

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

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

présidée par

Roger Guesnerie

Professeur au Collège de France

Juin 2008

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

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

Président :

Roger Guesnerie
Collège de France

Co-rapporteurs :

Sandrine Spaeter-Loehrer
Université de Nancy II

Jérôme Gauthié
Université de Paris I

Juin 2008

Sommaire

	pp.
Introduction	5
Avant-propos	5
Vue d'ensemble	6
Bilan	11
Les programmes et l'articulation entre les années d'enseignement	12
Les manuels	17
Préconisations	21
Les objectifs de l'enseignement	21
La démarche didactique	25
La place et l'agencement des enseignements des SES au lycée : quelques pistes	29
Annexes	31
La lettre de mission et la composition de la commission	36 38
Les modalités travail de la Commission et la liste des auditions	40 41
A - Les synthèses	43
B - Les données de cadrage	55
C - Les auditions	65

Avant Propos

La lettre du ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, donnait à la Commission mandat "d'examiner le contenu des manuels de sciences économiques et sociales du lycée, de s'assurer de

leur conformité aux objectifs et aux contenus des programmes, du respect de la pluralité des courants de pensée constitutifs du domaine des sciences économiques et sociales ainsi que de la qualité des supports pédagogiques utilisés". Elle demandait qu'"une attention toute particulière" soit apportée "à la manière dont est abordée l'étude du marché et de l'entreprise".

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

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

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

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

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

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

Vue d'ensemble

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

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

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

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

Trois grandes constatations sur les manuels proprement dits :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Trois remarques critiques :

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

grandes questions de notre temps, mais il permet de trancher de nombreux points en débat. Il ne délivre pas des vérités intangibles et définitives mais permet d'écartier une multitude d'idées fausses.

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

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

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

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

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

Construire ce programme à double entrée constituerait un défi dont il ne faut pas se dissimuler la difficulté : il faut notamment que le croisement entre les savoirs jugés structurants, dont le choix nous paraît pouvoir faire l'objet d'un accord assez large et des thématiques d'appui permette une progression logique, en l'occurrence entre le début de la première et la terminale, et ce n'est pas

une mince affaire. Mais le défi peut être relevé dès lors que serait mobilisée, sous des formes évoquées dans le rapport, la force de frappe d'expertise intellectuelle nécessaire.

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

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

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

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

Bilan

Un rapport de 2005² a mis en évidence que l'enseignement de sciences économiques et sociales (SES³) est apprécié par la majorité des élèves, y compris par ceux qui ont choisi cette option en classe de

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

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

seconde, qu'ils s'orientent ensuite vers la série économique et sociale (ES²) ou non. Par ailleurs, tant les enseignants qu'une grande partie du monde professionnel s'accordent à juger souhaitable un enseignement d'un savoir économique et social, quel que soit le métier auquel l'élève se destinera.

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

- **La forte progression des effectifs :**

aujourd'hui 30% des bacheliers de l'enseignement général sont des bacheliers ES. D'après le rapport du Sénat⁴, le succès de la série S et, dans une moindre mesure de la série ES, s'explique par le désir des élèves de suivre des formations aussi ouvertes que possible et par le souci de "ne se fermer aucune porte"⁵. L'attractivité de la série ES tiendrait en particulier à l'équilibre de l'offre de formation entre disciplines scientifiques et littéraires et économiques et sociales.⁶

- **Une orientation majoritaire des bacheliers ES en phase avec leur formation initiale :**

près de la moitié se destinent à des formations à dominante économique ou sociologique qu'il s'agisse d'IUT ou de BTS tertiaires, d'IEP, de classes préparatoires, d'études d'économie ou de sociologie à l'université, ou encore d'écoles de commerce - soit juste après le baccalauréat (les bacheliers ES sont surreprésentés dans ces écoles), soit après deux années de classes préparatoires. Par ailleurs, les données de cadrage du Ministère de l'Éducation Nationale (cf. annexes B) indiquent que, en 2006, 56,5% des bacheliers s'orientent vers l'enseignement supérieur long (bac +3 et plus), 21,1% choisissent plutôt l'enseignement supérieur court (bac+2) et 18,3% s'orientent vers les classes préparatoires aux grandes écoles, les IEP ou les écoles de commerce.

