

Texte pour l'ouvrage suisse allemand édité par Gonon, Immdorf et Lehman et intitulé « Bildung und Konventionen »

L'enseignement de l'Economie dans les lycées français à l'épreuve entre Economie experte et Economie Politique

Elisabeth Chatel

Chercheuse rattachée à l'IDHES, ENS Paris Saclay

Résumé :

Cet article porte sur les évolutions des contenus de l'enseignement de l'économie dans les lycées français de 1966 à nos jours et sur les controverses qui accompagnent certains de leurs changements, particulièrement le tournant pris dans les années 2010. Le matériau est issu de recherches antérieures de l'auteur rassemblant des données d'archives, des documents récents, des enquêtes et recueil de témoignages. L'analyse emprunte à la sociologie pragmatique de la critique, présentés par Luc Boltanski (2009) dans *De la critique*. Elle y trouve un éclairage de l'évolution des savoirs des sciences sociales au regard de celles du capitalisme et une compréhension de la façon dont les acteurs concernés par cet enseignement agissent pour influencer le curriculum scolaire et défendre des points de vue différents fondés sur des normes et valeurs elles-mêmes différenciées.

Mots clés : curriculum, enseignement de l'économie, sociologie pragmatique de la critique, histoire des disciplines scolaires, conventions.

1 Introduction

L'importance de l'économie dans les analyses de l'état du monde justifie son enseignement scolaire. Cependant la question se pose du choix des connaissances méritant d'être transmises à l'école et du moment pertinent où cet enseignement peut être placé dans la scolarité. Ces questions relèvent de la sociologie du curriculum. Cet article les aborde en ce qu'elles ont de spécifique à un contenu précis d'enseignement, en ce cas l'enseignement de l'économie. L'économie, science sociale censée éclairer tant l'action de tout un chacun que celle des pouvoirs publics, possède une forme de performativité puisqu'elle a, en tant que connaissance, des effets potentiels sur le monde. Son enseignement contient en cela une dimension politique. Nous analysons ici le cas de l'enseignement de l'économie dans les

lycées français pour la période qui va de 1966, date de la création de l'enseignement de « Sciences économiques et sociales » (noté dorénavant SES) dans l'enseignement général des lycées, à 2011, date de sa dernière réforme. Malgré des mises en question récurrentes, cette matière conserve jusqu'en 2010 son identité initiale de viser une finalité d'éducation citoyenne et conjointement d'assumer sa dimension politique au sens de permettre, voire de susciter, en classe des débats avec les élèves relatifs à la conduite des politiques économiques et sociales ; cette matière connaît un tournant majeur en 2011 car, suite à la réforme débattue en 2010, l'éducation citoyenne cesse d'être prescrite comme une priorité, la primauté étant accordée à une éducation dite « scientifique ». Notre interrogation est donc double : pourquoi ce retournement des finalités et pourquoi se produit-il seulement en 2011 alors que de nombreuses mises en question de la façon d'enseigner l'économie au lycée avaient eu lieu antérieurement sans que cela modifie l'orientation d'éducation citoyenne initialement donnée à cette matière ?

Pour y apporter des éléments de réponse nous nous aiderons des outils de la sociologie pragmatique de la critique, tels qu'exposés par Luc Boltanski dans « De la Critique ». (Boltanski 2009). Certes nous trouvons dans la sociologie du curriculum des auteurs qui peuvent nous aider à penser l'histoire particulière de cette discipline en ce qu'elle est clairement une recomposition de savoirs à destination de l'enseignement et pas une simple projection de disciplines universitaires. Par exemple l'historien André Chervel (Chervel 1998) ou le sociologue Ivor Goodson (Goodson 1981 ; 1992) montrent la mise en forme et le mouvement proprement scolaire des enseignements destinés à l'école. Les savoirs destinés à l'éducation peuvent, comme le montre Goodson pour la Géographie et Chervel pour la Grammaire, être créés au niveau scolaire avant même l'existence d'une discipline universitaire dans le domaine. De même que les débats et controverses qui surgissent dans l'histoire des SES trouvent des éléments d'explication par exemple dans les travaux de Cooper (1983) ou de Jephcote et Davies (2007)¹ qui analysent l'influence de divers groupes sociaux, et notamment des enseignants avec leurs associations professionnelles, dans la définition parfois conflictuelle des contours du curriculum. Cooper montre que les enseignants qui mobilisent le plus de ressources de pouvoir l'emportent dans ces conflits. Il les décrit comme étant mus par des intérêts professionnels et de carrière. Si nous souhaitons chercher d'autres outils de compréhension des dynamiques à l'œuvre concernant notre objet et emprunter à la sociologie pragmatique de la critique c'est précisément parce qu'elle tente

¹ Leur travail porte également sur le curriculum d'Economie au Royaume-Uni.

une articulation entre l'évolution macro-sociale de longue durée, en ce cas le mouvement des savoirs, notamment celui de l'économie comme science, et l'action contextualisée de groupes sociaux, porteurs de jugements de valeurs et pas seulement mus par des intérêts personnels.

Dans leur analyse des évolutions du capitalisme et du rôle de la critique dans ces changements Boltanski et Chiapello (1999) montrent comment la montée des experts réduit la place du débat politique. Boltanski (2009, p.185) considère que l'arrivée des sciences sociales, notamment de l'économie, modifie le compromis lié au partage entre science et politique en réduisant le champ politique. La science économique contemporaine y apparaît donc comme un facteur réducteur de la critique. Qu'en est-il alors de la diffusion de son enseignement ?

Cette grille de lecture nous semble éclairer les évolutions de l'enseignement de l'économie au lycée en donnant un sens aux mises en question que cet enseignement a connu et aux résistances que les enseignants leurs opposent. La dimension politique de cet enseignement, issue du projet initial d'en faire une formation ouverte, désireuse de permettre aux élèves de questionner le monde, constitue une des caractéristiques majeures dans l'évolution que nous voulons comprendre.

Dans une première partie les choix et caractéristiques évolutives de l'enseignement des sciences économiques et sociales dans les lycées français depuis leur création sont présentés et le tournant de 2011 est mis en évidence. Une deuxième partie est consacrée à une analyse des arguments qui s'opposent lors du conflit autour de ce changement de 2010-2011, analyse qui emprunte les outils de la sociologie pragmatique de la critique.

2 Les programmes de Sciences économiques et sociales : un tournant en 2010-2011

Les programmes cristallisent des prises de position et des mobilisations de nombreux groupes sociaux. Leur écriture exprime des choix, résulte de rapports de force et de compromis. Pour ces raisons l'étude des controverses à leur sujet est une façon de mettre au jour la diversité des opinions et justifications.

