

Convention des professeurs de Sciences Economiques et Sociales
Lyon 29 avril 1998

Les sciences économiques et sociales au lycée

Contribution aux débats

Alain BEITONE
Lycée Thiers
Marseille

Introduction :

Les déclarations de Claude Allègre à propos de " l'enseignement de l'économie " au lycée et la consultation nationale " Quels savoirs enseigner au lycée ? " auront au moins eu un mérite, celui de relancer le débat sur les fondements de notre enseignement et sur son articulation avec l'enseignement supérieur. Ce débat ne saurait être séparé du débat sur les finalités de l'enseignement en général et du lycée en particulier. Nous ne pouvons pas nous situer uniquement du point de vue des SES, mais, plus généralement, en tant qu'éducateurs et que citoyens.

I. Les dangers de la dérégulation

A partir de l'idée (sympathique) selon laquelle il faudrait mieux prendre en compte les intérêts et les goûts des élèves, instaurer un système éducatif plus souple, certains proposent un bac à la carte où les élèves choisiraient leurs matières en combinant des modules semestriels. Cette idée est dangereuse car elle risque de conduire à une inégalité accrue entre ceux qui connaissent les arcanes du système éducatif et ses enjeux sociaux et ceux qui ignorent les règles du jeu cachées. Certes la situation actuelle n'est pas satisfaisante et la massification du lycée ne signifie pas que la démocratisation a progressé dans des proportions équivalentes. Nous savons qu'une véritable démocratisation exigerait, dès l'école maternelle et primaire, la création systématique d'avantages en faveur des plus défavorisés (soutien scolaire, aide aux devoirs, travaux en petits groupes etc.). Nous savons aussi que les acquis des sciences sociales (sociologie de l'éducation, psychologie, pédagogie...) sont insuffisamment pris en compte et que des efforts doivent être faits pour que les modes d'évaluation, les dispositifs d'apprentissage n'aient pas un résultat objectivement ségrégatif. Il serait donc dangereux de plaider pour le statu quo ou, pire encore, pour le retour à un passé mythique. Pour autant, ni le démantèlement de la carte scolaire, ni l'individualisation à outrance des parcours de formation, ne sont de nature à corriger les insuffisances actuelles. C'est la capacité de l'école à offrir des parcours de formation cohérents, à proposer des savoirs correspondants aux enjeux du monde contemporain qui est décisive en matière de démocratie. Laisser jouer les préférences individuelles (fruits des conditions sociales), introduire dans l'école le zapping comme mode d'apprentissage conduirait nécessairement à une ségrégation accrue.

II. Les exigences de l'accès au savoir pour tous.

Il est banal de constater que la production de connaissances est sans commune mesure aujourd'hui avec ce qu'elle était dans le passé. Cette croissance exponentielle des connaissances a pour effet de rendre de plus en plus rapidement obsolète une partie des connaissances acquises antérieurement. Dès lors, la question qui se pose est la suivante : comment le système de formation peut-il répondre à ce contexte nouveau ?

A. L'accès au savoir : un enjeu démocratique.

La question posée ci-dessus se télescope avec le thème de l'accès de la majorité des effectifs de chaque génération à l'enseignement secondaire long et à l'enseignement supérieur. Il faut donc enseigner plus de connaissances à un plus grand nombre d'élèves. Est-ce souhaitable et possible ? C'est souhaitable si l'on considère que l'accès de tous les élèves aux savoirs les plus fondamentaux est une exigence démocratique. C'est possible si l'on fait le pari de l'éducabilité.

