

Enseigner les Sciences Économiques et Sociales – Le projet et son histoire sous la direction d'Elisabeth Chatel (1990)

La création des SES dans les années 1960 répondait à une volonté de **modernisation de l'école par l'introduction d'une matière contemporaine**. Les SES constituent aujourd'hui l'essentiel de l'enseignement économique et social des jeunes français. Pourtant l'histoire même de cette discipline est souvent méconnue voire caricaturée entre **idéalisations** ou **mise en avant des difficultés** par les enseignants eux-mêmes. Il s'agit donc ici de d'engager une réflexion rationnelle pour décrire l'histoire et l'évolution institutionnelle de la discipline et en particulier celle s'opérant dans l'activité enseignante elle-même.

- Dans quelle mesure l'existence de cette discipline scolaire résulte-t-elle du contexte économique et social des années 1950-60 ?
- Quelles parts du contexte d'ensemble de la société (besoins de formation), du contexte institutionnel propre au système scolaire et des évolutions liées à l'évolution de ces savoirs spécifiques ?

Ces questions interrogent donc l'entité disciplinaire : sa définition et l'évolution de son identité en donnant une place centrale à la « discipline scolaire ».

La notion de transposition didactique : la **didactique** peut se définir comme l'étude « *en amont de la réflexion pédagogique prenant en compte les contenus d'enseignement comme objets d'étude (...) et d'autre part, en aval, en approfondissant les situations de classe pour mieux comprendre comment cela fonctionne et ce qui s'y joue* » (J.P. Astolfi). La **transposition didactique** permet l'étude de la transformation du savoir lorsqu'il passe du contexte savant à celui de l'enseignement (adaptation à la situation d'enseignement, mode d'exposition et découpages des savoirs, contrôle des acquisitions des élèves etc.). Le savoir enseigné n'est ainsi souvent pas le savoir savant alors que ce dernier légitime socialement l'activité des enseignants. Il s'agit pour l'enseignant « d'approprier » des savoirs « reconnus ». Le concept de transposition didactique rend l'enseignant « actif » à l'égard des savoirs car il y a production de nouvelles formes de savoirs. Mais, parler de transposition du « savoir savant » suppose implicitement unicité, permanence et consensus autour de ce savoir reconnu. Or, en SES (et dans les sciences humaines en général), le savoir savant n'est pas unifié et est questionné en permanence par l'évolution des sociétés, par les débats scientifiques internes d'ordres socio-idéologiques. Il faut donc étudier le **processus de constitution des savoirs enseignés** qui doivent se conformer à un impératif de compatibilité avec le système social dans son ensemble et un impératif didactique « d'enseignabilité » auprès des élèves. Il s'agit ici d'étudier ce qui distingue les mécanismes de l'activité enseignante (**transposition interne**) de ce qui précède et définit son cadre (**transposition externe**), et en particulier pour les SES la façon dont se détermine « en réalité » le savoir à enseigner. Le « corps enseignant » est ainsi le véhicule de la tradition disciplinaire et historique, de la tradition disciplinaire mais est aussi sensible aux problèmes d'apprentissage des élèves mais aussi à d'autres contraintes.

La prise en compte de l'histoire disciplinaire : Le caractère problématique de sa référence au « savoir » justifie cette approche historique de délimitation de la notion de « discipline scolaire ». Il s'agit ici d'étudier **les dynamiques disciplinaires et leurs répercussions sur les contenus enseignés**. Les disciplines scolaires permettent ainsi au système scolaire de répondre à la commande sociale. Chaque discipline a par ailleurs une dynamique propre : il s'agit à la fois d'un **contenu d'instruction** mis au service d'une finalité éducative mais aussi **un corps enseignant** qui agit en fonction des groupes d'élèves qu'il trouve en face de lui, et donc la capacité d'adaptation de chaque maître auprès des élèves. De plus, chaque discipline a ses propres exigences internes et produit ainsi une « vulgate » : à chaque époque l'enseignement dispensé par les maîtres est en gros identique, pour la même discipline et le même niveau. Se pose ainsi la question sociologique du « corps enseignant » lui-même en tant que groupe social relativement constitué.

Partie 1 : De l'histoire mouvementée d'un projet

Chapitre 1 : la mise en place d'un enseignement des SES

Une nouvelle discipline nécessite un **projet** (ensemble cohérent d'idées et capacité d'aboutir) et que ce projet paraisse apporter des solutions au problème donné. Quelles sont les conditions d'insertion de cette discipline dans le système scolaire? Quel était le sens et l'objectif du projet initial? Quelles étaient les forces qui soutenaient ce projet ?

Le projet, son contenu

Les SES apparaissent comme discipline nouvelle dans les lycées au moment de la réforme des seconds cycles **en 1966** (réforme Fouchet). Elle présente comme originalité de devoir leur création à celle d'une **filière nouvelle** liée à l'évolution des structures du second cycle qui caractérisait la réforme. Il s'agissait de simplifier la réforme précédente mise en place en 1959 en réduisant le nombre de filières pour l'enseignement général (A : lettre-philosophie, B : Science Economiques et Sociales, Mathématiques et Statistiques, C : Sciences exactes, D : Sciences physiques Biologie et E : Techniques industrielles) et ajouter des sections de baccalauréat de technicien (G et F). Trois objectifs :

- répondre à la demande croissante de scolarisation des 14-16 ans,
- assurer une meilleure articulation entre le second degré et l'Université
- s'adapter au « monde moderne ».

La section B est donc **une section nouvelle** et se situe à mi-chemin entre l'enseignement général et technique. Les premières classes de B furent par ailleurs d'abord implantées dans les ex-lycées techniques qui devinrent polyvalents et eurent du mal à pénétrer les grands lycées « classiques ». La bi-partition dans l'enseignement général entre lettres et sciences fait ainsi peu à peu place à une tri-partition où les sciences des humanités modernes et les SES prennent une place non négligeable.

Les caractéristiques initiales de cette discipline à travers les textes qui la constituent

Les instructions officielles de départ sont longues : la discipline étant nouvelle il s'agit d'en faire comprendre **l'esprit** et d'en détailler à la fois les contenus, les méthodes et les objectifs. Le champs de savoir est vaste et pluriel (associé à sa dénomination « et sociales ») : étude économique, étude sociale, étude politique sont intégrées dans l'approche que chaque discipline peut donner d'un même objet (ex : étude du besoin, du travail etc.). Les problèmes « de société » et les questions économiques abordées **dans une large question sociale et historique dominant les programmes**. La dynamique économique l'emporte à tous les niveaux de classe (ex : étude des ménages en seconde au sens de la comptabilité nationale, étude de la croissance en terminale etc.) L'étude de la sociologie y tient aussi une place importante mais les composantes sciences politique, histoire, géographie économique y sont plus mineures. La séparation avec l'histoire-géographie est bien définie dans les instructions de terminale.

C'est cette **pluri-disciplinarité** qui distingue les SES qui innovent par rapport aux enseignements économiques qui existent ou ont déjà existé dans le secondaire. Elle s'inscrit aussi en rupture avec la forme de transposition du savoir universitaire. Deux caractéristiques à cette construction :

- le souci de **construction autour d'objets communs** (ex : la famille, l'entreprise etc.)
- le **déroulement non linéaire dans la progression** d'une année à l'autre (processus d'approfondissement progressif d'une année à l'autre).

Les objectifs en termes de contenus paraissent raisonnable et le vocabulaire exigé est limité, il est précisé explicitement que « l'encyclopédisme des faits est à bannir ». Il est enfin privilégié de créer **une certaine activité culturelle**. Il faut susciter une certaine curiosité des élèves, la **pédagogie doit donc être active, ouverte, inductive, participante...** orientation nouvelle pour l'époque. Ce n'est pas une démarche didactique explicite qui a motivé ce choix mais plutôt la volonté de transposition des modalités du travail scientifique en sciences sociales à l'enseignement.

Enfin, l'articulation objectifs, contenus et méthodes se veut aussi originale : il ne s'agit plus de l'exposé d'un savoir faisant l'objet d'une évaluation sommative ultérieure mais l'enseignement de SES propose une **démarche progressive** : l'observation de faits par les élèves doit conduire progressivement à une analyse distanciée grâce aux instruments d'analyse d'une ou plusieurs sciences sociales.. Cette modalité de fonctionnement didactique s'opposait alors à la tradition scolaire qui privilégiait la transmission d'un corpus de connaissances.

