

La place des sciences sociales dans l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée

Pascale Jacquéty

► **To cite this version:**

Pascale Jacquéty. La place des sciences sociales dans l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 1994, pp.171-195. hal-02403797

HAL Id: hal-02403797

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02403797>

Submitted on 11 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA PLACE DES SCIENCES SOCIALES DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES AU LYCÉE

Pascale JACQUÉTY

Lycée Lislet-Geoffroy, Saint-Denis (Réunion)

Peut-être est-ce parce que je les enseigne, mais les sciences économiques et sociales¹ me semblent être une discipline à part dans l'enseignement secondaire.

Cette particularité tient au contenu de cet enseignement qui se situe au carrefour de plusieurs sciences et les intègre dans un même raisonnement : l'explication du monde contemporain.

Outre le fait que cette spécificité confère aux enseignants une grande liberté de pédagogie, elle constitue la raison d'être d'une matière qui, si elle n'était composée de différentes approches, ne serait rien d'autre qu'un enseignement économique « pré-universitaire », ce dont se défendent, depuis l'origine, les fondateurs des SES, comme les actuels professeurs de cette discipline.

Les sciences sociales sont donc un élément fondamental des SES sur lequel il est intéressant de réfléchir :

- Quelle est leur place ?
- Quelle est leur utilité ?
- Quelle est leur utilisation ?
- Quelles sont les difficultés soulevées par leur utilisation ?

Ce sont là quelques unes des questions que l'on peut se poser.

Si, en aucun cas, il n'est envisageable de faire de l'ancienne filière B des lycées, maintenant devenue ES (économique et sociale), une pré-orientation universitaire, donc un enseignement uniforme et univoque², il ne faut pas, en revanche, tomber dans le « bricolage scientifique ». Autrement dit, il est primordial de faire de cette discipline un enseignement scientifique, sans se

1. Le sigle SES, communément admis et utilisé par l'ensemble des professeurs de la discipline, remplacera, tout au long de ce texte, l'expression dans sa totalité.

2. Uniforme, car ne comprenant que l'économie, univoque, car n'expliquant pas que l'économie.

fourvoyer dans le folklore de la juxtaposition de plusieurs sciences, certes toutes très intéressantes, mais traitées avec légèreté.

D'ailleurs, les sciences sociales qui composent les SES leur ont apporté certains traits scientifiques et ont contribué à forger les méthodes d'analyse, d'observation, qui sont la trame de la discipline. Elles ont donc joué un rôle primordial dans la constitution de la méthodologie des SES, méthodologie qui représente l'une des particularités de la matière en même temps que son ciment. Cette matière est en effet empreinte d'une telle diversité relative aux enseignants, à leur pédagogie, aux sciences transmises, que les méthodes d'observation et d'interprétation sont nécessaires à son unité.   partir de sciences sociales différentes, utilisant des méthodes différentes, les SES ont constitué un corps méthodologique qui leur est propre, mêlant la démarche inductive³ et la constitution d'hypothèses préalables ensuite confrontées à l'épreuve des faits⁴, mais qui, toujours, place l'élève au centre de son apprentissage, soit par l'observation, soit par la construction du savoir

Cette approche sera retenue lors d'une première partie qui s'attachera aux différentes matières qui composent les SES et donnera des exemples des contributions méthodologiques qui en sont issues.

Leur caractère pluridisciplinaire donne aux SES un formidable intérêt, et ce à deux niveaux :

- d'une part, une fois évitée une excessive domination de l'économie, qui reste certainement le risque majeur pour les SES, la pluralité des approches permet une explication du monde (quelle ambition !) bien plus poussée que sous un éclairage unique ;

- d'autre part, cet abord pluriel présente de nombreux avantages, depuis l'éveil de l'intérêt des jeunes lycéens jusqu'au développement de leur esprit critique.

La diversité, n e de la présence de sciences sociales dans la formation des lycéens de la nouvelle filière ES⁵, convient parfaitement à l'esprit de la discipline tel qu'il est apparu avec ses fondateurs. Les SES ont pour vocation de développer la capacité de jugement, le sens critique et celui des responsabilités, notamment politiques (devoirs civiques), chez des jeunes qui en manquent parfois beaucoup. Et les conditions dans lesquelles est n e la discipline,

3. Qui consiste à aller des faits vers l'explication et la théorisation.

4. Il s'agit de la démarche hypothético-déductive.

5. Anciennement filière B, qui se met en place actuellement, consistant en un recensement autour des sciences humaines, et surtout des SES, qui deviennent enfin, un réel enseignement dominant pour la section.

ainsi que nous l'envisagerons lors de la seconde étape de cette analyse, vont pleinement dans ce sens.

La pluridisciplinarité, malgré le caractère scientifique des sciences sociales, génère une diversité quant aux approches, quant aux contenus et quant aux explications qui peut être source de confusion. La multiplicité induit une complexité qu'il faut être à même de gérer : tout d'abord parce que la pluralité entraîne un certain nombre de dangers que les détracteurs des SES ne manquent pas de souligner, ensuite parce que s'ajoute à ces dangers le problème de la place réelle des sciences sociales dans la matière. Il est un fait incontestable : l'économie constitue le principal élément de celle-ci. Le risque est, dès lors, évident que les autres sciences soient éclipsées par elle, ce qui mettrait en péril la discipline elle-même.

Est-il réellement possible de combiner toutes ces sciences sociales dans un seul et même enseignement ainsi que l'on voulu les fondateurs de la discipline ? Cela est-il même souhaitable ? Peut-on éviter le piège d'un excessif économisme ?

Ces interrogations feront l'objet de la dernière phase du présent raisonnement.

I. Science à part, mais à part entière

Les SES paraissent, effectivement, se situer à part dans l'enseignement des lycées. Cependant, cette place particulière, liée, entre autres, aux multiples disciplines qui les composent, ne cède en rien à la rigueur scientifique, qu'il s'agisse des savoirs requis pour enseigner cette matière, ou de ceux que l'on doit transmettre aux élèves.

Avant de se pencher sur les apports méthodologiques des sciences sociales aux SES, il convient de s'arrêter quelques instants sur les matières qui concourent à la constitution de l'enseignement économique et social.

A. Les sciences sociales en SES

Il est évident que toutes les sciences sociales ne sont pas présentes en SES⁶, de même qu'elles n'ont pas toutes une égale importance. Ce premier paragraphe les évoquera donc en se référant aux points des programmes des seconde, première et terminale auxquels on peut les rattacher.

6. Elles sont trop nombreuses pour pouvoir faire l'objet d'un enseignement unique.

La première, et sans doute la plus importante au regard des SES, de ces sciences sociales, « qui étudient les sociétés humaines, leur culture, leur évolution »⁷, est la sociologie.

Celle-ci intervient fréquemment, parfois de façon (positivement) concurrente avec l'économie, dans un esprit interdisciplinaire, lors de l'explication de certains faits. La consommation, par exemple, peut s'analyser sous les deux angles, permettant ainsi une connaissance plus poussée du phénomène :

- du point de vue économique, elle est, bien entendu, liée au niveau de revenu du ménage ; un « smicard » ne consommera pas les mêmes biens et services, ni dans les mêmes proportions, qu'un cadre supérieur de grande entreprise ;

- du point de vue social, la structure de la consommation est aussi déterminée par l'appartenance à un groupe social donné ; on ne consomme pas de la même manière, à revenu équivalent, selon que l'on est ouvrier qualifié ou instituteur (en Métropole) ; les loisirs, les consommations culturelles, les dépenses de logement sont étroitement dépendantes de la catégorie socioprofessionnelle d'appartenance, ou de référence ; un exemple est évoqué par Pierre Bourdieu à propos des consommations culturelles, notamment des visites des musées, qui obéissent à des codes que ne possèdent que certains milieux sociaux, et qui restent donc inaccessibles (du point de vue de la compréhension des œuvres et du plaisir retiré) aux autres catégories sociales

D'autres thèmes, tels que la révolution industrielle, le sous-développement, le chômage, etc., admettent des explications sociologiques ou économiques de leurs causes et/ou de leurs conséquences.   vrai dire, aucun problème n'échappe à une vision plurielle, tout au moins dans certains de ses aspects.

