



FESTIVAL ECONOMIA 2010 INFORMAZIONI,
SCELTE e SVILUPPO.
Trento 4 giugno 2010, ore 17.00 Palazzo Calepini Sala
Fondazione Caritro

**L'educazione economica a scuola: riflessioni
dopo la riforma e dopo la crisi**

A cura dell'Associazione Europea per l'Educazione Economica
- AEEE-Italia (www.aeeitalia.it -info@aeeitalia.it)



L'enseignement économique et social en France : une innovation discutée

**Yves-Patrick Coléno, chercheur associé à l'UMR ADEF (Université de Provence et
INRP) Aix-Marseille (France).**

L'enseignement économique et social est né dans les lycées français dans la seconde moitié des années soixante. Nous pouvons le considérer, après Yves Alpe (Alpe, 1995), comme une innovation pédagogique. Celle-ci s'inscrit dans un changement institutionnel, celui des séries d'enseignement général au sein de l'enseignement secondaire supérieur. Les deux traits de cette innovation au sein de l'institution scolaire française sont liés : la création d'une nouvelle série, pour la première fois depuis 1902, baptisée "*série économique et sociale*", et la création pour ses élèves d'une nouvelle discipline scolaire, les "*sciences économiques et sociales*" (SES, désormais dans ce texte).

Plus de quarante ans après, une réforme de l'enseignement secondaire supérieur met en cause cet enseignement économique et social : au-delà de la réforme de ses programmes c'est la place de cet enseignement qui se discute, dès la classe de seconde qui en est le premier niveau, par la redéfinition de la place de l'enseignement de SES.

A propos de cet enseignement, nous nous proposons d'éclairer les réponses données aux questions : enseigner quoi, à qui, et pourquoi¹. Nous les analysons pour ce faire comme produits de la dynamique du sens, ou système de pensées, de la société française depuis un demi-siècle environ. Le sens se définit comme **ensemble d'objets idéels** qui font **système**, où une **valeur**², moyen de l'évaluation, sert de **principe organisateur**. Il informe chaque être, disant quoi faire et comment bien faire. Et c'est par les mots qu'il le fait : le sens est ensemble de mots, lexique ordonné en registres et répertoires.

Les registres sont regroupés et rangés selon l'ordre des valeurs, et disent à chaque membre de la forme sociale quelles sont les conduites d'excellence, celles qu'il convient d'admirer (Solans, Hugonnet, 2005).

L'enseignement scolaire est alors lié au système de pensées qu'une société élabore sur elle-même :

1. en tant qu'institution, "*ensemble de prescriptions partagées*" (Amable, 2005), il est fondé sur

- 1 Nous écartons de cette étude l'interrogation "*comment*", autrement dit la question de la pédagogie, la laissant à d'autres travaux.
- 2 Cette conception est donc centrée sur le concept de valeur, comme "*objet idéal*" – que l'on peut illustrer en termes de principes, ou d'idéaux –, étant bien entendu que les valeurs, ordonnées en système, sont l'objet d'un accord au sein d'une société et, de la sorte, partagées : elles ne sont pas l'objet d'un choix individuel. Quant à "*la valeur*" évoquée dans la définition du sens, c'en est la valeur centrale – le confort, dans la forme sociale capitaliste, selon notre conception – sans que cela exclue, par définition, d'autres valeurs qui font système autour de celle-ci. Cf. Coléno (2006).

le système de valeurs qui oriente les conduites des membres de cette société, contribuant à la reproduction de l'ordre social ;

2. en tant qu'institution scolaire, il contribue à produire la façon dont les membres d'une société pensent leurs rapports au monde³. Toute discipline scolaire peut se concevoir comme le produit d'un double processus de didactisation et d'axiologisation de savoirs et de pratiques sociales de référence (Dévelay, 1995), et sa dimension axiologique la réfère au système de valeurs de la société. En l'occurrence, les SES montrent ce que la société française entend faire apprendre sur elle-même en tant que société⁴.

Notre analyse articule alors la dynamique du sens avec la dynamique économique de la société française, en reprenant le modèle de base de Solans (Solans, 2005), qui sert à analyser précisément la dynamique de l'accumulation du capital et des rapports sociaux de production qu'elle implique.

En particulier, au sein de la forme sociale étudiée, cette dynamique économique contribue à la dynamique du système de pensées en agissant sur les mentalités.

Tout cela nous conduit à comparer l'innovation que fut l'institution de l'enseignement économique et social au changement qui se profile à présent en comparant, sur la trajectoire parcourue par la société française, ces deux moments que sont celui de sa naissance, la fin des années soixante, et le moment actuel, marqué par une réforme de l'enseignement au lycée.

I – L'enseignement économique et social, innovation des années soixante

Années soixante : le choix d'instituer un enseignement de SES au sein d'une nouvelle série d'enseignement général au lycée exclut d'autres solutions envisagées à un moment de réflexion collective sur la réponse institutionnelle à donner à une "*demande sociale*" de formation à l'économie. Ni enseignement technique, qui pourtant comprenait déjà un enseignement "*commercial*", ni enseignement pour l'ensemble des élèves d'une "*voie générale*" que l'on aurait préservé en l'état, pourquoi ?

On peut l'analyser à partir de l'expression de Jean Fourastié, économiste appelé comme expert par le gouvernement à cette occasion, et cité par Chatel (1990) : ce qu'il s'agit de créer, c'est un "*enseignement de loisir*".

1 – Un enseignement "*de loisir*" à côté des enseignements "*de compétition*"

Notre thèse est que l'institution de cet enseignement porte la marque d'un régime intellectuel "*holiste*"⁵, dans une formation sociale caractérisée, en particulier, par la place privilégiée qu'y occupent l'Etat et la scolarisation.