Les inspirateurs et le contexte universitaire du projet

C. Fouchet, Ministre de l'Éducation Nationale dans un souci de modernisation de l'école et d'ouverture à la « vie économique et sociale » donne mission à C. Morazé, historien et ancien élève de l'ENS de travailler dans cet objectif. Une équipe de réflexion est composée d'économistes, de sociologues (dont P. Bourdieu, R. Boudon ou A. Touraine), des professeurs de sciences politiques et un psychologue, un historien de l'économie et un géographe. Il s'agit d'hommes jeunes, normaliens et engagés dans les recherches universitaires mais pas encore impliqués dans l'Éducation Nationale ce qui favorise l'émergence d'un projet novateur et vivant (le « parrainage » de l'ENS facilitant par ailleurs la légitimation de cette nouvelle discipline dans le secondaire). Pourtant, paradoxalement, ce sont surtout des historiens-géographes qui vont porter le projet jusqu'à sa réalisation. Ces historiens-géographes disposaient à travers les **Annales** (recherches menées à l'EPHE et au centre de documentation de l'ENS) d'une problématique scientifique postulant l'unité des sciences sociales et de **promouvoir un enseignement qui ne soit ni polyvalent, ni étroitement économique, ni orienté à la préparation d'un métier ni spécialisé dans une seule discipline universitaire**. Il est ainsi facile de noter des correspondances entre les instructions du programme de SES de 1966 et l'esprit des Annales. Il s'agit en effet d'étudier l'histoire en partant d'un problème actuel et de mettre le problème au centre de l'étude : le chercheur doit comprendre non pas par simplification mais par complexification en utilisant les apports convergents de différentes sciences sociales. On retrouve ainsi de nombreuses fois cette démarche dans le programme de SES qui rompt aussi avec la présentation universitaire des savoirs séparant les moments de cours « descriptifs » des cours analytiques ou théoriques. Il s'agit en particulier d'**allier observation et analyse autour d'un objet-problème**, démarche confirmée ensuite par les pratiques enseignantes. Il faut également être attentif aux temporalités multiples, aux discontinuités et à la diversité des espaces, exigence que l'on retrouve dans les programmes (« évolution selon les époques et les cultures »). Il s'agit par ailleurs de former **un esprit « expérimental »** en développant des habitudes intellectuelles propres à l'analyse de la réalité (les TP dédoublés doivent permettre leur mise en œuvre). Toutefois, la traduction d'une démarche scientifique en méthode d'enseignement soulèvera nécessairement des difficultés dans sa mise en œuvre. Enfin, le postulat d'unité des sciences sociales favorisait l'idée de regroupement des diverses disciplines du champs social.

Si les SES ont été promues au départ par des historiens géographes, cet enseignement reflète aussi l'état de la recherche et de la pratique des sciences économiques et sociales du moment : elles connaissent en effet un développement en général mais à un rythme différent selon les disciplines. Une question commune traverse leur développement cependant : comment définir leurs domaines spécifiques, faire converger leurs langages, leurs méthodes pour que les unes bénéficient aux autres ? Ici les programmes fondateurs ont une préférence pour l'approche macroéconomique et l'utilisation des cadres sociologiques complémentaires. On peut donc noter au final une proximité entre le programme de SES et les préoccupations des Sciences Économiques et Sociales de l'époque.

Le contexte

L'apparition des SES comme discipline nouvelle répond par ailleurs à une « demande sociale » dans un contexte de **grands changements économiques et sociaux** associée à une demande d'information-formation économique et sociale et à la poussée de scolarisation ayant elle aussi un impact sur les contenus :

- **une préoccupation politique de modernisation du système éducatif** plus apte à accompagner et faciliter la croissance économique. Il s'agit dans un rapport rendu en 1959 (rapport Rueff - Armand) sur « les obstacles à l'expansion économique » de **mieux préparer les hommes à la vie professionnelle**, aux **nouveaux problèmes de civilisation** et de **promouvoir un humanisme de civilisation moderne**. Le rapport reproche ainsi l'approche trop théorique des enseignements universitaires et propose la création dans le second degré d'une initiation économique dans les classes de terminale. Cette préoccupation sera reprise en 1963 par le Conseil économique. Pourtant, l'enseignement prendra une orientation différente de ce qui était prévue dans ces différents rapports. J. Fourastié par exemple insiste sur l'augmentation des connaissances nécessaire à l'adaptation aux techniques de production de plus en plus complexes. Ces spécialisations sont nécessaires mais elles doivent être selon lui tardives et ne pas remettre en cause le principe supérieur de polyvalence. C'est donc bien au nom d'une **nouvelle citoyenneté** qu'on argumente le bien fondé d'un enseignement de SES, en lui donnant une **perspective critique**.
- **Le développement massif de la scolarisation depuis les années 1960** : allongement de la scolarisation obligatoire et montée de la demande de scolarisation. Il faut selon J. Fourastié « *créer un enseignement qui associe, qui retient, qui intéresse et occupe (...) un enseignement de loisir à côté de l'enseignement de compétition* ».

Potentialité des choix initiaux

Les décisions de 1966-1968 constituent des choix politiques et didactiques parmi différentes possibilités. Certaines décisions ne faisaient en effet pas consensus : la création d'une discipline autonome plutôt que la refonte de disciplines existantes. On n'envisageait pas de réserver cet enseignement à une seule série (qui plus est générale). Enfin, il y avait débat sur la dimension critique de l'enseignement préférée à une formation économique diffusant au mieux l'information économique. C'est ici la politique menée au Ministère de l'Éducation Nationale qui a été déterminante. Il s'agissait en particulier de diversifier les filières de la série générale par la création notamment de la série B. Il s'agissait aussi de créer un enseignement fondé sur une conception d'indépendance au politique et de laïcité.

Au plan didactique : les choix reposent sur des justifications pédagogiques (partir de l'observation des faits évite de plonger les élèves dans un univers trop abstrait en maintenant vivante une certaine curiosité : les élèves participent ici pleinement à cette construction par leur activité intellectuelle) et déontologiques : choisir l'activité permet de s'éloigner du dogmatisme. Il s'agit de promouvoir **la pluralité des opinions et affirmer l'absence de certitudes générale, absolues et universelles**. Ceci répond aussi à l'impossibilité de déterminer un corpus de connaissances à transmettre. Ce projet en ce sens se retrouve **proche de ce que recommandent les didacticiens aujourd'hui** (ex : partir des représentations des élèves puis construire une analyse, souhaiter que l'élève perçoive les enjeux de la situation pour maintenir une curiosité et une activité intellectuelle, apprentissage non linéaire qui ne suit pas une progression du plus simple au plus complexe). Toutefois, si l'on préconise d'organiser l'enseignement à partir d'objets sociaux contemporains ceux-ci ne sont pas toujours précisément définis.

Un projet qui comporte des incohérences

- Des incertitudes sur la **cohérence au plan des savoirs** : l'objectif étant la pluri-disciplinarité, il s'agit en priorité d'acquérir quelques concepts fondamentaux, en particulier en économie et sociologie, mais il n'y a pas sur tous les thèmes de réelle interdisciplinarité et d'unification réelle et poussée des sciences sociales. De plus cette complémentarité supposée n'est pas enseignée aux maîtres en amont. Qu'en est-il également des débats internes à chacune des disciplines enseignées ? Faut-il enseigner ces débats et l'absence de consensus scientifique aux élèves et est-ce souhaitable ou accessible pour eux ? Si on choisit de les éviter, comment s'opère alors le choix des concepts à retenir ? Enfin, la question de l'**explicitation des objectifs** : l'absence de précision suffisante sur les acquisitions conceptuelles laisse une grande part à l'indétermination difficile à gérer lors des moments d'évaluation unifiée des élèves. Qu'est-ce qui est raisonnablement accessible et donc exigible des élèves ? Les objectifs cognitifs au-delà des débats ne sont pas toujours clairement connus ou perçus par les enseignants eux-mêmes ce qui renvoie à la question de leur formation.
- Des incertitudes concernent aussi le **sens de la méthode pédagogique préconisée** : les méthodes actives requièrent des horaires assez conséquents avec les mêmes élèves, des effectifs peu élevés et des professeurs maîtrisant pleinement leurs savoirs et leurs objectifs. Cette démarche impose de conduire les élèves à une analyse, une décentration et donc une rupture par rapport à leur expérience. Mais en mettant l'accent sur les méthodes pédagogiques, sur l'animation de la classe plutôt que les objectifs qui restent très généraux (« attitude », « esprit ») ne risque-t-on pas d'introduire un malentendu ? Par la suite, des professeurs de SES seront ainsi tentés de définir leur discipline par ces méthodes plutôt que leur contenu.
- **L'évaluation du baccalauréat paraît aussi marquée d'une certaine ambiguïté source de contradictions**. En effet l'épreuve hésite entre la forme de la dissertation et celle du commentaire de documents ou de la

composition appuyée sur un dossier. Si le document est perçu comme un aide-mémoire et qu'il est lisible ou facile à lire, le candidat peut réussir sans connaissances préalables et ne mettant pas en œuvre une réelle démarche d'observation et d'analyse des phénomènes observés. Si le document est moins accessible l'épreuve peut alors évaluer des acquis disciplinaires plus spécifiques. Mais cela suppose que la question posée soit plus spécifique et que la problématisation soit exigible sur ce thème ce qui nécessite une préparation en amont des élèves. Enfin, il faut que les documents soient peu nombreux et riches sans quoi l'exercice devient infaisable en quatre heures. Au final, l'épreuve choisie n'est ni à proprement parler une dissertation, mais ce n'est pas non plus une note de synthèse s'appuyant sur un véritable travail d'analyse critique des documents. Ceci contraint les enseignants entre diverses pistes divergentes :

- soit ils s'appuient de **manière souple sur les programmes** en mettant en œuvre une pédagogie active pour former à une démarche « scientifique » mais cette démarche n'assurera pas au mieux la réussite des élèves au baccalauréat.
- Soit ils réduisent le corpus (déduit des sujets antérieurs) et mettront l'accent sur l'apprentissage de la dissertation au sens large plutôt que sur l'étude de documents spécifiques à leur domaine.