Les programmes de SES ont évolué depuis les textes d'origine de la fin des années 1960, cependant ils restent dans la continuité des principes originaux de cet enseignement jusqu'aux années 2000. A partir de 2011, la réforme mise en place par le ministre de l'éducation nationale Luc Chatel, lancée avec pour objectif d'offrir à tous les lycéens un enseignement de l'économie en classe de seconde, propose finalement de nouveaux programmes de SES pour les classes de première et terminale dont les finalités et l'organisation interne expriment une rupture relativement à la tradition progressivement mise en place dans cette discipline d'en

faire un enseignement où l'économie est conçue comme un savoir impliqué dans une fonction sociale et politique, un savoir à portée critique.

2. 1. *Les programmes initiaux : un enseignement d'Initiation économique et sociale*

Les premiers programmes de sciences économiques et sociales portent la marque de leurs auteurs, historiens inspirés de l'école des Annales, alliés à d'autres spécialistes dont des économistes, proches de l'esprit de l'Ecole pratique des hautes études (aujourd'hui EHESS)². Ces auteurs des programmes, avaient été choisis expressément et en connaissance de leurs orientations scientifiques, par le ministre Christian Fouchet, promoteur de la réforme des lycées de 1966, réforme demandée par le Général de Gaulle, alors Président de la République, alors que Georges Pompidou était le premier ministre. Cette réforme Fouchet avait pour objectif de permettre l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à des études plus longues, c'est à dire au niveau du baccalauréat et des premières années d'études post baccalauréat³. L'enjeu était le développement d'un système éducatif permettant la formation des cadres et techniciens plus nombreux, suivant des filières diversifiées de formation. On voulait « moderniser » l'éducation en même temps qu'il s'agissait de faciliter la croissance économique du pays. Mais ces nouvelles structures des lycées, ces nouvelles spécialisations prévues renouvelaient la façon de penser la sélection des élites. Le Général De Gaulle souhaitait une démocratisation à la base du système scolaire pour élargir le recrutement des élites (Prost 1992), alors que Georges Pompidou, premier Ministre, était plus réticent à l'ouverture sociale des lycées (Prost 2013). Les débats de la période portent sur ces questions. Une discipline est finalement créée de toute pièce avec un nouveau corps enseignant. Elle est plus particulièrement implantée dans une nouvelle filière d'étude spécifique de l'enseignement général des lycées, une filière dite « économique et sociale ». L'enseignement d'économie antérieur, qui existait depuis les années 1950 dans l'enseignement technique et la filière « techniques économiques », était strictement conforme à une projection des contenus alors enseignés à l'université. Au contraire la réforme Fouchet met en place un enseignement d'abord intitulé « Initiation aux faits économiques et sociaux », puis « Sciences économiques et sociales », conçue d'une façon tout à fait différente.

² Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

³ Le baccalauréat est l'examen de fin d'études secondaires en France, il permet l'entrée à l'université. Il a une grande valeur symbolique. Certaines études postérieures au succès au baccalauréat ne se font pas à l'Université mais dans les lycées, elle sont très prisées car sélectives et de bon niveaux, elles permettent d'intégrer des grandes écoles prestigieuses ou d'accéder ultérieurement à l'université ou encore de trouver des emplois de techniciens supérieurs.

Les programmes de 1966 proposent en effet l'étude d'un certain nombre d'objets sociaux, susceptibles de constituer des « problèmes » : le progrès technique, les évolutions de la famille, celles des entreprises, le développement et sous-développement, la répartition des revenus etc. Il s'agit de permettre aux élèves de connaître et de s'interroger sur le monde qui les entoure, en dehors de l'école. Une approche assez descriptive est conseillée avant d'engager d'éventuelles analyses problématisées aux moyens des diverses sciences de la société. Il ne s'agit pas d'étudier ces sciences pour elles-mêmes. La finalité culturelle est affirmée : on veut, comme les textes l'indiquent⁴, former « une attitude intellectuelle », une capacité « d'observation raisonnée », apprendre à « relativiser », « bannir un point de vue dogmatique » à l'égard des phénomènes sociaux en donnant aux élèves les moyens d'exercer leur jugement.

Ce choix peut se comprendre au regard des controverses soulevées par la création de cette matière. La spécialisation des études secondaires qui se profile dans les années 1960 va à l'encontre du principe d'unité des études au lycée, corollaire d'un principe d'unité de la culture ; les premiers opposants à la création d'une filière spécialisée dans les sciences de la société, sont les philosophes. A leurs avis, en effet, l'enseignement projeté vient occuper le terrain qui est celui de la philosophie. De plus ces philosophes sont opposés à la spécialisation de l'enseignement général ; ils organisent une vigoureuse protestation au projet, avec l'appui manifeste du conseiller de Georges Pompidou sur ces questions (Chatel 2015 p.39). Le ministre de l'éducation, Christian Fouchet, passe outre à ces mécontentements en prenant appui sur des personnalités scientifiques indéniables qui partagent avec lui cet intérêt pour les sciences sociales et qui sont favorables à leur développement. Dans le projet conduit par l'historien Charles Morazé, la dimension économique est centrale mais l'objet d'étude est social. Morazé s'entoure des plus éminents spécialistes des sciences sociales du pays pour concevoir les contours de ces programmes. Parmi eux se trouvent des économistes, mais ils sont loin de dominer en nombre dans les commissions.

Ce programme va prendre vie et forme par la pratique de cet enseignement et le recrutement d'un corps enseignant expressément formé dans les diverses sciences de la société (Chatel 1993).

Par la suite les programmes seront modifiés à plusieurs reprises, suite en général à des projets de réformes fréquemment porteuses de débats, voire de conflits. Par exemple dans les années

⁴ Préambules aux Instructions de 1967 Circulaire n° IV 67-416 du 12 octobre 1967, Ministère de l'Education Nationale.

1980, il y aura une réécriture assez différente du projet initial puisque la dimension historique disparaît des programmes, de même que l'approche anthropologique. Les programmes de 1982 voient triompher la dimension économique. L'économie est alors envisagée à un niveau global (macro) où l'Etat intervient massivement, avec les outils de l'analyse keynésienne⁵. Le vocabulaire du programme emprunte au registre des publications de l'INSEE⁶. La mesure des faits économiques et sociaux devient centrale dans l'enseignement des SES et constitue un mode d'approche des problèmes économiques et sociaux permettant leur scolarisation par objectivation progressive.