C'est en 1966 que se met en oeuvre la réforme dite "*Fouchet*" du nom du ministre de l'Education Nationale, qui va reconstruire les études au lycée. C'est dans ce cadre que sont créées à la fois une nouvelle discipline d'enseignement général et une nouvelle série de la voie générale, qui vont avoir désormais partie liée: la discipline est appelée Sciences Economiques et Sociales (SES), et la série B (ES à partir de 1992).

Cette réforme prend place dans une suite d'actions publiques à relier à un processus parfois qualifié

3 On retrouve une idée présente chez Legardez (2001), qui se demande comment penser l'action de l'école dans la formation des représentations sociales de l'économie, en partant notamment de Vergès (1989) : "*Les représentations rendent aussi compte du travail que la société effectue sur les significations.*"

4 On peut synthétiser cette double relation entre l'enseignement et le système de pensées, en disant qu'il s'agit d'étudier ce qui se passe réellement "*quand la société s'organise pour faire de la dissémination du savoir sur elle-même une condition de sa pérennité*". Triby (1994).

5 Nous désignons ainsi un ensemble cohérent de propositions que constitue une mentalité propre à un type de circonstances, apparaissant dans la dynamique d'une forme sociale, notamment sous l'action de la dynamique de l'accumulation du capital. La mentalité est au passage définie comme un sous-système de pensée.

de massification des études, que Pierre Merle⁶ caractérise ainsi:

- croissance massive des effectifs en 1er et second cycle,
- accroissement massif du taux d'accès au baccalauréat,
- création du baccalauréat de technicien, fixation à 16 ans de la fin de scolarité obligatoire,
- création des CES (Collèges d'Enseignement Secondaire) qui rassemblent les anciennes "classes de lycée" de la sixième à la troisième et les anciens collèges d'enseignement général⁷.

Il est intéressant de reprendre les termes de Jean Fourastié :

*"L'accueil de ces adolescents, rendus disponibles par le progrès économique, même s'ils sont scolairement médiocres, faibles, très faibles, déficients sera le problème social majeur de l'enseignement au cours des cinquante prochaines années". Et, plus loin "à côté de l'enseignement qui classe, qui élimine, il faut créer un enseignement qui associe, qui retient, qui intéresse et occupe. A côté de l'enseignement de compétition, il faut créer un enseignement de loisir"*⁸.

Au-delà de l'appréciation du niveau scolaire de ces adolescents, il convient de noter que c'est bien l'idée d'un tel "enseignement de loisir" qui paraît l'avoir emporté.

Cette discipline se voit assigner une finalité sociale explicite - "Établir une relation jusque-là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales" -, et des objectifs d'apprentissage, déclinés tant en termes de méthodes que de contenus⁹.

Elle présente à l'analyse deux caractères intéressants¹⁰ :

- c'est une discipline d'enseignement général¹¹
- réservée à une série de la voie générale.

En termes d'institution, cette création peut s'analyser comme prescription de nouvelles façons de former la connaissance des jeunes membres d'une société qui se pense comme vouée à la croissance économique, vecteur principal d'un "progrès économique et social" : il faut former leur connaissance de telle sorte qu'ils puissent remplir leur rôle d'acteurs de cette croissance, et de ce progrès.

Cela ne peut donc être réservé au seul enseignement technique, car il ne s'agit pas de former des professionnels, en formant un savoir technique comme le fait jusqu'alors l'enseignement "commercial", mais des "citoyens producteurs et consommateurs".

Mais d'un autre côté la marque des contradictions et conflits à l'oeuvre à ce moment se repère dans la création d'une série spécifique pour cet enseignement : parler d'enseignement de loisir c'est le distinguer de "l'enseignement de compétition" que constituent les séries existantes de l'enseignement général, littéraire et scientifique en l'occurrence.

Autrement dit, l'institution de cet enseignement est bien ce qui circonscrit le conflit social autour des places à occuper – et de la richesse et du pouvoir qui s'y gagnent – et le jeu des contradictions du capitalisme.

Tandis en effet que les gains de productivité élevés autorisent la prolongation de la scolarité pour tous, leur poursuite et plus largement celle de la dynamique du capital imposent de fournir aux

6 Merle (2000).

7 CEG, qui avaient eux-mêmes succédé brièvement aux anciens cours complémentaires pour les meilleurs sortants de "la communale".

8 Fourastié, cité par Chatel (1990), page 48.

9 "Il s'agit moins d'accumuler un savoir que de créer chez les élèves une certaine attitude intellectuelle". Et aussi "assumer les éléments premiers d'une perception, développer les habitudes intellectuelles [sens de l'observation, à partir des faits, refus du dogmatisme, précise-t-on ailleurs] propres à leur analyse" (textes officiels de 1966 à 1968).

10 Chatel et alii (1990).

11 Institutionnellement cela signifie que ses objectifs d'apprentissage sont indépendants de toute référence à un métier ou type d'emploi. La voie générale quant à elle regroupe toutes les séries d'études qui conduisent à un diplôme sans autre finalité que la poursuite d'études ou la certification d'un niveau "général" (précisément) de connaissances (en vue de la présentation de concours de recrutement pour des emplois de la Fonction Publique, en cohérence avec les orientations de l'action de l'Etat en France).

jeunes, quels qu'ils soient, une formation économique générale, pensée comme élément de la culture commune, déjà. Et au nom de l'égalité, et du "*progrès social*", l'accès au lycée est ouvert dans la voie générale : égalité d'accès au "*loisir*"¹² d'une connaissance sans autre enjeu qu'elle-même¹³. Mais le jeu de la distinction cantonne cet accès, néanmoins, à une série particulière. L'enseignement général littéraire, ou scientifique, reste encore pensé comme formation des futurs dirigeants, et le changement institutionnel ne remet pas en cause cette orientation, excluant pour le moment l'intégration de cet enseignement nouveau que sont les SES.