Il ne semble donc pas que la discipline ait trouvé ici une modalité d'évaluation conforme au caractère « actif » de ses objectifs, mais le pouvait-elle ?

Chapitre 2 : une histoire institutionnelle mouvementée

Ce nouvel enseignement se met en place dans un contexte de **forte croissance de la population scolaire du second degré** (x 3,2 entre 1960 et 1988 pour les effectifs en lycée général). Cette croissance profite à la section B et facilite ainsi l'insertion des SES. Pourtant, des difficultés institutionnelles accompagnent cette progression, les choix effectués en 1966 restant longtemps porteurs de tensions qui apparaissent relativement tôt.

Aperçu statistique de l'évolution disciplinaire

Les élèves : avant 1982, il n'y a que dans la section B que les élèves suivent l'enseignement de SES. Après 1982, et la disparition des filières en seconde, un enseignement de 2 heures est instauré dans toutes les classes de 2nde (dites de détermination). Cela suscite le développement de la discipline en dehors de la section spécifique. Les options ouvertes en 1984 aux élèves de 1^{ère} A et S, de terminale A - C - D se développent et leurs effectifs augmentent plus vite que ceux du second cycle. Cela démontre le succès de la discipline même si leur importance reste minime (environ 25 000 élèves en 1988-89, environ 8 % des élèves de 1^{ère} A et S suivent cette option). Le profil des élèves se modifie également au fur et à mesure que cette filière augmente : ces élèves forment aujourd'hui un public moins modeste qu'à la création de la filière et plus proche de celui des filières scientifiques. Il est cependant plus équilibré du point de vue rapport garçons-filles. Quant au niveau scolaire estimé par le taux de redoublement, par l'âge ou le taux de réussite post-bac il semble en moyenne un peu inférieur à celui des autres sections générales (à la fin des années 1980). **Il y a bien à la fin des années 1980 une série économique et sociale normalisée à côté des traditionnelles séries littéraires et scientifiques.**

Les enseignants de SES : cette croissance d'élèves s'est accompagnée naturellement d'un besoin croissant d'enseignants de cette discipline (x 5 entre 1971 et 1989 dans l'enseignement public). Au début des années 1970 **c'est un recours massif à l'auxiliaire** qui permet de répondre à ces besoins puis le recrutement par concours se substitue à cette modalité (mais jamais complètement). On constate toutefois un nombre de postes au concours variable d'une année à l'autre alors que le nombre d'élèves augmente régulièrement. Ceci n'est pas propre à la discipline, mais on constate toutefois une certaine concordance avec les remises en causes institutionnelles de la discipline.

Les difficultés institutionnelles : les SES face aux réformes

Période 1973-1977, projet de réforme Fontanet, Réforme Haby. Il s'agit d'une période de refonte importante du système éducatif au niveau des collèges, mais aussi de vaste débat social sur la question de la modernisation du système éducatif. Dans ce contexte et pour la première fois **l'identité disciplinaire des SES est remise en cause**. La croissance économique reste forte mais elle est inflationniste et accompagnée d'une montée progressive du chômage. D'autre part, l'information économique, et donc le besoin d'information, se développent. Le projet de réforme Fontanet de 1973 envisageait de proposer une formation économique à toutes les sections du second cycle (excepté en C et en techniques industrielles) mais restera sans suites. Le projet Haby propose un abandon des filières au profit d'une organisation de la scolarité autour d'un tronc commun de matières assorti d'options (devenant progressivement plus importante et quasi exclusives en terminale). Ainsi plusieurs groupes de travail se réunissent au Ministère de l'Éducation nationale pour réfléchir à une généralisation de l'enseignement économique, tant au collège qu'au lycée. La commission Fourastié par exemple souhaite développer et valoriser l'enseignement des sciences humaines dans le secondaire considérant cet humanisme nécessaire à la formation des citoyens. Ce positionnement n'est pas partagé par l'ensemble de la commission ce qui conduit à des aménagements : l'enseignement secondaire est alors pensé comme un découpage en trois familles aux langages spécifiques, chacun assuré par **un maître unique** et tous trois travaillant en équipe : **mathématiques et langues usuelles, sciences expérimentales ou de la connaissance des événements reproductibles, méthodes et résultats des sciences non reproductibles (sciences sociales)**. Ce projet provoque une vague d'émotion chez les professeurs de SES et aboutit à **l'émergence de leur association (l'APSES)**. Celle-ci refuse de voir l'enseignement économique et social confié aux historiens et géographes. Mais le positionnement défendu reste contradictoire : elle dénonce l'intégration dans un même ensemble des disciplines de sciences humaines en s'appuyant sur l'opposition à la polyvalence des enseignants, mais affirme en même temps **le caractère thématique et**

interdisciplinaire du contenu de la discipline SES. Cette protestation, virulente et efficace, appuyée par certains syndicats comme le SNES aboutit à faire reculer la Commission Fourastié qui conclut au maintien des options B et G. La réforme Haby ne se concrétisera qu'au collège et se traduira par l'introduction dans les programmes d'histoire et géographie de quelques notions d'économie. **Les SES sortent renforcées de cette période en tant que discipline,** la cohésion du corps enseignant en particulier. Les rapports suivants reprendront largement les conclusions de la Commission Fourastié en rappelant la réussite de la section B.

Les réformes Beullac et Bourdin (1980-1982) auront une grande répercussion sur l'enseignement des SES. Le projet consiste à supprimer les filières en seconde au profit d'une seconde de détermination (hors secondes techniques et industrielles), à fondre les premières techniques et tertiaires en une seule G et les premières scientifiques en une seule S. Un rapport est commandé sur l'enseignement de l'économie au collège et dans les sections B des lycées (rapport Bourdin). Les conclusions sur l'enseignement de l'économie tant au collège qu'en série B au lycée y sont très négatives : **le rapport préconise ainsi l'abandon de l'interdisciplinarité, recentrer sur l'économie et la logique économique,** donner plus de place au quantitatif, à l'entreprise et à la gestion. Et enfin, le rapport remet en cause la méthode inductive. Ces conclusions très négatives donnent lieu à une mobilisation du corps enseignant des SES. L'APSES produit une brochure et une pétition largement signée. Les enseignants font deux jours de grève sur le mot d'ordre « **Nous nous battons pour un adjectif** ». Cette mobilisation aboutira à la constitution d'une commission qui produit des conclusions qui vont exactement à l'encontre du rapport précédent. Les SES résistent donc à cette attaque frontale et vont même jusqu'à s'étendre hors de la section B par la généralisation à toutes les secondes de détermination. Le corps enseignant est soudé et optimiste et une réflexion s'engage sur la spécificité disciplinaire. Mais à partir de 1982 et la mise en place des horaires de 2h en secondes sans doublages les conditions se détériorent et un certain dépit apparaît : effectifs grandissant, programme plus économique et faible horaire en seconde.

Les réflexions de 1982-83 : ces réflexions initiées par l'enseignement supérieur visent à repenser l'articulation pédagogique entre enseignement secondaire long et supérieur (l'aval commande ici l'amont). Ici les groupes de réflexion sont divisés en 2 groupes distincts (Sciences économiques et gestion / Sciences sociales) révélant la difficulté d'unification associée à son caractère pluridisciplinaire. Ces réflexions n'aboutissent pas réellement, les SES n'étant interpellées que sur leur composante économique. Les membres de l'APSES présents dans la commission économie refuseront ainsi de signer le texte final, jugeant caricaturale la présentation faite de l'enseignement et le risque selon eux de voir l'enseignement secondaire orienté dans un sens théorique unique. Cette question du caractère idéologique de l'enseignement de SES revient en effet de manière persistante, en particulier dans plusieurs articles de presse publiés à l'époque qui reprochent aux professeurs de ne rien connaître à l'entreprise et d'être marxistes. Cette critique se retrouve doublée d'une critique sur son contenu scientifique émanant de jeunes universitaires progressistes.

Les projets de réforme Chevènement et Monory 1985-87 : il s'agissait dans sa première formulation de revoir la classe de seconde et de structurer le second cycle en deux ensembles : littéraire et scientifique, l'enseignement d'économie se retrouvant séparée en 2 sections : l'une littéraire, l'autre scientifique. Il s'agissait aussi de réduire le volume horaire élève et d'introduire l'idée de bacs professionnels. Ce projet sera suspendu par les élections en 1986 puis repris en 1986-87 dans un projet très proche par R. Monory : les horaires sont limités à 26h, la seconde serait partiellement optionnalisée et la section B disparaîtrait et fondue aux séries littéraires et scientifiques. Ce projet, apparu au même moment que la réforme Devaquet sur l'Université sera fortement contesté par un mouvement étudiant et lycéen entre 1986 et 1987. Ces projets vont partager le corps enseignant en SES : certains sont favorables à la séparation de la SES et de la section B, jugée dévalorisée (y compris l'APSES en 1985). Un autre courant se renforce autour du maintien de la B. L'APSES finira par changer de position durant l'année 1985. Le contexte économique évoluant, en particulier la désindustrialisation et la hausse du chômage des jeunes tend à augmenter la demande d'information économique, en particulier sur la technologie et l'information et la formation de l'élève à la vie de l'entreprise. On s'éloigne des conclusions de la Commission Fourastié qui visait à la formation citoyenne et humaniste des élèves.

