

# **RAPPORTS SOCIAUX ET SAVOIRS SCOLAIRES : L'EXEMPLE DES SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES**

Isabelle Harlé,

*IUFM de l'Université de Basse Normandie-CERSE*

isabelle.harle@unicaen.fr

Xavière Lanéele,

*IUFM de l'Université de Nantes-CREN*

xaviere.laneelle@univ-nantes.fr

## **Résumé :**

Les modifications de programmes en sciences économiques et sociales en France ont suscité des tensions que cette communication analyse. Quelles sont les réactions des enseignants ? Comment resituer ces tensions dans les débats historiques et idéologiques ? Cette enquête en cours est constituée d'un corpus d'entretiens et s'appuie sur la sociologie des curricula et la sociologie pragmatique.

## **Mots-clés :**

SCIENCES ECONOMIQUES ET SOCIALES – REFORME -  
INTERDISCIPLINARITE – PLURIDISCIPLINARITÉ - DISPUTE

## **1 INTRODUCTION**

Les sciences économiques et sociales (SES) sont une discipline jeune<sup>1</sup>, remises en question de façon récurrente, qui ne font pas partie du cursus commun obligatoire. Elles sont un espace de tensions permanent et ont dérangé dès leur création le pouvoir en place par la dimension critique qu'elles portent. Aujourd'hui, elles sont à nouveau traversées par ces débats didactiques et politiques. Cette instabilité en fait un objet d'analyse sociologique privilégié.

---

<sup>1</sup> La réforme Fouchet en 1966 fonde la section B des lycées et inscrit les SES dans les programmes d'enseignement de ces sections.

Les modalités de leur inscription dans les programmes d'enseignement interpellent tout particulièrement la sociologie des curricula qui considère les savoirs scolaires non pas comme un effet mécanique d'un état donné des connaissances savantes ou d'une demande globale qu'adresse la société à l'institution scolaire mais bien plus comme un processus historique soumis au jeu de multiples rapports sociaux (Forquin, 2008), mais aussi la sociologie pragmatique. La programmation des savoirs est le fruit de luttes où s'expriment des intérêts divergents, qui peuvent aboutir à des compromis ; c'est pourquoi le concept de dispute convient (Boltanski, 1990) également à notre analyse.

Les conflits identifiées autour du programme mis en application en 2010-2012 en classe de 2<sup>nde</sup> (enseignement d'exploration) et de 1<sup>ère</sup> ES reposent sur la critique par les enseignants de l'encyclopédisme des programmes mais surtout sur l'approche des programmes et sur l'abandon quasi définitif de l'interdisciplinarité. Les définitions de l'interdisciplinarité sont légion : abord d'un même sujet par différentes disciplines, réalisation de passerelles entre différents cours... De fait, dès qu'une situation est complexe, elle requiert pour son analyse de dépasser son traitement disciplinaire (Fourez, Maingain, Dufour, 2002, 64). Ainsi, par exemple, la connaissance d'une entreprise industrielle ne peut être comprise sur le plan théorique sans les savoirs des économistes, des sociologues, des technologues, des physiciens... Or en 2<sup>nde</sup> cela n'est pas le cas. Enfin, le programme a été l'occasion d'un soupçon : l'Institut des entreprises (IDE), aurait joué un rôle de lobbying couronné de succès sur la réalisation des programmes<sup>2</sup>. Bien que ce *think tank* s'affiche comme « indépendant de tout mandat syndical ou politique<sup>3</sup> », bien des enseignants considèrent qu'il est un des bras armés du Mouvement des entreprises de France (Medef), syndicat patronal, et qu'à ce titre il « sert quand même des intérêts (Élie, 32 ans, banlieue parisienne) ».

Quelles sont les différentes réactions des enseignants de SES aux modifications liées à la réforme des lycées ? Comment analyser les

---

<sup>2</sup> L'IDE se veut aussi organisme de formation et offre par ailleurs des stages en collaboration avec l'Education Nationale à certains professeurs de SES.

<sup>3</sup> <http://www.institut-entreprise.fr/index.php?id=17>.

objets de tensions en les resituant dans les débats historiques et idéologiques ?

## **2 METHODOLOGIE**

Nous analysons les arguments des acteurs concernés en nous référant à une enquête empirique menée dans quatre académies (dont une académie d'Ile de France). Cette enquête, en cours, porte sur les débats, les choix didactiques et les mobilisations face aux nouveaux programmes entrés en vigueur en 2010-2011 dans l'enseignement d'exploration en classe de 2<sup>nde</sup> puis en 2011-2012 en classe de 1<sup>ère</sup> ES. Elle est constituée :

- d'une série d'entretiens semi-directifs auprès d'une dizaine de professeurs de SES en poste dans des lycées aux caractéristiques diversifiées (établissements de centre ville dans des chefs-lieux d'académie, de petites ou moyennes villes de province, de communes de la banlieue parisienne ; membres de l'APSES<sup>4</sup> [A] ou non [nA]) ; et d'inspecteurs pédagogiques régionaux qui ont accepté de porter la parole de l'institution ;
- de l'analyse de documents extraits des sites internet officiels éclairant la position institutionnelle dans le débat ;
- et de celle de documents extraits des sites internet de l'Association des Professeurs de SES (APSES) qui en fédère environ un tiers, de l'Institut de l'Entreprise et de sites personnels de leaders d'opinion de la discipline.

