

"Les Invités"

*organisée grâce aux parrains
de l'École de Paris :*

Algoé²
Alstom
ANRT
AREVA²
Cabinet Regimbeau¹
CEA
Chaire "management de l'innovation"
de l'École polytechnique
Chaire "management multiculturel
et performances de l'entreprise"
(Renault-X-HEC)
Chambre de Commerce
et d'Industrie de Paris
CNES
Conseil Supérieur de l'Ordre
des Experts Comptables
Crédit Agricole SA
Danone
Deloitte
École des mines de Paris
EDF DR&P
ESCP Europe
Fondation Charles Léopold Mayer
pour le Progrès de l'Homme
Fondation Crédit Coopératif
Fondation Roger Godino
France Télécom
FVA Management
Groupe ESSEC
HRA Pharma
IBM
IDRH
IdVectoR¹
La Poste
Lafarge
Ministère de l'Industrie,
direction générale de la compétitivité,
de l'industrie et des services
OCP SA
Paris-Ile de France Capitale
Economique
PSA Peugeot Citroën
Reims Management School
Renault
Saint-Gobain
Schneider Electric Industries
Thales
Total
Wight Consulting²
Ylios

¹ pour le séminaire
Ressources Technologiques et Innovation
² pour le séminaire Vie des Affaires

(liste au 1^{er} décembre 2010)

**L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ÉCONOMIQUES
ET SOCIALES AU LYCÉE :
QUELLES PERSPECTIVES ?**

par

Roger GUESNERIE

Professeur au Collège de France

Président de la mission d'audit des manuels et programmes de sciences
économiques et sociales du lycée (juin 2008)

Rémi JEANNIN

Professeur de sciences économiques et sociales

Directeur d'une collection de manuels

Vice-président de l'Association des professeurs de sciences économiques
et sociales (APSES)

François VATIN

Professeur de sociologie à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense

Séance du 18 octobre 2010

Compte rendu rédigé par Elisabeth Bourguinat

En bref

L'enseignement de sciences économiques et sociales au lycée est la cible de critiques depuis 2007 : trop idéologique pour les uns, trop détaché des réalités pour d'autres, ou encore pas assez rigoureux... Ses défenseurs mettent en avant son bilan satisfaisant en termes d'attractivité et de réussite des élèves dans la poursuite de leurs études. Suite à plusieurs avis et rapports, une réforme a été lancée en 2009. Elle est déjà mise en œuvre cette année en seconde, mais les enseignants la jugent inapplicable. Ils dénoncent le caractère excessivement ambitieux et encyclopédique des programmes, l'inefficacité pédagogique de la démarche qui consiste à partir des concepts plutôt que des questions qui motivent les élèves, ou encore la séparation instaurée entre les approches économique et sociologique. Tout le monde s'accorde sur un point : une réforme ambitieuse peut difficilement s'élaborer en un mois et demi, comme ce fut le cas pour celle-ci...

*L'Association des Amis de l'École de Paris du management organise des débats et en diffuse
des comptes rendus ; les idées restent de la seule responsabilité de leurs auteurs.
Elle peut également diffuser les commentaires que suscitent ces documents.*

INTRODUCTION par Michel BERRY

Le sujet de ce soir a fait l'objet de polémiques très vives au printemps dernier. Les représentants du monde de l'entreprise vitupèrent régulièrement l'enseignement de sciences économiques et sociales (SES) dispensé au lycée. Ils lui reprochent de former des gens qui ne connaissent pas l'entreprise, voire en deviennent les "ennemis", et la revue *Alternatives économiques*, qui rencontre un grand succès auprès des enseignants, est accusée par certains industriels d'être « un outil de perversion des esprits ». D'autres critiques reprochent à cet enseignement d'être trop abstrait, ou encore pas assez rigoureux : les disciplines "molles" comme l'économie et la sociologie sont censées encourager la paresse des esprits. Certains demandent que l'on revienne aux connaissances de base : la définition du marché, de l'équilibre, de l'élasticité... D'autres veulent surtout que l'on forme des citoyens et que l'on apprenne aux jeunes à prendre un peu de distance vis-à-vis de ce que disent les médias. Compte tenu de la diversité et du caractère parfois contradictoire de ces critiques, il paraît assez peu vraisemblable que l'on trouve une solution susceptible de répondre à toutes.

À tout ceci s'ajoutent l'obligation de concevoir un programme unique valant pour tout le territoire, et aussi la difficulté que présentent ces matières en elles-mêmes. J'ai enseigné la gestion à des élèves des grandes écoles et il fallait beaucoup d'imagination pour capter leur intérêt : ils estimaient que l'économie était une discipline trop théorique, et que la sociologie n'était que "du baratin". Il ne doit pas être beaucoup plus évident d'intéresser des élèves de 15 à 17 ans aux sciences économiques et sociales...

Rémi Jeannin, vice-président de l'APSES (Association des professeurs de sciences économiques et sociales), va nous faire une présentation générale de cet enseignement et de ses enjeux. Roger Guesnerie nous résumera les conclusions du rapport qu'il a rédigé, en 2008, sur les manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée. Enfin, François Vatin nous donnera le point de vue d'un professeur d'université dont un grand nombre d'étudiants ont suivi l'enseignement de sciences économiques et sociales au sein de la série ES (série économique et sociale, ancienne série B).