Ultérieurement la sociologie et les sciences politiques entrent dans les références explicites des SES, dans la continuité d'un mouvement de rapprochement des disciplines savantes de référence. Ainsi un changement de programme a lieu en 1995, lors de la réforme pédagogique des lycées, il constitue un tournant auquel les professeurs adhèrent. C'est en effet l'association des professeurs, l'APSES⁷, qui demande et obtient que les groupes techniques mis en place pour réécrire les programmes contiennent des experts issus d'autres sciences sociales que la seule discipline économique. C'est ainsi qu'Henri Mendras, sociologue, deviendra membre de ce groupe et œuvrera pour faire une place véritable à la sociologie dans ces programmes. Jacques Lagroye, politiste, favorisera, quant à lui, la mise en œuvre de l'option d'approfondissement de science politique créée en classe de première économique et sociale. L'économie continue néanmoins de dominer dans le programme.

Bien que devenu plus analytique, l'enseignement conserve pour but affirmé « la compréhension du monde contemporain » et ne prétend pas servir de propédeutique aux cursus universitaires d'économie ou de sociologie.

2. 2. Le tournant des années 2000 et les programmes de 2011

Dans les années 2000 est lancée, de façon systématique et organisée, une critique du contenu des manuels de SES émanant de groupes d'intérêts économiques. Cette critique s'exprime périodiquement depuis longtemps, particulièrement dans des médias économiques comme le magazine *l'Expansion*. Cependant cette fois l'offensive est relayée par diverses associations

⁵ Keynésien c'est à dire issu des analyses économiques de John Maynard Keynes. Keynes est un économiste majeure de la première moitié du XXème siècle. Il construit notamment les outils théoriques justifiant l'intervention de l'Etat pour relancer la croissance économique et augmenter l'emploi par les dépenses publiques.

⁶ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

⁷ Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales

proches du patronat : l'Institut de l'Entreprise (IDE), ETHIC⁸, Positive Entreprise par exemple.

Face à ces critiques un rapport est demandé en 2008 par le Ministre de l'éducation nationale à Roger Guesnerie économiste, professeur au collège de France. Celui-ci dénonce la non conformité de l'enseignement scolaire avec les disciplines universitaires. Il propose une nouvelle conception des programmes prenant pour objectif prioritaire l'acquisition des cultures et raisonnements disciplinaires. Le projet de programme officiel de 2010 est inspiré par ces préconisations. Malgré l'opposition d'une grande partie des enseignants de SES, soutenue par des associations professionnelles d'enseignants chercheurs en sociologie et sciences politiques, et de certaines associations d'économistes⁹, le projet est validé par le ministère et devient effectif en 2011.

Comme cela était demandé par l'ensemble des parties consultées ce projet offre la possibilité à tous les élèves des lycées généraux et techniques de suivre un enseignement d'économie, il s'agit soit d'un enseignement de SES soit d'un enseignement d'Economie et Gestion en seconde pour des horaires assez faibles de une heure trente hebdomadaire. Les programmes de SES de 2011 dans la filière Economique et Sociale (ES)¹⁰ restent des programmes de Sciences économiques et sociales puisqu'ils contiennent de l'économie, de la sociologie, de la sociologie politique. Ils poursuivent et accentuent la tendance analytique qui caractérise l'évolution antérieure depuis la fin des années 1980.

Néanmoins ces programmes marquent une rupture avec la tradition de cette discipline au plan des finalités puisqu'est substitué à la finalité civique, à l'éducation citoyenne qui était une priorité jusque là, l'apprentissage des « fondamentaux » des disciplines savantes de référence. La construction du programme en terme d'objets successifs à étudier est abandonnée, l'approche d'abord descriptive du monde économique et social n'est plus exprimée comme étant une priorité.

La visée prioritairement « scientifique » de ces nouveaux programmes est de « développer l'apprentissage rigoureux de savoirs disciplinaires¹¹ ». Il s'agit de *former à* et non *par* la science économique, la sociologie ou la science politique (Lawureszenko, Martinache, Mas

⁸ « Entreprise de taille humaine et de croissance », petite organisation patronale, fondée par Yvon Gattaz, qui sera président du MEDEF (voir infra)

⁹ Par exemple l'Association Française d'Economie Politique (AFEP), voir des précisions infra.

¹⁰ Les SES ont une place conséquente de 5 heures hebdomadaires en première et terminale ES. Cette filière accueille environ le quart des élèves des lycées généraux et technologiques (23,4 % en classe terminale à la rentrée 2016 selon les statistiques du Ministère de l'éducation nationale, Repères et références statistiques 2017, p.102).

¹¹ Texte de présentation des nouveaux programmes de première ES, Bulletin officiel de l'Education Nationale, arrêtés du 12 et 21 juillet 2011.

2015). Cette orientation, explicitement exprimée dans les textes de présentation des programmes de 2011, est mise en œuvre dans l'écriture des programmes qui, pour la première fois, séparent la partie science économique des parties sociologiques ; cependant l'étude de l'entreprise ou du marché du travail, ne pouvant entrer dans ce cadre trop contraignant, sont incluses dans une catégorie nouvelle intitulée « regards croisés ».

Les professeurs dans leur majorité, car il y a entre eux des divergences, se sont opposés vigoureusement et sans succès, à ce changement. Comment se fait-il précisément qu'ils n'aient pas réussi cette fois à maintenir ce qu'ils considèrent majoritairement comme fondamental dans leur enseignement, alors que lors de nombreux conflits précédents ils avaient réussi à faire valoir leur point de vue ? En effet l'histoire antérieure de cet enseignement est semée de conflits, l'existence d'une hostilité « politique » à cette matière du côté du centre droit et de la droite politique, mais également du gouvernement socialiste, s'est manifestée chaque fois qu'une réforme des lycées était l'occasion de changer les lignes. Les groupes critiques cherchaient et trouvaient des alliés chez les économistes, notamment universitaires. Les uns et les autres argumentaient leur protestation de ce que la société française avait besoin de citoyens correctement informés en économie, ce qui justifiait leur intervention. De leur côté les enseignants de SES se mobilisaient pour répondre que leur enseignement répondait à ce besoin et qu'il fallait en étendre l'enseignement à tous les lycéens, sans pour autant le réduire à sa seule composante économique.

