

Au 20 février 2010, environ 150 établissements du second degré étaient mobilisés sous des formes diverses pour protester contre le projet de réforme du lycée de Chatel. La manifestation du 18 février à Paris a réuni quelques milliers d'enseignants, notamment de Seine Saint Denis. Ce projet, prévu pour être appliqué à la rentrée 2010, aura des conséquences négatives sur les postes et les conditions de travail, qui commencent à se faire ressentir. Il ne s'encombre même pas, ou si peu, de l'habillage pédagogique de la réforme Darcos, et va droit au but : faire baisser les dépenses publiques en accompagnant la suppression de postes de titulaires, par le biais d'une réorganisation du cursus des lycéen-ne-s et d'une autonomie accrue des établissements scolaires. C'est bien dans ce cadre global qu'il s'agit d'analyser la modification de la place accordée à l'enseignement des Sciences Economiques et Sociales, et de ses contenus. La présentation de la réforme s'est en effet accompagnée de l'annonce en grande pompe d'un « enseignement d'économie » obligatoire pour tous en classe de seconde. En fait d'enseignement d'économie, il s'agit d'un choix entre deux options : « Sciences Economiques et Sociales » et « Principes Fondamentaux de l'Economie et de la Gestion » d'une heure trente par semaine, dispensées en classe entière, sauf arrangements locaux dans les établissements.

Cette réforme de la classe de seconde, qui préfigure celle de l'ensemble du lycée, constitue une étape de plus dans la marginalisation des sciences humaines et sociales au lycée. On pourra y voir un dégât collatéral de la politique gouvernementale de casse du service public, contre laquelle il s'agit bien entendu de lutter dans son ensemble. On peut aussi légitimement se demander si les critiques répétées à l'encontre des SES ne sont pas liées à une volonté d'en terminer avec un enseignement qui, par sa nature même, amène les élèves à ne plus considérer les faits économiques et sociaux comme des évidences, mais comme des constructions à questionner.

Le nouveau programme de SES, que nous analyserons dans un premier temps, doit être mis en rapport avec l'activité des lobbies patronaux, qui depuis la fin des années 1990, demandent la modification des contenus pour les rendre plus « positifs », favorables à l'entreprise. Enfin, il s'agit de replacer ce programme dans les conditions pratiques de sa mise en œuvre : une réforme qui organise la mise en concurrence des établissements et des enseignements.

### **Petit exercice de lévitation au dessus du réel**

Le nouveau programme de SES a été fait dans l'urgence par un groupe d'experts, sur instructions du politique<sup>[1]</sup>, et rendu public le 27 janvier 2010. Ce groupe ne comprenait qu'un seul enseignant du secondaire, et un sociologue (François Dubet, qui a démissionné en cours de route<sup>[2]</sup>). Le programme se présente comme un exercice de lévitation au dessus du réel<sup>[3]</sup> : par les problématiques proposées aux élèves, qui ne recoupent pas les questions qu'ils se posent face à ce qu'ils peuvent observer et vivre de la réalité économique et sociale, et par la difficulté des concepts à apprendre, qui laissent apparaître une véritable déconnexion entre les préoccupations du groupe d'experts et les réalités de l'enseignement et de l'apprentissage en classe de seconde.

Si l'on compare l'actuel programme de seconde et le projet de programme pour l'année prochaine, on se rend compte que tout ce qui peut faire problème dans la société a tout bonnement disparu<sup>[4]</sup> : les inégalités, le chômage, les conflits, les relations sociales à l'intérieur de l'entreprise, la reproduction sociale. Ne subsistent donc que des « problématiques », très majoritairement issues du programme de travail dominant en économie : le paradigme néo-classique<sup>[5]</sup>. Ainsi, il peut être très intéressant pour un élève de seconde de savoir comment les prix peuvent se former sur un marché en concurrence pure et parfaite, ou comment ces prix influencent les choix des consommateurs, mais ces questions ne peuvent demeurer seules, déconnectées de toutes les questions qui se posent dans la vie des élèves et qui font sens pour eux. Or c'est bien parce qu'elles font le lien entre des questions sur leur vie en société, sur leur avenir et des problématiques scientifiques que les SES sont très appréciées par les lycéens.<sup>[6]</sup>

