence au fait social total dont la monnaie constitue un bon exemple. Mais elle témoigne tout simplement d'une préférence pour les visions en plusieurs dimensions ou, si l'on veut, de la

reconnaissance de la pluralité des buts de l'action humaine. Cette orientation n'est pas non plus l'expression d'un choix doctrinaire, mais la conséquence pratique d'une interrogation sur la réalité telle qu'il est plus ou moins possible de l'approcher avec du matériel empirique ». Communication de Pascal Combemale, extrait du site de l'ENS-LSH, 24 mai 2005.

☞ **Commandement n°3 : Des savoirs théoriques tu t'éloigneras...**

« Ainsi, cette insistance à la description liminaire des faits évite de privilégier indûment les théories qui proposent des modèles d'interprétation intemporels et universels. »

Claude Dargent, « *L'identité de l'enseignement* », in P. Combemale, *Les sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP, 1995 (page 77)

« C'est l'idée que nous ne partons non pas de l'Université, des savoirs savants pour les appliquer dans les lycées, mais nous savons quelque part ce qu'est un élève et comment la relation avec un élève doit se faire, et à partir de là, nous allons essayer de progresser ». Alain Gélédan, « *Assises pour une réflexion autour de la troisième culture* » in DEES n°118, décembre 1999 (page 12).

« Le programme de l'enseignement de spécialité, introduit dans la filière ES en 1994 (programme transitoire, BO du 9 juin 1994), a marqué une rupture dans l'histoire des SES : pour la première fois on ne parlait pas d'objet-problèmes mais d'auteurs étudiés en tant que tels ou, plutôt présumés être incontournables pour étudier un thème. » J. Hadjian, « *Un enseignement qui dénature les SES ?* », DEES, n°115, mars 1999 (p. 25)

« En d'autres termes, il est selon moi beaucoup plus important de réfléchir aux rapports entre « le discours savant » et la réalité, que de réfléchir au rapport entre ce « discours savant » et l'enseignement des SES ». Maurice Merquier, « *Pensée universitaire, pensée complexe* », DEES n°111, mars 1998 (page 67).

« Le cas le plus étrange, le plus paradoxal et le plus déroutant est celui de l'économie politique. Persuadée d'être, de toutes les sciences humaines et sociales, la plus proche des sciences exactes et de la physique, en raison de son formalisme et de sa mathématisation, elle est peut-être de toutes la plus étrangère en fait à l'esprit des sciences de la nature. Sans doute est-elle mathématisée, mais l'usage qu'elle fait de la mathématique laisse songeur nombre de mathématiciens. Et si les physiciens s'interrogent sur le degré de réalité du réel, il ne viendrait à l'esprit d'aucun d'entre eux de se faire gloire, comme beaucoup d'économistes, de l'irréalisme foncier de leurs hypothèses. »

Alain Caillé, *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*, La Découverte, 1993, (p. 31)

« L'enseignement des théories risque d'abord un « effet d'éviction » vis-à-vis de ceux de nos élèves peu prédisposés à une approche où l'abstraction est préconstruite, avant même que la progression de l'élaboration de leur questionnement rende ce niveau complexité possible. Pire, sans esprit critique, ils risquent d'intégrer ces théories comme autant de vérité sommaire et a-historique ; ceci d'autant plus qu'ils ont besoin de réponses à leurs questions. »

Emmanuel Triby, « *Les sciences économiques et sociales sont-elles une discipline ?* » in Pascal Combemale, *Les sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP, 1995, (pp. 118-119)

☞ **Commandement n°4 : De l'observation et des « faits » toujours tu partiras...**

« L'enseignement économique devrait, au niveau de l'initiation, se fonder sur des éléments très simples empruntés à la réalité quotidienne. » J.P. Courthéoux, « *Les exigences d'une pédagogie adaptée aux adolescents* » in **Les Cahiers Français**, n° 179, janv.-février 1977