Ceci précisé, si l'enjeu est alors l'accès au savoir, cet accès s'est amélioré au profit des enfants d'ouvriers, et notamment les filles, dans les premières années de la période étudiée.

Alors que la trajectoire suivie par la société française consacre la place nouvelle donnée aux salariés comme force collective, ces jeunes accèdent au baccalauréat avec une formation conforme aux finalités culturelles affichées à l'origine, sans exigence d'accès immédiat à un savoir professionnel. L'enseignement économique et social peut donc s'analyser comme une innovation institutionnelle, au sein d'une institution qui contribue aussi à produire le sens de nos conduites, au temps du salariat (Friot, 1998). Comme connaissance partagée de ce qui se fait, et qui se pense, cet enseignement est aussi porteur des mots dans lesquels la société se pense elle-même à l'époque.

2- Cet enseignement offre une "*image idéalisée*" de la société de ce temps-là

Quels sont ces mots, qui composent l'image idéalisée – pour reprendre l'expression de Durkheim¹⁴ qui parle de l'enseignement comme "*offre d'une image idéalisée de l'humanité*" - que la société cherche à offrir d'elle-même ?

Ce sont ceux de *croissance* et de *développement* – qui renvoie lui-même à la notion de "*besoins*"¹⁵, dont il mesure la satisfaction -, de *progrès économique et social*, pour tous les êtres humains, sans distinction : égalité et communion dans ces idées, d'où la valorisation d'un égal accès à la connaissance, comme nous l'avons vu précédemment.

Les mots de *nation*, d'*Etat* et d'*organisation* (collective, par définition) sont aussi au coeur de cette image que donne l'enseignement économique et social, en particulier en classe de première. Si l'entreprise est présentée, en première partie du programme initial de 1967, sa part est limitée : 20 heures sur 120¹⁶. La partie suivante se voit attribuer, à titre indicatif, près de trois fois plus de temps (55h), sous le titre "*Groupes – Collectivités – Nation – Etat*", pour un contenu dont les sous-titres consacrent la prégnance de l'idée d'organisation¹⁷.

Nous y lisons la valorisation du collectif, plutôt que de l'individu, mais d'un collectif organisé pour

12 On retrouve aussi, à travers cette notion, le jeu de la valeur liberté, dans le répertoire de la consommation, selon notre analyse du lexique d'une société.

13 L'idée de loisir est à intégrer dans l'ensemble de l'oeuvre de Fourastié, l'analyse de cette oeuvre elle-même gagnant à intégrer la dynamique du sens de la formation sociale, et la domination de la valeur *confort*. Rappelons que dans la conception développée ici, la valeur qui donne le sens à la forme sociale est celle du confort : l'excellent, à la fois dominant par son habilitation à mobiliser le travail d'autrui et reproducteur au sens d'habilité à procréer, valorise la dimension matérielle de la vie (dépense, consommation, maîtrise de la nature, intérêt pour la participation à l'activité productive, en constituant un versant). Et l'on peut lire aussi dans cette proposition le désir de faire coexister l'élitisme -enseignement de compétition - et le holisme (idéologique, au sens donné, cf. Solans, 2005).

14 Cité par Laval (1995).

15 Le programme de la classe terminale est centré sur la croissance et le développement, et cela dans le droit fil d'un enseignement syncrétique qui s'ouvre en classe de seconde sous le titre "*Les hommes, les besoins, les activités*".

16 "*Dont environ la moitié consacrée aux problèmes économiques de l'entreprise*", disent les instructions officielles, dont la lecture suggère que le reste du temps soit consacré à l'étude de l'entreprise "*comme organisation des rapports sociaux et des problèmes humains qui la caractérisent*". Ce que le discours officiel de 2010 – cf. les propos du ministre Chatel, infra - qualifierait de "*dimension sociologique dans l'apprentissage de l'économie*" ?

17 Au sous-titre 1 – *les fondements de l'organisation sociale* – succède le sous-titre 2 – *les fondements de l'organisation politique* – avant un sous-titre 3 – *la fonction économique de l'Etat* -. A noter que la dernière partie s'intitule "*L'économie nationale*", dans un programme intitulé lui-même "*La vie économique et sociale de la Nation*".

circonscrire le conflit social, en faisant silence sur ce qui divise et oppose – les conflits de répartition et de pouvoir dans la société, et leurs fondements concevables dans un système de places déterminées.

Et contrairement à une idée répandue, cet enseignement exclut d'entrée de ses références les discours scientifiques radicaux. Le marxisme, qui parle d'une société divisée et hiérarchisée, dont l'histoire est contradiction et conflit, n'a pas droit de cité en SES, et ne vient pas contredire le discours du "*progrès économique et social*" que cette discipline tient sur la société. Quant au discours néo-classique, il est tout aussi intolérable par l'individualisme qui oriente sa représentation du réel, en postulant la liberté individuelle quand celle-ci compte relativement moins que l'égalité entre tous.

Cela correspond bien au système de pensées de la société française de la fin des années soixante : au fil de sa trajectoire ses membres en sont arrivés à partager à cette époque une mentalité que nous avons qualifiée de "*holiste*", valorisant le partage de l'accès à la consommation au sein de la collectivité.

