

La diversification des contenus enseignés dans le secondaire français au 19^{ème} 20^{ème} et l'élargissement des publics scolarisés : le cas de l'introduction d'un enseignement de l'Economie.

Elisabeth Chatel, IDHE, ENS cachan

Quelles logiques président aux évolutions curriculaires de long terme ? Cette interrogation prend pour point d'appui le cas de l'introduction d'un enseignement de l'Economie dans les lycées français. L'introduction de l'économie dans le cursus du second degré connaît deux épisodes, séparés d'un siècle environ. La première introduction de cours d'Economie politique dans les lycées a lieu au milieu du 19^{ème}. Elle accompagne le projet politique de diversifier l'enseignement secondaire tant en termes de contenus que de publics. Les matières auxquelles je porte attention sont l'économie politique qui est alors introduite avec le droit usuel. Ces matières sont présentes entre 1867 et 1891 dans la filière dite « spéciale » ou encore « intermédiaire ». Cependant elles disparaissent du cursus lycéen à la fin du siècle tout en restant plus ou moins présentes dans l'enseignement primaire supérieur à vocation commerciale. Dans les années 1950 puis 1960 c'est à nouveau au nom de la modernisation des contenus et de l'élargissement des publics à scolariser que les pouvoirs publics entreprennent à la fois la création de nouvelles filières et l'introduction de nouvelles matières économiques et sociales dans l'enseignement secondaire : projet et expérimentation de la section Technique économique (ou B'), dans les années 1950, puis institutionnalisation à la fin des années 1960 d'une part des Sciences économiques et sociales comme enseignement général dans la voie B, d'autre part des sciences et techniques économiques comme enseignement technique dans la voie technique G.

Il est vrai qu'on ne saurait confondre le secondaire du 19^{ème} et celui du 20^{ème}. L'interrogation sur la logique curriculaire est donc ici précisément circonscrite au niveau qu'on appelle aujourd'hui « lycée », c'est à dire à l'enseignement qu'on dit aussi « secondaire supérieur », en tout cas à l'éducation scolaire des 15-18 ans. Elle exclut de son périmètre ce qui se passe entre la fin du 19^{ème} et le début du 20^{ème} dans le primaire supérieur. De plus cette interrogation ne porte que sur les contenus tels qu'ils sont prescrits dans les textes officiels sans se préoccuper de la réalité effective des enseignements.

Nous allons d'abord examiner les circonstances, les modalités, les débats, les contenus des programmes d'Economie dans ces deux périodes : 1865-1891, d'une part, puis 1950-1980 de l'autre. Cette narration fait naître une question : pourquoi l'économie et le droit, qui se révèlent susceptibles de scolarisation au 20^{ème}, ont-ils été évacués du curriculum secondaire à la fin du 19^{ème}. La deuxième partie est une recherche de réponses à cette question et au delà une tentative d'expliquer pourquoi des matières installées dans le cursus en sont ensuite retirées ou, pourquoi, au contraire, elles résistent à la disparition.

1 Les changements curriculaires au service des changements de structure du second degré

Ces deux occasions où un enseignement d'économie entre dans le curriculum secondaire se produisent lorsque les pouvoirs publics souhaitent créer les conditions d'un élargissement du public accédant à l'enseignement secondaire et, en même temps, procéder à une « modernisation » des contenus de l'enseignement secondaire. Dans un cas comme dans l'autre on fait jouer à quelques matières scolaires le rôle de d'instrument de cette

diversification du secondaire et elles sont introduites au moyen de nouvelles filières de scolarisation qui les abritent.

Il est donc intéressant de comparer ces deux moments notamment au regard de la sorte particulière de visée professionnelle qui s'y manifeste en même temps que le souci de concilier cette visée utilitaire avec celle de l'accès à la culture « désintéressée » propre à « l'enseignement secondaire »

Autrement dit les politiques éducatives abordent la question de ce qu'il convient de transmettre scolairement dans les termes d'une différenciation de filières de scolarisation. Celles-ci se dessinent au regard des finalités de ces formations, c'est-à-dire au regard des futures occupations envisagées pour les élèves formés, les filières sont pensées en lien aux positions futures dans la division sociale du travail. Les nouvelles matières créées profilent les nouvelles filières.

Ainsi l'introduction de sciences sociales dans le secondaire français est opérée à trois reprises en même temps qu'une nouvelle filière d'enseignement est inaugurée.