Ce débat a traversé la sociologie de l'éducation britannique, selon J.-C. Forquin, il a notamment opposé deux auteurs dont les positions sont particulièrement significatives, G.H. Bantok et P. Hirst :

" Pour l'historien et sociologue Bantok, il existe en effet une incompatibilité entre les exigences de la haute culture savante, fondée sur l'alphabétisme et la pensée verbo-conceptuelle complexe et les possibilités ou orientations cognitives de la majorité des individus, qui privilégient l'instinctif, le sensible, le concret, l'immédiat. De ce dualisme culturel radical découle chez Bantok un dualisme éducationnel : un partage précoce est selon lui nécessaire entre la minorité qu'on orientera vers la culture écrite et la pensée abstraite et la majorité, issue le plus souvent des milieux populaires, pour laquelle on devra concevoir un curriculum résolument anti-intellectualiste, centré sur les savoirs pratiques, l'éducation de la sensibilité et la préparation aux loisirs de masse ".

" A l'opposé de Bantok, le philosophe Paul Hirst réclame (...) l'accès de tous les individus aux savoirs théoriques et conceptuels, qui constituent pour lui le fondement et le noyau de toute " éducation libérale ". Toute éducation a en effet selon lui pour fin première le développement de la raison et ce développement n'est possible, pour tout homme, que par l'accès au patrimoine universel des grands savoirs fondamentaux ".

Le problème semble très clairement posé : au travers de nombreux débats, il semble que l'enseignement des sciences économiques et sociales se situe clairement dans la perspective tracée par P. Hirst.

Pour les SES, comme pour le système éducatif dans son ensemble, toute conception fataliste, qui conduirait à priver le plus grand nombre des élèves de l'accès au savoir conceptuel sans lequel il n'est pas de véritable participation à la vie démocratique, ne pourrait qu'être combattue avec la plus grande détermination.

Savoirs et inégalités

"...il faut réfléchir à ce que l'école peut faire en son sein, pour réduire les inégalités : façons de faire la classe, manières d'amener aux savoirs. Or, on ne voit pas le chantier des pratiques d'enseignement s'ouvrir dans ce qui se dit aujourd'hui sur l'école. Bien au contraire, depuis plusieurs années, c'est autour de points importants mais annexes, périphériques, par rapport à la question (qui devrait être cruciale) de l'apprentissage et de la construction des savoirs que l'on s'agite et que l'on débat. (...) Il serait pourtant naïf de croire que c'est en désinvestissant la question des "manières d'enseigner" qu'on transformera l'ordre inégal des choses."

Bernard Lahire : " *Exclusion économique, inégalités scolaires* " POUR (organe de la FSU) Mars 1998

B. Les savoirs ou les méthodes : un faux débat !

Deux idées, liées entre elles, sont souvent avancées :

- La masse des savoirs existant et leur rythme de croissance rendraient illusoire toute formation se fixant comme objectif l'appropriation de savoirs. Il faudrait " apprendre à apprendre ".
- Le développement des moyens techniques de documentation (ordinateurs, CDroms, internet...) devrait conduire à apprendre en priorité les méthodes de recherche documentaire et plus généralement des méthodes transversales plutôt que des savoirs ou des méthodes correspondant à des disciplines académiques.

Ces deux idées ont pour point de départ des diagnostics exacts :

- L'encyclopédisme est contradictoire avec un véritable apprentissage et, le savoir s'inscrivant toujours dans une dynamique, il faut conduire l'élève à l'autonomie dans la construction de son savoir.
- Comme le soulignait le rapport Bourdieu-Gros, les enfants issus de milieux culturels privilégiés apprennent dans le cadre familial un grand nombre de techniques documentaires (consultation d'un dictionnaire ou utilisation d'un logiciel éducatif). Si l'école n'apprend pas à tous les enfants ces techniques documentaires, elle renforce les discriminations sociales dans l'accès au savoir.

Cependant à s'en tenir aux slogans (" Apprendre à apprendre ", " apprendre des méthodes ") on risque de s'engager dans une voie très contestable.