En 2010, il en va tout autrement, sur cette trajectoire : le temps du salariat paraît passé, le plein-emploi est difficile à concevoir sauf à oublier la norme sociale d'emploi qui s'institua en ce temps-là, et nous pouvons aussi nous demander ce qu'est devenu le système de valeurs qui orienta aussi bien les mots de l'enseignement économique et social que son institution au sein du lycée.

II – Aujourd'hui : un enseignement discuté

Comme annoncé, l'analyse de l'évolution de cet enseignement implique d'identifier le moment actuel sur la trajectoire parcourue par la société française, à l'aide du modèle évoqué (Solans, 2005). En prenant pour variables le niveau d'emploi et le taux de profit, cela suggère qu'à la différence de la fin des années soixante, le moment actuel se caractérise par un niveau d'emploi défavorable à l'action collective des salariés, et un taux de profit jugé satisfaisant par les propriétaires du capital. Cela a contribué à l'évolution, dans la dynamique du sens, vers un nouveau "*régime intellectuel*" (Lordon, 1997), autrement dit à l'évolution de la mentalité, au profit des valeurs de liberté d'abord, puis de distinction, et aux dépens de celle d'égalité, qui s'est vue requalifiée en "*égalité des chances*". Les conduites individuelles en sont affectées, comme les choix institutionnels, ainsi que les termes dans lesquels se pense la société française aujourd'hui. Voyons comment ce changement éclaire l'évolution en cours de l'enseignement économique et social.

1 – Un enseignement "*de compétition*" pour tous, désormais ?

Si la réforme en cours maintient la série économique et sociale, pour le moment, la première annonce importante est celle d'un enseignement d'économie pour tous, en classe de seconde "*générale et technologique*"¹⁸. Il s'agit apparemment de généraliser l'enseignement économique et social, comme enseignement général, à tous les lycéens¹⁹.

Mais avec quelle finalité, au stade actuel de la trajectoire suivie par la société française où l'accès à la connaissance ne se pense plus tant comme "*loisir*" que comme "*investissement en capital humain*", en cohérence avec la valorisation de l'action et de l'accumulation, dans le nouveau régime intellectuel ? Nous sommes amenés à demander si l'enseignement économique et social, à supposer qu'il se généralise, ne va pas le faire comme enseignement "*de compétition*" : un enseignement qui concourt, comme les autres, à former chaque jeune à être le meilleur, à partir d'une égalité des chances proclamée, dans une société qui valorise la compétition entre individus.

Montrons-le par l'analyse des finalités affichées, ou implicites.

18 Le premier niveau des études secondaires supérieures (au lycée) est commun aux deux voies, pour l'essentiel, depuis le début des années 1980.

19 A l'exception, notable, de celles et ceux qui suivent la voie professionnelle.

a) Une culture économique, tournée vers l'action

Le leitmotiv du discours dominant, depuis au moins deux ans que se prépare la réforme en cours, est celui d'un manque de culture économique en France²⁰. Le programme de SES établi pour la classe de seconde, en vigueur à la rentrée prochaine, y fait écho : il vise à donner à tous les élèves (...) les éléments de base d'une culture économique et sociologique. Mais culture, en quel sens ?

Cette culture s'intègre nécessairement dans le système de pensées à l'oeuvre dans la société française, s'accordant avec son "*régime intellectuel*". Tandis que la valeur de l'égalité est mise à mal avec le recul de l'emploi, dans la dynamique économique, le travail reste la condition à remplir pour espérer exceller, et de plus en plus de personnes en sont privées.

Et dans le même mouvement, en relation avec la dynamique économique, le nouveau régime intellectuel met en cause les statuts liés au salariat²¹ : le statut de lycéen en particulier est déstabilisé par l'accent mis sur la professionnalisation des études²², aux dépens du droit à des études longues et générales.

Alors, une culture économique, pour quoi faire ? Le temps n'est-il pas (re)venu d'orienter cet enseignement, dans la perspective de "*l'investissement en capital humain*", vers l'action et, mieux dit encore, vers l'entreprise, par l'apprentissage d'une "*boîte à outils*", et en forgeant des "*compétences*" ?

C'est bien ce qui ressort de divers discours :

- le ministre parle, dans l'entretien précité, de faire acquérir une "*boîte à outils pour décrypter le monde*" ;
- dans un communiqué du CODICE²³, ce dernier et l'APSES affirment qu'ils semblent "*s'accorder sur l'idée qu'il est possible de fournir de manière simple des clés pour comprendre quelques mécanismes, quelques raisonnements économiques (...)*".

L'examen des enseignements proposés, de SES notamment mais pas seulement, puisqu'en seconde il y aura aussi "*exploration*" de "*Principes fondamentaux d'économie et de gestion*", permet de compléter l'argument.

Comme Françoise Ropé (2000) le souligne, dans notre société le temps passé à l'école ne cesse de s'accroître et "*l'éducation et la formation sont conçues non seulement comme un droit - c'est nous qui soulignons - mais comme une nécessité sociale*". Et cette sociologue a choisi de s'interroger, précisément, sur les changements en cours sous le vocable de *compétences*²⁴, qui enrichit notre analyse des termes en lesquels notre société se pense aujourd'hui : *compétence* appartient au répertoire du travail, dans les registres liés aux valeurs de *liberté* et d'*égalité* (Solans, 2005).

Voyons à présent les signes d'une telle orientation.

b) Un enseignement de sciences, ou bien "*une présentation plus pragmatique*" ?

20 Si au sein de ce discours les voix les plus nuancées admettent les effets positifs de l'enseignement économique et social qui existe déjà, d'autres voix ne se perdent pas en nuances, de celle de Michel Rocard, ancien chef du gouvernement, parlant en 2007 de "*l'inculture économique de la France en général*", à celle du ministre actuel de l'Education Nationale, Luc Chatel, déclarant au journal économique "*Les Echos*", le 25 mars dernier : "*Il y a un manque évident de culture économique qu'il faut absolument combler*".