1.1 En 1865

Prenant la suite de diverses initiatives de cours spéciaux (Marchand 2011) du début du siècle, 1863 Victor Duruy propose, une diversification de l'enseignement secondaire pour répondre aux besoins du commerce et de l'industrie. Il s'agit alors seulement de scolariser dans le secondaire les fils de négociants, d'industriels, de gros propriétaires terriens, destinés à succéder à leur père dans les activités de ceux-ci. Les autorités politiques considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment ou pas assez longuement éduqués. Les humanités classiques ne semblent pas absolument adaptées à l'éducation de ces jeunes gens. Il est donc imaginé deux enseignements, l'un classique pour les carrières dites libérales, l'autre professionnel pour les carrières de l'industrie, du commerce et de l'agriculture, dans les mêmes établissements. L'enseignement projeté est nommé « enseignement professionnel », mais il est non spécialisé. Il se veut une préparation à toutes les professions. Les programmes comportent de nouvelles matières, principalement des matières qu'on peut qualifier de scientifiques (arithmétique, géométrie, tenue de livre (ou comptabilité), physique, mécanique, chimie, histoire naturelle). Sont présentes également des matières du champ économique et social : morale privée et publique, législation usuelle, économie politique. On veut délibérément placer cette filière dans le secondaire plutôt que dans le primaire supérieur : « dénomination regrettable qui éloigne toutes les familles »... « ces écoles (...) devraient (...) attirer les enfants sortis des familles vouées à l'industrie et destinées à poursuivre la carrière ouverte par leurs pères, en même temps ceux des enfants appartenant aux familles tenant aux professions qu'on nomme libérales, que celles qui se dirigeraient vers les occupations commerciales. Il faudrait que ces écoles fussent à la fois pour les situations moyennes de la société un degré supérieur, et pour les situations plus élevées un degré qui ne fit pas supposer que les enfants perdraient leur niveau pour les avoir fréquentées » Rapport Rouland à l'Empereur, Arrêté du 14 juin 1862. (In Charmasson, INRP Economica, 1987, p. 170). Il s'agit donc de développer surtout un enseignement préparant « au maniement de la matière » (termes du rapport Rouland de 1862), on prend modèle sur des expériences allemandes, anglaises, suisses, d'écoles « réelles ».

Cet enseignement « spécial » recréé par une loi du 21 juin 1865 va connaître un vrai développement de ses effectifs. Il commence par un enseignement de 3 ans après la classe de 4^{ème} puis il sera prolongé à 4 puis 5 ans. Il concerne donc la tranche d'âge à laquelle je

m'intéresse. Duruy insiste pour en faire « une éducation de l'esprit », pas de la main, il n'y aura pas d'ateliers. Ainsi, dit-il, est prévu un enseignement de 'morale privée et publique', comme il y a un enseignement de 'philosophie' à l'issue des études classiques. Néanmoins on insiste sur la pratique, pas de pure spéculation, l'enseignement sera dirigé dans un esprit d'application. C'est ce qui le rend spécial.

Dès 1866 une agrégation est créée pour l'enseignement spécial ; elle comporte quatre options : littérature française et législation civile ; sciences économiques ; sciences, mathématiques appliquées ; sciences physiques appliquées. Les jurys, tout comme les candidats, ont du mal à comprendre ce qui est attendu d'eux : assurer la transition entre théorie et pratique, enseigner des sciences appliquées, opérer des mises en œuvre concrètes des connaissances (Chervel 1993). Mais cette agrégation attire les candidats et recrute.

Dans les programmes de 1881, le cours d'une heure hebdomadaire de « Législation » commence en 4^{ème} année. En 5^{ème} année, ce cours s'intitule « Législation commerciale et industrielle ; économie politique, législation commerciale ». Il y a également une heure de comptabilité. Cependant la part des sciences de la société est faible au regard de 4h de mathématiques et 5 h de sciences dans les mêmes années. Un baccalauréat est créé pour l'enseignement spécial, non sans débat. Il y aura 275 bacheliers de l'enseignement spécial en 1884 ; 366 en 1885.

A partir de 1886, divers rapports discutent du rapprochement de cette filière spéciale de l'enseignement classique sous l'appellation « moderne » En 1891, les sections de l'enseignement spécial deviennent les sections modernes des lycées. Le programme d'économie politique et de droit d'abord maintenus avec des horaires doublés, disparaissent de l'enseignement secondaire spécial-moderne entre 1891 et 1893. Cette nouvelle voie moderne est confirmée dans la réforme de 1902. L'agrégation de l'enseignement spécial est supprimée en 1894.

A lire les travaux des historiens relatifs au débat de la fin 19^{ème} et autour de la commission Ribot, la réforme de 1902, c'est la question des enseignements scientifiques et de la place du latin dans les diverses filières qui a été centrale, pas celle de l'enseignement des matières de sciences sociales telles le droit, la comptabilité, l'économie politique.

1.2 1952 le « baccalauréat économique »

En 1948, presque un siècle plus tard, des discussions débutent au sein du ministère de l'éducation nationale et des réunions de divers conseils vont examiner un projet d'introduction d'un baccalauréat économique dans le secondaire français. Ce baccalauréat est prévu sur le modèle de la filière « technique industrielle » créée en 1949. Il s'agit, comme en 1865, d'ouvrir le second degré à de nouveaux publics. Dans l'exposé des motifs de ce projet examiné par le conseil supérieur de l'enseignement technique, instance paritaire consultative, de mai 1949 il est dit « offrir aux élèves des sections commerciales des collèges techniques et des sections techniques des lycées et collèges l'occasion d'accéder à l'enseignement supérieur ». Il s'agit donc d'un enseignement du secondaire supérieur devant déboucher sur un baccalauréat, permettant à de nouveaux publics d'accéder aux études supérieures. Le directeur des lycées présente ces projets comme appartenant à ce qu'il appelle « le technique théorique », il est question d'introduire « les disciplines économiques » comme « instrument de culture ».