3. Interprétations

Comment expliquer que lors de ce dernier conflit la perte de la primauté d'une finalité d'éducation citoyenne, en cela porteuse d'une dimension critique et politique, ait été reléguée au profit d'une formation dite « scientifique » ? L'écriture des programmes a été axée sur des concepts des sciences de référence, l'écriture antérieure des programmes « par objets et problèmes » favorisait au contraire une didactique spécifique aux SES qui imposait une démarche pédagogique commençant par la présentation descriptive de problèmes économiques et sociaux du moment. Cette démarche était appréciée des élèves comme le montre par exemple la consultation organisée par le Ministère de l'éducation nationale en 1997 (Establet 2005). Ce changement d'écriture des programmes en 2011 éloigne de la recherche antérieure d'interdisciplinarité, exprimant une unité profonde des sciences de la société ; elle affaiblit une conception de l'économie comme science sociale et politique.

Deux facteurs méritent d'être pris en considération au début des années 2000 pour rendre compte de ce tournant car ils ont alors une prégnance nouvelle : l'intervention persistante et résolue d'un groupe lié au patronat pour mettre en question la validité de l'enseignement des SES d'une part, de l'autre l'expression d'une division entre les professeurs de SES qui affaiblit la position majoritaire des enseignants.

Ces deux éléments peuvent être mis en relation avec l'analyse des évolutions du capitalisme et du rôle de la critique dans ces évolutions, analyse conçue par Luc Boltanski (Boltanski 2009). Dans ses ouvrages de la fin des années 1990 et début des années 2000, Luc Boltanski soutient une théorie de l'évolution du capitalisme dans laquelle, si la concurrence est un moteur de changement, la critique pèse également et conduit aux transformations de « l'esprit du capitalisme ». L'esprit du capitalisme est, comme l'a montré Max Weber, ce qui pousse les gens à s'engager dans les affaires, à se mobiliser parce qu'ils y croient, cette activité leur apparaît moralement légitime. Luc Boltanski considère que les gens ne sont pas victimes d'une idéologie, ils ne sont pas illusionnés ou manipulés. Ils s'engagent dans l'activité économique en lui octroyant un sens qui n'est pas réductible à l'appétit de richesses ou à la logique des intérêts matériels. Cet esprit du capitalisme évolue par le jeu de la critique ; dans le capitalisme moderne des pays développés la critique est en effet prise en considération et finalement elle peut être intégrée de façon à rendre plus justes les épreuves cruciales : critique sociale du partage salaire profit, critique des asymétries sociales (de classe, de genre), critiques de la ségrégation sociale. Les grands du monde capitaliste doivent tenir compte des critiques pour que les épreuves restent considérées comme justes et que leur pouvoir reste légitime, que l'ordre social tienne. Cela permet à de nouvelles grandeurs de s'introduire dans les jugements, par exemple il faut dans le monde du travail épurer la présence des liens domestiques, dans les épreuves scolaires bannir la ségrégation sociale etc. Cependant, dans ce nouveau capitalisme gestionnaire, la puissance de la critique sociale s'atténue relativement aux périodes antérieures car, particulièrement en période de crise, les groupes dominants réussissent à prendre de la distance aux règles qui, au contraire, s'imposent aux groupes plus dominés et de cette façon ils parviennent à contourner les épreuves de justice (Boltanski 2009, p. 218). Un rapport informel à la règle donne aux groupes dominants un plus grand pouvoir d'action qu'à ceux auxquels la règle s'impose comme une obligation absolue.¹²

¹² Cette capacité de distanciation aux règles des groupes dominants leur permet d'opérer des « déplacements » de leurs activités (innovation, déplacements géographiques...) qui ouvrent des nouvelles sources de profit et provoquent des épreuves de force.

Cette sociologie est dite critique et pragmatique car elle articule un grand récit de l'évolution macro sociale, où la critique dite externe (par la concurrence, l'innovation et le progrès technique) impulse une dynamique, et une théorie de l'action contextualisée où une critique interne se manifeste dans des débats, des conflits, des controverses sur les grandeurs qui valent. Ainsi de nouvelles grandeurs peuvent s'introduire dans les épreuves et faire émerger des nouvelles cités (Boltanski et Thévenot 1987), avec elles apparaissent de nouveaux critères de ce qui est juste, identifiables par des nouvelles valeurs et modes de mise en équivalence des actions humaines et de leurs résultats.

Sociologie pragmatique de la critique et conventions

L'Economie des conventions est un courant de pensée économique selon lequel les agents économiques puisent dans les institutions les ressources nécessaires à leur coordination (Bessy et Favereau 2003), en cela il se sépare de courants économiques dominants. Il partage avec la sociologie pragmatique de la critique une conception plurielle des formes possibles de justification, des « ordres de grandeur ». Tous deux soutiennent, contre l'orthodoxie économique, la pluralité des formes de rationalité dans l'action. Dans les actions ordinaires qui se déroulent sans heurts, ces courants de pensée considèrent que la coordination s'opère en référence à une convention tacite qui est partagée par les participants et dont le caractère conventionnel peut provenir de l'habitude, du hasard, de faits saillants etc. Ces conventions tacites ne sont pas forcément et continuent « justifiées », elles peuvent être mises en cause et susciter la critique. En cas de dispute, lorsqu'une controverse s'engage, des arguments s'énoncent publiquement, exprimant les désaccords. Pour être recevables, ces arguments publics doivent alors être justifiés (Boltanski 2009, p. 190), c'est à dire renvoyer à « un ordre de justice » ; mais ils peuvent l'être de multiples façons, en prenant appui sur des valeurs différentes, socialement valides, que chacun des groupes en opposition tente d'imposer dans la dispute.

Dans le conflit relatif aux nouveaux programmes de SES de 2010-2011 deux groupes sociaux sont particulièrement impliqués, nous l'avons dit : des associations d'intérêts économiques liées au patronat et des enseignants de SES. Nous allons analyser quelles circonstances les conduisent à s'impliquer et quels arguments ils avancent dans les débats.

3. 1. *L'économie à l'école et le rôle du patronat pour une science « experte »*

Très tôt le patronat français s'est préoccupé de l'éducation économique des français. Dans un article de la revue du patronat français de janvier 1970 Jean-Pierre Courthéoux se préoccupe de cette question, en même temps que déjà il souligne la difficulté d'un enseignement qui, par sa nature, risquerait d'avoir une coloration politique (Chatel 1993, p.85). Cependant les milieux économiques s'accordent dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle pour trouver nécessaire une information économique des français et une formation de la jeunesse. Nombreux rapports du Conseil Economique et Social¹³ de cette période abordent la question. Etudiant la naissance d'une presse économique en France dans les années 1960, Philippe Rieutort montre comment, les journalistes économiques se mettent au service de la modernisation économique du pays, épaulant ainsi les hauts-fonctionnaires auprès desquels ils trouvent l'essentiel de leurs informations. Ces « hauts-fonctionnaires modernisateurs constituent, dit-il, l'économie en une question politique » (Riutort 2000, p. 48). Ces hauts-fonctionnaires avaient la préoccupation de l'intervention publique et ils étaient keynésiens, à une époque où rares étaient les universitaires keynésiens. L'enseignement des SES, qui se met en place à ce moment là, est en phase avec cette mouvance modernisatrice. Jean Fourastié, joue un rôle moteur dans la promotion d'un discours économique largement accessible, il publie de nombreux ouvrages à grands tirages. Beaucoup d'extraits de ces ouvrages se retrouvent dans les manuels de SES des années 1970-1980.