Le projet Jospin et le rapport Malinvaud (1988-89) : annoncé comme toilettage, le programme de SES est fortement modifié (terminale). Cette modification entraînera des divergences dans le corps enseignant qui aboutiront à conduire l'inspection à opérer son retrait.

Au final : les SES rencontrent bien des difficultés institutionnelles lors de sa brève histoire mais au final, très peu de changements ont été réellement opérés (mis à part en 1982). Ces différentes réformes et rapports montrent toutefois une reconnaissance grandissante de la discipline et de la filière B en général. Toutefois, à partir des années 1980 c'est vraiment la question du **contenu économique** qui est désormais uniquement posée. On constate aussi que ces projets et réformes s'inscrivent souvent dans un contexte de réformes plus larges et qui sont le fait de propositions ministérielles. Cette discipline est donc **institutionnellement « fragile »**. Enfin, on remarque combien **l'opinion est présente dans les débats** sur l'enseignement des SES. En effet, cet enseignement est supposé avoir une influence sur la jeunesse et former son jugement.

Quelques hypothèses d'interprétation de l'histoire institutionnelle des SES

Les facteurs d'enracinement des SES dans l'institution scolaire : la création de la section B se présentant comme une filière d'enseignement général porteuse d'un contenu nouveau, « ouverte sur le monde » et incluant une vision nouvelle des humanités a joué un rôle déterminant dans le développement des SES. C'est ainsi souvent dans les projets de réforme de cette section que les SES se sont retrouvés fragilisés. Les réformes de 1984-85 visant par exemple la séparation des filières générales en 2 sections (littéraires et scientifiques) ont déstabilisé les SES sur leur propre terrain. De même le conflit avec les STE renvoie à la question de l'enseignement de l'économie. La constitution de la série G en 1966-68 a permis une expansion quantitative des deux séries, l'une profitant à l'enseignement général, l'autre

à l'enseignement technique. Mais dès que l'on sort des sections (ex : projet de 1981-82 de fusionner la seconde de détermination), on ouvre un conflit de compétence sur le terrain commun : **l'économie générale**. Le consensus semble délicat au lycée général entre enseignement technique ou généraliste, c'est pourquoi à l'occasion des réformes de structure, quand les frontières des sections se déplacent, ces débats se reposent.

Les enjeux sur les contenus de l'enseignement économique et social : il n'y a jamais eu consensus sur le contenu de l'enseignement économique et social à donner à la jeunesse. C'est une des lignes d'interprétation des difficultés des SES au plan institutionnel :

- **des désaccords dans la communauté scientifique** : aussi bien dans les années 1970 que 1980, ce n'est jamais le contenu sociologique qui est remis en cause mais le contenu scientifique en économie. Les SES impliquent un double-choix scientifique : conjuguer économie avec d'autres sciences sociales (à l'encontre du découpage universitaire). Il y a ici prise de partie forte : l'idée de convergence des sciences sociales et de l'insertion pleine et entière de l'économie dans le champ des sciences sociales. Ainsi, on a pu reprocher que LA science économique ne soit pas plus scientifique et dégagée du social.
- **Les rapports université-second degré et les SES** : on retrouve ici l'idée de réticences d'universitaires vis-à-vis de cette discipline jugée bâtarde et simpliste (simplifications abusives, schématisation). Le caractère pluridisciplinaire des SES est associé au fait que l'enseignement serait trop descriptif, encyclopédique, superficiel par opposition à un enseignement scientifique rigoureux, réduit. Ainsi le rapport Malinvaud oppose les « objectifs culturels » de la discipline, intéressant les élèves et portant sur les faits économiques et sociaux, des objectifs scientifiques plus difficiles à atteindre, analytiques, abstraits. Or, le sens des SES n'est pas d'opposer mais de conjuguer ces deux finalités en prenant appui sur la description /perception, pour aller vers le savoir scientifiquement constitué.
- **Enjeux politiques, idéologiques sur les contenus des SES** : c'est ici la question de l'objectivité des SES qui est régulièrement posée et la nature idéologique supposée de cet enseignement : critique de la méconnaissance des enseignants du monde de l'entreprise, critique du contenu des manuels prétendument marxistes. La question de la scientificité revient encore ici aussi. Ainsi, si la dimension sociale de l'enseignement est un puissant levier pédagogique, la vigilance de l'opinion qui l'accompagne peut être pesante pour les enseignants.

Seconde partie : l'affirmation d'une nouvelle discipline

Il s'agit ici d'aborder l'affirmation des SES sous l'angle de **l'activité enseignante : activités menées en classe, tâches des élèves et évaluations**. Plusieurs sources d'informations ici : revue DEES, documents émanant de l'APSES, manuels scolaires et enfin sujets de baccalauréat (dans la mesure où ils sont proposés par des enseignants et agissent en retour sur l'enseignement lui-même). Ici, l'étude se porte sur la période 1970-1980, période courte mais marquée par une inflexion forte des pratiques enseignantes.

Chapitre 3 : les années 1970, émergence d'un modèle de référence

Cette période reste en premier lieu marquée par la constitution d'un corps enseignant. Paris difficiles ici : **création d'un corps enseignant, de pratiques nouvelles pour un public nouveau, le tout à partir d'une discipline scolaire de type interdisciplinaire sans réelle tradition universitaire !** Mais ce pari a été relevé et ce projet est devenu celui des professeurs caractérisés par une unité et une identification forte et rapide autour de la discipline (et ce malgré l'éclectisme de leurs formations initiales).

Le recrutement et la constitution du corps enseignant

3 canaux principaux sont mobilisés pour assurer le recrutement :

- **le recrutement dans les disciplines existantes** : certains enseignants vont être séduits par la perspective d'assurer un nouvel enseignement. Leur ancienneté relative et leur forte motivation leur feront jouer un rôle moteur au départ. Principalement issus de l'histoire-géographie et des techniques d'économie et de gestion et donc proches de l'école des Annales et/ou dotés de formations économiques, ils sont plutôt « à l'aise » avec ce nouvel enseignement.
- **Le concours de recrutement** : le développement rapide et l'autonomisation de la filière impose rapidement la mise en place d'un concours spécifique de recrutement. Le **CAPES** de SES est créé en 1969 et est ouvert à tous les candidats disposant d'une licence de Sciences Économiques, Droit, Histoire-Géographie, Sociologie ou Psychologie ou d'un diplôme d'IEP. Il s'agit ici de répondre aux vœux des fondateurs : créer un enseignement au carrefour des différentes disciplines. Tout comme les formations nécessaires pour se présenter au concours du recrutement, les matières écrites et théoriques requièrent des connaissances étendues dans plusieurs disciplines universitaires. **L'agrégation** est créée 10 ans après le CAPES (1977), les épreuves écrites d'admissibilité sont constituées (comme pour le CAPES) d'une composition de Sciences sociales, et d'une composition de Sciences Économiques. L'éventail des disciplines de l'agrégation est plus resserré qu'au CAPES et paraît moins marqué par l'interdisciplinarité ainsi que par des présentations des formes de savoir proches des formes universitaires. **Les modalités de recrutement posent le problème de l'adéquation entre savoirs de référence à la formation initiale des enseignants et la réalité des contenus à enseigner (en termes de savoirs)** : les licences ou maîtrises requises ne constituent pas des formations inter ou pluridisciplinaires en elles-mêmes (hors Science Po). Cela suppose donc de la part des candidats une véritable **reconversion** d'autant que même l'épreuve d'économie au concours est bien différente de l'orientation théorique et analytique universitaire. Or, les

préparations à ce concours vont rester rares, surtout en province. Sur le plan quantitatif, le nombre de postes au CAPES progresse entre 1970 et 1978 puis diminue. Plus de la moitié des admis à l'agrégation à cette époque sont certifiés, le concours jouant principalement ici un rôle de promotion interne.

- **Le recrutement massif des maîtres auxiliaires** : jusqu'en 1979, le nombre d'auxiliaire augmente régulièrement. Pourtant, ce recrutement pose problème en soi : formés seulement souvent sur une seule discipline universitaire, les MA ne bénéficient pas de formation aux autres disciplines des SES et doivent donc se former eux-mêmes.

Au final : l'idéal-type des enseignants de SES est **un homme jeune de formations d'origines variées**. Le nombre d'enseignants progresse beaucoup en 10 ans (grâce au CAPES) mais reste numériquement peu important.