Cette série sera finalement créée en 1952 avec des programmes pour la classe de seconde dite « nouvelle » et une première partie de baccalauréat dite B', et intitulée T' en terminale. Elle se spécifie par l'existence de nouvelles matières telle « l'Initiation économique et juridique », « l'Etude de produits marchands » et des reformulations des programmes de matières existantes comme les Mathématiques adjoignant des Statistiques, et d'Histoire et géographie, introduisant des développements en économie rurale, industrielle, maritime et des transports, de même en développant les aspects économiques de l'histoire du consulat et de l'empire. L'enseignement de quelques notions de comptabilité est inclus dans l'initiation économique, il ne fait pas l'objet d'une matière séparée.

Ces enseignements sont pensés dans une optique de culture générale. C. Brunold, alors directeur du second degré, dit par exemple en 1955 que la section T'- Technique économique est mal nommée, qu'elle devrait s'appeler « Sciences humaines » car il s'agit de « culture générale tournée vers les questions humaines ».

Cependant, les effectifs de cette section, implantée dans des établissements techniques, restent assez faibles durant ces années 1950 et quasi invisibles dans les tableaux statistiques dans lesquels ils n'apparaissent pas. Cela semble rester une filière « expérimentale ». (125 candidats au baccalauréat de 1952). Néanmoins un certificat d'aptitude au professorat de sciences et techniques économiques dans les ENP, les CT et à l'admission en 3^{ème} année de ENST section D dès 1951 et une agrégation de Technique économique voient le jour dès 1962.

1.3 La filière G « sciences et techniques économiques » et B « Sciences économiques et sociales » créées en 1965.

Lors de la réforme Fouchet de 1965 sont créés deux nouvelles filières de scolarisation de lycée : la G et la B.

1.3.1 La filière technique G dans la filiation des Brevets d'études commerciales (BEC) et Brevets supérieurs d'études commerciales (BSEC) de l'enseignement technique (CT et ENP)

Le décret du 20 novembre 1968 crée le baccalauréat de technicien qui porte mention de la spécialité professionnelle et confère la qualité de technicien. Concernant le baccalauréat de techniciens (économiques) il y a trois options tout comme dans les anciens BEC et BSEC que ces baccalauréats remplacent. Cependant les anciennes appellations secrétariat, comptabilité et commerce sont modifiées pour de nouvelles : techniques administratives G1 et non plus « secrétariat », techniques quantitatives de gestion G2 et non plus « comptabilité », techniques commerciales G3 et non plus « commerce ». Chacun de ces intitulés sont également le titre d'une matière qui occupe une grande place dans l'emploi du temps. Cependant sous de nouvelles appellations des contenus sont assez proches des programmes des sections commerciales de 1963. Cela laisse penser que le baccalauréat de technicien G (BTn) est dans la droite ligne du BSEC, plus que de la B' conçu comme baccalauréat général. Les programmes de ces Btn sont déterminés par les profils des emplois envisagés à leur issue.

1.3.2 La filière générale B

Les textes de création datent en effet de 1967. Cette série est dite « générale » bien qu'elle ait, comme la B', été au début installée dans les établissements techniques, qui deviennent ainsi « polyvalents ». Elle n'est jamais qualifiée d'intermédiaire, spéciale, professionnelle ou

technique théorique comme les précédents essais de la B'. Cependant, le territoire particulier de cette voie de formation sera un objet de tension et même de conflits notamment dans les années 1980. Il est vrai que d'une certaine façon la B prend la suite de la B' en tant que filière d'enseignement général comprenant de l'Economie comme matière spécifiant la filière. Cependant l'économie qui y est enseignée n'est pas dans la droite ligne de celle qui était prévue dans la B' et, surtout, il est créé un nouveau corps enseignant. Cette captation de la matière centrale de la filière par les sciences sociales au détriment des corps enseignants du technique n'a pas été sans créer quelque remous dont il sera question plus loin.

Cette filière d'enseignement est spécifiée principalement par l'introduction d'une matière nouvelle les Sciences économiques et sociales et ouvre une diversification nouvelle des séries générales des lycées, qualifiées par G. Pompidou, premier ministre, qui présente le projet à l'assemblée nationale en 1965 : cinq formes de cultures. Prost (1986) y voit « l'apparition timide des « humanités modernes ». La grande différence avec les contenus des programmes précédents consiste en l'introduction explicite de questions sociales dans une perspective pluridisciplinaire : économie, histoire sociale et économique, démographie, éléments de droits, un peu de sociologie constituent les références de ce nouvel enseignement.