« La pédagogie est inductive en ce sens que l'élève est appelé à découvrir des notions, ou à construire un raisonnement, à partir de l'étude de faits qui lui sont relativement proches. Mais il s'agit d'un inductivisme strictement pédagogique. » L. Simula, « *Qu'est-ce qui est enseigné ?* », **Les Cahiers pédagogiques**, n° 308, novembre 1992 (p. 24)

« Depuis sa fondation, l'enseignement des sciences économiques et sociales affirme son attachement à l'étude des faits, refusant la fuite dans l'abstraction, le passage trop rapide à la modélisation. (...) Mais le poids des faits est encore accru dans cette discipline de l'enseignement secondaire parce qu'il s'agit d'un enseignement d'initiation. Il est donc essentiel de fixer dans l'esprit des élèves les ordres de grandeur, les permanences, la réalité et l'ampleur des mutations voire des ruptures. (...) Par ailleurs la mise en évidence des faits et de leurs relations est un utile point de départ pour les méthodes inductives qui ont dès le départ été employées dans cet enseignement dans le cadre d'une pédagogie active : il a ainsi en la matière fait figure de pionnier dans les lycées, et a depuis été sur ce point heureusement imité. »
Claude Dargent, « *L'identité de l'enseignement* », in P. Combemale, **Les sciences économiques et sociales**, Hachette/CNDP, 1995 (p. 77)

« En effet, inspirés par John Dewey, nous pensons que la connaissance provient de l'expérience, même si dans le domaine des sciences sociales, l'expérience est plus souvent virtuelle que réellement vécue par les élèves ». Adeline Richet, « *Assises pour une réflexion autour de la troisième culture* » in **DEES** n°118, décembre 1999 (page 31).

« Les premiers programmes de SES datent de 1967 et il y a des réécritures de programmes en 1982, 1988 et 1993 (...) Les programmes initiaux cherchaient à favoriser la convergence des diverses disciplines de référence (économie, sociologie, anthropologie, sciences politiques, démographie, histoire économique et sociale) par l'étude d'objets ou de thèmes. Ces programmes, écrits par les proches de l'école des Annales, étaient marqués par la conviction d'une possible convergence des diverses sciences sociales dans l'étude d'un même objet et par le souci d'éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves pour les phénomènes de société ». Elisabeth Chatel, « *Légitimité savante et valeur scientifique dans l'enseignement des SES* », in **DEES** n°116, juin 1999 (page 24).

« La perspective pluridisciplinaire en phase avec certains développements contemporains de l'étude des marchés est à nouveau ouverte. Elle est ouverte en prenant appui sur les courants hétérodoxes en économie, qui la considèrent comme une science sociale ». Elisabeth Chatel, « *Légitimité savante et valeur scientifique dans l'enseignement des SES* », in **DEES** n°116, juin 1999 (page 25).

« L'argumentation représente sans doute une difficulté particulière en SES où l'interprétation occupe une place centrale dans la démarche et où il faut partir à la fois de problèmes sociaux, comprendre les points de vue, les raisons des acteurs sociaux concernés et fournir des explications valables aux interactions qui se déroulent dans un contexte particulier (...) Ainsi ont-elles tout d'abord, comme caractéristique commune, d'être des sciences de l'observation ». Gérard Grosse, « *L'argumentation* », in **IDEES** n°138, décembre 2004 (page 40).

« Les véritables interrogations, toujours à reprendre collectivement, portent sur les questions à privilégier, sur les fondamentaux d'une pensée rationnelle, ouverte, autonome, sur les méthodes à maîtriser, et non sur tel ou tel détail d'un contenu contingent, dans la liste infinie des savoirs académiques » Intervention de Pascal Combemale, extrait du site de l'APSES, 3 octobre 2007.

☞ **Commandement n°5 : De l'enseignement pluri-paradigmatique tu t'écarteras...**

« La vogue que l'école de la Régulation connaît chez les professeurs de sciences économiques et sociales en témoigne. Voilà un discours théorique particulièrement adapté en SES. Il permet d'enseigner l'économie comme science sociale, il donne des éléments explicatifs à la crise actuelle des économies développées, il permet donc de parler en classe de l'actualité économique et sociale, dans la perspective progressiste assez largement consensuelle chez les enseignants de SES ». Elisabeth Chatel, « *Légitimité savante et valeur scientifique dans l'enseignement des SES* », in DEES n°116, juin 1999 (page 27).