D'une part, la réflexion sur les processus d'apprentissage conduit à penser qu'il n'existe pas de techniques de " résolution de problèmes " indépendantes du contenu disciplinaire. Tout au contraire, chaque discipline possède une " base de connaissances " propre au champ disciplinaire considéré. C'est en puisant dans cette base de connaissances, que l'apprenant peut poser des problèmes pertinents pour réaliser de nouveaux apprentissages. Supposons que l'on présente à un élève de terminale un tableau montrant qu'un pays connaît une croissance d'autant plus soutenue, que la répartition des revenus est moins inégalitaire. Si

l'élève ne dispose d'aucune " base de connaissances " en économie et s'il dispose d'une méthode transversale de commentaire des tableaux statistiques, il a peu de chances de mettre en évidence l'essentiel. Un tel tableau est une réfutation de nombre de thèses libérales qui considèrent que l'inégalité est un stimulant de l'activité économique. Ainsi, pour poser les bonnes questions à un document, à une observation, il faut disposer de connaissances et en particulier de cadres théoriques qui ont une portée heuristique, par rapport auxquels les " faits " peuvent devenir des " faits polémiques " au sens de G. Bachelard. Ce n'est que sur la base d'apprentissages conceptuels déjà réalisés que des transferts sont possibles vers l'acquisition d'autres bases de connaissances.

D'autre part la recherche documentaire, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, ne peuvent être réalisées que sur la base de connaissances déjà acquises.

Paradoxalement, croire qu'il suffit de diffuser de l'information et d'apprendre aux élèves et aux étudiants à se documenter pour qu'ils acquièrent des savoirs et soient capables ensuite de les actualiser tout au long de leur vie professionnelle, c'est commettre la même erreur que les tenants des pédagogies traditionnelles qui considèrent qu'il suffit d'exposer des savoirs sous forme magistrale pour qu'un acte de formation soit accompli.

Il est certes essentiel d'apprendre aux élèves et aux étudiants à se documenter. Mais ce n'est pas là seulement affaire de méthode, mais aussi de connaissances. Un spécialiste qui réalise des recherches documentaires met en oeuvre des techniques (outil informatique pour consulter une banque de données), mais aussi des savoirs (il situe les auteurs dans des champs disciplinaires ou dans des courants théoriques, il connaît les orientations des différentes revues etc.) et la sélection bibliographique qu'il réalisera finalement résultera simultanément de son savoir-faire et de son savoir.

Il est donc impossible d'opposer l'acquisition de savoir-faire et l'acquisition de savoirs.

Certes la conception encyclopédique de certains programmes est un obstacle à l'acquisition des savoirs comme des savoir-faire. Mais cette critique de l'encyclopédisme ne doit pas conduire à nier la nécessité d'un dispositif de formation conduisant à l'appropriation par chaque élève d'une culture organisée et cohérente.

Contenus et méthodes

A propos de la formation des maîtres, Ph. Meirieu écrit :
" Pour la formation des enseignants, je suis attaché à ne pas séparer le travail sur les contenus du travail sur les méthodes. En travaillant sur les contenus jusqu'à leur seuil de résistance épistémologique, ou sur les problèmes que posent les représentations des élèves, ou sur leur articulation avec les acquisitions antérieures, on débouche sur les méthodes. Déconnectées, celles-ci n'ont pas de sens. "

Philippe Meirieu : " *Fonder une école commune* " L'Enseignant (organe du SE-FEN) n°101, novembre 1997

C. Pour donner du sens aux apprentissages, affronter des enjeux conceptuels ambitieux

Certains se demandent si une telle conception de l'apprentissage qui met l'accent sur les enjeux conceptuels, n'est pas réservée aux " bons élèves ", à ceux qui sont issus des milieux privilégiés. Des travaux récents en sociologie de l'éducation conduisent à répondre que c'est précisément le contraire. A la limite les " héritiers " (au sens de P. Bourdieu et J.C. Passeron) peuvent s'adapter à une pédagogie fondée sur le cours magistral et l'inculcation, dans la

mesure où ils trouvent dans leur cadre familial le sens des savoirs scolaires. C'est à ceux qui sont les moins favorisés par leur milieu social et familial que l'école doit faire découvrir le sens proprement cognitif des apprentissages. C'est ce qu'a montré notamment une équipe animée par B. Charlot qui a réalisé une enquête sur les collèges de Seine Saint-Denis.