La première dénomination de cette matière est, comme dans l'ex B' « Initiation aux faits économiques », puis elle deviendra « Initiation aux faits économiques et sociaux ». L'enseignement, comme dans la B', se veut peu théorique, « éviter les dogmatismes, les schémas trop fermés ou trop rigides d'explication », le maître mot est l'observation, qu'on veut « située et conduite ». Il s'agit d'en faire le moyen d'une « étude des réalités économiques et sociales ». La finalité donnée à l'origine est donc « ouvrir la culture des lycéens sur un ordre de réalité (...), les mettre en mesure de mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent (...) les préparer ainsi à travailler et agir en adultes – producteurs, consommateurs, mais aussi citoyens – plus lucides, plus libres, donc plus conscients de leurs responsabilités ». Ce texte des instructions est du 26 mars 1981, signé de Guy Palmade, alors doyen de l'IG des Sciences sociales, réaffirme ces finalités qu'il a défendues depuis la création de la matière, à laquelle il a contribué. Ces termes et ces finalités caractérisent l'esprit qui avait présidé aux réformes des années 1950, celui des classes nouvelles de l'après-guerre comportant l'étude du milieu, l'ouverture sur le monde, la promotion de pédagogies inductives (Febvre, Morazé in *Cahiers pédagogiques* n° de janvier et avril 1950). Ce qui est nouveau dans la B n'est donc pas cet esprit venue des réformes pédagogiques de l'après guerre, mais la qualification des faits à étudier comme « économiques et sociaux ».

1.4 Conclusion : institutionnalisation

Ces deux séries, B et G, vont s'installer durablement cette fois dans l'enseignement secondaire. Elles voient leurs effectifs croître énormément dans les années 1970 qui suivent leur création. Elles vont contribuer à la première massification-démocratisation des seconds cycles des lycées. De plus, les matières nouvelles du champ des sciences économiques, sociales et juridiques introduites dans les curricula vont y perdurer, non sans modification, tant dans la série B-ES, que dans la technique G-STT-STG, élargie à la gestion.

L'introduction des matières économiques, sociales et juridiques s'est donc opérée comme élément de culture générale, à l'occasion de tentatives d'élargissement du secondaire. L'idée que le secondaire est voué à l'enseignement des humanités reste vivace et les matières de sciences sociales qui sont proposées à l'enseignement le sont dans une optique de culture « générale » tant en B qu'en G, même si le dessin des programmes de ces matières est finalisé

au regard des objectifs de formation donnés à la filière. En effet, la logique de filières sépare les publics scolaires de façon implicite et donne à l'enseignement de l'économie, présente dans les deux filières, une orientation spécifique à chacune d'elles. En SES, dans la filière B, l'économie renvoie à des questions politiques et sociales (macro) larges. En G, l'économie est séparée en deux matières, économie générale et économie d'entreprise. L'économie générale est conçue au service de la connaissance de l'entreprise et de son activité. Cette matière donne à connaître « l'environnement de l'entreprise, son organisation, sa gestion », le droit est également étudié dans cette perspective.

Le thème de la modernisation des contenus est présent dans les débats autour de ces créations de filière, mais il est peu élaboré. Les changements curriculaires semblent liés aux changements de structures, ils sont à leur service. Les seuls réquisits qui apparaissent dans les débats et rapports de commission concernent cette idée d'inclure ces enseignements comme « culture générale », d'éviter une trop grande spécialisation. On trouve aussi mentionné la crainte de « dogmatisme » et l'idée qu'il ne s'agit pas de « concurrencer les enseignements universitaires » ; on notera que ces enseignements sont toujours introduits avec une forme de pluridisciplinarité (droit et économie ; maths stat, comptabilité ; économie et comptabilité ; économie et géographie etc.). A l'usage la filière impose sa logique, conciliant ses finalités propres et les publics qu'elle scolarise, ce qui oriente les contenus effectivement donnés à l'enseignement.

2 Interprétations des ces éléments : pourquoi les sciences sociales ont-elles été évacuées du curriculum secondaire à la fin du 19^{ème} et résistent ensuite à des projets de transformation/suppression ?

Les éléments rassemblés dans cette première partie donnent à voir l'évolution du curriculum comme mu par les transformations des structures du second degré, elles mêmes au service d'une politique tendant à élargir son accès par la création de nouvelles filières d'enseignement et dans celles-ci incluant de nouvelles matières au service de ces nouvelles finalités. Cependant cette interprétation de l'évolution curriculaire ne suffit pas. Durant cette période de la fin du 19^{ème} et du début du 20^{ème}, le second degré reste marqué par l'idée que la qualité de la formation secondaire tient au refus d'un utilitarisme manifeste et d'une trop grande « spécialisation », il faut donc maintenir le requisit de culture générale ou de formation aux humanités comme élément central du second degré, tout en introduisant de nouveaux enseignements. Viviane Isambert-Jamati (1966) a montré dans son analyse des objectifs du second degré les craintes des personnels de l'éducation secondaire d'une orientation « utilitaire » du secondaire qui serait non conforme à son esprit d'enseignement « de culture », toujours vivace dans la première partie du vingtième siècle. Analysant les débats de la commission Ribot préparant la réforme de 1902, elle considère (1969) qu'il y a eu un alors des compromis entre fractions de la bourgeoisie, les représentants de chambres de commerce par exemple étaient favorables à un enseignement secondaire « spécial » et « court », mais pas les professeurs, les proviseurs et autre personnels de l'éducation, parfois influents au ministère. Ce sont ces derniers qui mettent l'accent sur la culture et poussent à l'alignement du spécial sur le classique par le « moderne ». Pour Prost (1979), la disparition de l'enseignement spécial et son assimilation à la filière « moderne » est une occasion manquée d'insérer un « humanisme moderne » dans le secondaire français, orientation dont il pense qu'elle aurait été plus favorable aux nouveaux publics à scolariser et à une modernisation des contenus. Il analyse cette résistance comme porteuse de l'idée d'une hiérarchie sociale des modes de formation.