EXPOSÉ de Rémi JEANNIN

L'enseignement des SES, souvent présenté comme récent, a déjà 40 ans : c'est le général de Gaulle qui avait demandé en 1967 à son ministre de l'Éducation, Christian Foucher, de renforcer la culture économique, sociologique et politique des lycéens afin qu'ils soient mieux à même de comprendre les grands enjeux contemporains. Cet enseignement est dispensé dans les lycées généraux et techniques. Optionnel en seconde, il devient, à partir de la première, l'enseignement pivot de la série ES : de toutes les disciplines, c'est celui qui bénéficie de l'horaire le plus important et du coefficient le plus élevé au baccalauréat pour cette série.

Une réussite en termes d'attractivité

Depuis 1967, la proportion de lycéens qui font le choix de la série ES n'a cessé de croître. En 1969, 15 000 lycéens avaient passé le bac B. Aujourd'hui, ils sont plus de 100 000 en terminale ES. Cette progression s'explique en partie par la massification de l'enseignement secondaire, mais elle s'observe également dans l'évolution de la part relative de chaque série. Au moment de la dernière grande réforme du lycée, en 1992-1993, la série ES attirait un quart des élèves du lycée général, et aujourd'hui, environ un tiers. La série S (scientifique) maintient son hégémonie, avec la moitié des bacheliers généraux. Les autres vont en série L (littéraire). On peut donc considérer que la série ES a progressé au détriment de la série L.

En 1998, Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale, demande à Philippe Meirieu de mener une grande enquête auprès des 1,8 million de lycéens. Ils doivent, entre autres,

formuler une appréciation sur les différents enseignements qui leur sont proposés au lycée. Les résultats de cette enquête ont été synthétisés et analysés par le sociologue Roger Establet en 2005. Il note que certains enseignements sont valorisés en termes de poursuite des études mais moins en termes de finalités personnelles (les mathématiques, la physique, la biologie) ; qu'à l'inverse, d'autres sont valorisés en termes de finalités personnelles et moins comme facteurs de réussite pour la suite des études (histoire et géographie, littérature, philosophie). Deux enseignements sont valorisés sur les deux critères à la fois : les langues vivantes et les SES.

Une réussite en termes de débouchés

Les statistiques fournies par le rapport Guesnerie confirment que la filière ES offre effectivement de bonnes perspectives pour la poursuite des études, et ceci bien que son public soit très diversifié en termes d'origine sociale et de niveau scolaire.

Le recrutement de la série ES est en effet nettement plus ouvert que celui de la série S. En première S, on trouve 40 % d'enfants de cadres, alors qu'en série ES et L, ils ne sont que 25 %. Le recrutement de la série en termes de résultats scolaires est également plus large. Les élèves qui entrent dans la série S ont un meilleur niveau de mathématiques que ceux qui entrent dans la série ES. Si l'on répartit en quatre quarts les collégiens en fonction de leurs notes en mathématiques, on constate que 50 % des élèves de première S faisaient partie du quart le plus fort en mathématiques au collège. En revanche, 25 % des élèves qui entrent en ES relevaient du quart le plus faible en mathématiques.

À la sortie de cette série, les lycéens s'orientent à la fois vers des filières sélectives (grandes écoles) et peu sélectives (université). La plupart d'entre eux choisissent les filières où les SES sont les disciplines dominantes. En 2007, 52 % des bacheliers ES ont opté pour des études où l'économie tenait une place importante : facultés d'économie ou de gestion, préparation de BTS (brevet de technicien supérieur), IUT (instituts universitaires de technologie), IEP (instituts d'études politiques), classes préparatoires aux écoles de commerce...

Les taux de réussite des bacheliers ES à l'université sont bons et même excellents, en particulier en droit et en sciences humaines, mais également en économie, même si dans ce dernier domaine les bacheliers S obtiennent des résultats légèrement supérieurs en première année de licence, sans doute en raison de leur niveau de mathématiques plus élevé. Mais en L3 d'économie (3^e année de licence), la réussite des bacheliers ES qui ont passé le cap des premières années devient supérieure à celle des bacheliers S. Les étudiants venant de la série L ou de séries technologiques réussissent nettement moins bien.

Les élèves de la série ES sont également ceux qui réussissent le mieux en IUT et en BTS. Dans les IEP de province, ils représentent jusqu'à 60 % des recrutements. Ils sont également très présents dans des filières très sélectives comme celles des grandes écoles de commerce : les bacheliers ES constituent 44 % des effectifs des classes préparatoires économiques et commerciales, toutes spécialités confondues, et près de 40 % des admis dans une des 24 écoles de la banque commune d'épreuves qui recouvre HEC (Hautes études commerciales), l'ESCP (École Supérieure de Commerce de Paris), l'EDHEC (École des Hautes Études Commerciales du Nord), etc.

Des critiques très dures

Malgré ce constat objectif de réussite de la filière ES, son intérêt a été remis en cause par le précédent ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos. En août 2007, il n'hésitait pas à déclarer : *« Attention, en particulier, aux filières sans débouché évident. Je pense à "ES" (économique et social). Elle attire beaucoup d'élèves qui occupent ensuite de grands amphis mais se retrouvent avec des diplômes de droit, psychologie, sociologie... sans toujours un emploi à la clé. »* De même, en janvier 2009, le président Nicolas Sarkozy ironise sur le bac ES : *« Il y a une filière économique pour vos enfants. C'est une blague. Parce que la filière*

économique ES, mettez vos enfants dedans, et ils ne peuvent pas se permettre de se présenter dans les meilleures écoles économiques. » Par écoles économiques, il voulait sans doute parler des grandes écoles de commerce. Or, les élèves issus de la filière ES sont largement présents dans ces grandes écoles.