La constitution d'un « corps » enseignant

Malgré son éclectisme et sa jeunesse, ce groupe d'enseignants va rapidement trouver **une certaine unité**. Ils appartiennent déjà à une même génération (ils ont vécu « Mai 68 » ce qui les motive parfois dans leur choix d'enseigner les SES). Il y a un aspect militant dans l'engagement dans ce métier et les enseignants de cette discipline se vivent comme différents de leurs collègues d'autres disciplines. On retrouve ainsi un « esprit » de la discipline transmis au départ par différents vecteurs de socialisation :

- **Les stages de Sèvres** : ces stages organisés dès 1967/68 ont pour but de mettre en place la nouvelle discipline. Il s'agit de rencontres entre professeurs de lycées chargés du nouvel enseignement et des enseignants du supérieur, chercheurs et praticiens. Une partie de la formation et l'organisation des stages de Sèvres est confiée à des enseignants expérimentés, ce qui favorise de vifs débats entre enseignants et une certaine « autogestion » des problèmes et un pouvoir « de fait » des professeurs animateurs. Ces rencontres ont participé à **la formation et à l'homogénéisation du corps enseignant** de SES et a marqué durablement les participants : lieu de discussions, rédaction d'une charte en 1977, échanges et valorisation des initiatives pédagogiques (classes « en U », refus du cours magistral, travaux de groupes etc.).
- **L'APSES** : créée en 1970 lors des stages de Sèvres. L'association a pour but : d'étudier les questions relatives à l'enseignement économique et social, de grouper et diffuser tous les renseignements utiles à la bonne organisation de l'enseignement et défendre la liberté morale et pédagogique de ses membres ainsi que leurs intérêts professionnels spécifiques. Début 1980, l'association regroupe 1/3 des enseignants de SES environ. Le rôle de l'APSES va être fondamental lors des différentes réformes dans la défense et la mise en valeur des frontières de la discipline. L'APSES joue enfin un rôle important par la conception de contenus et de modalités d'enseignement : manuels, puis diverses publications très largement diffusés.
- **Les SES et l'inspection** : il s'agit de relations bâties au départ sur le principe de collaboration : les MA et les professeurs certifiés dans leur première année ne sont par exemple pas inspectés. En 1974 est créée à l'initiative de l'inspection générale un groupe de recherche dont le but est de combler les carences de la formation des maîtres.
- **Les SES et les syndicats d'enseignants** : les principaux syndicats d'enseignants (SGEN, SNES, SNALC) défendent l'existence des SES, sur la base de ses principes pédagogiques fondateurs (travail en équipes, non-directivité, enquêtes de terrains etc.) ou des contenus d'enseignement spécifique.

Le début des années 1980 marque un tournant pour les SES : les enseignants de SES se retrouvent sur la base de valeurs de références communes (méthodes pédagogiques dites actives). Cette unité se manifestera particulièrement face aux projets de réformes.

La construction progressive d'une pratique disciplinaire

Qu'enseigner et comment enseigner ? Il semble que la réponse à cette question ait évolué en 3 temps. Trois sources seront mobilisées pour étudier les principales caractéristiques didactiques des SES : la revue DEES, les manuels, et les sujets de baccalauréat. Pour les premiers manuels, il s'agit d'adapter aux élèves de lycée les savoirs dispensés à l'Université. Il en va de même pour les sujets de baccalauréat où l'on retrouve des signatures universitaires prestigieuses qui accompagnent les sujets. La presse spécialisée ou généraliste est peu mentionnée. L'essentiel de la transposition didactique au cours de cette première étape semble donc consister à **simplifier et à résumer le savoir universitaire** pour le rendre accessible aux lycéens. Cette démarche va vite être contestée. En effet, une évolution didactique est visible dans les articles publiés dans DEES dès 1973-74 : les formes de présentation du savoir semblent évoluer, en particulier une certaine remise en cause du savoir universitaire économique (remise en cause de certaines hypothèses de modèles par exemple). S'ajoutent aussi des préoccupations pédagogiques marquant une prise de distance à l'égard de l'Université. En effet, beaucoup d'enseignants du secondaire renoncent à enseigner une « simplification » du savoir universitaire car ce dernier n'est pas porteur du point de vue didactique : abstraction des modèles, objets trop éloignés de la réalité des élèves (ex : modèles économétriques ou microéconomiques). Cet éloignement sera aussi à l'origine d'un malentendu durable entre les professeurs d'Université et professeurs de lycées qui ne reconnaîtront pas leur discipline dans celle donnée aux élèves. La **pluridisciplinarité** des SES sera également facteur d'autonomisation car elle nécessite aussi une recombinaison originale des savoirs universitaires spécialisés. Présentant à leurs élèves des questions ou problèmes économiques et sociaux, les enseignants mobiliseront des éléments de savoirs très disparates (théories, données factuelles, débats d'idée) pour tenter de construire ou de faire construire à leurs élèves une réponse globale dite de « synthèse ». **Pour légitimer leur enseignement, les professeurs vont se tourner vers les élèves et la pédagogie, substituant une légitimité « aval » à une légitimité « amont » universitaire. L'interrogation sur le « comment enseigner » prend ainsi peu à peu le pas sur l'objet « qu'enseigner ».**

La construction d'une identité disciplinaire

Dès juin 1972, la revue DEES présente les travaux de participants au stage de Sèvres rendant compte des **6 objectifs prioritaires de l'enseignement de SES** :

1. une relation enseignant enseignés et enseignés entre eux qui ne soit **pas une relation de dominant à dominés**.
2. Une attitude vis-à-vis du savoir qui ne soit pas soumise : **formation d'un esprit critique et compréhension que l'organisation du savoir a aussi un contenu idéologique**.
3. l'acquisition réelle de **concepts fondamentaux**
4. l'intégration de connaissances dans une **optique problématique**
5. l'acquisition d'une **méthode de travail**
6. L'apprentissage de **relations de groupes**

L'article présente aussi quelques **formes d'organisation adoptées en classe** où transparaît l'importance attribuée au climat d'apprentissage. L'intervention de la classe (ex : séquences de cours dialogué) vise à plaire aux élèves et à les intéresser. Cette pédagogie sera à la fois **active** et **inductive**. Différents supports vont appuyer cette pédagogie. **Les dossiers documentaires** : ils deviennent le support essentiel de l'enseignement de SES, renforcé par la modalité de la dissertation « avec documents » proposé à l'écrit du baccalauréat. La revue DEES publiera ainsi de nombreux dossiers préparés par des professeurs de lycées. Il y a aussi une forte demande auprès de l'APSES de dossiers immédiatement utilisables avec les élèves, ce qui illustre la recomposition du « savoir » économique et social opérée par les enseignants pour répondre à leurs problèmes didactiques. **Les manuels** ne tarderont pas à adopter la forme de dossiers et connaîtront un succès remarquable. Les dossiers sont construits dans un **chemin logique (sensibilisation – analyse/théorie)** mais le travail n'est pas étroitement canalisé : ces manuels ne font pas cours à la place du maître mais le cours magistral ne peut plus dominer.

De l'étude d'une pratique dominante à la définition d'un « modèle didactique » des SES

L'étude des articles publiés dans DEES et des manuels scolaires conduisent à émettre l'hypothèse forte qu'au début des années 1980 il existe **une pratique dominante en SES**. Les enseignants la connaissent et elle joue un rôle normatif : il faut s'en inspirer, notamment lors des épreuves du CAPES ou des inspections. Ce modèle reste donc un idéal même si les pratiques quotidiennes peuvent s'en éloigner. En 1984, la revue DEES publie un compte-rendu de la constitution collective d'un cours réalisée dans le cadre du CPR de Lille. Cette leçon réunit tous les éléments constitutifs d'un cours type à reproduire :

- **Un dossier** (composé de 9 documents dont 4 textes relativement longs) a été distribué aux élèves, 8 jours avant la leçon accompagné d'un questionnaire précis (8 questions) pour s'assurer que les élèves ont lu et réfléchi aux documents. Les modalités et formes des réponses des élèves ne sont pas précisées. Les principes prévalent la constitution de ce dossier sont précisés dans la revue : Choix du thème **en fonction de l'actualité, apprendre la démarche sociologique aux élèves** : partir de la réalité sociale mais aussi statistique, partir du problème vécu pour traiter ici de la diversité culturelle et des questions ici de d'acculturation, sous-culture / Le dossier doit **créer de l'intérêt** pour mener ensuite à une démarche intellectuelle rigoureuse. Les documents sont ainsi très actuels et permettent de poser la problématique du thème (opposition d'arguments) / Les **documents sont variés** (statistiques, textes) et certains ne sont pas synthétiques et permettent une approche globale et une réflexion personnelle.
- **L'expérience en classe** est étendue en 3 séquences : **1ère séquence** méthodologique (1 heure) qui permet de vérifier la maîtrise des méthodes acquises précédemment (calculs de % de répartition) et introduire de nouvelles données méthodologiques (taux de croissance). **2ème séquence** (2 heures) : est consacrée à l'approche sociologique du fait social, démarche organisée en 2 temps : la formulation d'une question lors d'un cours dialogué (reproches adressés aux immigrés et réponses institutionnelles qui sont inscrites au tableau durant l'ensemble de la séance) puis analyse historique de l'immigration à partir de documents statistiques et des calculs réalisés par les élèves. **3ème séquence** (2 heures) : 3 questions sont posées aux élèves par exemple « pourquoi et comment les adolescents de la deuxième génération cherchent-ils à imiter leurs camarades français ? » Ces questions justifient l'introduction des concepts (culture, sous-culture, acculturation) qui permettent de traiter les objets centraux du dossier.
- Au plan pédagogique **la classe est disposée en U** ce qui favorise la prise de parole et l'échange des idées. Tous les élèves participent au débat, le rôle du professeur est de canaliser les réponses pour amener à une synthèse et éviter les débordements.