Cette double explication, logique des contenus conformes à des finalités et des restructurations dans des filières et maintien de contenus à valeur de « culture », si elle rend compte de la disparition de la filière spéciale par sa transformation en filière moderne fin 19^{ème}, ne permet pas néanmoins de comprendre pourquoi certaines matières jugées assez nécessaires à la formation des élèves pour avoir été introduites au cours du 19^{ème} et même avoir réussi leur processus de scolarisation, disparaissent ensuite du second degré. Les historiens des disciplines (Belhoste 1996) montrent comment la réforme de 1902 a transformé l'enseignement des sciences pour qu'il trouve sa place dans les lycées en tant qu'enseignement de culture, ils évoquent sa capacité alors à devenir un « humanisme scientifique ». L'économie politique et le droit présents en 1865, se prêtent à la scolarisation mais disparaissent néanmoins vers 1893 ; au contraire au milieu du 20^{ème} siècle l'économie générale introduite en 1952 change notablement de contours en 1967, mais s'inscrit durablement dans le curriculum. La question se pose donc de comprendre pourquoi l'économie a été rejetée du curriculum formel¹ à la fin du 19^{ème}, puis elle est réintroduite pour s'y maintenir à la fin du 20^{ème} ?

A cette question, je trouve des éléments de réponse en examinant successivement le rôle de la sphère savante en liaison à la sphère politique, la place des contenus visés dans les positions idéologiques et les débats sociaux des groupes sociaux qui interviennent en matière curriculaire, le rôle des enseignants agissant en tant que groupe professionnel dans le maintien ou l'effacement d'une matière.

2.1 Le rôle des savoirs constitués et l'appui de la sphère savante aux évolutions curriculaires

Prost (1996) réfléchissant aux divers processus de réformes de l'enseignement en France distingue les réformes qu'il nomme « scientifiques » de celles qu'il nomme « politiques ». Comme réforme scientifique il prend pour exemple l'introduction des mathématiques modernes dans l'enseignement en 1965. Les premiers acteurs des réformes sont alors les savants et scientifiques. Ce renfort des savants et des scientifiques de sciences expérimentales est présent à la fin du 19^{ème} dans le débat relatif à l'introduction de ces sciences et facilite, selon les historiens (Luc 2005, Savoie 2012, Belhoste 1990), leur introduction dans le cursus. A contrario, les savants des sciences sociales sont peu actifs à la fin du 19^{ème}², alors que leur appui est apparent dans les années 1950-1960.

Selon Prost (1979) le secondaire est resté en 1902 unifié par une conception trop formelle et figée des « humanités », il n'a pas intégré l'étude des réalités. Cette interprétation n'est pas absolument celle des historiens des disciplines et des pratiques pédagogiques. Ceux-ci montrent l'importance des bouleversements pédagogiques de cette fin de siècle : nouvelles matières légitimes, nouveaux exercices, nouvelles pédagogies. L'enseignement des sciences introduit dans les lycées de nouvelles formes d'études du monde « réel », inspirées du positivisme de l'époque. Ces auteurs insistent aussi sur le rôle de ces matières dans l'accès aux grandes écoles du gouvernement (les mathématiques spéciales au début du 19^{ème} permettaient la préparation, après la classe de philosophie, aux grandes écoles telles Polytechnique ou Centrale). Leur place était donc assurée déjà par cette fonction sélective de

¹ On raisonne ici au niveau des prescriptions, ce n'est pas la question de l'enseignabilité de ces contenus qui se pose.

² Néanmoins Durkheim dans les dernières pages de *l'Evolution pédagogique en France* prend clairement partie pour un enseignement de sciences sociales et de sociologie dans les lycées.

haut niveau. La réforme de 1902 la consacre et les sciences expérimentales sont alors intégrées dans le cursus des « humanités ». Il y a là un premier élément de réponse à la question de comprendre pourquoi, lors de cette introduction de l'étude des « réalités » qui s'opère en cette fin de siècle, on privilégie les réalités physiques ou biologiques et on écarte les réalités sociales. Cette explication est sociologique plus que didactique : les sciences sont nécessaires à la préparation et sélection des élites qui passent par les grandes écoles d'ingénieurs du gouvernement. On ne peut pas arguer d'une insuffisance scientifique des sciences de la société, ni d'une incapacité à assurer leur « didactisation » puisqu'au contraire elles avaient réussi à se rendre enseignables de 1865 à 1893. On peut supposer plutôt que l'économie n'est pas vue comme concourant à la culture générale de ce début 20^{ème}, ne se impose comme moyen de sélection des élites. Si elle reste un peu enseignée c'est seulement dans l'enseignement pratique commercial, à vocation professionnel.

