

ÉDUCATION

L'enseignement de l'économie après la crise

TABLE RONDE ANIMÉE PAR PHILIPPE FRÉMEAUX, DÉLÉGUÉ GÉNÉRAL DE L'IDIES



La crise, en plaçant les questions économiques toujours plus au cœur du débat politique et social, témoigne de l'enjeu que constitue le développement de l'enseignement de l'économie aussi bien en termes de formation professionnelle que sur le plan de la formation citoyenne. Reste à définir ce que doivent être ses objectifs et ses contenus, aussi bien dans les filières technologiques et générales de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur.



Sylvie Cordesse-Marot,
PRÉSIDENTE DE L'APCEG

En seconde, la réforme a accentué la hiérarchisation des filières

La crise a suscité l'intérêt des élèves. A la rentrée 2009, dans ma classe de première STG où j'enseigne l'économie, la première demande des élèves était de comprendre la crise financière. Parallèlement, cette crise a renforcé la nécessité de faire connaître les mécanismes économiques aux jeunes citoyens que sont nos élèves. Dans son numéro d'avril 2010, *Alternatives Economiques* a publié une interview de Joseph Stiglitz dans laquelle il explique que les experts en économie risquent de s'enfermer dans des représentations fausses de la réalité, des représentations imprégnées

d'idéologie. Il me semble que les citoyens doivent avoir assez de recul, assez de formation critique pour prendre de la distance par rapport à ce qu'on leur présente comme des évidences ou des fatalités. Un troisième élément fait que la crise peut faire évoluer l'enseignement, c'est les relations proches qui existent entre économie et politique. Par exemple, quand on traite du problème du déficit public, de l'alternative qui existe entre le choix d'une politique d'austérité ou au contraire d'une relance de la demande, il est clair que ce débat repose sur des théories économiques. Il faut que

les citoyens appelés à voter aient conscience qu'elles existent.

Cette thématique générale de l'enseignement de l'économie après la crise pose quatre sous-questions : quelle est la place de l'économie dans l'enseignement du second degré ? Pourquoi l'enseignement d'économie en STG est-il méconnu ? Y a-t-il une spécificité de l'enseignement d'économie en STG ? Et enfin, quelle pédagogie mettre en place pour que l'enseignement en STG forme à l'esprit critique ?

Pour répondre à la première de ces questions, en première et terminale, environ 40 % des élèves étudient l'économie, dont parmi eux 16 % suivent la section ES, 15 % sont en STG et 14 % étudient en bac professionnel. C'est-à-dire qu'un tiers des élèves qui étudient l'économie dans le second degré sont formés dans la section STG, ce qui est loin d'être négligeable. Est-ce qu'on enseigne en STG les mêmes contenus qu'ailleurs ? A la rentrée 2010, en seconde, ont été créés deux ●●●

"ON EST DANS UN SYSTÈME OÙ LES ORIENTATIONS SE FONT PAR L'ÉCHEC, CE QUI PRODUIT UNE HIÉRARCHISATION DES FILIÈRES"

●●● enseignements d'exploration : le premier s'appelle « sciences économiques et sociales » (SES) et devrait refléter ce qui se passe dans la filière ES ; le second, intitulé « principes fondamentaux d'économie et de gestion » (PFEG), est censé refléter le mode d'approche de l'enseignement d'économie dans la filière STG. En STG, l'économie, comme le droit et le management représentent six heures d'études hebdomadaires en première

et en terminale. Et ces heures-là donnent un cadre plus général à des disciplines plus technologiques que sont le marketing, la comptabilité, la finance d'entreprise, la communication ou l'informatique. En effet, étudier l'entreprise ou les organisations sans les replacer dans un cadre plus large, économique et juridique, n'aurait pas de sens.

Pourquoi cet enseignement est-il méconnu ? Même nos collègues connaissent mal notre discipline, car l'ensemble de la filière est dévalorisé. On est dans un système où les orientations se font par l'échec, ce qui produit une hiérarchisation des filières. Cette hiérarchie des filières est dénoncée par tout le monde, à commencer par des sociologues, tels que François Dubet ou Roger Establet, mais aussi par le ministère de l'Éducation nationale, qui a affiché comme grand objectif de la réforme des lycées de supprimer ou pour le moins de limiter cette hiérarchie des filières. Elle est en effet contre-productive : il est démontré que plus l'orientation est précoce, plus les filières sont hiérarchisées dans un système, et moins l'enseignement est globalement efficace. C'est-à-dire qu'on a intérêt à enseigner dans un tronc commun le plus longtemps possible et repousser le plus loin

possible la spécialisation des élèves pour que, globalement, le système gagne en efficacité.