Cependant, malgré le développement d'une presse d'information économique et de l'enseignement scolaire de l'économie, l'incompétence économique des citoyens continue d'être un leitmotiv. Le thème de l'insuffisance de la formation économique des français est ressurgit au début des années 2000, au moyen de publication de sondages (Rozier 2009), notamment commandés par le ministère des Finances et par organisme créé en 2006, le Conseil pour la diffusion de la culture économique (CODICE). Les répondants à ces sondages plébiscitent « la mise en place d'une initiation à l'économie dès le secondaire », ignorant probablement qu'un tel enseignement existe déjà pour une grande partie des lycéens.

Un groupe proche du patronat se saisit activement de cette question en portant intérêt à l'éducation scolaire au travers d'un organisme l'Institut de l'Entreprise (IDE). Créé en 1973 l'IDE a 120 adhérents, principalement des associations patronales, de grands cabinets d'audit et des conseils d'établissements d'enseignement supérieur. Leur préoccupation n'est pas tant

¹³ Assemblée constitutionnelle consultative française composée de représentants sociaux (patronat, syndicats, associations) créé en 1958, devenu en 2008 Conseil économique, social et environnemental (CESE).

l'inculture économique des français en général que le contenu précis de leur formation économique. Dans les années 2000 le thème du désamour de la société française pour l'entreprise s'y ajoute. L'enseignement des SES est soupçonné d'être partie prenante de ce désamour par la façon dont il aborde l'entreprise. Il est la cible principale de la critique. Comme le dit Jean-Pierre Boisivon, ex délégué général de l'IDE, Professeur d'économie à l'Université de Paris I, ex directeur de la Direction de l'évaluation et de la prospective au Ministère de l'éducation nationale, dans un interview au journal Le Monde du 3 juillet 1998 (cité par Rozier 2009) : « La moitié d'une classe d'âge reçoit une piqûre d'économie au lycée contre seulement 5% il y a trente ans. Le socle de culture économique se fabrique là et ce ne sera pas sans conséquences sur les relations entre citoyens, entre politiques et citoyens, entre chefs d'entreprises et salariés. C'est un enjeu considérable dont on n'a pas assez pris conscience. »

l'IDE a de nombreuses activités d'information et de formation économique et va tenter à partir des années 2000 d'intervenir directement sur la formation des professeurs de SES en mettant en place des stages pour les professeurs notamment de SES, stages de 9 semaines en entreprise. Ces stages sont validés par la DGESCO (Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'éducation nationale) comme formation continue. Un site proposant de la documentation en ligne pour les enseignants est créé durant ces années là. Le mouvement de mise en cause publique de l'enseignement des SES est relancé en 2005 par la critique des manuels de SES par l'IDE. Cette critique des manuels est relayée en 2007 par une petite association « Positive Entreprise ». Les manuels de seconde sont accusés de traiter de l'Entreprise d'une façon jugée irréaliste et compassionnelle. Le mouvement est amplifié en 2010 par des prises de position de l'Académie des Sciences morales et politiques à ce sujet. Dans cette instance se retrouvent des personnalités de l'IDE comme Michel Pébereau, qui présidait alors l'IDE. Il est par ailleurs une personne influente en tant qu'ancien dirigeant de BNP-Paribas, membre du Conseil d'administration de plusieurs grandes entreprises, membre du Haut Conseil de l'Education, professeur à Science Po Paris. D'autres membres de cette Académie sont proches du patronat tel Yvon Gattaz, ex président du MEDEF, principale association professionnelle du grand patronat français. Pour calmer ce mouvement le ministre de l'éducation nationale commande une expertise de l'enseignement des SES à Roger Guesnerie, professeur au collège de France, comme cela a été dit plus haut. Le rapport Guesnerie aura son importance dans l'élaboration des nouveaux programmes en 2010 lors de la réforme des lycées de Luc Chatel.

Ce mouvement patronal a donc obtenu la mise du problème « SES » à l'agenda politique. Leur volonté d'intervention porte jusqu'à l'écriture même des programmes. Ainsi, Michel Pébereau, arguant du « manque de scientificité des SES » jugées trop ignorantes des fondamentaux microéconomiques de la science économique, tentera d'influencer les rédacteurs en exprimant directement ses suggestions sur le programme de la classe de seconde aux membres du groupe d'experts mis en place à l'automne 2008. Ce mode d'intervention est très inhabituel car il met en doute l'indépendance des instances rédactrices des programmes.

Ces mises en question répétées manifestent l'importance conférée par ces éminents chefs d'entreprise et économistes à l'information économique et plus précisément à la vision qui est donnée de l'entreprise et de l'économie de marché par l'enseignement scolaire. Ils s'expriment en faveur de l'enseignement d'une science économique abstraite, où domine l'apprentissage des raisonnements jugés « fondamentaux » dans la discipline. Leur tentative pour influencer de façon conséquente le contenu de la formation donnée en SES au travers des programmes de 2011 a eu un certain succès. Les aspects plus descriptifs de l'enseignement disparaissent de ces programmes, aussi bien en ce qui concerne la science économique que la sociologie. De la sorte les exercices scolaires cessent d'être occasion d'interprétation ou de réflexion dialectique ou critique ; les élèves doivent montrer leur maîtrise d'un vocabulaire et de raisonnements. On ne les invite pas à apprendre à poser un problème ou à questionner le monde.