« D'une première articulation, pensée par les historiens au travers d'objets d'étude, on passe, après une séparation plus manifeste des diverses composantes disciplinaires, à une nouvelle articulation assez largement inspirée de l'économie dite de la régulation ». Elisabeth Chatel, « *Légitimité savante et valeur scientifique dans l'enseignement des SES* », in DEES n°116, juin 1999 (page 25).

« Pendant les années 80, en effet, les SES sont parrainées par l'école de la Régulation et par Bourdieu, le point commun entre les deux sources étant le maintien d'une référence à l'unité des sciences sociales. Jusque-là les SES sont en phase avec le mouvement historique, si j'ose dire ». Intervention de Pascal Combemale, extrait du site de l'APSES, 3 octobre 2007.

☞ **Commandement n°6 : De la neutralité axiologique tu te méfieras...**

« Mais à la visée didactique s'associe une dimension éthique. La légitimité de cet enseignement ne se constitue pas seulement sur la validité scientifique des savoirs qu'il cherche à transmettre, sa légitimité provient également de la valeur « civique » et « critique » que ses créateurs lui attribuent. » E. Chatel, « *Insertion institutionnelle et enjeux didactiques* », in P. Combemale (dir.), *Les sciences économiques et sociales*, Hachette/CNDP (page 14)

« Les contenus d'enseignement ne sont pas déterminés en fonction de leur seul intérêt scientifique, mais aussi en référence à des valeurs, à des idéaux éducatifs, il ne faudrait pas l'oublier ». Nicole Pinet, « *De la sociologie aux sciences économiques et sociales* », DEES n°115, mars 1999 (page 16).

« Enseigner les disciplines, puis les croiser dans l'étude de quelques objets, c'est un processus pédagogique qui s'appuie sur le sens que l'enseignant donne à son cours. On répètera une fois de plus que cette démarche prend tout son sens pour les étudiants qui éprouvent une connivence forte avec leurs enseignants. Plus on s'éloigne des héritiers, plus « l'énoncé de la science » prendra un caractère utilitaire aux yeux des étudiants (apprendre pour l'examen), puisque le sens premier (apprendre pour comprendre le monde) n'a pas été dévoilé de façon compréhensible. Lorsqu'il s'agit d'enseigner à des élèves de lycée, lorsqu'il s'agit de démocratisation du savoir, cette démarche a donc un sens politique que je ne partage pas. Question de valeurs, cette fois. »

Daniel Rallet, « *Le débat : l'identité de la discipline* », APSES INFO, n° 23, septembre-octobre 1998, (p. 25)

« ...il est permis de se demander si bien plus que dans leur difficulté à mesurer ou à expérimenter, ou encore dans le caractère toujours singulier de l'évènement historique, ce n'est pas dans l'impossibilité principielle de disjointre radicalement jugements de faits et jugements de valeur, visées cognitive et visée normative, que s'enracine le destin singulier des sciences de l'esprit, qui doit leur interdire à jamais de s'identifier pleinement et exclusivement aux sciences exactes. » A. Caillé : « *L'impossible objectivité ? Vérité et normativité dans les sciences sociales* ». **La revue du MAUSS**, n°4, deuxième trimestre 1989, (p. 4)

« C'est en sortant de ses frontières originelles que l'économie politique a essayé de faire de son crépuscule une apothéose. Mais dans cette entreprise impérialiste, certainement provoquée par la baisse de sa productivité théorique marginale et par la chute de son taux de profit symbolique, on ne voit pas ce qu'elle a été en mesure d'apporter à l'œuvre de connaissance, hormis une exportation de ses tautologies fondatrices et de ses formalismes. Un véritable renouveau du champ de pensée qu'elle a exploré depuis deux siècles implique que l'économie politique reconnaisse la nature en dernière instance politique (pas au sens politicien) de son projet. Mais elle cesserait alors d'être économie. » Alain Caillé, *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*, La découverte, 1993, (pp. 85-86)