C'est donc une intention louable. Mais quand le ministère a créé « l'économie pour tous » en seconde, on s'attendait à ce qu'il crée un enseignement d'économie qui aurait pu être un peu plus pluridisciplinaire. Ce n'est pas ce qu'il a fait : le ministère dit qu'il veut supprimer la hiérarchie des filières, mais « l'économie pour tous » c'est en réalité deux enseignements : un enseignement qui s'appelle sciences économiques et sociales – qui est donc caractérisé comme scientifique – et l'autre qui s'appelle PFEG – et qui n'a pas ce qualificatif de scientifique. Or, dans le système actuel, toute différence se traduit par une hiérarchie. En seconde, la réforme a donc introduit une hiérarchie qui existait beaucoup moins auparavant, même les intitulés sont hiérarchisés. C'est extrêmement dommageable.

Tout se passe comme si la distinction opérée par les Grecs entre le travail manuel, réservé aux esclaves, et le travail intellectuel, réservé aux hommes libres, était toujours d'actualité. Pourtant, dès la Renaissance, Francis Bacon a montré qu'il n'y avait pas de séparation entre l'action et la pensée. Cette idée semble néanmoins avoir du mal à s'imposer dans les mentalités.

CRITIQUE INFONDÉE

Un autre reproche plus subtil est fait à notre enseignement : puisque dans nos sections nous enseignons l'entreprise, on nous accuse de former une main-d'œuvre docile au service du patronat. Cette critique ne tient pas la route dans la mesure où ce n'est pas l'objet étudié qui fait la docilité ou pas, mais c'est la façon dont on étudie l'objet. La manière d'apprendre est au moins aussi importante que l'objet que l'on étudie.

Dernier élément qui peut expliquer pourquoi notre enseignement est si méconnu : la composition de nos classes. Nous scolarisons davantage de familles d'ouvriers et d'employés

que dans les sections générales. En STG, il y a 38 % d'élèves issus de familles défavorisées alors qu'il n'y en a que 22 % dans les sections générales. Nous ne scolarisons que 32 % d'élèves de milieux favorisés, contre 53 % dans les filières générales. Evidemment, les enfants des familles que nous scolarisons ne sont pas ceux qui ont accès aux médias, à la communication. Ce qui explique, entre autres, que nous soyons peu connus.

FILIÈRE RENTABLE

Pourtant, on peut dire que notre filière est tout à fait rentable en termes de scolarisation. A la fin de la seconde, sont orientés en première STG des élèves qui étaient souvent en grande difficulté. Ils réussissent néanmoins au baccalauréat à 85 % et ils ont accès ensuite à des BTS et à des licences professionnelles. Or, les titulaires des licences professionnelles ont un très bon taux d'insertion dans la vie active, comparable aux masters 2, et meilleur que les jeunes titulaires de master 1 et de ceux qui ont suivi une thèse.

Y a-t-il une spécificité de l'enseignement économique en STG ? Dans notre filière, une injonction très forte nous est faite de pratiquer une approche inductive, c'est-à-dire de partir du réel, du concret, pour aller vers l'abstrait. Inversement, on réserverait une approche déductive aux élèves qui sont en filière générale. Une autre façon de dire les choses est apportée par l'ancien recteur de l'académie de Grenoble, Jean Sarrazin, qui a rédigé un rapport en janvier 2010 sur les filières BTS. Il défend nos filières en disant que certains élèves ont une intelligence très technique et sont donc destinés aux lycées professionnels. D'autres élèves ont une intelligence plutôt abstraite et ils se retrouveraient en filière générale. En STG, enfin, on aurait des élèves qui ont une intelligence moins technique qu'en lycée professionnel et moins abstraite qu'en lycée général. Dire que nos élèves ont une forme d'intelligence particulière me semble totalement inopportun. ●●●

●●● Le problème, c'est que le système scolaire part du principe que les enfants arrivent à l'école avec des prérequis. C'est vrai des enfants de cadres et des enfants dont les parents ont fait des études longues. Mais il y a une masse d'enfants qui n'ont pas ces prérequis quand ils arrivent à l'école. Il y a un dysfonctionnement : il faut que l'école prenne en considération la masse de ces enfants-là et que l'on considère qu'il n'y a pas forcément ces prérequis. Non, nos élèves n'ont pas une intelligence formatée d'une façon particulière. Simplement, nous considérons qu'ils n'ont pas ces prérequis. Et c'est vrai que nous travaillons sous la forme de groupes de niveau.

