

**Rapport
au
Ministre de l'Éducation nationale**

**de la
mission d'audit des manuels et programmes de
sciences économiques et sociales du lycée**

présidée par

Roger Guesnerie

Professeur au Collège de France

Juin 2008

**Rapport
au
Ministre de l'Éducation nationale**

**de la
mission d'audit des manuels et programmes de
sciences économiques et sociales du lycée**

Président :

Roger Guesnerie
Collège de France

Co-rapporteurs :

Sandrine Spaeter-Loehrer
Université de Nancy II

Jérôme Gauthié
Université de Paris I

Juin 2008

Sommaire

	pp.
Introduction	5
Avant-propos	5
Vue d'ensemble	6
1. Bilan	11
1.1 Les programmes et l'articulation entre les années d'enseignement	12
1.2 Les manuels	17
2. Préconisations	21
2.1 Les objectifs de l'enseignement	21
2.2 La démarche didactique	25
2.3 La place et l'agencement des enseignements des SES au lycée : quelques pistes	29
Annexes	31
La lettre de mission et la composition de la commission	36
Les modalités travail de la Commission et la liste des auditions	40
A - Les synthèses	43
B - Les données de cadrage	55
C - Les auditions	65

Avant Propos

La lettre du ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, donnait à la Commission mandat "d'examiner le contenu des manuels de sciences économiques et sociales du lycée, de s'assurer de leur conformité aux objectifs et aux contenus des programmes, du respect de la pluralité des courants de pensée constitutifs du domaine des sciences économiques et sociales ainsi que de la qualité des supports pédagogiques utilisés". Elle demandait qu'"une attention toute particulière" soit apportée "à la manière dont est abordée l'étude du marché et de l'entreprise".

La commission avait également à réfléchir sur "la pertinence et la cohérence des objectifs et contenus des programmes [...] au regard à la fois des exigences de la formation de citoyens éclairés et de la préparation à des études supérieures...". Devant en outre "s'assurer que les programmes actuels prennent bien en compte les notions, outils, méthodes et modes d'argumentation qui constituent les bases de toute formation solide à l'économie et à la sociologie", elle était invitée à "faire toutes les propositions utiles pour améliorer la qualité de ces programmes".

Composée de quatorze membres – enseignants de sciences économiques et sociales et observateurs extérieurs, universitaires des disciplines concernées, économistes, sociologues et historiens et personnalités du monde économique et de l'Administration, la commission s'est livrée à un examen approfondi de tous les aspects de l'enseignement de sciences économiques et sociales dont la connaissance était susceptible de nourrir son audit.

Elle s'est réunie pendant neuf demi-journées de février à juin. Elle a auditionné dix-huit personnalités extérieures (voir la liste en annexe), qui ont fourni l'information et alimenté la réflexion sur un vaste ensemble de questions : histoire de la filière et de ses performances, devenir des élèves, généalogie et contenu des programmes, discussion des objectifs de l'enseignement et de la pédagogie, analyse des manuels, comparaisons internationales... L'examen des manuels s'est appuyé sur un plan de lectures systématiques qui a fortement mobilisé les membres de la Commission. Ces lectures ont nourri la discussion sur les manuels mais aussi celle sur les programmes. Des visites de classe ont également été faites par une majorité des membres de la Commission¹.

La Commission s'est également appuyée sur les analyses faites précédemment par le groupe d'experts présidé par Jean-Luc Gaffard, ou sur celles antérieures du rapport Malinvaud.

Le rapport qui suit est divisé en deux parties, la première est intitulée bilan, la seconde porte sur les préconisations. Il est précédé par la vue d'ensemble des analyses et des conclusions détaillées plus loin qui est maintenant présentée.

1 La Commission a bénéficié tout au long de sa mission du concours diligent et efficace de Michelle Huart, à qui la bonne progression du travail jusqu'à ce rapport doit beaucoup.

Vue d'ensemble

La commission a d'abord pris acte de la solidité de l'enracinement de l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée. L'appétence des élèves pour la compréhension du monde social, à la fois proche et mystérieux, est à la source de la motivation que l'enseignement suscite et dont il tire sa force. Au-delà de son attractivité, plaident pour cette filière tant la bonne tenue des élèves qui en sont issus dans des parcours ultérieurs très divers, qu'un succès universitaire honorable dans les disciplines de base, particulièrement si on l'apprécie de façon conditionnelle, c'est-à-dire sous l'hypothèse d'un passage réussi en troisième année d'université. La commission n'avait pas pour mission d'évaluer l'enseignement proprement dit ou les méthodes pédagogiques, même si elle avait à en connaître. Mais cette reconnaissance introductive des acquis de la filière souligne, si besoin est, les mérites du travail des enseignants qui la font vivre. La commission tient à affirmer son sentiment fort que cet enseignement a vocation demain plus encore qu'aujourd'hui à l'excellence et que les progrès que propose le rapport permettront de mieux concrétiser cette vocation. L'objectif est de lui donner une forte identité, de l'éloigner définitivement du risque d'un statut de filière intermédiaire pour élèves moyens, à mi-chemin entre filières scientifique et littéraire, pour en faire un enseignement revendiquant la spécificité des connaissances et compétences que les élèves y acquièrent, et assumant pleinement sa place dans la formation de la jeunesse.

Gardant ce préambule à l'esprit, il convient de revenir pour un moment aux critiques faites aux programmes et aux manuels. Ce sont ces critiques, venues souvent de la société civile, qui ont suscité la création de cette commission.

Sans doute faut-il rappeler une évidence : traiter des questions du monde contemporain, du monde économique et social en particulier, rend à la fois plus difficile et plus impératif le devoir de laïcité, qui, des débuts de l'École publique à nos jours, est au cœur du contrat entre l'École - au sens large, c'est à dire à tous les niveaux, primaire, secondaire et supérieur- et la Société. Les critiques extérieures les plus vives, particulièrement sur les manuels, reflètent, chez leurs auteurs, un sentiment de rupture de la "neutralité symbolique", (par exemple au travers de caricatures stigmatisant des acteurs et des institutions). Ce sentiment suscite des réactions vives, parfois disproportionnées et le plus souvent mal comprises de ceux qui sont mis en cause. Sans éluder cette question de la neutralité symbolique, la Commission s'est attachée à évaluer la "neutralité réelle" des outils de l'enseignement. Il s'agit d'apprécier la qualité de la présentation du débat intellectuel, même si cette présentation est nécessairement sommaire, l'équilibre entre les argumentaires concernant notamment les questions de politique économiques et sociales au programme, mais aussi le regard général porté sur l'économie et la société.

L'analyse détaillée de la Commission sur ces questions est rapportée dans le texte qui suit et dans une annexe au rapport que le lecteur intéressé à ces questions devra lire avec attention. Sans prétendre résumer ici ces documents, soulignons, la convergence des avis des membres de la Commission qui, comme on l'a rappelé plus haut, ont consacré une part de leur temps à la lecture des manuels.

Trois grandes constatations sur les manuels proprement dits :

- Premièrement, les manuels sont conçus comme des supports de la pédagogie active privilégiée par les enseignants ; ils sont le plus souvent fidèles aux programmes et riches en information.
- Deuxièmement, la qualité des manuels est variable, certains sont globalement bons, d'autres ne le sont pas ; l'information qu'ils apportent, qui peut être remarquable, est elle aussi de qualité inégale.
- Troisièmement, l'exigence de laïcité intellectuelle fait l'objet d'une attention variable. Elle est exceptionnellement mais alors inacceptablement absente, elle est le plus souvent assumée mais plutôt maladroitement concrétisée : présentation de grands débats intellectuels du passé qui ne les replace pas convenablement dans la dynamique d'accumulation des savoirs, un ton qui peut être systématiquement négatif et parfois péremptoire.

Bien entendu, la Commission est consciente des contraintes qui pèsent sur la conception des manuels, parmi lesquelles celles venant du système éditorial ne sont pas négligeables, mais certains manuels gèrent beaucoup mieux ces contraintes que d'autres. À ce propos, une appréciation la qualité par les services du ministère apparaîtrait largement archaïque. Par ailleurs, la formule d'une évaluation par un organisme indépendant, constitué à l'image des autorités de régulation, a été évoquée mais n'a pas été réellement approfondie. En revanche, la mise en place de procédures d'évaluation critique, décentralisées et dont la conception serait laissée à l'initiative de grandes institutions ou de sociétés savantes, nous paraît devoir être encouragée. Disons, sans prendre cette métaphore trop au sérieux, que pour les auteurs de manuels et leurs éditeurs, les jugements de professionnels avertis pourraient jouer un rôle comparable à celui des guides gastronomiques dans leur domaine.

Comme on l'aura compris, les critiques esquissées sur les manuels renvoient aussi à la conception des programmes : c'est en partie l'étendue du champ couvert, la complexité des questions en discussion en regard du temps qui leur est accordé, qui explique l'inégalité des contenus et la difficulté de l'objectivité. Il faut donc élargir le champ et replacer ces critiques dans la perspective plus générale des objectifs assignés à l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée et des moyens mis en œuvre pour les atteindre. L'analyse nous fera passer des causes immédiates de la mission au cœur de la réflexion qu'elle appelle.

L'enseignement des sciences économiques et sociales a pour objectif à la fois de contribuer à la formation citoyenne des élèves et de les préparer à l'enseignement supérieur et éventuellement, mais ce n'est qu'une fonction médiante, à la vie professionnelle. Ces deux objectifs sont pour ainsi dire communs à tous les enseignements au lycée. La spécificité de la série économique et sociale est qu'elle sollicite non pas une mais plusieurs disciplines académiques - à titre principal, l'économie et la sociologie mais aussi la science politique - et qu'elle part de l'étude "d'objets" du monde économique et social, sur lesquels les regards disciplinaires sont croisés.

Il y a une tension immédiatement évidente entre les visées de formation générale, d'une part, et de formation intellectuelle, d'autre part. Le premier objectif suggère plutôt une couverture large et tire vers une sorte de voyage rapide mais le plus exhaustif possible dans les grandes questions du monde contemporain. Le second objectif appelle l'apprentissage de démarches intellectuelles, dont certaines sont communes aux sciences sociales (le statut de la preuve, l'interprétation probabiliste des faits), quand d'autres sont spécifiques aux disciplines. Cet apprentissage - et, en ce sens, les sciences économiques et sociales ne sont pas différentes des autres savoirs scientifiques - repose sur l'acquisition de méthodes, d'outils conceptuels et analytiques. L'étude doit conduire *in fine* à

l'assimilation des raisonnements disciplinaires, ici du raisonnement sociologique et du raisonnement économique.

La légitimité de la mobilisation des savoirs économiques ou sociologiques et *a fortiori* la fécondité du croisement des regards disciplinaires sur un sujet donné, découlent d'abord de la pertinence scientifique de chacune de ces disciplines.

Notons à ce stade, qu'est paradoxale, dans les programmes actuels, la part prépondérante des références à l'analyse macroéconomique, qui s'appuie sur les savoirs les plus difficiles et les moins consensuels de la discipline, alors que le savoir microéconomique est souvent mieux fondé et plus simplement applicable, plus susceptible d'éclairer des expériences de la vie courante. Notons en outre, même si c'est de façon incidente, qu'il serait aussi paradoxal, comme la tentation en apparaît dans les enseignements de spécialité, de substituer l'étude de l'histoire du savoir à l'étude du savoir, pour faire bref l'histoire de la pensée économique ou sociologique à l'analyse économique ou sociologique. Il paraît beaucoup plus difficile de faire accéder un lycéen à l'histoire de la pensée économique que de lui faire comprendre les fondamentaux de l'analyse économique.

Ce retour sur les objectifs étant fait, il convient de revenir aux programmes actuels de sciences économiques et sociales.

Trois remarques critiques :

- 1- L'encyclopédisme des programmes va de pair avec une assimilation insuffisante des fondamentaux des cultures disciplinaires. Ce constat assez unanime de la Commission est explicite dans le texte. Essayons de le préciser dans trois directions. D'une part, on l'a dit, les disciplines renvoient à des "outils conceptuels et analytiques" de base qui doivent être acquis. D'autre part, comme toutes les sciences, les sciences sociales revendiquent le verdict empirique, même si leurs protocoles de validation sont clairement différents de ceux des sciences de la nature. L'articulation théorie-empirie, avec des modes de confrontation qui peuvent varier d'une discipline à l'autre, construit l'identité intellectuelle des savoirs sur la société. Comprendre (même de façon élémentaire) ces modes de confrontation, fait partie des "connaissances et compétences" de base à acquérir. Enfin, les théories en sciences sociales se nourrissent des faits, et notamment des grands événements économiques et sociaux. La crise de 1929 en son temps, l'échec de la planification soviétique plus récemment ont profondément influencé l'évolution des conceptions économiques. Ces événements renvoient eux aussi à la catégorie des "fondamentaux". En bref, il faut, d'une manière ou d'une autre, sans doute fort modestement mais réellement, introduire à cette double culture, empirique et théorique, des sciences sociales.
- 2- L'ambition démesurée de couverture des thèmes, parce qu'elle conduit à ratisser trop large et donc à rester en surface, est contre-productive, sur le plan de la formation intellectuelle et de la préparation à l'enseignement supérieur. Paradoxalement, elle est aussi contre-productive pour la formation du citoyen. À traiter de tous les grands problèmes de la société, en ne pouvant solliciter qu'une faible partie des outils disponibles, et par exemple sans donner à la vérification empirique la place qu'elle a dans les débats internes à chacune des sciences sociales, on prend le risque de les instruire voire de les trancher très superficiellement. On se condamne à ne pouvoir faire le départ, souvent difficile certes mais nécessaire, entre des divergences sur la compréhension des mécanismes et des différences d'objectifs. Le souci respectable d'équilibre conduit aussi à mettre sur le même plan des discours aux statuts scientifiques très inégaux. Au

total, la porte est ouverte à un relativisme qui, suggérant que toutes les opinions se valent, va au rebours d'une formation au choix citoyen. Bien entendu, le savoir sur la société ne fournit pas des solutions toutes faites aux grandes questions de notre temps, mais il permet de trancher de nombreux points en débat. Il ne délivre pas des vérités intangibles et définitives mais permet d'écarter une multitude d'idées fausses.

- 3- L'évaluation des connaissances sur un programme qui, "beaucoup embrasse et mal étroit", est particulièrement difficile. Dans ce contexte, l'évaluation est beaucoup plus arbitraire qu'elle ne devrait être : la dissertation, par exemple, fait la part particulièrement belle aux compétences rhétoriques.

Voici donc le constat sur lequel nous nous sommes appuyés pour faire nos recommandations. Ces recommandations sont présentées de façon détaillée dans le chapitre préconisations. Elles privilégient la série économique et sociale, et donc le bloc d'enseignement de première et terminale. Nous reviendrons finalement et plus succinctement sur l'enseignement en seconde.

- A-** La Commission se prononce clairement pour affirmer la viabilité d'un enseignement spécifique fondé sur les sciences économiques et sociales et sa vocation à l'excellence, aujourd'hui plus associée à d'autres parcours.

Mais elle souligne que l'étude devrait être beaucoup plus tournée vers l'acquisition de compétences et de connaissances, sur ce que l'on appelle ici "les fondamentaux", c'est-à-dire les outils conceptuels, les raisonnements, les méthodes d'analyse et de confrontation empirique. Rompant avec la conception actuelle des programmes, la Commission propose de mettre au cœur de l'enseignement l'acquisition de ces bases des cultures et des raisonnements disciplinaires et de faire de cette acquisition l'objectif prioritaire et structurant de l'enseignement. Notre première recommandation est donc de piloter la refonte des programmes par les objectifs d'acquisition desdits fondamentaux. Nous ne croyons pas pour autant qu'il faille organiser l'enseignement autour d'une collection de savoirs abstraits : l'enseignement doit aussi introduire aux problèmes économiques et sociaux contemporains et il doit être pédagogiquement attractif. De ce point de vue, un des mérites, on l'a dit, de l'approche thématique, qui constitue la base de l'enseignement actuel, est de susciter la motivation des élèves.

La Commission propose donc de reconstruire les programmes en croisant deux démarches certes hiérarchisées mais mises en synergie. La logique matricielle de cette reconstruction peut être esquissée comme suit. En amont, et en premier lieu, un socle de connaissances sur les "fondamentaux" doit être défini de façon précise et limitative, afin que la vérification de ces connaissances soit une composante essentielle dans l'évaluation. Dans ce cadre, en aval, les objets d'études ou thématiques sont conçus comme des points d'appui d'acquisition des connaissances définies précisément dans les programmes. Ces thématiques seraient choisies, de façon beaucoup plus parcimonieuse qu'aujourd'hui, certes en tenant compte de leur intérêt propre mais en récusant toute tentation de couverture universelle des problèmes. Les objectifs fixés à leur étude seraient à la fois beaucoup plus modestes, en termes de recherche d'exhaustivité mais plus ambitieux en termes d'apprentissage des fondamentaux.

Construire ce programme à double entrée constituerait un défi dont il ne faut pas se dissimuler la difficulté : il faut notamment que le croisement entre les savoirs jugés structurants, dont le

choix nous paraît pouvoir faire l'objet d'un accord assez large et des thématiques d'appui permette une progression logique, en l'occurrence entre le début de la première et la terminale, et ce n'est pas une mince affaire. Mais le défi peut être relevé dès lors que serait mobilisée, sous des formes évoquées dans le rapport, la force de frappe d'expertise intellectuelle nécessaire.

Notons que la réflexion amont sur les fondamentaux est largement, même si ce n'est pas exclusivement, une affaire disciplinaire. Les options sont plus ouvertes dans le choix des thèmes et objets. Certains pourraient avoir vocation à une couverture mono-disciplinaire (par exemple sociologie de la famille contre économie du commerce international), quand d'autres semblent plus naturellement symétriques. L'objet "entreprise" permet d'introduire des outils de base tant de l'économie que de la sociologie. De ce point de vue, nos recommandations sont compatibles avec une certaine variété d'options sur la part mono-disciplinaire et pluridisciplinaire des thématiques.

- B-** Dans un ordre d'idées voisin, notons que la Commission a conduit sa réflexion, comme sa lettre de mission l'y invitait, à structure de l'enseignement inchangée. Elle ne s'est donc pas prononcée, sur des projets parfois récemment évoqués, par exemple sur la création d'enseignements modulaires pouvant introduire une logique de séparation disciplinaire. L'esprit, sinon la lettre de nos recommandations, qui conduisent à repenser les programmes de sciences économiques et sociales, en conciliant nécessité de rupture et souci de continuité, est transposable, le plus souvent simplement, à des contextes variés. Mais cette transposition dépasse le cadre de ce rapport.

De même, l'enseignement en seconde pose des problèmes largement spécifiques. La Commission est très sensible à la demande d'un enseignement obligatoire, qui répondrait aux soucis exprimés particulièrement par le Codice, et plus généralement par ceux qui s'inquiètent de l'absence de connaissances sur les réalités incontournables de l'entreprise. Mais évidemment, les objectifs assignés à un tel enseignement, différents sans doute de ceux qui lui sont aujourd'hui dévolus, méritent une réflexion spécifique. A nouveau, cette réflexion, dès lors que le principe d'un tel enseignement n'est pas acté, dépasse le champ de la mission de la Commission. Ce qui a été dit plus haut reste pertinent, mais avec des adaptations nécessaires pour tenir compte d'objectifs éventuels de reconfiguration de l'enseignement de seconde. Enfin, l'interaction entre programmes de seconde réactualisés et programmes ultérieurs devrait être réexaminée à un moment où les hypothèses de cette réactualisation seraient validées.

Les recommandations de la Commission fixent un cap clair. Il n'était pas de son mandat, ni compatible avec ses échéances d'en déterminer avec précision le point d'arrivée. Si le voyage, la réforme des programmes, est entrepris, il faudra des pilotes déterminés et lucides. Même si ce n'est pas notre propos ici, il faut également souligner que le projet appellera un effort inédit dans la formation continue des enseignants. Mais le jeu - la modernisation et la consolidation de l'enseignement de sciences économiques et sociales au lycée - en vaut la chandelle.

1. Bilan

Un rapport de 2005² a mis en évidence que l'enseignement de sciences économiques et sociales (SES³) est apprécié par la majorité des élèves, y compris par ceux qui ont choisi cette option en classe de seconde, qu'ils s'orientent ensuite vers la série économique et sociale (ES²) ou non. Par ailleurs, tant les enseignants qu'une grande partie du monde professionnel s'accordent à juger souhaitable un enseignement d'un savoir économique et social, quel que soit le métier auquel l'élève se destinera.

En introduction au bilan, trois points méritent d'être soulignés :

- **La forte progression des effectifs :**
aujourd'hui 30% des bacheliers de l'enseignement général sont des bacheliers ES. D'après le rapport du Sénat⁴, le succès de la série S et, dans une moindre mesure de la série ES, s'explique par le désir des élèves de suivre des formations aussi ouvertes que possible et par le souci de "ne se fermer aucune porte"⁵. L'attractivité de la série ES tiendrait en particulier à l'équilibre de l'offre de formation entre disciplines scientifiques et littéraires et économiques et sociales.⁶
- **Une orientation majoritaire des bacheliers ES en phase avec leur formation initiale :**
près de la moitié se destinent à des formations à dominante économique ou sociologique qu'il s'agisse d'IUT ou de BTS tertiaires, d'IEP, de classes préparatoires, d'études d'économie ou de sociologie à l'université, ou encore d'écoles de commerce - soit juste après le baccalauréat (les bacheliers ES sont surreprésentés dans ces écoles), soit après deux années de classes préparatoires. Par ailleurs, les données de cadrage du Ministère de l'Éducation Nationale (cf. annexes B) indiquent que, en 2006, 56,5% des bacheliers s'orientent vers l'enseignement supérieur long (bac +3 et plus), 21,1% choisissent plutôt l'enseignement supérieur court (bac+2) et 18,3% s'orientent vers les classes préparatoires aux grandes écoles, les IEP ou les écoles de commerce.
- **La réussite satisfaisante des bacheliers ES dans l'enseignement supérieur :**
leur taux de réussite en première et deuxième année universitaire d'économie ou d'administration économique et sociale (AES) est supérieur à celui des étudiants issus de la filière littéraire (46,9% des étudiants issus de ES obtiennent leur DEUG en 2003 contre 40,3% des étudiants de la filière littéraire), il est cependant inférieur à celui des étudiants issus de la filière scientifique (58,9% obtiennent leur DEUG en 2003).⁷ Mais la tendance s'inverserait en licence : le taux de réussite en licence (L3), cette fois sans distinction par discipline, est de 75,4% pour les bacheliers issus de la filière ES, tandis qu'il n'est que de 70,2% pour ceux de la filière L (littéraire) et de 71,7% pour les bacheliers de la série S (scientifique)⁸. Ce changement de tendance s'observe également

2 Establet et alii (2005), "Radiographie du peuple lycéen", ESF.

3 Dans la suite de ce rapport, seuls sont utilisés les sigles SES et ES

4 "A quoi sert le bac ?" juin 2008.

5 Rapport du Sénat, page 107.

6 A la rentrée 2007, 78% des élèves en première ES avaient suivi l'option SES en seconde (82% en 2003).

7 En ce qui concerne les DEUG en sciences humaines et sociales, bloc dont la sociologie fait partie, les pourcentages de réussite sont respectivement de 53% pour les bacheliers de la filière littéraire, 59% pour ceux des SES et 70,4% pour les scientifiques.

8 L'interprétation de toutes ces statistiques doit tenir compte d'un biais de sélection possible du au fait qu'une proportion relativement importante des meilleurs bacheliers S et ES, mais éventuellement différente dans les deux séries se dirige vers des filières sélectives universitaires (IUT) ou non universitaires (classes préparatoires).

lorsqu'est évaluée la probabilité de réussite en licence par discipline et selon l'origine du baccalauréat.

Le rapport du Sénat précédemment cité, se fondant sur une analyse des taux de réussite en première année de licence des étudiants de l'Université de Tours, conclut⁹ : *"Un bac L ou ES obtenu avec mention bien ou très bien est un bien meilleur gage de réussite qu'un bac S auquel le candidat serait tout juste reçu"*.¹⁰ Notons enfin que pour les écoles de management, la réussite des bacheliers ES est statistiquement identique à celle des S sur l'ensemble des Écoles (et très nettement supérieure à celle des bacheliers technologiques) même si elle est un peu inférieure à celle des S lorsque l'on examine les taux de réussite sur les cinq premières écoles¹¹.

Même si cet éclairage statistique de la réussite post-lycée est partiel et, surtout, s'il ne permet pas de mettre en évidence de ce qui relève de l'effet de formation et de l'effet de sélection, il fournit une première photographie instructive.

Cette photographie faite, il faut en venir à l'analyse des programmes et des manuels.

La Commission a souhaité distinguer, dans l'analyse des programmes, l'enseignement en classe de seconde de l'enseignement de la filière (classes de première et de terminale). La première sous-partie de la section consacrée aux programmes sera cependant axée sur les observations transversales, les spécificités par niveau étant traitées dans la seconde sous-partie.

La seconde section de ce bilan est consacrée à l'analyse des manuels. Si une présentation par année d'enseignement ne se justifiait pas au vu des résultats de cette analyse, nous avons pris soin de prendre en compte le fait que le contenu des manuels est largement imposé par les programmes et que, par conséquent, certains défauts des manuels reflètent en partie certains défauts des programmes.

Par ailleurs, des recoupements seront faits entre ce que proposent les manuels et la manière dont les enseignants sont amenés à les utiliser en classe. Les informations que la commission a pu recueillir sur les pratiques d'enseignement (auditions, témoignages, visites de classes...) lui ont permis d'enrichir sa compréhension de l'utilisation des manuels par les enseignants. Elles ont également permis de percevoir les moyens que des enseignants mettent en œuvre pour non seulement intéresser les élèves (notamment en classe de seconde) mais aussi leur transmettre au mieux, sous les contraintes que nous détaillerons, les connaissances et compétences propres aux sciences économiques et sociales.

Finalement, il est utile de préciser que les critiques que cet enseignement suscite sont anciennes et reflètent les ambiguïtés des premiers programmes élaborés en 1967-68, alors que les sciences économiques et sociales avaient à se faire accepter comme champ disciplinaire neuf dans les lycées généraux (cf. annexe A-2).

1.1 Les programmes et l'articulation entre les années d'enseignement

Si l'objectif premier de l'enseignement des SES est d'enseigner l'économie et la sociologie comme sciences, les outils de l'analyse et de la réfutation doivent pouvoir être présentés comme des outils

9 Rapport du Sénat, page 73.

10 Certes l'étude ne porte que sur une université particulière. Il faut en outre souligner à nouveau que les bacheliers S qui vont à l'Université ne sont sans doute pas les meilleurs et que les formations scientifiques à l'université sont peut-être plus sélectives que les formations économiques, juridiques ou littéraires.

11 Il faut noter cependant que bacheliers S et ES se présentent, dans toutes ces Écoles, à des concours séparés.

indispensables à la compréhension des thèmes et objets d'étude. En l'état, la commission a jugé que les programmes ne permettent pas d'atteindre cet objectif.

Certaines critiques concernent les trois années d'enseignement, tandis que d'autres sont plus spécifiques à la classe de seconde ou à la filière première-terminale.

1.1.1 Caractéristiques transversales aux trois années de lycée

1- 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. Il est ainsi demandé aux élèves de trancher de grands débats contemporains (par exemple : les effets de la mondialisation) sans qu'ils aient pu s'approprier les outils conceptuels et analytiques et les connaissances factuelles pour le faire et ce, sur un sujet où le savoir est loin d'être assuré et consensuel.

2- Dans les programmes, à chaque niveau d'enseignement, l'accent est mis sur les thématiques qui devront être abordées (la famille, la monnaie, la mondialisation ...) sans que soient suffisamment explicitées les connaissances et surtout les compétences que l'élève doit acquérir

Plus précisément, les programmes de seconde, première et terminale donnent bien une liste des notions que les élèves doivent maîtriser et formulent des indications complémentaires sur chaque thème, mais appellent cependant trois critiques :

- les notions à acquérir sont trop nombreuses, et insuffisamment hiérarchisées et délimitées ;
- les indications complémentaires manquent souvent de précision et ne permettent pas toujours de dégager le fondamental de l'accessoire ;
- les outils analytiques et les compétences à maîtriser sont peu, voire pas précisés tandis que les dimensions analytiques et descriptives sont insuffisamment distinguées.

3- Les programmes mettent plus l'accent sur les problèmes de notre société et peu sur ses réussites. On trouve, pour ne citer qu'un exemple, de longs développements sur le chômage, la précarité, mais peu sur l'élévation du niveau de vie.

4- La dimension empirique des sciences économiques et sociales reste le plus souvent occultée. Pourtant, la compréhension des théories appelle l'analyse de leur ancrage historique et les sciences sociales revendiquent le verdict des faits, même si la réfutation est un exercice moins assuré que dans d'autres disciplines scientifiques, et si en conséquence la cohabitation d'explications différentes y est plus fréquente.

1.1.2 Les spécificités par niveau

L'enseignement des SES en classe de seconde est optionnel. Il comprend deux heures de cours par semaine (en classe entière) et une heure en demi-groupe par quinzaine. L'enseignement de la filière comprend, en classe de première, quatre heures en classe entière

et une heure en demi-groupe par semaine. Il passe à cinq heures par semaine (plus une heure en demi-groupe) en classe terminale, plus deux heures pour l'enseignement de spécialité.

Classe de seconde

- 5- Un certain nombre d'élèves (cf. annexes B) choisit l'option sans pour autant avoir l'intention de s'orienter vers la série ES. Par ailleurs, tous les élèves de cette série n'ont pas nécessairement suivi l'option en seconde. En conséquence, les classes en première (du fait du manque de connaissances de base de ceux qui n'ont pas suivi l'option en seconde) sont parfois hétérogènes, ce qui peut poser des problèmes à l'enseignement des SES à ce niveau.