A l'inverse, au milieu de 20^{ème} l'introduction des sciences de la société est à nouveau à l'ordre du jour des réformes de l'enseignement secondaire. Il est accompagné de multiples rapports en appelant à la nécessité de moderniser les contenus et notamment d'introduire l'économie dans le cursus, en phase avec l'ouverture mondiale et le développement économique : rapport Rueff Armand de 1959, rapport du Conseil économique et social de 1969 (Chatel 1993), rapport du CERC de 1974 sur l'inculture économique des français. Cet intérêt pour l'enseignement scolaire de l'économie se retrouve dans bien d'autres pays développés, notamment en Grande-Bretagne et aux USA. Aux USA la réflexion sur le sujet est menée par la prestigieuse « American economic association ». Les auteurs qui s'expriment (Seng and Walstad 1991 cités par Miller and Van Fosser 2008) voient trois raisons de développer cet enseignement pour les 16-19 ans : améliorer le fonctionnement de la démocratie, améliorer le fonctionnement du marché et faciliter les études supérieures. La science économique, notamment américaine, devient un élément de la science de gouvernement dans l'après guerre (Armatte 2004). Cette fois les sciences sociales concernées réussissent leur introduction. On entre dans un monde où l'on attend que la population, assez largement, ait quelques rudiments de connaissances économiques.

En France des économistes universitaires œuvrent aussi pour l'autonomisation de la discipline « sciences économiques » dans les facultés de Droit (LeMerrer 1993). Ils voient dans la formation des maîtres du secondaire au niveau d'une licence spécifique un point d'ancrage de leur projet indépendance par rapport aux juristes.

Des historiens des Annales, de leur côté, militent pour une rénovation des enseignements scolaires dans la mouvance des « classes nouvelles » et des expérimentations liées à la commission Langevin Wallon : Lucien Febvre en est, tout comme Charles Morazé qui participe à la création de la classe de Technique Economique en 1948. C'est encore lui qui met en place les SES à la demande de C. Fouchet en 1965. On peut y voir aussi une façon de faire passer l'esprit des Annales, qui n'arrivait pas à s'introduire dans l'enseignement de l'histoire (Legris 2010), conjointement à leur positionnement politique sur les questions pédagogiques.

2.2 Les débats sociaux et l'importance spécifique des contenus : milieu économique patronal et l'orientation idéologique de l'enseignement économique

Ainsi au milieu du 20^{ème} des connaissances économiques semblent nécessaires à l'éducation d'une large fraction de la jeunesse devenue ou en voie de devenir massivement lycéenne. Mais l'objectif n'est probablement pas seulement celui « de nouvelles humanités ». Il ne

s'agit pas seulement de former les esprits, il s'agit également de « préparer des comportements économiques adéquats » : « améliorer le fonctionnement de la démocratie et améliorer le fonctionnement du marché » dit Walstadt (1991). Il y a donc des points de vue potentiellement divergents au sujet de ce qui mérite d'être enseigné comme économie au 16-19 ans. C'est le cas aux USA où par exemple le débat s'organise autour du contenu à donner au *Test of economic literacy* créé en 1976. Les commentaires à ce sujet relient cette difficulté à l'absence de consensus académique sur ce qui serait une sorte de cœur de la matière à enseigner. S'il y a donc un appui de la sphère savante, celle-ci se trouve en partie divisée sur le contenu à donner à l'enseignement.

On retrouve cette question dans le cas français où, de plus, cette division s'articule sur des prises de positions des intérêts économiques. A la fin des années 1970 des groupes proches du patronat regrettent l'inculture économique des français, cependant les articles à ce sujet soulignent sa portée politique comme étant un problème. Très tôt l'enseignement des SES sera critiqué par ces milieux économiques, par exemple dans la revue *Expansion* à la fin des années 1970. Ces critiques sont relayées par le club « Perspectives et réalités » proches de l'UDF, elles nourrissent le projet de suppression de l'agrégation de SES de 1980. Dans les années 2000 est relancée, de façon systématique et organisée, une critique du contenu des manuels de SES émanant de groupes d'intérêts économiques et proches du patronat : l'institut de l'Entreprise (IDE), ETHIC, Positive Entreprise par exemple. Elle consiste à dire que l'enseignement des SES donne de l'entreprise une vue inexacte, qu'il porte sur des questions sociales trop vastes et les présente de façon trop compassionnelle.

Ces dissensions se retrouvent au sein de la sphère savante. Le rapport Guesnerie de 2008, réuni pour auditer l'enseignement des SES, inspire la réforme des programmes de 2010-2011 et propose de répondre à ces problèmes par un recentrage de cet enseignement sur les disciplines académiques de référence. Néanmoins cette évolution des programmes ne rencontre pas l'unanimité de la profession des économistes. Certains s'en félicitent, telle l'Association Française de Science Economique (AFSE), d'autres comme l'Association Française d'Economie Politique (AFEP), la déplorent car ces programmes « évacuent la dimension sociale de la compréhension du monde ». Ces prises de position sur l'enseignement secondaire de l'économie dans les SES, au delà des pressions des milieux patronaux, expriment aussi un conflit latent interne aux économistes. Celui-ci a des échos également chez les enseignants.