ESPRIT CRITIQUE

Quelle pédagogie adopter pour développer l'esprit critique de nos élèves ? Il faut absolument que l'on traite des grandes questions contemporaines et que l'on arrête d'aborder les notions par le biais de mises en situation anecdotiques. Il ne faut pas s'enliser dans les situations faciles, trop simples et trop proches de la vie quotidienne. Autre élément : il ne faut pas hésiter à donner des repères théoriques à nos élèves. Dans nos programmes de STG, nous ne sommes pas tenus d'enseigner les grandes théories économiques. C'est une erreur, car si on ne donne pas aux élèves de repères théoriques, tout se brouille. Il faut éviter les textes à trou qui prolifèrent dans nos sections, tout comme les textes parcelaires, ou les cours organisés autour de faux dialogues professeur-élèves. Le rôle du professeur, c'est de rendre l'élève autonome par rapport au savoir. Il doit jouer un rôle de passeur entre l'élève et le savoir, il doit bien faire attention à ne pas faire barrage. Il ne faut pas dissimuler les cours aux élèves. Hélas, c'est ce que font de nombreux manuels qui réservent les contenus de cours au livre du professeur et ne les publient pas dans les livres destinés aux élèves. Il n'y a

qu'à voir comme les lycéens de terminale sont avides de se procurer des « fiches bac » pour mesurer l'étendue de ce besoin de savoirs.

Pour former l'esprit critique des citoyens, il faut des programmes. On peut compter sur la bonne volonté du professeur, sur le fait qu'il questionne ses pratiques, mais il faut aussi un cadre. Il faut des programmes qui ne soient pas pléthoriques. Il faut des

plages horaires qui soient suffisamment longues, des horaires qui soient parfois dédoublés pour faire un travail de recherche dans les bibliothèques, les CDI et sur Internet. Et c'est exactement le contraire qu'a fait le ministère en seconde. A la rentrée, beaucoup de collègues se sont retrouvés avec des classes de 35, voire 40 élèves, non dédoublées, pendant une heure trente par semaine. ♦



Jacques Le Cacheux,
 PRÉSIDENT DU GROUPE D'EXPERTS EN CHARGE
 DE L'ELABORATION DES PROGRAMMES DE SES

Le nouveau programme permettra de mieux comprendre la crise

Je vais rappeler un certain nombre de points concernant les programmes d'économie dans la section SES, tels qu'ils sont en train d'être modifiés. Pour l'instant, c'est uniquement le programme de première qui a été complété et publié au *Bulletin officiel*. Or, le groupe d'experts que je préside travaille sur l'ensemble du cycle terminal. Il faut donc porter un jugement non seulement sur le programme de première pris isolément, mais sur l'ensemble du cycle, première et terminale compris.

La démarche que nous avons adoptée dans ce groupe d'experts consiste en effet à réfléchir à l'ensemble du cycle terminal et à une acquisition progressive de la part des élèves d'un certain nombre de concepts, de notions, de connaissances et d'outils d'analyse.

Par ailleurs, j'ai également été impliqué dans la rédaction des anciens programmes qui sont aujourd'hui considérés comme exemplaires. Je me souviens pourtant qu'il y a une dizaine d'années, lorsque ces mêmes programmes avaient été proposés, qu'ils avaient

fait l'objet de critiques assez âpres. Cela m'a permis de réfléchir entre-temps à la structuration de ces programmes. Nous nous sommes inspirés dans notre travail, au sein du groupe d'experts, d'un certain nombre d'expériences sur les programmes existants et aussi d'un certain nombre de critiques, notamment des travaux du rapport de la commission présidée par Roger Guesnerie.

Notre philosophie a consisté à affirmer assez clairement quelque chose qui existait déjà de manière sous-jacente dans le programme précédent, c'est-à-dire les logiques disciplinaires avec une séparation assez nette entre les approches économiques et les approches sociologiques. Le deuxième point, c'est que nous avons cherché dès la première à introduire des notions générales. Autrement dit, à ne pas se limiter à une démarche inductive. L'objectif est d'insister, dans le programme ●●●

**"NOUS AVONS
 CHERCHÉ DÈS
 LA PREMIÈRE
 À INTRODUIRE
 DES NOTIONS
 GÉNÉRALES"**

"NOUS AVONS EU LE SOUCI DE MÉNAGER UNE PROGRESSION DANS L'ACQUISITION DES SAVOIRS, DES SAVOIR-FAIRE ET DES MODES DE RAISONNEMENT"

●●● de première, sur l'acquisition de ces notions, de ces concepts de base et de familiariser les élèves avec ces modes de raisonnement, pour qu'ils puissent les utiliser sur un certain nombre d'objets croisés. Et ensuite, en terminale, il s'agit de remobiliser et d'approfondir un certain nombre de ces outils et de ces notions pour aborder des thèmes plus complexes.