En pleine crise économique et sociale, c'est donc une vision harmonieuse de l'économie et de la société qui va être délivrée aux élèves : dans ce monde merveilleux, l'« économie-bisounours » que nous allons désormais devoir présenter, l'équilibre général est possible, les acteurs font des choix rationnels (par exemple, entre l'épargne et la consommation), la pollution est bien le signe d'une défaillance du marché à laquelle il est possible de remédier par un système d'« incitations » et de « normes », l'entreprise est avant tout une fonction de production qui permet de combiner capital et travail pour maximiser le profit, et pas une organisation humaine. Bien sûr, il ne s'agit là que de modèles économiques, et en aucun cas d'une description du réel, mais c'est bien cela qui fait problème. La modélisation est une des démarches essentielles des sciences sociales et doit donc être enseignée en SES, mais celle-ci suppose une capacité à décrire la réalité sociale pour pouvoir utiliser ces modèles, et pour que ceux-ci aient un intérêt<sup>[7]</sup>. Or cette capacité à observer, classer, décrire la réalité pour la mettre en rapport avec des théories est supposée donnée, alors que c'est bien à l'école de la construire : comment considérer l'influence des revenus sur la consommation si l'on ne dispose d'aucun instrument pour étudier les revenus, les classer par groupes (par exemple, en construisant des déciles de population), mesurer la distance entre les différents groupes de revenus ? Comment étudier les « choix » des individus en matière de pratiques culturelles sans disposer de notions sur la structure sociale, l'organisation de la population en groupes différents voire opposés les uns aux autres, le système de classification utilisé par l'INSEE (la grille des Professions et Catégories Socioprofessionnelles) ? Sans les armes de la description, et donc de la confrontation empirique des modèles théoriques, on risque d'alimenter une confusion entre ces modèles théoriques et la réalité que l'on cherche à étudier. Ce qui est alors problématique d'un point de vue scientifique l'est aussi d'un point de vue pédagogique : comment intéresser des adolescent-e-s de 15 ans à des modèles désincarnés, ne répondant pas toujours à des questions socialement vives, sans leur donner les outils de l'analyse de la réalité qu'ils ont sous les yeux ?

Car la deuxième déconnexion avec le réel est d'ordre pédagogique. Ce n'est pas dans le monde des bisounours que nous allons enseigner l'« économie bisounours », mais bien avec des lycéen-ne-s de 15 ans ou 16 ans, qui peuvent arriver avec des difficultés accumulées en mathématiques et en français. Et c'est bien dans les milieux les plus populaires que l'on retrouve le plus de difficultés à s'exprimer à l'écrit ou à comprendre une formalisation mathématique. Dans ce contexte, comment interpréter l'ajout de certaines notions, que les élèves ont déjà du mal à comprendre en première, au programme de seconde ? Il en va ainsi de la notion d'élasticité, qui vise à mesurer l'impact d'une variation de revenu ou de prix sur la consommation, ou du raisonnement « à la marge » [8], qui a le grand mérite de permettre la démonstration de l'équilibre général pour les économistes, et de perdre 80% d'élèves dans une classe de première. On peut alors se demander quel sens ont donné les concepteurs du programme à de tels ajouts : on peut naïvement se dire qu'ils proviennent d'universitaires déconnectés des réalités de l'enseignement dans le secondaire. On peut aussi se dire que les conséquences, prévues ou non, de ces modifications de programme vont être un accroissement des difficultés des élèves vis-à-vis d'une matière qui est pourtant un élément déterminant leur « choix » d'orientation, et donc de la sélection vers les filières générales.