Cette évolution se rapproche du développement de la science économique vers l'expertise que montrent les travaux Luc Boltanski et Eve Chiapello (Boltanski et Chiapello 1999)¹⁴. Le nouveau capitalisme gestionnaire émergeant à la fin des années 1980, est caractérisé par le fait qu'il octroie plus d'autonomie et de responsabilité aux « opérateurs » de production, dans un monde connexionniste, une cité « par projet » ; de nouvelles formes de coordination se mettent en place accroissant la flexibilité, individualisant les situations de travail, affaiblissant les organisations syndicales et les moyens collectifs de défense. Cette évolution neutralise la critique, notamment la critique dite « sociale », car la critique suppose d'avoir prise sur le monde, de pouvoir défendre ses propres points de vue. Or la domination gestionnaire, avec l'affaiblissement hiérarchique et l'instrumentalisation des qualités humaines, conduit à faire faire aux gens ce qu'on désire les voir faire. A un niveau plus abstrait, la science économique

¹⁴ L'ouvrage postérieur de Marion Fourcade montre également, en étudiant de façon comparative trois systèmes d'enseignement supérieur et de recherche en économie, un mouvement de la science économique vers l'expertise et son alignement sur la science économique américaine, bien que des spécificités nationales s'y donnent à voir (Fourcade 2009).

intervient alors comme justification du capitalisme pour ce qu'il apporte de progrès matériel, d'opulence. En disant la réalité du monde à sa façon le discours économique tente de rapprocher les faits économiques (economy) de la science économique (economics), se faisant il confère aux lois économiques une force inéluctable, il en fait des « nécessités ». Il octroie aux experts le pouvoir de les dire et de les imposer sans discussion car les experts prétendent ((Boltanski 2009, p. 204) exprimer la volonté du monde en façonnant les représentations. La critique est émoussée laissant place au débat d'experts.

Traditionnellement le patronat n'intervient guère dans l'élaboration des programmes scolaires d'enseignement général et, concernant l'économie, cette intervention n'était pas aussi directe dans le passé qu'elle l'est à partir des années 2000. Cette volonté d'influencer l'enseignement, se justifiant conjointement par la nécessité de donner une formation économique à la jeunesse et par l'importance qu'elle soit validée par son caractère scientifique, conduit à renforcer la technicité tout en atténuant la place de l'interprétation et donc, avec elle, la portée politique et critique de cet enseignement. Ce mouvement est parfaitement en phase avec l'analyse de la place sociale du discours économique dans le nouveau capitalisme gestionnaire analysé ci-dessus par la sociologie pragmatique de la critique.

3. 2. Les professeurs de SES dans ces conflits et l'évolution de leurs arguments

Le deuxième groupe qui intervient dans ce conflit est constitué des enseignants, organisés dans leur association professionnelle. La participation des associations d'enseignants au débat sur les contenus de leur enseignement est coutumière. Les sciences économiques et sociales se conforment à cette façon de faire et l'APSES se montre particulièrement active. Tous les changements de programme les ont vu s'exprimer, voir manifester sur ces questions. Dès 1975, lors des premières discussions sur une réforme des collèges, craignant de voir l'enseignement d'Economie confié aux professeurs d'Histoire Géographie, ils protestent et de nombreuses lettres d'élèves viendront soutenir leur cause au grand étonnement de la commission Fourastié, créée à cette époque pour modifier l'enseignement des collèges. En 1979 quand le rapport Bourdin critique la façon qu'ont les SES d'enseigner l'économie, les professeurs de cette matière se mobilisent pour défendre leur enseignement. Leur mot d'ordre est : « nous nous battons pour un adjectif ». Ils plaident pour que la dimension « sociale » de leur enseignement ne soit pas évacuée. Le combat fut très important car le concours de recrutement des professeurs, l'agrégation de SES, était menacée de disparition. Cependant le maintien de l'orientation « sciences sociales » dans les SES fut gagnée grâce au

soutien du directeur de l'INSEE, Jean-Claude Milleron, membre de la commission décisionnaire (Chatel 1993).

En 1993, lors de la réforme des lycées, l'APSES obtient que des sociologues reconnus soient membres de commissions sur les changements de programme.

En 1997, alors qu'une nouvelle réforme des lycées est en préparation, le Ministre de l'éducation du gouvernement socialiste de l'époque étant le géologue Claude Allègre, l'APSES, très inquiète du tour de la discussion sur les SES avec le Ministère, demande à Pierre Bourdieu de venir s'exprimer à un stage de formation des professeurs qu'elle organise. Dans son exposé, Pierre Bourdieu rappelle qu'il a, dès la création, été présent dans les commissions de 1965 et soutenu ce projet d'un enseignement scolaire de sciences sociales unifiées, il conseille aux professeurs de défendre fermement cette orientation favorable à l'unité des sciences de la société et de chercher des alliances auprès des économistes susceptibles de la partager (Bourdieu 1998).

Par la suite l'APSES suivra ce conseil, recherchant de telles alliances avec des économistes hétérodoxes ; l'Association française d'Economie Politique (AFEP), créée en 2009¹⁵ apporte son soutien aux professeurs des lycées contre le programme de 2011, tout comme, les associations professionnelles de sociologues, et celle des étudiants d'économie contre « la pensée unique ».

Néanmoins le postulat de l'unité des sciences de la société n'est pas partagé par tous les enseignants de SES, pas plus que la méthode d'enseignement d'abord descriptive. Le reproche fait par certains économistes que les savoirs enseignés en SES ne soient trop descriptifs et peut-être marqués d'idéologie est relayée par une minorité active d'enseignants de SES peu favorables à l'interdisciplinarité et critiques des pédagogies dites actives. Leur critique est partagée par certains inspecteurs¹⁶, ce qui joue sur la rédaction des programmes, notamment ceux de 2011. Un enseignant anime cette mouvance depuis le début des années 1980. Il est formateur d'enseignants et auteur de manuels. Il s'exprime très fréquemment dans les revues de la discipline et sur son blog. Alain Beitone défend le point de vue selon lequel il faudrait séparer économie et sociologie dans les SES. Il appuie son propos sur l'idée que les méthodes scientifiques et les objets de ces deux disciplines sont nettement différents d'une

¹⁵ L'AFEP est une association d'économistes qui, soucieuse de la domination d'un courant de pensée, a été créée pour défendre le pluralisme en Economie. Cette association est moins influente, malgré un nombre important d'adhérents, que l'Association française de Sciences économiques, elle-même plus ancienne.

¹⁶ Les inspecteurs sont des fonctionnaires du Ministère de l'éducation nationale qui participent au recrutement, évaluent et conseillent les professeurs au long de leur carrière.

part et d'autre part sur la conviction que la « pédagogie active et inductive », qui privilégie l'entrée dans l'étude par les faits économiques et sociaux, s'apparente au « bricolage » et risque de renforcer les opinions infondées des élèves (Beitone 1990). Fréquemment membre des jurys de concours, il a participé aux groupes qui rédigent les programmes de 2001. En 2008, il est membre de la commission Guesnerie et en 2009-2010 du groupe d'experts à l'origine du nouveau programme de première et donc participant à son écriture.