## **3 REACTIONS ET ACTIONS**

Les enseignants réagissent de façon très variable aux tensions que leur fait vivre la réforme du lycée. Même si nous observons un certain continuum des opinions, nous pouvons distinguer quatre figures et ce faisant l'analyse d'Albert O. Hirschman (1972) s'avère féconde.

### **3.1 Loyalisme et prise de parole**

La première figure est celle des enseignants qui ont connaissance des tensions, car elles s'expriment au sein de leur établissement, dans la

---

<sup>4</sup> La sur-représentation des propos des enseignants de l'APSES est un biais assumé compte tenu du fait que nous analysons les tensions dont ils sont les principaux porteurs.

presse, dans les réunions avec leur inspection ou encore lorsqu'ils visitent les sites de partage de documents, mais minimisent ces tensions et de ce fait n'entrent pas dans la dispute (Didier, 50 ans, centre ville, nA). Ils ne sont pas membres de l'APSES. La seconde concerne des professeurs qui restent loyalistes comme Paul (28 ans, petite ville, A) ou Maëlis (42 ans, ville moyenne, nA) malgré les réserves qu'ils peuvent exprimer. La troisième figure est celle de ceux n'hésitent pas à prendre la parole que ce soit individuellement ou collectivement au travers de leur association ou encore de leur réseau. Ainsi l'APSES a été, comme à chaque remaniement active dans ce débat. Certains réseaux numériques, comme les listes de diffusion, servent aussi la prise de parole, celle de l'APSES, mais aussi la liste Inter-ES, véritable communauté de pratiques. Ces listes ont pour principale vocation de partager des séances ou séquences, des documents, des suggestions de *podcasts*, des connaissances mais servent également à discuter des programmes (Chartoire & Lanéelle, 2008) avec parfois une coloration polémique. Enfin certains ténors de la discipline jouent sur leur site personnel les leaders d'opinion. C'est le cas d'« Éloge des SES », animé par Alain Beitone<sup>5</sup> qui a constitué autour de lui un réseau social qui propose aussi des séances, des documents. À la prise de parole peut s'associer également la défection.

### **3.2 Prise de parole et participation défective**

Si les enseignants ne quittent pas l'Éducation nationale et qu'on ne peut donc parler de défection au sens strict, des adhérents de l'APSES se signalent par une « participation défective » (Martuccelli, 2006, 265). Ils n'appliquent pas le programme officiel en 1<sup>ère</sup> mais le programme de « contournement »<sup>6</sup> et se servent du manuel en ligne proposé par l'APSES autour de ce programme.

Un des IPR enquêtés souligne : « *le terme qu'ils ont utilisé c'est le contournement, donc on ne comprend pas bien la philosophie générale, contourner ça veut dire normalement éviter, et on se rend*

---

<sup>5</sup> Alain Beitone a été membre des groupes d'experts sur les programmes de SES (2005, 2011). Il est hostile aux positions de l'APSES depuis longtemps.

<sup>6</sup>[http://sesame.apses.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14&Itemid=220](http://sesame.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=220).

*compte effectivement qu'ils n'osent pas aller jusqu'au bout, c'est-à-dire ils n'osent pas dire 'ne traitez pas le programme officiel pour autant'. On est dans un espèce d'entre d'eux ».* Effectivement, « contourner » c'est « faire le tour, passer autour de » (Le Petit Robert, 2006) avec pour synonymes « éviter » ou « tourner » ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Dans le premier cas les enseignants n'appliqueraient pas le programme de 1<sup>ère</sup>, en feraient le tour ; dans le second ils tourneraient le programme comme on tourne la loi, c'est à dire agenceraient le programme d'une autre manière.

En outre, dans la métaphore du contournement il y a l'idée de la destination. Le mot est utilisé pour les routes, les voies de chemins de fer, mais alors, même en contournant, la destination reste la même. Qu'en est-il pour le programme de contournement ? Et quelle est cette destination ? Nous pouvons penser que c'est le succès aux épreuves du baccalauréat, mais nous pouvons aussi penser que le but est de concourir « à la formation du citoyen » (préambules des programmes depuis 1967). Il y a donc de fait deux ambiguïtés. Celles-ci sont rarement levées, ainsi Élie suggère que le baccalauréat « *c'est quand même ça le plus important. On pourrait avoir les pires programmes du monde et les meilleures épreuves et on s'en sort en classe* » alors qu'il contourne, quand Didier, loyaliste, affirme que les SES : « *c'est essentiellement un enseignement de socialisation* ». Il s'agit donc d'un double objectif, mais lequel est prioritaire ?