Quel objectif pour l'enseignement de seconde ?

- 6- Le programme de seconde est jugé pertinent par la majorité des membres de la commission, notamment en ce qui concerne les thèmes abordés, si l'objectif est de faire accéder les élèves à une certaine culture générale et de les introduire aux grands thèmes et débats contemporains (la famille ; l'emploi ; les entreprises ; la consommation ...). Il ne l'est guère ou nullement si l'intention est d'introduire aux sciences économiques et sociales en tant que disciplines scientifiques. Peu de choses sont dites sur la nécessité d'abstraire, sur le rôle des théories. Le concept de comportement rationnel est également absent de ce premier chapitre. Sans ces introductions, on voit mal comment initier les élèves de classe de seconde aux notions de rareté, de coût de renonciation (dit encore coût d'opportunité), de coût monétaire, d'efficacité, aux concepts de marché, de prix relatif. Il est de même peu aisé de leur faire comprendre pourquoi toutes les sociétés portent une attention majeure à l'alliance et à la filiation ainsi qu'à la diversité des façons dont elles les mettent en forme. On ne peut en outre espérer que les lycéens intègrent que le savoir sur la société ne se limite pas à l'analyse économique si on ne prend pas soin de présenter la société comme réalité première et l'action des personnes comme un ressort universel, si l'on ne s'intéresse pas aux diverses manières dont celles-ci raisonnent, s'identifient, se coordonnent.

Il est ensuite difficile d'aborder les grands thèmes d'actualité économique et sociale si les outils de base de l'analyse n'ont pas été acquis au préalable, sans risquer que, chez des élèves de 15-16 ans, des préjugés, des considérations émotionnelles -liés à leur histoire personnelle ou à l'écho médiatique donné à tel ou tel fait récent- l'emportent sur des arguments objectifs et construits.

Classes de première et de terminale

Des programmes trop chargés

- 7- Les membres de la commission ainsi que la plupart des enseignants de SES sont unanimes pour affirmer que les programmes de première et surtout de terminale sont beaucoup trop lourds :

- Ces programmes sont si vastes qu'il est particulièrement difficile d'en cerner les limites et de déterminer le degré d'approfondissement nécessaire sur chaque thème traité. Par voie de conséquence, la difficulté soulignée plus haut à distinguer les connaissances fondamentales des connaissances accessoires s'en trouve renforcée.
 - La bonne maîtrise des "fondamentaux" (outils conceptuels et analytiques propres à chaque discipline) s'efface alors au profit d'une approche, nécessairement superficielle, d'un vaste ensemble de débats d'actualité.
- 8- La surcharge des programmes conduit certains professeurs à s'adapter en recourant à des stratégies pédagogiques variées. Certains optent pour un enseignement plus magistral pour couvrir le programme, alors que d'autres choisissent de restreindre les thèmes traités, en suivant scrupuleusement le manuel ou s'appuyant sur des documents tirés de sources diverses.

Trop de thèmes, pas suffisamment d'outils

- 9- Les outils conceptuels et analytiques ne sont pas suffisamment mobilisés pour répondre aux questions posées. C'est la contrepartie d'une approche systématique et quasiment exclusive par les objets et les thèmes. Du fait de l'étendue des programmes déjà soulignée, il n'y a d'ailleurs guère de place pour l'appropriation et l'utilisation de ces outils. Quelques exceptions ont toutefois été notées en classe de première - avec par exemple les notions de coûts, de profits, de productivité des facteurs, d'économie d'échelle, de concurrence parfaite, qui sont introduites, certes tardivement, dans le chapitre sur les stratégies de différenciation des entreprises - ou en classe terminale - par exemple lors de l'étude de la mobilité sociale, avec outils d'analyse des tables de mobilité.
- 10- L'insuffisante articulation entre le programme de première et celui de terminale aggrave ce problème. Les connaissances acquises en microéconomie sont notamment très peu mobilisées en terminale du fait d'un programme très axé sur des thèmes macroéconomiques, et en outre marqué par une optique relativement descriptive¹².
- 11- Certains outils analytiques nécessitent un minimum de connaissances en mathématiques. Les programmes de SES et de mathématiques étant déconnectés, certains élèves des classes de première et de terminale ont du mal à faire le lien entre certains outils analytiques de l'économiste et/ou du statisticien et les notions mathématiques correspondantes. Là encore, certains enseignants tentent de répondre à cette difficulté en se coordonnant avec les professeurs de mathématiques. Ainsi, la commission a eu à connaître de pratiques de préparation conjointe de cours par des enseignants de SES et des enseignants de mathématiques pour traiter d'un outil économique faisant référence à des connaissances en mathématiques (comme, par exemple, le coût marginal et la dérivée). Mais cette démarche volontaire est isolée et requiert des moyens que les enseignants ne sont pas capables, individuellement, de pérenniser si l'approche n'est pas systématisée au niveau national.

12 Ainsi par exemple, alors que dans le programme de première, les techniques utilisables par l'entreprise pour faire face à la concurrence au niveau national s'appuient sur une analyse des coûts et une différenciation des produits (approche microéconomique), les questions de délocalisation et de pénétration du marché international par l'entreprise sont abordées sur un mode plutôt descriptif dans la partie sur la mondialisation en terminale. Autre exemple, dans le chapitre consacré aux inégalités, aucun lien n'est fait entre le concept d'équité (au programme de la terminale) et celui d'efficacité (normalement abordé dans la partie microéconomique du programme de première).

12- L'enseignement de spécialité en terminale privilégie une entrée par les auteurs et leurs théories. La question de son articulation avec l'enseignement de tronc commun est posée, car les objectifs des deux enseignements semblent différents – même si ce n'est pas explicité : l'enseignement de tronc commun fait porter l'attention sur les questions contemporaines et leurs grands enjeux, tandis que l'enseignement de spécialité familiarise les élèves à la pensée de grands auteurs. Le risque est alors de séparer l'étude des théories de celle de leur application.

Une sociologie souvent trop abstraite, trop déterministe et trop compassionnelle

13- Par opposition à l'enseignement d'économie, où les objets et les thèmes d'actualité sont trop systématiquement présentés avant les outils, la sociologie tend à être abordée de manière un peu trop abstraite – notamment dans le programme de première - et insuffisamment connectée à l'étude de problèmes concrets.

14- Les chapitres sociologiques du programme prêtent le flanc à deux tentations regrettables. La première est de donner à croire que l'objectif majeur ou unique de l'analyse est d'ordre critique et démystificateur, alors que les outils sociologiques visent à décrire et analyser les situations sociales d'une manière qui peut aussi bien ouvrir à des postures intellectuelles critiques qu'à des démarches d'aide à l'action organisationnelle par exemple. La seconde tentation est de se centrer beaucoup trop sur les problèmes sociaux contemporains (nouvelles pauvretés, renouveau et aggravation des inégalités scolaires, etc.), ce qui conduit certains manuels à les aborder dans les termes du vocabulaire médiatique, sans l'effort premier de réélaboration rigoureuse des concepts permettant d'identifier les termes analytiques du problème¹³.

15- 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.

16- Enfin, une partie relative à la sociologie des organisations manque dans les programmes. Ceci ne permet pas, notamment, de faire facilement le lien avec la partie économique sur l'entreprise alors qu'il existe une littérature riche et instructive sur la question (par exemple autour des concepts de systèmes d'action concrets et zone d'incertitude, d'effet sociétal, ou d'apprentissage organisationnel).

Le traitement de l'entreprise et du marché

17- Le traitement de l'entreprise et du marché a fait l'objet, nous l'avons noté, de critiques importantes. Sans aborder le problème du manque éventuel de "neutralité symbolique" qui peut concerner aussi bien les manuels que l'enseignement, nous traiterons ici de la façon dont ces thèmes sont abordés dans les programmes.

13 Par exemple, "L'ascenseur social est-il en panne ?" Il n'est pas aisé de répondre à cette question, car les réponses varient avec les indicateurs que l'on se donne. En revanche, on peut expliquer pourquoi, dans une société où 62% des jeunes obtiennent le baccalauréat, ce niveau d'instruction n'assure plus la mobilité ascendante qu'il permettait encore dans les années 1960.

L'entreprise est étudiée en seconde, mais apparaît peu dans la suite. Elle est mentionnée en première comme agent de la Comptabilité Nationale lorsque le circuit est abordé. Elle réapparaît ensuite lorsque le marché est étudié, pour introduire les stratégies concurrentielles (concentration etc.). Enfin, un chapitre du programme de terminale est consacré aux stratégies internationales des entreprises. Cependant, quel que soit le niveau d'enseignement, l'entreprise est insuffisamment appréhendée comme un acteur microéconomique, soumis à des contraintes fortes et devant faire des choix dont dépend sa survie. De ce point de vue, il est particulièrement regrettable qu'à aucun moment ne soient présentés des rudiments de comptabilité (tels que le bilan et le compte de résultat).

De façon étonnante, la notion de marché n'est abordée qu'en première (alors qu'elle est indispensable pour comprendre l'environnement dans lequel évoluent les entreprises) et, qui plus est, plutôt tardivement dans l'ordre des thèmes spécifié par le programme. Il apparaît notamment peu cohérent de traiter du financement de l'économie en abordant les marchés financiers (premier point du programme, sur les "activités économiques"), alors que "les mécanismes de marché" ne sont étudiés que plus tard. D'ailleurs, les professeurs ne suivent pas tous l'ordre du programme. On peut aussi regretter que l'évocation des limites de la logique marchande (dans la partie sur "marché et société") précède la présentation de cette dernière. Surtout, il est particulièrement regrettable que les outils conceptuels et analytiques étudiés lorsque les "mécanismes de marché" sont abordés - et en premier lieu le raisonnement en termes d'offre et de demande - ne soient plus mobilisés pour contribuer à expliquer des phénomènes qui seront traités par la suite et notamment en terminale (cf. les remarques plus haut).

Les membres de la commission sont pleinement conscients du poids de l'histoire sur la définition des programmes de SES. Ces derniers ont notamment eu tendance à privilégier, dès l'origine, une approche macroéconomique et en termes de comptabilité nationale, laissant les programmes des sections STG traiter plus spécifiquement de l'entreprise (cf. annexe A-2).

1.2 Les manuels

Nous rappelons que chaque manuel a été analysé par deux membres de la commission et que chaque membre a étudié des manuels des trois années d'enseignement. Plusieurs réunions d'échange et d'analyses ont ensuite eu lieu. Les membres de la commission ont bien pris conscience de la double contrainte qui pèse sur la confection des manuels. Outre les contraintes de programme, les contraintes éditoriales jouent un rôle non négligeable et affectent le formatage et parfois le contenu de ces derniers : choix de l'iconographie (souvent sans l'assentiment des auteurs), documents courts privilégiant l'actualité et devant être renouvelés à chaque réédition...

Cependant, dans un même cadre imposé, certains réussissent mieux que d'autres, et les remarques qui suivent ne sauraient valoir de façon uniforme et indifférenciée.

1.2.1 Structure et approche retenues

La commission tient à souligner que tous les manuels sont fidèles au contenu des programmes (thèmes, ordre de présentation). Il faut à ce stade faire un certain nombre d'observations sur leur conception et leur utilisation.

18- Les manuels, qui sont des recueils de documents et non de véritables manuels de cours, ne sont pas destinés à être utilisés de façon autonome par l'élève. Ce point est confirmé par les enseignants qui, souvent, préparent des fiches de travail, de lecture et n'utilisent que tel ou tel document dans le manuel en possession des élèves. Il est important de préciser ici que la pédagogie préconisée dans l'enseignement des SES en France a consisté à privilégier le travail à partir de documents, ce qui explique en partie le format des manuels.

On note en outre que certains enseignants peuvent être amenés à modifier l'ordre de traitement des chapitres dans leurs cours lorsqu'ils le jugent nécessaire, (en relation avec certains défauts de cohérence des programmes comme ceux signalés plus haut, ou en fonction de l'avancée du programme dans d'autres matières -histoire-géographie essentiellement- lorsque ce lien est fait).

19- La critique adressée aux programmes quant à l'accent mis trop systématiquement sur les problèmes de la société (française notamment) vaut encore plus pour les manuels. Ainsi, par exemple, à propos de la famille, sont évoquées principalement des ruptures et les inégalités homme-femme ; à propos de l'emploi, on tend à parler surtout chômage et précarité ; à propos de l'entreprise, à mettre l'accent sur les conflits, les mauvaises conditions de travail et les bas salaires ; à propos des revenus et de la redistribution, à évoquer surtout les inégalités – en donnant peu d'informations sur ce qui les explique et éventuellement les justifie. (Cf. annexe A-1). Il est toutefois possible, comme le montrent certains manuels, d'aborder ces problèmes sans tomber dans l'excès de "sinistrose" qui se manifeste souvent au travers des titres, des thèmes des documents, des photos et images.

20- Un souci louable d'équilibre des sensibilités intellectuelles conduit parfois à une présentation maladroite de ces dernières, consistant à simplement juxtaposer les théories, sans les resituer dans le contexte qui les a vu naître, et sans donner les éléments de leur validation empirique. Les théories tendent ainsi, de façon plus générale, à être présentées de façon succincte et opposées de façon schématique.

21- Le choix des thèmes proposés sous forme de travaux dirigés n'est pas non plus toujours pertinent. Ils se rapportent parfois à un élément accessoire du thème étudié, ce qui ne permet pas de mobiliser facilement les connaissances supposées être acquises au cours du chapitre. Les enseignants membres de la commission ont tenu à préciser que ces travaux dirigés proposés ne reflétaient pas la réalité de tous les enseignements dispensés. Les professeurs sont nombreux à préparer des fiches de travaux en groupe à l'aide de documents qui ne sont pas forcément extraits du manuel.

22- Les manuels accordent dans l'ensemble une place insuffisante aux exercices ou aux problèmes à résoudre avec un véritable résultat à trouver et qui oblige les élèves à utiliser les techniques et outils vus dans le chapitre. Les travaux dirigés sont trop souvent articulés autour de lectures de textes et de discussions relatives à leurs éléments centraux. En classe de terminale, ceci découle directement du format de l'épreuve du baccalauréat de la série qui mérite également d'être discuté, dans la perspective d'introduire une part d'exercices dans l'évaluation.

1.2.2 Choix des documents pédagogiques

- 23- Les statistiques reproduites dans les manuels sont en général de bonne qualité. Leurs sources sont fiables, bien annoncées et bien exploitées (cf. annexe A-1).
- 24- La Commission a souvent entendu regretter le manque, voire l'absence, pour certains thèmes, de données et comparaisons internationales. Les faits et chiffres concernent essentiellement le cas français dans la plupart des manuels, avec quelques données internationales lorsque la mondialisation est abordée en terminale.
- 25- Une des critiques importantes faite aux manuels porte sur les illustrations (photos, dessins) qui peuvent donner une idée biaisée du phénomène que l'on étudie, et dont l'effet est d'autant plus pernicieux et durable que l'on s'adresse à de jeunes élèves, notamment en classe de seconde (15-16 ans). Ici encore, l'hétérogénéité entre manuels est grande. Le biais ne renvoie pas seulement aux caricatures, il peut naître aussi d'une iconographie en apparence plus anodine. Pour ne prendre qu'un exemple, la mondialisation peut être perçue d'emblée comme négative, avant même que l'analyse de son impact sur l'économie nationale ne soit abordée, si des dessins, photos ou images en début de chapitre mettent systématiquement l'accent sur la délocalisation, l'effondrement de certains prix ou la baisse de la qualité des produits.
- 26- De manière plus générale, les manuels présentent parfois trop de récits ou de témoignages et pas assez de documents d'auteurs reconnus dans les communautés scientifiques.
- 27- La présentation sur le même plan de textes de grands auteurs et de textes journalistiques ou didactiques - qu'ils soient rédigés par les auteurs du manuel ou d'autres - pose problème. Rien n'indique à l'élève, s'il veut se référer au manuel de façon autonome, l'importance ou le type de légitimité de ces différents textes. Ceci est plus préjudiciable encore en classe de seconde dans la mesure où les élèves utilisent ces textes sans connaissance préalable en sciences économiques et sociales.
- 28- Par ailleurs, le fait que des textes d'auteurs, un peu plus longs, soient absents des manuels ne permet pas de former l'esprit de l'élève de seconde à la lecture "dans le texte", à l'analyse critique et à la formation de sa propre opinion sur l'argumentation de l'auteur.

2. Préconisations

Conformément aux indications de la lettre de mission, nos préconisations portent sur les objectifs et contenus des programmes d'un enseignement de "sciences économiques et sociales "(SES), ainsi que sur la confection des manuels. Plusieurs remarques préliminaires peuvent être faites ici :

- Il n'était pas dans le mandat de la commission de se prononcer sur le format de l'enseignement : nombre d'heures, distinction entre un tronc commun et une spécialité, enseignement intégré ou séparé en deux modules (i.e. l'économie d'un côté, la sociologie de l'autre).
- De même, donner des indications précises sur ce que pourrait être le contenu des nouveaux programmes à chaque niveau (seconde, première, terminale) dépassait très largement le mandat de cette commission. Les préconisations qui suivent en restent donc à quelques grands principes et orientations. Ces dernières concernent surtout la "filière" ES que constitue le cycle terminal des lycées (première et terminale ES), l'enseignement en seconde devant faire l'objet d'une réflexion spécifique selon les objectifs que l'on veut lui assigner.
- Une partie de nos préconisations porte sur la "démarche didactique". Il n'est cependant nullement question ici de donner des instructions précises limitant la liberté pédagogique des enseignants, qui est un des principes fondamentaux de tout enseignement et qui se justifie aussi par un souci d'efficacité : les professeurs sont les mieux à même d'adapter leurs pratiques aux publics différenciés auxquels ils enseignent.

Après avoir précisé dans un premier temps *les objectifs* de l'enseignement des SES, puis dans un deuxième temps les grandes lignes de la *démarche* pour les atteindre, nous consacrerons quelques remarques à *la place et à l'agencement des enseignements des SES au lycée* ainsi qu'aux modalités de mise en place de la réforme des programmes.

2.1 Les objectifs de l'enseignement

- 1- Les sciences sociales constituent ce que certains ont nommé une "troisième culture", à côté des sciences dites "dures" ou "exactes" d'une part, des lettres et sciences humaines d'autre part. À ce titre, tout comme ces deux autres cultures, elles sont un pilier fondamental de la formation du citoyen dans notre monde contemporain. Cette troisième culture repose sur un ensemble de *connaissances et compétences* rigoureuses dont doivent être dotés les élèves pour pouvoir décrypter le monde économique et social. Si l'enseignement des SES participe – au même titre que tous les autres enseignements – à la formation citoyenne, il poursuit un objectif qui lui est spécifique : former les élèves aux connaissances et compétences propres à l'économie et à la sociologie (pour ne prendre que les deux disciplines de base de cet enseignement) afin de les préparer à la poursuite d'études supérieures dans un large spectre de cursus où sont présentes ces disciplines (filiales économie et gestion, AES, et sciences humaines et sociales à l'Université, classes préparatoires économiques et commerciales, classes préparatoires B/L, IEP, IUT et BTS tertiaires).
- 2- L'acquisition et la maîtrise de ces connaissances et compétences relèvent des *objectifs* de l'enseignement des SES, qui doivent être définis avant d'aborder la question des *contenus*, qui renvoient aux objets ou thèmes d'étude. Ces derniers - sur lesquels nous reviendrons plus bas -

doivent servir avant tout de points d'appui à l'acquisition de connaissances et compétences clairement identifiées. Cet enseignement doit permettre aux élèves d'accéder à un "ordre de réalité" qui n'est pas abordé en tant que tel par les autres disciplines. Et si, à ce niveau de cursus, il ne saurait être envisagé d'embrasser l'ensemble des grands problèmes économiques, sociaux et politiques du monde contemporain, il importe en revanche de favoriser chez les élèves l'apprentissage d'un nombre limité de concepts, d'outils et modes de raisonnements propres à la science économique et à la sociologie. C'est bien la mobilisation de ces *outils conceptuels et analytiques* qui leur permettra d'identifier, d'analyser et d'apporter des éléments de réponse aux grandes questions économiques et sociales du temps présent.

- 3- Mettre l'accent sur l'acquisition des connaissances et compétences propres à ces deux disciplines - qui sont des sciences, même si elles sont de nature différente des sciences dites "dures" - permettra de mieux valoriser l'enseignement de SES et de faire de la série ES une voie d'excellence. Le renforcement de l'enseignement des mathématiques dans cette série, notamment dans leurs composantes les plus utiles aux sciences sociales – comme les probabilités et les statistiques – irait dans le même sens.

Fixer des objectifs définis en termes de connaissances et compétences à acquérir

Donner une liste précise des connaissances et compétences qui doivent être acquises par les élèves dépasse le cadre fixé au travail de cette commission. L'explicitation de cette liste doit être l'objectif premier du travail de redéfinition des programmes. Nous ne pouvons donner ici que quelques grandes orientations.

- 4- Les connaissances à acquérir renvoient à un ensemble *d'outils conceptuels et analytiques* propres aux deux sciences sociales de référence : l'économie et la sociologie. Comme nous l'avons souligné, le problème de l'enseignement actuel n'est pas qu'il ne ferait pas suffisamment de place à la théorie ou à l'abstraction. De nombreuses théories sont évoquées, aussi bien en économie qu'en sociologie. Mais ces théories - forcément présentées de façon simplifiée - tendent trop souvent à être perçues par les élèves comme des discours clos, détachés de leur soubassement empirique et de leur ancrage historique, se répondant les uns aux autres (Keynes contre les classiques, Friedman contre les tenants de la courbe de Phillips, Boudon contre Bourdieu....) dans un monde autonome qui serait celui des idées. Le danger est alors, on l'a dit, de donner l'impression que les sciences sociales ne sont qu'une collection d'opinions contradictoires sur le monde, qui, au final, se valent toutes et donc ne permettent de fonder aucun savoir solide.
 - Il faut d'abord essayer de faire saisir aux élèves que les théories n'essayent pas d'expliquer la "réalité économique et sociale" dans toute sa complexité. Le travail scientifique consiste à réduire celle-ci à des ensembles limités d'observations sur lesquels il va se concentrer et qui constituent des "faits stylisés", i.e. construits par le questionnement de l'observateur¹⁴.
 - Il faut aussi faire comprendre que les approches théoriques s'inscrivent dans des modes de raisonnement en partie communs et en partie spécifiques à chaque discipline. Ainsi toute

14 La notion de "faits stylisés" a été plus particulièrement utilisée en macroéconomie. Kaldor, qui l'a introduite, précisait que "le théoricien, en choisissant une approche particulière, devrait commencer par un résumé des faits qu'il considère comme pertinents pour son problème" ; il devrait ainsi "commencer par une vision "stylisée des faits" - c'est-à-dire se concentrer sur les grandes tendances, ignorant les détails individuels [...] ».

démarche relevant des sciences sociales s'appuie sur une modélisation : la compréhension de la notion de modèle théorique est donc indispensable. En ce qui concerne plus particulièrement l'économie, la "modélisation" s'opère dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive, dont les élèves doivent saisir les grands principes. Ce détour est notamment indispensable pour éviter la confusion, trop répandue, entre ce qui relève de la modélisation (pour isoler un ensemble de mécanismes) et ce qui relève de la simple description de la réalité. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, la théorie de l'offre et de la demande dans le cadre de la concurrence dite "parfaite" est trop souvent invalidée d'emblée pour manque de réalisme, alors que sa pertinence est de constituer un point de départ analytique, forcément abstrait et simplificateur. La sociologie, quant à elle, offre des modalités et des niveaux de formalisation différents selon les domaines : construction de types-idéaux, modélisations de comportements d'acteurs à partir de données statistiques issues d'enquêtes sur échantillons représentatifs ou fichiers. Dans d'autres contextes, la formalisation sera moindre, le sociologue procédant par identification empirique de la récurrence de traits, observés jusqu'à saturation.

- L'accent doit être mis sur l'apprentissage des *fondamentaux* de chaque discipline, c'est-à-dire les outils conceptuels et analytiques qui en constituent le socle de base, et sur la compréhension de certains *mécanismes* simples. Les théories peuvent être appréhendées dans un premier temps comme des "*boîtes à outils*" plutôt que des visions constituées (la théorie de X *versus* celle de Y). Ainsi, pour prendre l'exemple de l'économie, les élèves devraient notamment maîtriser les outils conceptuels et analytiques de base de la microéconomie (l'analyse offre-demande, le coût marginal, le coût d'opportunité et l'idée d'allocation efficace des ressources, la notion d'externalité, les problèmes liés aux asymétries d'information et les rudiments de l'analyse des comportements face au risque, pour ne citer que quelques exemples) et savoir les utiliser pour analyser un ensemble très varié de phénomènes économiques et sociaux. Des modélisations très simples de la théorie des jeux peuvent être introduites pour expliquer certaines situations d'interaction, aussi bien dans le monde économique que dans le monde social.
 - Ce n'est que dans un second temps que peuvent être abordées les éventuelles *controverses entre différentes théories*. Mais celles-ci doivent toujours être présentées dans une perspective appliquée. Une théorie doit être mobilisée en fonction d'une question précise, et reliée aux faits stylisés qu'elle prétend expliquer. Cette démarche peut aussi permettre de mieux comprendre comment une théorie peut être plus ou moins pertinente selon la période et le lieu, sans tomber dans le relativisme. Elle peut justifier le recours à des auteurs anciens, en évitant de tomber dans une histoire de la "pensée" déconnectée des faits.
- 5- Doit être acquis un ensemble de compétences consistant d'une part à saisir *le mode de construction* des données économiques et sociales, d'autre part à *analyser* ces mêmes données. Ces dernières sont issues principalement d'enquêtes sur échantillon à finalité statistique et de fichiers administratifs exhaustifs, construits pour servir d'outil à l'action publique ou simplement l'éclairer. Les élèves devraient être initiés à la méthodologie des enquêtes et au traitement des fichiers administratifs. La construction des principaux indicateurs, comme l'indice des prix ou le taux de chômage, serait abordée de façon à expliquer la combinaison nécessaire de définitions conventionnelles et de méthodes scientifiques.
- L'analyse des données renvoie à un certain nombre de méthodes et d'outils de traitement des données. Extraire les informations pertinentes d'un texte, d'un tableau ou d'un graphique est déjà une des bases de l'enseignement actuel des SES. Mais le temps qui y

est consacré, étant donné l'ampleur des programmes (définis par les champs à couvrir), semble encore insuffisant. L'expérience semble montrer qu'au sortir du baccalauréat ES, une partie non négligeable des élèves a du mal à analyser des données notamment statistiques (sous forme de tableaux ou de graphiques) relativement simples. Les "*savoir-faire applicables à des données quantitatives exigibles à l'épreuve de SES du baccalauréat de la série ES*", tels qu'ils avaient été définis par la circulaire du 15 juillet 1998, sont loin d'être tous maîtrisés, faute d'une réelle possibilité d'évaluation à l'examen (la calculatrice étant de fait interdite, tout calcul d'indicateur statistique est forcément limité).

- Les notions de *corrélations* et de *causalité*, qui sont à la base de l'analyse empirique, devraient être bien maîtrisées et distinguées. Les élèves devraient être initiés aux méthodes permettant de les mettre en lumière, en faisant notamment le lien avec des outils simples abordés en mathématiques (probabilités et statistiques). La notion de coefficient de corrélation pourrait être abordée en terminale. L'analyse multivariée et le raisonnement "toutes choses égales par ailleurs", qui sont une des bases de la démarche des sciences sociales, doivent être compris.

Préparer à l'enseignement supérieur sans être une "propédeutique" *stricto sensu* aux cursus universitaires disciplinaires

- 6- Définir les objectifs de l'enseignement de SES en termes de connaissances et de compétences à acquérir dans chaque discipline, comme nous le proposons ici, permet d'en faire une préparation adéquate à l'enseignement supérieur. Ceci vaut non seulement pour les élèves qui ne se dirigent pas vers les filières disciplinaires (économie et sociologie) dans les universités, mais aussi *a fortiori* pour ceux qui optent pour ces dernières et plus largement pour tous ceux qui se dirigent vers les nombreux cursus où l'enseignement d'au moins une des deux disciplines est présent.
- 7- Il faut ici souligner, pour dissiper de faux débats, que les "sciences économiques et sociales" enseignées au lycée reposent sur la mobilisation de deux disciplines constituées et autonomes – l'économie et la sociologie – et le croisement de leur apport respectif pour analyser un certain nombre d'objets d'étude. Les "sciences économiques et sociales" ne constituent aucunement une approche spécifique par rapport aux disciplines académiques, encore moins une approche 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 consister qu'à enseigner des savoirs fondés soit sur l'économie, soit sur la sociologie. La question d'un éventuel dépassement de ces approches disciplinaires renvoie à des problèmes théoriques, méthodologiques et épistémologiques qui dépassent très largement ce qui peut être abordé au niveau du lycée.
- 8- Pour autant, l'enseignement des SES ne doit pas se réduire à une simple "propédeutique" des cursus d'économie et de sociologie à l'université. Par propédeutique, pris ici en un sens restreint, nous entendons une simple transposition simplifiée des enseignements disciplinaires tels qu'ils se pratiquent à l'université. Il ne s'agit bien évidemment pas de faire un cours théorique formalisé de microéconomie de première année de licence d'économie ou de présenter les théories de "l'action organisée" en sociologie dans toute leur complexité. Il s'agit cependant bien de faire acquérir les *outils conceptuels et analytiques ainsi que les modes de raisonnement de base de l'approche microéconomique ou, pour la sociologie, du passage*

d'une collection d'individus à des groupes organisés ou non, portant ou non un sentiment d'appartenance, cela à partir d'exemples très divers.