Cette querelle interne prend de l'ampleur dans les années 2000 (Harlé, Lanellée 2015), affaiblissant la position majoritaire, elle a pu contribuer à rendre opérationnels les nouveaux programmes de 2010-2011.

Néanmoins, la majorité des professeurs adhèrent au point de vu défendu par l'APSES et, au fil des ans, développent un argumentaire qui prend appui sur leur pratique de la classe. Cet argumentaire prend forme en grande partie comme conséquence de ce qui est ressenti comme étant une mise en question de leur enseignement, menaçant leur identité professionnelle.

Ils partagent le fait de concevoir l'économie comme une science sociale et politique et l'éducation économique comme devant d'abord servir une finalité citoyenne. C'est par exemple ce qu'exprime très clairement un professeur exerçant dans les classes post baccalauréat du prestigieux lycée Henri IV à Paris. Intervenant dans une Assemblée générale des enseignants mobilisés un jour de grève en décembre 2008, Pascal Combemale pose que cette discipline existe pour des raisons politiques : « Une démocratie a besoin de citoyens instruits participant activement à la construction de leur destin collectif ». Puis il défend à la fois la nécessité d'une solide formation universitaire des enseignants et celle d'une pédagogie progressive : « l'entrée par les questions, l'analyse des données empiriques, le souci permanent de la réalité (...) se justifie par un idéal fondateur : l'apprentissage de l'autonomie », et il conclue : « si les SES subissent ces attaques politiques et idéologiques (...) c'est parce qu'elles réussissent. (...) L'autonomie, la réflexivité, le sens critique dérangent tous les pouvoirs. » (Combemale 2008). Même analyse de Christian Laval, alors professeur de lycée, devenu depuis professeur de Sociologie à l'université lorsqu'il commente le rapport Guesnerie en 2008 (Laval 2008) : « L'investissement politique de ces groupes et de ces forces, qui confine à l'acharnement, est motivé par une conviction profonde selon laquelle cet enseignement a une responsabilité dans la distance critique de l'opinion française à l'égard des vertus du marché et des dirigeants des grandes entreprises ».

Majoritairement les professeurs défendent la primauté d'une finalité citoyenne et critique. Pour partie ce point de vu est fondé sur leur pratique de la classe. Il est, de ce fait difficile, à soutenir dans les arènes de discussion sur les programmes où les professeurs de lycée n'ont qu'une position seconde vis à vis des experts de la recherche, de l'université consultés pour valider scientifiquement les choix des programmes scolaires. Leur légitimité en ces lieux est principalement pédagogique, elle peine à s'exprimer et à se faire entendre. Thomas Angeletti analyse (Angeletti 2011), avec les outils de la sociologie pragmatique de la critique, les échanges entre un des experts invités aux « Journées de l'économie »¹⁷ de 2011, banquier et partie prenante de la critique des manuels évoquée plus haut, et un professeur de SES. Ce professeur fait remarquer à l'intervenant que les manuels ne permettent pas de savoir ce qui se passe en classe effectivement. Autrement dit ce professeur de lycée intervient pour faire valoir dans cette arène un parole du public, en ce cas un public principalement constitué de professeurs de lycée dont la parole est fondée dans l'expérience de terrain, face à celle de l'expert, invité à faire une conférence exprimant ces opinions sur le sujet et légitimé par son autorité sociale de banquier et de professeur à l'institut d'études politiques.

Dans leur lutte contre les programmes proposés par la commission en 2010, les professeurs de l'APSES adoptent une attitude analogue. Ils réussissent à exprimer concrètement leur expérience en opposant à la consultation du Ministère sur les projets de programmes des contre-programmes. Ces contre-programmes ont été élaborés collectivement en respectant les objectifs conceptuels et les thématiques du projet ministériel mais ils proposent d'autres façons de les écrire, conformes au principe d'interdisciplinarité et à l'exigence de commencer l'étude par des objets et problèmes économiques et sociaux du monde. Ils font ainsi usage de leur expérience. Ils se saisissent de la traduction conceptuelle de cette expérience de la classe effectuée par une réflexion didactique, par exemple ils mobilisent le thème de la possible construction spiralaire des programmes en reprenant plusieurs fois le même thème d'étude selon divers point de vue et différentes exigences d'abstraction ou d'approfondissement (Jean et Rallet 2009), ou celui du passage du complexe au simple (Simula 2000), ou encore ils savent caractériser la démarche d'enseignement qui consiste à partir des problèmes du monde plus ou moins connus des élèves comme étant une « distillation du réel » c'est à dire une façon de commencer par un mode de description avec ses aspects anecdotiques pour aller vers descriptions plus catégorisées, des problématisations et des conceptualisation de portée plus

¹⁷ Les « Journées de l'économie » est une manifestation annuelle organisée par l'Ecole normale supérieure de Lyon proposant à un très large public des séries de conférences par des experts reconnus ayant pour but la diffusion des connaissances économiques.

générale (Grosse et Soin 2000). Il leur importe en effet de réussir à impliquer leurs élèves dans la réflexion que les concepts économiques étudiés contiennent, d'en faire des moyens de penser et, peut-être, de comprendre le monde qui les entourent.

Par la suite, ils ne se tiennent pas pour battus après la publication des nouveaux programmes en 2011 et mettent en place ce qu'ils appellent un « contournement » du programme en publiant jour après jour un manuel en ligne, intitulé « SES-âme », pour se donner collectivement les outils pédagogiques nécessaires à ce contournement.

Dans ce débat se font jour des positions divergentes sur le contenu de l'enseignement des SES et sur l'idéal professionnel. Ces dernières sont des positions éthiques relatives à la façon d'enseigner en tenant compte des élèves, de leurs connaissances sociales, de leur expérience. De celles-ci les professeurs en tant qu'enseignants, c'est à dire en tant qu'exerçant un métier relationnel comme le dit Lise Demailly (Demailly 1998), se préoccupent car ils se doivent, dans de tels métiers, de prendre le parti de ceux qu'ils ont à éduquer.