Cela s'est traduit par une séparation entre les sciences économiques et

ce que l'on appelle la sociologie, avec un regroupement en première de la sociologie et de la science politique. Ainsi que par la proposition de mettre en œuvre une progression dans l'acquisition de ces savoirs, de ces compétences, et de ces modes de raisonnement. Cette progression est indicative, dans la mesure où la manière et l'ordre dans lequel les différents thèmes dans le programme sont traités par les enseignants relève de la liberté pédagogique.

Il ne s'agit donc pas d'organiser des tunnels d'enseignements où, pendant 20 semaines, on ne va faire que de l'économie et, pendant 10 semaines, uniquement de la sociologie. Chaque enseignant peut choisir l'ordre dans lequel sont traités les différents thèmes.

Quant aux thèmes proprement dits, le souci que nous avons eu, c'est de ménager cette progression dans l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des modes de raisonnement. Et donc de commencer par une partie assez générale sur les grandes questions que se posent les économistes, pour ensuite aborder différents thèmes qui étaient déjà assez largement présents dans le programme précédent. Certes,

ces thèmes sont présentés sous une forme légèrement différente, mais la manière de traiter les questions ainsi que les notions et les indications proposées restent relativement similaires.

TENIR COMPTE DE LA CRISE

Enfin, la démarche que nous proposons dans ces programmes tient compte de la crise et de la remise en cause qu'elle implique dans la manière d'enseigner. Dès la première, nous avons essayé d'introduire des éléments permettant de comprendre et de discuter beaucoup des questions qui ont été soulevées durant la crise. Je fais référence ici à la question de la répartition des revenus et des richesses, à la partie sur la régulation et les déséquilibres macro-

économiques, et plus encore, sans doute, aux thèmes qui traitent des marchés imparfaitement concurrentiels et des modes de financement de l'économie. Sur toutes ces questions, le programme de première constitue, à mon avis, une réponse plus satisfaisante que le programme précédent. L'idée était bien d'essayer de fournir aux élèves des notions et des éléments de raisonnement qui soient clairement articulés, suffisamment théorisés et analytiques pour leur offrir une capacité de réflexion autonome. En d'autres termes, il s'agit de les armer avec les outils qui leur permettront de comprendre ce qui se passe et de déchiffrer ce qu'ils entendent et ce qu'ils lisent sur ces questions. ♦



Jean-Renaud Lambert,
PROFESSEUR DE SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

On ne peut pas reprocher à un programme d'être trop scientifique

Si on s'intéresse à la structure, au contenu et à la finalité des programmes de SES tels qu'ils existent et vont s'appliquer dans la nouvelle structure du lycée et notamment le nouveau programme de la classe de première ES, la question à laquelle Philippe Frémeaux m'a demandé d'essayer de répondre est la suivante : « Les enseignants avec leurs classes peuvent-ils se saisir de ce programme ? »

Tout d'abord, je voudrais m'attarder un petit moment sur la question de la structuration du programme, et notamment sur la partition « économie-sociologie ». Il me semble que ce découpage correspond à l'évolution historique de notre discipline. A l'origine, nos programmes ont été conçus par des historiens, et

le lien avec les disciplines académiques que sont la science économique, la sociologie ou la science politique apparaissait peu. Ces liens sont apparus progressivement, notamment avec la réforme du lycée et des programmes du milieu des années 1990, lorsque je suis devenu enseignant de SES ; réforme qui a mon sens, a renforcé cette structuration de notre enseignement autour de la structure économie-sociologie (y compris la sociologie politique). A titre d'exemple, il me semble que l'introduction d'un enseignement de spécialité en terminale ES centré sur l'étude des travaux d'économistes et de sociologues convoqués exclusivement, sans croisement, pour approfondir certains thèmes du programme dont la dimension ●●●

●●● économique ou sociologique était ainsi clairement affirmée, est révélatrice du tournant qu'à alors pris notre discipline.