21 Cf. Solans (2005).

22 Un signe : dans les années 1980, avec la création du baccalauréat professionnel, en 1985, c'est sur la voie professionnelle que l'on comptera pour élargir l'accès au baccalauréat aux adolescents "*scolairement médiocres*", pour reprendre les termes de Fourastié à la naissance de l'enseignement économique et social vingt ans plus tôt .

23 Communiqué du CODICE (Conseil pour la Diffusion de la Culture Economique) 22 mars 2010. L'APSES est l'Association des Professeurs de SES.

24 Dans le champ du travail les compétences sont définies comme des propriétés instables, toujours à soumettre à objectivation et validation, ce qui s'oppose à la qualification, mesurée par le diplôme, titre acquis une fois pour toutes.

Le programme de seconde se réfère explicitement, en introduction, à deux disciplines scientifiques, l'économie et la sociologie, et en particulier évoque dans la description de l'étude en SES "*un second temps d'analyse [qui] montrera aux élèves comment la mobilisation des notions, outils et modes de raisonnement spécifiques à la science économique et à la sociologie permet d'accéder à une meilleure compréhension des phénomènes étudiés.*"

Mais nous pouvons poser deux questions :

- s'agit-il, une fois les élèves "*sensibilisés*", de circonscrire cet enseignement à la présentation de ces "*outils*", et leur "*mobilisation*" se fera-t-elle sous forme d'études de cas ou autres "*applications*", ou bien cherchera-t-on à faire suivre la démarche scientifique toute entière, avec la formulation d'un problème, jusqu'à l'éventualité d'un retour sur la problématique, voire la méthode et le paradigme choisis ?²⁵
- Quelle influence aura la tentation qui s'exprime parfois d'une "*présentation plus pragmatique*" de l'économie ? Dans la chronique d'un journal économique, sous le titre "*enseigner l'économie de marché*", un professeur (français) à la London Business School suggérait il y a deux ans pour cet enseignement : "*Une présentation plus pragmatique et informative du rôle de l'entreprise dans la société pourrait peut-être contribuer à susciter plus de vocations entrepreneuriales chez les étudiants.*"²⁶

Récemment est arrivé dans les casiers des "*professeurs d'économie*" un paquet de quelques exemplaires d'un "*mini-dico d'économie*" que son rédacteur en chef définit comme "*factuel et non engagé (...), journalistique et pratique, plus que scientifique et théorique.*"²⁷ Or cette publication porte le logo du CODICE, organisme officiel qui a beaucoup inspiré la réforme en cours. On ne peut donc dans ce contexte traiter ce geste comme anecdotique, même si cette publication n'a rien d'officiel.

Et il convient de se rappeler que déjà dans les années 1970, quand s'exprimaient les premières critiques de l'enseignement de SES, la question se posait en termes voisins :

"[...]*la permanence (et parfois la virulence) des reproches adressés à l'enseignement des SES amène à se demander si, derrière les préoccupations proprement éducatives et pédagogiques, ne se profile pas la crainte de voir se développer un enseignement dont la vocation critique produirait des effets non souhaités dans le monde socio-économique*²⁸: on comprendrait pourquoi, à de nombreuses reprises, les propositions de réorientation de cet enseignement sont allées dans le sens d'une formation plus "pratique" et "technicienne", au détriment de la formation en sociologie et sciences sociales"²⁹.

b) des sciences économiques et sociales, ou de l'économie ?

Les SES vont-elles dès lors continuer de se référer aux sciences sociales, quel que soit l'état des relations entre celles-ci dans le champ scientifique³⁰, ou vont-elles devenir un "*enseignement d'économie*", avec une "*dimension sociologique*" ?

Selon le ministre en exercice, renvoyant dans l'entretien précité au rapport Guesnerie (2008), il fallait "*séparer davantage (...) la partie économique de la partie sociologique, ce qui n'exclut pas bien entendu les regards croisés. C'est ce que nous avons fait dans le programme de SES.*" Et le

25 En préconisant l'apprentissage de la modélisation, le rapport Guesnerie n'écartait aucune des deux alternatives.

26 Rey, Hélène, dans *Les Echos* du 31 janvier 2008. Elle regrette à l'époque la faible part actuelle d'un enseignement des "*principes de base de l'économie, comme les mécanismes de l'offre et de la demande, la formation des prix ou la contrainte budgétaire*". Ils sont à présent bien inscrits dans le programme.

27 "*Dico Eco, l'économie en 100 mots-clés pour suivre l'actualité*" (éditions Playbac).

28 Alpe (1995). C'est nous qui soulignons.

29 Alpe (1995), page 21.

30 A la création des SES, l'inspiration première des programmes était celle de l'Ecole des Annales, porteuse d'un projet d'une science sociale unifiée. Le débat sur les relations entre les sciences sociales se poursuit, en se renouvelant. Cf. parmi d'autres références, Orléan (2007) et *Revue Economique* (2002).

même évoque plus loin, pour ce programme en seconde, le renforcement de "*la dimension sociologique dans l'apprentissage de l'économie*". Les SES apparaissent alors comme une composante de cet apprentissage, dans laquelle est renforcée la dimension sociologique. La relation entre économie et sociologie n'apparaît plus aussi clairement : l'enseignement de SES, "*reposant sur la mobilisation de deux disciplines constituées et autonomes*" selon les termes du rapport Guesnerie, accorde-t-il à ces deux disciplines le même statut dans ses références, ou bien est-il d'abord un "*enseignement d'économie*", comme le suggère les termes ministériels depuis le début de la présentation de la réforme ?