Ces enseignants utilisent de manière privilégiée le manuel SESâme. Le nom du manuel en ligne que propose l'APSES est symbolique à plusieurs titres. D'une part il se réfère à l'âme des SES - faite d'interdisciplinarité et de méthodes d'investigation - mais d'autre part un sésame est « une formule magique qui fait accéder à quelque chose » (Le Petit Robert, 2006). Dans ce cas, le « quelque chose » renvoie aux objectifs possibles du programme de contournement. Le site de SESâme lève l'ambiguïté en privilégiant la formation du citoyen, le manuel, fruit du travail collectif d'une quarantaine de professeurs de SES bénévoles est « à destination des enseignants de SES et de leurs élèves de 1<sup>ère</sup> ES mais aussi de tous les citoyens désireux de mieux comprendre l'actualité économique et sociale <sup>7</sup> ».

Le programme de contournement et le succès de SESâme (plus de

---

<sup>7</sup> <http://sesame.apses.org/>

500 000 pages lues de septembre 2011 au 31 mars 2012) sont les traces tangibles d'une dispute nouée autour des tensions.

#### **4 L'ÂME DES SES : UN ENJEU DE DISPUTES**

Les enseignants et l'institution mènent une « dispute en justice », ils « soulèvent des critiques et apportent des justifications. Ils doivent pour cela faire un usage déterminé du langage consistant à remonter en généralité, de façon à rendre plus saillants les principes d'équivalence qui supportent l'ordre des grandeurs dans la situation » (Boltanski, 1990, 111). Cette perspective pragmatique est féconde pour analyser les heurts entre principes, ainsi que la dynamique de la critique qui fonde le régime de la justification. En effet, les enquêtés et les documents consultés permettent d'identifier « une pluralité de sens ordinaire du juste et, par conséquent, de principes de justification susceptibles de se confronter dans un même univers » en faisant valoir leurs arguments en-dehors de leur monde de référence, pour construire une argumentation recevable par les autres attelés à des références et des obligations d'un autre ordre (Dutercq & Lafaye, 2003, 470). La dispute se situe dans un ou plusieurs mondes. En effet, les personnes vivent dans des contextes variés où la perception de la réalité est multiple. Chaque personne doit affronter des situations relevant d'interprétations distinctes, qu'elle peut analyser en référence à différents principes de justice, admis par les membres de la société. Cette pluralité des ordres de généralité est conceptualisée par Boltanski et Thévenot (1991) en « grandeurs des cités ».

Au premier rang des justifications des concepteurs de programme, de leurs défenseurs mais aussi de la contestation, on se réfère à la cité industrielle, celle de l'efficacité. C'est tout le débat sur la confusion que peut occasionner chez les élèves l'interdisciplinarité entre les différentes disciplines des SES. Initialement revendiquée, elle est désormais refusée par l'institution. Dans cette dispute se confrontent ceux qui pensent l'interdisciplinarité et ceux qui mettent en avant la spécificité de chaque discipline constitutive des SES. Un autre principe de justification sert l'opposition, c'est la question de la justice sociale et de l'idéologie qui pourrait entacher les programmes (cité civique).

## **4.1 La question de l'efficacité : tensions disciplinaires et didactiques**

### **4.1.1 Le retour aux disciplines**

Une des particularités des SES est son ancrage, non pas dans une mais dans plusieurs disciplines universitaires : aujourd'hui les sciences économiques, la sociologie, les sciences politiques, autrefois aussi l'anthropologie, la psychologie sociale, la démographie, c'est à dire l'ensemble des sciences sociales. Cette caractéristique a suscité et suscite encore bien des débats aujourd'hui à l'occasion des nouveaux programmes; elle fonde pourtant l'identité de la discipline.

En effet, après la seconde guerre mondiale, un groupe d'intellectuels, pour partie issus de l'Ecole des Annales entendent construire une nouvelle économie politique qui prendrait comme objet le progrès économique. Celle-ci serait moins abstraite, plus humaine, s'appuierait sur l'observation et intégrerait les apports des autres sciences sociales (Harlé, 2010 ; Le Merrer, 1995). Charles Morazé réfute ainsi l'usage exclusif de la modélisation mathématique pour expliquer les faits économiques et Fernand Braudel montre la nécessité de la connaissance historique du temps long et plus précisément d'une approche macro historique et interdisciplinaire de ces faits. Rédigés par des chercheurs proches de l'Ecole des Annales, les premiers programmes de 1967 afficheront une visée interdisciplinaire s'organisant autour d'objets ou de problèmes et revendiquant le regard pluriel des sciences de la société (Dollo, 2005). L'âme des SES est définie dès le préambule<sup>8</sup> des programmes de 1967 : « L'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, d'établir une relation jusque-là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales. (...) cet enseignement correspond, à la différence des autres disciplines du second degré, à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur, possédant leur problématique, leurs concepts, leurs méthodes propres. Mais il serait dangereux d'engager les élèves dans une spécialisation prématurée, alors qu'ils ne possèdent pas les méthodes de travail et de réflexion élémentaires ».