La sociologie peut, par ailleurs, intervenir «   titre individuel » dans des domaines qui lui sont plus spécifiques. Ainsi en est-il de :

- la famille ( tude de la famille en Occident, de son évolution) ;
- la socialisation (institutions et modes de socialisation) ;
- la régulation sociale ;
- la mobilité sociale ;
- les groupes sociaux et les phénomènes culturels.

D'autres sciences, proches de la sociologie, lui sont associées lors de certaines parties de l'apprentissage des SES : l'ethnologie et l'anthropologie, par exemple, qui, aussi, étudient des sociétés humaines, mais de celles qui nous paraissent extrêmement lointaines, exotiques, et, généralement,  trang es

7. *Grand Larousse* en 5 volumes, Larousse, Paris, 1990, page 2 779.

(l'inverse doit être tout aussi vrai). Il est à noter que ces sciences, qui interviennent à propos de la famille et de l'étude de sociétés globales, parce qu'elles font appel à des manières de vivre et de s'organiser socialement très différentes des nôtres, passionnent les jeunes. Elles ont, malgré leur peu d'importance quantitative, un rôle primordial dans la relativisation de notre société et de nos comportements.

Toute une partie du programme de terminale, ainsi que l'introduction au cours sur la population active de seconde, fait appel à une autre discipline sociale : la démographie. Elle sert à l'étude de la population mondiale et de son évolution. Transition démographique, notion de surpopulation relative ou absolue, pyramide des âges et vieillissement, etc., sont autant de thèmes abordés sous l'angle démographique avant d'être liés à une analyse économique (conséquence de l'explosion démographique dans les pays du tiers monde, sur leur développement économique, par exemple).

La science politique est, quant à elle, à l'honneur lors du cours sur l'État, les régimes politiques, les modes de scrutin, les collectivités locales. Elle se conjugue, d'autre part, souvent à l'actualité, que l'on parle, et cela est nécessaire, de la « nouvelle »⁸ politique, certes économique, mais inspirée de principes politiques⁹ sous-jacents, de M. Edouard Balladur, des élections prochaines du Conseil régional de la Réunion, des « affaires » en cours devant la justice, ou de la « question » yougoslave (évocation pudique – hypocrite ? – d'un drame qui se joue aux portes de l'Europe, donc, paradoxalement, à celles de la Réunion, de par son intégration, au moins de principe, à l'Union européenne).

Avec la science politique va le droit. Il concerne, en effet, les mêmes chapitres sur l'État et explique les rouages juridiques de cette institution et de ses « émanations » locales et décentralisées. On aborde ainsi la Constitution de la

8. Si tant est qu'elle soit nouvelle par rapport à celle de l'ancienne majorité, contraints que sont les gouvernements de tenir compte de données exogènes sur lesquelles ils n'ont que peu de prise, notamment la contrainte extérieure. Un exemple flagrant et médiatique est constitué par les taux d'intérêt qui (pour des raisons de solidité nécessaire du franc par rapport au mark dans le Système monétaire européen) dépendent en France de ceux pratiqués en Allemagne. Il a ainsi fallu attendre que la Bundesbank (la banque centrale allemande) baisse ses taux avant que nous ne puissions en faire autant malgré l'urgence d'une reprise des investissements pour la croissance et pour l'emploi.

9. Il est difficile de ne qualifier ces principes que de politiques. En fait, l'aspect économique et l'aspect politique se mêlent étroitement. M. Édouard Balladur souhaite-t-il dénationaliser par idéal politique (l'État à sa place) ou par conviction économique, l'État-entrepreneur n'étant pas, à ses yeux, économiquement efficace ?

V^e République, le vote des lois, la séparation des pouvoirs. Il ne s'agit, en fait, quasiment que de droit constitutionnel.

Deux autres disciplines jouent un rôle en SES bien qu'elles soient l'objet d'une matière enseignée, elle aussi, dans le secondaire : l'histoire et la géographie. Sans vell t  aucune d'« empiéter sur les plates-bandes » des historiens-géographes, on ne peut se contenter, en SES, d'explications conjoncturelles immédiates et limitées à la France. Il va sans dire que ces aspects « historico-géographiques » de l'enseignement économique et social ne remplacent pas la discipline « histoire et géographie », loin s'en faut, mais ils n'en sont pas moins indispensables à la compréhension des faits économiques et sociaux. Il ne s'agit, après tout, que d'un échange de bons procédés dans la mesure où il incombe à l'histoire-géographie de dispenser les premiers éléments d'un enseignement économique en coll ge.

Sociologie, anthropologie, ethnologie, démographie, science politique, droit, histoire-géographie : sept¹⁰ disciplines différentes, parfois proches, concourent à l'élaboration des sciences économiques et sociales.   cela s'ajoute la nécessaire maîtrise du français (l'exercice privilégié des SES n'est-il pas dissertation ?), et l'utilisation de l'outil mathématique (« pas à un niveau extraordinaire ! », s' crient les mathématiciens, certes, mais impliquant tout de même une bonne connaissance des statistiques, des calculs sur les valeurs absolues ou relatives, etc., et la capacité de transcrire en termes économiques les résultats obtenus, ce qui n'est pas évident).

De ces diverses sciences, les SES n'ont pas seulement tiré les savoirs, elles ont aussi assimilé, au moins partiellement, la démarche scientifique.

B. Les méthodes d'observation et d'analyse en SES : apports des sciences sociales

La volonté d'intégrer les méthodes propres à chacune des sciences a été affirmée dès les débuts de cette discipline, en 1966¹¹.

En fait, les prendre toutes en compte s'av rerait impossible, sauf à qua-

10. En-dehors de l'économie elle-même qui, au sens large, est également une science « sociale ». D'ailleurs, s'il y a un CAPES de sciences économiques et sociales, l'agrégation correspondante est l'agrégation « de sciences sociales ».

11. Les sciences économiques et sociales ont été introduites à titre expérimental dans quelques lycées en 1966-67. Le corps des professeurs certifiés de sciences économiques et sociales a commencé à se constituer en 1969, date de la première session du CAPES de la discipline. C'est également en 1969 qu'a eu lieu la première session du baccalauréat B, économique et social.

drupler les horaires. Il n'est donc pas question, par exemple, d'analyser en termes de droit constitutionnel les décisions du Conseil du même nom, ni d'appliquer les règles de l'enquête ethnologique en territoire lointain aux habitants du « lointain » cirque de Mafate.

Toutefois, l'emploi de certaines méthodes des sciences sociales est possible, voire même fortement conseillé par les programmes et instructions officielles.

Ainsi, les programmes de première demandent que soient connues des élèves les différentes méthodes d'enquête utilisées en sociologie et en ethnologie. L'enquête participante, l'enquête par sondage, la monographie, etc., ne doivent plus avoir de secrets pour ces jeunes gens. Afin qu'ils se familiarisent avec ces méthodes, et pour que leur apprentissage soit plus aisé, ils peuvent les expérimenter, en mettant, par exemple, au point eux-mêmes, sous la vigilante direction du professeur, bien sûr, une enquête à réaliser auprès de leurs camarades (loisirs des « jeunes » ; études supérieures envisagées en fonction du milieu social d'origine), ou de leur famille (habitudes de consommation et catégories socioprofessionnelles des parents).