La structure de la leçon

Les objectifs explicitement poursuivis sont pluriels et en adéquation avec les instructions officielles. Tous les objectifs (savoirs, savoir-faire, intégration et apprentissage) ne sont pas hiérarchisés et sont également importants. On remarque aussi **l'importance des interactions** qui semble constituer une caractéristique essentielle du modèle didactique. Ainsi plusieurs phases peuvent être distinguées :

- phase 0 : correspondant à la **préparation de la classe** : recherche de sujets et de supports pour atteindre les objectifs du programme dans le contexte d'une démarche de pédagogie active.

- Phase 1 : détour pédagogique destiné à **motiver les élèves** en s'enracinant dans les préoccupations des élèves des jeunes et légitime le besoin de connaissances. Cette phase peut être rapide.
- Phase 2 : dite **d'analyse**, elle se caractérise par l'introduction d'outils et de concepts nécessaires à une étude scientifique de la réalité sociale et économique pour passer de simples questions empruntées à l'univers quotidien à des problématiques exprimées en termes scientifiques.
- Phase 3 : dite de **synthèse** valide la ou les analyses précédentes en utilisant des références théoriques et établit la ou les réponses au problème posé. Cette phase réunifie l'ensemble des objectifs.
- Phase 4 : facultative, dite **d'approfondissement** permet de tester la réponse établie en synthèse et d'en vérifier la compréhension.
- Phase 5 : dite **évaluation**, permet au professeur de mesurer les acquis, des contrôles ponctuels ayant pu être effectués auparavant. L'évaluation reste le plus souvent sommative et prend alors la forme d'un contrôle de type bac, éventuellement d'une dissertation « synthèse du dossier » étudié en classe.

Les caractéristiques pédagogiques du « modèle didactique » du début des années 1980

Concernant les orientations pédagogiques : les enseignants à travers leurs descriptions des cours publiées dans la revue DEES caractérisent leur pédagogie comme étant **active et inductive** : l'élève est ici au centre du processus de formation, il ne sera actif que si son travail a un sens d'où la nécessité de **partir des préoccupations économiques et sociales** des jeunes ainsi que de la phase de **sensibilisation**. Dans cette perspective, l'élève est aussi acteur de sa scolarité : la tâche de l'enseignant n'est pas d'émettre un savoir mais **d'organiser le travail pour qu'il puisse construire son savoir**. Une pédagogie inductive : l'élève construit un raisonnement général à partir de l'étude des faits, il y a donc double-démarche. Le professeur connaît les conclusions générales auxquelles il veut amener l'élève, il choisit le phénomène (présenté dans les documents), les questions posées et les activités demandées.

Concernant les supports de la pédagogie : tout d'abord **le travail en groupe**, qui selon les enseignants favorise la pédagogie active. Le travail en groupe permet aussi de conduire la démarche inductive des élèves : en relançant ou en organisant au sein de groupes réduits, l'enseignant maintient une pression adaptée au rythme de chaque groupe. **Le travail sur documents** ensuite : les documents représentent pour les élèves **la réalité des faits** (définition et qualification du réel) et **la réalité des idées** (telles que les formulent leurs auteurs). Les documents ne se substituent pas à l'enseignant : pendant que les élèves travaillent sur document il peut se consacrer à son rôle de guide, d'organisateur. Il peut aussi jouer le rôle d'arbitre devant une réalité complexe qui peut faire débat. La classe reproduit avec les dossiers documentaires la situation dans laquelle se retrouve l'élève dans la vie courante face à l'information : il s'agit ici de préparer à une citoyenneté consciente. Dans le mesure où les problèmes traités sont complexes, **le dossier documentaire s'impose**. Il s'agit d'un ensemble structuré et cohérent de documents, permettant de conduire l'élève vers des objectifs préalablement retenus par le professeur. Le travail est guidé par le choix des documents mais aussi des questions. Le dossier est un tout mais son exploitation peut se faire par étape : sensibilisation, première analyse, seconde analyse... synthèse. Le dossier est le support de la pédagogie active et détermine en grande partie la réussite ou l'échec d'un cours (les « bons dossiers » sont ainsi échangés entre enseignants). Ils demandent par ailleurs un temps de préparation conséquent.

L'épreuve de baccalauréat

Il est précisé dans les textes de référence qu'il s'agit d'orienter la préparation des élèves vers une épreuve combinant les qualités de la dissertation et celles d'un commentaire de documents. Pour aider les candidats, un dossier documentaire est fourni mais **son utilisation reste ambiguë**. Le poids et la nature des documents n'est d'ailleurs pas explicitement détaillée si bien que l'on observe jusqu'à la fin des années 1970 des disparités lors des épreuves concernant le nombre de documents. L'importance du dossier va croître de 1969 à 1980 passant de 5 à 9 documents environ. De même la taille des textes augmente et ils changent aussi de nature progressivement : essentiellement statistiques dans les premières années, le poids des textes et des notes de synthèse finit par s'imposer. La présence des documents n'est pas sans poser problèmes aux élèves mais aussi aux auteurs des sujets. Savoir trier et extraire l'information sans paraphraser est un exercice compliqué, de même que trouver les documents qui n'orientent pas trop les élèves vers la paraphrase. L'augmentation du nombre de documents va progressivement leur donner un rôle déterminant pour traiter le sujet mais des difficultés apparaissent : impossibilité de traiter le sujet en 4 heures, la dissertation déviant vers une note de synthèse dans le meilleur des cas, ou une paraphrase et collage des documents dans le pire. Ainsi, le « modèle didactique » prôné par les SES ne semble **pas trouver de modalité satisfaisante d'évaluation**.

Conclusion

Le modèle de transposition didactique présenté ici caractérise à la fois la gestion de la classe et les modalités d'apprentissage. Ce modèle résulte **d'une construction empirique**, opérée par les enseignants cherchant à résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Deux schémas d'évolution des pratiques didactiques sont susceptibles de déstabiliser le modèle dominant :

- Une remise en cause interne : le modèle décrit est-il adapté aux modalités d'évaluation ? (dissertation avec documents), ou l'épreuve est-elle adaptée au modèle théorique ?

- Une remise en cause externe : ce modèle peut exiger beaucoup de temps et demander beaucoup de travail à l'enseignant. Il est aussi possible que l'environnement change (réformes scolaires, formation des enseignants etc.) conduisant à changer les pratiques et questionner le modèle antérieur.

Chapitre 4: le contexte nouveau après les réformes de 1981. Quelles évolutions ?

A partir de 1981 le contexte d'enseignement des SES change considérablement, en particulier **l'enseignement en seconde** (création des secondes dites de sensibilisation qui s'accompagne d'une généralisation de l'enseignement des SES : créneaux de 2 heures sans dédoublements ni TP) ; Les classes de 1ère et Tale sont également impactées mais dans une moindre mesure (modification des programmes). **La composition et l'état d'esprit des enseignants** évoluent aussi.

Les instructions, horaires et programmes de 1982 : nouvelle inflexion pour les SES

En seconde : l'horaire est porté à deux heures sans dédoublements et l'option IES est obligatoire. Le programme introduit aussi une rupture profonde : après une introduction rappelant les « diverses organisations économiques et sociales » comprenait une partie sur l'entreprise et la population active, une autre sur famille et ménage, revenus, consommation, épargne pour conclure sur les équilibres et déséquilibres. La notion de circuit organise sa construction. En somme, le caractère interdisciplinaire disparaît du programme. Le « social » du programme se résume uniquement à la notion de Famille. La démographie disparaît aussi du programme. La référence au cadre spatio-temporel s'étiolle également : l'ensemble du programme s'inscrit dans le cadre de la France contemporaine. **En première et terminale** : la réforme s'interprète plus difficilement. L'horaire est légèrement élargi (il passe de 4 à 5 heures dont une dédoublée en terminale, maintien des 4 heures en première). Diverses modifications du contenu du programme en changent le sens : il devient une étude détaillée des transformations (principalement économiques et accessoirement sociales) des sociétés. Les options de 2 heures sont créées en terminales et sauvegardent plus attentivement l'équilibre entre économie, sociologie et sciences politiques.