Parmi les autres critiques formulées contre la série ES, on peut citer celle de l'association Positive entreprise. Dans son rapport sur les manuels de SES paru en septembre 2007, elle affirme que la réalité concrète de l'entreprise n'apparaît pas dans cet enseignement et qu'il serait souhaitable de le rendre plus proche de ce qui fait le quotidien d'un chef d'entreprise.

À l'inverse, Michel Pébereau accuse les SES de trop privilégier les questions contemporaines au détriment des connaissances et des raisonnements de base en économie. Avec Yvon Gattaz, il a suscité un rapport de l'Académie des sciences morales et politiques sur ces questions. Les dix auteurs du rapport se sont inquiétés *« des discordances entre le titre et le contenu de l'enseignement, du rabaissement des savoirs disciplinaires, de programmes prétentieusement philosophiques, d'une approche inopportune de la vaste sociologie, d'une carence d'initiations scientifiques progressives à l'économie, du risque de faire critiquer pompeusement des théories mal assimilées, de la négligence des bases de l'analyse économique en raison d'une démarche partant de la macroéconomie pour n'aborder qu'ensuite la microéconomie, de l'incitation à la superficialité par manque de rigueur scientifique, de l'oubli fréquent de l'entreprise comme exemple de microéconomie, de l'absence de notions élémentaires de comptabilité, de la démarche intellectuelle si rarement préhensible du général au particulier alors qu'il faudrait pratiquer la méthode inverse, du simple au complexe »* (Yvon Gattaz dans *Le Figaro* du 9 juillet 2008).

Ce rapport a ensuite été soumis à cinq universitaires de classe internationale, dont Tony Atkinson, professeur à Oxford, qui ont conclu leurs analyses de la façon suivante, sous la plume de Pierre-André Chiappori : *« On aimerait pouvoir dire, au moins pour la partie concernant la science économique, que l'élève ne retirera de cet enseignement que peu de bénéfices. Mais même cette conclusion paraît trop optimiste ; il est difficile d'écarter l'hypothèse que cet enseignement, inadapté dans ses principes et biaisé dans sa présentation, soit en fait néfaste. »*

À la suite de ces prises de position virulentes, Xavier Darcos a commandé un audit à une commission dirigée par Roger Guesnerie. Celui-ci a présenté un bilan positif de l'enseignement de SES, en le nuancant toutefois de quelques critiques. La plupart d'entre elles sont partagées par les enseignants eux-mêmes, en particulier celles portant sur le caractère exagérément ambitieux et encyclopédique des programmes.

La réforme

À la suite du rapport Guesnerie, le ministre Luc Chatel a annoncé une réforme du lycée en novembre 2009. Elle a été mise en œuvre en seconde dès la rentrée 2010 et doit s'appliquer aux classes de première et terminale en 2011 et 2012.

L'enseignement de seconde

En seconde, l'enseignement des SES est devenu optionnel pour toutes les classes : les élèves doivent choisir entre économie-gestion et SES, sur un horaire qui passe de 2 heures 30 à 1 heure 30. Les lycéens peuvent donc entrer en première ES sans avoir suivi d'enseignement de SES en seconde.

Le programme de ce qui est présenté comme un "enseignement d'exploration" s'avère en réalité plus ambitieux qu'auparavant. Non seulement son contenu paraît démesuré compte tenu de la réduction de l'horaire, mais il introduit des notions très complexes, comme celle d'*élasticité*. Comprendre cette notion suppose de savoir calculer des taux de variation et établir des rapports entre eux, ce qui nécessite une capacité d'abstraction peu fréquente chez des élèves de seconde.

D'après les premiers échos que nous avons recueillis, ce programme s'avère, en pratique, inapplicable. Les inspecteurs reprochent même aux enseignants de trop s'appesantir sur certaines définitions. À ceux qui, après avoir défini le *revenu disponible des ménages*, proposent à leurs élèves un exercice de calcul de ce revenu, ils indiquent qu'il s'agit désormais de "survoler" les notions, et non de les étudier en détail.

L'enseignement de première et de terminale

Les horaires de première et de terminale restent à peu près les mêmes, mais le programme a complètement changé. Sa refonte a été menée en un temps record d'un mois et demi, avec seulement cinq réunions de travail.

Ce nouveau programme se caractérise par une séparation stricte entre l'économie et les autres sciences sociales. Jusqu'ici, les programmes étaient structurés selon un plan thématique, et les différentes disciplines étaient mobilisées en fonction des besoins pour étudier chaque thème. Dans la nouvelle formule, les élèves feront d'abord de l'économie, puis de la sociologie ; l'année se terminera sur quelques "regards croisés". Pour prendre un exemple, la production sera abordée sous un angle purement économique, et il faudra attendre la fin de l'année pour adopter un regard sociologique et parler de l'organisation du travail. Les déterminants de la consommation seront étudiés uniquement à travers les notions d'utilité et de préférence ; la question des déterminants sociologiques des préférences a purement et simplement disparu du programme.