Cet enseignement pourrait, dans cette seconde hypothèse, se partager entre SES et "*Principes fondamentaux d'économie et de gestion*", tous deux placés au rang d' "*enseignements d'exploration*" en classe de seconde, et susceptibles selon les propos officiels d'être enseignés indifféremment par des professeurs de SES ou d'économie-gestion. En attendant une fusion des deux disciplines ?

Pour finir d'éclairer le chemin à parcourir, examinons ce qu'à travers cet enseignement notre société peut donner à apprendre sur elle-même.

2 – L'image idéalisée de la société française n'est plus la même

Nous nous intéressons à présent à l'autre dimension de l'idée d'une culture économique, à faire acquérir par cet enseignement. Il apparaît clairement que le jeu de l'institution scolaire, par la transposition didactique externe en l'occurrence, consiste notamment à choisir parmi le savoir de référence : quels "*mécanismes*", quels "*raisonnements*", selon les termes déjà cités, choisir ?

Le rapport Guesnerie (2008) préconisait de choisir, pour la classe de seconde où démarre cet enseignement, les "*fondamentaux*" sur la base d'un consensus qui paraissait établi, en économie : les outils de l'analyse microéconomique, à partir du postulat de la rationalité des choix individuels, pour l'essentiel.

C'est effectivement ce que retient le programme établi cette année. Dans l'optique du rapport Guesnerie, l'enseignement de SES démarre sur les thèmes "*ménages et consommation*", "*entreprises et production*", "*marchés et prix*".

Comme selon ce rapport il faut "*prendre soin de présenter la société comme réalité première et l'action des personnes comme un ressort universel*", le dernier thème de ce programme s'intitule "*individus et cultures*", où le concept-clé est "*socialisation*"³¹.

Quant à l'intervention de l'Etat, selon le même ministre, "*à la lumière de la crise*" on a introduit "*le rôle de l'Etat régulateur*", en l'occurrence en suggérant de présenter, dans le thème "*marchés et prix*", les politiques incitatives ou contraignantes mises en place pour pallier les défaillances du marché³².

Nous sommes donc loin de l'image donnée par les programmes initiaux.

L'image actuelle paraît plus proche de ce qu'énonce Michel Pébereau, membre du Haut Conseil de l'Education, et de la commission Guesnerie en son temps, dans une allocution donnée le 23 février dernier à la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, dont voici un court extrait :

*« À l'heure où l'on parle d'exception culturelle française et du problème des citoyens à comprendre le fonctionnement des marchés, il serait peut-être bon d'effectuer un travail pédagogique de fond sur nos lycéens, comme cela a été fait par les entreprises depuis 20 ans auprès de leurs salariés, afin de les sensibiliser aux contraintes du libéralisme et d'améliorer leur compétitivité, en adhérant au projet de leur entreprise*³³. Je me positionne donc aujourd'hui devant vous pour un

31 Ce dernier thème, et les concepts correspondants, permet selon les mots du ministre en exercice, Luc Chatel, dans un entretien avec le journal économique *Les Echos*, du 25 mars 2010, de renforcer "*la dimension sociologique dans l'apprentissage de l'économie*."

32 Le traitement du thème de l'intervention des pouvoirs publics dans l'économie a évolué nettement depuis la naissance des SES, et présente par ailleurs des différences entre la France et l'Italie (Coléno et Valente, 2007).

33 C'est nous qui soulignons ce propos. Cf. le propos du ministre Chatel, dans l'entretien cité supra selon lequel, devant le "*manque évident de culture économique*", l'enseignement nouveau de "*Principes fondamentaux d'économie et de*

enseignement où la concurrence est la règle du jeu, où la création de richesses est un préalable à la distribution de richesses, et où le marché assure la régulation de l'économie au quotidien. Ce sont des concepts simples, que les jeunes Français doivent apprendre et comprendre, comme sont en train de le faire en ce moment même le milliard de Chinois et le milliard d'Indiens. »

S'exprimant sur le futur enseignement économique et social, enfin, certains de ses initiateurs soulignent qu'il "*ne prend pas partie*", étant conçu sans "*logique de clivage*"³⁴, qu'il "*ne défend aucune théorie économique particulière*"³⁵ : on a ici une conception déterminée de cette culture économique à destination des jeunes du lycée.

gestion" – en seconde – doit "*montrer [l'entreprise] dans son rôle d'acteur économique, de créateur de richesse, dans toutes ses dimensions, y compris sociale.*" A noter que Jean-Paul Fitoussi, par ailleurs chargé par le gouvernement en 2001 d'un rapport sur l'enseignement de l'économie à l'université, conteste que "*la population ne comprenne pas l'économie*", et doute que "*si les Français se réconciliaient avec l'économie de marché, l'économie irait mieux.*" "*C'est un raisonnement très léger.*" Entretien de Jean-Paul Fitoussi et Sylvain David (président de l'APSES) paru dans le journal *Libération*, du 2 février 2008.

34 Communiqué du CODICE, déjà cité.

35 Entretien du ministre Luc Chatel, déjà cité.

Conclusion :

Si un enseignement économique et social paraît assuré au lycée, il ressort de notre étude que ce sera probablement pour une finalité différente, plus orientée vers l'action et l'acquisition de compétences que vers la connaissance, et qu'il offrira une image bien différente de celle de ses débuts, dans le fil de l'évolution de ses contenus, déjà analysée.

Restent à poser, pour le moins, deux questions :

Une culture de l'action (mot-clé : l'esprit d'entreprise) pour tous, dans le même sens ?