- 9- Cette dernière remarque nous amène à des considérations en termes de démarche didactique.

2.2 La démarche didactique

Un enseignement prenant appui sur des objets d'étude permettant l'acquisition progressive et cumulative des compétences.

10- Nous avons souligné plus haut les objectifs du programme devaient être clairement définis en termes de connaissances et de compétences qui doivent être acquises par les élèves. Au niveau de la démarche pédagogique, cette acquisition peut et doit se faire à partir de l'étude de réalité économique et sociale. Partir de cette dernière est en effet indispensable pour susciter l'intérêt des élèves. Mais cette réalité doit être réduite à un ensemble d'objets d'étude et de questionnements en nombre limité, permettant de travailler en profondeur l'acquisition de connaissances et compétences bien spécifiées. Nous avons insisté dans la première partie sur l'ampleur démesurée des programmes actuels, notamment celui de terminale. L'enjeu n'est pas seulement de réduire le nombre de thèmes étudiés, mais de réduire en même temps l'ambition dans leur traitement, en actant du fait qu'on ne peut pas prétendre aborder et encore moins résoudre toutes les questions qu'ils suscitent et qui font débat dans l'actualité. La compréhension en profondeur, en quelque sorte, doit être préférée à l'extension. Pour ne prendre qu'un exemple, prétendre vouloir traiter de l'ensemble des aspects et effets de la mondialisation dépasse largement ce qui peut être fait en lycée. Aussi, les nouveaux programmes devront définir de façon précise de *thèmes bien circonscrits* (par ex. le commerce international) plutôt que des *grands thèmes d'actualité* (la mondialisation). Il vaut mieux avoir des savoirs solides dans un champ restreint plutôt que des opinions aux fondements fragiles sur un vaste domaine. La démarche scientifique – pour les sciences sociales comme pour les autres sciences – est une école de modestie.

11- Il n'existe pas d'objet d'étude qui, en quelque sorte par "nature", relèverait uniquement de l'économie ou de la sociologie. Chacune de ces disciplines se définit d'abord par son approche, par le "regard" qu'elle porte sur la réalité et non pas par un champ délimité et "réservé" au sein de cette dernière. Mais le croisement de leurs approches respectives sur un même objet peut souvent s'avérer particulièrement fécond. Cependant, par souci pédagogique, la Commission préconise de réserver ce croisement des regards à un nombre limité de cas. Parmi les objets d'études pouvant se prêter à un regard croisé particulièrement fécond, on peut prendre l'exemple de l'entreprise. Celle-ci peut être abordée comme un *acteur microéconomique* opérant des choix sous contraintes. Son étude permettrait de présenter des éléments de base de la comptabilité (compte d'exploitation et bilan très simplifiés) ainsi qu'un ensemble d'outils microéconomiques : combinaison productive, coût relatif des facteurs, coût moyen/coût marginal, coût fixe/coût variable, productivité des facteurs/rendement d'échelle, etc. L'entreprise peut aussi être appréhendée comme une *organisation* et faire aussi l'objet à ce titre d'une approche sociologique¹⁵, permettant d'illustrer les notions d'autorité, de pouvoir, de rationalité

15 Il existe aussi une approche économique des organisations, mais qu'il serait trop compliqué d'aborder à ce niveau

située, de système d'action concret, de zone d'incertitude, etc. La consommation, pour prendre un autre exemple, peut aussi faire l'objet d'un croisement fructueux.

12- Croiser des regards suppose qu'on les ait au préalable définis. Avant d'aborder des objets précis d'étude, un détour est nécessaire pour présenter les objectifs et la nature de la démarche de l'économie et de la sociologie. Il ne s'agit aucunement de faire un cours d'épistémologie abstrait qui serait complètement inadéquat à ce niveau d'enseignement.

Il s'agirait de donner un premier aperçu de chaque démarche à partir d'exemples. Ainsi, pour l'économie, il conviendrait de partir de la notion de rareté, de la question de prise de décision des agents sous contrainte, de l'agencement de ces décisions dans le cadre d'activités de production, de distribution et de consommation. La sociologie, de son côté, ne s'est pas développée à partir d'un ensemble axiomatisé analogue à celui de la microéconomie. On peut cependant considérer que tous les sociologues qui ont créé du savoir scientifique fondent leur démarche, implicitement ou non, sur deux propositions : le primat de l'intégration sociale des personnes qui, dans toutes les sociétés, jouent entre contraintes sociales et expressions individuelles ; l'affirmation que le devenir social est toujours le fait, selon des chaînes causales plus ou moins complexes, d'hommes et de femmes, agissant individuellement ou en groupe, et des conséquences voulues ou non voulues de leurs actions. Ce qui signifie en particulier que, si importantes soient-elles pour les élaborations théoriques, jamais des entités abstraites telles que celles de "classe" ou de "société", ne peuvent être simplement assimilées à des acteurs dans une explication particulière quelle qu'elle soit.

13- L'enjeu de la refonte des programmes sera d'organiser la séquence de l'étude des objets pour faire en sorte que soient acquises de façon progressive et cumulative des connaissances et compétences bien identifiées. Ceci est un point fondamental : la réussite de l'enseignement dépendra de la façon dont auront pu être articulés la logique des connaissances et compétences et le choix des objets d'étude.

Des synergies renforcées avec les enseignements d'histoire et de mathématiques

14- Du fait de l'ampleur des programmes, la dimension historique des phénomènes étudiés a eu tendance à être sacrifiée. Or l'histoire est très importante pour comprendre l'ensemble des phénomènes économiques et sociaux contemporains. La mobilisation de faits historiques économiques et sociaux peut être utile pour mieux comprendre certaines notions et pour expliquer les relations entre le contexte historique et la pensée économique (par exemple, la dépression des années trente et la théorie keynésienne). Introduire une dimension historique peut aussi se justifier du fait que, pour certains phénomènes, il est préférable de privilégier les tendances longues, notamment au niveau des données statistiques, à l'actualité. Ceci renvoie aussi à la question de l'articulation à l'enseignement d'histoire. Celle-ci doit être pensée au niveau de la conception des programmes, à chaque niveau d'enseignement. Mais elle doit être aussi mise en œuvre dans le cadre d'une collaboration entre les enseignants comme cela existe déjà dans quelques établissements.

15- Des remarques similaires peuvent être faites en ce qui concerne les mathématiques. Il faut souligner ici que dans la plupart des cas ce n'est pas le niveau en mathématiques qui fait

d'enseignement.

obstacle à la compréhension de la formalisation en science sociale (qui doit bien évidemment rester à un niveau élémentaire au niveau du lycée). C'est plutôt la difficulté de transposition d'une notion abstraite en une notion appliquée et réciproquement. De ce point de vue, l'enrichissement entre mathématiques et sciences sociales (et notamment l'économie) peut jouer dans les deux sens : la bonne compréhension de la notion de coût marginal, par exemple, peut aider à éclairer la signification d'une dérivée, autant que le contraire. Parmi les notions de mathématiques et statistiques qui pourraient être abordées dans une démarche croisée, on pourrait notamment citer les notions d'échantillon, de probabilité conditionnelle ou de coefficient de corrélation (cf. les remarques plus haut sur les "savoir-faire quantitatifs" ainsi que sur le renforcement souhaitable de l'enseignement des mathématiques). Dans ce domaine aussi, nous avons pu constater des expériences remarquables de collaboration entre enseignants de SES et enseignants de mathématiques.

Une pédagogie fondée sur des activités de différentes natures

- 16- La pédagogie peut se fonder sur l'implication des élèves dans des travaux de différentes natures - exercices sous forme de problèmes à résoudre, exposés, travail en groupe, enquêtes, études de cas ...- destinés à les exercer à utiliser leurs savoirs et à renforcer leurs compétences en mettant en pratique ce qui est acquis ou en cours d'acquisition. Recourir à des exemples et des travaux d'application ne signifie aucunement renoncer à l'exigence en termes de rigueur et/ou d'abstraction : c'est au contraire un moyen pédagogique d'assurer la maîtrise des outils tels qu'ils ont été évoqués plus haut. Les enseignants de SES sont à juste titre très attachés à ce type d'activités – même si, bien évidemment, le cours ne saurait s'y réduire.
- 17- Des outils encore peu utilisés, tels que par exemple les jeux expérimentaux, pourraient, être introduits pour étudier certaines notions et mécanismes économiques. De façon plus générale, ce qui se fait dans l'enseignement de l'économie dans les *high schools* américaines offre des exemples intéressants d'innovations pédagogiques (cf. annexes A-3 et C-6-2). En sociologie, l'élaboration de guides d'entretien, d'observations et de questionnaires en vue de mener des enquêtes de terrain pourrait être encouragée ainsi que la construction d'échantillons et le traitement statistique très simple des données ainsi collectées. Dans le cadre de ces activités, les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) peut s'avérer un outil intéressant. Encore une fois, il s'agirait d'encourager le recours à des travaux que certains enseignants de sciences sociales utilisent déjà avec succès.
- 18- Consacrer du temps à ces activités exige de maintenir les heures de travaux dirigés. La réussite des travaux évoqués suppose en effet de pouvoir travailler avec des groupes de taille réduite.

Des supports pédagogiques remaniés et diversifiés

- 19- La refonte des programmes dans le sens indiqué (priorité à la définition des connaissances et compétences qui doivent être acquises à chaque niveau, réduction du nombre des thèmes abordés et de l'ambition dans leur traitement..) implique inévitablement une refonte importante des *manuels*, non seulement dans leur contenu, mais aussi dans leur format même.

- Il serait souhaitable que les manuels différencient plus nettement les *faits stylisés*, les *outils* permettant de les analyser, les *travaux d'application* destinés à faciliter l'acquisition de ces outils et à les mettre en œuvre.
- Accroître la dimension analytique de l'enseignement rend de fait encore moins pertinente une conception *des manuels réduits à de simples recueils de documents*. Il faut que ces derniers contiennent des parties rédigées présentant les outils conceptuels et analytiques, qui seront des éléments structurants, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. Nous nous situons en effet ici dans une perspective où les manuels peuvent être aussi utilisés de façon autonome par ces derniers. Il est intéressant de rappeler que les premiers manuels de la discipline comportaient une partie de cours et une partie de travaux dirigés.
- Les documents doivent être de "vrais documents" : pas des extraits d'autres manuels, ou des textes écrits par les auteurs du manuel présentés comme des documents. Concernant les textes, la distinction déjà présente dans les instructions qu'avait données Guy Palmade lors de l'introduction de l'enseignement des sciences sociales est toujours pertinente, et doit être claire pour l'élève : "*plusieurs types de textes : les uns descriptifs (décrivant une évolution ou une situation), d'autres comportant des analyses ou des essais d'explication*"¹⁶ ; les textes d'auteurs doivent pouvoir être plus longs qu'ils ne sont actuellement, quitte à être moins nombreux.
- Il serait souhaitable que les manuels soient élaborés dans le cadre de collaborations entre professeurs en lycée et universitaires, dans les deux disciplines. Cette collaboration peut être particulièrement fructueuse pour constituer des dossiers ou autres supports pour les travaux d'application

20- Cependant les manuels ne sauraient être les seuls supports pédagogiques devant servir aux différents types de travaux évoqués plus haut. D'autres sont d'ailleurs déjà plus ou moins largement utilisés : documentaires, films, œuvres littéraires.... Une recension de ces supports menée par l'Inspection est en cours ; elle pourra être un instrument sans doute très utile pour les enseignants.

La question d'une évaluation effective de l'acquisition des connaissances et compétences

21- L'évaluation doit porter sur l'acquisition des outils conceptuels et analytiques clairement identifiés – ce qui est rendu difficile dans l'état actuel des programmes, étant donné l'ampleur des champs couverts. De ce point de vue, l'exercice de la dissertation, fondé sur le traitement d'un sujet souvent complexe, sans que les élèves maîtrisent nécessairement les outils analytiques de base, est certainement à revoir. L'exercice alternatif actuellement au baccalauréat qui est celui de la question de synthèse n'est pas non plus sans défaut : il incite trop souvent à la simple paraphrase des documents et comprend deux parties en grande partie redondantes, l'élève devant reprendre en synthèse ce qu'il a déjà dit (ou est supposé avoir dit) dans ses réponses aux questions préparatoires ; le plan suggéré (intérêt d'une thèse et ses limites) tend aussi à renforcer le relativisme. Au total, les modes d'évaluation actuels doivent être réformés, parce qu'ils ne permettent pas une évaluation satisfaisante des connaissances et compétences des élèves et qu'ils tendent à trop valoriser leurs capacités rhétoriques.

16 Circulaire n° IV 67-446 du 12 octobre 1967

22- L'évaluation finale au niveau du baccalauréat doit porter sur *l'ensemble des acquis des élèves au cours de tout le cursus, depuis la première, voire la seconde*. Ceci est cohérent avec la démarche préconisée d'acquisition progressive et cumulative des connaissances et compétences. Ceci devrait notamment éviter la dérive du "bachotage" dans le traitement du programme de terminale. Une évaluation complémentaire, en cours de formation, est une voie à explorer. Celle-ci pourrait notamment concerner les savoir-faire quantitatifs évoqués plus haut, à l'instar de ce qui existe déjà pour évaluer les capacités expérimentales dans les sciences physiques et chimiques et les SVT.

2.3 La place et l'agencement des enseignements des SES au lycée : quelques pistes

Le contenu de l'enseignement des SES à chaque niveau (seconde, première et terminale) ne peut être conçu qu'en fonction de la place de cet enseignement au sein des éventuelles séries et de l'ensemble des cursus au sein du lycée. Ceci nous renvoie à des enjeux relevant de la réforme des lycées annoncée au moment de la rédaction finale de ce rapport et dépassant très largement le mandat de cette commission.

Cependant, nous avons jugé bon de préconiser une extension de l'enseignement des SES à l'ensemble des élèves de seconde. Partant de cette hypothèse, la réflexion doit porter plus spécifiquement sur la filière constituée par le "bloc terminal" - première et terminale.

Étendre l'enseignement des SES à l'ensemble des élèves de seconde

23- L'extension d'un enseignement adapté des SES à l'ensemble des élèves de seconde est souhaitable, afin de donner les bases d'une culture économique et sociologique à tout élève qui quitte le lycée général et donc, dans le futur, à une grande partie de nos citoyens. Cette préoccupation rejoint celle exprimée récemment entre autres par le CODICE concernant la nécessaire élévation du niveau de culture économique des Français.

24- Si ce choix est fait, il impliquera une réflexion spécifique pour le programme de seconde, qui dépasse le mandat de cette commission. Celle-ci tient cependant à souligner que cet enseignement, pour être véritablement pertinent, devra être doté d'un volume horaire adéquat.

Repenser le bloc terminal

25- Il faut qu'il y ait une continuité – qui n'existe pas assez aujourd'hui, on l'a souligné – entre l'enseignement de première et celui de terminale, pour mettre en œuvre la logique d'acquisition progressive et cumulative des connaissances et compétences présentée plus haut.

26- Dès le début de la classe de première, doit être présentée la démarche propre à chaque discipline, que l'enseignement de seconde n'aura qu'introduite. Des considérations d'ordre méthodologique, voire épistémologique (sur la nature du discours scientifique), peuvent être abordées. Peuvent être présentées notamment la notion de *modèle*, de nature différente selon les disciplines (cf. les remarques plus haut), ainsi que les modalités de confrontation de la

théorie à la réalité. En ce qui concerne l'économie, la démarche pourrait notamment s'inspirer ici – de façon évidemment simplifiée pour l'adapter à ce niveau d'enseignement – des parties introductives des manuels de principes d'économie, notamment anglo-saxons, qui partent d'exemples très simples pour initier aux spécificités de l'approche économique. L'économie y est abordée en tant que science et sont introduites notamment les notions de causalité et de corrélation, de test empirique et d'expérimentation, ainsi que la différence entre les approches positive et normative. Y est présenté aussi, en recourant toujours à des exemples, le "mode de raisonnement" des économistes, en introduisant des notions de base comme celles de rareté/rationnement, d'arbitrage/coût d'opportunité, de coût marginal, d'information, d'incitation...

- 27- Le choix des objets d'étude à aborder et de leur séquence est à repenser au regard des objectifs assignés à l'enseignement des SES. En dresser la liste précise dépasse le mandat de cette commission.

Lancer le chantier de la réforme des programmes : quelques pistes

- 28- Il conviendrait que le relais au travail de notre commission soit pris par un groupe d'experts (au sens donné à ce terme au ministère de l'Éducation nationale) qui mette en place la réforme des programmes des enseignements à partir des grandes lignes esquissées dans ce rapport. Ce comité pourrait commencer, à la suite d'une large consultation des enseignants du secondaire et du supérieur, mais aussi de certains professionnels, par dresser la liste des "fondamentaux" de l'enseignement des sciences sociales – i.e. dresser la liste des outils conceptuels et analytiques et des compétences qui doivent être acquis en économie et sociologie par un élève sortant du lycée. À partir de là, le travail du comité consistera à définir une liste d'objets d'études et à les agencer de façon cohérente – notamment dans la filière première-terminale – pour permettre l'acquisition progressive et cumulative de ces fondamentaux.

Annexes

Liste des annexes

	N°		p.
La lettre de mission et la composition de la commission			36 38
Les modalités travail de la Commission et la liste des auditions			40 41
A - Les synthèses			
Analyses des manuels	1	Jean-Michel Charpin	45
Retour sur les programmes	2	Jacques Lautman	49
L'enseignement des sciences économiques et sociales eu Europe et aux États-Unis	3	Sandrine Spaeter-Loehrer Catherine Paradeise	53
B -Quelques données de cadrage			
	1	Chantal Brutel	56
	2	Patrick Chauvet	59
	3	Jean-Paul Caille	60
	4	Données DEPP	62
	5	Données CCIP	64
C- Les auditions			
	1 -1	Alain Beitone	66
	1 -2	David Mourey	68
Points de vue de professeurs et de représentants de professeurs	1 -3	Claude Bordes	70
	1 -4	Pascal Combemale	72
	1 -5	Sylvain David - APSES	74
	1 -6	SNES	76
	2 -1	Isabelle Waquet	80
La "fabrication" des manuels	2 -2	Gilles Martin	82
	2 -3	SNE- Groupe enseignement	83
Une formation voisine : la série STG	3	Jean-Marie Panazol	86
Point de vue du Codice	4	Isabelle Knock-Méo	90
Point de vue de chefs d'entreprise	5	Yvon Gattaz	94
	6 -1	Adeline Richet	98
Comparaisons internationales	6 -2	Thomas Lavielle	101

La lettre de mission

et la composition de la commission



Le Ministre

Paris, le 4 FEV. 2008

Monsieur le professeur,

L'éducation à l'économie constitue un enjeu décisif pour notre système éducatif. Elle s'inscrit pleinement dans le cadre des grands objectifs fixés par l'accord de Lisbonne qui prévoit de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde ».

J'attache donc une importance toute particulière à la qualité de l'enseignement des sciences économiques et sociales délivré à notre jeunesse, car de cette qualité dépend, entre autres, la capacité de notre pays à relever les nouveaux défis posés par une économie de plus en plus mondialisée.

Or, depuis sa création au milieu des années 1960, l'enseignement des sciences économiques et sociales fait l'objet de controverses récurrentes qui portent à la fois sur les contenus des manuels et des programmes. C'est pourquoi j'ai voulu que ceux-ci fassent l'objet d'un audit offrant toutes les garanties d'objectivité et d'impartialité nécessaires, procédure souhaitée d'ailleurs tant par les professeurs qui assurent cet enseignement, que par les différents acteurs du monde économique et social.

Je vous remercie d'avoir accepté de présider cette commission d'audit. Constituée d'économistes et de sociologues reconnus par la communauté scientifique ainsi que de personnalités qualifiées, elle aura pour mission à la fois d'établir un état des lieux et de me faire des propositions précises sur les évolutions souhaitables en ce domaine.

Votre commission sera chargée d'examiner le contenu des manuels de sciences économiques et sociales du lycée, de s'assurer de leur conformité aux objectifs et aux contenus des programmes, du respect de la pluralité des courants de pensée constitutifs du domaine des sciences économiques et sociales ainsi que de la qualité des supports pédagogiques utilisés. Une attention toute particulière sera apportée à la manière dont est abordée l'étude du marché et de l'entreprise, thèmes qui ont cristallisé les critiques les plus vives au cours d'une période récente.

.../..

Monsieur Roger GUESNERIE
Professeur au Collège de France
Chaire de théorie économique et
organisation sociale
Collège de France
3, rue d'Ulm
75005 PARIS

MS/FH/08 n°04

110, rue de Grenelle, 75357 Paris 12^e - Téléphone : 01 55 55 10 10

Votre commission conduira également une réflexion sur la pertinence et la cohérence des objectifs et des contenus des programmes de sciences économiques et sociales des classes de lycée, au regard à la fois des exigences de la formation de citoyens éclairés et de la préparation à des études supérieures relevant de ce champ de connaissances, en prenant en compte toute la diversité de ses débouchés : classes préparatoires aux grandes écoles, instituts d'études politiques, Université.

Votre commission devra enfin s'assurer que les programmes actuels prennent bien en compte les notions, outils, méthodes et modes d'argumentation qui constituent les bases de toute formation solide à l'économie et à la sociologie. Il lui appartiendra notamment de faire toutes les observations utiles pour améliorer la qualité de ces programmes.

Pour mener à bien cette mission, votre commission recevra l'appui des services de mon ministère et pourra auditionner tous les experts et acteurs de l'économie, français ou étrangers, qu'elle jugera nécessaire d'entendre pour forger son jugement.

J'attacherais du prix à ce que vous soyez en mesure de me rendre les conclusions de votre rapport d'ici la fin du mois de mai 2008.

Je vous prie de croire, Monsieur le professeur, en l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Avec plaisir et respect



Xavier DARCOS

Composition de la commission d'audit des programmes et des manuels de sciences économiques et sociales du Lycée

Président

- Monsieur Roger Guesnerie,
professeur au Collège de France, chaire de théorie économique et organisation sociale

Universitaires

- Monsieur Antoine D'Autume,
professeur à l'université de Paris I, Maison des sciences économiques
- Monsieur Jérôme Gautié,
professeur à l'université de Paris I, centre d'études de l'emploi
- Monsieur Jean-Yves Grenier,
directeur d'études à l'E.H.E.S.S, centre de recherches historiques
- Monsieur Jacques Lautman,
professeur émérite de sociologie, université de Provence
- Madame Catherine Paradeise,
professeur à l'université de Marne-la-Vallée, département de sociologie
- Madame Sandrine Spaeter-Loehrer,
professeur à l'université de Nancy II, bureau d'économie théorique et appliquée

Professeurs de CPGE

- Madame Isabelle Waquet,
professeur de chaire supérieure au lycée Janson-de-Sailly, vice-présidente de l'A.P.H.E.C.
- Monsieur Gilles Martin,
professeur de chaire supérieure au lycée Lakanal, rédacteur en chef de la revue IDEE

Personnalités qualifiées

- Monsieur Michel Charpin,
Inspecteur général des finances
- Monsieur Sylvain David,
président de l'A.P.S.E.S.
- Monsieur Jean Etienne,
Inspecteur général de l'Éducation nationale, doyen du groupe des sciences économiques et sociales
- Monsieur Michel Pébereau,
membre du Haut conseil de l'éducation

Les modalités de travail de la commission

et la liste des auditions

Modalités de travail de la commission

Il a fallu quelques semaines pour tenir la première séance de travail à laquelle il importait que tous fussent présents.

Cette première réunion, qui a eu lieu le 29/2/2008 et qui a permis en premier lieu de cerner ensemble les contours de la problématique de la commission, a également été une réunion d'organisation des travaux à mener.

S'en est suivi un travail dense et multiforme "facilité" par un outil de liaison spécifique, réservé à la commission.¹⁷

Un travail dense et multiforme

- **8 autres réunions** d'une demi-journée, auxquelles a systématiquement participé la quasi-totalité des membres de la commission : séances de travail consacrées à des auditions et à des échanges, confrontations de points de vue entre les membres.
- **22 auditions** (dont 4 de membres de la commission, voire liste) permettant d'appréhender la problématique de la commission sous de nombreux angles, complémentaires : depuis des données de cadrage sur les élèves qui suivent un enseignement des SES et un retour sur la dernière vague d'actualisation des programmes jusqu'à des comparaisons internationales, en passant bien sûr par
 - des témoignages des acteurs concernés - professeurs, représentants de professeurs, auteurs de manuels ou directeurs de collection, éditeurs scolaires –,
 - des informations sur une filière de formation proche (la filière STG)
 - et des prises de position d'instances s'intéressant particulièrement aux rapports école-entreprise qui représentent une partie de la problématique traitée.
- Un engagement fort des membres de la commission dans **des travaux inter-sessions** :
 - **analyse de manuels** : neuf membres de la commission ont examiné chacun trois manuels répartis de telle sorte que chacun soit soumis à deux regards ; ces analyses ont fait l'objet de rapports écrits mis à la disposition de l'ensemble des membres de la commission et ont été confrontées en séance.
 - **visites de classes** : le président et six autres membres de la commission sont allés dans des lycées, voir chacun un ou plusieurs cours en fonctionnement, des professeurs de plusieurs académies s'étant portés volontaires pour les recevoir.

Un outil de liaison

- Un espace de travail partagé a été mis spécifiquement en place sur l'intranet PLEIADE du MEN (en accès réservé aux seuls membres de la commission).
- Cet espace, qui a permis de préparer et de documenter les différentes séances de travail, de rendre visible à tous les travaux de chacun (cf. analyses de manuels ou rapports de visites de classe), a mis également à la disposition de la commission diverses informations, documents institutionnels et contributions externes (documents d'information, de réflexion ou d'opinion). Comportant à la fin des travaux environ 200 documents, il constitue en quelque sorte la bibliothèque et la mémoire de la commission.

¹⁷ Tous les membres de la commission tiennent à remercier la Fondation Hugot du Collège de France, qui leur a offert des conditions idéales pour travailler.

Liste des personnes auditionnées

1- Chantal Brutel (DEPP)	A qui s'adresse l'enseignement des SES ?
2- Patrick Chauvet (DGESCO)	Données de cadrage sur les élèves : effectifs, évolutions, caractéristiques, choix de l'option en 2nde, choix de la série SES, réussite au bac, poursuite d'études ...
3- Jean-Paul Caille (DEPP)	
4- Jean Etienne , IGEN, membre de la commission,	Objectifs et programmes d'enseignement, présentation d'ensemble
5- Jean-Paul Pollin (Université d'Orléans)	La dernière rénovation des programmes, témoignage d'un membre du groupe d'expert
6- Alain Beitone , professeur de chaire supérieure en Khâgne Lettres/sciences sociales,	
7- Pascal Combemale , professeur de chaire supérieure en khâgne lettres/sciences sociales	Témoignages de professeur : expériences et points de vue
8- Claude Bordes , professeur de sciences économiques et sociales	
9- David Mourey , professeur de sciences économiques et sociales	
10- Sylvain David , membre de la commission	Les pratiques des enseignants vues de l'APSES
11- Isabelle Waquet , membre de la commission	La "fabrication" des manuels
12- Gilles Martin , membre de la commission,	
13- Jean-Marie Panazol , IGEN, Doyen Groupe STG	Présentation d'un enseignement "voisin"
14- Alice Cardoso et Georges Ortusi - SNES	Le point de vue du SNSSES
15- Alain Quinet , IGF	Témoignage d'un membre du CODICE
16- Michel Rocard	Syndicalisme et formation économique
17- Jean-Paul de Gaudemar , Recteur de l'académie d'Aix-Marseille, ancien DESCO	La dernière rénovation des programmes, contexte et processus
18- Sylvie Marcé et Isabelle Magnard , SNE - Groupe des éditeurs scolaires	Le point de vue des éditeurs scolaires
19- Isabelle Knock-Méo , Secrétaire générale du CODICE	Les travaux du CODICE
20- Adeline Richet , professeur de SES	L'enseignement des sciences économiques et sociales en Europe
21- Thomas Lavielle , élève sciences po	L'enseignement de l'économie aux USA
22- Yvon Gattaz , Président de "Jeunesse et entreprise"	Les attentes des entreprises membres de l'association quant à la formation des jeunes

Annexes A

Les synthèses

Jean-Michel Charpin – Inspecteur général des finances

Les manuels de sciences économiques et sociales

Juin 2008

Dans la lettre de mission adressée le 4 février 2008 à Roger Guesnerie, le Ministre a chargé la commission d'audit dont il lui confiait la présidence « d'examiner le contenu des manuels de sciences économiques et sociales du lycée, de s'assurer de leur conformité aux objectifs et aux contenus des programmes, du respect de la pluralité des courants de pensée constitutifs du domaine des sciences économiques et sociales ainsi que de la qualité des supports pédagogiques utilisés ». Il demandait qu'« une attention toute particulière » soit apportée « à la manière dont est abordée l'étude du marché et de l'entreprise ».

Les manuels ont en effet fait l'objet de controverses publiques, plus ou moins documentées, animées quelquefois par des intervenants manifestement mal informés.

Pour mener une instruction sérieuse, la Commission a décidé de procéder à un examen précis des principaux manuels(1). Neuf de ses membres(2), parmi ceux qui n'avaient pas collaboré à la confection de manuels, ont accepté de procéder à un tel examen de trois manuels et de rédiger des rapports sur chacun d'eux. La plupart des manuels ont ainsi fait l'objet de deux rapports.

En outre, lors de deux réunions de la commission, des échanges entre ses membres ont permis de confronter les points de vue et de faire émerger les principales observations convergentes.