L'un des membres de cette équipe écrit :

" S'instruire et approfondir ses connaissances, ou aller le plus loin possible pour avoir un bon métier et un bon avenir : tels sont les deux pôles entre lesquels se construit une large part du sens que les collégiens confèrent à leur scolarité. A l'un de ces pôles, le métier, la vie future et le " niveau " ne peuvent donner du sens au savoir et aux activités proposées par l'école que de l'extérieur. A l'autre, le savoir, la culture présentent du sens en eux-mêmes. Cela amène à se défier des discours et pratiques qui rabattent la question du sens de l'école et du savoir sur celle de leur utilité pour un métier futur. A ne justifier la scolarité que par sa fonction de préparation à l'insertion professionnelle, on court le risque d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet guère d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir. Si l'école ne peut faire sens aussi par ce qu'on y apprend, elle risque fort d'accroître la démobilisation et d'exacerber le ressentiment que nourrit déjà la fermeture des perspectives d'avenir sur le marché du travail ".

Affirmer que l'école doit se recentrer sur l'appropriation des savoirs ce n'est donc pas renoncer à la place centrale de l'élève, car les seuls savoirs qui sont appropriés sont ceux qui ont du sens pour les élèves.

Bien mieux, alors que certains distinguent, voire opposent, la didactique (qui se préoccuperait du savoir et pas de l'élève) et la pédagogie (qui se préoccuperait de l'élève et pas du savoir) les problèmes désignés par ces termes sont étroitement liés.

S'interrogeant sur les problèmes de violence à l'école, J.P. Astolfi écrit :

" Crûment exprimé, cela renvoie au déficit d'enjeu intellectuel dans bien des disciplines. A tort ou à raison, les élèves ressentent rarement en classe qu'ils vivent des moments importants ou qu'ils rencontrent des savoirs identifiables. Nul ne dit que la violence scolaire soit d'abord d'origine interne, tant il est vrai que bien des établissements sont le reflet des conditions de vie et des frustrations sociales ambiantes. Mais l'ensemble peut faire système, et le vécu scolaire entre alors dans le jeu comme une pièce de mécano. Les sociologues disent volontiers aujourd'hui qu'avant d'être un lieu d'apprentissage, l'école doit devenir un lieu prioritaire de socialisation. On peut contester une telle chronologie, car le contrat social ne précède pas nécessairement le contrat pédagogique. A l'inverse, un contrat pédagogique renouvelé, dans lequel le travail des erreurs donne du sens aux apprentissages, joue tout autant sur la structuration des règles de vie communes. La stabilisation des conditions psychosociales au sein du groupe peut alors être le fruit du travail didactique, conduit d'une certaine façon, tout autant qu'un préalable exigé ".

Face à une spirale, où " la peur des enseignants s'alimente à la peur des élèves ", J.P. Astolfi met en garde contre une " sortie par le bas " qui consisterait pour l'enseignant à se transformer en animateur de quartier ou en éducateur de rue. " En sortir par le haut, cela signifie remettre les savoirs au coeur de l'école et surtout, comme le propose B. Charlot, modifier le rapport au savoir dans la classe. Non pas, évidemment, avec la visée nostalgique d'une restauration à l'ancienne dont certains intellectuels français ont le chic, mais en donnant aux élèves l'expérience quotidienne d'un travail intellectuel authentique, et en intégrant nécessairement une reprise active des erreurs. Tous les élèves, en difficulté scolaire ou non, se posent des questions théoriques et métaphysiques, mais c'est en dehors

de la classe parce qu'ils en perçoivent peu de trace à l'intérieur. (...) Osons dire qu'ils aspirent à plus de théorie, ce qui ne signifie pas davantage de jargon ésotérique bien entendu, mais la rencontre d'enjeux conceptuels stimulants, de "bonnes surprises" au long de la semaine et au gré des disciplines. "

Abstrait, concret et échec scolaire

"...le postulat d'éducabilité est un postulat pertinent : la ressource essentielle de toute introduction au savoir savant, c'est l'accès au langage parlé, qui est lui même l'accès au concept, à l'ordre de la représentation, à l'abstrait et donc aux principes élémentaires du raisonnement logique. C'est pour tous la ressource de base pour s'engager dans un processus d'apprentissage des savoirs. (...)