- **La réussite satisfaisante des bacheliers ES dans l'enseignement supérieur :**

leur taux de réussite en première et deuxième année universitaire d'économie ou d'administration économique et sociale (AES) est supérieur à celui des étudiants issus de la filière littéraire (46,9% des étudiants issus de ES obtiennent leur DEUG en 2003 contre 40,3% des étudiants de la filière littéraire), il est cependant inférieur à celui des étudiants issus de la filière scientifique (58,9% obtiennent leur DEUG en 2003).⁷ Mais la tendance s'inverserait en licence : le taux de réussite en licence (L3), cette fois sans distinction par discipline, est de 75,4% pour les bacheliers issus de la filière ES, tandis qu'il n'est que de 70,2% pour ceux de la filière L (littéraire) et de 71,7% pour les bacheliers de la série S (scientifique)⁸. Ce changement de tendance s'observe également lorsqu'est évaluée la probabilité de réussite en licence par discipline et selon l'origine du baccalauréat.

⁴ "A quoi sert le bac ?" juin 2008.

⁵ Rapport du Sénat, page 107.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁹ Rapport du Sénat, page 73.

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

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

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

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

Caractéristiques transversales aux trois années de lycée

- 1- De manière générale, les programmes de SES au lycée donnent l'impression qu'un enseignement de "problèmes politiques, économiques et sociaux contemporains" est dispensé aux élèves, plutôt qu'un enseignement de *sciences* sociales visant à leur faire acquérir les fondamentaux de l'économie et de la sociologie. Il est ainsi demandé aux élèves de trancher de grands débats contemporains (par exemple : les effets de la mondialisation) sans qu'ils aient pu s'approprier les outils conceptuels et analytiques et les connaissances factuelles pour le faire et ce, sur un sujet où le savoir est loin d'être assuré et consensuel.
- 2- Dans les programmes, à chaque niveau d'enseignement, l'accent est mis sur les thématiques qui devront être abordées (la famille, la monnaie, la mondialisation ...) sans que soient suffisamment explicitées les connaissances et surtout les compétences que l'élève doit acquérir. Plus précisément, les programmes de seconde, première et terminale donnent bien une liste des notions que les élèves doivent maîtriser et formulent des indications complémentaires sur chaque thème, mais appellent cependant trois critiques :
 - les notions à acquérir sont trop nombreuses, et insuffisamment hiérarchisées et délimitées ;
 - les indications complémentaires manquent souvent de précision et ne permettent pas toujours de dégager le fondamental de l'accessoire ;
 - les outils analytiques et les compétences à maîtriser sont peu, voire pas précisés tandis que les dimensions analytiques et descriptives sont insuffisamment distinguées.
- 3- Les programmes mettent plus l'accent sur les problèmes de notre société et peu sur ses réussites. On trouve, pour ne citer qu'un exemple, de longs développements sur le chômage, la précarité, mais peu sur l'élévation du niveau de vie.
- 4- La dimension empirique des sciences économiques et sociales reste le plus souvent occultée. Pourtant, la compréhension des théories appelle l'analyse de leur ancrage historique et les sciences sociales revendiquent le verdict des faits, même si la réfutation est un exercice moins assuré que dans d'autres disciplines scientifiques, et si en conséquence la cohabitation d'explications différentes y est plus fréquente.

Les spécificités par niveau

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

Classe de seconde

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

Quel objectif pour l'enseignement de seconde ?

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

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

Classes de première et de terminale

Des programmes trop chargés

- 7- Les membres de la commission ainsi que la plupart des enseignants de SES sont unanimes pour affirmer que les programmes de première et surtout de terminale sont beaucoup trop lourds :
- Ces programmes sont si vastes qu'il est particulièrement difficile d'en cerner les limites et de déterminer le degré d'approfondissement nécessaire sur chaque thème traité. Par voie de conséquence, la difficulté soulignée plus haut à distinguer les connaissances fondamentales des connaissances accessoires s'en trouve renforcée.

- La bonne maîtrise des "fondamentaux" (outils conceptuels et analytiques propres à chaque discipline) s'efface alors au profit d'une approche, nécessairement superficielle, d'un vaste ensemble de débats d'actualité.
- 8- La surcharge des programmes conduit certains professeurs à s'adapter en recourant à des stratégies pédagogiques variées. Certains optent pour un enseignement plus magistral pour couvrir le programme, alors que d'autres choisissent de restreindre les thèmes traités, en suivant scrupuleusement le manuel ou s'appuyant sur des documents tirés de sources diverses.