### L'« oubli » de la sociologie

Et puis, n'y voyons là encore aucune malveillance de la part d'un groupe d'experts représentant de façon neutre la communauté scientifique, il y a un léger oubli. Où est la sociologie ? On nous rétorquera qu'elle est bien présente, avec le questionnement sur la consommation comme marqueur social, dans la première partie du programme, et avec la 4<sup>ème</sup> et dernière partie du programme, intitulée « choix individuels et choix sociaux ». Et effectivement, on découvre avec bonheur des questions qui vont permettre de mobiliser des savoirs sociologiques : « Comment devenons-nous des acteurs sociaux ? », « Le diplôme : un passeport pour l'emploi ? » et « Comment expliquer les différences de pratiques culturelles ? ». La société, ou au moins les individus qui la composent, ferait donc son apparition à fin de l'année dans les cours de SES, il était temps.

Mais en bon fonctionnaire voulant appliquer au mieux son nouveau programme, on se reporte à l'« observation » en bas du tableau : « on traitera au moins les dix premières questions », ce qui permet de faire l'impasse sur cette fameuse première partie. Et, en bon fonctionnaire toujours, on fait sa programmation de l'année, à raison d'une heure trente de cours par semaine bien sûr : le temps de « faire » l'élasticité, d'aller visiter une entreprise pour se rapprocher de la réalité de ce monde complexe et pas de la vision déformée qu'en ont les professeurs de SES, de faire une simulation en classe pour que les élèves voient comment se détermine un prix de marché en concurrence pure et parfaite, de découvrir à l'aide d'une présentation powerpoint le fameux point où la courbe de coût marginal croise la courbe de coût moyen sous le regard ébahi de 35 élèves avides de comprendre ce qui va changer de façon définitive leur regard sur le monde, sans manquer une seule heure de cours, ni grève, ni maladie, ni sortie scolaire, on arrive au mois de mai et on a effleuré le raisonnement sociologique en début d'année lors de l'étude de la consommation comme « marqueur social ». Si on réalise effectivement cette programmation, on se rend compte que la sociologie ne représente même pas 10h de cours sur l'année [9], contre plus de 35h d'économie. C'est très largement insuffisant pour une initiation sérieuse au raisonnement sociologique.

A moins de ne considérer qu'une petite partie de ce qui fonde ce raisonnement. Le programme précise ainsi que l'on va étudier des « choix » sociaux, et pas des structures sociales, ni des déterminations sociales. Encore une fois, le programme privilégie une perspective sociologique, qui est celle du choix rationnel, et refuse d'outiller les élèves avec des concepts qui pourraient de près ou de loin les aider à comprendre des relations de domination, à percevoir leur reproduction d'une génération à l'autre par le biais de la socialisation, bref, à appréhender la structure sociale. Et encore une fois, on est dubitatif face à un choix théorique qui ne dit pas vraiment son nom.

De plus, le croisement disciplinaire apparaît plus que difficile. Or ce sont bien les autres sciences sociales qui aident à replacer l'économie dans une histoire, une société, un ensemble d'institutions politiques. Ainsi que le rappelle Stéphane Beaud : « Cela fait des années que certaines officines du Medef planchent sur le sujet : en finir avec une conception des sciences économiques au lycée qui vise à appréhender les phénomènes économiques dans leur encastrement social et leur historicité (d'où le « et » de SES : sciences économiques et sociales). En supprimant le volet sciences sociales, le gouvernement poursuit un objectif dont il faut dire et redire qu'il est purement idéologique : former des élèves de 15 ans à la science économique d'aujourd'hui, truffée d'abstractions et fortement formalisée ; leur apprendre les rudiments d'une science qui devrait les aider à bien penser ; les détourner d'un enseignement qui pourrait avoir une perspective critique. » [10]. C'est bien grâce aux sciences sociales que l'on peut mettre en question ce qu'il faut bien appeler l'idéologie dominante.