Alors que le rapport Guesnerie avait dénoncé le fait que, dans l'enseignement actuel, « *L'encyclopédisme des programmes va de pair avec une assimilation insuffisante des fondamentaux* », la nouvelle approche se traduit par un empilement de notions et atteint des sommets d'encyclopédisme. Aujourd'hui, le programme de première ES comprend 106 notions présentées à travers 29 thèmes ; le nouveau programme passe à 128 notions réparties en 33 thèmes, avec environ 4 heures de cours pour chaque thème. Un exemple : la partie économique du cours de première commence par la question : « *Pourquoi échange-t-on ?* » Le programme prévoit de traiter les échanges entre personnes, en illustrant le principe de l'avantage comparé par la métaphore de Samuelson sur l'avocat et sa secrétaire, mais il demande également à l'enseignant d'expliquer le principe des échanges entre nations, le tout en 3 heures. Actuellement, ces notions sont exposées en 10 heures dans le cadre d'un cours de terminale sur le commerce international.

Une logique fondamentaliste ?

L'évolution des programmes semble dominée par ce que l'on pourrait appeler une logique fondamentaliste : on présente des notions de base et on les illustre par des exemples contemporains. Une approche pédagogique beaucoup plus fructueuse consiste à partir de questions contemporaines pour aller vers les notions fondamentales, ce qui donne plus de sens aux apprentissages. La réussite des SES me semble plaider en faveur de cette conception de l'enseignement, plutôt que de celle que l'on veut nous imposer aujourd'hui.

EXPOSÉ de Roger GUESNERIE

Le compte rendu que la presse a fait de notre rapport a été extrêmement biaisé, en tout cas dans le choix des titres. Notre texte était certes critique mais se voulait constructif et mesuré, or, il a été présenté comme « *une attaque en règle de l'enseignement de l'économie* » (*Le Monde*, 3 juillet 2008). Il a fallu un certain temps pour renouer le contact avec les enseignants et pour qu'ils acceptent une vraie discussion sur les analyses et les propositions du rapport.

La première difficulté de l'enseignement des SES est qu'il aborde des questions sur lesquelles les élèves et surtout leurs parents ont généralement des opinions très affirmées. Un enseignant de mathématiques est rarement confronté à un interlocuteur exprimant des convictions fortes sur la pertinence et l'importance du théorème de Pythagore.

Deuxième difficulté, du côté enseignant cette fois : une sorte de foi contestable dans l'existence d'une "science sociale unifiée", pour évoquer les conceptions d'Auguste Comte. J'ai passé une partie de ma vie universitaire à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), je n'ai pas trouvé trace de cette science sociale unifiée, et j'ai tendance à penser qu'il s'agit vraiment d'une utopie.

Autre difficulté, les SES sont un savoir en mouvement. Le fait que l'on ait récemment démontré le théorème de Fermat ne va probablement rien changer à l'enseignement des mathématiques au lycée. En revanche, les notions nouvelles développées par les SES, comme l'*asymétrie d'information* ou encore l'*aléa moral*, sont facilement appropriées par le débat public et peuvent se retrouver assez vite dans l'enseignement.

Or, ce mouvement des savoirs dans les SES résulte d'une logique plus complexe que dans les sciences de la nature. Pendant ma jeunesse, j'ai baigné dans le débat walraso-keynésomarxiste, qui a aujourd'hui disparu, du moins sous sa forme d'alors. Il existe toujours des keynésiens, mais leurs écrits se sont éloignés des schémas du "keynésianisme hydraulique" des années 1950, même si ceux-ci peuvent conserver un intérêt pédagogique. Le débat intellectuel évolue et il y a un risque d'écart croissant entre les savoirs enseignés dans le secondaire et les recherches développées dans le supérieur.

De plus, ces savoirs sont produits au sein d'un vaste marché concurrentiel mondialisé, dont les acteurs sont d'accord sur certaines méthodes et outils, mais pas nécessairement sur les conclusions politiques et économiques qu'ils tirent de leurs études. Les conseillers des grandes organisations internationales fourbissent inlassablement des doctrines destinées à servir de ceinture protectrice à leur institution. Leurs thèses ne sont pas nécessairement représentatives de l'opinion de l'ensemble de la profession des économistes, ni même de la majorité d'entre eux (l'exemple du consensus de Washington autour du Fonds monétaire international est emblématique de cet état de fait). Au total, les sciences économiques et sociales relèvent d'un "savoir d'intention scientifique" plus que d'une science au sens qu'a le terme dans les sciences de la nature (sur cette question, je renvoie à ma leçon inaugurale au Collège de France). Cela ne veut pas dire que l'on ne sait rien : on sait que certaines idées sont fausses, que d'autres sont plausibles mais non démontrées, que d'autres encore sont très vraisemblables.

Après ces remarques liminaires, j'en viens à ce qui constituait le message fondamental de notre rapport. L'enseignement des SES a deux objectifs, qui ne sont pas nécessairement contradictoires. Le premier est d'apprendre aux jeunes gens à mieux connaître le monde social dans lequel ils vivent. Le second est de leur apprendre, modestement, à penser le monde. Il faut donc leur inculquer quelques rudiments de connaissances économiques et sociales, et pour cela, croiser des "objets" (l'entreprise, les marchés, etc.) et des "concepts" élémentaires permettant de réfléchir sur ces objets. L'enseignement actuel se focalise trop sur les objets, sans accorder suffisamment de place aux bases des raisonnements, porte grande ouverte à la tentation de relativisme. La réforme tombe peut-être dans l'excès inverse, en se focalisant sur les concepts et en perdant trop de vue les objets.

Une chose est sûre, il était très difficile de mener une réforme vraiment ambitieuse dans le temps très court imparti à la commission. Il aurait été préférable de lancer un grand appel d'offres et de prendre le temps de solliciter toute la créativité et l'imagination des enseignants du secondaire et des universités.