4. Conclusion

Dans ce conflit, les professeurs, qui sont les opposants les plus actifs au projet de nouveau programme, tentent, bien qu'ils soient en position faible relativement aux experts sollicités pour dire quels sont les « bons savoirs » à enseigner, de faire valoir des grandeurs spécifiques à leur activité d'enseignants. Pour le dire dans le langage de la sociologie pragmatique de la critique proposée par Luc Boltanski : en 2010-2011 ils essayent de mobiliser leur expérience « existentielle », d'argumenter en proposant un contre modèle fondé sur d'autres grandeurs. Pour cela ils sont contraints de se dégager de leurs habitudes, de réfléchir les conventions implicitement en vigueur dans leur enseignement de façon à défendre publiquement leur façon de considérer leur enseignement, en le « justifiant ». Leur point de vue est fondé sur des choix scientifiques, dans un domaine où le consensus ne règne pas, sur des valeurs éducatives, comme l'autonomie et la capacité critique, et enfin sur des positions pédagogiques ; cela produit une posture didactique. On peut dire qu'en tentant de transformer leur expérience partagée en argument pour défendre une position commune fondée dans leur pratique didactique, ils tentent de sortir d'une position dominée par les experts et d'intervenir pour faire du conflit une « épreuve de réalité » défendant d'autres « grandeurs », des valeurs qui revendiquent une légitimité éducative. Faisant entendre leur voix, ils ouvrent le jeu. Le dernier rapport du Conseil Supérieur des Programmes (Collas Aurélie, Le Monde 19 octobre 2017), réunis pour tenter d'apaiser ce conflit au sujet des nouveaux programmes de SES,

permet de penser que leurs arguments, et avec eux leur expérience, ont été un peu entendus, du moins par cette instance.

L'approche de ce conflit avec les outils de la sociologie pragmatique de la critique nous permet d'articuler l'échelle contextualisée de ce conflit relatif aux finalités du programme de SES au lycée et l'histoire plus longue des savoirs économiques et de leur influence dans la vie sociale au regard des évolutions du capitalisme ; elle nous permet également d'introduire la dimension d'éthique professionnelle dans les conflits au sujet des programmes.

5. Bibliographie

Angeletti Thomas. 2011/2. Dire l'Economie. « Les journées de l'Economie » comme Instance de Confirmation. Sociologie. vol. 2 :113-127.

Beitone Alain. 1990. Refus de la Pédagogie inductive et du Bricolage instrumental. Nouvelles Technologies et Didactiques des SES. CERPE. Université d'Aix-Marseille.

Bessy Christian et Favereau Olivier. 2003. Institutions et Economie des Conventions. Cahiers d'Economie Politique. 44: 119-164. L'Harmattan.

Boltanski Luc et Chiapello Eve. 1999. Le nouvel esprit du capitalisme. Gallimard.

Boltanski Luc. 2009. De la Critique. Précis de Sociologie de l'Emancipation. Gallimard. 2009.

Bourdieu Pierre. (1998) 2002. Intervention de Pierre Bourdieu au Stage national APSES 1997. IDEES n°129.

Chatel Elisabeth 1993. Enseigner les Sciences économiques et sociales. Le projet et son Histoire. Chatel et alii (Ed.) INRP : 7-87 et 149-200.

Chatel Elisabeth, 2015/1. Genèse d'un enseignement de l'économie intégré aux sciences sociales dans l'enseignement secondaire français entre 1964 et 1966. Education et Société. 35: 33-50.

Chervel André. 1988. L'Histoire des Disciplines Scolaires. Réflexion sur un domaine de Recherche. Histoire de l'Education. 38 : 59-119. INRP.

Collas Aurélie. 2017. Des sciences éco obligatoires au Lycée ? Un Avis très attendu plaide pour un enseignement des SES plus ouvert. Un Sujet sensible. Le Monde 19 octobre.

Combemale Pascal. 2008. Les SES existent pour des raisons politiques et sont attaquées pour des raisons politiques. www.idies.org, mise en ligne le 4 décembre.

Cooper Barry. 1983. Comment expliquer les transformation des matières scolaires ? in Forquin Jean-Claude. 1997. Les sociologues de l'Education américains et britanniques. De Boeck INRP. 66-75.

Demilly Lise. 1998. Les Métiers relationnels du Service Public : Approche gestionnaire, Approche politique. Liens social et Politique 40 :17-24 ; <http://id.erudit.org>

Establet Roger Editeur. 2005. Radiographie du peuple lycéen. ESF.

Fourcade Marion. 2009. Economists and societies, Princeton University Press.

Goodson Ivor. 1981. Becoming an Academic Subject : Patterns of Explanation and Evolution. British Journal of Sociology of Education. Vol. 2, n°2, p. 163-180.

Goodson Ivor. 1992. On curriculum form : Notes toward a Theory of Curriculum. Sociology of Education. Vol. 65, january : 66-75.

Grosse Gérard et Soin Robert. 2000. Un projet ... deux trajectoires ». Chatel E. (Ed.) Elèves et Professeurs en Classe de Sciences économiques et sociales : Pédagogies actives et Activités intellectuelles des élèves. INRP: 129-177.

Harlé Isabelle et Lanéelle Xavière. 2015. Enjeux et Tensions autour de la Réforme du lycée (2010-2012). Education et Société. 35: 51-66.

Jean Gisèle et Rallet Alain, 2009. Une Conception innovante des Programmes ». Cahiers pédagogiques, n°472. 14-16.

Jephcote M. et Davies B. 2007. School Subject, Subject Communities and Curriculum change : the Social Construction of Economics in School Curriculum. Cambridge Journal of Education. 37 (2). 207- 227.

Laval Christian. 2008. Le rapport Guesnerie et la liquidation des Sciences économiques et sociales. 15 septembre. www.journaldumauss.net

Lawruszenko Jean, Martinache Igor, Mas, Jean-Yves 2015. 1967-2011 : La Démarche des SES en Question. in Galy Marjorie, Le Nader Erwan, Combemale Pascal (Ed.) Les Sciences économiques et sociales. Histoire, Enseignement, Concours. Grands Repères, La Découverte: 56-69.

Prost Antoine. 1992. Education, Société et Politique. Paris Seuil.

Prost Antoine. 2013. Du Changement dans l'Ecole. Les Reformes de l'Education de 1936 à nos Jours. Seuil.

Riutort Philippe, 2000. Le journalisme au service de l'économie. Les conditions d'émergence de l'information économique en France à partir des années 1950. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Vol. 131-132, mars. Le journalisme et l'économie: 41-55.

Rozier Sabine. 2014. Ordre scolaire et Ordre économique. Conditions d'appropriation et d'usage des « mini-entreprises » dans des établissements scolaires français. Politix /1, N° 105 : 163-184.

Simula Luc, 2000. Le thème du marché dans les programmes : une mise en perspective.
Chatel E. (ED.): Elèves et Professeurs en Classe de Sciences économiques et sociales :
Pédagogies actives et Activités intellectuelles des élèves. INRP: 35-51.
Weber Max. (1905) 2004. L’Ethique protestante et l’Esprit du Capitalisme. Gallimard