### Qui veut la peau des SES ?

Pour comprendre les enjeux de la réforme actuelle de l'enseignement des Sciences Economiques et Sociales, il faut remonter le fil des débats qui ont lieu entre milieux patronaux, gouvernements successifs, experts universitaires et enseignants de SES depuis le début des années 2000. Un procès est alors fait aux enseignants de SES sur le caractère « idéologique » de leur enseignement. Les rapports émanant de lobbies proches du MEDEF se multiplient et concentrent leurs critiques sur les manuels scolaires utilisés en SES, jugeant qu'ils ne donnent pas une image positive de l'entreprise.

L'élaboration des nouveaux programmes ne peut pas être analysée comme un seul effet de la précipitation dans laquelle le groupe d'experts a travaillé. On ne peut en effet jamais déconnecter un programme scolaire du contexte politique dans lequel il a été élaboré, on en a régulièrement une illustration avec les questions de mémoire soulevées au moment des transformations des programmes d'histoire-géographie. En ce qui concerne les SES, une série d'acteurs ont intérêt à ce que le modèle économique dominant soit présenté comme le seul et le meilleur possible. Dès lors, il s'agit de faire passer les critiques de ce modèle pour de l'incompréhension ou de l'inculture, et d'exiger de l'enseignement de l'économie qu'il fasse fonctionner la réalité conformément au modèle. Autrement dit, les critiques des Français vis-à-vis de l'entreprise ou le mal-être au travail seraient le fruit d'une présentation négative de l'entreprise par les professeurs de SES, et il suffirait, pour remédier à ces souffrances, non pas de modifier la réalité, mais de changer sa présentation à l'école.

A partir de 1998, des articles paraissent dans *l'Expansion*<sup>[11]</sup> ou dans *Capital* pour remettre en cause ce qu'ils considèrent comme un enseignement biaisé, qui privilégierait les critiques de l'économie de marché. Une nouvelle étape est franchie dans les remises en questions à partir du moment où celles-ci émanent des ministres de l'Éducation eux-mêmes (Luc Ferry déplorant l'absence des termes « entreprises » ou « marchés » -bien entendu présents dès les premiers programmes de SES-, puis Xavier Darcos fustigeant une série ES « aux débouchés incertains »). C'est dans ce climat que des associations issues du patronat rendent publics, en 2007-2008, des « rapports » sur l'enseignement des SES : le « [rapport Lanxade](#) » réalisé par Thibault Lanxade de l'association *Positive Entreprise*, association qui a pour but de « réconcilier les jeunes avec le monde de l'entreprise », le rapport remis au ministère le 24 juin 2008 par Yvon Gattaz, de l'association « Jeunesse et Entreprise »<sup>[12]</sup>, le rapport de [l'Académie des Sciences Morales et Politiques](#) (ASMP) auquel participent Michel Pébereau (président de l'Institut de l'Entreprise, et président du Conseil d'Administration de BNP Paribas) et Yvon Gattaz, encore une fois. Par ailleurs, l'Institut de l'Entreprise, Michel Pébereau en tête, s'exprime régulièrement en public sur la nécessité d'une réforme de l'enseignement de l'économie, et propose un contre-programme d'économie en seconde dans le cadre du CODICE (Conseil pour la Diffusion de la Culture Economique)<sup>[13]</sup>. Même si ces rapports et articles ne se rejoignent pas en tous points (tous n'accordent pas la même place et la même légitimité à la référence aux savoirs universitaires, notamment), on retrouve le même type de critiques adressée à l'enseignement des SES :

- L'enseignement des SES y est perçu comme idéologique, notamment lorsqu'il permet aux élèves d'analyser les relations sociales à l'intérieur de l'entreprise, les formes de représentation des salariés et les conflits. D'une manière générale, ces rapports trouvent que la sociologie occupe une place trop importante<sup>[14]</sup>, et que celle-ci porte une vision « pessimiste », voire « compassionnelle » de l'économie et de la société. En dehors de la contre-vérité que constitue cette affirmation (les thèmes qui font davantage appel à la sociologie constituent moins de la moitié du programme actuel de seconde), elle est porteuse d'une certaine vision de l'enseignement de l'économie, qui consisterait à dépouiller la réalité de ses éléments problématiques pour ne pas « déprimer » les jeunes.
  