Cela dit, ce débat sur le contenu des enseignements de SES n'est pas propre à la France, même si la section ES a une dimension franco-française liée à son histoire. On trouve aux États-Unis, dans les pays scandinaves ou en Allemagne, des débats équivalents. La récente réforme anglaise ne semble pas avoir été très réussie. De même, je ne suis pas sûr que les experts internationaux qui ont participé au rapport de l'Académie des sciences morales avaient les mêmes idées sur ce qu'il fallait mettre au programme des SES.

EXPOSÉ de François VATIN

Je suis bien moins engagé que les deux orateurs précédents dans la question du programme des SES, mais j'ai néanmoins été amené à m'intéresser à cette question de par ma double culture. Je suis économiste de formation et j'ai été pendant dix ans assistant puis maître de conférences en sciences économiques, et je suis aujourd'hui professeur de sociologie. Je n'ai pas pour autant abandonné l'économie, car j'enseigne toujours, entre autres, l'histoire de la pensée économique.

J'ai beaucoup œuvré pour le rapprochement des deux disciplines, tant en matière de recherche que de formation. J'ai notamment créé avec Philippe Steiner, en 2003, un réseau de recherche (GDR-CNRS) intitulé Économie et sociologie. J'ai animé à l'université de Paris Ouest Nanterre des cursus bi-disciplinaires sociologie-économie, et, au bout de dix ans d'efforts, j'ai réussi à obtenir l'agrément pour une mention de master intitulée Économie et société.

Durant l'été 2008, j'ai entretenu une longue correspondance sur le rapport Guesnerie avec Alain Beitone, un professeur de SES qui a joué un rôle très important dans l'élaboration des nouveaux programmes. Notre conversation, qui n'était pas du tout polémique mais plutôt amicale, a été publiée sur le site du Mauss (Mouvement anti-utilitariste des sciences sociales). Au cours de nos échanges, Alain Beitone a insisté sur le fait qu'il ne fallait pas confondre la filière ES et la discipline des SES. Il a raison : la filière ES recouvre tout un ensemble d'enseignements (l'histoire, les mathématiques, la philosophie...). Il n'en reste pas moins que les SES sont la colonne vertébrale de cette filière, et que les critiques pédagogique-scientistes contre les SES visent donc, en réalité, l'ensemble de la filière.

Trois types d'attaques

Ces attaques ont la particularité d'être portées par trois groupes d'acteurs très différents.

Il s'agit tout d'abord des milieux libéraux et patronaux, incarnés par Yvon Gattaz, qui reprochent à la filière d'être trop abstraite, trop sociale, trop "macro", pas assez technique, et de donner une représentation caricaturale de l'entreprise.

Le second registre de critiques est porté par les professeurs universitaires de sciences économiques. Ils reprochent aux professeurs de lycée de ne pas suffisamment préparer les élèves à leur propre enseignement : selon eux, les cours ne sont pas assez analytiques ni assez tournés vers les outils de la science économique.

Le troisième registre de critiques vient des milieux académiques littéraires, qui reprochent à la filière ES de détourner les élèves des enseignements littéraires. La chute de la filière littéraire se poursuit inexorablement depuis 40 ans et, dans les propos de Xavier Darcos notamment, on

devine en filigrane l'idée qu'il faudrait "abattre" la filière ES pour que les "bons" élèves n'ayant pas un niveau suffisant en mathématiques pour entrer en S s'orientent vers le bac L plutôt que vers le bac ES. Cette revendication d'une plus grande place pour les filières littéraires s'est traduite récemment par l'ouverture de la banque d'épreuves de l'ensemble des écoles de commerce aux classes préparatoires littéraires.

Ces critiques sont assez contradictoires, mais l'alliance de circonstance qui s'est établie entre les trois groupes d'acteurs peut s'avérer très menaçante pour l'avenir de la filière ES, alors même que celle-ci offre manifestement aux lycéens un espace d'équilibre entre disciplines scientifiques et littéraires. Je suis devenu très sensible à cette question lorsque j'ai découvert que dans la population étudiante de mon université, celle de Paris Ouest, les bacheliers ES représentaient à eux seuls plus du tiers des effectifs, toutes disciplines et tous niveaux confondus (économie et sociologie mais aussi droit, psychologie, etc.).

Ce qui se joue dans cette filière ES, c'est ce qu'Alain Caillé appelle "les humanités modernes". À la séparation schizoïde entre les lettres d'un côté et les sciences de l'autre, un espace est apparu pour une formation un peu composite mais très ouverte sur le contemporain, capable à la fois de dialoguer avec des approches philosophico-littéraires et d'utiliser des instrumentations techniques. Il me semble que cette approche plus équilibrée constitue un enjeu important pour notre société.

Les clivages disciplinaires

En tant qu'historien de la pensée, je suis également inquiet de voir remplacer l'enseignement des SES par une juxtaposition de cours d'économie et de cours de sociologie. On a souvent tendance à considérer les disciplines comme des sortes d'idéaux platoniciens immuables, alors que les frontières entre elles sont souvent floues et qu'elles sont loin d'avoir toujours existé dans le passé. On considère par exemple que Smith est un économiste, ce qui a longtemps détourné les philosophes de son œuvre, alors qu'il enseignait la philosophie morale et que l'on devrait lire Smith comme on lit Hume ou Rousseau. L'idéalisation des disciplines sur la base de critères épistémologiques modernes peut conduire de façon rétroactive à une sorte de partage des dépouilles et d'appropriation arbitraire du passé.