De plus, cette partition correspond à ce que les enseignants font avec leurs classes et cela correspond à la façon dont les élèves le perçoivent. Par exemple, lorsque mes élèves discutent avec d'autres sur l'avancée du programme, il n'est pas rare que j'entende des réflexions du type : « Vous en êtes où, vous avez commencé la socio ? »

UN ENSEIGNEMENT STRUCTURÉ

Toujours sur cette question de la structuration de notre discipline, les concours que les enseignants de SES ont passés sont structurés de cette façon-là, nous avons composé sur une dissertation de sciences économique, puis sur une dissertation de sociologie. A l'oral, à l'agrégation pendant longtemps et au Capes aujourd'hui, si les candidats passent un sujet de leçon en économie ils auront une épreuve sur dossier en sociologie, et inversement. Les enseignants de terrain, comme moi – qui au quotidien font de l'économie et de la sociologie avec leurs élèves, ont fait de l'économie et de la sociologie dans leurs études, et ont passé des épreuves d'économie et de sociologie pour devenir enseignants –, comprennent mal que l'on fasse toute une histoire de cette question de structuration du programme, qu'on en appelle sur ce sujet à la « désobéissance civique » comme s'il y avait là un objet de *casus belli* irréductible.

Enfin, et j'en terminerai là, sur la question de la structure, d'un point de vue épistémologique, les disciplines existent. Et il me semble important qu'elles soient identifiables, pour les élèves, pour leurs familles et pour les communautés scientifiques dont nous nous réclamons. Par exemple, nous sommes ici à Lyon dans le cadre des « Journées de l'économie »

pour discuter de l'enseignement de l'économie au lycée. La présence à cette tribune de la présidente de l'association des professeurs de SES, du président du groupe d'experts de SES, d'un enseignant de terrain de SES, atteste bien de l'idée qu'en SES, nous enseignons la science économique au niveau du lycée. Pour finir, l'ensemble des disciplines du lycée en France est structuré de cette façon, par appariement de disciplines académiques, histoire et géographie ; physique et chimie, etc.

Le deuxième volet de mon intervention concerne le cœur du sujet : « est-ce que ces programmes, et notamment celui de première, sont accessibles aux élèves ? » Il y a derrière cette question l'idée sous-jacente que l'aridité et la lourdeur du programme auraient dénaturé notre discipline en la vidant de ses méthodes actives. Ce programme induirait le risque de voir les enseignants avoir uniquement recours à des méthodes magistrales et transmissives.

INÉGALITÉS SCOLAIRES

La seule chose que je peux dire pour répondre à cette question, c'est qu'avec les élèves auxquels j'enseigne à Marseille en zone d'éducation prioritaire, avec des élèves tous issus des collèges ZEP du bassin Marseille-nord littoral, si je fais du magistral, je ne vais pas tenir plus de cinq minutes. J'ai besoin de leur proposer des activités qui donnent du sens aux apprentissages qu'ils sont supposés réaliser. Et de ce point de vue, plus le programme est rigoureux, plus les activités qui en découlent sont méthodiques, plus il y a de chances qu'ils arrivent, plus il y a de chances qu'ils réussissent. Cela pose la question de la lutte contre les inégalités scolaires, et c'est une question à laquelle je suis confronté au quotidien et à laquelle il me semble que les enseignants de SES sont sensibles.

De ce point de vue, certains ont jugé que ce programme avait perdu sa dimension de culture générale,

qu'il serait dès lors « trop scientifique ». Je dois dire que, pour ma part, je m'en réjouis ! Bien que je ne sache pas comment un programme pourrait être trop scientifique : si pour se saisir d'un programme mes élèves doivent disposer d'une culture générale préalable, ils continueront à échouer ; en revanche, si le programme leur donne des outils d'intelligibilité du réel, alors il y a des chances qu'ils continuent à réussir.

Cela pose une autre question, celle des débats de société sous-jacents aux programmes actuels et qui auraient disparu avec les nouveaux programmes. Il me

semble au contraire, mais j'admets pouvoir me tromper, que la nouvelle structure des programmes formulée sous forme de questions problématisées est plus à même de permettre aux élèves de se saisir de ces fameux débats de société. Par exemple, pour moi, « comment les prix influencent-ils les choix de consommation ? », c'est un débat. En revanche, pour s'en saisir, les élèves ont besoin de maîtriser un certain nombre de concepts, de mécanismes sur la formation des prix, sur la formation et la distribution des revenus, par exemple. Et de mon point de vue, la vocation d'un programme est bien là : fournir ces outils d'intelligibilité aux élèves. A ce titre, certains ont justement avancé l'absence de prise avec le réel de ce programme de première en lien justement avec la complexité de certains des concepts étudiés, certains ont même avancé l'idée que « la crise serait partout sauf dans les programmes de SES ».