Ces méthodes peuvent être abordées de la manière la plus simple qui soit, ce qui n'exclut pas la rigueur, dès la seconde. En effet, l'étude de la population active et des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) peut parfaitement débiter par une enquête sur la composition socioprofessionnelle de la classe par les élèves eux-mêmes à partir de l'activité de leurs parents.

Cependant, bien que très intéressante car permettant des comparaisons avec la structure nationale de la répartition des actifs et impliquant directement les élèves dans un acte de recherche « scientifique », c'est-à-dire rigoureux et doté d'objectifs précis (l'étude des professions et catégories socioprofessionnelles), une telle démarche peut s'avérer difficile, et ce pour deux raisons :

- la première, plus facilement surmontable, tient à la méconnaissance par les élèves de la profession exacte de leurs parents au regard de la classification nationale définie par l'INSEE¹² ; il doit y être remédié par un cours préalable sur les PCS ;

- la seconde, plus réhibitoire, est liée à une certaine « honte » de ces jeunes, qui n'osent pas avouer certaines situations, comme une mère sans emploi ou femme de ménage (mais ne dit-on pas « technicienne de surface » ?) ; un père au chômage ou « RMIste » (situation paradoxale, dans la mesure où la Réunion connaît un taux de chômage très important et un nombre élevé de gens touchant le RMI, mais compréhensible quand on sait

12. Institut national de la statistique et des études économiques.

les *a priori* des jeunes sur deux phénomènes qu'ils considèrent, avec dédain, comme synonymes de paresse).

De façon plus globale, l'approche en termes sociologiques, plus qu'ethnologiques ou anthropologiques¹³, permet aux élèves d'exercer leur observation sur le monde qui les entoure en y portant un regard nouveau, c'est-à-dire suivant une démarche sous-jacente, et scientifique¹⁴, en prenant garde à la réalité, certes, mais aussi à tous les pièges qu'elle recèle, donc en se méfiant des évidences qui peuvent conduire à des explications du type « café du commerce » :

« Dans les sciences humaines, encore plus que dans les sciences physiques, la réalité que nous percevons est faite d'une infinité d' v nements. L'effort scientifique ne doit pas tendre à transmettre toute cette diversité, mais au contraire à trouver des principes d'explication suffisamment simples et généraux pour ordonner la complexité et la rendre compréhensible. »¹⁵

Cette expérimentation en vue d'une analyse de la société peut être indirecte. Dans ce cas, elle s'appuiera sur des documents chiffrés, statistiques, plutôt que littéraires, car ils permettent l'analyse et l'interprétation par les lycéens, alors qu'un texte donne déjà des opinions, aussi objectives soient-elles, et apporte des pistes de réflexion qui peuvent les détourner d'autres analyses :

« Le document est alors pour les enseignants le substitut de l'extérieur vivant par opposition à la classe. Le document représente pour les élèves :

- la réalité des faits ; [...]
- la réalité des idées, des interprétations, des analyses, des théories, telles que les formulent les auteurs.¹⁶

L'exploration peut, d'autre part, être directe :

- Soit qu'elle résulte de la mise au point par la classe, sous la férule de l'enseignant, d'un questionnaire et, dans cette hypothèse, elle sera encadrée de manière relativement stricte ;

13. Ils étudient, malgré tout, ce qu'ils ont sous les yeux, même si cela se situe à plusieurs milliers de kilomètres de la Métropole.

14. « Scientifique » dans la mesure où elle résulte, justement, d'une démarche raisonnée, et a comme but d'arriver à la démonstration de certains faits ou à leur interprétation.

15. Pascal Salin, *La Vérité sur la monnaie*, Odile Jacob, 1990, pages 9-10, cité par Alain Beitone et Alain Legardez dans « Contre l'empirisme et pour le pluralisme », *Les Cahiers pédagogiques*, n  308, novembre 1992, page 14.

16. *Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire*, sous la direction d'Élisabeth Chatel, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1990.

- Soit qu'elle présente un caractère de plus grande liberté, sur une simple consigne du professeur : « Observez vos parents, la façon dont ils dialoguent, vos habitudes de consommation, de loisirs, etc. » ; dans cette dernière hypothèse, le risque est évidemment de se perdre dans des réflexions superflues ou inintéressantes du point de vue du thème traité, d'autant que certains élèves cherchent simplement à épater les copains, et font, en conséquence, des remarques saugrenues ; il est donc nécessaire d'orienter leur observation et de leur démontrer qu'il ne s'agit pas seulement de s'amuser (même s'il s'agit aussi de cela, la séduction étant une technique pédagogique), mais d'avoir une démarche rationnelle et scientifique, donc de partir d'hypothèses préalables que les faits viendront confirmer ou infirmer, ou de chercher l'explication des phénomènes observés après les avoir caractérisés : j'observe cela, pourquoi ? Quelles peuvent être les explications, les conséquences ?

Outre les méthodes d'analyse de ces sciences sociales, les élèves apprennent à se familiariser avec d'autres outils de ces sciences.

En matière sociale, ces jeunes gens découvrent des publications spécifiques et riches d'informations, telles les revues de l'INSEE. À ce propos, l'antenne de la Réunion fournit des données précieuses sur le tissu social et économique de l'île et permet une intéressante régionalisation des programmes.

De plus, un travail important est effectué à partir de la presse écrite, pouvant même aller jusqu'à la confection d'un journal lycéen, un travail qui offre la possibilité à des jeunes dont la culture est très souvent totalement audiovisuelle, voire visuelle tout court, de prendre contact avec des journaux quotidiens, hebdomadaires ou mensuels. Or, parmi ces publications, certaines sont généralistes (*Le Quotidien de la Réunion*, *Le Journal de l'île de la Réunion*, *Le Monde*, etc.), mais d'autres ont un caractère plus spécifique (*Problèmes économiques*, la *Revue française de sociologie*, par exemple).

Outil commun à la sociologie et à l'économie, et à toutes les autres sciences sociales, tant la « mesure » prend de l'importance (on en vient à penser, à l'instar de Bernard Maris que l'homme n'est plus un animal social mais statistique¹⁷), les statistiques sont, elles aussi, un vecteur d'analyse scientifique apporté par les sciences sociales. Ainsi, une enquête des élèves

17. « Avec le sondage, triomphe cette moderne incapacité à penser l'individu autrement que comme moyenne, enserré dans un échantillon, avec sa distribution de fréquences, son mode, sa médiane [...]. Tout acte, votation, absentéisme, sortie au cinéma, coït, maladie, mort, est irrémédiablement inscrit, normé » (*Des économistes au-dessus de tout soupçon, ou la grande mascarade des prévisions*, Albin Michel, Paris, 1990).

sur un sujet socio-économique, comme l'étude des prix dans différents commerces ou l'origine socioprofessionnelle de la classe, sera l'objet de procédures de dépouillement propres aux méthodes d'analyse de données statistiques, dont les sciences sociales sont grandes consommatrices.

Au-delà de leur contribution à l'analyse du monde contemporain, notamment de celui qui est directement présentable par les jeunes (leur propre environnement), par la diversité des éclairages d'un même problème, les sciences sociales ont donc apporté, dans le berceau de la filière ES, leurs méthodes de raisonnement, de recherche et d'étude.

Elles permettent donc de donner aux SES une dimension particulière qui présente de nombreux attraits.

II. Chronique d'une « matière diverse »

Diverse, elle l'est sans conteste et sans exagération, ainsi qu'en témoigne la multiplicité des sciences qui concourent à l'élaboration de cette discipline.

Cette diversité est finalement d'une grande logique :

- l'esprit de la discipline, ainsi que nous le verrons dans un premier paragraphe, ses objectifs, ses origines, favorisent cette tendance ;
- il est, de plus, évident que la quasi-totalité des faits étudiés en SES autorisent des approches multidisciplinaires, voire même les imposent, ce que nous envisagerons dans une seconde approche.