Trop de thèmes, pas suffisamment d'outils

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

¹²

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

l'enseignement de tronc commun fait porter l'attention sur les questions contemporaines et leurs grands enjeux, tandis que l'enseignement de spécialité familiarise les élèves à la pensée de grands auteurs. Le risque est alors de séparer l'étude des théories de celle de leur application.

Une sociologie souvent trop abstraite, trop déterministe et trop compassionnelle

- 13- Par opposition à l'enseignement d'économie, où les objets et les thèmes d'actualité sont trop systématiquement présentés avant les outils, la sociologie tend à être abordée de manière un peu trop abstraite – notamment dans le programme de première - et insuffisamment connectée à l'étude de problèmes concrets.
- 14- Les chapitres sociologiques du programme prêtent le flanc à deux tentations regrettables. La première est de donner à croire que l'objectif majeur ou unique de l'analyse est d'ordre critique et démystificateur, alors que les outils sociologiques visent à décrire et analyser les situations sociales d'une manière qui peut aussi bien ouvrir à des postures intellectuelles critiques qu'à des démarches d'aide à l'action organisationnelle par exemple. La seconde tentation est de se centrer beaucoup trop sur les problèmes sociaux contemporains (nouvelles pauvretés, renouveau et aggravation des inégalités scolaires, etc.), ce qui conduit certains manuels à les aborder dans les termes du vocabulaire médiatique, sans l'effort premier de réélaboration rigoureuse des concepts permettant d'identifier les termes analytiques du problème¹³.
- 15- Une vision déterministe du social, à laquelle peut aisément encourager la découverte de régularités statistiques, l'emporte souvent sur une vision plus ouverte qui fait toute sa part à l'autonomie des acteurs sous contrainte, à leur capacité d'invention en réponse aux questions de tous ordres qui leur sont posées par la vie en société.
- 16- Enfin, une partie relative à la sociologie des organisations manque dans les programmes. Ceci ne permet pas, notamment, de faire facilement le lien avec la partie économique sur l'entreprise alors qu'il existe une littérature riche et instructive sur la question (par exemple autour des concepts de systèmes d'action concrets et zone d'incertitude, d'effet sociétal, ou d'apprentissage organisationnel).

Le traitement de l'entreprise et du marché

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

L'entreprise est étudiée en seconde, mais apparaît peu dans la suite. Elle est mentionnée en première comme agent de la Comptabilité Nationale lorsque le circuit est abordé. Elle réapparaît ensuite lorsque le marché est étudié, pour introduire les stratégies concurrentielles (concentration etc.). Enfin, un chapitre du programme de terminale est consacré aux stratégies internationales des entreprises. Cependant, quel que soit le niveau d'enseignement, l'entreprise

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

est insuffisamment appréhendée comme un acteur microéconomique, soumis à des contraintes fortes et devant faire des choix dont dépend sa survie. De ce point de vue, il est particulièrement regrettable qu'à aucun moment ne soient présentés des rudiments de comptabilité (tels que le bilan et le compte de résultat).

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

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

Les manuels

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

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

Structure et approche retenues

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

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

pédagogie préconisée dans l'enseignement des SES en France a consisté à privilégier le travail à partir de documents, ce qui explique en partie le format des manuels.

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

- 19- La critique adressée aux programmes quant à l'accent mis trop systématiquement sur les problèmes de la société (française notamment) vaut encore plus pour les manuels. Ainsi, par exemple, à propos de la famille, sont évoquées principalement des ruptures et les inégalités homme-femme ; à propos de l'emploi, on tend à parler surtout chômage et précarité ; à propos de l'entreprise, à mettre l'accent sur les conflits, les mauvaises conditions de travail et les bas salaires ; à propos des revenus et de la redistribution, à évoquer surtout les inégalités – en donnant peu d'informations sur ce qui les explique et éventuellement les justifie. (Cf. annexe A-1). Il est toutefois possible, comme le montrent certains manuels, d'aborder ces problèmes sans tomber dans l'excès de "sinistrose" qui se manifeste souvent au travers des titres, des thèmes des documents, des photos et images.
- 20- Un souci louable d'équilibre des sensibilités intellectuelles conduit parfois à une présentation maladroite de ces dernières, consistant à simplement juxtaposer les théories, sans les resituer dans le contexte qui les a vu naître, et sans donner les éléments de leur validation empirique. Les théories tendent ainsi, de façon plus générale, à être présentées de façon succincte et opposées de façon schématique.
- 21- Le choix des thèmes proposés sous forme de travaux dirigés n'est pas non plus toujours pertinent. Ils se rapportent parfois à un élément accessoire du thème étudié, ce qui ne permet pas de mobiliser facilement les connaissances supposées être acquises au cours du chapitre. Les enseignants membres de la commission ont tenu à préciser que ces travaux dirigés proposés ne reflétaient pas la réalité de tous les enseignements dispensés. Les professeurs sont nombreux à préparer des fiches de travaux en groupe à l'aide de documents qui ne sont pas forcément extraits du manuel.
- 22- Les manuels accordent dans l'ensemble une place insuffisante aux exercices ou aux problèmes à résoudre avec un véritable résultat à trouver et qui oblige les élèves à utiliser les techniques et outils vus dans le chapitre. Les travaux dirigés sont trop souvent articulés autour de lectures de textes et de discussions relatives à leurs éléments centraux. En classe de terminale, ceci découle directement du format de l'épreuve du baccalauréat de la série qui mérite également d'être discuté, dans la perspective d'introduire une part d'exercices dans l'évaluation.