« Finalement, le centre de gravité de l'économie orthodoxe se trouve quelque part entre une social-démocratie tempérée et un libéralisme social. » Pascal Combemale, « *L'hétérodoxie encore : continuer le combat mais lequel ?* » in **La revue du MAUSS**, « **Vers une autre science économique (et donc un autre monde ?)** » n° 30, second semestre 2007, (pp. 51-67).

« L'enseignement des SES vise la compréhension par les futurs citoyens du fonctionnement de la société et de l'économie dans laquelle ils vivent, cette connaissance est le moyen d'une fin politique. Mais cela suppose que le contenu de l'économie ainsi enseigné ouvre le débat politique et offre des arguments pour le soutenir. Il ne peut donc pas prétendre qu'il y aurait une vérité unique sur l'état des choses et un modèle du bon fonctionnement des économies et sociétés qui seraient à transmettre, ainsi se trouve-t-il en décalage à l'égard de l'économie dominante. Les principes fondateurs de cet enseignement sont cohérents avec la finalité d'éducation citoyenne qu'il se fixe. On peut les résumer sous trois rubriques : le caractère pluriel, à la fois pluridisciplinaire et pluriparadigmatique, des savoirs de référence de l'enseignement, le choix de questions problématiques et contemporaines comme d'objet d'étude, la pédagogie active » Elisabeth Chatel, « *Parler économie au lycée* », in **Les Cahiers pédagogiques**, « *Les sciences humaines et les savoirs de l'école* », CRAP, juin 2004. (article en ligne en complément de l'édition papier : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=931)

Commandement n°7 : Les pédagogies actives tu glorifieras...

« (...) L'utilisation transdisciplinaire de documents littéraires est au cœur de la « SES attitude ». En effet, le propre des SES est de faire appel à des méthodes pédagogiques relativement actives à des supports diversifiés (presse, productions savantes, NTIC, audiovisuel...) en vue d'étudier des objets transversaux : le travail, la mondialisation, les groupes sociaux, la famille, pour ne citer que quelques exemples caractéristiques. Les SES ne se définissent principalement ni par leurs méthodes pédagogiques ni par les savoirs disciplinaires de référence, mais par l'introduction au lycée d'une étude rigoureuse et critique des phénomènes sociaux ordinaires mis en perspective dans

l'espace et dans le temps ». Eric Barbot, « *La littérature en SES : des documents longs pour des apprentissages transdisciplinaires* », in **DEES** n°116, juin 2000 (page 45).

« A cette fin, les méthodes actives apparaissent comme une clé et les premières instructions officielles suggéraient même de développer un « esprit expérimental » (...) Cela témoigne du souci des professeurs -de SES- de mobiliser, lorsque cela est possible, l'expérience sociale des élèves qu'ils mettent en mots afin qu'elle serve à l'appui de connaissances nouvelles. » Gérard Grosse, « *Vers une discipline disciplinée ?* », in « *Les sciences humaines et les savoirs de l'école* », **Les cahiers pédagogiques**, juin 2004 (page 25).

☞ **Commandement n°8 : « L'esprit des SES » à l'Université tu diffuseras...**

« Les SES sont habituées depuis leur origine aux « méthodes actives » ou au travail de groupes ; pense-t-on sérieusement qu'une visite d'entreprise n'est qu'une application du cours sur les entreprises ? Il faut s'attendre à d'autres découvertes, d'autres apprentissages, et il revient à l'enseignant de mettre l'élève en condition de les opérer en construisant une transposition didactique de l'entreprise comme lieu concret de production et sources de savoirs. »

Emmanuel Tribby, « *Les sciences économiques et sociales sont-elles une discipline ?* » in Pascal Combemale, **Les sciences économiques et sociales**, Hachette/CNDP, 1995, (p. 123)

« Il n'y a pas d'autres solution qu'une réforme du premier cycle universitaire. Il s'agirait en premier lieu de le désenclaver, et, en conséquence, de faire tomber les frontières disciplinaires qui corsètent les enseignements et brident les cerveaux (...) Il s'agit d'ouvrir les esprits, de faire dialoguer les disciplines ». Stéphane Beaud, « *L'enseignement de l'économie à l'université : élargir le débat...élargir la formation* », in **DEES** n°127, mars 2002 (page 14).