Il me semble qu'il y a là une situation particulièrement paradoxale : dans la première version de ce nouveau programme de la classe de première figurait le concept de *spread* de crédit, les critiques ●●●

"LA VOCATION D'UN PROGRAMME EST BIEN DE FOURNIR CES OUTILS D'INTELLIGIBILITÉ AUX ÉLÈVES"

"CE PROGRAMME PRIVILÉGIE LA PROBLÉMATISATION DES QUESTIONS ABORDÉES AVEC LES ÉLÈVES"

●●● ont été très vives à ce sujet et le concept a été finalement retiré de la version finale du programme. Il me semble que les mêmes personnes qui réclamaient un programme en prise avec le réel auraient dû se réjouir de la présence de ce concept dans le programme et défendre à prement cette présence. Ils avaient là une chance extraordinaire de travailler avec leurs élèves sur un problème très concret et en prise avec le réel, la crise de la dette grecque, en expliquant pourquoi la Grèce devait payer un taux d'intérêt de 11 %, là où l'Allemagne ne payait que 3 %.

Dernière chose sur ce programme de première et sur la façon dont les enseignants peuvent s'en saisir : son préambule. Celui-ci dénaturerait notre discipline ! Je l'ai relu en détail, je ne vois pas en quoi certains peuvent le trouver inacceptable. A la lecture de ce préambule, il ressort que ce programme est constructiviste, que ce programme privilégie la démarche d'investigation, que ce programme privilégie la problématisation des questions abordées avec les élèves. Je ne vois pas en quoi cela constitue un changement majeur par rapport à ce que nous faisons déjà.

Enfin, je voudrais revenir brièvement sur ce qu'a dit Sylvie Cordesse Marot (la présidente de l'Apceg) sur la confusion entre nos disciplines et nos filières d'enseignement. Pour moi, il n'y a pas de confusion, pas de chevauchement, pas de concurrence entre nos disciplines et nos enseignements. Il y a de la complémentarité et des logiques distinctes au service de la diversification des voies de réussite pour les élèves. D'une part, il y a une logique propre à la filière technologique qui mobilise l'enseignement de l'économie en lien avec des disciplines comme

le management, la gestion, le droit. Et cela débouche sur des parcours de formation et de réussite pour les élèves cohérents. Par exemple, dans mon lycée, il existe un pôle tertiaire extrêmement dynamique autour de BTS prestigieux tournés vers les métiers du patrimoine (banque, assurance, notariat, professions immobilières), l'existence de ces BTS est un élément moteur pour la décision d'orientation des élèves vers la filière technologique. D'autre part, il y a une filière d'enseignement général où la science économique

est enseignée avec la sociologie et la science politique dont la portée scientifique doit être affirmée pour construire des parcours de formation cohérents vers les études supérieures longues de type LMD que ce soit à l'université, dans les classes préparatoires ou les instituts d'études politiques. Je suis attaché au maintien de ces spécificités qui diversifient les voies de réussite pour les élèves et, à ce titre, il me semble logique que perdurent dès la seconde deux enseignements d'économie distincts. ♦



Marjorie Galy,
PRÉSIDENTE DE L'APSES

Un programme de première conçu contre les professeurs de SES

Il y a beaucoup à dire sur le sujet, mais je limiterai mon intervention aux anomalies du nouveau programme de SES de première applicable en 2011 parce qu'il est emblématique des changements radicaux qui touchent notre enseignement dans la réforme du lycée.

Je tiens d'abord à souligner que si je suis seule « de ce côté » à cette tribune, il y a à ce jour plus de 2 300 professeurs de SES qui ont signé une pétition demandant un moratoire sur l'application de ce nouveau programme (dix académies déjà où le taux de signataires dépasse 50 %). Et nous recevons de nouvelles signatures chaque jour depuis la rentrée.

Ce nouveau programme de première comporte de nombreux défauts, mais je vais me limiter à en présenter quatre : il est encyclopédique et désincarné ; sa structure cloisonne à l'excès l'économie des autres sciences sociales ; le

pluralisme théorique y recule ; et il impose un appauvrissement pédagogique.

Concernant le caractère encyclopédique, alors que, je le rappelle, la principale préconisation du rapport Guesnerie était de réduire l'ambition et la taille des programmes de SES, le groupe d'experts a produit le programme le plus long et le plus dense jamais écrit : 33 chapitres, (une année scolaire compte moins de 30 semaines effectives de cours) avec de surcroît, dans chaque chapitre, une densité en notions et références théoriques qui atteint un niveau record. Concrètement, cela signifie qu'en moyenne, chaque chapitre devra être traité en quatre heures environ (évaluation comprise).

En conséquence, les parties descriptives qu'on trouve jusqu'à présent dans les programmes – j'entends par là le cadrage statistique (comme peut le faire l'Insee dans ses synthèses

ses grand public) ou la mise en contexte historique d'une question scientifique – sont désormais quasi inexistantes. C'est comme si les concepteurs du nouveau programme présupposaient que les élèves de première possèdent déjà la culture économique et sociale suffisante pour pouvoir se passer des éléments empiriques qu'il s'agirait pourtant d'expliquer pour mieux faire passer les notions.