Nous avons signalé au départ la relation avec les travaux sur le jeu des représentations sociales, étant entendu que l'Ecole agit sur leur dynamique. Or il faut rappeler que dans celle-ci on peut distinguer deux processus, l'objectivation et l'ancrage.

L'objectivation est redevable du social, en tant que processus "*concrétisant*" des connaissances.

Doise (1986) fait ainsi référence à des travaux de sociologie pour avancer que l'objectivation est aussi, pour l'individu, une participation à la dynamique du champ social³⁶ : connaître, c'est donc une façon de reproduire la société, ses divisions, ses hiérarchies ou oppositions et de s'y positionner. Dans cette optique, une culture économique qui ignore les clivages, notamment sociaux, peut-elle agir indifféremment sur les représentations sociales dont les élèves sont porteurs³⁷ ? Si à la négation des différences sociales³⁸ vient se combiner l'accent sur l'acquisition d'une boîte à outils aux dépens de la problématisation des questions qui se posent dans la société, et aux dépens de l'ouverture à la diversité des paradigmes scientifiques, le risque n'est-il pas, pour reprendre Legardez (2008), de "*priver de sens les savoirs scolaires pour les élèves (et particulièrement pour ceux qui sont issus des couches les moins favorisées de la société)*" ?

S'il semble y avoir accord pour un enseignement scientifique, nous avons souligné l'ambiguïté de sa conception aujourd'hui. Il s'agit bien d'apprendre une démarche, qui inclut problématisation et débat théorique. S'ils sont négligés, qu'en attendre pour l'action de cet enseignement sur les représentations sociales et, au-delà, sur le savoir des élèves dans son ensemble³⁹ ?

Déjà Kokosowski, un précurseur de la didactique des SES, reprenait Migne en 1978 : "*Il faut bien avoir à l'esprit que les représentations sociales sont le produit d'une certaine démarche suivie par le formé et que "ce sont ces démarches qu'il s'agit de transformer et non les représentations, et ce n'est que par une rupture avec les démarches existantes que l'on peut arriver au système de connaissance scientifique"*⁴⁰.

L'enjeu est d'importance, pourtant, si on se réfère, par exemple, aux remarques de Robert Castel⁴¹ et Claudine Haroche, qui rapportent que des jeunes lycéens de banlieues apparemment dépossédés de tout par leur environnement aspirent de façon étonnante "*à la compréhension, à la connaissance,*

36 Bourdieu (1979).

37 Se pose le double problème de la transposition didactique (quelle distance avec des savoirs "*d'origine*" inégaux au sein d'une même classe ?) et de la dynamique des apprentissages comme positionnements, toujours au sein d'une classe. Si nous pensons l'ordre social comme hiérarchisé, en particulier par le rapport salarial entre salariés et chefs d'entreprise, nous nous interrogeons sur le sens que peut prendre pour des enfants de salariés un enseignement qui occulte cette hiérarchie et propose à tous, implicitement, de "*devenir entrepreneur*".

38 Le programme de seconde ne les évoque que sous une forme pour le moins euphémisée : à la seule occasion de l'étude de la consommation comme "*marqueur social*" il est suggéré aux professeurs de montrer que les choix y sont "*socialement différenciés en fonction de la profession, du niveau d'éducation, de l'habitat, de l'âge.*"

39 Il faut considérer l'hypothèse d'Alain Legardez (Legardez, 2001) selon laquelle "*pour de nombreux élèves, la configuration scolaire est bien perçue comme une situation réversible, aussi bien dans le cadre scolaire où l'absence de "sens" aux apprentissages ne permettrait guère l'ancrage de nouveaux savoirs scolaires, que dans "la vraie vie" hors de l'école où les savoirs naturels seraient rétifs à la contamination par des objets de savoirs scolaires*".

40 Kokosowski (1978), et Migne (1978).

41 Castel et Haroche (2001).

au collectif". Malgré "l'illisibilité" des nouvelles configurations du social, malgré la difficulté de penser "un principe d'extériorité du social clairement identifiable", malgré "l'invisibilité" des contraintes sociales renouvelées, cette aspiration montre l'enjeu d'une transformation des savoirs, de ces jeunes par exemple, sur un social si difficile à penser.

Mais sans doute cela oblige-t-il cet enseignement à répondre à la question suivante, celle de la place faite au conflit.

Une culture sans clivage ni parti pris, ou une "science du conflit" ?

Nous avons relevé l'absence de référence aux différences et aux divisions au sein de la société, et il apparaît aussi, tant dans les intentions affichées quant au programme que dans le contenu de ce dernier, que pour "circonscrire le conflit (social)" l'institution scolaire va, dans l'enseignement économique et social, le passer sous silence.

Pourtant, sans oublier ce que cela signifie d'appauvrissement de la référence scientifique pour cet enseignement, n'y-a-t-il pas un enjeu social à donner à penser le conflit ?

Déjà Lordon (2008) rappelle que pour Machiavel, "le déni du conflit est le tréfond de l'inanité (...)", et cite ce dernier : "La distance est si grande entre la façon dont on vit et celle dont on devrait vivre, que quiconque ferme les yeux sur ce qui est et ne veut voir que ce qui devrait être apprend plutôt à se perdre qu'à se conserver." (Le Prince, chapitre XV).

Et à son tour, de sa place, Fitoussi ne retrouve-t-il pas cette idée de Machiavel dans son entretien avec Sylvain David⁴² ? D'abord quand il met en garde : "Décrire un marché, c'est comprendre le conflit qui va permettre à l'équilibre d'émerger. Si on veut nier cela, si on veut déifier le marché, autant se dispenser d'un enseignement de l'économie et faire à la place de la communication."