« En sciences sociales, l'enjeu pour l'université est de refaire le lien avec la filière ES de l'enseignement secondaire. Cette filière, créée en 1966, n'a jamais été entièrement acceptée : ni par le corps des professeurs d'histoire- géographie qui lorgne sur le capital d'heures que cette filière représente, ni par la plupart des économistes à la fac, notamment les jeunes passés par le seul enseignement formalisé. Aux profs de SES ils reprochent d'être des « idéologues », insuffisamment formés aux outils de la formalisation, ignorants des derniers progrès de la science économique ». Stéphane Beaud, « *L'enseignement de l'économie à l'université : élargir le débat...élargir la formation* », in **DEES** n°127, mars 2002 (page 14).

« (...) Du coup, la filière ES au mieux souffre d'une indifférence de la part des sociologues, au pire traîne une mauvaise réputation chez les économistes ». Stéphane Beaud, « *L'enseignement de l'économie à l'université : élargir le débat...élargir la formation* », in **DEES** n°127, mars 2002 (page 14).

« L'instauration de cet enseignement dans le second degré s'est en effet établie sur des bases relativement inhabituelles au regard des autres enseignements d'économie et de sciences sociales. Conformément à la tradition française, il se constitue en discipline ayant un contenu (...) Mais cette discipline scolaire n'est pas la projection d'une discipline de l'Université ou de la recherche. Elle est une recomposition d'éléments empruntés aux divers champs des sciences de la société pour en assurer l'enseignement. Ainsi, l'économie, la sociologie, l'histoire économique et sociale contemporaine, la démographie sont sollicitées dans une visée didactique. D'entrée, cette pluridisciplinarité est affirmée et revendiquée comme nécessaire pour faire comprendre aux élèves le monde qui les entoure, dans ses dimensions économiques

et sociales. Ce choix n'est pas simple à mettre en œuvre puisqu'il prive la matière de la possibilité de constituer le texte du savoir à enseigner en le décalquant simplement de l'enseignement supérieur. Hormis la défiance qu'il va rencontrer de la part de celui-ci, il lui a donc fallu construire ce texte et assurer la formation des maîtres capables de l'enseigner ». Elisabeth Chatel, « *Parler économie au lycée* », in *Les Cahiers pédagogiques*, « *Les sciences humaines et les savoirs de l'école* », CRAP, juin 2004. (article en ligne en complément de l'édition papier : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=931)

☞ **Commandement n°9 : Aux sciences « molles » tu d'identifieras...**

« La spécificité de notre journal n'est ni didactique ni politique. Elle réside dans notre rapport à l'économie. Nous sommes convaincus que celle-ci est d'abord une science sociale. C'est-à-dire le contraire des sciences dures, qui décrivent ou formulent des lois ou des théorèmes. » D. Clerc (fondateur d'Alternatives économiques), *Alter-éco : une autre manière de se former*, *Les Cahiers pédagogiques*, n°308, novembre 1992 (p. 47)

« D'une façon générale, les sciences sociales cherchent à comprendre par interprétation (Max Weber). Elles s'intéressent aux actions et interactions sociales portées par des « raisons » dans un contexte normatif et institutionnel donné. Leur régime de scientificité est différent de celui des sciences de la nature, en particulier en ce que, même quand l'analyse met au jour des relations assez stables entre variables, celles-ci ne sont généralement pas universelles mais changeantes, dans le temps et dans l'espace ». Gérard Grosse, « *L'argumentation* », in *IDEES* n°138, décembre 2004 (page 37).