A. Une diversité conforme à la discipline

Il n'est qu'à se pencher sur les remous et les objectifs qui ont présidé à la naissance de cette discipline pour se persuader de l'accord entre la multiplicité des sciences qui y interviennent et les SES.

En effet, les sciences économiques et sociales sont le fruit d'une, ou, plus exactement, de plusieurs et successives commissions composées d'éminents universitaires venus d'horizons différents. Sociologues, économistes, historiens-géographes furent à l'origine des premiers programmes de SES ; on comprend, dès lors, que cette discipline ait été fondée sur une approche expressément pluridisciplinaire, même si l'essentiel est la partie économique (mais la « partie économique » ne triomphe-t-elle pas dans tous les domaines ?), chaque camp universitaire souhaitant voir sa discipline entrer ou occuper plus de place dans l'enseignement secondaire.

Par delà le caractère pluridisciplinaire de ceux-là mêmes qui ont fondé la filière ES, s'est affirmée, dès les premiers temps, la volonté de ne pas faire de l'enseignement économique et social une pré-orientation universitaire. Pas

question, dans ces conditions de réserver une matière naissante aux seuls à économistes, au contraire. Ainsi, l'ouverture du secondaire à ces sciences humaines a relevé de la nécessité de laisser aux lycéens qui choisissaient cette voie la possibilité d'études supérieures variées, et non limitées à l'économie, et ce d'autant plus que la filière économique traditionnelle paraît, paradoxalement, plus adaptée à des jeunes qui sortent de filières scientifiques dans la mesure où l'enseignement y est très « mathématisé ».

D'autre part, l'instauration du baccalauréat B répondait au dessein de créer une voie entre la filière purement littéraire et la filière scientifique¹⁸. Or, s'il était simple de se démarquer de la seconde, se différencier de la première nécessitait d'instaurer un enseignement tout à fait nouveau en lycée, sans quoi on aurait pu légitimement se demander pourquoi instituer un autre « bac » (question que se sont, malgré tout, posés certains, qui ont exigé, sans légitimité, cette fois, la disparition des SES).

Créer cette voie « médiane », plutôt que moyenne (car le terme pourrait prêter à confusion quant à la qualité du baccalauréat économique et social) relevait, de plus, de la volonté de donner à de jeunes gens une formation qui en ferait des citoyens lucides et responsables, et non pas seulement des consommateurs ou des producteurs avisés. Une telle formation ne peut être le seul fait de l'économie. Afin que des lycéens puissent exercer leur jugement et leurs droits civiques, il importe, en effet, qu'ils aient des notions, et même des connaissances, dans plusieurs domaines :

- Politique, évidemment : qu'est-ce que, précisément¹⁹, un syndicat, un parti politique ? Quelle est la « doctrine » (quoiqu'il y ait de moins en moins de réelles doctrines politiques, tant l'économie a pris le pas sur « la gestion de la Cité ») de tel parti politique ? Quelle sera son action économique ?

- Juridique : quel est le fonctionnement de l'État et de ses différents rouages ? Comment sont votées les lois ? Quel est le régime constitutionnel français ?

- Sociologique : quelle est la structure de la société française ? Est-elle souple ou rigide ? Sommes-nous égaux socialement ?

La création des SES, aussi bien que les motifs qui ont été à l'origine de son apparition dans les lycées, encourageait donc la pluridisciplinarité et la

18. Il est à noter que l'on parle de « filière scientifique » comme si les autres baccalauréats ne présentaient pas un caractère de scientificité suffisant pour être admis au rang de bac « scientifique »... Injustice ?

19. Précisément, car tout le monde en a une vague idée. Or, pour porter utilement un jugement en la matière, de vagues idées ne suffisent pas.

présence des sciences sociales dans son enseignement. Mais là n'est pas la seule explication. La logique veut en effet que l'objectif majeur de la matière (l'analyse et l'explication du monde contemporain) ne puisse se contenter d'une approche unique.

B. Le monde n'est pas simple

Parler du monde peut paraître présomptueux, et l'est d'une certaine manière. Il est à la fois très vaste et très complexe, mais c'est néanmoins son analyse qui, jamais, ne sera exhaustive, et sa compréhension que cherchent à engendrer les SES.

  vrai dire, en tant que tel, il n'est surtout présent que dans le cours de terminale à travers des thèmes comme le tiers monde ou l'internationalisation des échanges, par exemple. Pour autant, le monde n'est pas inexistant dans les programmes de seconde et de première. En seconde, le programme d'« initiation économique et sociale » prévoyait, jusqu'à la rentrée 1993, que soit mise en avant la diversité des sociétés et des organisations économiques dans l'espace et dans le temps, la sociologie, l'ethnographie et l'anthropologie ayant ici la part belle. Aujourd'hui, le programme de l'option « sciences économiques et sociales » qui a pris la succession de cette « initiation économique et sociale » insiste plutôt sur la diversité des familles. En première, ce sont les différents types de cultures qui sont mis à l'honneur²⁰, y compris en France (avec l'étude des sous-cultures et des contre-cultures, maghrébine ou intégriste, par exemple), et à la Réunion, où les origines diversifiées de la population permettent des analyses de religions, de coutumes et, plus globalement, de cultures intéressantes. De plus, les instructions nouvelles, en première, qui ne sont applicables que depuis la rentrée 1994, prévoient que, si l'orientation, en économie, est plutôt « française », il n'est pas exclu de pouvoir faire appel à des exemples étrangers (pertinents, cependant !).

La pluralité d'approches est, dès lors que l'on envisage l'explication de faits économiques et sociaux, tout à fait logique : qui pourra prétendre que la complexité des rapports, au sein de sociétés qui, elles-mêmes, vont se compliquant et s'internationalisant²¹, soit le fruit d'une seule variable, aussi perti-

20. Jusqu' en 1994, car, au-delà, cette étude sera faite en seconde et non en première. Il est d'ailleurs à noter que, durant l'année scolaire 1993-94, ce thème est enseigné dans les deux niveaux puisque le programme a officiellement d j échangé en seconde et que le nouveau programme de première ne sera appliqué qu'à la prochaine rentrée.

21. L'internationalisation des économies et des sociétés crée des interdépendances qui les rendent de plus en plus complexes et rend aléatoire toute interprétation fondée sur

nente soit-elle ? La présence des sciences sociales en SES n'est donc pas le résultat d'une lubie de brillants universitaires. Il est normal qu'elles interviennent, de manière expresse ou implicite, à tous les niveaux de l'analyse dans cette discipline.

Il n'est pas possible de réduire le monde qui nous entoure aux seules relations économiques malgré l'importance qu'on leur accorde. L'économie n'est, après tout, que l'une des sciences explicatives de l'organisation socioéconomique parmi d'autres ; certains sociologues ou économistes ne s'y sont pas trompés pour qui, comme ce fut le cas de Karl Marx, l'organisation économique (mode de production) est étroitement liée à l'organisation sociale (classes sociales, lutte des classes), la première conditionnant la seconde.

« Économie, science sociale parmi d'autres »... Ceci est d'autant plus vrai que l'économie telle que l'envisagent les SES n'est pas celle qui est enseignée en faculté, empreinte de mathématiques, de modèles, d'hypothèses plus ou moins complexes, et dont la vérification est toujours aléatoire. Le problème, en économie, comme dans les autres sciences sociales, reste l'expérimentation. Dans la mesure où il n'existe pas de « laboratoire » économique où vérifier de façon certaine les hypothèses émises²². Au contraire, elle contribue à une explication très pragmatique d'une réalité dont l'un des aspects est économique. Il n'est pas pour autant question de céder à un enseignement sans rigueur scientifique.