Choix des documents pédagogiques

- 23- Les statistiques reproduites dans les manuels sont en général de bonne qualité. Leurs sources sont fiables, bien annoncées et bien exploitées (cf. annexe A-1).
- 24- La Commission a souvent entendu regretter le manque, voire l'absence, pour certains thèmes, de données et comparaisons internationales. Les faits et chiffres concernent essentiellement le

cas français dans la plupart des manuels, avec quelques données internationales lorsque la mondialisation est abordée en terminale.

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

Préconisations

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

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

enseignants, qui est un des principes fondamentaux de tout enseignement et qui se justifie aussi par un souci d'efficacité : les professeurs sont les mieux à même d'adapter leurs pratiques aux publics différenciés auxquels ils enseignent.

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

Les objectifs de l'enseignement

- 1- Les sciences sociales constituent ce que certains ont nommé une "troisième culture", à côté des sciences dites "dures" ou "exactes" d'une part, des lettres et sciences humaines d'autre part. À ce titre, tout comme ces deux autres cultures, elles sont un pilier fondamental de la formation du citoyen dans notre monde contemporain. Cette troisième culture repose sur un ensemble de *connaissances et compétences* rigoureuses dont doivent être dotés les élèves pour pouvoir décrypter le monde économique et social. Si l'enseignement des SES participe – au même titre que tous les autres enseignements – à la formation citoyenne, il poursuit un objectif qui lui est spécifique : former les élèves aux connaissances et compétences propres à l'économie et à la sociologie (pour ne prendre que les deux disciplines de base de cet enseignement) afin de les préparer à la poursuite d'études supérieures dans un large spectre de cursus où sont présentes ces disciplines (filières économie et gestion, AES, et sciences humaines et sociales à l'Université, classes préparatoires économiques et commerciales, classes préparatoires B/L, IEP, IUT et BTS tertiaires).
- 2- L'acquisition et la maîtrise de ces connaissances et compétences relèvent des *objectifs* de l'enseignement des SES, qui doivent être définis avant d'aborder la question des *contenus*, qui renvoient aux objets ou thèmes d'étude. Ces derniers - sur lesquels nous reviendrons plus bas - doivent servir avant tout de points d'appui à l'acquisition de connaissances et compétences clairement identifiées. Cet enseignement doit permettre aux élèves d'accéder à un "ordre de réalité" qui n'est pas abordé en tant que tel par les autres disciplines. Et si, à ce niveau de cursus, il ne saurait être envisagé d'embrasser l'ensemble des grands problèmes économiques, sociaux et politiques du monde contemporain, il importe en revanche de favoriser chez les élèves l'apprentissage d'un nombre limité de concepts, d'outils et modes de raisonnements propres à la science économique et à la sociologie. C'est bien la mobilisation de ces *outils conceptuels et analytiques* qui leur permettra d'identifier, d'analyser et d'apporter des éléments de réponse aux grandes questions économiques et sociales du temps présent.
- 3- Mettre l'accent sur l'acquisition des connaissances et compétences propres à ces deux disciplines - qui sont des sciences, même si elles sont de nature différente des sciences dites "dures" - permettra de mieux valoriser l'enseignement de SES et de faire de la série ES une voie d'excellence. Le renforcement de l'enseignement des mathématiques dans cette série, notamment dans leurs composantes les plus utiles aux sciences sociales – comme les probabilités et les statistiques – irait dans le même sens.