---

<sup>8</sup> <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/Filiere/progrinitiaux.html>

Cette visée interdisciplinaire dans l'enseignement secondaire heurte toutefois la majorité des économistes universitaires qui lui préféreront la spécialisation et l'autonomie de leur discipline. Progressivement à partir de 1982, un glissement s'amorce vers des références explicites à la sociologie, l'économie et les sciences politiques (Chatel, Grosse, 2002). Ce glissement vers un programme pluri disciplinaire soulève des protestations de la part de certains enseignants de l'APSES qui conservent des pratiques interdisciplinaires, mais l'adhésion de certains professeurs économistes de formation.

En 2008, Roger Guesnerie, professeur d'économie au collège de France, est nommé président d'une commission chargée par le ministère d'examiner et de réformer les SES. Le rapport critique l'interdisciplinarité : « De manière générale, les programmes de SES au lycée donnent l'impression qu'un enseignement de 'problèmes politiques, économiques et sociaux contemporains' est dispensé aux élèves, plutôt qu'un enseignement de sciences sociales visant à leur faire acquérir les fondamentaux de l'économie et de la sociologie. (13) (...). Les 'sciences économiques et sociales' ne constituent aucunement une approche spécifique par rapport aux disciplines académiques encore moins une discipline unifiée qui se prétendrait en être la synthèse ou le dépassement. Dans l'état actuel des savoirs, enseigner les sciences économiques et sociales ne peut constituer qu'à enseigner des savoirs fondés soit l'économie, soit sur la sociologie. (Rapport Guesnerie, 2008, 24) ».

Comme depuis 2002, l'économie est distinguée de la sociologie, mais ce qui est nouveau c'est que le programme ne traite plus d'objets (la régulation économique et sociale) mais de questions théoriques qui éloignent de la possibilité d'un regard interdisciplinaire. L'APSES s'oppose violemment à ce tournant disciplinaire qui compromet selon elle l'identité des SES et propose alors SESâme qui organise le programme autour de thèmes. Ainsi par exemple « Quelle est la place des liens marchands dans les liens sociaux ? » se substitue à « Comment les individus s'associent-ils pour constituer des groupes sociaux ? » (partie sociologique) et « Pourquoi acheter à d'autres ce que l'on pourrait faire soi-même ? » (partie économique). L'APSES refuse ainsi de se plier au découpage disciplinaire qui serait contraire à la démarche des sciences économiques et sociales : « *On est dans un découpage qui en fait reprend le découpage universitaire mais qui s'avère assez factice au lycée finalement. (...)*(Élie) ».



Ce recentrage disciplinaire, manifeste dans les programmes officiels de SES, peut étonner dans le contexte actuel qui prône l'interdisciplinarité, qui met en avant les démarches d'investigation, les thèmes de convergence dans les disciplines scientifiques. L'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 a d'ailleurs proposé un cadre aux expériences interdisciplinaires. La thématique du développement durable par exemple peut faire l'objet de démarches interdisciplinaires. Cette tendance s'observe au niveau européen comme le note Young identifiant la promotion de thèmes transdisciplinaires dans les différents curricula (Young, 2010).

#### **4.1.2 La question de la légitimité didactique**

Ce recentrage se comprend aussi resitué dans un débat didactique récurrent concernant la scientificité de la discipline et plus précisément les liens que les SES entretiennent avec les savoirs savants. Deux positions s'affrontent régulièrement. La première revendique l'ancrage des SES dans les disciplines universitaires ; cette continuité entre l'enseignement secondaire et le premier cycle de l'université assoirait la légitimité de la matière. La deuxième refuse de considérer les SES comme une propédeutique et revendique une unité didactique.

Alain Beitone et Alain Legardez (1995) ont introduit le concept de transposition didactique en SES. Ils affichent une « transposition assumée » des savoirs savants multiples. Les sciences économiques et sociales relèvent de différents référents universitaires. Les auteurs souhaitent « former les élèves aux sciences sociales » cela passe par un renforcement de la formation disciplinaire des enseignants. Alain Beitone (2006) réaffirme cet objectif : « Toute discipline scolaire vise à transmettre aux élèves un patrimoine de concepts, de problématiques, de mécanismes, bref de théories, qui sont autant d'outils pour comprendre le monde. Sauf à réserver ce patrimoine théorique à quelques privilégiés, il faut se fixer comme objectif de permettre à tous les élèves de s'approprier une nouvelle posture intellectuelle à l'égard des théories ».