Au niveau des savoirs qu'il faut enseigner : en seconde, le centrage uniquement sur l'économie ou presque est net (avec une orientation en circuit qui remplace l'approche réflexive sur la dynamique des sociétés), en première la référence aux trois disciplines reste mais la présentation change : il s'agit plutôt d'une juxtaposition des savoirs plutôt qu'une réelle interdisciplinarité. En terminale, l'approche historique disparaît et la sociologie voit son poids diminuer. Tout ceci modifie le sens donné à l'articulation entre économie ET social et donne à l'économie une place plus importante qu'avant. L'introduction des notions de « systèmes » et de « structures » se substituent en terminale aux analyses antérieures plus macro-économiques (au sens de « vulgarisation » keynésienne).

Au niveau de la façon d'enseigner : les changements sont encore plus nets : la disparition de l'approche progressive au profit d'une **approche plus descriptive de savoirs achevés** interdit a priori de construire de réels objets de questionnements pour les élèves. Les programmes insistent donc sur la nécessité de donner « sens » aux concepts enseignés. La construction d'ensemble des trois programmes est plus linéaire où chaque niveau « ajoute » une dimension supplémentaire au précédent, il n'y a plus de mouvement d'aller-retour sur les mêmes objets dans des perspectives progressivement plus analytiques. La lecture des programmes gagne toutefois en simplicité et cohérence, mais gagnent-ils en efficacité pédagogique ? Une variable essentielle s'ajoute ici : **la capacité des enseignants à s'approprier le programme et de transformer le contenu des programmes en matière « enseignable »**. Les instructions accompagnant le programme jouent un rôle ici déterminant : celles-ci conservent l'esprit du projet initial et semblent jouer un rôle d'antidote et émettent une critique voilée des programmes. Elles rappellent par exemple le rôle essentiel du professeur dans sa façon d'exécuter le programme « traiter le programme en prenant au besoin quelques distances avec son libellé ». Il y a ici volonté manifeste « d'aménager » les programmes pour les rendre compatibles avec les méthodes d'apprentissage en vigueur dans la discipline.

Quelles significations donner à ces évolutions : Il s'agit là de changements importants vis-à-vis de l'esprit fondateur, or, hormis le tollé sur le programme de seconde et un peu d'inquiétude devant la difficulté du programme de terminale, le corps enseignant a peu réagi de façon critique aux programmes de première et terminale. Une des explications envisageable réside dans la formation initiale des enseignants de SES majoritairement issus des filières économiques (les cours « systèmes et structures » suivis à l'Université donnaient une lecture cohérente des programmes en terminale par exemple). Les instructions donnaient aussi une large marge d'interprétation. Un des enjeux concrets de la réforme résidait aussi dans la difficulté de maintenir une approche progressive et une pédagogie active en seconde alors que les horaires étaient réduits et non dédoublés.

A la recherche d'une légitimité

L'évolution du corps enseignant : on constate deux évolutions majeures ici :

- **Le profil de recrutement** : le concours est ouvert à de nouveaux diplômés en 1984 (phénomène constaté aussi pour d'autres disciplines). Toutefois, les rapports de jury du concours témoignent de l'inquiétude à l'égard de la multiplication des profils parfois éloignés du cœur disciplinaire des SES. Il y a aussi volonté de maintenir un attachement aux sciences sociales et non à l'Économie seule. Les attentes sont bien conformes aux principes fondateurs mais il y a manifestement contradiction avec la réalité du recrutement en faveur des économistes.
- **Evolution des postes** : à partir de 1982, le nombre de postes augmente considérablement, au rythme d'une centaine de postes environ par ans sur la décennie. Tous les postes ne seront pas toujours pourvus cependant. Le nombre de postes à l'agrégation augmente lentement sur la période (autour d'une vingtaine par ans) et reste

comme auparavant une voie de promotion interne. On concerne un tassement du nombre de professeurs certifiés sur la période (la moitié des enseignants en 1988/89). Le nombre de maître auxiliaires diminue (titularisations massives an adjoints d'enseignement) avant de s'accroître fortement. On constate enfin une relative féminisation du corps enseignant de SES, conformément aux périodes précédentes. Par ailleurs, le recrutement par concours tend à se polariser sur les candidats formés initialement en économie. Cette structure du corps enseignant n'est pas sans répercussion sur l'activité enseignante : profils divers et parfois éloignés du cœur disciplinaire.

L'identité disciplinaire en question : un « esprit » disciplinaire s'est constitué progressivement au cours des années 1970, et s'exprime très clairement en 1980/81. Or après cette période d'unanimité, s'ouvre une période de réflexions et de débats. L'APSES mène en son sein un débat qui donnera lieu à des contributions écrites. Parmi les points de vue exprimés on retrouve deux façons d'analyser et de définir la spécificité des SES :

- La première met en avant **la pédagogie « active »** : ces techniques pédagogiques (travail en groupes, dossiers documentaires etc.) ont pour but essentiel de développer l'esprit critique des élèves, conformément aux objectifs fondateurs de la discipline.
- La seconde pose la question du **contenu disciplinaire** « qu'enseigne-t-on ? » : place de l'enseignement des SES dans l'enseignement général, prépondérance de l'économie dans les programmes. Toutes les contributions ou presque dénoncent le danger d'un « économisme »

A partir de 1985-1988, les divergences deviennent plus marquées : l'enseignement 2 heures par semaine en seconde remet *de facto* en cause la méthode active, cette transformation est vécue comme pénible et entraîne le départ accéléré des agrégés hors de l'enseignement (entre 1980 et 1982). Les désaccords portent à la fois sur les contenus et la démarche pédagogique. En particulier sur le programme de terminale, plutôt qu'une approche en structures ou systèmes, certains enseignants souhaitent substituer une approche thématique et transversale. Il s'agit aussi de relativiser voire de renoncer aux méthodes inductives. Enfin, une divergence porte sur la question de contenus à enseigner : apprendre des mécanismes et notions sûres vs. mettre l'accent sur la pluralité des interprétations et questionner les notions et la société. Ce sont bien au final les **modalités de la transposition didactique** qui sont questionnés finement ici, lesquelles se focalisent essentiellement sur les problèmes de l'évaluation au baccalauréat.

Les évolutions pratiques dans les années 1980

Le modèle didactique ne va pas se figer dans les années 1980. L'ensemble du contexte éducatif va le faire évoluer. Si les principes généraux demeurent, les changements apparaissent comme nous le révèle l'étude des manuels, les sujets de baccalauréat et accessoirement les articles de DEES.

Les manuels : A la fin des années 1970 Hatier et Nathan avaient à eux seuls éliminés presque toute concurrence mais avec la généralisation de l'enseignement de SES à presque tous les élèves de seconde en 1981 apparaît un nouveau marché pour les éditeurs. Si tous les manuels retiennent dans leurs introductions les caractéristiques de la discipline (enseignement pluridisciplinaire, pédagogie inductive, méthodes actives etc.), il n'y a pas unanimité dans la manière de parvenir à ces objectifs : certains manuels s'écartent du recueil de documents qui avait pourtant les faveurs des professeurs de SES. Tous les ouvrages ne traitent ainsi pas de la même façon le programme officiel : certains insistent plus sur un point, d'autres sur un point suivant. L'ordre d'étude des différentes questions peut s'écartier du programme, ce qui n'est pas neutre. Parmi les grandes tendances concernant l'évolution des manuels au cours des années 1980 on constate un **souci général de mieux préciser le contenu du savoir**, à travers des lexiques par exemple ou des listes de mots clefs à retenir. Ils insistent aussi de manière nouvelle sur l'acquisition des connaissances à l'aide de synthèses claires et accessibles. En ce qui concerne la transposition didactique, il s'agit d'impliquer les élèves, de les faire participer à l'élaboration des savoirs. Le cheminement des élèves est toutefois très encadré par souci d'efficacité. On note aussi le souci dans tous les manuels de mettre l'accent sur **la méthodologie**, les exercices, le travail statistique. Enfin, le bac devient une préoccupation croissante au sein des manuels, la réussite à l'examen devenant un objectif explicite en témoigne la floraison d'ouvrages sur ce sujet (prépa-bac, ana-bac, ABC Nathan etc.)

Réflexions sur l'évaluation : le problème que pose l'épreuve de SES n'a finalement pas fait l'objet de débats (mis à part lors des réunions annuelles de commissions d'harmonisation du baccalauréat). La difficulté des élèves de répondre à des exigences mal définies va se traduire dans les manuels de deux façons : l'apparition d'ouvrages spécialisés dans la préparation à la dissertation, la présence de rubriques méthodologiques dès les manuels de première. La seule incertitude concerne la place des connaissances dans la dissertation : peut-on faire un devoir de SES sans connaissances particulières préalables ? L'importance associée aux connaissances varie selon les manuels.