La présente note vise à faire une synthèse de ces rapports écrits et des échanges en séance, ciblée sur la réponse aux questions privilégiées par la lettre de mission.

Les manuels sont tous conformes aux programmes

Il s'agit d'une appréciation unanime de tous les rapporteurs.

Ce constat ne les a pas empêchés de porter de nombreuses appréciations critiques sur ces programmes. C'est même une retombée particulièrement utile de l'examen des manuels que de mettre en lumière des problèmes qui trouvent leur source dans les programmes.

Deux critiques ont très fréquemment été émises :

- Les programmes sont trop lourds, trop vastes, trop ambitieux. Cela vaut pour la classe de seconde, et plus encore pour celles de première et de terminale. *A contrario*, ils n'expriment pas clairement quels sont les concepts, les raisonnements logiques, les outils, les compétences que les élèves doivent absolument acquérir et maîtriser.

Ainsi est-il écrit, dans l'un un des rapports évoqués, à propos d'un manuel de première : « La qualité du manuel fait –paradoxalement– ressortir le caractère trop ambitieux du programme. Le nombre de notions et mécanismes à maîtriser est énorme, et leur liste précise n'est d'ailleurs pas explicitée ». En outre, les rapporteurs ont noté que, dans les manuels comme dans les programmes, les liens entre les enseignements de première et de terminale sont imparfaits.

- La mise en débat de tous les sujets relatifs à la société française est privilégiée par rapport à l'apprentissage des fondements du raisonnement économique et du raisonnement sociologique. Il en résulte une structuration insuffisante, et parfois franchement défailante, du corpus de compétences à transmettre.

Un autre rapport sur un autre manuel de première mentionne que « le programme ne permet pas une approche rationnelle de l'économie, faute d'avoir jeté les bases de l'analyse économique au niveau microéconomique des comportements, où elles sont solidement établies, avant de passer à la macroéconomie »; le même membre de la Commission ajoute, dans son rapport sur un manuel de seconde : « La démarche pédagogique retenue aboutit, dans des disciplines par définition nouvelles

1 Les éditeurs traités ont été : Belin, Bordas, Bréal, Hachette, Hatier, La Découverte, Magnard, Nathan.

2 Antoine d'Autume, Jean-Michel Charpin, Jean Etienne, Jérôme Gautié, Jean-Yves Grenier, Jacques Lautman, Catherine Paradeise, Michel Pébereau, Sandrine Spaeter-Loehrer.

pour les élèves concernés, à semer le doute sur les idées et les concepts avant même de les avoir énoncés et définis ».

Les manuels respectent la pluralité mais avec un ton souvent négatif et parfois péremptoire

Les manuels recourent à une grande variété d'auteurs et de publications comme sources documentaires. Si la revue Alternatives économiques alimente fréquemment les manuels, elle le fait parallèlement à d'autres publications. Les auteurs cités représentent un large spectre d'opinions, d'intérêts et d'approches.

Simultanément, les rapporteurs ont tous noté un biais pessimiste, une réticence à mettre en avant les progrès de la civilisation et du bien-être, l'ouverture des sociétés occidentales et les opportunités de mobilité sociale, une insistance sur les malheurs, souffrances, discriminations, misères et conflits du monde qui leur paraît aller au-delà de l'éveil indispensable des élèves aux difficultés de la vie collective, une vision qui accumule les « crises » de toute nature, au risque d'ailleurs de dévaluer le mot. La compassion est un levier d'intérêt respectable, mais son utilisation ne doit pas se substituer aux approches analytiques, notamment en sociologie.

Comme le remarque l'un des rapporteurs à propos d'un manuel de seconde, l'approche penche toujours du côté négatif : à propos de la famille, on parle surtout des ruptures et des inégalités homme-femme ; à propos de l'emploi, on parle surtout chômage et précarité ; à propos de l'entreprise, on parle des conflits, des mauvaises conditions de travail et des bas salaires ; à propos des revenus, on parle surtout des inégalités.

De plus, sur les questions difficiles du programme, l'absence d'analyse, qu'elle soit économique ou sociologique, débouche sur la présentation d'opinions tranchées, inévitablement non démontrées, souvent contestables et quelquefois caricaturales. Afin d'éviter le danger du parti pris, les manuels choisissent alors de sélectionner des opinions opposées. Mais cette compensation ne favorise en rien la compréhension de ce qu'est une approche scientifique, avec la modestie qu'elle suppose et l'autorité qu'elle justifie.

En matière de supports pédagogiques, le pire et le meilleur se côtoient

Le meilleur d'abord : la plupart des documents statistiques, tirés d'excellentes sources, pertinents, divers et bien utilisés, ainsi que de nombreux textes de bons auteurs.

L'examen précis mené par un autre rapporteur sur des manuels de seconde et de terminale fait apparaître une large domination, comme sources statistiques, des grandes institutions publiques, notamment l'Insee, mais aussi la haute qualité des autres sources utilisées.

Le pire : les dessins et illustrations, portant souvent au premier degré des messages erronés, et dont l'apport pédagogique est contestable.

Entre les deux, on trouve de nombreux documents de qualité moyenne, souvent tirés de la presse ou de supports de vulgarisation, et qui pourraient avantageusement être remplacés par des textes rédigés directement par les auteurs des manuels. Dans un rapport sur un manuel de seconde, il est regretté « qu'il n'y ait jamais de place consacrée à un texte rédigé par les auteurs, faisant le point sur l'essentiel des connaissances à maîtriser et donnant quelques indications pour assurer la continuité entre les différents chapitres ».

Le choix pédagogique de présenter presque exclusivement des documents et d'éviter les exposés didactiques entraîne des conséquences majeures. Il conduit à laisser au professeur la mise en cohérence des contenus des différents documents. Il favorise les exposés concis, simples, quelquefois sans nuances, au détriment de développements plus subtils ou plus équilibrés. La plupart des rapporteurs critiquent la juxtaposition et la mise sur le même plan de textes de grands auteurs et de textes journalistiques ou didactiques, qu'ils soient rédigés par les auteurs du manuel ou d'autres rédacteurs. Rien n'indique à l'élève, ni au professeur, la pondération à affecter à ces différents textes, ni leurs rôles respectifs dans le paysage de la connaissance, au risque de créer seulement de la confusion.

Les rapporteurs d'un des manuels de terminale ont remarqué qu'il se distingue favorablement des autres par la qualité des documents de référence (publiés séparément) et la sobriété de l'iconographie. L'un d'entre eux va jusqu'à écrire que ce manuel lui « paraît être de loin le meilleur ».

Moins que l'entreprise, c'est surtout le marché dont le traitement est insuffisant en quantité et en qualité

Le thème du marché recouvre à la fois ses fondements juridiques et institutionnels, la formation des offres et des demandes et leur confrontation, les gains de l'échange, la formation des prix, les diverses configurations concurrentielles et informationnelles, le rôle des marchés dans l'allocation des ressources rares, la sanction des organisations inefficaces ou périmées et la récompense des performances.

Ce thème est quasiment absent des programmes de seconde et de terminale. Il n'est donc abordé véritablement que dans les manuels de première.

Même quand ce thème est présent, son traitement fait l'objet de critiques.

Ainsi, l'un des membres de la Commission, analysant un manuel de première, indique que « le cadrage n'est pas très satisfaisant. Les idées de gains de l'échange et d'efficacité du marché ne sont pratiquement pas abordées. L'opposition entre concurrence pure et parfaite et concurrence imparfaite est présentée de manière trop forte. On analyse la concurrence imparfaite sans parler de stratégies de prix. La présentation du marché financier est peu satisfaisante. Sur les six textes présentant la bourse, un seul a un regard positif ». Un autre ajoute, dans son rapport sur un autre manuel de première, qu'il n'est prévu que six semaines pour traiter du marché « à la fois dans sa dimension économique et dans ses dimensions anthropologique, historique et sociologique. La contrepartie en est souvent que l'étude analytique des mécanismes de marché est en partie sacrifiée ».

En revanche, le thème de l'entreprise fait l'objet de beaucoup moins de critiques. Ainsi est-il noté dans un autre rapport sur un manuel de seconde que les entreprises sont « bien définies au regard d'autres formes d'organisation, dans leur diversité, leurs finalités, leurs organisations et leurs évolutions ».

Les membres de la commission sont conscients que ces manuels ne sont que des supports de cours pour les professeurs, des gisements de documents et de statistiques, et qu'il ne faut donc pas surestimer leur rôle dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. Ils savent aussi que l'édition de manuels est une activité économique dont l'orientation dépend légitimement des perspectives de ventes, et donc des choix des prescripteurs. Mais ils sont convaincus, d'une part, qu'à travers les manuels se révèlent des faiblesses profondes des programmes, elles-mêmes liées à une définition trop floue des objectifs de l'enseignement de sciences économiques et sociales, d'autre part, qu'il serait souhaitable et possible, pour ces manuels, d'évoluer de façon à faciliter l'acquisition des fondements du raisonnement économique et du raisonnement sociologique par les élèves et rendre ceux-ci plus autonomes en leur donnant davantage de repères.

Jacques Lautman, professeur émérite de sociologie, université de Provence

Retour sur les programmes de SES de l'enseignement général depuis 1968

On présentera ici un résumé rapide des programmes et de leur évolution sans s'astreindre à la reproduction fidèle de tous les intitulés. On laisse de côté les Instructions très abondantes. Un commentaire suit en fin du texte.

Résumé et évolution des programmes

En 1968, les horaires sont de quatre heures en seconde, première et terminale¹⁸.

- Le programme de seconde comporte trois parties, une première, démographique et socio-démographique sur la population et la famille, une seconde sur les besoins et les niveaux de vie des ménages et les besoins collectifs, une troisième sur les grands secteurs d'activités avec accent sur la main d'œuvre et des notions d'histoire économique.
- Le programme de première, intitulé « *Vie économique et sociale de la Nation* » commence par l'entreprise, avec les facteurs de production, la diversité des formes, l'organisation et les problèmes humains. Une deuxième partie « *Collectivités, Etat, Nation* » combine des éléments de sociologie, de droit constitutionnel et un chapitre sur les fonctions économiques de l'Etat. La troisième partie, économique, introduit la monnaie, suivie par des éléments de comptabilité nationale et se termine avec le marché, les prix, la conjoncture et les équilibres.
- En terminale : *Croissance et Développement*. Une première partie se présente comme descriptive et en rapport évident avec la liste des pays étudiés en cours de géographie, dont l'URSS évidemment, ainsi que les grands pays du Tiers Monde. Une deuxième porte sur l'analyse de la croissance et de ses facteurs. Assez bizarrement une troisième partie, sociologique, traite du changement social et de ses difficultés et une dernière section est censée offrir un aperçu sur les relations internationales, les organisations ONU et CEE avec un dernier sous titre sur les conflits.

Les arrêtés compilés dans l'édition de 1970 ne comportent de modifications que pour les Instructions ministérielles. L'édition de 1972 indique que, dans les trois classes, 4 heures deviennent 3+1 ce qui veut dire en fait 5 heures pour le professeur. Aucun changement dans les programmes.

Les arrêtés de 1980 et 1981 portent l'horaire en terminale B à 4h+1 (toujours 3+1 en première et 2 h en seconde). Il est stipulé que l'accès à la terminale B n'est ouvert qu'aux élèves issus de première B.

- **Le programme de seconde « *Initiation économique et sociale* » est substantiellement réduit mais il devient obligatoire et le restera jusqu'en 1992.** On y trouve la population active, l'entreprise, son organisation et les problèmes sociaux en première partie. Famille, ménage, revenu, consommation, épargne et patrimoine font la seconde partie et une présentation succincte de l'économie nationale la dernière.
- En première, « *Économie et société française* ». Le premier titre passe des groupes sociaux aux institutions politiques. Le second est intitulé « *Structures et mécanismes économiques* » avec la curieuse expression « *mesure des activités macro-économiques et micro-économiques* ». Il couvre une présentation dite simplifiée de la comptabilité nationale et de la comptabilité d'entreprise, une analyse structurelle de la production, la monnaie et les banques, les marchés et l'échange international. Une dernière partie traite des fonctions de l'État, hier et aujourd'hui, des instruments de politique économique et monétaire, des relations avec les collectivités territoriales.
- En terminale, l'intitulé devient « *Développement économique et changement social* » et se décline en trois parties consacrées respectivement aux pays capitalistes, la plus développée, aux pays socialistes industrialisés et aux pays en voie de développement (PVD).
- Apparaît une option de 2 heures hebdo en première et terminale pour les sections A, S et E.

18 Rappelons que, de 1968 à 1992 cet enseignement a été sous la houlette de l'Inspecteur général Guy Palmade, qui, pendant une dizaine d'années, était seul pour la discipline.

- En première le programme affiche trois fois « Structures », sociales avec la mobilité et les rapports sociaux, politiques avec l'État, le pouvoir, l'opinion et les libertés, économiques avec la monnaie, comptabilité nationale, les banques et les notions de politique économique et politique sociale.
- En terminale, le titre général est « *Disparité des niveaux de développement et diversité des systèmes économiques et sociaux ; croissance et crises* ». C'est une version diminuée du programme B.

Les arrêtés de **1992 et 1993** apportent des changements substantiels.

- **En seconde l'horaire passe à 3h mais redevient optionnel.**
- En première et terminale, la section B devient ES ; les horaires sont augmentés d'une heure, 4h en première, 5 en terminale et, en plus, une option renforcée de 2h apparaît en terminale (ce qui fait 7h pour les optionnaires). L'enseignement de mathématiques (3h en première, 4 en terminale) s'appelle *Mathématiques appliquées aux Sciences économiques et sociales* avec même une option renforcée de 2h en terminale, offerte en concurrence avec celle de Sciences économiques et sociales.
- La présentation des programmes comporte pour chaque sous-partie une liste de notions capitales et des indications complémentaires avec une fourchette de durée en semaines

- Le programme de première ouvre avec la rareté, problème économique fondamental. On trouve ensuite Hommes en société et des notions de démographie y compris population active. Les institutions publiques ne sont mentionnées que pour faire « percevoir aux élèves qu'elles encadrent les activités sociales ». Ensuite les hommes ont des ressources, consomment et épargnent, puis ils produisent dans des cadres divers avec des combinaisons de facteurs de production. In fine on a Relations entre production et consommation et une invitation à présenter un circuit économique simplifié.

Ce programme comporte deux parties qui se veulent toutes deux interdisciplinaires.

La première est *Activités économiques et leur cadre social*. On part d'une optique Comptabilité nationale, facteurs de production et échanges plus une section sur le financement et la monnaie. Le cadre social se décline en *Socialisation, PCS et classes, phénomènes culturels*.

La deuxième partie s'intitule *Régulation des activités économiques et sociales*. Une section entière est consacrée aux marchés et à l'institutionnalisation du marché, suivie d'une qui présente les institutions publiques et les politiques économiques ainsi que leurs fondements « sociaux et juridiques ». Le dernier titre, « *Régulation sociale* » couvre essentiellement l'opinion et le contrôle social.

- Le programme de terminale s'intitule « *Évolution économique et sociale ; croissance, développement, déséquilibres* ». **Le changement majeur est la suppression du découpage du monde en trois groupes et donc la disparition de toute référence aux économies centralisées et à la société du socialisme réel.**

On a deux parties.

La première partie porte sur les facteurs de la croissance et du développement y compris l'accumulation, l'investissement, l'innovation et l'ouverture internationale.

La deuxième partie traite des processus du changement social avec trois sections *Solidarité, division du travail, exclusion* suivie de *conflits, leur institutionnalisation et leur régulation* et ensuite *Changements et valeurs, Démocratie et Inégalités* pour finir.

Le dernier titre couvre « *Crises, régulation et dynamique du développement* » avec une section pour la spécificité des crises en PVD.

Un arrêté de **1995** introduit l'option renforcée en première, mais ne modifie pas les programmes obligatoires de la section ES. Le programme de l'option présente des éléments de droit constitutionnel et de science politique de façon descriptive.

Un arrêté de **1998** présente pour la terminale le programme dit "de spécialité" sous forme de compléments à des titres du programme obligatoire où l'on trouve par exemple : *IDH*¹⁹, *solde migratoire, secteur informel et ailleurs libre échange et protectionnisme* à partir de Ricardo et jusqu'à nos jours ; lien social selon Durkheim avec anomie en notion complémentaire.

19 L'indice de développement humain ou IDH est un indice statistique composite, créé par le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) en 1990, pour dépasser les comparaisons de simples PIB par tête ; il prend notamment en compte l'éducation et la santé, et pas seulement le revenu

Un arrêté de **1999** définit un programme nouveau pour la classe de seconde. La rareté a disparu pour laisser place à une Introduction baptisée curieusement : *la démarche des sciences économiques et sociales*. Ensuite on retrouve à peu près le parcours antérieur de la famille au mode de vie, à ceci près que la production intervient avant la consommation ce qui est un mieux.

Un arrêté de **2000** apporte quelques changements. En seconde l'horaire passe pour les élèves à 2h1/2 ce qui veut dire une heure de TD en demi groupe une semaine sur 2. Des nouveaux programmes en première et terminale sont annoncés et, pour l'année de transition des allègements sont conseillés avec un souci de mettre l'enseignement en première en cohérence avec celui de terminale.

Les programmes actuellement en vigueur datent de 2001 pour les classes de première et terminale, **2002** pour la classe de seconde. Ils ont été préparés par un groupe du Conseil national des programmes, présidé par le Professeur Gaffard.

- En seconde, on ne relève aucune innovation par rapport au programme de 1999, si ce n'est dans les Instructions.
- Le programme de première n'est pas non plus vraiment neuf. On note un souci de cohérence plus fort. Ainsi la partie *Activités économiques et sociales* a-t-elle en première section un sous-titre « *Une représentation du fonctionnement de l'économie* ». En revanche, on peut se demander pourquoi dans *Organisation sociale*, la socialisation avec déterminismes et interactions vient après classes et stratification. La section *Organisation politique* fait judicieusement apparaître clairement deux chapitres *État de droit et niveaux de pouvoir*. Dans la seconde partie, *Régulation*, la première section *Coordination par le marché* (6 semaines) est bien organisée, probablement trop ambitieuse. Les deux autres sections *Action des pouvoirs publics* (6 semaines aussi) et *Contrôle social et cohésion* (4 semaines) sont beaucoup moins détaillées.
- En terminale, les titres n'ont pas changé et les sous-titres très peu mais les libellés intermédiaires chargent considérablement la barque avec notamment introduction de l'Union européenne ; nouveaux cadres de l'action publique et des appels à illustrations plus ou moins complexes prises dans l'actualité.

Commentaire

- 1- Par delà la pluralité des arrêtés et l'abondance des Instructions **écrites soit par l'inspection générale soit par des groupes de travail du conseil des programmes**, le trait le plus frappant est la continuité. Depuis sa création, cet enseignement qui s'est voulu un mixte didactique avec un poids premier d'économie, second de sociologie et quelques éléments de démographie, de droit public et de science politique. Le programme de seconde est construit autour des Hommes et de leurs activités, naître, mourir, produire, consommer et être urbanisés. Le programme de première qui s'est appelé « Vie économique et sociale de la Nation » a perdu cette référence à la France en devenant « Activités économiques et sociales » et « Régulation » desdites mais les Instructions continuent, bien sûr, d'encourager la prise d'exemples français et l'optique est fonctionnaliste, statique. De même le programme de terminale est resté centré sur *Croissance et Développement en perspective dynamique et internationale*.
- 2- En première, le fonctionnement de l'économie est présenté à partir de la comptabilité nationale et du circuit, ce qui donne priorité à la macroéconomie.

On peut probablement voir aussi dans ce choix la conséquence du refus imposé à la création, en 1967, de prendre les choses selon une approche microéconomique réservée à l'enseignement supérieur.
- 3- La description et l'analyse de la diversité des entreprises n'a jamais reçu une attention forte. **Les multinationales sont citées sans beaucoup plus ; les PME et les agriculteurs n'apparaissent jamais**. En revanche les marchés et leur institutionnalisation ont fait objet d'une attention de plus en plus soutenue.
- 4- La présentation des économies socialistes qui faisait partie du programme de terminale disparaît totalement en 1992.

Plus largement, on ne trouve plus dans les programmes récents les quelques éléments d'histoire économique présents à l'origine. Il est vrai, en revanche, que le programme dit de spécialité en terminale comporte une présentation d'auteurs.

- 5- La part de l'approche et de contenus sociologiques s'est accrue avec l'augmentation des horaires, mais curieusement le choix de départ -imposé par l'exiguïté des plages horaires de ne parler ni des formes de l'interaction, ni des modèles de diffusion, ni, surtout, des organisations, alors que c'est un pan du savoir sociologique en correspondance évidente avec l'économie de l'entreprise- n'a pas été remis en cause. En revanche le lien social, l'exclusion, la cohésion, l'intégration sont traitées plus ou moins à la fois en première et en terminale, à partir d'expressions journalistiques telles que l'ascenseur social ou les exclus.
- 6- La liaison entre la seconde et la première est restée incertaine, ce qui explique peut-être à la fois que cette option en seconde soit réputée facile, que les professeurs disent cette classe difficile à tenir et qu'une partie des élèves de seconde ayant suivi cette option ne s'engagent pas en ES.
- 7- Le changement de loin le plus important est le passage d'un enseignement ne pesant guère plus qu'une deuxième langue dans une filière littéraire à la matière principale d'une vraie filière **dédiée à la troisième culture pour reprendre le titre du livre important de W. Lepenies.**

Cela s'est fait d'abord à bas bruit et ensuite brutalement en 1992 avec le passage du label B au label ES, un horaire porté à 7 heures en terminale ainsi qu'un programme de mathématiques adapté et à horaires très supérieurs à ceux de la filière littéraire.

Il convient d'ajouter que ce tournant a rendu possible l'ouverture d'une voie autre que via la terminale S vers les concours du haut enseignement commercial et plus largement permis aux titulaires du Bac ES de faire figure honorable en DEUG d'économie.

Sandrine Spaeter-Loehrer – Catherine Paradeise, professeurs d'université

L'enseignement des sciences économiques et sociales en Europe et aux États-Unis

1. La France, l'Espagne, la Belgique et la Suède offrent à leurs élèves une filière spécialisée en sciences économiques et sociales (SES), avec des différences d'approches plus ou moins marquées. Si, en France, l'économie et la sociologie sont les disciplines principales de la filière, la sociologie ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique en Suède, mais apparaît ponctuellement en éducation civique. La France semble, par ailleurs, être le seul pays à proposer un volume horaire important pour l'enseignement des SES dans la filière. Aux États-Unis, l'enseignement de l'économie est affiché comme une priorité des acteurs publics et privés, affirmée sur le plan législatif par le *Economic Education Act* de 2001²⁰. Cependant, si la formation a progressé, seulement 35% des états obligeaient en 2007 les élèves à prendre un cours d'économie, et 43% qu'ils soient évalués dans cette discipline.

2. Dans la plupart des pays européens, exception faite de l'Angleterre, l'enseignement des sciences sociales relève d'une approche citoyenne de faits socio-économiques qui mobilise l'éducation civique, l'étude de la société (domestique le plus souvent) et donne une priorité aux thèmes d'actualité. Aux États-Unis, l'objectif affiché est aussi de diffuser une culture économique citoyenne, à partir de la compréhension de la rareté et les choix qui en découlent, du fonctionnement de l'économie et des marchés, des coûts et bénéfices de l'interaction et des interdépendances économiques.

3. La France, on l'a vu plus haut, mais aussi l'Allemagne²¹ sont les seuls pays à mettre l'économie et la sociologie sur le même plan. La sociologie est, en effet, peu enseignée en Italie, en Suisse ou en Norvège (ou le droit côtoie l'économie). Elle est proposée en option en Angleterre, au Luxembourg, tandis que l'enseignement de l'économie fait partie du tronc commun. Certains éléments de sociologie sont enfin proposés dans des cours d'éducation civique, politique et/ou sociale, sans faire l'objet d'une matière spécifique, aux Pays-Bas, en Finlande et en Suède. Dans ce dernier pays, plusieurs matières sont consacrées à l'économie : macroéconomie, micro-économie, économie internationale et gestion sont enseignées de manière indépendante. Une place relativement importante est encore accordée au fonctionnement de l'entreprise. La macro-économie est, en revanche, abordée dans le cours de sciences sociales, aux côtés de la sociologie.

Aux États-Unis, l'enseignement de l'économie porte sur les grands domaines de la microéconomie, la macroéconomie, l'économie internationale. Ils peuvent tout aussi bien être enseignés dans le cadre de cours spécialisés que dans le cadre d'autres enseignements fondamentaux comme les mathématiques ou l'écriture (dans les petites classes) ou de cours de sciences sociales.

L'Angleterre s'est, au contraire, orientée vers la formation de spécialistes de l'économie dès les années pré-universitaires. Les enseignements de microéconomie et de macroéconomie sont clairement délimités. Ces enseignements de spécialisation, proposés en option, n'attirent que peu d'étudiants par comparaison avec les autres spécialités. L'économie est jugée trop formalisée, trop technique. L'évolution des effectifs a ainsi fortement chuté depuis les années 1990 (cf. annexe C 6.1.).

20 A noter le rôle important d'un puissant lobby, le NCEE (*National council on economic education*), centre d'études national privé à but non lucratif, créé en 1949, qui définit des standards de connaissances économiques, finance des programmes de formation de professeurs, publie des journaux d'éducation économiques, distribue du matériel pédagogique et exerce une pression constante sur les pouvoirs publics.

21 Précisons que l'enseignement de sciences économiques et sociales n'est pas proposé dans tous les Länder en Allemagne.

4. L'économie, la sociologie ou, plus généralement, les sciences économiques et sociales sont introduites dans le cursus scolaire des élèves à des niveaux très divers d'un pays à l'autre, mais plutôt dans le second cycle de l'enseignement secondaire, exception faite des États-Unis. C'est en particulier le cas en France. Aux États-Unis, les élèves peuvent en effet être sollicités dès les classes primaires, en association avec des apprentissages fondamentaux comme ceux du calcul, de l'écriture. Dès la deuxième année de scolarité, les élèves sont familiarisés avec les notions de producteur, de consommateur et de rareté, de prix et de coût d'opportunité. En *Middle School*, les modèles d'organisation économiques sont abordés, en s'appuyant largement sur le cas américain.
5. En matière de documents pédagogiques, là aussi les pratiques sont diverses. Si le document (texte, définitions, ...) et le tableau statistique sont des outils pédagogiques privilégiés dans tous les pays, certains utilisent aussi largement d'autres supports, au service de pédagogies très concrètes et interdisciplinaires, en mobilisant les visites d'entreprises, les débats, l'intervention de professionnels, mais aussi le cinéma, la littérature romanesque ou la chanson, les jeux de rôles, l'expérimentation, ... Les enseignants américains sont ainsi invités à utiliser régulièrement ces types de supports, que la NCEE contribue à développer et proposer aux enseignants. Avec des outils pédagogiques tels que la gestion d'un portefeuille fictif d'actifs de \$100 000 financé par la bourse de New York, la simulation du fonctionnement d'un marché d'occasion avec asymétrie d'information, variété de qualités et de prix, ou de situations de monopoles, de dilemme du prisonnier, des jeux de type « cherchez l'erreur », etc.
6. La plupart des pays donnent une importance certaine à la définition explicite des objectifs de l'enseignement. Ces objectifs peuvent ensuite différer sensiblement d'un pays à l'autre. La Suède, qui propose une filière de sciences sociales, a opté pour une entrée par les thèmes d'étude, l'objectif annoncé étant de former des généralistes ayant une bonne culture générale.

C'est aux États-Unis que, semble-t-il, on trouve la formalisation la plus complète des objectifs de l'enseignement. En effet, les vingt standards établis par la NCEE, et qui orientent la définition des programmes au niveau des états, définissent ce que, à chaque niveau, les élèves doivent avoir assimilé en termes de connaissances, concernant les notions de rareté, d'échange, d'institutions marchandes, d'entrepreneurship, ..., et ce à quoi ils peuvent utiliser ce savoir.

7. En matière d'évaluation des connaissances, les pratiques diffèrent également d'un pays à l'autre, avec un point commun important. L'évaluation a lieu en fin de dernière année de la filière. La dissertation et l'étude de documents reste le type d'approche le plus usité, avec une mention spéciale pour la Suède qui a opté pour une épreuve sur documents de 6 heures.

Aux États-Unis l'évaluation des élèves exposés à des enseignements d'économie n'est pas toujours obligatoire. En revanche, une évaluation est réalisée à intervalles réguliers, à l'aide d'une enquête nationale menée par les services gouvernementaux au niveau de la 12^{ème} année d'éducation, sur les acquis en matière de connaissances, d'usage de ces connaissances et de raisonnement producteur de connaissances, quels que soient le lieu et le moment où ces connaissances ont été acquises (école, vie familiale), et sur divers objets (individu et ménage, affaires, problèmes publics).

Finalement, la France semble être le seul pays à proposer un enseignement de sciences économiques et de sociologie au travers de sa filière SES avec un volume horaire conséquent et sans que cet enseignement ne soit une copie simplifiée des enseignements universitaires.

Comme la plupart des autres pays, la méthode pédagogique en œuvre en France passe par une utilisation accrue de textes et de tableaux. Sur ce point, les expériences européennes et américaines tendent à montrer qu'une utilisation de supports plus variés et, pour certains, plus tournés vers le monde concret de l'entreprise (au travers de visites par exemple ou d'interventions de professionnels) pourrait permettre à la France d'améliorer la qualité et l'attractivité de sa filière SES. Ce point est à rapprocher des autres arguments développés dans le corps du rapport de la commission.