2.3 Le rôle des enseignants et des « disciplines scolaires » dans l'effacement ou la résistance d'une matière à la disparition

Les sociologues britanniques du curriculum (Musgrove 1991 ; Goodson 1991 ; Cooper 1993), étayés au plan théorique par la sociologie des professions d'inspiration interactionniste, mettent ce rôle des enseignants en évidence. Le cas de la disparition ou de la résistance à la disparition ou à la transformation des enseignements de l'Economie s'éclaire dans ce cadre théorique.

Ainsi l'Economie politique et la Législation usuelle dans l'enseignement spécial disparaissent sans protestations à la fin du 19^{ème}. Il s'agit de matières nouvelles, avec un assez faible horaire et ne constituant pas l'essentiel du service d'un corps enseignant alors polyvalent en termes de matières (l'agrégation de l'enseignement spécial n'a eu que deux options littéraires et scientifique). En conséquence, on peut, suivant la sociologie des professions, considérer que ces groupes enseignants ne s'identifiaient pas suffisamment par l'enseignement de ces matières pour être concernés par ces disparitions.

La transformation en 1965 de la B'-technique économique dans la B et la captation de l'économie comme science sociale par l'esprit de l'école historique des Annales interroge. Elle conduit à la création des SES, c'est à dire à la création d'un nouvel enseignement d'économie alors qu'il en existait déjà un. Comment comprendre que les « gens de l'Enseignement technique », qui avaient tant œuvrés pour créer cet enseignement entre 1948 et 1952, aient laissé faire ?

Certes, il y a eu quelques remous, mais pas de véritable mouvement de protestation du corps enseignant concerné, ni de leurs encadrement (Inspection générale notamment). On peut le comprendre au regard du fait que les professeurs d'économie et gestion ont de véritables territoires de carrière avec les BTS et les accès aux IUT. La perspective d'aller enseigner en B, sans post bac accessible, plutôt qu'en G n'est probablement pas cruciale à leurs yeux.

Quand, a contrario, dans les années 1980 les professeurs de SES se battent contre la fusion des deux agrégations du second degré, ils défendent une identité ancrée dans des contenus, ils disent se battre pour un adjectif « et social ». Encore récemment (années 2010-2012), les réformes modifiant grandement les contenus de la discipline SES suscitent la levée massive des enseignants de cette matière pour défendre des contenus qu'ils analysent comme fondamentaux dans leur identité professionnelle.

Une explication en termes de sociologie des professions rend compte de ces éléments. Elle est dans la ligne des travaux de sociologie des professions, notamment ceux de P. Champy (2010) qui montrent que les groupes professionnels, il travaille sur les architectes, défendent des intérêts en terme de position sociale mais soutiennent également une identité collective fondée sur la substance de leur activité. En effet, on peut convenir que les professeurs, organisés en « disciplines scolaires », défendent leurs intérêts de groupe et leurs valeurs professionnelles. Ainsi, parfois leur intérêt peut ne pas coïncider avec le maintien de la matière qu'ils enseignent. Par exemple la transformation de la B' en B est supportée par les professeurs de STE, qui par le technique accèdent déjà au professorat en BTS et en IUT. Ils peuvent valoriser la défense du « technique » et considérer que cela passe par la promotion du post-baccalauréat. Les enseignants ne défendent pas seulement leur position dans l'institution, ils défendent également des valeurs et la substance de leur activité comme le montrent les divers combats de professeurs de SES pour que soit maintenue la dimension critique de leur matière.

En ce début du 21^{ème} siècle, ce n'est pas la portée culturelle, au sens de l'accès « aux humanités » ou à une « gymnastique de l'esprit », de la matière qui fait débat mais plutôt sa portée idéologique et politique. En effet, en France comme aux USA ou au Royaume uni la littérature sur le sujet mentionne l'impossible consensus sur les contenus à enseigner vu l'absence de consensus académique et compte tenue de la portée idéologique et politique de cet enseignement.

Conclusion

Les évolutions curriculaires telles que celles que nous avons examinées pour les lycées en France montrent une double logique. D'une part on peut comprendre les évolutions curriculaires comme répondant à des objectifs de politique éducative. Elargir l'accès de la scolarité longue à de nouveaux publics s'accompagne de l'évolution des finalités données au second degré. Pour cela de nouveaux contenus sont introduits et ils le sont par l'ajout de nouvelles filières, en parallèle au système qui fonctionne déjà sans le modifier. Cependant cette façon de faire, à la fois prudente et négociée, rencontre tout de même des résistances,

suscite des compromis, impose des évolutions par rapport à ce qui existait ou ce qui était prévu, mouvements liés à des intérêts de groupes sociaux concernés pas les questions éducatives et par les enjeux curriculaires, intérêts dont il faut comprendre la logique.