ENCYCLOPÉDISME

De fait donc, cet encyclopédisme interdira de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques diversifiées et adaptées au profil de sa classe comme le travail régulier sur documents statistiques, l'apprentissage de l'argumentation, le temps de la remédiation, la réalisation d'une mini-enquête ou d'une visite d'entreprise, l'apprentissage de la recherche documentaire, etc.

Car la façon la plus rapide de faire cours pour boucler un programme pléthorique est bien celle du cours d'amphithéâtre : le professeur déroule magistralement son savoir, les élèves écoutent et notent. Evidemment, ce n'est pas ce que nous jugeons le plus formateur et le plus adapté aux lycéens (et nos élèves ne manqueront pas de nous le faire rapidement, voire bruyamment, remarquer !).

Deuxième critique : cette densité inédite du programme fait système avec tous les autres défauts, notamment le recul du pluralisme théorique et l'isolement excessif de l'économie des autres sciences sociales. Ce cloisonnement des sciences sociales est poussé à l'excès dans ce programme, puisqu'il s'agit d'étudier de l'économie jusqu'en mars, puis de la sociologie et de la science politique jusqu'en mai et, enfin, de permettre deux regards croisés seulement : sur l'entreprise et l'Etat... s'il nous reste du temps, au mois de juin, ce qui est peu probable.

Cette séparation, selon le préambule du programme, serait un gage de parcimonie et de clarté pour les élèves. Pourtant elle conduit justement à ce qu'elle veut combattre : des redondances absurdes du point de vue de l'allègement et de la cohérence pour les élèves. Ainsi, en début d'année, le chapitre sur les choix de consommation vus sous l'angle exclusif de l'économie empêche d'apporter un éclairage sociologique sur les déterminants de la consommation ; il y a là de toute évidence un appauvrissement de l'étude de la réalité économique et sociale. Je vous garantis que les élèves vont nous regarder étrangement lorsque nous allons leur expliquer qu'ils ont choisi leur forfait téléphonique uniquement par un calcul d'utilité marginale !

Ce cloisonnement aboutit également à l'absurdité de scinder en trois chapitres distincts l'étude d'un même objet : par exemple, l'étude de l'Etat est éclatée en trois *items* : d'abord ses fonctions régulatrices dans la partie économique, puis, bien plus tard, sa genèse dans la partie science politique et, plus tard encore, son rôle en matière d'intégration et de cohésion sociale dans les « regards croisés » en fin d'année.

DÉBATS ESCAMOTÉS

Troisième critique, ce programme trop dense escamote de nombreux débats théoriques, pourtant au fondement des progrès de toute science. En voici seulement trois exemples : le programme invite à présenter les avantages de l'échange international en trois heures sans laisser le temps de s'interroger sur de possibles limites ; on doit montrer les moyens d'action des banques centrales sans avoir le temps de présenter les controverses sur les politiques monétaires. Pourtant, ces dernières font l'actualité quasi quotidienne depuis la survenue de la crise ; on aborde les limites du mar-

ché mais pas les limites de l'intervention de l'Etat.

Donc, à la fois ce programme ignore la faisabilité pédagogique, ce n'est pas un programme pour les élèves ; et, par son refus d'ancrer les savoirs dans des débats, il est aussi anti-scientifique.

La quatrième et dernière critique que j'exposerai ici réside dans ce que Philippe Meirieu nomme la « pédagogie des préalables ». Ce dogme pédagogique en vogue actuellement, de la maternelle au lycée, en appelle au bon sens, en préconisant d'aller du simple au complexe. Ainsi, le programme débute par une grande partie économique désincarnée où les élèves médusés doivent découvrir, *ex nihilo*, les notions qui peuplent les manuels des universités américaines : l'utilité marginale, la contrainte budgétaire, les avantages comparatifs, les gains à l'échange, l'équilibre emploi-ressources, etc. Toutes ces notions sont déjà présentes dans les programmes actuels, mais elles sont distillées tout au long de l'année non pour elles-mêmes et d'un seul bloc, mais progressivement pour appréhender et comprendre des enjeux de société.

Dans ce programme, les questionnements sur les enjeux contemporains, quand ils sont présents, ne le sont au mieux qu'au titre d'illustration, mais sont le plus souvent absents, alors même qu'ils sont au fondement de la curiosité et de la motivation des élèves.