C'est de l'identité de la discipline dont il est question ici. Si de nombreux enseignants appuient cette identité sur l'interdisciplinarité, pour l'inspection, ce sont : « *les différentes disciplines [qui sont]*

*constitutives de notre enseignement : sciences économiques, sociologie, sciences politiques et regards croisés* ». Les distinguer est également indispensable afin que les élèves les identifient dans la perspective des nouvelles épreuves du baccalauréat, ce que ne permet pas, selon l'inspection, le programme de contournement. Si certains loyalistes admettent la confusion, d'autres dénoncent cette « transposition didactique » : « *on retrouve l'idée qu'il y a des disciplines avant, constituées qu'il faut transposer en classe de lycée et il faut que les élèves aient une approche claire des contenus disciplinaires. (...) Ne pas mêler les différentes sciences sociales qui sont distinctes dans le supérieur. C'est un argument quand même très étrange. Moi j'ai jamais vu un élève confondre de l'économie avec de la sociologie (Élie)* ».

Ceci d'autant qu'aujourd'hui des économistes, dont certains lauréats du Nobel, ont adopté une approche interdisciplinaire pour leurs travaux : Sen (Nobel, 1998), économiste mais aussi philosophe qui, bien qu'il juge utile la formalisation mathématique, estime que la démarche mathématique n'est pas la seule possible en économie ; Akerlof (Nobel 2001) intègre le don - contre don dans son modèle d'analyse du contrat de travail ; Kahneman (2002) qui est autant psychologue qu'économiste expliquera les anomalies boursières par des biais cognitifs. On ne comprend pas alors pourquoi le cloisonnement disciplinaire serait une nécessité. Dès lors ne s'agit-il pas d'une attaque vaine ? D'ailleurs même l'économiste orthodoxe Edmond Malinvaud admettait dans son rapport sur les SES que même si la discipline n'avait pas de légitimité scientifique, elle avait acquis une légitimité didactique (Chatel, 1995).

Cette légitimité la discipline la tient aussi de sa démarche qui consiste « moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle (...) assurer la formation d'un esprit 'expérimental', fournir les éléments premiers d'une 'perception' de ces réalités, développer des habitudes intellectuelles propres à leur analyse, tels sont les objectifs les plus raisonnables de cette nouvelle discipline (Préambule, 1967) » alors que désormais il s'agit de « l'apprentissage rigoureux de savoirs disciplinaires (Préambule 2010) ». Il s'agissait par conséquent d'une démarche totalement novatrice qui annonçait ce qui serait plus tard dans d'autres disciplines. Les SES introduisent les élèves à une véritable démarche

scientifique : bachelardienne par l'observation, les investigations par l'élève et la problématisation même si bien entendu il ne saurait être demandé à l'élève de refaire les découvertes scientifiques et poppérienne du fait de la réfutation, l'approche de la discipline est sans cesse critique (Brémond & Lanta, 1995).

#### 4.1.3 Une course aux notions qui prive de débats ?

De nombreux enseignants s'élèvent contre ce qu'ils qualifient de « course aux notions » : « *Je trouvais que la façon dont c'était présenté ou formulé dans le programme officiel, c'est trop technique, ça faisait trop micro économie, ça faisait trop science* (Romain, 44 ans, petite ville, A) ». Deux registres de justification apparaissent : le premier concerne la dimension rébarbative des nouveaux programmes, l'acquisition des concepts coûte que coûte : « *On entre quand même dans l'économie par des choses qui sont très très abstraites pour les élèves. Abstraites, techniques... donc un peu abruptes!* (Denis) ». « *Y avait des moyens par exemple d'introduire la notion d'élasticité, le concept, de manière un peu littéraire, de manière un peu imagée. Or là, le parti qui a été choisi c'est de le mettre en savoir faire statistique : lecture, calcul interprétation d'élasticités. C'est pas du tout adapté pour la classe de 2<sup>nde</sup>* (Élie) ». Les enseignants critiquent ici l'accent mis sur les outils de micro économie au détriment de problématiques. Un enseignant déplore ainsi le flou qui entoure la thématique des groupes sociaux en première : « *C'est pas si clair que ça ce qu'ils voulaient faire dans le programme sur cette notion de groupes sociaux. Finalement mis à part distinguer, donner la définition...* (Sébastien, 28 ans, banlieue parisienne) ». Alors que l'enseignant aurait peut-être souhaité au delà du « Comment les individus s'associent-ils pour constituer des groupes sociaux ? », voir comment certains groupes étaient déterminés socialement (communautés, classes). Mais le déterminisme a d'une certaine façon disparu des programmes de 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup> plus orientés sur le rôle de l'acteur comme le suggérait le rapport Guesnerie<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> « Une vision déterministe du social, à laquelle peut aisément encourager la découverte de régularités statistiques, l'emporte souvent sur une vision plus ouverte qui fait toute sa part à l'autonomie des acteurs sous contrainte, à leur capacité d'invention en réponse aux questions de tous ordres qui leur sont posées par la vie en société. (rapport Guesnerie, 16) »