Annexes B

Quelques données de cadrage

Les élèves de SES options et filière - effectifs et parcours

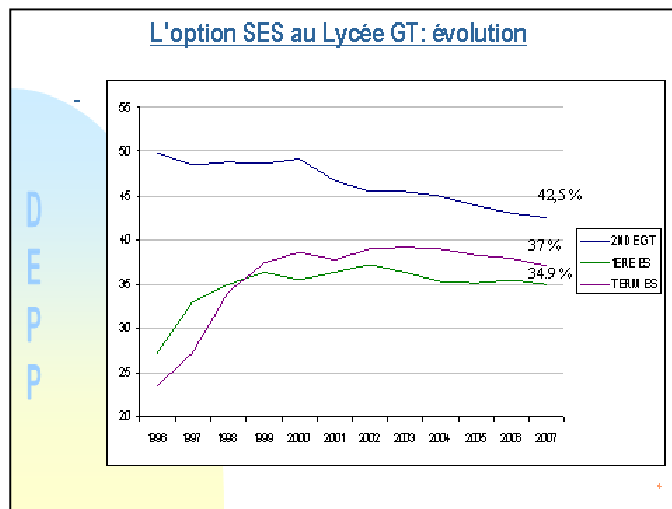
20 mars 2008

L'option SES au Lycée GT

- en 2nde GT, elle fait partie des enseignements de détermination. L'élève doit en choisir 2 parmi la vingtaine proposée
- en 1^{ère} ES, elle fait partie d'un des 3 choix possibles au titre de l'enseignement obligatoire (maths, langue renforcée et SES). Ceux-ci pourront être poursuivis en terminale au titre de l'enseignement de spécialité
- en terminale ES, elle fait partie d'un des 3 choix possibles proposés au titre de l'enseignement de spécialité (enseignement obligatoire).

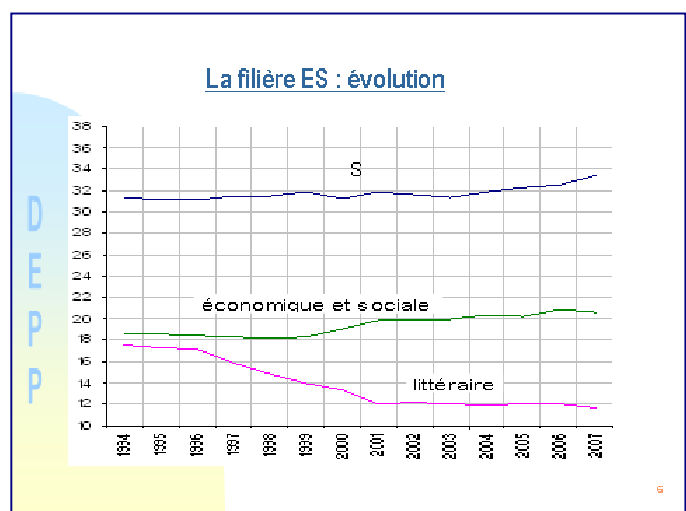
L'option SES au Lycée GT: quelques chiffres

- 287 400 élèves ont choisi cette option à la rentrée 2007
- 216 800 en seconde soit 4 élèves sur dix
- 34 400 en première (ES) soit un élève sur trois
- 36 300 en terminale (ES) soit un élève sur trois



La filière ES : quelques chiffres

- A la rentrée 2007:
- 98 000 élèves en première ES, soit 20% des 1^{ère} GT
- 98 000 élèves en terminale ES, soit 20 % des T[°] GT



L'orientation en fin de seconde selon l'option choisie

- un tiers des élèves ayant choisi un profil SES en seconde vont en filière ES
- 43 % pour la combinaison d'option SES+LV2+LV3
- 38 % pour la combinaison SES+LV2+Latin/grec

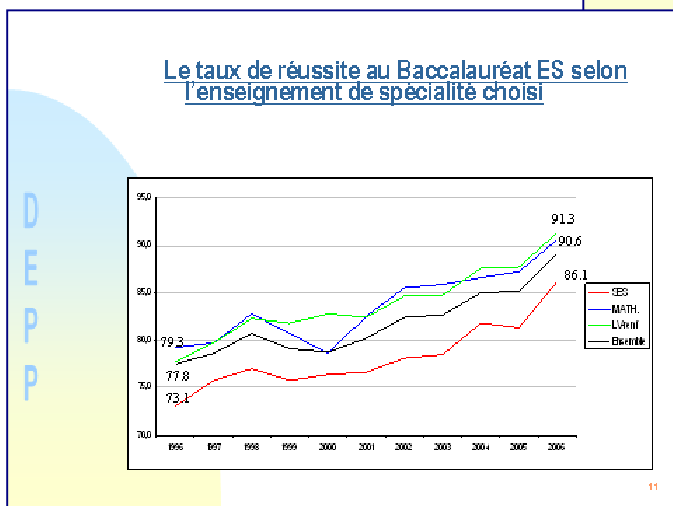
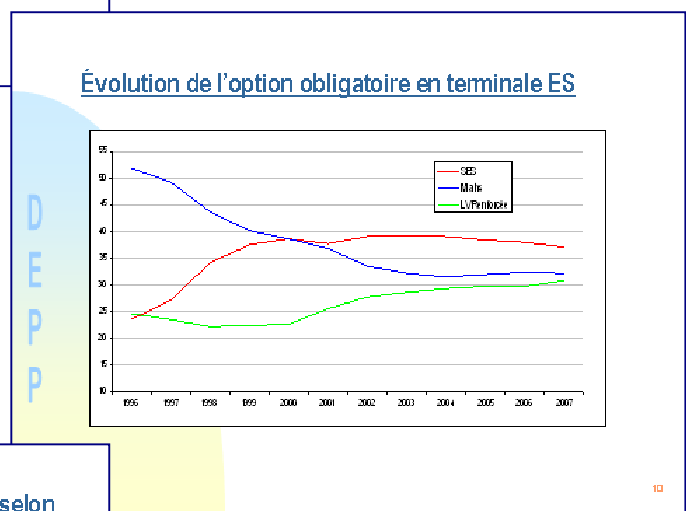
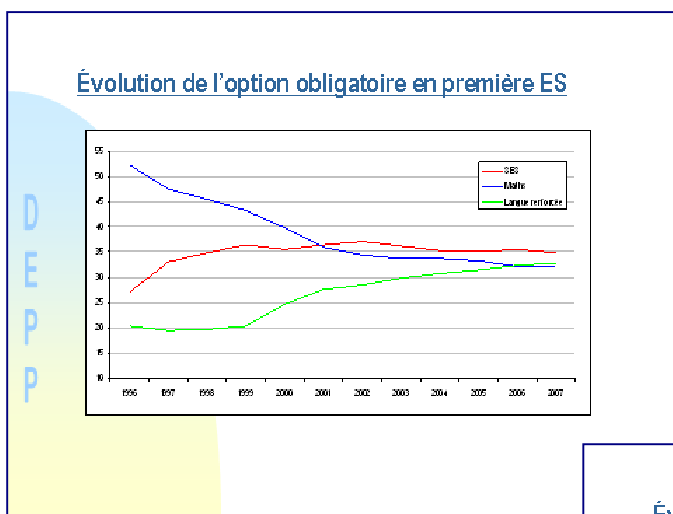
pourcentages en augmentation surtout pour les profils SES+langues

DEPP

Le recrutement de la première ES

- A la rentrée 2007, 78 % des entrants en 1ère ES ont suivi en seconde l'option SES (82 % en 2003)
- Le recrutement s'est davantage ouvert sur les élèves ayant suivi l'option « langues et arts » ou « MPI »

DEPP



Patrick Chauvet - MEN-DGESCO**Les caractéristiques de l'orientation vers une première ES**

Les données sur les caractéristiques de l'orientation vers une première ES sont extraites de l'enquête Repères réalisée chaque année par le bureau de l'orientation auprès des académies via les SAIO.

Les demandes des familles (juin 2007) - PUBLIC

- **Par rapport aux demandes vers tous les bacs**

Les demandes des familles (demandes formulées par les familles avant le conseil de classe du 3^e trimestre) vers la 1^{ère} SES représentent 20,23 % (23,15 % de filles et 16,70 % de garçons) des demandes. Les demandes des familles pour un bac ES (20,1 %) sont restées stables de 2000 à 2007.

Répartition des demandes des familles vers une première par série (rentrée 2007)

Série de bac	S	L	ES	STG	STI	SMS	STL	Autres
Répartition (%)	33,17	10,85	20,23	13,56	6,66	2,89	1,66	11

Globalement, les résultats montrent une certaine homogénéité au niveau national avec quelques extrêmes. La moyenne la plus élevée de demandes d'orientation vers un bac ES s'observe dans l'académie de Grenoble avec 22 %. La moyenne la plus basse des demandes est de 15 % à la Martinique.

- **Par rapport aux demandes vers les bacs généraux uniquement**

Les demandes des familles pour des bacs généraux se répartissent de la façon suivante : 15 % pour L, 31 % pour ES, 51 % pour S.

34% des filles demandent une orientation vers un bac ES et 27 % des garçons,

Répartition des demandes des familles vers une première générale par série (rentrée 2007)

Série de bac	S	L	ES
Répartition (%)	51	15	34

Les décisions des conseils de classe (juin 2007) – PUBLIC

- **Par rapport aux décisions des conseils de classe vers les bacs généraux**

Les décisions arrêtées par le chef d'établissement à l'issue des conseils de classe et avant les procédures d'appel vers un bac ES s'élèvent à 16,83 % (19,72 % de filles et 13,32 % de garçons) des décisions engageant vers une orientation vers un bac général (56,47 %), vers un bac technologique (24,46 %) ou vers le redoublement (19,07%). Les décisions du conseil de classe montrent une grande stabilité depuis 2000.

Répartition des décisions des conseils de classe vers une première par série (rentrée 2007)

Série de bac	S	L	ES	STG	STI	SMS	STL	Autres	Redoublement
Répartition (%)	30,09	9,56	16,83	13,11	6,31	2,55	1,55	0,94	19,07

Répartition des décisions des conseils de classe vers un bac général, un bac technologique et un redoublement

Série de bac	Bac général	Bac technologique	Redoublement
Répartition (%)	56,56	24,46	19,07

Les décisions d'orientation montrent une homogénéité au niveau national avec une moyenne maximale dans l'académie de Grenoble (20 %) et minimale en Martinique (12 %).

- **Par rapport aux bacs généraux**

Les décisions des conseils de classe vers les bacs généraux se répartissent de la manière suivante : 18 % des décisions concernent le bac L, 30 % le bac ES, 52 % le bac S.

Répartition des décisions des conseils de classe vers une première générale par série (rentrée 2007)

Série de bac	S	L	ES
Répartition (%)	52	18	30

Profil scolaire et socio-démographique des élèves orientés en première ES

Caractéristiques socio-démographiques

	% de filles	% d'enfants de cadres	% d'enfants dont un parent est diplômé du supérieur	% d'élèves âgés de 11 et moins en 6ème
1e ES	65,9	25,7	28,2	96,2
1e L	84,1	25,5	29,2	95,2
1e S	45,0	37,3	42,7	98,1
1e STI	6,7	13,0	18,9	93,5
1e STG	60,3	13,9	14,1	91,3

% d'élèves ayant redoublé au moins une fois du cours préparatoire à la terminale

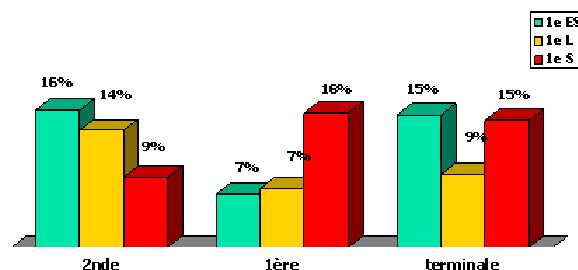
	au moins un redoublement	un seul redoublement	deux redoublements ou plus
1e ES	40,4	30,5	9,9
1e L	37,1	27,9	9,2
1e S	35,4	26,8	8,6
1e STI	62,1	42,5	19,6
1e STG	65,9	43,9	22,0

Niveaux redoublés au cours de la scolarité au collège

	6ème	5ème	4ème	3ème
1e ES	1,0	1,7	2,5	5,0
1e L	1,6	2,7	3,8	5,5
1e S	0,5	0,7	1,2	2,2
1e STI	3,0	6,0	5,7	11,3
1e STG	4,0	7,6	7,2	15,8

7

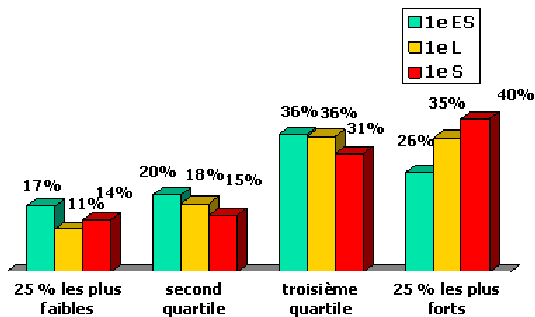
Niveaux redoublés au lycée



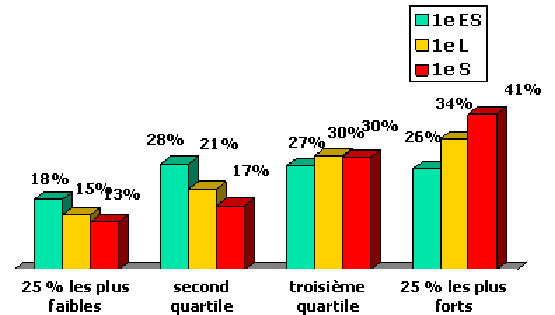
Notes obtenues par les élèves de 1e ES au contrôle continu du brevet

	français	Langue vivante 1	maths
< 10/20	8,9	9,3	14,6
10 à <12/20	27,4	24,2	26,5
12 ou +	63,7	66,5	58,9

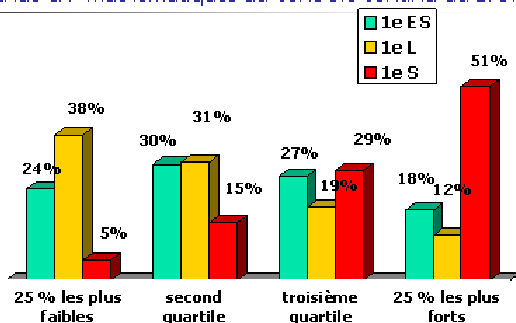
Place des élèves orientés en 1e ES dans la distribution globale des notes obtenus par les élèves parvenus en 2nde en français au contrôle continu du brevet



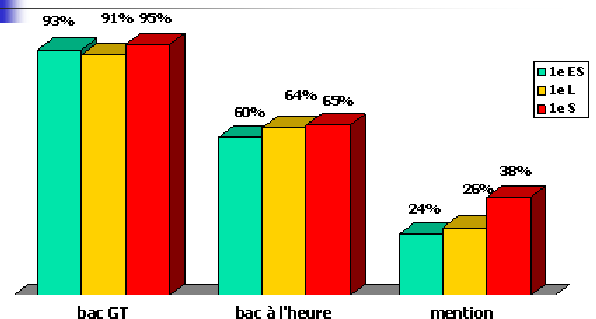
Place des élèves orientés en 1e ES dans la distribution globale des notes obtenus par les élèves parvenus en 2nde en LV1 au contrôle continu du brevet



Place des élèves orientés en 1e ES dans la distribution globale des notes obtenus par les élèves parvenus en 2nde en mathématiques au contrôle continu du brevet



Chances d'obtenir le baccalauréat pour 100 entrants en première



Notes obtenues en sciences économiques et sociales au baccalauréat (élèves de série ES)

	moyenne (sur 20)	< 8 /20	8/20 à 9/20	10/20 à 12/20	> 12/20
ensemble	9,9	23,6	25,8	30,3	20,3
bacheliers	10,1	21,2	25,7	31,4	21,7
non bacheliers	6,9	60,0	28,2	13,8	0,0
garçons	9,9	24,5	22,3	33,1	20,1
filles	9,9	23,2	27,7	28,8	20,4

% d'élèves ayant redoublé au moins une fois du cours préparatoire à la terminale

	au moins un redoublement	un seul redoublement	deux redoublements ou plus
1e ES	40,4	30,5	9,9
1e L	37,1	27,9	9,2
1e S	35,4	26,8	8,6
1e STI	62,1	42,5	19,6
1e STG	65,9	43,9	22,0

Orientation et taux de réussite des bacheliers ES

1° Taux d'inscription des bacheliers ES, L, S et ST T dans l'enseignement supérieur en 2006 (FM + DOM)

	ES	L	S	STT
Université (Bac + 3 et plus)				
Sciences humaines et sociales	13,8	19,9	3,0	5,0
Droit	15,6	11,7	3,2	5,0
Économie et gestion	8,9	0,3	2,3	2,0
AES	4,7	0,4	0,3	3,0
Langues	7,3	21,8	1,7	3,4
Lettres	1,4	16,7	1,2	1,1
Autres	4,8	0,9	43,9	1,7
Sous-total	56.5	71.7	55.6	21.2
Enseignement supérieur court (Bac + 2)				
IUT (tertiaire)	11,4	1,9	12,9	9,2
STS (tertiaire)	9,7	9,6	6,1	42,6
Sous-total	21.1	11.5	19	51.8
Classes préparatoires aux Grandes Écoles	6,3	7,6	19,2	0,9
Autres formations (dont principalement IEP et Écoles de commerce...)	12,0	8,8	10,7	3,6
Sous-total	18.3	16.4	29.9	4.5
Total	95.9	99.6	104.5 *	77.5

Source, MEN-DEPP - * Total supérieur à 100 en raison des doubles inscriptions

Remarque : Économie et gestion + AES + STS et IUT tertiaires+ IEP et Écoles de commerce = 53 %

2° Taux d'inscription en première année au sein du bloc des sciences humaines et sociales (FM + DOM 2006)

Filière	GENE_ES	GENE_L	GENE_S	TECH_STT
Aménagement	0.00	0.00	0.00	0.00
Archéologie, ethnologie, préhistoire anthropologie	0.05	0.10	0.02	0.01
Géographie	1.33	0.77	0.32	0.47
Histoire	4.27	6.95	0.89	1.23
Philo épistémologie	0.26	1.62	0.12	0.08
Pluri sciences humaines	1.24	2.62	0.34	0.46
Psychologie	3.81	5.49	1.03	1.63
Sciences de l'éducation	0.05	0.04	0.01	0.04
Sciences de l'information et de la communication	0.42	0.77	0.07	0.26
Sciences religieuses	0.00	0.01	0.00	0.00
Sociologie et démographie	2.29	1.50	0.20	0.82
Sciences humaines et sociales	13.74	19.87	3.01	5.02

Source : MEN , DEPP , 2007

3° Répartition des entrants de 2005-2006 en première année d'enseignement supérieur universitaire par filière et série de baccalauréat (%)

Filières universitaires	Bac L	Bac ES	Bac S	Bac STT
Droit, Sciences politiques	18.4	42.5	15.1	13.3
Sciences Économiques et gestion	1.3	45.1	22.7	10.9
AES	2.5	45.1	4.0	28.4
Lettres, Sciences du langage, Arts	49.9	11.8	9.9	5.0
Langues	39.6	24.0	9.8	12.6
Sciences humaines et sociales	26.0	31.9	12.4	11.7
STAPS	5.2	25.7	40.8	13.6
IUT	2.3	20.7	39.9	15.5
Total	14.7	22.6	36.6	10.0

Source : MEN, RERS 2007

Remarque : les totaux en ligne ne font pas 100% car ne figurent pas les Bacs professionnels et les dispensés de bac qui s'inscrivent dans des filières universitaires mais dont le taux de survie y est proche de zéro.

4° Origine scolaire des élèves entrant en première année de CPGE en 2006-2007 (%)

	Bac S	Bac ES	Bac L	Bac technologique	Autres origines	Total
CPGE Scientifique	95.4	0.0	0.0	4.2	0.4	100
CPGE économique et commerciale	48.3	43.3	0.7	7.0	0.7	100
CPGE littéraire	22.2	21.0	56.3	0.0	0.5	100

Source : MEN, RERS, 2007

5° Taux de réussite au DEUG par discipline et série de baccalauréat (bacheliers de la session 2001)

Séries du Bac	Droit	Économie + AES	Lettres	Langues	Sciences humaines	Sciences	STAPS
Littéraire	33.2	40.3	61.7	48.6	53.0	21.4	37.2
Économique	36.6	46.9	64.6	48.7	59.0	34.7	43.1
Scientifique	54.0	58.9	69.6	59.8	70.4	42.4	65.9
Technologique	6.2	14.8	33.2	11.6	22.5	8.8	19.2

Source : MEN, note d'information DEP, mai 2003

6° Taux d'obtention de la licence en 2005 des bacheliers 2002 inscrits à l'université après leur bac par discipline et série de baccalauréat (suivi d'une cohorte de bacheliers 2002)

Séries du Bac	Droit	Économie + AES	Lettres + langues	Sciences humaines	STAPS
Littéraire	32	ns*	42	55	ns
Economique	47	39	50	42	45
Scientifique	48	47	63	67	61
STT	3	10	ns	21	20

Source : MEN, DEP 2006 - * non significatifs : les effectifs sont trop peu nombreux

7° Taux d'accès en 3ème année de l'enseignement supérieur universitaire par filière et séries du baccalauréat en 2 ans

Séries du Bac	Droit	Économie + AES	Lettres, langues, sciences humaines	Sciences	STAPS	Toutes filières
L	31.2	44*	43.2	25.5	31.7	41.2
ES	40.8	38.5	45.9	20.9	40.8	42.3
S	56.0	48.2	49.9	38.7	58.4	44.5
Bac général	41.1	41.3	45.2	38.3	51.1	42.9
STT	11.2	9.4	11.4	13.9	11.4	9.6

Source : MEN, RERS, 2006

* donnée peu significative car les L ne représentent que 1,3 % des effectifs en Économie et gestion.

8 Taux de réussite en Licence (L3) en un an, deux ans et trois ans selon la filière du baccalauréat

(Panel Bacheliers 2002)

Séries du bac	En un an	Cumulés en 1, 2 ou 3 ans
Série L	70.2	81.0
Série ES	75.4	85.0
Série S	71.7	83.9
Série STT	57.0	71.0

Source : MEN, RERS 2007

9 Taux de réussite en IUT tertiaire en 2 et 3 ans pour le secteur des services et par filière de baccalauréat

Séries du bac	Effectifs	Deux ans	Trois ans	Données cumulées
L	1920	73.5	5.4	79.0
ES	11498	75.7	6.5	82.2
S	8254	73.6	8.8	82.4
Baccalauréat général	21672	74.7	7.3	82.0
STT	7850	58.2	8.6	66.8

Source : MEN, RERS, 2007

10 Probabilité de réussite en licence des étudiants par discipline et selon l'origine du baccalauréat

Séries du bac	Droit	Économie	AES	Sciences humaines et sociales
L	74.9	48.7	67.7	67.2
ES	77.8	72.7	78.4	70.5
S	76.6	64.1	69.2	63.4
Bac Général	76.6	68.8	76.5	67.6
Bac STT	54.0	34.5	55.0	52.6

Source : MEN, Note d'information, DEP, mars 2005

Données CCIP

Résultats des concours 2007 dans les Écoles de management.

2007 (%)	Option scientifique (3)	Option Économique (4)	Option technologique (5)	Option littéraire (6)	Total
Candidats à 24 Écoles de la BCE (1)	45,1	37,6	6,6	10,7	100
Intégrés dans ces 24 Écoles	48,0	39,2	7,5	5,3	100
Intégrés dans le Top 5 (2)	56,0	36,6	1,2	6,2	100

(1) Banque d'épreuves regroupant de nombreuses Écoles comme HEC, l'ESCP-EAP, l'EM Lyon ...

(2) HEC, l'ESCP-EAP, EM Lyon, EDHEC, Nantes

(3) Bacs S

(4) Bacs ES (à 95% environ)

(5) Bacs STG

(6) Étudiants en khâgnes littéraires

Source : CCIP (Chambre de commerce et d'industrie de Paris), chiffres communiqués le 14 novembre 2007, journée des proviseurs et des professeurs à l'ESCP-EAP

Annexes C

Les auditions

C-1

Points de vue de professeurs et de représentants de professeurs

Les sciences économiques et sociales Un bilan positif, des évolutions nécessaires

Avril 2008

Un bilan positif

Après 40 ans d'existence, le bilan des sciences économiques et sociales est doublement positif. D'une part, comme discipline caractéristique de la filière B puis ES, l'enseignement des SES a contribué à la démocratisation de l'enseignement secondaire. D'autre part, en tant que discipline scolaire, l'enquête dirigée par R. Establet²² montre qu'il est le seul enseignement du lycée pour lequel les élèves perçoivent clairement à la fois les enjeux cognitifs et les perspectives en termes de poursuite d'études et d'emploi. Cette spécificité résulte notamment des démarches didactiques et pédagogiques qui sont largement pratiquées et qui favorisent l'activité intellectuelle des élèves. On peut penser de plus que cet enseignement a contribué à diffuser dans l'opinion une culture relevant des sciences sociales, disciplines qui étaient pour l'essentiel absentes de l'enseignement général à la fin des années 1960.

Des conditions d'émergence spécifiques

L'enseignement des SES est né en raison d'une demande sociale d'intégration de l'économie et des sciences sociales dans la culture des lycéens (travaux du Commissariat général du plan et rapports du Conseil économique et social)²³. Il a émergé dans un contexte où l'enseignement en lycée était encore très marqué par une pédagogie transmissive et où l'enseignement scolaire de l'histoire n'avait pas pris en compte les développements récents de l'historiographie. De ce fait, le nouvel enseignement s'est construit une identité collective à travers la référence à l'École des Annales et à travers la mise en œuvre de « méthodes actives ». Les caractéristiques sociales et politiques de la période expliquent aussi le lien entre ce nouvel enseignement scolaire et une approche « critique » des sciences sociales entendue essentiellement comme un refus de la théorie économique néo-classique (identifiée au modèle d'équilibre général en concurrence parfaite et à la pédagogie magistrale caractéristique de l'université de l'époque).

Des transformations majeures du contexte scolaire et scientifique

Aujourd'hui, le contexte scientifique et scolaire s'est profondément transformé. L'analyse économique a beaucoup évolué au point que l'on a pu dire que le modèle walrasien appartient à l'histoire de la pensée économique et non à l'analyse économique qui se pratique aujourd'hui. Les économistes travaillent en concurrence imparfaite, en information incomplète, leurs travaux ont une dimension empirique de plus en plus affirmée. La connaissance économique a beaucoup progressé et il est caricatural d'assimiler l'analyse économique et ce que certains nomment « l'ultra libéralisme ». En sociologie, « l'éclectisme paisible » (selon la formule de P. Bourdieu) domine et la création de l'Association Française de Sociologie a montré que des orientations théoriques diverses pouvaient dialoguer dans une ambition commune de connaissance scientifique du social. Dans l'institution scolaire, les méthodes actives et la volonté de contribuer à la formation du citoyen sont très largement mises en œuvre. On ne peut plus aujourd'hui définir les SES par leurs méthodes pédagogiques ou leur visée civique. On doit mieux prendre en compte l'évolution des savoirs de référence.

Le public scolaire du lycée est aujourd'hui plus nombreux et plus divers²⁴, les élèves et les familles souhaitent massivement une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Le lycée doit donc mieux préparer cette transition secondaire/supérieur. Définir les SES par opposition à l'université (le « refus de la propédeutique » selon la formule consacrée) n'est pas acceptable. En dépit des spécificités pédagogiques de l'enseignement secondaire, il doit y avoir continuité entre ce qui est enseigné au lycée et ce qui est enseigné dans l'enseignement supérieur.

²² Establet R. et alii (2005), Radiographie du peuple lycéen, ESF

²³ Sur l'histoire des SES voir Chatel E. et alii (1990/1993), Enseigner les sciences économiques le projet et son histoire, INRP ainsi que le premier chapitre de Beitone A. et alii (2004), Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissage, De Boeck

²⁴ Des travaux nombreux ont montré que les « pédagogies nouvelles » étaient plus favorables aux élèves des catégories privilégiées qu'à ceux qui sont issus des milieux moins dotés en capital culturel. Voir Terrail J.P. (2004), *Ecole, l'enjeu démocratique*, Editions La Dispute. En ce qui concerne les SES, Deauvieu J. (2007), Observer et comprendre les pratiques enseignantes, *Sociologie du travail*, vol. 49, janvier-mars, (p. 100-118)

Une refondation nécessaire de l'enseignement des SES

Compte tenu de ces évolutions, une refondation de l'enseignement des SES semble nécessaire. Elle pourrait s'articuler autour des axes suivants :

- **Un fondement épistémologique plus solide.** Cela suppose une affirmation plus claire, en direction des élèves, des ambitions et des exigences de la connaissance scientifique du social. Une clarification de la distinction entre débat scientifique et débat d'opinion. Une mise en évidence des exigences de modélisation et de corroboration empirique²⁵.
- **Un ancrage disciplinaire plus fort.** Les élèves doivent percevoir clairement qu'il existe des disciplines qui ont leurs méthodes et leurs approches spécifiques et qui rendent compte de façon différente des mêmes objets d'études. Si le croisement des regards disciplinaires est souvent fécond, il suppose une connaissance préalable des disciplines que l'on entend combiner. Entrer « par les objets » et par un discours total sur le social est à la fois contestable sur le plan épistémologique et beaucoup plus complexe pour les élèves.
- **Une neutralité axiologique renforcée.** Les sciences sociales sont nécessairement critiques (au sens kantien du refus du dogmatisme), mais cela ne doit pas conduire à confondre ce qui relève de la connaissance positive et ce qui relève de la défense d'un point de vue normatif sur ce qui devrait être.
- **Un enseignement plus méthodique et plus systématique.** S'il n'est pas question de revenir à un enseignement magistral, il est incontestable que les lycéens ont besoin d'un savoir clairement organisé, d'exercices systématiques permettant l'appropriation des connaissances. Le contenu des manuels de SES, qui restent pour l'essentiel des recueils de documents, illustre bien les difficultés d'un enseignement qui ne dispose pas d'instruments pédagogiques permettant à tous les élèves de disposer d'un « texte du savoir » indiquant clairement quelles sont les connaissances qu'ils doivent acquérir. D'autant que les documents sont souvent disparates et juxtaposent des textes d'économistes et de sociologues et des textes d'opinion issus de la presse. Les professeurs font souvent un usage pertinent de ces ressources, mais ils n'exploitent pas tous les documents et l'élève, lorsqu'il doit effectuer un travail personnel, se trouve souvent démuné pour hiérarchiser les sources et identifier ce qu'il doit apprendre.