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

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

4- Les connaissances à acquérir renvoient à un ensemble *d'outils conceptuels et analytiques* propres aux deux sciences sociales de référence : l'économie et la sociologie. Comme nous l'avons souligné, le problème de l'enseignement actuel n'est pas qu'il ne ferait pas suffisamment de place à la théorie ou à l'abstraction. De nombreuses théories sont évoquées, aussi bien en économie qu'en sociologie. Mais ces théories - forcément présentées de façon simplifiée - tendent trop souvent à être perçues par les élèves comme des discours clos, détachés de leur soubassement empirique et de leur ancrage historique, se répondant les uns aux autres (Keynes contre les classiques, Friedman contre les tenants de la courbe de Phillips, Boudon contre Bourdieu....) dans un monde autonome qui serait celui des idées. Le danger est alors, on l'a dit, de donner l'impression que les sciences sociales ne sont qu'une collection d'opinions contradictoires sur le monde, qui, au final, se valent toutes et donc ne permettent de fonder aucun savoir solide.

- Il faut d'abord essayer de faire saisir aux élèves que les théories n'essayent pas d'expliquer la "réalité économique et sociale" dans toute sa complexité. Le travail scientifique consiste à réduire celle-ci à des ensembles limités d'observations sur lesquels il va se concentrer et qui constituent des "faits stylisés", i.e. construits par le questionnement de l'observateur¹⁴.
- Il faut aussi faire comprendre que les approches théoriques s'inscrivent dans des modes de raisonnement en partie communs et en partie spécifiques à chaque discipline. Ainsi toute démarche relevant des sciences sociales s'appuie sur une modélisation : la compréhension de la notion de modèle théorique est donc indispensable. En ce qui concerne plus particulièrement l'économie, la "modélisation" s'opère dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive, dont les élèves doivent saisir les grands principes. Ce détour est notamment indispensable pour éviter la confusion, trop répandue, entre ce qui relève de la modélisation (pour isoler un ensemble de mécanismes) et ce qui relève de la simple description de la réalité. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, la théorie de l'offre et de la demande dans le cadre de la concurrence dite "parfaite" est trop souvent invalidée d'emblée pour manque de réalisme, alors que sa pertinence est de constituer un point de départ analytique, forcément abstrait et simplificateur. La sociologie, quant à elle, offre des modalités et des niveaux de formalisation différents selon les domaines : construction de types-idéaux, modélisations de comportements d'acteurs à partir de données statistiques issues d'enquêtes sur échantillons représentatifs ou fichiers. Dans d'autres contextes, la formalisation sera moindre, le sociologue procédant par identification empirique de la récurrence de traits, observés jusqu'à saturation.