Les analyses macro sociales peinent à rendre compte précisément de telles évolutions curriculaires. Certes la thèse de Young (1971) ou Bernstein (1971) selon qui la stratification sociale des savoirs scolaire exprime des enjeux de pouvoirs et de dominations de classes se trouve plutôt validée par le cas analysé : l'économie politique est d'abord rejetée du cursus lycéen tandis que les sciences, moyen de sélection d'une nouvelle élite, y font leur place au début du 20^{ème}. Néanmoins, la caractérisation que proposent ces auteurs selon qui les savoirs scolaires les plus abstraits, les plus éloignés de la vie quotidienne, les plus écrits, les plus formels seraient enseignés aux élèves d'origine favorisée n'éclaire guère la question qui nous occupe. L'économie politique ou le droit, matières dont l'enseignement, d'abord destiné à des publics nouveaux dans le second degré avec des visées professionnelles n'a en effet pas été maintenu, ne peuvent pas être opposées aux sciences sur un tel critère, qui ne peut rendre compte de leur éviction. D'ailleurs une catégorisation des savoirs scolaires opposant vie quotidienne et abstraction ne paraît pas opératoire en ce cas. Néanmoins, la question se pose de catégorisation pertinentes des contenus : le matériau recueilli invite à s'intéresser notamment à deux phénomènes : 1) la logique curriculaire d'une filière, c'est à dire à situer les matières, parfois mais pas toujours organisées en « disciplines », au sein de filières qui possèdent une certaine cohérence curriculaire en lien aux finalités et aux publics visés par l'enseignement ; 2) l'évolution des termes des débats sur les contenus curriculaires en économie et sciences sociales, ceux de la fin du 19^{ème} et ceux d'aujourd'hui (enseignement des « réalités », « nouvelles humanités », « troisième culture », enseignement de « l'entreprise », citoyenneté « critique », compréhension du « monde social » versus « compassion » etc).

Quant à la fresque historique proposée par Durkheim (1938) dans « l'Evolution pédagogique en France », elle met en relation les contenus du curriculum et la vision de l'homme que l'on veut former à chaque époque. Les faits dont nous cherchons à rendre compte n'entrent pas en contradiction avec cette interprétation : l'économie, contrairement aux sciences de la nature et du vivant, n'est pas considérée comme un savoir nécessaire à la culture générale de l'élite en 1902 mais elle est, au contraire, jugée nécessaire après 1950 pour la population lycéenne, potentiellement devenue plus vaste. Cependant cette explication ne suffit pas. Les mouvements curriculaires observés trouvent une intelligibilité accrue par une analyse plus précise du jeu des divers groupes d'intérêts tels que ceux des milieux économiques, des savants universitaires et des professeurs eux-mêmes.

Il semble donc fécond pour comprendre les évolutions curriculaires, d'associer les divers niveaux d'analyse : macro, méso et micro sociaux.

Bibliographie

Armatte M., 2004, « Les sciences économiques reconfigurées par la pax americana », p.130-173, in Dahan A. et Pestre D., *Les sciences pour la guerre 1940-1960*, EHESS

Belhoste B., Gispert H., Hulin N., 1996, *Les sciences au lycée*, INRP.

Bernstein Basil, 1971, "On the classification and framing of educational knowledge" in Young M. Ed. *Knowledge and control*, London, Collier Mac Cullan.

- Chatel E. 1993, *Enseigner les Sciences économiques et sociales, le projet et son histoire*, INRP.
- Champy F., *La sociologie des professions*, 2009, PUF.
- Chervel A., 1993, *Histoire de l'agrégation*, INRP-Kimé
- Cooper Barry, (1983), "Comment expliquer les transformations des matières scolaires ?", in J.C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck-INRP, 1997, p. 201-224
- Durkheim E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, PUF.
- Goodson Ivor, (1992), "On curriculum form: Notes toward a theory of curriculum", *Sociology of education*, vol. 65, january, pp.66-75
- Cooper B
- Legris P. 2012, *L'écriture des programmes d'histoire en France depuis la Libération*, Presses universitaires de Grenoble, à paraître.
- Le Merrer Pascal, (1993), "Réflexion sur les traditions de recherche et d'enseignement de l'économie en France depuis quarante ans", in Chatel E. *Enseigner les Sciences économiques et sociales, le projet et son histoire*, p. 207-230, INRP.
- Luc J.N., 2003, « A la recherche du tout puissant empire du milieu », p.11-56, *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, dir. Caspard P., Luc J.N., Savoie P., INRP
- Miller S.L. and Van Fosser P.J., 2008, « Economic », chapter 16, p. 284-305, *Handbook of research in social studies education*, Linda S. Levstik and Cynthia A. Tyson, Routledge.
- Musgrove Franck, 1968, "The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum", p.96-109, in Kerr (ed.), *Changing the Curriculum*, University of London Press.
- Prost Antoine (1979), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin.
- Prost A. 1996, « Comment faire l'histoire des réformes de l'enseignement ? », p.15-25, in Belhoste B., Gispert H., Hulin N., 1996, *Les sciences au lycée*, INRP.
- Savoie P., 2012, "L'enseignement secondaire", in F. Jacquet-Francillon et P. Savoie, *Un histoire de l'école*, Retz, p.149-155.
- Young Michaël (1971), "An approach to the study of curricula as socially organized knowledge", in Young M. *Knowledge and control new directions in the sociology of education*, p.19-46 (London, Collier-Macmillan).