La façon de faire depuis trente ans ne marche pas. Les échecs sont toujours aussi importants proportionnellement. Quelque chose ne va pas dans ce qui se joue entre les élèves et les savoirs. Il faut donc remettre en cause la ligne pédagogique dominante dont l'un des grands principes est "plus on est d'origine populaire, plus il faut faire dans le concret". Plus largement, "plus on a des élèves d'origine populaire, moins il faut être ambitieux". Mais, d'évidence, faire dans le "concret" ne réduit pas l'échec scolaire. "

Jean-Pierre Terrail

Professeur de sociologie à l'université de Versailles-Saint-Quentin

" *Crise de l'école : mettre les cartes sur la table* "

L'Université syndicaliste (organe du SNES/FSU), n° 460, mars 1998

III. Les SES entre continuité et changement

On l'a souvent souligné, les SES ont joué un rôle pionnier dans l'introduction d'innovations pédagogiques au sein de l'enseignement secondaire français. Mais rien ne serait plus dangereux que de se complaire dans un passé mythique et de refuser les évolutions qui sont rendues possibles par les avancées de la réflexion sur l'enseignement et les apprentissages.

Aujourd'hui, dans la continuité de ce qui a été le produit d'une histoire collective, des changements sont nécessaires. Ils concernent la place des SES au lycée, les programmes, l'évaluation, les relations secondaire/supérieur.

A. Quelle place dans la structure du lycée ?

a) Maintenir et renforcer la filière ES

Il est indispensable d'offrir au lycée des parcours de formation cohérents, lisibles pour les élèves et les familles. La structure en trois filières de l'enseignement général des lycées (qui résulte de la réforme Jospin) semble satisfaisante. Chacune de ces filières offre une préparation solide à un large éventail de formations post-baccalauréat. Il ne serait pas possible de proposer aux élèves une formation assez approfondie dans toutes les disciplines (mathématiques, philosophie, physique, SES etc...) d'où l'adoption d'une logique de spécialisation : lettres et humanités, sciences sociales, mathématiques et sciences de la

nature. Cette spécialisation n'est pas exclusive d'un recours aux différentes disciplines au sein de chaque filière (philosophie pour la filière S et ES, mathématiques pour ES et L, une langue vivante au moins pour tous etc...). Mais il existe une dominante dans chaque filière et c'est autour de cette dominante que doivent se combiner les différentes disciplines. Cette structure du lycée a commencé à faire ses preuves. On le constate par exemple à travers le fait que désormais, il n'est plus nécessaire de faire une filière scientifique (C jadis) pour suivre une classe préparatoire littéraire. La montée en puissance des bacheliers ES dans les classes préparatoires Economiques et Commerciales est un autre indice de la tendance au rééquilibrage des filières qui s'est amorcée.

Il faut donc maintenir cette structure en trois filières et donc la filière ES.

Pour autant des évolutions sont absolument indispensables dans le sens de la cohérence des filières. Il faut que le CNP retrouve sa fonction et ne se contente pas d'enregistrer les programmes tels qu'ils sont élaborés par les différents GTD sans se préoccuper de l'articulation de ces différents programmes. Pour ce qui concerne la filière ES une réflexion est absolument indispensable à propos des relations SES/math. (cette réflexion est partiellement engagée), SES/Philo, SES/Histoire-géo.

b) Offrir à l'ensemble des lycéens un enseignement des SES

Le maintien d'une filière ES forte, cohérente et attractive par la qualité de la formation et des débouchés qu'elle offre n'est pas contradictoire avec le fait que l'enseignement des SES soit offert à l'ensemble des lycéens. Il faut en particulier qu'en classe de seconde, tous les élèves puissent faire des SES (comme ils font du français, des maths etc.). Ne pourrait-on envisager que cet enseignement soit de deux heures dont une dédoublée ? On aurait toujours trois heures-prof mais deux heures élèves. Cette évolution serait conforme au souhait du ministère de réduire les horaires des élèves, si nous pensons vraiment qu'on peut réaliser des apprentissages plus efficaces en petits groupes, les élèves ne seraient pas perdants.