Une conciliation nécessaire et possible entre pédagogie et exigences scientifiques

Cette conception plus ambitieuse, sur le plan scientifique, de l'enseignement des SES, n'est pas contradictoire avec la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée au public scolaire des lycées. Les travaux de recherche en didactique, les expériences conduites dans de nombreux pays, montrent que l'on peut être rigoureux sans être pesant ; que l'on peut confronter les élèves à des enjeux cognitifs forts et les motiver ; qu'il est possible et nécessaire d'articuler activité intellectuelle des élèves et rigueur des apprentissages. Cela suppose tout d'abord une définition très précise des objectifs d'apprentissage. Cela suppose ensuite la mise en œuvre de démarches pédagogiques variées : utilisation de jeux pédagogiques (notamment ceux qui sont inspirés de l'économie expérimentale), utilisation des outils informatiques (notamment pour le traitement des données statistiques), réalisation d'enquêtes, pratique du débat scientifique dans la classe, etc.

L'un des acquis essentiels de l'enseignement des SES, c'est la capacité à faire percevoir par les élèves le sens des apprentissages qu'on leur propose. Il faut sauvegarder cet acquis tout en faisant preuve de plus de rigueur scientifique.

Des évolutions qui sont déjà en cours

Ces évolutions sont déjà largement en cours. Les nouvelles générations de professeurs de SES sont mieux formées notamment grâce à la mise en place des IUFM. La collaboration avec l'INSEE (site Educnet) se révèle particulièrement féconde. La mise en place du site ENS-DESCO illustre le renforcement des liens entre l'enseignement des SES et la recherche académique dans les disciplines de référence. Les sites académiques, les sites des IUFM, les sites ou blogs créés par des enseignants de SES, les « cybermanuels », montrent l'existence d'un travail exceptionnel par sa qualité et sa diversité. La principale difficulté que rencontre aujourd'hui l'enseignement des SES est le décalage entre le discours nostalgique sur un projet qui a émergé dans les années 1960 et la réalité actuelle des pratiques enseignantes. C'est pourquoi, il faut faire ce que nous disons (une formation scientifique aux sciences sociales pour tous les élèves) et dire ce que nous faisons aujourd'hui (au lieu de continuer à exprimer une fidélité rituelle à un projet dépassé).

²⁵ Il s'agit donc d'en finir avec des discours relativistes, avec le scepticisme à l'égard de la connaissance scientifique du social, avec des approches empiriques qui ne permettent pas aux élèves de comprendre le rôle et les limites de la théorisation, etc.

Quel enseignement de l'économie au Lycée ?

25 mars 2008

SES : Le Débat Interdit (?)

L'enseignement de sciences économiques et sociales (SES) est remis en question de manière récurrente dans sa dimension économique. Face à cela, le pire serait de rester sourd et de considérer que ces critiques sont forcément idéologiques. Mes pratiques d'enseignant, en classe et en dehors, me conduisent à m'interroger sur l'enseignement de l'économie en SES au lycée.

Quel enseignement de l'économie au Lycée ?

Le travail de cette commission s'inscrit dans le cadre d'un débat plus large sur l'enseignement de l'économie aux citoyens du présent et à ceux de l'avenir. Pourquoi faut-il enseigner et comprendre l'économie ? Que faut-il enseigner ? Quelles priorités ? Selon quelles méthodes enseigner ? Quels objectifs ?

Ces débats dépassent l'espace éducatif *stricto sensu*. Le débat sur l'enseignement de l'économie au lycée ne peut plus être séparé d'une discussion sur la diffusion de la culture économique à tous. C'est d'ailleurs dans ce but que j'organise avec le soutien de mes collègues, depuis des années, à Pontault-Combault, des conférences et débats pour les élèves de plusieurs lycées et pour les citoyens en général, autour d'économistes respectés et renommés.

Enjeux de l'enseignement de l'économie en SES

- **Enseigner l'économie dans le cadre des SES est une chance qui s'accompagne d'une grande responsabilité**, individuelle et collective. Comment ne pas défendre un enseignement qui ne se réduit pas à la dimension économique du fonctionnement de nos sociétés ?
- En effet, mettre en discussion, devant nos élèves, les grands débats économiques et sociaux ne peut qu'être passionnant mais cela oblige le professeur à un travail régulier et approfondi, à une grande vigilance scientifique et pédagogique.
- **Privilégier une approche globale du fait social est tout à fait justifié** car tout phénomène social présente différentes dimensions complémentaires. Les séparer condamne à une approche partielle, voire partielle. Le fait social est « UN » mais il est multidimensionnel. **Pourtant, passer du constat simple de son unité, à l'unité de son explication est une autre affaire.** Toute médaille a son revers, et la richesse des SES a ses infortunes.

Vertus et infortunes des SES

Les vertus des SES sont inséparables des infortunes inhérentes à la nature de cet enseignement qui repose sur **deux piliers fondateurs** d'un projet des années 60 : **unité des sciences sociales** et **pédagogie inductive**. Certes, les débats actuels ne doivent plus être posés en ces termes, mais un bref rappel me paraît essentiel car **les critiques portent encore sur ces deux aspects**.

Selon le **postulat de l'unité**, il n'est pas scientifiquement acceptable, pour faire comprendre le fonctionnement des sociétés, de séparer l'étude des faits économiques de celle des faits sociaux. Pourtant, **l'ambition de vouloir proposer une approche du fait social total présente des lacunes irréductibles**.

Comment peut-on, insister sur les limites des savoirs universitaires en économie et en sociologie, considérés isolément, en tant qu'instruments de compréhension du « réel » et défendre simultanément l'idée que le produit du mélange de ces savoirs est plus cohérent et plus pertinent ?

La nécessité du croisement des regards disciplinaires n'est pas remise en cause. Le problème vient du résultat possible de ce croisement : un flou certain assorti d'un biais idéologique potentiellement élevé.

La pédagogie inductive consiste à partir de faits, objets-problèmes, pour amener les élèves à construire à partir de leurs représentations leur propre savoir. La question de l'existence préalable de ces faits se pose car les faits économiques et sociaux sont construits, fabriqués. **Il n'existe pas de faits sans théorie** préalable. **Mais ces faits**, quotidiens et multidimensionnels, **doivent être l'expression du « réel » que nous devons rendre intelligible**. Il ne doit pas y avoir décalage entre les mots et les choses. Or, combiner rigueur scientifique et « réalisme » sur des sujets si complexes pose un problème pédagogique majeur.

Pour ces deux raisons liées, l'enseignement de SES est souvent stigmatisé. **Ne devient-il pas nécessaire de refonder la discipline ?**

Des conceptions alternatives ?

Peut-on croiser les regards disciplinaires en dehors du cadre actuel des SES ? **Oui**, sauf à considérer que tous les chercheurs qui croisent les regards font des SES. Nombreux sont ceux qui croisent les approches mais ils ne font pas des SES. Ils travaillent dans le cadre des exigences de la recherche universitaire qui ne reconnaît pas l'unité des sciences sociales comme fondement solide du savoir. **Comment peut-on, alors, prétendre faire au lycée ce qu'aucun chercheur ne fait à un niveau de rigueur plus élevé ?**

Sortir du Débat Interdit

De mon point de vue, **il n'y a pas d'opposition insurmontable et définitive, entre, ceux** qui prônent l'articulation entre un croisement des approches disciplinaires, sans références affirmées aux savoirs universitaires, avec une pédagogie inductive **et ceux** qui défendent l'idée d'un croisement des approches à partir d'une référence plus affirmées aux disciplines universitaires et une pédagogie basée sur une approche plus théorique.

Dans ces conditions, **pour** sortir des débats sans fin, et **laisser derrière nous les débats du passé et du passif**, sur la manière d'enseigner l'économie en combinaison avec la sociologie, considérons qu'il est **possible de combiner un croisement rigoureux des disciplines** (avec références affirmées aux savoirs universitaires), **tout en adaptant les pratiques pédagogiques à la diversité des thèmes** étudiés, la variété des questions abordées et les différents niveaux d'enseignement.

Si ne nous ne parvenons pas, à force de débats ouverts, à améliorer notre stratégie d'enseignement de l'économie en SES, celle-ci va continuer à ressembler, aux yeux de divers observateurs, à la stratégie de Lisbonne.

Stratégie de Lisbonne et SES

En Europe, la stratégie de Lisbonne est mise en cause en raison d'un **important décalage entre les objectifs et les moyens** disponibles pour les atteindre. Si le même type de décalage concerne les SES, appliquons les principes de la libre discussion démocratique, que nous devons enseigner à nos élèves. Soyons exemplaires et acceptons de repenser cette discipline originale. Cela exige de poser, sans détours, trois questions fondamentales.

Trois questions pour structurer les discussions

Les trois questions fondamentales pour faire progresser l'enseignement de l'économie au lycée sont les suivantes :

Que doit-on et que ne doit-on pas **enseigner en économie au lycée** ? Quelles priorités ? Que doit-on abandonner et introduire ?

Quelles méthodes utiliser ? Dans quelle mesure, la pédagogie inductive est une méthode efficace pour enseigner l'économie ? Une approche par les concepts est-elle préférable ? Comment concilier ces deux pratiques pédagogiques dans l'intérêt des élèves, tout en respectant des niveaux de rigueur et de réalisme élevés afin qu'ils restent convaincus qu'on leur explique le fonctionnement de l'économie tel qu'il est ? Comment procéder pour réduire le sentiment de déconnexion potentiel ? La pertinence de l'enseignement est à ce prix.

Les approches économiques peuvent-elles être enrichies par les approches sociologiques et comment ? Quelle place pour la sociologie ? Quelle combinaison des disciplines ?

Propositions et Solutions éventuelles (?)

- Rompre clairement avec le principe de l'unité des sciences sociales. **Affirmer que nous proposons des cours d'économie et de sociologie**, que cet enseignement est aussi une propédeutique. Ceci n'empêche en rien le croisement fructueux des regards sur certains sujets.
- **Réduire le nombre de thèmes à traiter** selon les programmes officiels. Éviter, au maximum, les redondances entre les niveaux, même si les élèves ont besoin de répétitions.
- Centrer l'enseignement sur la « **grammaire de l'économie** », noyau dur à définir.
- **Insister davantage sur les aspects dynamiques du fonctionnement de l'économie** : croissance, innovation, esprit d'entreprise, destruction créatrice...
- **Développer de solides capacités de raisonnement** en économie, au lieu de privilégier un savoir encyclopédique impossible à maîtriser.
- **Développer l'enseignement de la microéconomie** en situation d'incertitude, d'information imparfaite, avec étude des comportements stratégiques, coopération, théorie des jeux ...
- Refonder l'enseignement de spécialité. Proposer un enseignement plus formalisé et **entraîner** les élèves **au raisonnement** économique **à partir de cas concrets** multiples.
- Écouter et entendre les remarques des acteurs de l'économie et notamment celles des dirigeants d'entreprises pour rendre notre enseignement plus « réaliste », plus pertinent au regard des réalités qu'il doit présenter et expliquer.
- **Développer et pérenniser des partenariats** du type de celui qui existe entre le Ministère de l'Éducation Nationale et l'Institut de l'Entreprise, avec le Conseil économique et social, divers centres de recherche (Ofce, Cepii, Coe-Rexcode...)
- **Créer une Commission Permanente de Veille des Programmes**, chargée de se réunir plusieurs fois par an, afin de permettre une actualisation rapide des contenus empiriques, théoriques et des méthodes à enseigner.

Changer les types d'interrogation en cours d'année scolaire et au Bac

La dissertation en question : Exemple, Bac 2005 : En quoi la dégradation du marché du travail depuis le début des années 80 contribue-t-elle à modifier le système de protection sociale français ? Sujet intéressant mais bien trop complexe.

Renoncer à la question de synthèse qui propose des sujets du type : « Après avoir fait ceci, vous montrerez cela ». Cela ne permet pas le développement d'une capacité d'analyse rigoureuse.

Proposer davantage d'exercices permettant d'utiliser la boîte à outils de l'économiste pour des **études de cas**.

Note sur l'enseignement de l'économie au lycée

Mars 2008

Les SES sont régulièrement attaquées dans la presse. Pourtant, sur le terrain, c'est sans doute la discipline qui pose le moins de problèmes aux élèves et à leurs professeurs. Lors de la consultation Meirieu, les SES ont été plébiscitées par les lycéens, et quiconque a fréquenté une salle des profs sait les difficultés pédagogiques insurmontables que rencontrent les professeurs de philosophie, de français ou de mathématiques. Si l'on se place au plan strictement pédagogique, les SES font plutôt mieux que les autres.

Cela dit, j'ai entendu les critiques qui nous sont adressées. Et s'il en est beaucoup de sottes, voire de malhonnêtes, j'observe que certaines ne manquent pas de fondements. J'observe aussi que toutes portent sur l'enseignement de l'Économie. L'enseignement de la Sociologie n'est, quant à lui, jamais véritablement mis en cause. C'est un point important à souligner. Une bonne part de nos élèves se destine à des études non économiques (pour devenir enseignants, infirmières, éducateurs, assistantes sociales, etc.), et auprès de ces élèves, mais pas seulement de ceux-là, les cours à dominante sociologique passent généralement mieux que les cours à dominante macroéconomique. Moyennant quoi, si une réforme des programmes devait voir le jour, il serait sage qu'elle épargne la sociologie.

Mon propos se limitera donc à l'enseignement de l'économie. Pour résumer, je dirais que notre approche de l'économie pêche à deux niveaux : elle n'est ni suffisamment scientifique ni suffisamment compréhensive. Il me semble qu'une réforme des SES qui pallierait à ces faiblesses suffirait à faire taire les critiques et servirait la cause des élèves.

1. Pour une approche plus scientifique des SES

Lors d'une réunion avec les parents d'élèves de seconde, j'écoutais un *collègue scientifique* expliquer à une bonne élève pourquoi il valait mieux aller en S qu'en ES. Il disait qu'en S elle serait mieux formée au raisonnement scientifique, à la façon de penser des hommes de science, qu'ils soient physiciens, biologistes, mathématiciens, ou... économistes. Il y aurait beaucoup à dire sur la qualité de la formation à l'esprit scientifique en Série S, mais ce collègue a, bien involontairement et très grossièrement, mis le doigt sur le talon d'Achille de notre discipline.

Car notre approche de l'économie n'est pas suffisamment *scientifique*, au sens que Schumpeter donnait à ce mot : *"Ce qui distingue l'économiste "scientifique" de tous ceux qui réfléchissent, parlent et écrivent sur des sujets économiques, c'est une maîtrise des techniques que nous classons sous trois rubriques : histoire, statistique et "théorie" »* (Histoire de l'Analyse économique).

En tant qu'elles ont vocation à analyser les faits économiques et sociaux, les SES devraient s'appuyer sur **l'histoire** (*"Personne ne peut espérer comprendre les phénomènes économiques d'aucune époque, y compris de l'époque actuelle, à moins de posséder une maîtrise convenable des faits historiques et une dose convenable de sens historique" -- ibid.*), sur la **statistique** (les données statistiques et les techniques de calcul pour les faire parler), et sur la **théorie** (cette "boîte à outils", dicit Joan Robinson, qui permet de donner du sens aux faits).

Dans la pratique, on est loin du compte. L'histoire économique a disparu des programmes. Nos élèves n'ont aucune idée de ce à quoi pouvait ressembler un monde malthusien, le monde d'avant la croissance. Le titre officiel du programme de terminale a beau être « Croissance, changement social et développement », les questions de *développement* ne sont pas abordées ! Si l'on posait au Bac la question d'Adam Smith -- *pourquoi certaines nations sont-elles devenues riches tandis que tant d'autres sont restées pauvres ?* --, nos élèves resteraient cois !

Le recours aux techniques quantitatives est limité à des *savoirs faire* bien modestes (calculs et lecture de %), quand il n'est pas proscrit -- cf. l'in vraisemblable interdiction de la calculatrice au Bac ! On ne trouvera pas, dans les manuels, un seul TD demandant aux élèves de calculer un écart-type, un coefficient de variation, un coefficient de corrélation. Même le calcul d'un taux de croissance annuel moyen n'est pas au programme ! Si nous étions plus exigeants en termes de *savoirs faire quantitatifs*, nous y gagnerions quelques bons TD, et cela donnerait à ceux qui nous jugent le sentiment que nous enseignons une discipline rigoureuse...

Enfin, la théorie économique, ses concepts et ses méthodes, se réduit à peu de choses: force est de constater que si la microéconomie n'existait pas, cela n'affecterait guère notre enseignement... De manière significative, les notions d'utilité ou de coût d'opportunité n'apparaissent nulle part dans les programmes et les manuels. Ces derniers ne jugent même plus utile de présenter la science économique dans l'introduction des cours de seconde ou de première... Dans l'état actuel des choses, nous ne formons pas vraiment nos élèves à la façon de penser des économistes²⁶.

Pour se prémunir contre les critiques adressées à notre enseignement, il faudrait donc commencer par muscler un peu le *premier S* de SES... Mais notre approche de l'entreprise laisse aussi à désirer, au moins en seconde.

2. Pour une approche plus compréhensive de l'économie en général, et de l'entreprise en particulier

On ne peut comprendre le capitalisme que si l'on fait l'effort de comprendre ses acteurs. Or, nous ne donnons pas l'entreprise à *comprendre* à nos élèves. Nous étudions la formation et la répartition de la Valeur ajoutée, l'organisation du travail, les relations sociales, mais pas l'entreprise en tant que telle. Par exemple, on ne trouve jamais un compte de résultat, un organigramme, une analyse financière, une étude de cas dans les manuels, et je trouve aussi que nous n'utilisons pas assez la sociologie des organisations.

Comment un élève qui n'a jamais vu un compte de résultat peut-il savoir ce que "bénéfice" veut dire ? Comment peut-il savoir ce qu' "intermédiation financière" veut dire s'il n'a jamais vu un bilan bancaire simplifié ? ou ce qu'actionnaire veut dire s'il n'a pas étudié le rôle des actionnaires dans l'entreprise et la rationalité de leurs décisions ?

Bien entendu, il ne s'agit pas pour nous de faire de la comptabilité analytique ni de la gestion commerciale ou financière, disciplines qui relèvent de l'enseignement des sciences de gestion (en série STG). Il s'agit simplement de donner aux élèves un aperçu simplifié, mais juste, de la façon dont fonctionnent les acteurs de base du capitalisme. Par exemple, on pourrait faire avec l'entreprise, ou la banque, ce que l'Insee a fait pour l'économie nationale avec son Kangaré...

J'en conclus qu'il faudrait revoir sérieusement l'esprit du programme de seconde, pour permettre aux élèves une approche plus compréhensive de l'économie, de ses agents et de ses fonctions. On pourrait par exemple partir de la définition de JB Say -- *L'économie étudie la manière dont sont formées, distribuées et consommées les richesses qui satisfont aux besoins des sociétés* -- mais en restant au niveau micro (l'étude d'acteurs idéal-typiques). Il sera toujours temps de prendre de la hauteur en première et en terminale.

Conclusion

On objectera que plus de théorie, plus d'histoire, plus de statistiques, plus d'étude de cas, c'est prendre le risque d'alourdir démesurément des programmes déjà bien lourds ou, pire, de réduire le poids de la sociologie. Mais, pour faire de la place, il suffirait de toiletter l'actuel programme des nombreux chapitres qui se chevauchent d'une année sur l'autre²⁷, doublonnent avec l'histoire-géographie (eg, l'intégration européenne...) et la spécialité (le pouvoir, les institutions politiques...), ou comportent des développements excessivement techniques²⁸.

²⁶ Cf. dossier sur l'enseignement de la microéconomie au lycée (disponible à l'adresse : <http://antisophiste.blogspot.com/2008/03/enseigner-la-microconomie-au-lyce.html>)

²⁷ eg, l'organisation du travail et les inégalités de revenus, étudiées en seconde et en terminale ; les PCS et la répartition de la valeur ajoutée, étudiées en seconde et en première ; la stratification sociale, le PIB et ses limites, étudiées en première et terminale ; la redistribution, étudiée en seconde, en première et en terminale !

²⁸ eg, en terminale, les cours sur les formes et les déterminants macroéconomiques de la FBCF, la coordination des politiques économiques dans l'Euroland, les matrices du commerce international, la réglementation des services publics dans l'UE ...

Audition du 25 mars 2008 et quelques réponses aux questions posées...

Professeur de SES depuis 1977, j'ai enseigné à Lillebonne, puis à Argenteuil pendant 15 ans, avant de passer de la ZEP de banlieue au lycée Henri IV et aux classes préparatoires. Je m'en tiens ici à l'exposé des « fondamentaux » de la discipline :

D'abord l'objectif. Il s'agit de donner à des lycéens des outils, des méthodes, des connaissances leur permettant d'expliquer et de comprendre l'économie et la société contemporaines. A des lycéens et non à des élèves de classes préparatoires ou à des étudiants en L3. Le but n'est pas de former des économistes ou des sociologues, mais de dispenser une culture générale aussi rigoureuse que possible, indispensable à des citoyens éclairés, utile à de futurs actifs, capables de se repérer dans un monde qui change vite, capables de réflexivité et d'adaptation.

Ensuite, la méthode. L'enseignement le mieux conçu sur le papier est voué à l'échec s'il ne prend pas en compte les contraintes pédagogiques effectives, c'est à dire ce qui se passe réellement dans les classes. L'expérience a confirmé que la bonne méthode consiste à partir des **questions** et non de réponses toute-faites. Ces questions se rapportent à des **objets** d'étude : le chômage, les inégalités, les entreprises, etc.. C'est ce qui donne du sens à la relation d'enseignement et, surtout, ce qui incite les élèves à devenir des sujets actifs qui s'interrogent et réfléchissent.

A partir de ces questions, notre priorité est d'inculquer les **bonnes habitudes intellectuelles**, qui leur serviront de nombreuses années ensuite. Le premier réflexe à acquérir est : où sont les données ? On ne réfléchit pas dans le vide. Ces données, comment sont-elles construites ? Comment les décrypter sans erreur d'interprétation, etc.. Nous attachons beaucoup d'importance à la **méthodologie** : apprendre à trouver les informations, à les sélectionner, les hiérarchiser, les évaluer, les interpréter. Voilà pourquoi nous travaillons à partir de dossiers de documents (textes, graphiques, tableaux) ou de tout autre matériel suscitant et nourrissant la réflexion (tout aussi bien des visites d'entreprises, des petites enquêtes locales, etc.) ; les manuels ne constituent qu'une source parmi bien d'autres (surtout à l'heure d'Internet).

Ensuite, il faut **apprendre à raisonner** à partir de ces données, donc apprendre des choses telles que : la clause toutes choses égales par ailleurs, corrélation ne vaut pas causalité, ce qui est vrai à un niveau (micro ou macro) dans un contexte (ouverture extérieure ou pas), au cours d'une période, pour un horizon court ou long, etc., ne l'est plus dans un autre... Tout ceci exige de pouvoir travailler en petits groupes, pendant des séances de **travaux dirigés**, car il s'agit vraiment d'un apprentissage. L'ambition est ici la formation d'un esprit scientifique.

Enfin, il faut rechercher des explications, donc mobiliser des **connaissances théoriques**, jamais pour elles-mêmes et de façon spéculative. Certains voudraient que les élèves récitassent de belles théories qu'ils ne maîtrisent pas. Ils conçoivent l'enseignement comme un dressage de perroquets. Ce n'est pas notre conception. Ce qui importe, ce n'est pas tant la théorie que d'apprendre à théoriser, ou à modéliser (par exemple en distinguant variables endogènes et exogènes). Et toujours en rapport avec une question concrète. Les sciences sociales sont des sciences empiriques.

Ancien élève de la série B, j'ai commencé à lire de l'économie il y a quarante ans, or les trois quarts de mes notes et de mes cours du passé sont à la poubelle. Un vrai cimetière. Les théories ne sont que des instruments de connaissance, toujours en sursis. Ce qui est utile à l'élève, ce qui reste durablement, c'est d'avoir appris à apprendre, à chercher, à critiquer, à raisonner.

Voilà ce que sont les SES. Pour autant, n'y aurait-il aucun problème ? Oui, il y a un vrai problème : il faut continuer à enseigner les SES, mais il est de plus en plus difficile de le faire. Pourquoi ? Parce que la réalité à expliquer est de plus en plus complexe et change de plus en plus vite. Parce que les connaissances à mobiliser sont elles aussi de plus en plus complexes. Parce que les élèves ne sont plus les mêmes et que le métier est devenu beaucoup plus difficile. Dès lors, que faire ?

Je ne vois qu'une solution : il faut que les professeurs de SES et les universitaires, les chercheurs, travaillent ensemble. C'est la solution que j'ai essayé de mettre en œuvre dans les manuels que j'ai dirigés avec Jean-Paul Piriou : aux enseignants la construction des outils pédagogiques, aux chercheurs la rédaction de synthèses à destination des élèves, à la fois accessibles et rigoureuses, avec un contrôle

croisé. C'est la solution qui est mise en œuvre lors des stages de formation organisés par l'Apes et l'EEP ou l'OFCE. Il faut l'étendre, la systématiser, donc investir dans la formation continue.

Je crois aussi qu'il faut relâcher la contrainte des programmes, trop lourds. Quand on tente de réaliser un manuel qui préserve la liberté pédagogique de l'enseignant, c'est à dire sa liberté de choix, cruciale, et la rigueur « scientifique », on parvient à un livre de 800 pages (particulièrement denses : cf. les éditions 1999 et 2003 du manuel de *La Découverte*). Avec des élèves élevés au biberon TF1 ou M6, habitués au zapping, qui ont de plus en plus de mal à soutenir leur attention dans la durée, faire des SES devient alors une mission quasi impossible. D'où cette dérive vers le bachotage dont témoigne le succès du mauvais parascolaire. Il faut donc alléger les programmes, non pas pour réduire le niveau d'exigence, mais pour permettre aux professeurs de travailler plus intelligemment, en profondeur.

Après 40 ans de vie tumultueuse, il est aujourd'hui permis d'affirmer que les SES sont une innovation qui a réussi. Dans un système scolaire qui va mal, il serait irresponsable de remettre en question une discipline qui suscite l'implication des élèves et l'engagement des enseignants. Il faut bien sûr chercher à améliorer ce qui doit l'être, mais sur la base d'évaluations sérieuses et en prenant garde à ne pas briser une dynamique collective.

Quelques précisions en réponse aux questions posées au cours de l'audition.

- sur la question des « ambitions démesurées » : c'est en effet une caractéristique de nombreux programmes au lycée (par exemple la philosophie). Autant il semble nécessaire de lutter contre cette dérive (qui consiste à ne parler de rien ou à en parler mal parce que l'on prétend parler de tout), autant l'allègement souhaitable des programmes ne peut se fonder sur le rejet a priori de certaines questions. Leur degré de difficulté s'évalue d'ailleurs de différentes façons : il peut s'agir de la complexité des phénomènes étudiés (qu'est ce qu'un CDO?), de la complexité des théories qui en rendent compte ou de l'état de la science (du fait du désaccord entre spécialistes, par exemple sur la question de l'efficacité des marchés financiers). Il y a de toute évidence des connaissances qui ne peuvent être enseignées à des lycéens, mais on ne peut pas non plus « attendre » le consensus (en général provisoire) de la communauté scientifique pour s'autoriser à étudier des questions importantes (par exemple celle de la relation entre le coût du travail et l'emploi, sous le prétexte que les rapports de l'OCDE qui l'abordent se suivent mais ne se ressemblent pas...). La priorité est d'apprendre à l'élève les bonnes habitudes intellectuelles, les bons réflexes méthodologiques, donc d'apprendre, entre autres, quelles sont les limites de nos connaissances, l'état des débats, la complexité du « réel », etc. ... Car, dès lors qu'il s'agit en effet de questions importantes pour tous, des réponses « toute-faites » circulent dans les médias, dans les discours politiques et syndicaux, etc. ... Renoncer à les enseigner le mieux possible, c'est alors exposer le citoyen, le salarié, le futur retraité, etc.. à toutes les démagogies. Notre mission est au contraire de leur fournir les moyens de la distance réflexive, condition d'une démocratie effective.
- sur la question de l'enseignement de « culture générale » : il serait plus « habile » en effet de prétendre qu'il s'agit d'un enseignement scientifique, mais nous préférons le présenter comme un enseignement de culture générale par simple honnêteté intellectuelle ; notre rôle n'est pas celui de l'Université. Cela n'est pas contradictoire avec l'objectif de formation d'un esprit scientifique, sauf à considérer qu'il n'existe pas de « culture scientifique ». Cela n'est pas non plus contradictoire avec l'exigence de rigueur car notre enseignement mobilise des savoirs scientifiques.
- enfin, sur la question de l'importance accordée à « l'empirisme », à l'analyse des « données » : j'ai été étonné d'entendre un membre éminent de la commission affirmer que « l'on pouvait faire dire ce que l'on voulait aux chiffres ». Nous admettons volontiers que l'on utilise abondamment les statistiques pour « démontrer n'importe quoi », mais le travail scientifique consiste au contraire à les utiliser pour tester/réfuter des conjectures théoriques. Cela n'est certes pas facile (en particulier l'imputation causale) et l'on reste souvent confronté à une grande part d'indétermination lorsque l'on confronte de nombreuses études portant sur une même question, mais c'est cet empirisme qui distingue radicalement les sciences sociales de la philosophie politique ou de l'essayisme médiatique. Et cela semble d'autant plus vrai que les techniques (économétrie des données individuelles, des variables qualitatives, etc..) ont considérablement progressé ces dernières années. Nous ne faisons pas une religion « du chiffre », mais nous revendiquons cet impératif de l'analyse des « données » (au sens large, incluant celle de leur production et de leur significativité), qui constitue aussi un pare-feu contre les tentations idéologiques.