Les SES sont résolument tournées vers le monde réel et non une modélisation de celui-ci pour deux raisons :

- elles se placent dans l'optique de l'analyse de la réalité et se fondent, pour cela, sur les faits économiques et sociaux eux-mêmes, et non sur leur schématisation en une suite de calculs économétriques savants, mais inaccessibles à des jeunes de lycée alors même que la finalité est, au niveau de la terminale, d'arriver à faire dégager des « lois », des tendances, des interrelations complexes et abstraites ;

- elles s'adressent à de jeunes gens dont la maturité intellectuelle n'autorise qu'une abstraction progressive des concepts ; c'est pourquoi elles partent des représentations des élèves, des idées qu'ils se font de la vie économique et sociale, quand bien même il s'agit de les récuser partiellement.

une seule discipline.

22. On peut penser que les politiques suivies par un gouvernement constituent une expérimentation au sens scientifique du terme (vérification des hypothèses émises), mais elles sont trop soumises à la conjoncture, aux aléas de la croissance, etc., pour pouvoir être considérées comme telle. De plus, elles échouent assez souvent (la bonne foi des hommes politiques concernant la lutte contre le chômage est certainement réelle, mais elle n'a pas encore eu raison de ce fléau).

De ce point de vue, les sciences sociales autres que l'économie permettent aux élèves d'appréhender les phénomènes économiques et sociaux sous un angle plus accessible pour eux (observation de « leur réalité »), à partir de bases qui sont les leurs (leurs représentations). La fonction de Cobb-Douglas, les hypothèses de croissance, les calculs de prise en compte des externalités, les différents modes de calcul des prix des biens publics²³, etc., bien que très intéressants et représentant une modélisation de la réalité, s'en éloignent, pour les élèves, de par leur complexité, et ne peuvent être saisis par eux sans que leur formation les amène progressivement à un degré d'abstraction suffisant. On a longtemps parlé, d'ailleurs, à juste titre, en seconde, d'une « initiation » économique et sociale.

La pluralité des approches, des interprétations, rendue possible par la diversité des disciplines sociales en SES, présente, de plus, l'avantage de mettre les lycéens en contact avec des matières nouvelles. La conséquence est à double :

- ils peuvent ainsi se familiariser avec différentes sciences qui font l'objet d'un enseignement supérieur, prendre goût à ces disciplines et se forger une idée de leur possible futur universitaire ; il ne s'agit pas d'une pré-orientation universitaire, mais plutôt d'une information concrète sur les possibilités ouvertes par le baccalauréat ES ;

- les jeunes se voient proposer plusieurs explications concurrentes ou complémentaires :

- soit, au sein d'une même science, du fait de paradigmes ou de théories opposés ; ainsi de l'interprétation de la plus-value selon les marxistes (résultat de l'exploitation des travailleurs par les propriétaires des outils de production) et selon les autres courants économiques (traduction de la richesse supplémentaire crée lors du processus de production) ; ainsi de l'approche des phénomènes sociaux par Émile Durkheim (la société prime sur les individus, qui n'ont que très peu de liberté d'action) ou par Max Weber (il existe une interaction entre la société et les individus ; ces derniers, de ce fait, sont considérés comme plus libres au regard de la société globale) ;

- soit entre deux sciences sociales différentes (par exemple, l'explication des variables de la consommation, dont nous avons d j parlé).

Par delà la présentation des différents aspects d'un même fait qui n'est jamais exclusivement économique ou social, indispensables à la formation

23. Il faut souligner qu'il s'agit là uniquement de formules mathématiques ; or, pour des élèves de lycée, le monde ne se réduit pas à une formule de calcul, aussi brillante soit-elle.

d'esprits éclairés et capables d'exercer leur sens critique²⁴, les sciences sociales, en ayant apporté aux SES leur différentes méthodes, contribuent à rendre plus attrayante encore la matière (mais en était-il besoin ?). La multiplicité des approches, des techniques et des pédagogues, y compris dans le cours d'un même professeur, permet de surprendre les jeunes, de ne pas les laisser enfermés dans la routine d'un enseignement uniforme.

Les attraits nés de la présence des sciences sociales sont nombreux et correspondent à l'esprit de la discipline. Mais on ne peut nier une certaine « dérive » en SES. Cette dérive va dans le sens d'une prépondérance de plus en plus forte de l'économie au détriment des autres sciences. Peut-être est-elle, d'ailleurs, liée aux difficultés et aux dangers que représente la multiplicité des disciplines qui jouent un rôle en SES ?

III. Une diversité illusoire ?

Le poids réel des sciences sociales en SES est-il significatif ?

La question mérite d'être posée dans la mesure où leur présence est la raison d'être de cette discipline. Or il n'est pas possible de répondre par un oui péremptoire. L'analyse se doit d'être nuancée, d'une part parce que l'enseignement pluridisciplinaire représente des dangers non négligeables, même s'ils sont surmontables, d'autre part parce que les SES, à l'instar de toutes les explications de phénomènes sociaux, pèchent par excès d'« économisme ».

L'une des critiques adressées aux SES a trait à la diversité des sciences qui en font partie, diversité qui peut conduire à une complexité difficile à gérer.

Ceci mis à part et si l'on s'intéresse à la place des sciences sociales dans la discipline, on peut percevoir les limites des SES de deux manières totalement opposées : soit il y a trop, soit il n'y a pas assez d'économie !

De ces deux séries de dangers auxquels est exposée la discipline, ceux liés à l'idée qu'il n'y a pas assez d'économie en SES donc trop de sciences sociales « autres » sont ceux dont on vient à bout le plus facilement. Plus pernicieux est le risque inverse qui consiste en une excessive domination de l'économie, car il remet en cause l'existence même des sciences économiques « et » so-

24. La « tête bien faite » que voulait Montaigne pour des jeunes gens en phase de formation intellectuelle passe en effet par la capacité à reconnaître qu'il existe plusieurs raisons à un même fait, à percevoir, parmi elles, quelle est la meilleure explication, à choisir, non pas l'évidence, mais la vérité (ces deux dernières ayant souvent une fâcheuse tendance à s'éloigner l'une de l'autre).

ciales.

A. Un enseignement par trop complexe

Nous avons déjà évoqué la pluralité des approches possibles sur un même thème. S'il s'agit, pour les enseignants, et bien souvent aussi pour les élèves, d'un avantage qui rend la matière plus attrayante de par la diversité des analyses qu'elle génère, cela représente, pour quelques-uns, un obstacle important à la bonne transmission du savoir, et ce d'autant plus que les sciences sociales seraient affligées d'un handicap les empêchant d'accéder enfin au rang de science, avec un grand « S » et à son corollaire de solennit  et de prestige qui s'en suit, cette infirmité se traduisant par la pluralité des paradigmes, ne serait-ce qu'au sein d'une seule d'entre elles : l' conomie. Cette opinion est résumée par Alain Beitone et Alain Legardez, qui constatent que

« certains attribuent cet état de fait à une infirmité propre aux sciences sociales où les jugements des faits ne pourraient pas être distingués des jugements de valeur ou des idéologies. Les querelles entre spécialistes seraient la preuve du caractère non vraiment scientifique de la science économique. »²⁵

Des « querelles de spécialistes » en économie, cela fait, pour les détracteurs de la matière, déjà beaucoup ; si, en plus, on multiplie les « sciences » sujettes à caution (entendez par là les sciences sociales) au sein de ce même enseignement, on ne peut plus parler de rigueur ni de science. Pourtant, ainsi que l'avance Pascal Salin,

« l'histoire intellectuelle montre qu'une science qui est controversiale, enjeu de discussions, pleine de conflits authentiques, c'est-à-dire scientifiques, est plus avancée qu'une science où règne un consensus fondé sur des concepts élastiques, des programmes vagues et des volumes collectifs. »²⁶

Autrement dit, la nature pluri-paradigmatique des SES est sans conteste le signe d'une science en bonne santé. « Il s'agit, en fait, de montrer que chaque discours scientifique permet un certain degré d'intelligibilité des phénomènes économiques et sociaux »²⁷, y compris quand ils s'opposent. De plus, les autres sciences, « exactes » ou « dures », ne sont certes pas exemptes de débats virulents, dès lors que l'expérimentation fait défaut ou est contestée par la communauté scientifique²⁸.