Et au-delà, quand il avertit : "Il y a un enjeu politique. La compréhension de la science économique est indissociable de celle des conflits qui secouent la dynamique économique. C'est une science des conflits."

C'est important pour évaluer les conditions de la réforme en cours, en particulier pour l'enseignement économique et social. Car l'affirmation de Fitoussi : "l'intelligence du monde est une valeur en soi", si elle a l'intérêt de confirmer le jeu des valeurs – axiologisation – dans la construction des disciplines scolaires, demande de prouver que "l'intelligence du monde" est une valeur partagée, vraiment, par notre société. Si ce n'est pas le cas, si seule une part de notre société la valorise, quelle force peut-elle exercer dans le changement institutionnel, en l'occurrence la réforme de l'institution scolaire ? Et la crise actuelle, en ébranlant le système de valeurs dans sa relation avec la dynamique des rapports sociaux, est-elle susceptible de renforcer celle de l'intelligence du monde ?

Bibliographie

Alpe, Y. (1995). *Sociologie d'une innovation pédagogique : l'enseignement des SES*. Thèse, Université de Provence.

Amable, B. (2005). *Les cinq capitalismes*. Paris : Seuil.

Amable, B., et Palombarini, S. (2005) *L'économie politique n'est pas une science morale*. Paris : Raisons d'Agir.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.

Canry, N. (2005). "Régime wage-led, régime profit-led et cycles : un modèle." *Economie Appliquée*, LVIII, 143-163.

Castel, R., et Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris : Fayard.

Chatel, E. et al. (1990). *Enseigner les SES, le projet et son histoire*. Paris : INRP.

Coléno Y.-P. (2005), "Sciences Economiques et Sociales et dynamique de la forme sociale en France depuis les années 1960", in Solans, H. (dir.), *Faire société sans faire souffrir ? Les*

⁴² *Libération*, du 2 février 2008.

- dispositifs vecteurs de cohésion sociale et leurs victimes*. Paris : L'Harmattan.
- Coléno Y.-P. (2006), « *Sciences Economiques et Sociales et citoyenneté aujourd'hui en France. Éléments d'une analyse socio-économique* » (Seminario del IRRE Lombardia, Milano, con la collaborazione di : Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario Sezione di Milano SISLIS-MI, Indirizzo economico-giuridico www.silsismi.unimi.it e Associazione Europea di Educazione Economica (Aeee-Italia) www.aeeaitalia.it).
- Coléno, Y.-P., et Valente, D. (2007). « Variations et spécificités des contenus scolaires en France et en Italie : l'exemple de l'intervention de l'Etat. » , Colloque international *Education et territoires : contextes, organisations et trajectoires scolaires* , 29 et 30 novembre 2007, Digne-les-Bains (Alpes de Haute Provence).
- Dévelay, M. (sous la dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris : ESF.
- Doise, W. (1986). "Les représentations sociales : définition d'un concept", in Doise, W., et Palmonari, A. (dir.). *L'étude des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé.
- Fitoussi, J.-P. (2001). *L'enseignement supérieur des sciences économiques en question*. Paris : Fayard.
- Friot, B. (1998). *Puissances du salariat – Emploi et protection sociale à la française -*. Paris : La Dispute.
- Guesnerie, R. (2008). *Rapport au Ministre de l'Education Nationale de la mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée*.
- Hugonnet J.-M. (2005), "Lieux-dits et victimes. Approche holiste", in Solans, H. (dir.), *Faire société sans faire souffrir ? Les dispositifs vecteurs de cohésion sociale et leurs victimes*. Paris : L'Harmattan.
- Kokosowski, A. (1978). *Enseigner les Sciences Economiques et Sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Laval, C. (1995). "Brefs aperçus sur la préhistoire des sciences économiques et sociales.", in Combemale, P. (dir.) *Les Sciences Economiques et Sociales*. Paris : Hachette.
- Legardez A. (2001), *La didactique des SES. Bilan et perspectives*, Publications de l'Université de Provence.
- Legardez A., et Valente, D. (2007). Tensions, concurrence et légitimations ; comparaison nationale et internationale. L'exemple des enseignements économiques des lycées en France et en Italie.
- Lordon, F. (1997). *La quadrature de la politique économique*. Paris : Albin Michel.
- Lordon, F. (dir.) (2008). *Conflits et pouvoirs dans les institutions du capitalisme*. Paris : Les Presses de SciencesPo.
- Merle, P. (2000). "Les transformations de l'enseignement secondaire français.", in Van Zanten, A. (dir.) *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Migne, J. (1978). "Pédagogie et représentations." *Education Permanente*, n°8. Paris.
- Orléan, A. (2007). "Les ambiguïtés de la sociologie économique.", *L'Economie Politique*, numéro 35. Paris.
- Economie et Sociologie, dossier, *Revue Economique*, volume 53, numéro 2, mars 2002. Paris.
- Ropé, F. (2000). "Savoirs, savoirs scolaires et compétences.", in Van Zanten, A. (dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Solans H. (2005), "Pour sortir de l'individualisme méthodologique en économie", in Solans, H. (dir.), *Faire société sans faire souffrir ? Les dispositifs vecteurs de cohésion sociale et leurs victimes*. Paris : L'Harmattan.
- Triby, E. (1994). "L'enseignement de l'économie au lycée et à l'université : l'altérité de deux systèmes didactiques." *Documents pour l'Enseignement Economique et Social*, n°95. Paris : CNDP.
- Vergès, P. (1989). "Les représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance." in Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Williams R. (1983), *Keywords* (Fontana Press, London).