- Ces critiques prennent toutes comme point de départ la volonté de remédier à l' « inculture » des Français dans le domaine économique. Autrement dit, si les Français n'aiment pas l'entreprise, c'est parce qu'ils ne la connaissent pas, s'ils sont critiques vis-à-vis de la mondialisation, c'est qu'ils n'ont pas compris ses mécanismes. En dehors du fait que cette « inculture » est à relativiser, cette assertion est encore une fois révélatrice de la volonté d'asseoir l'idéologie dominante à travers l'exigence de réforme. Il s'agit pour disqualifier la critique, de la faire passer pour de l'ignorance, résultat de l'absence de pédagogie des professeurs de SES.
  
- Les auteurs de ces rapports développent une conception ambiguë du rôle de la théorie dans l'apprentissage : par exemple, alors que Thibault Lanxade demande des cours plus « concrets », une présentation du monde de l'entreprise « tel qu'il est », il exige aussi davantage de micro-économie dans le programme, en se référant à la légitimité de cette théorie dans le monde universitaire. De même, le rapport de l'ASMP déplore le fait qu' « en l'état, le contenu des enseignements n'a qu'un rapport lointain avec la science économique, telle qu'elle est pratiquée non seulement dans les universités et les centres de recherche, mais aussi dans les organisations gouvernementales et internationales, et (a fortiori) dans les entreprises. » Or un modèle, micro-économique ou macro-économique d'ailleurs, n'est jamais une présentation plus concrète du monde de l'entreprise, mais bien un cadre théorique qui permet de l'analyser. En appeler à la micro-économie pour réhabiliter l'entreprise dans les cours de SES, c'est lui conférer une fonction normative, voire idéologique, qui ne peut être la sienne si on s'en tient à une certaine rigueur dans la démarche scientifique.

## Le recours à la théorie économique pour donner une « vision positive » du monde social ?

Enfin, ces rapports posent la question de la définition des programmes par des acteurs du monde économique et de leur conformité à l'enseignement diffusé dans le supérieur. Ainsi, *Positive Entreprise* préconise :

« - D'introduire des représentants de l'entreprise dans les rédacteurs ou commissions

- D'introduire la vision de l'entreprise à l'international dans les programmes de Sciences économiques et sociales

- De créer un comité élargi de validation des manuels scolaires (photos, exemples et

illustrations)

- D'introduire la notion de stage en entreprise et de parcours pour les jeunes élèves et étudiants

- De décrire précisément dans les manuels scolaires l'ensemble des fonctions de l'entreprise

- De traiter des rudiments de la micro-économie

- Et, d'un point de vue général, de promouvoir davantage une vision positive du monde du travail, de l'entreprise, de son organisation et de l'entrepreneuriat. »[15]

La définition des programmes par des « acteurs économiques » (qu'il s'agisse de chefs d'entreprise ou d'autres acteurs non pris en compte dans le rapport comme les syndicats, les associations de consommateurs...) apparaît comme hautement problématique, dans la mesure où celle-ci est associée à la promotion d'une « vision positive » de l'entreprise. Il faut encore redire que les SES n'ont ni à valoriser ni à dévaloriser l'entreprise, ni à être « optimistes » ni « pessimistes », que les termes « positif » ou « négatif » ne sont pas des catégories utilisées par les sciences sociales pour analyser le monde économique et social. Dire que le conflit existe, par exemple, analyser ses fonctions dans la société, ses causes, ses formes et ses manifestations, ce n'est ni être optimiste ni être pessimiste, c'est reconnaître une réalité et tenter de l'interpréter. Présenter différents cadres théoriques pour analyser ce conflit (la théorie marxiste, la théorie des choix rationnels, les théories constructivistes) c'est reconnaître la possibilité d'une pluralité d'interprétations en sciences sociales. Et former des élèves à ces analyses, c'est leur laisser la possibilité d'adopter un point de vue critique, et non leur imposer.