Le deuxième argument repose sur l'idée que ces programmes sont déconnectés des débats d'actualité, des questions qui font sens pour les élèves. On retrouve ici une autre conception de la légitimité de la discipline, bien éloignée de la référence aux savoirs savants, mais qui s'ancre en revanche dans les pratiques sociales de référence (Martinand, 1989) des élèves : *« C'est une logique assez rétrograde qui considère qu'il faut partir des fondamentaux au lieu de partir des questions qui pourraient intéresser les élèves. On a dans la partie économie une grande partie qui s'intitule 'les grandes questions que se posent les économistes' qui ne sont en fait pas les grandes questions que se posent les économistes mais les outils utilisés par on va dire l'économie standard. Vous avez une liste d'outils, comme ça, qu'ils sont censés apprendre. Pour quoi faire ? On ne sait pas trop immédiatement. C'est sans portée immédiate (Élie). »*

A ce titre ces enseignants regrettent la place restreinte qu'ils estiment pouvoir être accordée aux débats : *« 4 heures ça suffit pas pour parler de la mondialisation ne serait-ce parce qu'il faudrait en présenter au moins les grands traits stylisés... c'est pas envisageable. D'ailleurs en faisant cela on n'autorise pas les débats. Ce sont des questions où on peut pas mettre en débat par exemple la mondialisation : les avantages et les limites comme c'était plus le cas comme on faisait dans le cadre du programme de Terminale. Donc on a une approche pédagogique c'est de partir des bases, des soi-disant fondamentaux qui est en fait très notionnelle, très abstraite pour les élèves et c'est je crois assez peu motivant (Élie) »*. *« Ça demande aux élèves d'apprendre, de bachoter, et il n'y a plus de questions débat et ça leur permet moins de s'ouvrir sur le monde (Romain) »*. Il faut noter qu'un des IPR ne tient pas le même discours : *« on indique qu'on discutera, qu'on montrera par exemple qu'il y a le débat 'protectionnisme libre échange' ou le débat 'existe-t-il des classes sociales encore aujourd'hui ?' ou 'les conflits frein ou moteur du changement social ?' Y'a tous les débats aussi autour des politiques de l'emploi, autour de la croissance, d'où vient-elle mais aussi quelles conséquences ? tout ce qui renvoie à économie du développement durable.... Y'a plein de thèmes dans le programme qui font appel à des débats »*. Le temps restreint estimé par les enseignants permet-il pourtant de réellement débattre ?

Ces propos interrogent le rapport entre formalisation et légitimité de la discipline. Guy Vincent (1994) avait analysé en son temps l'école

comme institution spécifique reposant sur l'objectivation, la codification et l'accumulation de savoirs qui ont conquis leur cohérence par l'écriture, à travers un travail de classification, de découpage, de hiérarchisation. Cela est-il compatible avec une conception de la discipline en prise avec les débats d'actualité ? Du côté de la sociologie des curricula, les analyses de Goodson dans les années 80 avaient débouché sur des propositions générales parmi lesquelles l'inscription et la pérennité d'une matière passeraient par la substitution d'une légitimité académique et scientifique à une légitimité pédagogique et utilitaire. Goodson avait pointé en ce sens, dans le cas de la géographie, le rôle des membres de la Geographical association après 1870 (Goodson, 1981).

Cet accent mis sur les notions et les concepts interpelle également la démocratisation de l'enseignement<sup>10</sup>. Ces notions sont-elles accessibles à tous ? Les sociologues du curricula semblent plaider aujourd'hui pour « un retour au savoir » : « On doit d'abord partir du savoir et non des élèves ou de leur expérience pour imaginer le curriculum du futur ce que Muller et Young (2010) appellent 'une alternative sociale réaliste' (...) les auteurs avancent alors que les concepts, les connaissances et les compétences sont intégrés dans chaque discipline mais que leur importance relative en leur sein différencie les disciplines entre elles. Chaque discipline contient de la sorte une part d'objectivité, bien que la forme de cette objectivité diffère selon que les objets de la discipline sont plus ou moins susceptibles d'être intégrés dans des concepts scientifiques : à ce titre, quand l'objet est plus social (comme dans les disciplines de sciences humaines et sociales) (Rey, 2010) ».

Quelle formation enfin pour les enseignants dispensant ces nouveaux programmes ? Un IPR constate, non sans un certain étonnement au regard de la densité des programmes que les jeunes stagiaires « *s'en sortent bien* » sans sacrifier à une pédagogie active, justement parce que les notions enseignées sont proches de leurs études universitaires : « *Je pense aussi qu'ils sont plus à l'aise sur certains contenus qui s'apparentent davantage à ce qu'ils ont pu avoir à l'université, qu'ils maîtrisent mieux, qu'ils se sont mieux appropriés que des collègues dont la formation est plus ancienne et qui sur certains contenus, découvrent les choses.* » Ce discours qui justifie la maîtrise ne

---

<sup>10</sup> Cf infra « la question civique ».

sous-estime-t-il pas la capacité des enseignants à l'autoformation d'une pratique réflexive d'une part et celle des instituts de formation professionnelle<sup>11</sup> d'autre part ?