Cette conception simpliste de l'apprentissage, conduit, en singeant les programmes universitaires, à renverser les finalités de l'enseignement des SES en négligeant la formation citoyenne et intellectuelle des élèves. Le lycée doit-il former

"DANS CE PROGRAMME, LES QUESTIONNEMENTS SUR LES ENJEUX CONTEMPORAINS SONT LE PLUS SOUVENT ABSENTS"

ACTES (1/2)

• Cette seizième note de travail de l'Idies est le compte rendu de la première table ronde des Troisièmes rencontres annuelles de l'Idies, qui ont eu lieu le 9 novembre 2010, à Lyon, dans le cadre des Journées de l'économie et avec le soutien du Grand Lyon. L'intégralité des débats est disponible sous format vidéo sur le site www.idies.org

• La deuxième table ronde (sur la fabrication de l'information économique), a fait l'objet d'un compte rendu spécifique qui a également été publié sous la forme d'une note de travail. A télécharger sur le site www.idies.org,

GRAND LYON
communauté urbaine

des citoyens éclairés, des salariés capables de décoder l'information économique et sociale... ou le lycée doit-il, dès la classe première, préparer directement à l'entrée en master d'économie ?

En plus de la défiance des professeurs du secondaire, le programme de première a été critiqué par la quasi-totalité des associations d'enseignants et chercheurs du supérieur. Voici un court extrait d'une de ces critiques : « *Non seulement, à certains égards, ce programme s'apparente à un abrégé des enseignements de premier cycle universitaire en économie, mais il est insuffisamment ancré dans les interrogations que suscite l'activité économique, aujourd'hui, et qui ne peuvent manquer de se poser à tout lycéen. Or, il ne peut s'agir de faire de l'enseignement de l'économie au lycée un décalque aride de l'enseignement proposé à l'université.* »

C'est l'Association française de science économique (Afsé) qui a formulé cette critique à propos de la première version du programme en juin 2010. Certes, depuis l'Afsé a exprimé son soutien à la deuxième version du programme, mais cette critique garde à nos yeux toute sa pertinence, car les amendements du groupe d'experts ont été bien trop limités face à la profondeur des défauts.

Avant de conclure, je voudrais faire encore deux remarques. Tout

d'abord, la plupart des critiques que j'ai exposées tiennent aux conditions inédites dans lesquelles le groupe d'experts présidé par Jacques Le Cacheux a dû travailler. Le ministère a, en effet, imposé un raccourcissement sans précédent des délais de confection des programmes : six semaines au lieu de dix mois au moins précédemment.

TABLE RASE

La taille et donc la représentativité du groupe en ont pâti, sachant qu'en outre, pour les SES, le ministère a demandé que le groupe d'experts fasse table rase des programmes précédents et parte d'une feuille blanche, donc à l'aveugle, sans aucun travail d'évaluation de l'existant. Le destin d'une telle configuration était donc plus que prévisible : comment en effet produire un nouveau programme de A à Z en seulement six semaines ? La cohérence et la qualité scientifique mais aussi la faisabilité pédagogique ne pouvaient qu'en pâtir. Cet état de fait a d'ailleurs conduit le président de l'Apes à démissionner du groupe d'experts.

Seconde remarque : les évolutions qu'impose ce nouveau programme de première vont à rebours de tout ce qui se fait actuellement dans les autres disciplines au lycée. Voilà ce qu'on pouvait lire dans le préambule d'un programme de lycée, je vous demande de deviner de quelle

époque et de quelle discipline scolaire est tirée cette citation : « *Le croisement des regards disciplinaires vise à éduquer à une approche systémique et à développer des aptitudes adaptées au traitement de la complexité : prendre conscience de la multiplicité des approches, s'interroger de façon à multiplier les éclairages, rechercher des explications dans différents domaines avant d'en confronter les implications.* » Réponse : du préambule du nouveau programme de sciences pour les séries L et ES, donc celui de 2010. Etonnant, non ? Malheureusement on ne lit plus rien de tel dans les préambules des nouveaux programmes de SES, preuve qu'en SES désormais nous allons à contre-courant, non seulement de la façon d'enseigner en SES mais aussi dans les autres disciplines du lycée.

Pour terminer, je tiens à témoigner que ce programme est perçu par nombre d'entre nous comme une sorte de punition collective. Il est vécu comme un déni de notre éthique professionnelle et un mépris de notre expertise pédagogique forgée depuis quarante ans. Il incarne donc une sorte d'antiprogramme de SES qui nous empêcherait de continuer à faire correctement notre métier, c'est-à-dire de faire découvrir et aimer les sciences économiques et sociales aux lycéens et ainsi de participer à la mission première de l'école : former des citoyens. ♦