L'enseignement de Sciences économiques et sociales : un bilan positif sur lequel s'appuyer pour envisager des améliorations

Depuis sa création, il y a 40 ans, l'enseignement de SES a été souvent critiqué et, pour cette raison, systématiquement évalué, sans doute plus qu'aucun autre. Toutes ces évaluations ont conclu qu'il répondait à une demande des lycéens et à une exigence de formation dans une société où les questions économiques et sociales sont centrales.

Aussi, le climat de « sinistrose » qui s'est installé autour de cet enseignement me semble peu en relation avec le succès dont il peut se prévaloir auprès des élèves qui l'ont suivi. De même, leur réussite dans l'enseignement supérieur devrait nous permettre d'envisager de manière constructive les évolutions qu'il conviendrait de mettre en œuvre.

Avant d'esquisser les pistes d'évolutions possibles, voire souhaitables, pour cet enseignement, il me semble important de rappeler les objectifs et la démarche qui le caractérisent.

L'enseignement de SES se voit assigner un double objectif. Le premier objectif consiste à doter les lycéens des outils intellectuels leur permettant de mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent.

Bien évidemment, d'autres disciplines visent aussi cet objectif mais les SES apportent une contribution spécifique, liée à la capacité des sciences économiques et sociales à participer à l'intelligibilité des sociétés humaines. En ce sens, les apports des différentes disciplines sont complémentaires.

Le deuxième objectif de cet enseignement consiste à initier les élèves aux méthodes, aux connaissances, aux outils propres aux différentes sciences sociales mobilisées (principalement l'économie et la sociologie,...) pour aborder les questions traitées.

En effet, l'accès à la connaissance du monde nécessite l'apprentissage d'une démarche intellectuelle rigoureuse.

Une distinction de ces objectifs me paraît ainsi peu opportune.

Dans le même temps, cet enseignement, comme tout enseignement, se doit de prendre en compte la réalité des élèves qui le suivent, et d'instaurer une relation pédagogique la plus motivante possible. Pour ce faire, l'enseignement des SES cherche, autant que possible, à susciter l'intérêt intellectuel et la motivation chez des élèves âgés de 15 à 17 ans en moyenne. L'expérience a démontré que la question de l'intérêt, du sens et donc de la motivation était cruciale dans le cadre d'une relation pédagogique.

C'est la recherche de ce sens qui va susciter le questionnement et l'activité intellectuelle chez l'élève.

C'est pourquoi le principe d'une démarche pédagogique fondée sur l'entrée par des objets, des thèmes d'étude dont l'analyse, la compréhension et l'explication requièrent la mobilisation des sciences économiques et sociales, dans le respect, cela devrait être évident, des particularités de leurs démarches respectives me paraît particulièrement pertinent.

Les professeurs de SES n'ont pas la prétention d'inventer une nouvelle science sociale, ils utilisent les méthodes et les savoirs propres aux sciences sociales (l'économie, la sociologie, parfois la science politique et l'ethnologie) telles qu'elles existent aujourd'hui (donc le contenu de l'enseignement évolue nécessairement en phase avec l'évolution des connaissances scientifiques). Les problèmes auxquels ils sont confrontés sont d'abord d'ordre pédagogique (quelles sont les questions à étudier ? comment peut-on les étudier avec des lycéens le plus rigoureusement possible ?).

Sylvain David, Président de l'APSES

Toutefois, cet enseignement doit sans aucun doute pouvoir évoluer.

Sur la base des objectifs et de la démarche actuellement assignés à l'enseignement de SES, ces évolutions devraient, à mon sens, être guidées, en priorité, par le souci :

- d'alléger les programmes en SES afin de favoriser une meilleure appropriation par les élèves des contenus enseignés,
- d'accorder une place plus grande à l'initiation aux différentes méthodes en sciences sociales (en ce sens, le maintien de travaux en demi-groupe est essentiel),
- de clarifier les moments de mobilisation de telle ou telle science sociale (outils, concepts, démarche, compétence,...) lors de l'étude des différents thèmes du programme de SES.

La présence d'un enseignement de SES (sur la base des objectifs et de la démarche actuelle de cet enseignement) dans les autres séries du lycée au-delà de la seule série ES me paraît être aussi une piste de réflexion qui mérite d'être approfondie.

De même, si l'on souhaite améliorer la compréhension des questions économiques et sociales contemporaines, il paraîtrait cohérent que l'enseignement de SES soit intégré aux enseignements communs de la classe de seconde pour qu'il puisse être dispensé à tous les élèves à ce niveau d'enseignement (alors que seulement 43% des élèves de seconde générale et technologique suivent cette option à l'heure actuelle) avec un horaire en conséquence, cela va de soi.

Programmes de sciences économiques et sociales

Quelques remarques

Le SNES a pris acte de la volonté du Ministre de faire procéder, par la commission présidée par Monsieur GUESNERIE et installée le 5 février 2008, à un audit des programmes de SES et des manuels utilisés dans cette discipline, dont le travail permettra sans doute d'éclairer un futur groupe d'experts. Par conséquent le SNES, qui syndique près du tiers du corps des professeurs de sciences économiques et sociales, qui dispose d'un secteur « contenus », d'un groupe disciplinaire « sciences économiques et sociales » et d'un observatoire des programmes et des pratiques, a souhaité être entendu par la commission. La demande du SNES concerne avant tout la question des programmes. En effet, les manuels n'ont aucun caractère « officiel », ils ne sont que des interprétations des programmes et font, normalement, l'objet de choix librement décidés par les enseignants. Le SNES n'intervient sur les manuels que sur des questions relatives au respect de la laïcité et à la lutte contre les discriminations.

Le SNES estime que les programmes n'ont aucune raison d'être figés et sont amenés à évoluer en fonction des avancées des disciplines qui sont enseignées et également des avancées de la pédagogie liée à ces disciplines. Pour le SNES, ces réécritures ne peuvent se faire que sur la base d'une évaluation sérieuse de l'existant et d'une consultation aussi large que possible des enseignants des disciplines concernées. Il convient que ce travail soit réalisé par un groupe d'experts dont la composition soit la plus équilibrée possible.

En ce qui concerne les programmes de sciences économiques et sociales du lycée, le SNES réaffirme son attachement à certaines idées :

- Contrairement à d'autres disciplines, les sciences économiques et sociales ne sont pas une juxtaposition de disciplines différentes comme c'est le cas en histoire-géographie ou en physique-chimie, mais un « croisement » de différentes disciplines. Discipline purement scolaire qui ne trouve pas de prolongement en tant que tel dans l'enseignement supérieur, la démarche des SES est d'étudier des objets sociaux dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire. Les disciplines qui sont le plus souvent « utilisées » sont les sciences économiques, la sociologie, bien sûr, mais aussi la science politique, le droit, la démographie, l'anthropologie, l'histoire, la géographie... sans prétendre que le recours à ces différentes sciences soit systématique, simultané et équilibré. Le choix de cette démarche qui constitue l'originalité des SES depuis leur création en 1966 repose sur un objectif central : aider l'élève à comprendre le monde contemporain pour lui donner des repères dans la construction de sa citoyenneté. Réussir dans l'accomplissement de cet objectif, c'est prendre conscience que les élèves de lycée sont des jeunes de 14-15 à 18-19 ans et qu'il est hors de question de les enfermer dans des logiques disciplinaires « cloisonnées », aux contenus trop abstraits.
- La démarche des sciences économiques et sociales invite donc à une entrée par les objets (l'entreprise, le marché, le chômage, l'emploi, les inégalités de revenu, la protection sociale, la mondialisation...) et non par les concepts de telle ou telle discipline, ce qui ne veut pas dire que les savoirs savants ne seront pas mobilisés, bien au contraire : ici, ce qui est en jeu c'est bien la démarche pédagogique choisie pour conduire les élèves vers ces savoirs savants.
- A un moment où une des principales critiques formulées contre l'enseignement secondaire est un supposé « ancrage disciplinaire » trop fort, il serait pour le moins contre-productif de remettre en question une discipline scolaire qui a une vocation pluridisciplinaire.
- La démarche des SES suppose une pédagogie active nécessitant en particulier un travail en petits groupes. Le SNES reste donc attaché à l'existence de groupes de travaux dirigés à effectifs réduits qui permettent notamment l'utilisation des outils multimédias, des plus utiles en SES.
- Si le programme de seconde ne pose guère de problème en ce qui concerne les thèmes abordés et sa « faisabilité », les programmes de première et de terminale sont souvent jugés trop lourds. Il conviendrait donc de les alléger (ce qui avait déjà été un objectif lors de leur élaboration, mais force est de constater qu'il n'a pas été atteint).

Sylvain David, Président de l'APSES

La méthode à utiliser pour un éventuel allègement mérite une attention particulière : en effet, celle qui consiste à couper un ou des chapitres du programme (sans qu'elle soit à exclure *a priori*) n'aboutit pas toujours au résultat escompté, les chapitres restants faisant l'objet d'approfondissements rendus possibles par le terrain laissé à la suite des « coupures ». La réécriture des indications complémentaires, dans un sens moins prescriptif, en veillant à ce qu'elles-mêmes ne conduisent pas à l'alourdissement du programme comme c'est actuellement le cas, notamment en terminale, pourrait conduire à un allègement en ciblant les questions à étudier.

Par ailleurs le SNES avait apprécié la démarche par questionnements qui avait présidé à l'élaboration du programme de terminale de 1998. Une telle démarche est plus conforme à la dimension interdisciplinaire des SES, à l'entrée par les objets et serait de nature à davantage cibler les thèmes du programme et donc de procéder à son allègement. Le SNES regrette que cette démarche n'ait pas été pleinement reconduite pour l'élaboration du programme de 2002.

- En ce qui concerne les stages en entreprises, le SNES n'a aucune raison d'y être opposé, comme pour tout autre démarche pédagogique, à condition que les enseignants en conserve la maîtrise, qu'ils s'inscrivent dans une progression du cours, qu'ils soient préparés, suivis et qu'une exploitation pédagogique en soit tiré. Les stages ne peuvent en aucun cas se substituer au cours. L'entreprise doit rester un objet de connaissance scientifique et être étudiée dans toutes ses dimensions, économique, sociales, juridiques... et ce, dans le respect de la laïcité.

Bien entendu, l'ensemble de ces considérations sur les programmes et les démarches pédagogiques qui les sous-tendent ne sont qu'un élément, certes des plus importants, concernant les sciences économiques et sociales. D'autres éléments (la question des horaires, la place des SES en seconde, la possibilité de recevoir un enseignement de SES dans d'autres séries que la série ES...) interpellent le SNES.

Annexes C

Les auditions

C-2

La fabrication des manuels

Témoignages d'auteurs et des représentants des éditeurs scolaires

Conception et réalisation d'un manuel de sciences économiques et sociales (éditions BREAL)

La conception et la réalisation d'un manuel de sciences économiques et sociales nécessite que soient au préalable définis les objectifs poursuivis ainsi que leur mise en œuvre.

1. Le cadre général : objectifs et mise en œuvre

La réalisation d'un manuel de sciences économiques et sociales poursuit quatre objectifs principaux : le respect des programmes, la rigueur scientifique, l'exigence pédagogique et la neutralité. Les thèmes d'étude sont traités dans l'ordre du programme, leurs contenus s'appuient sur les instructions officielles ainsi que sur les concepts et analyses de l'économie et de la sociologie. Les documents doivent être accessibles pour les élèves, susceptibles de les intéresser, adaptés à leur niveau, en respectant une progression pédagogique sur l'année et entre les années. Il ne s'agit pas de prendre parti ou de privilégier un courant d'analyse, mais de montrer, éventuellement, que sur telle ou telle question, il peut exister un débat en présentant des textes contradictoires.

La mise en œuvre des objectifs repose sur une méthode de travail rigoureuse et des instructions très précises. La réalisation d'un manuel nécessite du temps : huit mois environ entre la première réunion de cadrage et la remise définitive du manuscrit. Au cours de ces huit mois, de nombreux aller-retour sont effectués entre les auteurs et le directeur de collection d'une part, entre les auteurs, le directeur de collection et la personne chargée de la maquette d'autre part. Les auteurs réalisent aussi un livre du professeur. Les ouvrages sont renouvelés tous les quatre ans après une enquête de satisfaction auprès des enseignants. **Un manuel est donc un ouvrage collectif où les choix sont mûrement pesés, où les questions de contenu, de pédagogie et de forme sont étroitement liées.**

Les chapitres comportent trois parties : le cours, une synthèse de deux pages, des exercices d'évaluation. Les documents sont organisés autour d'un plan (logique et pertinent par rapport au thème) en deux ou trois parties, en veillant à ce que l'enseignant puisse utiliser seulement quelques documents selon sa propre progression car **le manuel est un outil pédagogique qui n'exclut pas d'autres supports pédagogiques**. Chaque partie se termine par un schéma récapitulatif et par des exercices divers (QCM, textes ou schémas à compléter, textes courts à rédiger ...). La synthèse de deux pages est un résumé du cours qui reprend les notions du programme. Les exercices d'évaluation comportent des exercices variés, des TD, ou, en terminale, des entraînements aux épreuves du bac. A la fin de l'ouvrage, on trouve des fiches de méthode accompagnées d'exercices.

Conformément aux pratiques pédagogiques, le cours est constitué de documents variés qui doivent respecter un certain nombre de règles tant au niveau de leur taille que de la variété. Il s'agit d'équilibrer les documents entre les textes, les photos, les dessins, les graphiques, les schémas et les tableaux statistiques. Les documents privilégient la longue durée et non l'actualité, ils ne sont qu'exceptionnellement écrits par les auteurs et ne doivent évidemment pas caricaturer la réalité. La diversité des sources est aussi indispensable. Enfin, chaque document est accompagné de questions pour permettre aux élèves d'être actifs et pour s'assurer que les concepts et les analyses sont compris.

La conception d'un chapitre doit donc concilier des exigences scientifiques et pédagogiques, ce qui est loin d'être toujours facile.

2. Un exemple : le chapitre 10 du manuel de seconde "Consommation et mode de vie".

Le chapitre 10 du manuel de seconde (dernier chapitre du programme) est un chapitre intéressant à double titre : d'une part, c'est un excellent exemple d'un thème à la fois économique et sociologique où une démarche éco/socio est nécessaire, d'autre part, il aborde une réalité économique et sociale que les élèves connaissent (ce sont des consommateurs) mais connaissent mal.

Les deux pages d'ouverture permettent de définir les objectifs du chapitre et de sensibiliser les élèves au thème. Il s'agit d'analyser le rôle des consommations individuelles et collectives dans le niveau de vie, de montrer la diversité des facteurs économiques et sociologiques de la consommation ainsi que l'aspect

symbolique de la consommation. Le chapitre est surtout traité sous l'angle micro-économique (comportement du consommateur, facteurs de la consommation) plus que sous l'angle macro-économique.

Le cours est structuré en deux parties.

- a. La première partie est descriptive "Que consommons-nous ?" permettant de définir les notions essentielles, de montrer les évolutions en volume et en structure de la consommation ainsi que la progression du niveau de vie.
- b. La deuxième partie est explicative "Quels sont les facteurs économiques et sociaux de la consommation ?" permettant d'analyser les facteurs économiques (productivité, revenu, épargne, pouvoir d'achat, prix, utilité, choix sous contrainte, publicité) et sociaux (groupe social d'appartenance, effets d'ostentation et de signe, taille du ménage, âge, CSP) de la consommation.

Les **deux pages d'exercices** permettent de s'assurer que les objectifs définis à la page d'ouverture sont atteints. Le **TD** exploite et analyse les résultats d'une enquête sociologique sur les vacances des Français.

Ce chapitre montre qu'il est possible de faire comprendre à des élèves de seconde (à condition d'utiliser des supports adaptés) des notions économiques un peu difficiles mais indispensables pour bien traiter le thème. Il s'agit, par exemple : de la distinction consommation marchande/non marchande, consommation individuelle/collective, biens privés/biens publics, de la mesure de la consommation des ménages, du comportement micro-économique des consommateurs (choix sous contrainte en fonction de l'utilité, permettant d'introduire des notions comme celles de bien inférieur, normal, supérieur, de bien substituable ou complémentaire, d'approcher la notion d'élasticité). Ce chapitre permet aussi de vérifier si les élèves savent calculer un pourcentage, un indice, un taux d'accroissement et en connaissent la signification.

3. Difficultés rencontrées lors de la réalisation d'un manuel.

Il s'agit principalement de deux catégories de difficultés : la transposition didactique et l'exigence pédagogique d'une part, la rédaction du programme d'autre part.

Il n'est pas forcément facile de transposer des notions difficiles pour des élèves du secondaire. Il y a un risque de simplification excessive conduisant à des analyses inexactes. On peut aussi se demander quelles sont les notions et analyses qu'il convient de transposer et jusqu'où on doit aller dans les analyses développées (par exemple en terminale, faut-il présenter la règle de Taylor lorsqu'on traite des politiques monétaires ?). Le programme ne donne aucune indication.

L'impossibilité de **formaliser** est quelquefois gênante. Il serait, sur certains points du programme, plus facile d'introduire quelques fonctions simples, accessibles aux élèves.

Le respect de la maquette du chapitre et l'alternance de documents variés peuvent être un véritable casse-tête. Le choix des textes est souvent très difficile : il faut trouver des textes clairs, concis (c'est assez rare), sans trop de coupes à effectuer, sans expressions trop difficiles pour les élèves. **On bute ici sur les limites d'une pédagogie par documents.**

Les auteurs des programmes ne rédigent pas un manuel. Il est donc logique de s'apercevoir, lorsqu'on se plonge dans le programme et les instructions officielles, **que les indications données ne sont pas nécessairement claires, que certaines notions ne semblent pas indispensables mais que d'autres notions ou d'autres analyses sont absentes.**

En terminale, dans le chapitre 4 "Croissance, progrès technique et emploi", les instructions officielles indiquent bien que le chapitre traite du rôle du progrès technique sur la croissance et l'emploi mais le marché du travail, le chômage, la flexibilité et la précarité font aussi partie du chapitre. Il aurait mieux valu faire un chapitre sur progrès technique et croissance et un autre sur le marché du travail, l'emploi et le chômage. De même, toujours en terminale, dans le chapitre 16 "Les nouveaux cadres de l'action publique", comment articuler toutes les notions qui figurent au programme (politique économique, politique monétaire, politique budgétaire, consommations collectives, service public, service public universel, politiques économiques et sociales, déréglementation, nouvelles régulations, subsidiarité) dans un plan cohérent ?

Certaines notions ne semblent pas toujours indispensables, entre autres, celle de "service public universel" en terminale. D'autres n'apparaissent pas alors qu'elles seraient indispensables pour traiter correctement le chapitre. En seconde, les notions d'élasticité prix et revenu pourraient figurer dans le programme. En terminale, dans le chapitre sur "Les nouveaux cadres de l'action publique", il est difficile de traiter des politiques conjoncturelles dans la zone euro sans maîtriser des notions comme les différents régimes de change et des analyses comme l'efficacité des politiques économiques en économie ouverte.

Il serait sans doute souhaitable de réfléchir aux notions, outils et analyses indispensables, d'en limiter le nombre, de préciser les mécanismes qui doivent impérativement être maîtrisés, de s'assurer de leur compréhension par des évaluations adéquates et de mieux articuler la progression pédagogique entre les années. Bref, un programme plus clair et plus précis, moins touffu, centré sur l'essentiel, formateur.

**Gilles Martin, professeur de chaire supérieure au lycée Lakanal,
rédacteur en chef de la revue IDEE**

Conception des manuels : l'exemple des éditions Bordas

Pour comprendre la conception des manuels, il est nécessaire de distinguer les rôles respectifs de l'éditeur, du directeur d'ouvrage et des auteurs.

Rôles de l'éditeur (forte professionnalisation depuis 10 ans)

- 1- Il choisit le directeur d'ouvrage.
- 2- Il fixe les droits revenant au directeur d'ouvrage et l'enveloppe globale pour les auteurs, enveloppe qui est ensuite répartie par le directeur d'ouvrage au prorata des contributions.
- 3- Il choisit la maquette et le nombre de pages du manuel : très forte contrainte pour les auteurs
- 4- Il définit le calendrier (lui aussi très contraignant) :
1ère réunion des auteurs : au mieux avril
remise des manuscrits : septembre
corrections des manuscrits : novembre
relecture des 1ères épreuves : janvier
BAT : février
- 5- Il relit les chapitres transmis par le directeur d'ouvrage puis les transmet à un relecteur anonyme (pour les auteurs) qu'il a lui-même choisi : c'est le plus souvent un enseignant du secondaire.
- 6- Il teste certains chapitres auprès d'enseignants du secondaire.

Rôles du directeur d'ouvrage

- 1- Il choisit les auteurs : il est très difficile de trouver de bons auteurs (rémunérations peu attractives pour un enseignant chevronné ; fortes contraintes matérielles de l'éditeur en matière de calendrier et de maquette...).
- 2- Il détermine avec les auteurs le sommaire (chez Bordas, simple découpage du programme officiel) et la répartition des chapitres en fonction des goûts et compétences de chacun.
- 3- Il définit la structure des chapitres : nombre de parties, nombre de documents, taille des documents (1200 à 1500 signes), nature des exercices, longueur de la synthèse...
- 4- Il relit et corrige les manuscrits.
- 5- Il assure la promotion de l'ouvrage (rédaction des plaquettes promotionnelles, vidéo sur le site Bordas : <http://www.editions-bordas.com/lycee/ses>)

Rôles de l'auteur

- 1- Il définit le plan du chapitre à partir du programme officiel.
- 2- Il choisit les documents et les découpe.
Pour moi, les caractéristiques d'un bon document sont :
 - son intérêt : il doit apporter de l'information aux élèves mais surtout les amener à réfléchir !
 - la source : institut officiel pour les statistiques, universitaire et/ou chercheur pour les textes.
 - la lisibilité par un élève de terminale : je n'hésite pas à mettre des notes pour définir le vocabulaire technique (voire du vocabulaire courant) ou à construire des schémas.

Personnellement, je refuse d'écrire des documents (ce qui se fait dans d'autres maisons d'éditions) et j'évite les articles de vulgarisation engagés...

Remarque : il ne faut pas négliger la question des droits d'auteurs attachés à ces documents. Par exemple, les droits originaux des articles de revues étrangères traduits dans *Problèmes économiques* sont très élevés.

3- Il rédige les exercices, les TD, la synthèse et propose des documents iconographiques.

Audition des éditeurs scolaires

Éditeurs scolaires présents :

- Sylvie MARCÉ, présidente du groupe des éditeurs scolaires du Syndicat National de l'Édition, PDG des éditions Belin
- Isabelle MAGNARD, DG des éditions Magnard

Cette note fait suite à l'audition des éditeurs scolaires par la commission, le 18 avril 2008. Elle complète la brochure « *Le manuel scolaire et vous* », éditée par Savoir Livre, transmise aux membres de la commission.

Choix des responsables de collection et des auteurs des manuels de SES

Les équipes d'auteurs rassemblent de nombreux enseignants (une dizaine, en moyenne) qui ont des parcours variés et complémentaires, généralement représentatifs de la diversité de la population enseignante. Ils sont tous choisis :

- pour leurs connaissances du métier d'enseignant et du terrain (souvent professeur de lycée au départ de leur collaboration, les choses peuvent évoluer au fur et à mesure de leur carrière),
- leur rigueur et leur objectivité concernant l'enseignement de la discipline.

En ce qui concerne les directeurs de collection, souvent universitaires et/ou spécialistes disciplinaires, ils font partie des auteurs : leur choix peut relever d'une cooptation de la part de l'équipe d'auteurs ou d'une suggestion de l'éditeur. Leur capacité d'organisation, leur aptitude à travailler avec des auteurs d'horizons divers, à savoir trancher en toute impartialité, leur créativité, leur investissement et leurs qualités humaines les distinguent ...

Consignes données aux responsables de collections, aux auteurs

- **être conforme aux programmes scolaires** : la structure de l'ouvrage, les thèmes traités, les types d'exercices, les notions abordées en dépendent.
- **être attentif aux équilibres des points de vue** concernant les théories et les réalités économiques et sociales ; être représentatif de la diversité culturelle et sociale. La diversité des points de vue, mise en avant dans les manuels, est propice au développement de l'esprit critique des élèves, ce qui est l'un des objectifs de la discipline.
- **être proche des pratiques enseignantes**, pour offrir un choix pédagogique et permettre de diversifier les approches en classe. Varier la nature et les sources des documents : articles, photos, textes d'économistes et de sociologues, données et textes institutionnels. Choisir des documents proches de ceux que les enseignants collectent pour une utilisation en classe.
- **prendre en compte l'hétérogénéité des élèves**, en veillant à l'accessibilité des documents et à la clarté des formulations selon le niveau de la classe, en utilisant les outils éditoriaux (chapitres, dossiers, rubriques spécifiques) pour aider les élèves (dans leurs révisions, par exemple)...

Choix éditoriaux et conception des manuels s'accompagnent d'une indispensable connaissance du terrain

Le manuel doit constituer à la fois un vecteur de transmission des programmes, un support utile à l'enseignant (grâce à la présence de documents, d'exercices et de TD) et un ouvrage de référence pour les élèves (en plus des éléments déjà cités, il y a des synthèses, des définitions, des éclairages, des outils pour développer le travail autonome de l'élève).

Les projets éditoriaux sont donc testés lors de tables rondes (et/ou à l'aide de questionnaires) avec des enseignants venant de toute la France. Les délégués pédagogiques, présents dans les académies,

transmettent également des informations concernant la perception des manuels et relaient les attentes et demandes des enseignants.

Les concepts font l'objet de test en situation de classe par des enseignants volontaires si possible distincts des auteurs (chapitre type ou choix de documents). Toutes ces informations rentrent en ligne de compte pour affiner la conception des collections.

Réaliser un manuel conforme au programme, et qui s'adresse à tous les élèves - quel que soit leur niveau - nécessite donc de nombreux arbitrages, dans le choix des documents, leur mise en scène ainsi que dans la rédaction et la présentation des notions abordées.

Choix des maquettes, des illustrations

- **la maquette** : la mise en pages choisie doit être suffisamment attractive pour plaire aux élèves, sans toutefois sacrifier à la structure afin que tous se repèrent dans un cadre précis (pages de problématique, dossiers documentaires, synthèses, etc.).
- **les illustrations** sont de deux types :
 - **les documents** : il s'agit le plus souvent de documents d'étude à part entière (exemples : photos, infographies, affiches, caricatures), choisis pour leur pertinence vis-à-vis du thème et des informations présentes. Ils ont généralement fait l'objet d'une publication (dans la presse, dans des monographies, etc.) et sont similaires à des documents que les élèves seraient susceptibles de rencontrer dans des lectures hors de la classe. Ce sont les illustrations les plus nombreuses.
 - **les illustrations « d'ambiance »** (illustration abstraite de dessinateur ou photo d'introduction d'un chapitre) : ces documents sont choisis à la fois pour leur côté esthétique, en venant s'intégrer dans la maquette, et leur côté évocateur de la notion principale du chapitre.

Le processus de fabrication de l'ouvrage

Le métier d'éditeur s'apparente à celui d'un chef d'orchestre : il faut synchroniser les différents intervenants que sont les auteurs, les illustrateurs, les maquettistes, les iconographes, les fournisseurs de papier, l'imprimeur ainsi que les acteurs de la distribution (routeurs et libraires). La collecte des documents et leur traitement par les auteurs, puis les graphistes, doivent être organisés en fonction des contraintes éditoriales dans un esprit de travail essentiellement collectif et démocratique avec les auteurs, en intégrant les relectures de divers intervenants à chaque étape. La contrainte des délais est très forte (les spécimens doivent être distribués en avril aux professeurs pour qu'ils fassent leurs choix) et elle se superpose aux difficultés d'obtention des droits de reproduction pour certains documents ce qui peut parfois remettre en cause des chapitres entiers de l'ouvrage.

Périodicité et ampleur des actualisations

La périodicité des actualisations dépend de la fréquence de réactualisation des documents, des statistiques (données plus récentes, que certains éditeurs mettent d'ailleurs en ligne sur leur site sous forme de fichiers comportant ces réactualisations) et surtout des réformes de programmes qui obligent à repenser les contenus et l'architecture des manuels en fonction des nouvelles instructions du Ministère.

Choix des manuels

En avril, les éditeurs scolaires adressent des spécimens aux professeurs, afin qu'ils puissent prendre connaissance des propositions pédagogiques mises en œuvre dans les manuels en regard des programmes officiels. Leurs choix tiendront également compte de leurs pratiques de classe ainsi que de la population d'élèves de l'établissement où ils enseignent.