S'agissant de l'enseignement des SES, la séparation de l'enseignement en deux grandes disciplines est difficilement tenable. Dans le projet d'Auguste Comte, la sociologie était conçue comme une volonté de dépasser l'économie politique, et c'est également ce projet que l'on retrouve chez Émile Durkheim. De par son histoire, la sociologie peut difficilement exister de façon autonome par rapport aux sciences économiques.

D'une façon générale, en France, on se trompe largement sur le sens des clivages disciplinaires. Ceux-ci sont essentiellement des instruments de gestion de carrière. À chaque discipline correspond une section du CNU (Conseil national des universités), chargé de distribuer les habilitations aux enseignants, ce qui a abouti à une balkanisation effrayante des sciences sociales. Il y a maintenant des sections du CNU en aménagement, urbanisme, sciences de l'éducation, information et communication. Il y a même une discipline appelée STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) : un même jury de spécialistes STAPS est chargé de recruter des historiens du sport, des économistes du sport, des sociologues du sport, des bio-mécaniciens... et des profs de sport.

L'histoire des clivages disciplinaires est intimement liée à celle de la corporation universitaire. La séparation entre économie et sociologie s'explique par le fait que la sociologie est née dans les facultés de lettres, et l'économie dans les facultés de droit, avec des modalités de recrutement des professeurs différentes. Dans les facs de droit, la sélection se fait au travers du concours national de l'agrégation, et dans les facs de lettres, à travers des concours locaux, pour une raison historique : à l'origine, les candidats à des postes en lettres étaient traditionnellement déjà agrégés du secondaire, ce qui n'était pas le cas pour le droit et la médecine, disciplines non enseignées au lycée. Cette différence dans le mode de

recrutement est plus puissante que toutes les considérations épistémologiques. C'est elle qui a conduit à la répartition des disciplines entre deux grands domaines, celui des sciences humaines et sociales, qui vont de la géographie à la psychologie (chacun mesure l'unité épistémologique entre ces deux disciplines), et le trio droit-économie-gestion. Pourtant, chacun sait que la gestion est une combinaison de sciences économiques, de psychologie et de sociologie. Cette dichotomie rend très difficile toute coopération entre économistes et sociologues dans les universités.

Les nouveaux programmes

Avec le nouveau programme de SES, on assiste à un déplacement vers le lycée des clivages disciplinaires de l'université, ce qui est très inquiétant. Les économistes qui ont participé à la conception du programme semblent considérer leur discipline comme une science dure et cherchent à imposer un enseignement très analytique, non seulement en économie, mais en sociologie. C'est une illusion, car il est impossible d'identifier en sociologie le même "noyau dur" de concepts qu'en économie. Ceci risque d'aboutir à la marginalisation de l'enseignement sociologique au lycée.

Par ailleurs, je partage avec Rémi Jeannin l'idée qu'il est toujours plus efficace, pédagogiquement, de partir des questions que des concepts. L'approche par les problèmes permet de fournir du matériau et de remonter progressivement aux instruments susceptibles d'aider à résoudre ces problèmes. Je n'ai jamais eu l'occasion d'enseigner les SES au lycée, mais c'est toujours de cette façon que je procède dans le supérieur.

Je terminerai par un témoignage personnel. Mon fils est actuellement en classe de seconde et j'ai été ébahi de découvrir qu'on lui a présenté le concept d'élasticité dès son deuxième cours de SES. Il y a quelques années, j'avais donné à mes étudiants de sociologie un sujet d'examen intitulé « *Taux de chômage et taux d'emploi* », et j'ai constaté que la moitié d'entre eux ne comprenaient pas la notion de taux. J'ai du mal à croire qu'un élève de quinze ans puisse assimiler le concept d'élasticité qui est un rapport de taux de croissance. D'ailleurs, malgré mes explications, mon fils a eu une mauvaise note à son devoir...

DÉBAT

Qu'est-ce qu'un programme ?

Un intervenant : *Au début du XX^e siècle, un ministre déclarait : « Je suis heureux de savoir qu'au moment où je vous parle, tous les élèves de France sont en train de travailler sur le même thème latin. » Les enseignants sont-ils encore aussi "tenus" par les programmes ? De quelle marge de manœuvre disposent-ils ?*

Rémi Jeannin : Un programme se définit à la fois par ses finalités (thèmes et notions à aborder) et par ses moyens, qui doivent être déterminés par l'enseignant en fonction de son public scolaire. Plus le programme devient encyclopédique, plus la marge de liberté de l'enseignant diminue. Avec cette réforme, les professeurs vont passer leur temps à survoler les notions pour essayer de venir à bout des 33 thèmes, ce qui sera impossible. Ils vont probablement faire le tri et décider, par exemple, d'attendre la terminale pour expliquer telle ou telle notion. En sciences de l'éducation, on a l'habitude de distinguer le *curriculum formel*, prévu par le programme, et le *curriculum réel*, défini par les pratiques. Avec ce programme, l'écart entre les deux risque d'être très important.

Int. : *Qu'est-ce qui pousse un enseignant à respecter le programme, en dehors de sa conscience professionnelle : l'inspecteur qui le surveille ? Les parents d'élèves qui risquent de s'apercevoir qu'il manque un chapitre ? La peur des mauvaises notes pour les élèves à l'examen ?*

R. J. : En principe, c'est toujours l'évaluation qui pilote les pratiques, et en l'occurrence la réussite au baccalauréat. Mais pour le moment, personne ne sait encore quelle forme vont prendre les épreuves de SES à l'examen.