En classe de première et de terminale, il faut retrouver l'option de deux heures de SES qui existait jadis.

Il y a débat sur cette proposition. Certains collègues souhaitent qu'on ne fasse des SES qu'en filière ES. Cette dernière position ne me semble pas cohérente avec notre affirmation selon laquelle nous offrons un accès à la " troisième culture ". Pourquoi les 3/4 des lycéens ignoreraient-ils tout de cette troisième culture ? Que dirait-on si on ne faisait de la philo qu'en L et des maths qu'en S ? Si nous sommes, comme nous ne cessons de le dire, une discipline de culture générale, pourquoi n'aurions-nous pas le même statut que les autres disciplines : discipline caractéristique d'une filière d'une part, composante de la formation de tous les lycéens d'autre part.

B. Quels programmes ?

a) Initier aux sciences sociales

Longtemps, la spécificité de l'enseignement des SES a été présentée sur la base de trois arguments essentiels :

- les SES introduisent à la connaissance des réalités économiques et sociales contemporaines ignorées dans l'enseignement secondaire traditionnel;
- les SES mettent en oeuvre des méthodes pédagogiques actives.

- les SES forment le citoyen

Ces arguments, qui ont pu avoir leur validité à la fin des années soixante, n'ont plus de pertinence aujourd'hui.

* Le contenu des enseignements d'histoire et géographie accorde une place de plus en plus importante aux " réalités économiques et sociales contemporaines ", il existe même (dans les enseignements technologiques et professionnels) une discipline intitulée " connaissance du monde contemporain " et qui est assurée par nos collègues historiens-géographes. Mais ces derniers n'ont pas le monopole de l'étude des " faits économiques et sociaux " : tous les profs d'espagnols étudient aujourd'hui les problèmes économiques de l'Amérique Latine et l'évolution politique de l'Espagne contemporaine, les profs d'anglais étudient le bilan du thatchérisme, les orientations politiques de Tony Blair ou la montée de la pauvreté aux Etats-Unis. On pourrait multiplier les exemples. Dans ce nouveau paysage éducatif, on voit mal l'utilité d'une discipline qui aurait pour objet la connaissance des " faits économiques et sociaux ". En revanche, si l'on admet l'existence d'un continent des sciences sociales, d'un ensemble de **disciplines scientifiques** ayant leurs méthodes, leurs concepts, leurs problématiques propres, alors il est concevable (et même indispensable) qu'une **discipline scolaire** ait pour objet d'introduire les élèves à la connaissance de ce champ disciplinaire.

* Les " méthodes pédagogiques actives ", sont aujourd'hui la norme dans toutes les disciplines. Pas un inspecteur (toutes disciplines confondues) qui n'exhorte les enseignants à favoriser l'autonomie des élèves. Le discours officiel en Economie et Gestion, par exemple, ne cesse d'exalter la " pédagogie inductive ". Là encore, vouloir fonder la légitimité de notre enseignement sur des méthodes pédagogiques, c'est donner des armes à ceux qui veulent le supprimer. En revanche, si nous soulignons que les diverses sciences sociales mettent en oeuvre des démarches et des méthodologies spécifiques (enquêtes de terrain, traitement de données statistiques, analyse de contenu, observation participante, modélisation etc.) et qu'il s'agit précisément d'initier les élèves à ces méthodes, alors nous pouvons revendiquer une place dans l'enseignement secondaire.