La question du lien avec les savoirs universitaires est à différencier de la précédente. Il est évident que les universitaires doivent avoir une place dans la définition des savoirs enseignés au lycée, et qu'à ce titre, le cadre micro-économique qui est actuellement dominant dans le monde universitaire doit être enseigné dans le secondaire. Mais il s'agit de prendre en compte deux éléments : le fait qu'un-e lycéen-ne de seconde n'a rien à voir avec un-e étudiant-e de 1<sup>er</sup> cycle d'économie à l'université, et les débats internes à la communauté scientifique. Or l'enseignement des Sciences Economiques à l'université est aujourd'hui remis en question : des mouvements d'étudiants et d'enseignants lui reprochent son haut degré de formalisation mathématique, sa déconnexion des questions vives et son biais théorique marqué avec l'enseignement quasi exclusif de la théorie néoclassique[16]. Ce biais apparaît d'autant plus problématique au moment même où la crise économique a mis en question les analyses économiques dominantes et a remis au goût du jour les penseurs hétérodoxes[17]. Va-t-on alors appliquer au lycée un modèle d'enseignement au moment même où celui-ci est remis en question à l'université ?

Le groupe d'experts ne comprenait pas de représentants de l'entreprise. En revanche, l'intense activité des lobbies visant à « réhabiliter l'entreprise » dans les cours de SES est venue influencer directement les programmes que l'on nous propose aujourd'hui. Les différents lobbies ont en effet obtenu qu'un audit soit réalisé sur les programmes et les manuels de SES : c'est ce qui a été fait dans le cadre d'une commission présidée par l'économiste Roger Guesnerie, qui a rendu un rapport en juin 2008, cette fois-ci commandé par le ministère de l'éducation nationale. Ce texte, contrairement aux précédents, prend en compte la réalité de l'enseignement des SES au lycée et souligne ses réussites en termes d'apprentissage des élèves. Il reprend néanmoins à son compte un certain nombre de critiques, notamment sur le caractère « compassionnel » de certains thèmes de sociologie. Et il finit par préconiser l'extension des SES à l'ensemble des lycéens en seconde, avec un horaire « adéquat ».

Force est de constater que cette dernière préconisation n'a pas été suivie dans la réforme Chatel. En revanche, les critiques de cet enseignement, qui, même si elles n'émanent pas toutes du même point de vue, utilisent une grammaire commune et s'articulent de façon cohérente, ont porté leurs fruits : l'enseignement des SES est, dans la réforme, dépouillé de tout aspect « compassionnel ». Et c'est cette vision des Sciences Sociales qu'il va falloir enseigner dans le cadre d'un enseignement d'exploration mis en concurrence avec d'autres disciplines, dans des lycées où l'autonomie est un principe de gestion de la pénurie, plus qu'une modalité de l'apprentissage.