« Je me permets d'insister sur ce point, constitutif de notre identité, et souvent mal compris : il est inefficace et finalement vain de partir des savoirs constitués, que l'on enseignerait pour eux-mêmes, sous le seul prétexte qu'ils existent : il faut partir des fins et non des moyens, donc entrer par les questions, les interrogations qui suscitent le besoin de savoir, qui justifient l'acquisition de connaissances (...) Les questions précèdent donc les savoirs, mais quels savoirs ? » Intervention de Pascal Combemale, extrait du site de l'APSES, 3 octobre 2007.

« Il en ressort que les enseignants ont le souci de sélectionner et de transmettre des connaissances valides, mais la validation est en tension entre deux principes : la validité scientifique et la validité civique. (...) Par ailleurs la validité scientifique elle-même doit être précisée : dans le domaine des sciences sociales, ce n'est pas le tout ou rien, le vrai ou le faux, mais plutôt le vraisemblable. » Gérard Grosse, « *Vers une discipline disciplinée ?* », in « *Les sciences humaines et les savoirs de l'école* », *Les cahiers pédagogiques*, juin 2004 (page 24).

☞ **Commandement n°10 : des textes fondateurs de 1967 tu te revendiqueras...**

« A la question « quelle économie enseigner dans le second cycle du second degré de l'enseignement général ? » Marcel Roncayolo répond en « fabricant » une discipline véritablement nouvelle en ce sens qu'elle ne constitue pas un simple « modèle réduit » de ce qui se fait dans l'enseignement supérieur.

Concernant les relations, toujours difficiles, avec cet enseignement supérieur, le projet Roncayolo-Palmade conduit à affirmer que les SES ne sont en aucun cas une simple juxtaposition de morceaux de programmes de l'enseignement supérieur mais l'étude d'une série de problèmes de sociétés qui sont les nôtres, série établie pour permettre aux élèves de comprendre comment fonctionnent et évoluent ces sociétés. Autrement dit, l'objectif de cette discipline des lycées n'a jamais été de constituer une prépeutique. »

Janine Brémond et Henri Lanta, *La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ?*, in Pascal Combemale (dir.), **Les sciences économiques et sociales**, Hachette/CNDP, 1995 (page 64)

« Fondamentalement, il n'y a pas d'alternative au projet conçu en 1966, pas d'alternative à la pédagogie avec laquelle il forme un tout. »

Janine Brémond et Henri Lanta, *La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ?*, in Pascal Combemale (dir.), **Les sciences économiques et sociales**, Hachette/CNDP, 1995 (page 69)

« Une discipline d'enseignement n'est pas la transposition d'un savoir scientifique. Ce qui structure et légitime une discipline scolaire, ce sont les tâches et l'évaluation. (...) j'aimerais plutôt m'interroger sur l'objet de l'enseignement des SES. Enseigner une science ou aider l'élève à comprendre le monde dans lequel il vit, ce n'est pas la même chose. Enseigner au lycée la Science économique ou la Science sociologique ou conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque là incertaine entre culture et réalité économique et sociale. »

J. Hadjian, *Continuité ou discontinuité... de l'enseignement des SES en lycée ?*, **DEES**, n° 96, juin 1994 (p. 76) [Les majuscules à deux reprises au mot « science » sont dans l'original. Le membre de phrase souligné est un extrait des instructions relatives au premier programme de SES rédigées par Marcel Roncayolo.]

« Fin 1966, les jeux sont faits : en dépit de son mendésisme affiché, soutenu par les gaullistes purs et durs du Ministère, Marcel Roncayolo (puis Guy Palmade) partisan acharné du décroisement des disciplines universitaires, va faire des SES un enfant de l'Ecole des Annales. Le modèle « savoir savant- épistémologie constructiviste » vient de perdre la première manche. Dans les stages de Sèvres, dans les salles de classe, il va perdre la seconde, celle des pratiques pédagogiques ». Henri Lanta, « Contribution à l'histoire des sciences économiques et sociales », extrait du site de l'APSES, 21 juin 2007.