## 4.2 La question civique

D'autres points de la dispute impliquent le monde civique.

Une première dispute concerne la question des inégalités. Certains pensent que « *C'est un programme qui favorise les bons élèves parce que les élèves qui ont besoin de temps, qui ont besoin de revenir sur les notions, risquent d'être en difficulté. Ça c'est un problème (Didier)* ». Alors que l'inspection ne peut que revendiquer pour l'école de satisfaire un principe d'égalité des chances qui est un des buts ultimes affichés de l'école de la République.

Certains enseignants pensent que cet objectif affiché de l'école n'est pas sincère, l'école serait devenue une institution au service de l'ultralibéralisme. C'est ce que s'attache à monter Christian Laval (2008)<sup>12</sup>: « On notera que les Sciences économiques et sociales, l'une des seules véritables innovations disciplinaires du lycée dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, paraissent être les grandes sacrifiées de la réforme. Il est vrai que cette discipline a eu le malheur de déplaire aux fanatiques du marché qui, avec leurs lobbies puissants, n'ont eu de cesse de la supprimer ou de la dénaturer ». Ce que dénonce également un enseignant<sup>13</sup> qui mène une analyse sémantique des termes utilisés par le ministère, « relevant du vocabulaire du néo-management » et celui du « nouvel esprit du capitalisme ».

Le rôle de lobbying probable de l'IDE dans la rédaction des programmes va aussi en ce sens. Il est dénoncé dans la lettre d'un des membres de la commission des programmes, Alain Beitone en 2008<sup>14</sup> à Michel Pébereau et Thierry Lanxade : « Au fond ce que vous reprochez à l'enseignement des SES c'est de donner de l'entreprise et

---

<sup>11</sup> Notamment en France, celle des IUFM.

<sup>12</sup> <http://blogs.mediapart.fr/blog/christian-laval/131108/le-lycee-de-xavier-darcos-un-miroir-aux-alouettes>

<sup>13</sup> <http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/la-reforme-chatel-du-neo>

<sup>14</sup> <http://www.eloge-des-ses.fr/textes-en-ligne/lettre-pebereau-lanxade-ab-2008.pdf>

de l'économie de marché une image qui n'est pas assez positive. Vous voudriez que l'on montre la réalité sous un jour plus riant, que l'on fasse adhérer les élèves aux bienfaits de l'économie de marché, de la mondialisation etc. ». Ces propos laissent penser que les programmes porteraient un parti pris idéologique. D'ailleurs, même si Michel Pébereau n'avait pas contacté certains des membres de la commission des programmes, il faisait partie en amont des co-auteurs du rapport Guesnerie, avec l'ancien président du syndicat patronal – alors CNPF - Yvon Gattaz. Lequel rapport déplore que la sociologie soit « déterministe et trop compassionnelle » (p.16) et regrette l'importance des savoirs macro-économiques « les moins consensuels » (p.8).

Pourtant parmi nos enquêtés, presque personne ne saisit d'enjeu idéologique dans la réforme : « *A proprement parler c'est pas une attaque idéologique* » dit Élie, et Didier ne pense pas qu' « *une approche plus micro du programme soit de satisfaire la demande des entreprises (...) Si c'était Michel Pébereau qui avait fait le programme, je ne pense pas qu'il aurait fait ce programme là (...) sur la question de l'entreprise, il aurait beaucoup plus, ça serait beaucoup plus développé, cela prendrait une place plus importante. Parce que finalement il y a un thème : la production dans l'entreprise mais point quoi ! Le thème c'est 10 heures dans l'année... c'est pas l'essentiel...* »

Mais l'idéologie a ceci de particulier, c'est que lorsqu'elle est dominante, elle masque la réalité et devient invisible (Mannheim 1943). C'est d'ailleurs une des fonctions de la sociologie critique de la débusquer. Or, la sociologie a perdu de son volume et de son contenu dans le programme de 2<sup>nde</sup> qui comporte 10 questions (7 d'économie, 3 seulement de sociologie, dont une seule est obligatoire) : « *On peut faire un chapitre sur la socialisation et c'est bon! ça y est! On a rempli nos obligations de faire un petit peu de sociologie (Élie)* ».

Sans aller sur le terrain de l'idéologie, la démission de François Dubet<sup>15</sup> a servi de contre-pouvoir en dénonçant : « notre projet a été sensiblement modifié par le cabinet ». Ainsi la question du chômage initialement absente a été réintroduite en 2<sup>nde</sup> ; « *mais pour le coup ça*

---

<sup>15</sup> <http://www.afs-socio.fr/actu/actu10N02.html>

*a été très pénalisant pour le programme de 1<sup>ère</sup> (Élie) »* car François Dubet ne faisait plus partie de la commission.