La question de l'épreuve de SES au baccalauréat est abordée après les mauvais résultats au bac 1984. Une enquête menée par DEES fait ressortir 2 éléments : les correcteurs sont satisfaits des sujets mais déplorent un **décalage entre les attentes et le niveau réel des élèves** ce qui interroge sur les exigences, les méthodes pédagogiques et les objectifs de l'enseignement. Deuxièmement, **la façon de noter varie sensiblement selon les correcteurs** et est lié au niveau de formation : agrégés et certifiés notent plus sévèrement, les sociologues notent plus sévèrement sur les sujets sociologiques et les économistes sur les sujets d'économie. **Ainsi la liberté pédagogique qui prévaut et est revendiquée dans la discipline ne permet pas d'aboutir à un accord sur l'étendue ou la nature des connaissances exigibles ni de dire s'il faut privilégier les connaissances ou l'exploitation des documents.** Certains estiment même que la dissertation constitue un type d'exercice trop difficile à cet examen, mais comment juger autrement « l'attitude intellectuelle » attendue des élèves telle qu'elle est formulée dans les programmes ? Cela nécessite

un temps de préparation à l'épreuve et que les ambitions de connaissances ne soient pas démesurées (difficultés qui s'ajoutent aux difficultés formelles de l'épreuve). Le choix des documents et les libellés doivent en particulier faire l'objet de choix minutieux.

L'évolution des sujets de baccalauréat : on observe une stabilisation du nombre de documents au courant des années 1980 (7 à 8 documents). Stabilité aussi dans la nature des documents : 60 % de textes, 25 % de tableaux statistiques et 15 % autres (graphiques essentiellement). L'origine des documents connaît toutefois une évolution : deux à trois sources continuent de dominer (Le Monde, La Documentation française et l'INSEE), on observe un déclin de la presse « grand public ». Des extraits d'ouvrages variés sont davantage cités et les grands auteurs disparaissent définitivement. Il s'agit sans doute ici de permettre au candidat de ne pas paraphraser les thèses de ces auteurs. Les sujets concernent des faits d'actualité concernant les économies capitalistes le plus souvent (ex : protectionnisme, tiers-monde...) mais replacés dans une perspective historique. Ces faits d'actualités sacrifient parfois à la mode ce qui repose la question des connaissances attendues au bac. Une formulation expérimentale est testée à Lille pour répondre à cette problématique « après avoir (question de cours)... vous... (sujet problématique) » pour permettre de juger le réel apport de connaissances.

La réforme de 1987-88 : une inversion de perspective pour résoudre le problème de l'évaluation ?

Présentée comme un simple toilettage, la réforme masque en réalité un changement de perspective, non pas tant via les contenus des « savoirs à enseigner » que dans l'approche. Les instructions en particulier évoluent fortement : plus courtes, elles rappellent que l'objectif de cet enseignement est de former le citoyen et d'avoir le souci de convergences avec les autres disciplines scolaires. Cependant il n'est plus question de former « à un esprit expérimental » ni « d'associer la description à l'analyse », on recommande la pédagogie active mais en ne mentionnant plus les méthodes inductives. La liberté pédagogique semble plus encadrée à travers une grille de rubrique et une cohérence qu'il faut expressément respecter. La question de la mise en perspective historique disparaît totalement. **Tout ceci nous éloigne de la démarche préconisée antérieurement.** Cette inflexion sensible des programmes est clairement à associer aux problèmes d'évaluation : plus les programmes sont précis et plus les marges d'incertitudes se réduisent à l'évaluation. Les nouveaux programmes cherchent donc à définir les savoirs que les élèves doivent avoir acquis de façon à résoudre le problème de l'évaluation. La perspective initiale était bien différente : elle mettait l'accent sur le rapport nouveau au « Savoir » en SES que l'enseignant devait tenter d'établir avec pour objectifs de faire questionner les élèves, de les mettre en activité, de les initier à la démarche scientifique. L'absence de réaction des enseignants vis-à-vis de ces changements des objectifs initiaux ne signifie pas nécessairement une adhésion pure et simple. D'abord parce que les instructions officielles ont un caractère moins contraignant que le programme lui-même. Par ailleurs, l'habitude instaurée par les textes antérieurs de laisser une grande latitude d'interprétation des programmes par les professeurs est restée vivace si bien que si le principe de liberté pédagogique est rappelé, les instructions officielles perdraient ainsi de leur force. Il s'agit néanmoins d'une évolution majeure de la discipline.

Conclusion

L'histoire des 20 premières années des SES est celle de l'insertion difficile de cette discipline dans le système scolaire. Cette histoire illustre la capacité de création et d'adaptation du système scolaire, résultat à la fois des pressions du système social mais aussi de dynamiques disciplinaires propres. Ainsi, s'est opéré **un décalage entre la mise en œuvre effective devant les élèves de l'enseignement avec les objectifs du projet initial fondateur**, poussé par la recherche d'une plus grande efficacité scolaire. De même les diverses attaques et critiques envers l'enseignement de SES ont pu avoir des conséquences importantes (ex : réforme de 1982).

L'enseignement de SES n'est que partiellement conforme au projet des fondateurs

La mise en œuvre d'une pédagogie active est certes toujours au cœur de la discipline, de même que l'ouverture au monde contemporain ou l'initiation à une démarche scientifique. On peut toutefois remettre en cause le caractère réellement étendu de l'inter ou pluridisciplinarité recherchée, dès la fin des années 1970 (certains professeurs se félicitant explicitement en 1982 de la séparation plus nette entre SES et histoire-géographie par exemple). On a donc assisté à la réduction de l'étendue des disciplines universitaires mobilisées, le pôle Économie s'imposant gardant aussi une référence à la sociologie. L'enseignement des SES nécessite une certaine maîtrise des « savoirs à enseigner » ce qui réduit mécaniquement l'extension de la pluridisciplinarité (renforcé par le poids dominant des enseignants formés à l'économie) Malgré les diverses tentatives de réduction des SES à sa dimension économique, **le caractère pluridisciplinaire s'est maintenu, dans la manière d'enseigner l'Économie et dans le maintien des références aux sciences sociales.** De même, en maintenant les références au « ET social », ils se distinguent des autres enseignements de l'Économie (Gestion). Il y a bien eu là **création originale de savoirs dans une discipline scolaire** qui ne peut perdurer que si se maintient son utilité sociale mais aussi sa spécificité vis-à-vis des autres disciplines.

Les pratiques et préoccupations enseignantes se manifestent et évoluent en partie sous l'effet d'exigences internes

Quelles exigences ?

- **Les thèmes jugés importants et ceux qui ne le sont pas** : l'étude des sujets du bac permettent de les déterminer, et montrent qu'ils établissent rarement une relation entre évolutions économiques et sociales e que la

dimension historique s'estompe très tôt (avant 1980). L'interdisciplinarité est donc peu présente, et le champ pluridisciplinaire assez réduit.

- Après 1980, les deux tiers des sujets portent sur la partie « transformation économique et sociale dans les pays industriels capitalistes », autrement dit, **les savoirs effectivement dispensés se centrent de préférence sur les domaines où l'analyse économique et sociale est la plus développée et la plus familière des enseignants**. On a donc alignement des savoirs enseignés, non pas sur les programmes, mais sur ceux que les enseignants connaissent effectivement. On constate aussi un intérêt persistant pour les problématiques contemporaines, intérêt qui s'explique par l'esprit initial du projet : les professeurs tentent de susciter l'intérêt, le questionnement des élèves en analysant des événements qui doivent éveiller leur curiosité intellectuelle. Ce souci exerce toutefois une **tyrannie** sur les enseignants en exigeant d'eux **un effort continu d'information et de recyclage**, marquant ainsi de leur part une certaine volonté de distinction par rapport aux autres disciplines.
- Les manuels expriment une tendance commune d'affinement des méthodes d'enseignement. Ceci vise une meilleure **efficacité scolaire** et doit permettre d'**améliorer l'évaluation**. Le manuel soulage l'enseignant de la recherche documentaire, la démarche d'apprentissage y est décomposée, l'accent est mis le plus souvent sur les savoir-faire, les connaissances ponctuelles... les grands débats s'estompent. **L'identité disciplinaire imprègne toutefois encore fortement les manuels** : les « dossiers de documents » restent l'élément essentiel et la base du travail des élèves.
- La question de l'évaluation sur la forme de l'épreuve au baccalauréat s'est posée en termes généraux à la fin des années 1980. Cette préoccupation, récurrente chez les enseignants de SES est d'ailleurs la raison aux modifications des programmes de 1987-88. Se pose ici la question de **la mise en cohérence des objectifs affichés par la discipline avec leur évaluation**. Les modalités comme les sujets d'examens jouent un rôle essentiel sur la définition des savoirs enseignés. Ainsi, divers éléments se renforcent pour faire de l'évaluation une question clef mais aussi multiplier les enjeux qui ne convergent pas nécessairement. Il ne faudrait par exemple pas que l'impératif d'évaluation ne desserve parfois la démarche d'apprentissage.

L'histoire des SES et son évolution sont la conséquence de l'ajustement **aux demandes sociales** et plus largement du système social. Elle est aussi le fruit de la dynamique disciplinaire elle-même : **l'enseignement impose ses contraintes**. Elle résulte également des **caractéristiques, des mouvements du corps enseignant** tant que groupe social, des exigences de gestion quotidienne de la classe en fonction des publics, et des mises en cohérence interne de l'ensemble disciplinaire. Il faut aussi « produire de l'enseignable », sans pour autant qu'il soit nécessairement acquis, construit par les élèves. Ainsi, même si « l'enseignabilité » semble progresser au cours du temps, leur capacité à favoriser l'apprentissage des élèves ne s'accroît pas nécessairement dans le même temps.