Justement parce qu'un programme ne doit pas être une prise de position idéologique, mais un ensemble de savoirs à enseigner et à comprendre, on ne peut pas déconnecter son contenu de ses conditions d'enseignement. Or l'horaire alloué aux Sciences Economiques et Sociales, qui était auparavant de 2h30 par semaine (dont 1 heure par quinzaine en demi-groupe), est réduit à 1h30 par semaine en classe entière, sauf arrangements locaux dans des établissements désormais autonomes dans la gestion des groupes à petits effectifs. En 1h30 par semaine, avec des classes pouvant comprendre 35 élèves, et même en raisonnant « toutes choses égales par ailleurs » (dans des lycées idéaux où les élèves ont envie de venir en cours et ne subissent, ni ne retournent, les violences sociales et scolaires, avec un corps enseignant stable, travaillant dans des conditions correctes, suffisamment formé et reconnu), on peut dire adieu à un certain nombre de méthodes qui constituent pourtant des bases de l'enseignement des SES : le travail autonome sur documents, le travail en groupe, les travaux dirigés sur informatique, la réalisation d'enquêtes par questionnaires par les élèves, les débats et jeux de rôles en classe. Or ce sont précisément ces méthodes qui fondent une approche qui permet aux élèves de reconstruire et s'approprier le raisonnement des sciences sociales et d'en appréhender la démarche. Ce sont en partie aussi ces méthodes qui peuvent susciter de l'intérêt chez les lycéens. En classe entière, en si peu de temps, tout incite au contraire à se conformer à un modèle de transmission magistrale des savoirs, laissant peu de place à l'activité des élèves.

Et le programme ne s'applique pas « toutes choses égales par ailleurs ». Dans le même temps, les établissements deviennent autonomes dans la gestion de leurs moyens horaires. Ceci signifie en clair que les enseignants seront de plus en plus amenés à élaborer des projets pour obtenir des petits effectifs, les projets des uns et des autres étant mis en concurrence, selon une logique managériale importée du privé. Ceci conduit concrètement un renforcement de la segmentation des conditions de travail pour les enseignants. En clair, dans un système fonctionnant de cette façon, des enseignants installés et qui participent à la vie de l'établissement (notamment par le biais des Conseils Pédagogiques) peuvent s'en sortir avec des conditions correctes pour faire travailler les élèves. En revanche, le volant d'enseignants stagiaires, contractuels ou TZR (Titulaires sur une Zone de Remplacement), se retrouvent avec des conditions encore plus imposées qu'à l'heure actuelle. Pour les enseignements d'exploration, cela peut signifier qu'un-e enseignant-e peut être affecté sur un poste avec 12 classes de seconde. Et, en SES, qu'il ou elle aura donc à enseigner 12 fois le programme que nous venons d'analyser. Cette logique concurrentielle conduit aussi à renforcer les inégalités dans les conditions de travail des élèves, et dans les options qui leur sont offertes.

L'analyse de ce contexte ne peut que renforcer l'idée selon laquelle les attaques contre les SES sont purement idéologiques. Le programme tel qu'il est proposé est de fait quasiment extrêmement difficile à enseigner, et le serait encore plus dans un lycée fonctionnant à la sauce Chatel. Dès lors, c'est l'affichage qui compte : ce programme affiche un virage à 180° dans la conception des SES, et détermine un chemin pour des réformes futures. Et c'est bien en opposant la réflexion didactique et les pratiques pédagogiques réelles des enseignants que l'on peut contrer cette offensive idéologique. Ce qui passe par la réaffirmation, toutes disciplines confondues, de la finalité de l'école : donner l'envie et les moyens de comprendre.

Raphaëlle Marx (enseignante de SES)

---

[1] Voir « Les programmes tamponnés à l'Elysée », *Le Canard Enchaîné*, 17/02/2010

[2] Lettre de démission : <http://www.afs-socio.fr/actu/actu10N02.html>

[3] Pour consulter l'ensemble des nouveaux programmes de seconde : <http://eduscol.education.fr/cid49936/consultation-sur-les-projets-de-programme-seconde.html>

[4] Voir comparaison des deux programmes par une enseignante de SES, Jocelyne El Amiri : <http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/projet-de-nouveau-programme-de>

[5] Par paradigme néo-classique, on entend un ensemble de théories qui ont pour point commun de considérer que la valeur d'une marchandise ne provient pas du travail qui a été nécessaire à sa production (ce que diraient les économistes classiques –Smith, Ricardo, Marx-) mais de son utilité sur le marché. Les néo-classiques se sont donc attachés à démontrer qu'un équilibre général sur les marchés des biens et services, du travail et des capitaux était possible dans certaines conditions de concurrence. Souvent, la théorie néo-classique amène une position libérale en matière de politique économique : l'équilibre sur le marché n'est possible que si l'Etat n'entrave pas le fonctionnement de la concurrence par une politique interventionniste sur les prix, l'organisation de la production ou les salaires.