Une discipline généraliste

Int. : *Pour créer la discipline des SES, il y a quarante ans, Christian Foucher s'est adressé à des historiens et à des géographes proches de Fernand Braudel et de l'École des Annales, avec une approche généraliste. Cette orientation paraît très appropriée pour la préparation au baccalauréat, qui sanctionne un niveau de culture générale plutôt qu'une formation professionnelle. Or, il a été question ce soir de savoirs très spécialisés. N'est-on pas en décalage avec les intentions originelles ?*

François Vatin : Vous avez raison de rappeler cette origine liée à l'École des Annales. Il avait même été question, au départ, de substituer les SES à l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

R. J. : Les SES sont une discipline scolaire et on ne peut effectivement pas les traiter comme un décalque de l'enseignement supérieur, même si elles s'appuient sur un ensemble de savoirs produits par la communauté scientifique.

Enseigner des théories obsolètes ?

Int. : *Roger Guesnerie a insisté sur le fait que les SES étaient un savoir en mouvement et que des débats qui pouvaient avoir une pertinence il y a vingt ou trente ans n'étaient plus d'actualité aujourd'hui. Pour autant, la présentation des théories de Keynes ou de Walras ne peut-elle revêtir un intérêt de formation pour les élèves ? Je ne crois pas que les professeurs de mathématiques enseignent le "dernier cri" de la théorie mathématique.*

Roger Guesnerie : En analysant les manuels et les programmes de SES, nous avons eu le sentiment qu'ils donnaient une vision des savoirs très marquée par les années 1960 ou 1970. Or, ces savoirs ont évolué depuis. L'histoire de la pensée économique est un des sujets les plus passionnants qui soient, mais il est très difficile de faire comprendre, surtout à des jeunes, quels étaient les enjeux des débats, par exemple, entre les disciples de Jean-Baptiste Say et ceux de Léon Walras au XIX^e siècle.

F. V. : Il faut naturellement renouveler les enseignements en fonction de l'évolution des savoirs. Cela dit, même si les théories du début du XX^e siècle peuvent être considérées comme des "mythes", les expliquer contribue à la construction d'une culture commune, au même titre que lorsque l'on évoque le Roi Soleil ou les Trente Glorieuses. Je ne suis pas certain que, dans l'enseignement secondaire, on puisse se dispenser de cette approche. Il faut trouver un équilibre entre la présentation de "la science qui se fait" et la référence aux grands mythes, dont la connaissance est indispensable à la formation.

La fin des débats ?

Int. : *Le fait que certains débats soient obsolètes ne signifie pas qu'il n'y ait plus de débat dans les sciences économiques, ou alors il ne s'agirait plus de sciences. Or, l'une des caractéristiques du nouveau programme de première, c'est que les débats en sont absents. L'économie apparaît comme un ensemble de certitudes qu'il faut assimiler. C'est très appauvrissant en termes de formation intellectuelle.*

R. G. : Je vous rassure, il y a encore des débats aujourd'hui. Les discussions entre économistes sont même parfois extraordinairement vives, même dans des lieux censés délivrer une pensée très "stabilisée", comme l'université de Chicago. Il existe cependant aussi des savoirs qui ne font plus l'objet de débats, et je suis favorable à ce qu'on les enseigne également. Je ne trouve pas déraisonnable d'expliquer ce qu'est un avantage comparé en s'appuyant sur la métaphore de l'avocat et de sa secrétaire, ni de s'en servir ensuite pour

expliquer l'intérêt du commerce international. Il faut bien sûr indiquer aux élèves que ces notions suscitent beaucoup de discussions, entre ceux qui pensent que l'échange fait des gagnants et des perdants, ceux qui estiment que les perdants reçoivent toujours une compensation et ceux qui pensent que ces compensations ne sont jamais effectives. On peut évoquer ces divergences sans chercher à entrer dans les arcanes de ce débat très technique, ni trancher entre les différentes opinions.

R. J. : Personne ne songe à contester que la notion d'avantage comparatif est essentielle, et elle était déjà présente dans les programmes antérieurs. Toute la question est de savoir à quelle étape du cursus il est préférable de la présenter, et sous quelle forme. Jusqu'à présent, elle était abordée en fin de terminale pendant une dizaine d'heures. Désormais, elle sera traitée en trois heures au début de la première, avec les consignes suivantes : « *En s'interrogeant sur les raisons qui conduisent à se procurer sur le marché ce que l'on pourrait faire soi-même (plats cuisinés, services à domicile, etc.) ou à acheter à l'étranger ce que l'on pourrait produire chez soi, on mettra en évidence les avantages (compétitivité des entreprises ou variété des biens et services notamment) du développement des échanges, notamment entre nations.* »

R. G. : Incontestablement, ce libellé ferme le débat. Le regretté Maurice Allais en aurait été très choqué. Il est évident qu'il faudrait faire preuve d'une certaine prudence avant de conclure que la notion d'avantage comparatif justifie le commerce international et que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes.

F. V. : La finalité de ce cours est clairement de justifier le développement du commerce international. Or, il n'est pas certain que les élèves en connaissent l'histoire et les enjeux.

R. J. : L'une des recommandations du rapport Guesnerie était de renforcer les liens entre les SES et l'histoire et la géographie. Dans le programme antérieur, la présentation de la notion d'avantage comparatif et du fonctionnement du commerce international venait à la fin de la terminale, après que les élèves avaient étudié la mondialisation d'un point de vue géographique et historique.