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

- L'accent doit être mis sur l'apprentissage des *fondamentaux* de chaque discipline, c'est-à-dire les outils conceptuels et analytiques qui en constituent le socle de base, et sur la compréhension de certains *mécanismes* simples. Les théories peuvent être appréhendées dans un premier temps comme des "*boîtes à outils*" plutôt que des visions constituées (la théorie de X *versus* celle de Y). Ainsi, pour prendre l'exemple de l'économie, les élèves devraient notamment maîtriser les outils conceptuels et analytiques de base de la microéconomie (l'analyse offre-demande, le coût marginal, le coût d'opportunité et l'idée d'allocation efficace des ressources, la notion d'externalité, les problèmes liés aux asymétries d'information et les rudiments de l'analyse des comportements face au risque, pour ne citer que quelques exemples) et savoir les utiliser pour analyser un ensemble très varié de phénomènes économiques et sociaux. Des modélisations très simples de la théorie des jeux peuvent être introduites pour expliquer certaines situations d'interaction, aussi bien dans le monde économique que dans le monde social.
 - Ce n'est que dans un second temps que peuvent être abordées les éventuelles *controverses entre différentes théories*. Mais celles-ci doivent toujours être présentées dans une perspective appliquée. Une théorie doit être mobilisée en fonction d'une question précise, et reliée aux faits stylisés qu'elle prétend expliquer. Cette démarche peut aussi permettre de mieux comprendre comment une théorie peut être plus ou moins pertinente selon la période et le lieu, sans tomber dans le relativisme. Elle peut justifier le recours à des auteurs anciens, en évitant de tomber dans une histoire de la "pensée" déconnectée des faits.
- 5- Doit être acquis un ensemble de compétences consistant d'une part à saisir *le mode de construction* des données économiques et sociales, d'autre part à *analyser* ces mêmes données. Ces dernières sont issues principalement d'enquêtes sur échantillon à finalité statistique et de fichiers administratifs exhaustifs, construits pour servir d'outil à l'action publique ou simplement l'éclairer. Les élèves devraient être initiés à la méthodologie des enquêtes et au traitement des fichiers administratifs. La construction des principaux indicateurs, comme l'indice des prix ou le taux de chômage, serait abordée de façon à expliquer la combinaison nécessaire de définitions conventionnelles et de méthodes scientifiques.
- L'analyse des données renvoie à un certain nombre de méthodes et d'outils de traitement des données. Extraire les informations pertinentes d'un texte, d'un tableau ou d'un graphique est déjà une des bases de l'enseignement actuel des SES. Mais le temps qui y est consacré, étant donné l'ampleur des programmes (définis par les champs à couvrir), semble encore insuffisant. L'expérience semble montrer qu'au sortir du baccalauréat ES, une partie non négligeable des élèves a du mal à analyser des données notamment statistiques (sous forme de tableaux ou de graphiques) relativement simples. Les "*savoir-faire applicables à des données quantitatives exigibles à l'épreuve de SES du baccalauréat de la série ES*", tels qu'ils avaient été définis par la circulaire du 15 juillet 1998, sont loin d'être tous maîtrisés, faute d'une réelle possibilité d'évaluation à l'examen (la calculatrice étant de fait interdite, tout calcul d'indicateur statistique est forcément limité).
 - Les notions de *corrélations* et de *causalité*, qui sont à la base de l'analyse empirique, devraient être bien maîtrisées et distinguées. Les élèves devraient être initiés aux méthodes permettant de les mettre en lumière, en faisant notamment le lien avec des outils simples abordés en mathématiques (probabilités et statistiques). La notion de coefficient de corrélation pourrait être abordée en terminale. L'analyse multivariée et le

raisonnement "toutes choses égales par ailleurs", qui sont une des bases de la démarche des sciences sociales, doivent être compris.

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

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

La démarche didactique

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

- 10- Nous avons souligné plus haut les objectifs du programme devaient être clairement définis en termes de connaissances et de compétences qui doivent être acquises par les élèves. Au niveau de la démarche pédagogique, cette acquisition peut et doit se faire à partir de l'étude de réalité économique et sociale. Partir de cette dernière est en effet indispensable pour susciter l'intérêt des

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

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

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

Il s'agirait de donner un premier aperçu de chaque démarche à partir d'exemples. Ainsi, pour l'économie, il conviendrait de partir de la notion de rareté, de la question de prise de décision des agents sous contrainte, de l'agencement de ces décisions dans le cadre d'activités de production, de distribution et de consommation. La sociologie, de son côté, ne s'est pas développée à partir d'un ensemble axiomatisé analogue à celui de la microéconomie. On peut cependant considérer que tous les sociologues qui ont créé du savoir scientifique fondent leur démarche, implicitement ou non, sur deux propositions : le primat de l'intégration sociale des personnes qui, dans toutes les sociétés, jouent entre contraintes sociales et expressions individuelles ; l'affirmation que le devenir social est toujours le fait, selon des chaînes causales plus ou moins complexes, d'hommes et de femmes, agissant individuellement ou en groupe, et des conséquences voulues ou non voulues de

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

leurs actions. Ce qui signifie en particulier que, si importantes soient-elles pour les élaborations théoriques, jamais des entités abstraites telles que celles de "classe" ou de "société", ne peuvent être simplement assimilées à des acteurs dans une explication particulière quelle qu'elle soit.

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

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

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

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

Une pédagogie fondée sur des activités de différentes natures

- 16- La pédagogie peut se fonder sur l'implication des élèves dans des travaux de différentes natures - exercices sous forme de problèmes à résoudre, exposés, travail en groupe, enquêtes, études de cas ...- destinés à les exercer à utiliser leurs savoirs et à renforcer leurs compétences en mettant en pratique ce qui est acquis ou en cours d'acquisition. Recourir à des exemples et des travaux d'application ne signifie aucunement renoncer à l'exigence en termes de rigueur et/ou

d'abstraction : c'est au contraire un moyen pédagogique d'assurer la maîtrise des outils tels qu'ils ont été évoqués plus haut. Les enseignants de SES sont à juste titre très attachés à ce type d'activités – même si, bien évidemment, le cours ne saurait s'y réduire.