## La crise est partout... sauf dans les programmes de

<https://www.contretemps.eu>

SES

redaction

La posture néo-classique conduit aussi, parce qu'elle part de l'hypothèse selon laquelle les phénomènes collectifs sont issus de l'addition de comportements individuels rationnels, à adopter une démarche micro-économique, c'est-à-dire à commencer par considérer les comportements d'acteurs (consommateur et producteur, travailleur et employeur...) avant de les agréger pour étudier l'équilibre général. A contrario, les économistes qui font de la macro-économie (par exemple Keynes) ont tendance à considérer d'emblée le circuit économique dans son ensemble, en étudiant l'Etat, les entreprises, les ménages et les relations entre ces agents.

S'il est simpliste aujourd'hui d'assimiler la micro-économie et l'économie néo-classique (il existe une micro-économie hétérodoxe, marxiste, keynésienne ou institutionnaliste), il est vrai que le raisonnement micro-économique est fondateur de l'école néo-classique.

[6] Roger Establet [dir.], *Radiographie du peuple lycéen*, ESF, 1998, p. 131

[7] Passeron, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, 401 p.

[8] Le raisonnement à la marge est utilisé par les économistes néo-classiques, il s'agit de raisonner en terme d'utilité et de coût de la dernière unité produite ou consommée. L'idée est la suivante : le producteur rationnel produit jusqu'à ce que la dernière unité produite lui rapporte du profit, le consommateur consomme jusqu'à ce que l'utilité procurée par la dernière unité achetée soit supérieure à son coût, le travailleur offre son travail jusqu'à ce que le salaire de la dernière heure offerte soit supérieur à la peine qu'elle engendre.

[9] Faisons les comptes : la première partie du programme, « ménages et consommation » entre septembre et les vacances de la Toussaint (10h30 de cours, contre entre 15h et 20h pour l'actuel thème « consommation » en seconde) ; la deuxième partie, « entreprises et production » jusqu'aux vacances de février (18 h de cours contre 22,5 h pour l'actuel thème « production » en seconde), la troisième partie « marchés et prix » jusqu'aux vacances d'avril (9 h). Et nous voilà donc au thème « choix individuels et choix sociaux ». avec à peine 9h (contre 37h d'économie) de cours au mois de mai.

[10] Stéphane Beaud, « Lycée : éco sans socio n'est que ruine de l'âme », *Libération*, 08/02/2010

[11] Pour une présentation plus détaillée et une contre-argumentation sur ces articles, voir l'article de Thierry Rogel, « De l'à-peu-près à la calomnie, 10 ans de contre-vérités sur l'enseignement des SES », *site de l'APSES*, 27/12/2008, <http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/de-l-a-peu-pres-a-la-calomnie-10>

[12] Pour une présentation du rapport qui n'est pas en consultation sur le site de l'association : <http://www.idies.org/index.php?post/JEUNESSE-et-ENTREPRISES-et-l'enseignement-economique-au-lycee>

[13] Pour une présentation de ce rapport : <http://www.idies.org/index.php?post/LInstitut-de-l'Entreprise-propose-un-programme-pour-l'enseignement-de-leconomie-en-classe-de-seconde>

[14] Rapport Lanxade, p. 4

[15] Ibid, p.14

[16] Voir par exemple le mouvement « autisme-économie » fondé par des enseignants et étudiants en économie dans le supérieur.

[17] Voir par exemple le récent article de James K. Galbraith (qui n'a rien d'un dangereux marxiste) sur le site de « La vie des idées » : <http://www.laviedesidees.fr/Mais-qui-sont-donc-ces-economistes.html>