Doutes et certitudes

Int. : *Il n'y a pas beaucoup de disciplines scolaires dans lesquelles on enseigne le débat – ni les mathématiques, ni la physique, en tout cas. J'ai l'impression que les professeurs préfèrent transmettre des certitudes plutôt que des doutes.*

F. V. : Inculquer des certitudes est toujours une erreur, y compris en physique. Donner plus de place à l'histoire des sciences au lycée permettrait de montrer que toutes les catégories ont été construites au cours de l'histoire. Souvent, on préfère échapper à cette dimension du doute en se réfugiant dans la technicité, voire dans une technicité idéologiquement orientée.

R. G. : Il faut résister aux certitudes et s'abstenir d'affirmer que tout est pour le mieux, ou que tout est pour le pire, ce qui peut aussi être une tentation...

La théorie du complot

Int. : *Le débat de ce soir me paraît un peu trop décontextualisé. Ces nouveaux programmes ont provoqué la colère des enseignants, et s'ils sont mis en application, beaucoup appelleront à leur boycott. Il n'est pas étonnant qu'ils aient été élaborés en un mois et demi : ils avaient été écrits à l'avance par l'Institut de l'entreprise de Michel Pébereau, décidé à en finir avec l'enseignement des SES au lycée ou du moins à dicter un enseignement en adéquation avec les revendications du MEDEF (Mouvement des entreprises de France). Un groupe de pression a ainsi réussi à menacer l'indépendance de l'enseignement, ce qui est une atteinte à la laïcité. Le pire, c'est que nous allons devoir enseigner les principes de l'idéologie néoclassique au moment où ils sont remis en cause un peu partout dans le monde, y compris dans les universités américaines.*

R. G. : Je ne crois pas que ces programmes aient été “téléguidés” comme vous le laissez entendre. Leurs concepteurs sont simplement passés d’une logique d’objet à une logique de concept, qui peut conduire à une sorte de caricature des conceptions universitaires de l’enseignement des sciences économiques et sociales. C’est sans doute une erreur, mais pas un complot. Je ne vous suis pas non plus sur l’idée que l’ensemble de la théorie économique serait actuellement remis en cause. La révolution dont vous parlez n’est ni visible ni souhaitable. Elle n’est pas très visible, pour tout dire insuffisamment à mon goût, même s’il se produit des évolutions, dont j’espère qu’elles feront assez vite bouger les lignes. Mais il n’est pas souhaitable de jeter le bébé avec l’eau du bain, et par exemple de vouloir détruire le savoir existant. Certes, ce savoir a été parfois gravement insuffisant, mais l’intention scientifique dont je parlais en fait un savoir cumulatif. Pour le dire autrement, je crois que notre savoir collectif sur les crises, même s’il a été gravement défaillant, est nettement supérieur à celui qu’en avait Keynes, malgré son génie... Cela dit, je ne prétends pas non plus que Keynes, dans la situation que nous venons de connaître, n’aurait pas donné de meilleurs conseils de politique économique que certains contemporains dont je tairais le nom.

La haine de l’entreprise ?

Int. : *Que répondent les enseignants des SES à ceux qui les accusent d’inciter à la haine de l’entreprise ?*

R. J. : Nous sommes souvent en butte à ce procès d’intention. J’ai été invité à un colloque de l’Institut Néerlandais sur la mondialisation, et on me demandait d’intervenir sur le thème *L’enseignement des SES est responsable du manque de désir d’entreprendre en France...* Les SES ont une double finalité, aider les élèves à mieux se situer dans le monde qui les entoure et les former aux disciplines constitutives de notre enseignement, à savoir l’économie et la sociologie. Nous n’avons pas pour mission de leur faire aimer l’entreprise ou l’État, ni d’ailleurs de les leur faire haïr. Le cœur de notre enseignement est justement d’apprendre aux élèves à faire la distinction entre les jugements de faits et les jugements de valeur.

Présentation des orateurs :

Roger Guesnerie : est titulaire de la chaire Théorie économique et organisation sociale du Collège de France, directeur d’études à l’EHESS (École des hautes études en sciences sociales), et président du conseil d’administration de l’École d’économie de Paris ; il a été président de l’Econometric Society, de l’European Economic Association, corédacteur en chef d’*Econometrica*, Médaille d’Argent du CNRS ; ses travaux portent sur l’économie publique, la théorie des mécanismes d’incitation et sur l’équilibre général et la coordination des anticipations ; il a présidé en 2008 les travaux d’un comité d’audit sur les SES.

Rémi Jeannin : agrégé de sciences économiques et sociales, enseigne au lycée Marguerite Yourcenar de Morangis dans l’Essonne ; il a dirigé une collection de manuels scolaires de SES entre 2006 et 2010 ; il s’implique également au bureau national de l’APSES (l’Association des professeurs de sciences économiques et sociales) dont il devient secrétaire général en 2009 puis vice-président en 2010.

François Vatin : docteur en sciences économiques et en sociologie, est professeur de sociologie à l’université de Paris Ouest Nanterre La Défense, où il dirige l’école doctorale Économie, organisations, société ; il est l’auteur de nombreux ouvrages de sociologie du travail, de sociologie économique et d’histoire des sciences sociales ; il a récemment dirigé avec Philippe Steiner un *Traité de sociologie économique* (Puf, 2009) ; il est également actif dans le débat actuel sur l’enseignement supérieur à propos duquel il vient de publier avec quatre autres auteurs : *Refonder l’université. Pourquoi l’enseignement supérieur reste à reconstruire* (La Découverte, 2010).

Diffusion décembre 2010