* Il est inutile d'insister sur le fait que toutes les disciplines (des mathématiques aux disciplines artistiques) revendiquent aujourd'hui un rôle essentiel dans la formation du citoyen. Cette revendication est d'ailleurs légitime. C'est l'institution scolaire dans son ensemble qui doit former le citoyen. La bonne question est donc la suivante : qu'est-ce que chaque discipline apporte de spécifique à cette formation ? Notre réponse, là encore, ne peut s'appuyer que sur l'existence des sciences sociales. Nous existons légitimement parce que nos élèves apprennent les concepts qui leur permettent de comprendre les termes d'une controverse sur la politique économique. Nous existons légitimement parce que nos élèves apprennent les méthodes qui leur permettent de s'y retrouver dans les statistiques sur le chômage ou la pauvreté et dans l'interprétation des sondages d'opinion.

b) Dégager les concepts et les problématiques fondamentales

Dans cette perspective (l'étude des sciences sociales et en premier de la science économique et de la sociologie), il est possible d'éviter l'encyclopédisme. Si l'on veut étudier les " faits économiques et sociaux ", la liste est évidemment sans limite. Si par contre on pense que les élèves doivent maîtriser des concepts organisateurs (famille, marché, lien social, institution, prix, production, changement social, etc.) et des problématiques centrales (" Comment le niveau de l'emploi et du chômage sont-ils déterminés ? " ; " Comment analyser le contrôle social et la déviance ? " ; " Qu'est-ce que la mondialisation et quelles sont ses conséquences ? " ; " Peut-on parler d'une crise de la famille ? " etc.) alors le programme peut être relativement limité. Ce sont ces concepts organisateurs et ces problématiques qui peuvent donner du sens aux apprentissages, sachant que chaque

enseignant pourra puiser librement dans l'histoire, dans l'actualité, dans les travaux produits au sein des différentes sciences sociales les exemples à partir desquels faire travailler les élèves.

Les exemples donnés ci-dessus sont sans doute très critiquables, il faudrait un long travail collectif pour établir la liste de ces concepts et problématiques. Mais le sens général est clair : il s'agit de travailler sur des questions socialement vives à propos desquelles le savoir en train de se construire est de nature à alimenter la réflexion des enseignants et des élèves.

C. Quelle évaluation ?

a) Les illusions de l'enseignement programmé

Depuis quelques années, la réflexion sur l'évaluation en SES est marquée par la volonté de circonscrire les programmes et de rendre plus claires les règles du jeu en matière d'évaluation au baccalauréat. Ces intentions sont sans doute louables, mais il s'agit d'une voie sans issue. On a donc multiplié la production de référentiels, mais à découper ainsi les savoirs en unités élémentaires, on court le risque d'une perte de sens pour les élèves. On empile les définitions et les " faits " et on perd de vue les problématiques. On risque aussi d'inciter les enseignants à adopter une conception taylorienne de leur métier (du type : " il y a 300 termes dans le programme, 30 semaines de cours donc 10 termes par semaine "). A ce petit jeu de standardisation des savoirs et des exercices, on risque de stériliser les apprentissages. Une autre voie est possible : elle consiste à n'évaluer que la maîtrise d'un nombre limité de concepts organisateurs et de problématiques fondamentales. L'évaluation porterait sur la capacité des élèves à mettre en oeuvre ces concepts pour l'étude d'un problème sur la base d'un dossier documentaire. On retrouverait d'ailleurs ici l'esprit d'origine de la dissertation sur documents.

b) Examen terminal et évaluation en cours de formation

L'existence du baccalauréat comme diplôme national et premier grade de l'enseignement supérieur reste un enjeu fondamental sur le plan de la démocratie et de la cohésion sociale. Toute tentative de régionalisation des programmes et de la validité des diplômes, toute création d'un diplôme de fin d'études ouvrant la porte à la sélection à l'entrée de l'université serait inacceptable. Dans ce cadre une réflexion est possible sur les modalités du baccalauréat. L'existence d'épreuves écrites anonymes est indispensable, mais ne peut-on envisager que l'on fasse appel dans le même temps à d'autres méthodes d'évaluation ? Par exemple, les élèves de des filières A , C ou D qui suivaient jadis l'option SES, subissaient un oral sur la base d'un dossier constitué en cours d'année. Le risque d'un dossier trafiqué ou recopié n'était pas nul. Mais la note était attribuée à la prestation orale de l'élève, et le professeur détectait assez vite l'élève qui avait conduit une réflexion autonome dans la réalisation du dossier et le fumiste qui tentait sa chance " pour voir " avec le dossier d'un copain de l'année précédente.