- 17- Des outils encore peu utilisés, tels que par exemple les jeux expérimentaux, pourraient, être introduits pour étudier certaines notions et mécanismes économiques. De façon plus générale, ce qui se fait dans l'enseignement de l'économie dans les *high schools* américaines offre des exemples intéressants d'innovations pédagogiques (cf. annexes A-3 et C-6-2). En sociologie, l'élaboration de guides d'entretien, d'observations et de questionnaires en vue de mener des enquêtes de terrain pourrait être encouragée ainsi que la construction d'échantillons et le traitement statistique très simple des données ainsi collectées. Dans le cadre de ces activités, les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) peut s'avérer un outil intéressant. Encore une fois, il s'agirait d'encourager le recours à des travaux que certains enseignants de sciences sociales utilisent déjà avec succès.
- 18- Consacrer du temps à ces activités exige de maintenir les heures de travaux dirigés. La réussite des travaux évoqués suppose en effet de pouvoir travailler avec des groupes de taille réduite.

Des supports pédagogiques remaniés et diversifiés

- 19- La refonte des programmes dans le sens indiqué (priorité à la définition des connaissances et compétences qui doivent être acquises à chaque niveau, réduction du nombre des thèmes abordés et de l'ambition dans leur traitement..) implique inévitablement une refonte importante des *manuels*, non seulement dans leur contenu, mais aussi dans leur format même.
- Il serait souhaitable que les manuels différencient plus nettement les *faits stylisés*, les *outils* permettant de les analyser, les *travaux d'application* destinés à faciliter l'acquisition de ces outils et à les mettre en œuvre.
 - Accroître la dimension analytique de l'enseignement rend de fait encore moins pertinente une conception *des manuels réduits à de simples recueils de documents*. Il faut que ces derniers contiennent des parties rédigées présentant les outils conceptuels et analytiques, qui seront des éléments structurants, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. Nous nous situons en effet ici dans une perspective où les manuels peuvent être aussi utilisés de façon autonome par ces derniers. Il est intéressant de rappeler que les premiers manuels de la discipline comportaient une partie de cours et une partie de travaux dirigés.
 - Les documents doivent être de "vrais documents" : pas des extraits d'autres manuels, ou des textes écrits par les auteurs du manuel présentés comme des documents. Concernant les textes, la distinction déjà présente dans les instructions qu'avait données Guy Palmade lors de l'introduction de l'enseignement des sciences sociales est toujours pertinente, et doit être claire pour l'élève : "*plusieurs types de textes : les uns descriptifs (décrivant une évolution ou une situation), d'autres comportant des analyses ou des essais d'explication*"¹⁶ ; les textes d'auteurs doivent pouvoir être plus longs qu'ils ne sont actuellement, quitte à être moins nombreux.

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

- Il serait souhaitable que les manuels soient élaborés dans le cadre de collaborations entre professeurs en lycée et universitaires, dans les deux disciplines. Cette collaboration peut être particulièrement fructueuse pour constituer des dossiers ou autres supports pour les travaux d'application

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Repenser le bloc terminal

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

26- Dès le début de la classe de première, doit être présentée la démarche propre à chaque discipline, que l'enseignement de seconde n'aura qu'introduite. Des considérations d'ordre méthodologique, voire épistémologique (sur la nature du discours scientifique), peuvent être abordées. Peuvent être présentées notamment la notion de *modèle*, de nature différente selon les disciplines (cf. les remarques plus haut), ainsi que les modalités de confrontation de la théorie à la réalité. En ce qui concerne l'économie, la démarche pourrait notamment s'inspirer ici – de façon évidemment simplifiée pour l'adapter à ce niveau d'enseignement – des parties introductives des manuels de principes d'économie, notamment anglo-saxons, qui partent d'exemples très simples pour initier aux spécificités de l'approche économique. L'économie y est abordée en tant que science et sont introduites notamment les notions de causalité et de corrélation, de test empirique et d'expérimentation, ainsi que la différence entre les approches positive et normative. Y est présenté aussi, en recourant toujours à des exemples, le "mode de raisonnement" des économistes, en introduisant des notions de base comme celles de rareté/rationnement, d'arbitrage/coût d'opportunité, de coût marginal, d'information, d'incitation...

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

Lancer le chantier de la réforme des programmes : quelques pistes

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