25. Alain Beitone et Alain Legardez, *op. cit.*, page 14.

26. Cité par Alain Beitone et Alain Legardez, *op. cit.*, page 15.

27. Alain Beitone et Alain Legardez, *op. cit.*, page 16.

28. Que je sache, la disparition des dinosaures n'est toujours pas élucidée et les théories vont bon train, la création de l'univers reste en partie un mystère et la mécanique

Outre le fait que cette discipline ne présente pas, aux yeux de certains, les caractères de scientificité qui pourraient la légitimer, le risque est grand de « perdre » les élèves dans ce dédale de théories, d'analyses divergentes ou parallèles. Il faut donc former les lycéens à ces différents débats, leur donner les outils d'analyse qui leur serviront à s'y retrouver. Cela nécessite quelques précautions :

- montrer aux élèves que l'idée, fréquente, que « tout débat est une pure affaire d'opinion » n'est pas fondée ; au contraire, un débat peut avoir une optique de démonstration scientifique, donc positive ;

- ne pas simplifier à l'extrême les théories, les explications de différents courants de pensée, et montrer qu'il existe entre elles des ponts, des récurrences, des idées communes ; d'ailleurs, si les sciences sociales admettent une grande diversité d'interprétations²⁹, elles se fondent, malgré tout, sur un fonds commun de connaissances qui n'est plus contesté et que partage l'ensemble des scientifiques de ces disciplines³⁰, la diversité a donc des limites dans le contenu de l'enseignement : il n'est pas question de transmettre des notions sagrenues aux élèves, autant que faire se peut.

La complexité de l'enseignement à laquelle conduirait le caractère pluridisciplinaire des SES ne me paraît pas (c'est après tout bien normal, et l'inverse serait affligeant pour un professeur de cette matière) être un argument valable. Reste néanmoins que cette particularité de notre discipline doit amener ceux qui la transmettent à beaucoup de rigueur, tant du point de vue du contenu (les savoirs), que de la façon de remplir le contenant (les savoir-faire) : les chères têtes blondes, et, surtout, brunes, de nos lycéens.

Quoiqu'il en soit, les critiques ne s'arrêtent pas là. Pour certains économistes, les SES ne sont pas suffisamment axées sur leur discipline.

B. Et l'économie ?

« Trop de disciplines différentes, voire opposées, pour être fédérées en une

quantique ne fait pas l'unanimité. Bref, les savants de ces différentes sciences ne sont pas tous d'accord et ce savoir hautement scientifique n'est pas pleinement unifié.

29. En témoignent les débats sur les causes et les remèdes à apporter au chômage, les théories sur les causes de l'inflation, celles sur le vieillissement de la population des pays occidentaux, etc.

30. « Cet horizon partagé par la plupart des économistes », selon Jean-Michel Berthelot (*La Construction de la sociologie*, page 124, cité par Alain Beitone et Alain Le-gardez, *op. cit.*, page 15), et par les sociologues existe sur des points comme le caractère monétaire de l'inflation, par exemple.

seule science » : voilà qui pourrait être le point de départ des critiques, nombreuses, adressées aux SES par ceux de ses détracteurs qui ne jugent pas suffisante, ou suffisamment scientifique, la formation économique dispensée.

Cette idée est défendue, entre autres, par des universitaires qui estiment, et peut-être à juste raison (les bacheliers qui réussissent le mieux en faculté de sciences économiques sont issus des bacs scientifiques) que la formation dispensée dans les lycées est déconnectée de la « vraie » économie telle qu'elle ressort de l'université. Cet argument est, certes, partiellement réel, ainsi que nous l'avons vu plus haut, et, à ce titre, il est confirmé par la réussite moyenne des ex-élèves de B en sciences économiques. Il doit cependant être réfuté :

- ce reproche de « déconnection » de l'enseignement secondaire par rapport à l'enseignement supérieur est un leitmotiv des universitaires³¹ ;
- les SES se placent volontairement dans une optique différente de l'économie ; elles ne veulent pas³² être constituées d'une seule et unique science 1 à et privilégient une approche pluridisciplinaire.

Plus sérieuse est l'idée selon laquelle, dans une discipline aussi diverse, on ne peut rien faire «   fond ». Il est évident qu'aucune des matières qui contribuent à l'existence des SES ne sera étudiée de façon aussi systématique que si elle faisait l'objet d'un enseignement unique. Une telle affirmation ne prend cependant pas non plus en compte l'esprit de la discipline qui ne cherche pas à être exhaustive dans tous les domaines abordés, mais qui veut fournir aux jeunes gens qu'elle forme les moyens d'être capables, par eux-mêmes, de définir, d'analyser et de juger ce qu'ils perçoivent au niveau de la société. Les textes officiels, à chaque réforme, précisent que le savoir dispensé ne doit pas être encyclopédique. Une lecture *a contrario* amène à penser qu'il doit être analytique. Apprendre à apprendre pourrait constituer le maître-mot de la matière.

Par voie de conséquence, est infirmé l'argument consistant à remarquer la formation partielle de ceux qui enseignent les SES. Il est, en effet, difficile d'être un spécialiste dans pas moins de huit disciplines. La formation des professeurs sera donc forcément déséquilibrée au détriment de plusieurs matières. Mais point n'est besoin d'être spécialiste, quand bien même il n'est pas question de jouer « les touristes », fussent-ils économiques et sociaux. Les professeurs sont amenés à se former sans cesse. Les SES sont, de fait,

31. Et non l'inverse ! Pourtant, on peut imaginer, sans être tout à fait déraisonnable, que les torts sont partagés.

32. Je les personnifie en leur prêtant un sentiment, mais cela n'est que peu exagéré tant leur personnification réelle (les professeurs) défend avec ardeur cette caractéristique.

toujours en évolution car l'objet de leur analyse (la société) est perpétuellement en mouvement. Par conséquent, les enseignants sont obligés de suivre l'actualité et de « réécrire » leur cours régulièrement pour tenir compte de faits nouveaux ou de nouvelles explications. En outre, il ne faut pas négliger leur capacité à « s'auto-former » dans les disciplines qui ne sont pas celles de leur formation initiale. Cette capacité représente certainement l'une des qualités que se doit d'avoir tout enseignant, quelle que soit sa matière.

En fait, le péril lié à une insuffisance de l'économie en SES est surtout avancé par des universitaires qui voudraient voir entrer leur discipline, quasiment telle quelle, dans le secondaire, et qui ne se satisfont pas du « bricolage » d'un apprentissage économique à leurs yeux noyé dans des sciences de moindre importance. Or, dans la mesure où cela va à l'encontre de l'esprit de cette matière, cet obstacle, quoique devant être pris en compte pour certains de ces aspects, n'est pas préoccupant. Bien plus grave est le reproche inverse : les SES n'accorderaient pas une place suffisante aux sciences sociales.

C. La dérive économiste

Les professeurs de SES se sont battus, en 1980 notamment, pour que ne soit pas supprimé ce qui constituait, à leur avis, l'essence même de leur discipline, le fameux « et sociales » de l'intitulé de leur discipline : les sciences économiques et sociales. Ils ont réussi, puisque la transformation de la section B en section purement économique a avorté. Ils ont réussi, certes, mais n'est-ce pas très théorique ? Le mouvement n'est-il pas plus profond, durable et puissant, qui conduit à une lente hégémonie, au sein des SES, de la science économique ?