On peut aussi concevoir, pour les élèves de ES, une épreuve de dissertation et une épreuve de soutenance de dossier devant un jury (deux profs). Cette épreuve de soutenance pourrait se faire en cours de formation et non sous forme de l'examen terminal. On pourrait à cette occasion évaluer d'autres compétences que celles qui consistent à dissenter (enquête, travaux informatiques ou audiovisuels etc.). Là encore, il ne s'agit que de pistes, sans doute très discutables, mais nous ne pouvons pas nous présenter en champions de l'innovation et refuser d'envisager toute évolution.

D. Quels liens avec l'enseignement supérieur ?

a) Prendre acte de la diversité des débouchés des élèves de ES

Notons tout d'abord que la question des relations avec l'enseignement supérieur se focalise souvent sur les enseignements universitaires de sciences économiques. Nombre d'enseignants de SES refusent de se soumettre aux " exigences " des facs d'éco et nombre d'universitaires de sciences économiques reprochent aux enseignants de SES de mal préparer leurs élèves au DEUG de sciences économiques.

Dans les deux cas le problème est mal posé. On ne peut pas définir les contenus d'enseignement au lycée (et particulièrement en SES) à partir des besoins de telle ou telle formation post-bac. Car les directeurs d'IUT GEA trouvent sans doute que nos élèves sont mal formés en comptabilité, les doyens de facs de droit qu'ils ignorent tout du droit des sociétés, les responsables d'école d'infirmières ou de travailleurs sociaux qu'ils ne savent rien sur les perfusions et sur la protection judiciaire de la jeunesse.

Toutes les données statistiques montrent que nos élèves disposent d'une culture générale, de méthodes de travail qui leur assurent des conditions de réussite favorables dans de nombreuses formations post bac.

On ne peut pas nous demander à la fois de nous adresser à la masse des lycéens et de les préparer à des débouchés très divers et en même temps de répondre aux attentes très spécifiques de tel ou tel type de formation.

b) Favoriser les relations secondaire/supérieur

Pour autant, l'heure est sans doute venue de franchir la barrière de méfiance qui sépare encore trop souvent les enseignements de SES en lycée et l'enseignement supérieur. Trop d'universitaires continuent à développer à propos des SES des idées reçues, trop souvent des enseignants de SES, au nom du refus de la propédeutique, font une présentation caricaturale des enseignements universitaires.

Au demeurant, dans le cadre des stages MAFPEN ou des préparations aux concours, la collaboration profs de SES/universitaires est largement entrée dans les faits. Le GRAF à Lyon, le CERPE à AIX, le CERSES à Montpellier montrent que cette liaison peut être institutionnalisée. De plus en plus d'universitaires (en sciences économiques, en sociologie, en science politique) sont titulaires du CAPES et/ou de l'agrégation de SES et réciproquement certains enseignants de lycée sont d'anciens ATER ou d'anciens moniteurs de l'enseignement supérieur.

Il existe des universitaires qui s'intéressent à la pédagogie et des enseignants de lycée qui poursuivent des travaux de recherche disciplinaire très pointus.

Il faut donc aller dans le sens de ce qui existe en histoire-géographie où la revue " Historiens-Géographes " assure la liaison entre lycées et universités ou de ce qui existe en mathématiques au sein des IREM.

La multiplication des lieux de dialogue permettra, comme l'ont montré les colloques d'Ulm et de Rennes de dissiper les malentendus et de favoriser les synergies entre l'enseignement en lycée, l'accueil des étudiants en premier cycle et la recherche (disciplinaire ou didactique).