De plus, dans la manière dont sont rédigés les programmes et surtout l'épreuve de baccalauréat « *y'avait quand même l'idée que ça suscitait moins le débat* » (Romain). La question est de savoir : y a-t-il démocratie sans débat ? Notre avenir est-il démocratique ? interpelle Luc Boltanski (2012) sans « la possibilité de critiquer publiquement, sans le payer d'un coût exorbitant ». Pour le moment il ne semble pas que l'inspection l'entrave en faisant monter le coût de la désobéissance au programme par des sanctions. « *C'est là où le bas blesse un peu - sous réserve que l'ensemble des items du programme soient traités or pour ce que j'en connais, dans la version présentée par l'APSES il y a certaines parties du programme qui n'y sont pas sans compter que d'autres sont présentes alors qu'elles ne le sont pas au programme*<sup>16</sup> » dit un des IPR.

## 5 CONCLUSION

Les modifications du curriculum formel de SES ont engendré des polémiques. Le statut d'enseignement d'exploration en 2<sup>nde</sup>, la réduction des horaires et le cloisonnement des programmes font craindre pour l'avenir de la discipline. Les nouveaux programmes sont également dénoncés par certains pour atteinte à l'« âme » de la discipline. Ces changements s'inscrivent dans le contexte idéologique du moment en faveur de l'entreprise, ils s'ancrent également dans un débat didactique récurrent qui, sous gage de scientificité, oppose le retour des disciplines à l'interdisciplinarité. Les pratiques déclarées des enseignants sont éminemment diverses : les unes sont « observantes » des institutions officielles, d'autres « désobéissantes », autour de l'association des professeurs (APSES). Tant qu'il restera des utilisateurs du programme de contournement – quel que soit leur nombre difficile à connaître – aucun compromis ne clora la dispute. Néanmoins, certains enseignants ont renoncé et sont redevenus loyalistes, convaincus à la suite d'une visite de l'inspection (Romain). Serait-ce le signe d'un apaisement ? d'une adhésion ? Ou simplement le fait que la participation défective n'est pas tenable avec

---

<sup>16</sup> « Les avantages à la spécialisation » par exemple dit-il.



la perspective de l'entrée en vigueur du programme de terminale et les nouvelles épreuves du baccalauréat ?

## REFERENCES :

- Beitone, A. (2006). La place des théories dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. Une tentative d'éclaircissement, *SES-ENS*, <http://ses.ens-lsh.fr>, février.
- Beitone, A. & Legardez, A. (1995). Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique, *Revue française de pédagogie*, 112, 33-45.
- Boltanski, L. (2012). Notre avenir est-il démocratique ? Leçon inaugurale des XXVII<sup>e</sup> Rencontres de Pétrarque, *Le Monde*, 12 juillet, p. 18.
- Boltanski, L. (1990). *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.
- Boltanski L. & Thévenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Brémond, J. & Lanta, H. (1995). La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité. In P. Combemale, *Les sciences économiques et sociales* (pp. 47-71). Paris : Hachette.
- Chartoire, R. & Lanéelle, X. (2008). Liste Sciences-éco-soc : une décennie de mutualisation, *IDEES*, 152, 65-72.
- Chatel, E. (1995). Insertion institutionnelle et enjeux didactiques. In P. Combemale, *Les sciences économiques et sociales* (pp.7-36). Paris : Hachette.
- Chatel, E., Grosse, G. (2002). L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante, *Education et société*, 9, 127-139.
- Dollo, C. (2005). Les SES : épistémologie d'une discipline scolaire, *Skholê*, hors-série 1, 9-14.
- Dutercq, Y. & Lafaye, C. (2003). Engagements et mobilisation de parents autour de l'école. Les actions pour le maintien en ZEP d'écoles parisiennes, *Revue Française de Sociologie*, 44-3, 469-495.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, PUR.
- Fourez, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.

- Goodson, I. (1981). Becoming an academic subject : patterns of explanation and evolution, *British journal of sociology of education*, 2, 163-180.
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- Hirschman, A. O. (1995, 1<sup>o</sup> édition 1972). *Défection et prise de parole*. Paris : Fayard.
- Le Merrer, P. (1995). Les SES : un aboutissement et une rupture dans l'essor de l'enseignement de l'économie et des sciences sociales en France, *Revue française de pédagogie*, 112, 21-31.
- Mannheim, K. *Diagnosis of Our Time*. Cité In Huyghe, F.B. *Qu'est-ce que l'idéologie?*  
[http://www.huyghe.fr/dyndoc\\_actu/4a9d25660045a.pdf](http://www.huyghe.fr/dyndoc_actu/4a9d25660045a.pdf), consulté le 21 aout 2012.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques, *Les Sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 1, 23-29.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Muller, J. & Young, M. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge, *European journal of education*, vol 45, 1, 11-27.
- Rey, O. (2010). Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curri-culaires ? *Dossier d'actualité de la VST*, n° 53. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/53-avril-2010.php>>.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Young, M.F.D. (2010). Alternative educational futures for a knowledge society, *European educational research journal*, vol 9, n°1, 1-12.