Annexes C

Les auditions

C-3

Une formation "voisine" : la série STG

La série STG

Présentation générale

Ancrée sur les sciences de gestion, sciences de l'action appliquées à la conduite des organisations, qui fondent son caractère technologique et lui confèrent son identité spécifique, la série **STG** constitue une voie d'accès au baccalauréat qui vise à préparer les élèves à des poursuites d'études supérieures ouvertes et diversifiées.

Héritière de la série "Sciences et technologies tertiaires", elle affirme son positionnement scolaire vis à vis de la voie générale comme de la voie professionnelle en proposant un projet éducatif original.

Associant de façon équilibrée les disciplines d'enseignement général et les disciplines juridiques, économiques, informatiques et de gestion, son programme d'enseignement offre tout à la fois :

- des références culturelles et citoyennes permettant à l'élève de comprendre le sens des évolutions sociales et économiques contemporaines et de situer la portée et l'impact des méthodes et des outils mobilisés dans la conduite et le fonctionnement des organisations ;
- des connaissances fondamentales favorisant la réussite dans les cursus d'études supérieures en gestion, droit et économie ;
- des instruments généraux d'observation, d'analyse et d'expression, mobilisés à partir de situations concrètes dans une démarche permettant de construire le lien entre les dimensions opérationnelles et conceptuelles de la décision.

Le programme d'enseignement est composé de quatre ensembles disciplinaires, dont l'articulation constitue l'une des dimensions pédagogiques majeures du projet éducatif de la nouvelle série :

- un enseignement technologique décliné en deux spécialités au niveau de la classe de première : "information et communication", "information et gestion" puis en quatre spécialités au niveau de la classe de terminale : "marketing", "gestion et finances", "administration des organisations", "informatique de gestion" ;
- un enseignement général identique pour toutes les spécialités ;
- un enseignement juridique et un enseignement économique spécifiques, axés sur des acquisitions notionnelles et méthodologiques de bases ;
- un enseignement fondamental de sciences de gestion par une initiation au management des organisations.

A partir des réalisations individuelles et collectives des élèves au sein des classes ou des groupes de travaux dirigés, les méthodes de travail personnel visent à développer la rigueur intellectuelle et le sens de l'effort, l'autonomie et la capacité d'initiative, les valeurs de solidarité et de responsabilité.

La nature et les finalités des enseignements de spécialités impliquent un recours systématique, mais non exclusif, aux ressources offertes par les technologies de l'information et de la communication, et en particulier par les réseaux ouverts sur l'internet. Les usages de ces technologies dans les organisations constituent des références propres au domaine d'étude de cette série.

Les programmes de droit et d'économie de la série « STG »

1 - Préambule

Les enseignements d'économie et de gestion tirent leur spécificité du rapport étroit qu'ils organisent entre l'élève et son environnement social, politique et économique. À cet égard, le droit et l'économie constituent un ensemble disciplinaire fondamental, qui permet d'explicitier cet environnement et de lui donner un sens. L'ambition est de préparer les élèves à la poursuite d'études supérieures et de les conduire vers l'exercice d'une citoyenneté responsable, fondée sur la compréhension des dimensions économique et juridique qui structurent les relations entre les acteurs et les institutions.

Le droit et l'économie constituent aussi un ensemble dynamique qui organise et accompagne les évolutions de la société.

Enfin, l'enseignement du droit et de l'économie prend appui sur des démarches qui placent l'élève au cœur des processus d'apprentissage, en utilisant des méthodes actives qui sollicitent son implication personnelle et l'invitent à organiser ses connaissances.

L'enseignement du droit et de l'économie est conçu comme un tout indissociable, sur l'ensemble des deux années de formation, s'appliquant de façon identique quelle que soit la spécialité choisie en classe de première et de terminale « Économie et gestion ».

L'horaire global de formation comporte :

- des heures de cours permettant d'acquérir les concepts fondamentaux et les notions économiques et juridiques indispensables ;
- des heures de travaux dirigés fondées sur la mise en œuvre de démarches méthodologiques conduisant à une recherche documentaire, à l'analyse de données réelles ou de situations concrètes, à la mise en relation des savoirs économiques et juridiques y compris dans leur articulation avec les disciplines de gestion qui fondent les différentes spécialités.

L'enseignement du droit et de l'économie est confié à un seul et même professeur

2 - Objectifs généraux

L'enseignement du droit et de l'économie s'inscrit dans un projet éducatif global qui comporte quatre objectifs généraux :

- participer à la culture et à la formation générale de l'élève en apportant un ensemble de concepts et d'outils d'analyse économique et juridique ;
- permettre l'acquisition des méthodes et de la rigueur intellectuelle nécessaires à l'expression d'une pensée éclairée et autonome en matière de compréhension des phénomènes économiques et juridiques ;
- apporter les connaissances économiques et juridiques sollicitées par l'étude des disciplines de gestion ;
- contribuer à l'éducation citoyenne de l'élève par le développement du sens des responsabilités et de la capacité à exprimer ses choix et à en apprécier les effets.

Ces objectifs généraux, communs au droit et à l'économie, trouvent leur traduction sous la forme d'objectifs spécifiques à chaque programme d'enseignement.

Annexes C

Les auditions

C-4

Point de vue du Codice

Bref résumé des points essentiels portés à la réflexion de la Commission au nom du Codice

- L'économie reste encore une discipline mineure au lycée, puisqu'un élève sur trois y suit un enseignement d'économie.
- Ainsi que tend à le montrer un sondage réalisé par BVA pour le Codice, **les anciens élèves ayant suivi un enseignement d'économie au lycée portent un jugement globalement et majoritairement positif sur cet enseignement**, ce résultat pouvant notamment être mis à l'actif des enseignants qui ont su intéresser leurs élèves. **Ceci milite pour une plus grande reconnaissance de cette discipline au lycée**, et pour une généralisation d'un enseignement d'économie à tous les élèves.
- Toutefois, les personnes sondées suggèrent aussi **une forte évolution de cet enseignement**, en termes de méthodes et de contenus des programmes.
- **Les programmes actuels sont jugés trop ambitieux dans les apports théoriques**, et doivent donc être allégés en laissant une part à l'actualité économique. Nous souhaiterions que votre Commission soit à même **d'identifier des priorités**, comportant aussi une articulation avec l'actualité. Ceci permettrait d'homogénéiser davantage le contenu de l'enseignement de l'économie en filière SES qui reste actuellement encore très variable d'un enseignant à l'autre du fait de programmes trop lourds.
- Parmi ces priorités, devraient figurer en bonne place la production de biens et de services dans une économie de marché ainsi que le fonctionnement de l'entreprise au sens large du terme, quel que soit son statut et sa dimension ; quelques notions essentielles de comptabilité seraient aussi bienvenues.
- Pourraient aussi être abordés parmi les **principales questions macroéconomiques** suivantes : budget de l'état, mondialisation, crises économiques et financières, croissance, inflation et formation des prix, démographie, rôle de la puissance publique et de la régulation...). En parallèle, continueraient à être enseignées **les données principales de la sociologie des organisations**.

Toutes ces questions devraient être abordées (comme elles le sont sans doute déjà souvent) à partir de **l'actualité**, ce qui légitime l'intervention plus fréquente (sous maîtrise pédagogique des enseignants) **d'intervenants extérieurs**. Les aspects concrets de l'économie devraient être davantage privilégiés par rapport aux concepts théoriques et mathématiques, souvent cités comme techniques et difficiles à assimiler.

Il conviendrait de veiller à donner de l'économie une **vision équilibrée voir plus positive**, qui permette aux jeunes de se projeter avec davantage de confiance dans leurs projets d'avenir sans jouer de manière excessive sur les peurs liées au chômage et aux difficultés liées à la globalisation des échanges en en présentant insuffisamment les opportunités.

Même si les pratiques pédagogiques des professeurs sont sans doute souvent éloignées de ce que peut laisser penser l'examen des manuels d'économie pour le lycée, il apparaît **clairement indispensable de faire corriger les manuels, qui caricaturent trop souvent la réalité ou paraissent privilégier une image décalée ou très ancienne des acteurs et des faits économiques**.

Comment imaginer associer les entrepreneurs à l'effort éducatif (dans ce domaine, la relation école-entreprise produit des effets très positifs, peu d'observateurs le contestent), sur le long terme et dans tous les établissements, si ceux-ci constatent à tort ou à raison qu'ils sont incompris par les enseignants et qu'ils sont caricaturés voire diabolisés ?

Ces manuels ne sont donc ni chargés de dénigrer les entrepreneurs, ni bien sûr de faire l'apologie des entreprises. Ces manuels, avec une infographie modernisée, seraient ainsi plus proches, plus cohérents avec les informations accessibles par les élèves sur internet.

- La formation initiale et continue des enseignants doit faire l'objet d'un effort soutenu : c'est une forte spécificité de la discipline économique et sociale. Cette formation doit être l'occasion de renforcer les liens des enseignants de SES avec les universitaires et avec les entreprises.
- Enfin, le CODICE souligne l'enjeu très fort de l'enseignement de l'économie à tous les élèves des lycées, et non pas seulement à ceux qui choisissent une option ou une filière, ce qui doit conduire à des réflexions sur des objectifs pédagogiques différents, selon que l'on s'adresse ou non à des jeunes qui se destinent à des études économiques et sociales supérieures.

Au cours des différents travaux et débats menés depuis quelques mois, un mot revient souvent : **la peur, c'est-à-dire la crainte...**

- ⇒ **pour les enseignants** : de voir leur discipline remise en cause par leur Ministre, les médias, les entreprises, en raisons de malentendus sur les résultats ou sur la qualité scientifique de leur enseignement,
- ⇒ **pour les entreprises** : de devoir recruter des jeunes désinformés sur la réalité des entreprises, ou, pour ce qui concerne les jeunes qui ne sont pas recrutés par les entreprises, (élus, fonctionnaires, professions libérales...), de constater qu'ils véhiculent une image négative et inappropriée de l'entreprise,
- ⇒ **pour les élèves (et leurs parents)** : soit de se voir orientés prématurément vers des filières professionnelles en percevant cette orientation comme un échec, soit, dans la voie générale, de se trouver démunis face à un choix d'orientation qui intervient très tôt et à l'aveugle sans aucun repère.

Le prix à payer pour cette « défiance » entre l'école et l'entreprise est élevé, alors que le partenariat éducatif, souvent beaucoup plus développé à l'étranger, commence à faire ses preuves.

L'enseignement de l'économie au lycée, de nature à rapprocher les jeunes et le monde des adultes, **est plébiscité** : l'entreprise, au sens large, qui est l'un des socles d'organisation de notre société, doit constituer avec l'État l'un des piliers de cet enseignement.

Annexes C

Les auditions

C-5

Point de vue de chefs d'entreprise

**Extraits des conclusions des travaux de "Jeunesse et Entreprises"²⁹
sur
"l'enseignement de l'économie dans les lycées"**

23 juin 2008

1) Conclusions concernant les programmes d'E.S. de l'Éducation nationale

Le jugement est sévère : ces programmes sont à revoir complètement et ne peuvent se contenter d'un petit toilettage.

En réalité, ces programmes actuels sont jugés présomptueux et irréalistes.

Présomptueux car ils semblent s'adresser à des étudiants de haut niveau intellectuel pouvant faire eux-mêmes des choix personnels entre les différentes théories (qu'ils auraient déjà bien assimilées). Or les jeunes de quinze à dix-sept ans ne connaissent pas suffisamment les diverses théories pour pouvoir les juger et les hiérarchiser. Les programmes veulent aborder l'économie et la sociologie, et font référence également à la science politique, à l'histoire et au droit. Présomption dangereuse des programmes.

Irréalistes car il est probable que ces programmes soient totalement inadaptés aux élèves des filières E.S. à qui il est important d'enseigner des notions à leur portée. Il est irréaliste également de vouloir leur enseigner simultanément la macroéconomie théorique et la sociologie, ce qui conduit fréquemment à une confusion, compte tenu de l'immensité des théories sociologiques et de leur proximité avec la politique.

A.J.E. juge que la maturité des élèves de la filière "E.S." est bien éloignée de ce que supposent les programmes et que non seulement ceux-ci doivent évoluer davantage, mais que les thèmes et illustrations choisies dans les textes sont parfois dangereux pour ces élèves. L'ambition affichée de "former des citoyens" est louable mais, comme nous l'avons dit, on ne peut autoriser des jeunes à porter un jugement que sur des matières qu'ils auraient bien maîtrisées, ce qui n'est pas le cas ici. Encore faudrait-il, en effet, être en mesure de leur fournir une information complète sur les problèmes évoqués.

- N'est-il pas plus important que les programmes inculquent aux élèves les éléments essentiels de la microéconomie, ce qui leur permettra d'aborder ensuite, par exemple en Terminale, les théories les plus classiques de la macroéconomie ? En effet, l'immense majorité des jeunes a une démarche intellectuelle efficace en allant du particulier au général et non l'inverse réservé à quelques élites rarissimes.

Il serait indispensable que les programmes aient une approche plus scientifique et factuelle, et beaucoup moins théorique.

- Partant de cas concrets sur l'entreprise, l'enseignement toucherait, de ce fait, les grands problèmes économiques auxquels ils seront confrontés : marchés, offre et demande, concurrence, monnaies, finance, capital, Bourse, flux, production-distribution, productivité du travail, exportations, mondialisation, etc

²⁹ L'Association JEUNESSE ET ENTREPRISES est, depuis longtemps, sensibilisée au problème de la qualité de l'enseignement de la filière "Économique et Sociale" des élèves de Seconde, Première et Terminale. Son expérience de terrain et sa collaboration étroite avec les enseignants lui permettent de donner un avis autorisé sur cet important sujet d'enseignement d'une matière essentielle qui constitue un véritable problème de société.

En partenariat avec le milieu éducatif, elle conduit des actions concrètes dans de nombreux lycées pour faciliter la connaissance de l'entreprise et de l'économie. La formation des jeunes à la vie économique constitue en effet une étape importante pour les aider à se repérer et s'orienter. A.J.E. a élargi ses réflexions auprès de ses membres, de ses clubs de province et de plusieurs associations d'entreprises. Elle prend l'initiative de communiquer les résultats de ses travaux.

Une formation moderne se doit d'être en phase avec la réalité économique du moment et du monde entier sans occulter les difficultés, limites et contraintes. Elle se doit d'être valorisante et constructive.

- Ces programmes prônent également l'apprentissage de "l'esprit critique" avant même d'enseigner de façon précise ce qui peut être critiqué par la suite. On pousse les jeunes à la critique et à la contestation sans les connaissances qui permettraient de les étayer.
- Quant à la sociologie, aucun chercheur, aujourd'hui, ne croit à son unité méthodologique. Nous nous trouvons donc dans un domaine immensément diversifié, avec les dangers que cette étendue même peut comporter pour des élèves de quinze à dix-sept ans.

Il est curieux, à propos de sociologie, que celle-ci soit enseignée prioritairement par ses distorsions : inégalités sociales et conflits sociaux, et jamais par l'approche positive de cette recherche permanente d'harmonie sociale, un des objectifs principaux de toutes les entreprises, garant de son bon fonctionnement et de sa progression.

A.J.E. s'est posé le problème : faut-il maintenir la "sociologie" dans ces programmes, ou limiter ceux-ci à "l'économie" ? Il apparaît que l'économie, et surtout la microéconomie, est souvent représentée par les nombreux problèmes de l'entreprise, exemple vivant et parlant, puisque l'entreprise est bien une communauté humaine complète, présentant les problèmes humains les plus importants et diversifiés de notre société.

- Cette communauté humaine se manifeste par l'importance prise par les relations humaines à l'intérieur même de l'entreprise avec tous leurs problèmes de communication, d'écoute, de solidarité, de commandement, de travail en équipe, de délégation, d'initiatives, de responsabilités, d'évaluation, de performances. Ces problèmes sont souvent proches de la psycho-sociologie qui règle les rapports entre les groupes et les humains.

Il serait intéressant que les programmes aient une introduction à la comptabilité et une approche élémentaire d'un compte de résultats.

Ils pourraient également s'inspirer des éléments les plus simples de la théorie des jeux qui aurait, pour des lycéens, un caractère ludique et très instructif pour l'économie.

Il est intéressant de constater qu'en Grande-Bretagne on n'enseigne plus la macroéconomie qui a été remplacée par les "business studies" regroupant les fondamentaux de l'économie, le fonctionnement et le financement des entreprises, la comptabilité et le marketing.

Les programmes français devraient utiliser l'approche de la microéconomie, avec comme modèle de discussion l'entreprise, d'ailleurs reconnue comme un critère fondamental de l'économie, ce qui rendrait cet enseignement proche des réalités qu'ils seront amenés à vivre. En effet, les jeunes sont sensibles aux exemples factuels qu'ils préfèrent aux théories. Ils sont très sensibles aux vertus irremplaçables de l'exemplarité qui les aide à se construire.

2) Conclusions concernant les manuels scolaires

Ces manuels peuvent et devront être améliorés, comme les éditeurs le demandent eux-mêmes, et le seront d'autant plus facilement que les programmes auront été sérieusement revus. Certains manuels sont déjà de bonne qualité.

Cependant, certains manuels semblent avoir parfois un parti pris anti-marchés. D'autres donnent parfois dans le clientélisme facile, avec des exemples de marchés pour jeunes surprenants : drogue, tatouage, etc..., alors qu'il y a tant de produits dont le marché intéresse les jeunes. Certains sont parfois une sorte de papiers collés d'articles de journaux d'une extrême diversité, à interprétation et synthèse difficiles par des lycéens.

Les éditeurs affirment respecter la latitude laissée par les programmes actuels. D'où la nécessité de resserrer et de préciser ceux-ci de façon claire dans leur nouvelle version tout en enrichissant le fonds par des données économiques concrètes susceptibles d'être reprises dans des travaux pratiques.

Annexes C

Les auditions

C-6

Comparaisons internationales

L'enseignement des sciences économiques et sociales en Europe

Un enseignement de sciences économiques et sociales existe dans la plupart des pays européens. Il se met en place, à partir des années 50, notamment sur les recommandations de l'UNESCO³⁰. L'objectif est de combler une lacune concernant la formation économique et sociale des citoyens. Dès le début, une pédagogie active et s'appuyant sur l'actualité est valorisée.

Cet enseignement existe sous des formes très diversifiées qui tiennent à l'histoire des systèmes éducatifs ainsi qu'aux choix curriculaires opérés. Toutefois, une comparaison des programmes fait apparaître des convergences en Europe.

Comment comparer des programmes scolaires inscrits dans des structures éducatives diverses ?

Plusieurs paramètres doivent être considérés.

- Tout d'abord les finalités éducatives poursuivies dans chaque pays : s'agit-il de donner une culture commune, de préparer à l'entrée à l'Université, de former au plan professionnel ? Les programmes scolaires doivent traduire ces finalités sous la forme de plans d'étude, avec des découpages, des exercices, des horaires.
- Ensuite l'agencement du système éducatif en filières, en matières ainsi que les modes de régulation des systèmes jouent également un rôle dans la définition des programmes et des épreuves d'examen. Ainsi, la scolarité post-obligatoire peut durer de deux à trois ans selon les pays voire 4 ans en Belgique, ceci a une influence notable sur les programmes et leurs contenus.
- Enfin la conception même de la discipline compte : s'agit-il d'enseigner les sciences sociales ? Les sciences économiques ? Veut-on former des spécialistes de la discipline ou plutôt des généralistes ?

Identifier tous ces paramètres ne va pas de soi car les systèmes étant très divers, le coût d'entrée dans la compréhension de leur fonctionnement et dans la connaissance de ce qui est réellement enseigné est très élevé. En effet, il n'existe pas, à notre connaissance, d'étude détaillée et comparative sur ce qui est enseigné au titre des sciences économiques et sociales dans chaque pays.

Ce texte présente plus précisément l'insertion des SES dans les systèmes anglais, danois, suédois et allemands, pays pour lesquels je dispose de sources détaillées ; des références ponctuelles sont établies pour d'autres pays européens³¹.

Quelles sont les caractéristiques de l'enseignement des sciences économiques et sociales ?

1. *Les structures éducatives accordent une place variée aux SES, mais cet enseignement est présent dans tous les pays de notre étude.*

La présence des SES, dans l'enseignement général de l'enseignement secondaire au sein d'une filière et/ou d'une option dominante semble le cas le plus fréquent

Quand l'enseignement est intégré dans une filière (France, Espagne, Belgique, Suède) les SES sont une composante dominante de la filière. Une cohérence est alors recherchée entre les différentes disciplines de la filière. En Suède, par exemple, chaque discipline doit concourir à une meilleure compréhension des problèmes économiques sociaux, environnementaux et humains.

Dans les systèmes où les SES sont une option, plusieurs configurations existent :

- En Allemagne, en Basse Saxe, l'enseignement est composé d'un tronc commun de trois disciplines – Allemand, Mathématiques, et LV1- et deux options au choix dont la Politik Wirtschaft (POWI) économie politique.
- En Grande Bretagne, l'enseignement secondaire post-obligatoire (deux ans) est basé sur les options que les élèves choisissent librement. Les élèves qui passent le A level (examen terminal) suivent trois matières seulement. En général ils optent pour des matières proches (par exemple mathématiques et économie) mais cela n'est pas obligatoire. Les disciplines sont « mises en concurrence » et il n'y a donc pas de relations recherchées entre les divers enseignements suivis.

Dernière possibilité, l'enseignement de sciences économiques et sociales peut faire partie du tronc commun : c'est le cas danois depuis la réforme de 2005.

Pendant quelques semaines (au niveau correspondant à notre seconde) les élèves suivent un cursus de base, pour choisir une filière de formation. Les SES font partie de ce cursus.

Les élèves choisissent ensuite leur filière (scientifique, littéraire ou sciences sociales) et les disciplines qui composeront le tronc commun de cette filière. Une filière comprend des matières obligatoires (dont les SES, qui peuvent faire partie du tronc commun des trois filières) et des options. Dans la filière sciences sociales les élèves peuvent choisir, en plus des SES, une option intitulée économie d'entreprise.

30 « Comparaisons internationales », in Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire, E.Chatel et alii, INRP1990.

31 Le site www.eurydice.org présente les différents systèmes éducatifs et les programmes scolaires.

2. Dans la majorité des pays, les programmes de sciences économiques et sociales opèrent une recomposition par rapport aux savoirs universitaires et font appel à diverses disciplines.

Généralement la discipline n'est pas une simple réplique des savoirs enseignés à l'Université. On ne retrouve pas les intitulés micro et macroéconomie par exemple, sauf en Grande Bretagne. Le plus souvent, une recomposition avec plusieurs disciplines de référence (économie, gestion, sciences politiques, sociologie) est effectuée.

L'entrée par un thème d'étude est privilégiée en Suède, au Danemark et en Allemagne. (l'emploi, les inégalités ...)

L'objectif est de former des généralistes et d'apporter une culture générale dans le domaine des sciences sociales. L'accent est mis sur la compréhension des phénomènes économiques et sociaux avec les outils des économistes et ou des sociologues voire des sciences politiques ainsi que sur la formation des élèves à une citoyenneté critique, dans ce cas, la proximité avec les contenus enseignés en SES est assez grande.

En Grande Bretagne, l'objectif poursuivi est la formation de spécialistes. L'enseignement est une propédeutique à l'Université. Le découpage retenu (micro-économie et macro-économie) est proche des programmes de première année à l'Université. Le cloisonnement des différentes matières du A level explique en partie cette orientation qui se concrétise par une forte spécialisation disciplinaire. Cette conception de l'économie adoptée par les programmes a une incidence en termes de contenus enseignés et sur la posture demandée aux élèves. Ces derniers doivent comprendre les concepts en vérifiant qu'ils sont pertinents pour résoudre tel ou tel problème. Ils doivent pouvoir évaluer l'efficacité de la politique gouvernementale dans toute une série de domaines. Le contenu à donner à cet enseignement d'économie au niveau du secondaire post-obligatoire a fait l'objet de nombreux débats et critiques depuis les années 70. Des enseignants³² ont souligné que les élèves n'assimilent pas réellement les connaissances qu'ils doivent acquérir, parce que les programmes sont trop étroits, trop techniques voire trop abstraits. Ces débats sont réactualisés du fait d'une chute très importante des effectifs depuis le début des années 90. Les étudiants qui passent un A-Level (en option majeure) en économie étaient 45 000 en 1989, 20 784 en 1999, 17 762 en 2004³³.

Ainsi contrairement aux autres pays étudiés, l'enseignement de l'économie rencontre des difficultés en Grande Bretagne, situation qui semble profiter aux business studies (disciplines de gestion) dont les débouchés sont des études courtes dans les instituts de technologie.

3. D'autres convergences intéressantes sont à souligner :

Tout d'abord dans tous les pays, les méthodes pédagogiques mettent l'accent sur une pédagogie active -exposés, débats, travaux en groupes, enquêtes, recours aux médias, travaux dirigés- à partir d'exemples concrets, pour que les élèves assimilent les notions et puissent se les approprier pour analyser les situations économiques et sociales. Une volonté d'ouvrir la classe sur le monde extérieur est partout manifeste : visites d'entreprise, intervenants extérieurs dans la classe font partie également des pratiques pédagogiques.

Les manuels se présentent sous la forme d'un recueil de documents : des textes longs, des tableaux statistiques, supports au travail des élèves comme en témoignent deux manuels à notre disposition.³⁴

Ensuite, l'évaluation terminale est la règle, le recours aux épreuves sur document est assez général.

- Les modalités de l'examen terminal varient d'un pays à l'autre, épreuves écrites ou orales, correction externe ou par les professeurs de l'établissement etc. ; les épreuves écrites peuvent être des essais, une dissertation en quatre heures (Allemagne), une étude de dossiers documentaires au Danemark.
- La logique du document est conservée à travers les épreuves : en Grande Bretagne comme au Danemark les épreuves sont construites en intégrant des études documentaires.
- La volonté de conduire les élèves à utiliser leurs connaissances pour analyser des problèmes économiques et sociaux est également présente.

Que retenir de ces divers cas ?

Première conclusion : l'option prise dans la plupart des pays est de contribuer à la culture générale. Il s'agit dans ce cadre de donner à connaître les grands problèmes économiques et sociaux du monde contemporain et d'initier à leurs méthodes d'analyse. Pour réaliser cet objectif, quelques thèmes seulement sont sélectionnés. Chaque pays élabore ses programmes en fonction de son histoire, de ses objectifs de formation et de son système d'évaluation. Un rapprochement avec les choix pris par les SES en France peut être établi. Cette optique a certainement contribué à la réussite de l'implantation de cette discipline nouvelle dans le second degré.

Deuxième constat, quand il s'agit de former des généralistes, les croisements disciplinaires semblent féconds pour analyser les faits économiques et sociaux et assurer le succès de cet enseignement auprès des élèves. A l'inverse, une spécialisation mono disciplinaire, propédeutique à l'Université et un enseignement peu critique semblent peu propices au développement de la discipline.

32 A.Richet, DEA Université Paris 5 (2004)

33 Beeline (EBEA) Juillet, 2006

34 Sozialkunde, Politik in der Sekundarstufe, ed. Schöningh (2001) Core Economics, EBEA, ed. Heinemann, (1995)

Thomas Lavielle – Élève Sciences Po

L'enseignement de l'économie aux États-Unis Du primaire au supérieur, le développement d'un enseignement économique appliqué pour tous

Les États-Unis semblent souvent maîtriser les principales exigences de l'économie moderne : innovation, recherche, formation aux nouveaux secteurs d'activité, adaptabilité aux évolutions de la demande. Les facteurs expliquant cette compréhension du monde économique sont multiples. Parmi eux, le développement d'une éducation économique pour une large partie de la population dès le plus jeune âge et jusqu'à l'université joue un rôle important dans le double contexte de la mondialisation et de la transition vers une économie dite de la connaissance.

La prise de conscience de l'importance de l'enjeu de l'éducation économique par les acteurs politiques a débuté il y a une quinzaine d'années, sous la pression de groupes d'intérêts privés défendant l'enseignement de l'économie, tels le *National Council on Economic Education* (NCEE) dont le rôle est central. Cet organisme définit des standards de connaissances économiques, finance des programmes de formation de professeurs, publie des journaux d'éducation économiques, distribue du matériel pédagogique et exerce une pression constante sur les pouvoirs publics. Cependant, au-delà des annonces du gouvernement fédéral, les premiers financements fédéraux substantiels n'ont été accordés au NCEE qu'en 2004 à travers l'« *Excellence in Economic Education Act* » et de nombreux États ne mènent pas à ce jour de politique d'éducation économique ambitieuse. De plus, le niveau de connaissance économique des Américains demeure très contrasté entre États et selon l'origine sociale ou ethnique des individus, malgré une progression au cours des dernières années.

L'enseignement de l'économie aux États-Unis commence dès l'école primaire et se poursuit pour une large partie de la population jusqu'à l'université (*college*). Cette formation économique se distingue par son orientation fondamentalement libérale, consensuelle aux États-Unis. Les connaissances transmises sont ainsi le plus souvent centrées sur la microéconomie et l'économie appliquée à l'entreprise puis s'ouvrent par inférence aux questions macroéconomiques dans le secondaire. Enfin, l'éducation économique américaine s'appuie le plus souvent sur des méthodes pédagogiques innovantes et interdisciplinaires autorisant une approche plus concrète de l'économie.

La conjugaison de ces facteurs à l'intérêt croissant pour l'éducation aide les États-Unis à affronter l'économie moderne et les débats de société qui l'accompagnent de façon plus solide et cohérente. Ainsi, l'éducation économique offre d'une part une meilleure formation de la main d'œuvre américaine, et permet d'autre part aux débats économiques d'être mieux informés et de se fonder sur un socle commun de notions qui font consensus.