Le problème d'un excessif « économisme » peut être posé en plusieurs termes. Il s'agit, en premier lieu, d'une domination de type quantitatif, qui n'est pas forcément le fait des textes, mais de la pratique des professeurs. Mais, ce peut être envisagé aussi sur le plan qualitatif. Le débat s'ouvre alors entre pluri et interdisciplinarité. Enfin, cette hégémonie n'est pas exclusive aux SES. Elle correspond à une réalité sociale, et peut-être est-ce en ceci que réside le plus grand danger, et l'un des objectifs majeurs de la matière serait de la combattre.

Du point de vue strictement quantitatif³³, les programmes sont, *a priori*, équilibrés, même s'il existe, malgré tout, une plus grande part dévolue à la

33. Bien entendu, les aspects « envahissement » quantitatif et qualitatif ne sont pas totalement indépendants ; il s'agit, en fait, d'une simplification nécessaire à la clarté du raisonnement.

science économique. En classe de seconde, par exemple, la population active et la consommation font appel à la sociologie ( tude des PCS et des variables qui déterminent la consommation), tandis que l'analyse de l'entreprise laisse une petite place à l'étude des syndicats et du droit du travail. On pourrait ainsi énumérer les différentes parties du programme dans les trois niveaux de classe des lycées, mais là n'est pas le propos. Donc, en théorie, globalement, une place assez importante est laissée aux sciences sociales. Les difficultés se posent plutôt sur le plan de la pratique. La contrainte de temps, qui n'est pas négligeable, loin de là, oblige parfois à faire des choix drastiques et à opérer, quand bien même on sait parfaitement que cela est déconseillé, des coupes claires dans le programme. Or il s'avère que cela se fait souvent au détriment des sciences sociales que l'on juge parfois secondaires. Cette tendance est, de plus, accentuée par la formation initiale du professeur, qui est, le plus souvent,  conomique³⁴. Un ancien étudiant de faculté de sciences économiques aura tendance à être plus exigeant sur l'aspect économique de la discipline. Il encourt donc le risque d'y passer plus de temps et de sacrifier d'autres approches. Il appartient aux enseignants, et à leur rigueur intellectuelle, d'éviter une trop importante dérive, même si une telle tendance est, somme toute, logique et inconsciente.

Sur le plan de l'équilibre des différentes sciences, un pas en avant avait été fait par la réforme initiée par M. Lionel Jospin sous la forme d'une refonte des programmes qui, entre autres, a fait rebasculer la famille en seconde et a clairement institué en première une analyse en deux temps dans laquelle économie et sociologie interviennent également :

- première partie : « Les activités économiques et leur cadre social », ces deux thèmes faisant l'objet de deux sous-parties successives ;
- deuxième partie : « La régulation des activités économiques et sociales », avec, pour principaux thèmes à étudier :
 - «  conomie et société de marché » ;
 - « Les institutions publiques » ;
 - « La régulation sociale ».

34. Deux enquêtes récentes, la première effectuée en 1990 par Bruno Magliulo pour l'inspection, la seconde en 1993 par Gisèle Jean et Daniel Rallet pour l'APSES (Association des professeurs de sciences économiques et sociales), montrent en effet que les professeurs de sciences économiques et sociales sont principalement des économistes de formation. Bruno Magliulo remarque même que « plus le grade est élevé, plus on trouve une importante proportion de porteurs de formations économiques » (*L'Enseignement des sciences économiques et sociales : ses enseignants, son public*, page 22).

L'emploi du passé pour ce rééquilibrage n'est pas fortuit, car le nouveau ministre de l'Éducation nationale, M. François Bayrou, a supprimé, pour cause (toujours invoquée quelque soit le gouvernement en place) d'économies, les options prévues en SES pour les classes de première et de terminale. Or, dans de le second cas, l'option concernait la sociologie politique et le droit.

Quoi qu'il en soit, l'aspect purement quantitatif ne doit pas faire oublier les autres dimensions du problème.

La domination économique est une réalité et elle contribue à l'unité de la discipline, mais elle soulève une question qui n'est pas seulement de vocabulaire : les sciences économiques et sociales sont-elles une matière pluri ou interdisciplinaire ?

Par pluridisciplinarité, nous entendons « études menées parallèlement, sur un même thème ou, plus généralement, sur des problèmes différents », alors que l'interdisciplinarité évoque une étroite collaboration entre les diverses sciences de la matière afin d'expliquer un même phénomène : non seulement montrer qu'il s'analyse sous plusieurs angles, mais aussi que l'interdépendance des différentes sphères sociales contribue à en modifier ou à en modeler la nature. Il est évident que la seconde vision des SES est plus riche d'enseignements et d'intérêt puisqu'elle concourt à démontrer que nos sociétés sont constituées d'un enchevêtrement d'éléments interdépendants. Le risque, cependant, est que les élèves s'enchevêtrent eux-mêmes dans l'interdisciplinarité, et les besoins de simplification destinés à faciliter l'analyse peuvent amener les SES à n'être que pluridisciplinaires.

D'ailleurs, les instructions officielles ont tendance à évoluer dans ce sens ainsi qu'en témoignent les programmes de première qui, pour chaque partie, distinguent l'aspect économique et celui des sciences sociales, ainsi que le préambule sur « Les finalités et objectifs en classes de première ES » qui précise que

« les objets d'enseignement retenus par les auteurs du programme ainsi que l'ordre dans lequel ils sont présentés expriment un souci de cohérence et d'équilibre, notamment en ce qui concerne la pluridisciplinarité : d'une part, chacune des deux parties du programme présente des thèmes économiques et sociologiques), d' autre part, certains sujets se prêtent à un travail pluridisciplinaire permettant de mettre en évidence la complémentarité des différentes sciences sociales. »³⁵

Il semble donc que l'on ait résolument opté pour une approche qui fait in-

35. Programmes officiels mis en place par le Groupe de travail disciplinaire et avalisés par le Ministère, appliqués en première depuis la rentrée de 1994.

tervenir les diverses sciences sociales sans pour autant les impliquer totalement les unes dans les autres.

La prépondérance de l'économie, que l'on a pu juger être « la plus scientifique des sciences sociales »³⁶ traduit, en fait, un mouvement généralisé. Cette « trajectoire de fond » correspond à une évolution observable à tous les niveaux de la société. L' conomie s'est banalisée au point d'envahir chaque acte social, ainsi que nous l'enseignons (avant l'actuelle « rénovation pédagogique », l'initiation économique et sociale, en classe de seconde, ne débutait-elle pas, dans certains manuels, par la démonstration qu'un phénomène somme toute assez banal, comme le sport, la musique, la lecture ou les vacances, est aussi économique, ce qui, d'ailleurs, déconcerte quelque peu les élèves ?). Le risque ne tient pas tant à cet envahissement, qui correspond à une réalité, qu'à la forme c'il prend.

Un auteur un peu virulent³⁷ et, malgré tout, économiste, en vient à dire que tout, dans nos sociétés, s'exprime sous la forme d'un rapport économique de type co t/avantage, et illustre son propos d'un exemple pour le moins déconcertant en évoquant l'idée développée par des économistes libéraux nord-américains :

« Le criminel est un être rationnel. Il effectue un calcul, il pèse le pour et le contre. Le calcul suppose des contraintes et un objectif. L'objectif du criminel est un profit net, bénéfices moins pertes. Les bénéfices sont les larcins, les pertes les jours de prison, associés d'une valeur monétaire. Les contraintes du calcul sont la législation plus ou moins répressive de l'état dans lequel il se trouve, la densité de la police et divers paramètres [...].  videmment, le criminel est fruste. Tout ce calcul est implicite, tout se passe comme si le criminel calculait. »

Bernard Maris s'élève, bien entendu, contre une sorte d'économisme d'inspiration libérale qui consiste à penser que tout se calcule, y compris le suicide, en termes de maximisation du plaisir.

Cette tendance est, de plus, selon lui, cautionnée par un usage parfois abusif des statistiques, qui rendent les questions moins passionnelles : il est difficile de s'emporter sur un différentiel d'inflation ; un taux de chômage cache des milliers de personnes dans une absolue détresse mais se discute à la virgule, et oblige à « une politesse statistique » dans tous les d bats³⁸.

36. Selon Fernand Braudel, *L'Identité de la France*, Arthaud, Paris, 1986.

37. Bernard Maris, *op. cit.*

38. « Discuter de 2,5 ou 3% de croissance du PIB, ou d'un taux de chômage de 10 ou 10,5% ne sont pas des questions de fonds, mais de virgules, et on ne meurt pas pour une virgule. Infinie délicatesse du débat ; je te discute un taux en glissement, et tu me m gotes un chômage corrigé des variations saisonnières. » Savoureux, non ?

L'idée de la domination progressive de l'économie est reprise par un professeur de SES, Pascal Combemale, ardent défenseur des sciences sociales dans la discipline :

« Nous voulons simplement rappeler une évidence : nous vivons dans une société économique, c'est-à-dire une société dans laquelle l'ordre des pratiques économiques s'est « désencastré » de la gangue des rapports sociaux qui le contenait (dans les deux sens du verbe "contenir") et a imposé une hégémonie bientôt totale aux autres ordres (comme en témoignent les crises actuelles de la morale, du politique et la montée des problèmes écologiques). Dès lors, si l'école remplit sa fonction de socialisation, l'enseignement de l'économie consiste à apprendre au futur travailleur/producteur/consommateur les règles du jeu du monde « impitoyable » auquel il sera confronté : la lutte pour la survie sur le marché, la guerre économique contre les Allemands et les Japonais, le culte des "gagneurs", l'impératif de rentabilité et de compétitivité, etc. »³⁹

Cette dérive économique se retrouve à tous les niveaux :

- un homme politique doit impérativement, pour être crédible, parler « économie », efficacité, chiffres, grands équilibres⁴⁰, sauf, comme un Jean-Marie Le Pen, à jouer sur les extrêmes et la peur des gens ;

- un élève ou un étudiant, dans le choix de ses options ou de son orientation, pèse plus les chances de réussite dans telle filière que son attrait pour certaines disciplines⁴¹.

Ce sont là deux exemples parmi d'autres qui montrent que l'économie, le calcul économique, sont présents dans des situations forts différentes. Or, censément, l'école est le reflet de la société. Dès lors, se profile le danger de l'enseignement d'une « économie pour soi »⁴², présentant la caractéristique de « répondre à une demande de recettes : comment éviter le chômage ? Comment créer une entreprise ? Comment placer son argent à la Bourse ? » ; et non à une demande d'explication, d'analyse, de compréhension du monde contemporain.

C'est justement le rôle des SES que d'éviter cela, de relativiser les aspects économiques. Il est donc impératif qu'en aucun cas les sciences sociales ne soient laissées de côté dans notre enseignement. En effet, les évincer de cet enseignement équivaudrait à ne pas se poser de question quant à la place de l'économie dans notre société, et cela serait préjudiciable, car entraînerait la consécration définitive de sa supériorité absolue.

39. *Les Cahiers pédagogiques*, numéro 308, page 17.

40. Équilibres du commerce extérieur, de l'emploi, de la monnaie, et taux de croissance ne sont-ils à pas les pierres angulaires du carré magique de l'économie ?

41. À condition, toutefois, qu'il ait la possibilité de choisir.

42. Pascal Combemale, *op. cit.*, page 18.

Conclusion

Le rôle des SES est, à mon sens, et je ne pense pas trahir la conception qu'en ont généralement les autres professeurs, en premier lieu (avant la préparation aux dures lois du marché, avant la préparation à l'obtention d'un diplôme, avant la « création » de producteurs ou de consommateurs avisés), un acte fondamental de formation de futurs citoyens, donc un acte essentiel de la démocratie. Or la démocratie ne se limite pas à la seule pesée des avantages et inconvénients d'une situation ou d'un acte, et l'économie elle-même est beaucoup plus large que cette réduction en termes de marché. D'ailleurs, dans un document communiqué à ses adhérents à l'automne 1992, l'APSES s'insurgeait devant le fait que l'optique retenue dans les nouveaux programmes, alors encore en gestation, parte du concept de rareté et de la notion de marché comme base de l'organisation économique et sociale. Même si le communisme a échoué, il existe des alternatives à la toute-puissance du marché et il faut les présenter aux jeunes que nous formons.

Le plein exercice de ses droits, dans le cadre de la démocratie, réclame un esprit critique, et cela nécessite la maîtrise d'outils d'analyse que fournissent les SES, de par la pluralité des sciences et des connaissances acquises grâce à elles. Plus qu'une culture économique, les SES dispensent une culture sociale et montrent, justement, que derrière les sondages, les statistiques, les taux et les théories, existe une réalité. Les chiffres ne sont, après tout, qu'un moyen d'expression qu'il faut être à même de relativiser.

Pendant, à l'instar de Bernard Maris, il ne faut pas faire des SES une science « au-dessus de tout soupçon ». Les risques sont grands de tomber dans les pièges tendus par la diversité de ses composantes. Il s'agit d'une discipline qui réclame beaucoup de vigilance et de rigueur intellectuelle, afin de ne pas en arriver à une trop importante complexité (bien que la complexité soit, de fait, une composante à prendre en compte dans cette matière), ou, au contraire, une trop grande simplification, un «  conomisme » par définition excessif, qui conduirait à négliger tous les autres domaines d'études sociales. Il ne faut pas oublier que l'économie est une science sociale parme d'autres.

Une fois ces mises en garde effectuées, je laisse, pour conclure, la parole à Alain Beitone et Alain Legardez, qui, sans conteste, m'ont été d'un grand secours :

« Montrer à la fois l'existence et la fécondité du débat, la pertinence des clivages et la nécessité de les relativiser, constitue un objectif ambitieux. Il ne peut être atteint en une seule année dans une discipline, mais c'est un objectif décisif si l'on veut que le fossé ne se creuse entre une minorité de spécialistes et de technocrates et une majorité de la population ne disposant pas de la culture scientifique suffisante pour faire des choix démocratiques sur les enjeux

essentiels. »⁴³

Bibliographie

- BEITONE Alain & LEGARDEZ Alain (1992), « Contre l'empirisme et pour le pluralisme », *Les Cahiers pédagogiques*, numéro 308, novembre.
- BERTHELOT Jean-Michel (1991), *La Construction de la sociologie*, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? ».
- BRAUDEL Fernand (1986), *L'Identité de la France*, Arthaud.
- CHATEL Élisabeth (sous la direction d') (1990), *Enseigner les sciences économiques et sociales, le projet et son histoire. Introduction à une réflexion didactique*, Institut national de recherche pédagogique, collection « Rapports de recherches ».
- COMBEMALE Pascal (1992). « Faut-il enseigner l'économie au lycée ? », *Les Cahiers pédagogiques, op. cit.*
- JEAN Gisèle & RALLET Daniel (1993), « À la recherche des professeurs de SES », *Documents pour l'enseignement économique et social (DEES)*, Centre national de documentation pédagogique, numéro 94, décembre, pages 95 à 110.
- MAGLIULO Bruno (1990), *L'Enseignement des sciences économiques et sociales : ses enseignants, son public*, Inspection pédagogique régionale de sciences économiques et sociales.
- MAGLIULO Bruno (sous la direction de) (1989), « Les sciences économiques et sociales ont vingt ans », *DEES*, numéro spécial, mars.
- MARIS Bernard (1990), *Des économistes au-dessus de tout soupçon, ou la grande mascarade des prévisions*, Albin Michel.
- SALIN Pascal (1990), *La Vérité sur la monnaie*, Odile Jacob.

43. Beitone et Legardez, *op. cit.*, page 15.