Dossier

Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences économiques et sociales

Isabelle Harlé
Centre d'Études et de Recherche en Sciences de l'Éducation (CERSE-EA 965)
Université de Caen-Basse-Normandie, ÉSPÉ
186 rue de la Délivrande, CS 25335,14053 Caen cedex 04
<Isabelle.harle@unicaen.fr>
Xavière Lanéelle
Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN – EA 2661)
Université de Nantes
Chemin de la Censive du Tertre, BP 81227
44312 Nantes Cedex 3
<xaviere.laneelle@univ-nantes.fr>

Depuis leur création lors de la réforme Fouchet de 1966, les Sciences économiques et sociales (SES) font l'objet de remises en question. La dimension critique qu'elles portent sur certains faits sociaux, le marché par exemple, heurte tantôt les pouvoirs publics, tantôt les universitaires, tantôt les syndicats patronaux. Ces remises en cause s'actualisent à chaque réforme de la structure des lycées et/ou des programmes. Cette instabilité en fait un objet d'analyse sociologique privilégié. Mais les tensions ne sont pas seulement externes, à l'intérieur même de la discipline deux camps s'opposent. À l'occasion de la réforme 2010-2012, l'un l'a critiquée, l'autre l'a soutenue. Ce sont ces tensions internes et les enjeux qu'elles portent qui sont étudiés ici.

L'inscription des contenus d'enseignement dans les programmes est le fruit de luttes où se sont exprimés les intérêts divergents de différents regroupements d'acteurs, c'est pourquoi l'analyse mobilise les sociologies des réseaux sociaux (Latour 2006, Degenne & Forsé 1994, Mitchell 1980). Bien que le processus historique qui a conduit au programme actuel ne soit pas central ici, les savoirs scolaires ne résultant mécaniquement ni d'un état donné des connaissances savantes ni d'une demande globale qu'adresse la société à l'institution scolaire (Forquin 2008), l'analyse s'appuie aussi sur la sociologie du curriculum, qui convient pour appréhender la réception différenciée de ce dernier.

DOI: 10.3917/es.035.0051
Pages 51 à 66

Les tensions et enjeux identifiés portent d'une part sur la place de la discipline dans la nouvelle structure du lycée avec notamment la mise en place en seconde des enseignements d'exploration. Le choix s'effectue entre les SES et les Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG), avec un volume horaire de 1h30. La discipline peut faire l'objet d'une évaluation, mais celle-ci ne constitue pas un critère pour l'orientation dans la série ES. D'autre part, les enjeux sont liés aux programmes, à leur contenu et à leur didactisation (indépendance idéologique, rapport aux savoirs universitaires, interdisciplinarité vs cloisonnement des disciplines, Chatel 1995b, Beitone & Legardez 1995, Dollo 2009, Beitone, Hemdane & Lambert 2013).

Quels sont les partis en présence ? Quelles sont leurs positions respectives et quels arguments déploient-ils pour les légitimer ?

Après avoir présenté ces deux camps et la méthodologie qui a permis de les cerner, leurs accords constitutifs d'une véritable identité disciplinaire des SES sont examinés, puis les points de tensions analysés.

Accords et désaccords : les acteurs

Lorsqu'il modélise le processus de transformation des matières scolaires, Cooper (1983) considère que les disciplines d'enseignement sont constituées de sous-groupes aux missions et intérêts distincts disposant de ressources et de pouvoirs inégaux dont il s'agit d'analyser les relations de coopération, d'alliance ou de conflits. Ces relations pouvant par ailleurs concerner des groupes à l'extérieur de la discipline.

Deux réseaux aux positions divergentes

Pour les identifier, la morphologie des réseaux sociaux sert d'appui. Il s'agit ici de réseaux complets (par exemple, celui de l'ensemble des adhérents de l'Association des Professeurs de SES [APSES]) sachant qu'"aucun réseau ne possède de frontière naturelle. C'est le sociologue qui fixe les frontières" (Degenne & Forsé 1994, 30). Quelques critères (Mitchell 1980) ont été retenus, mais ces items n'ont pas été chiffrés ici :

– l'éventail (nombre d'acteurs impliqués) ;
– l'étendue qui signe un réseau ouvert à des partenariats extérieurs, réseau alors plus efficace ;
– la nature des liens. La nature n'est pas qualifiée arbitrairement par le chercheur ; elle est qualifiée par les acteurs eux-mêmes (Latour 2006, 36).
– la densité (rapport entre les liens effectifs et le total des liens possibles entre les actants).

Dès février 1971, soit moins de quatre ans après la discipline, l'APSES est créée. Une de ses premières fonctions est "la socialisation du corps", comme le dit Lanta (2007), puisqu'à l'origine les enseignants de SES proviennent d'autres corps (professeurs d'histoire-géographie, de sciences économiques et techniques, etc.) ou sont maîtres-auxiliaires et qu'il s'agit de construire une identité disciplinaire caractérisée par l'interdisciplinarité. La sociologie du curriculum a étudié les implications conflictuelles générées par l'introduction de nouvelles matières dans les programmes remettant en question les frontières disciplinaires traditionnelles (Goodson 1983). Tout ce qui suppose de nouveaux regroupements, de nouveaux découpages de savoirs, est perçu comme une déstabilisation des rôles, une menace pour l'identité intellectuelle et sociale des professeurs en place. À partir de 1975, l'APSES mobilisa à l'occasion des conflits de territoires engendrés par la réforme Haby (avec les historiens-géographes), puis avec les professeurs de sciences et techniques économiques (STE) lors de la réforme Beullac (1979-1980). Lors des réformes suivantes (Chevènement, Monory, Jospin et Allègre), la discipline a toujours été menacée dans son identité originelle ; l'association a donc organisé des manifestations, pétitions, colloques et journées d'étude. Son action a été couronnée de succès puisque ni la discipline ni la filière (B puis ES) n'ont été supprimées alors qu'elles étaient menacées. C'est un réseau social à nature fortement identitaire qui sait donc être défensif en mobilisant massivement, mais qui se veut aussi offensif et force de proposition (en actualisant les problématiques de la discipline, en ayant créé un Café sciences sociales, une publication *APSES info*, une liste de diffusion).

L'APSES revendique une légitimité traditionnelle puisqu'elle porte depuis 1971 "l'esprit des SES", leitmotiv des entretiens, qui inaugurait un enseignement interdisciplinaire et des méthodes actives, s'organisant autour d'objets et/ou de problèmes. La discipline tient en effet son origine de la réflexion d'un groupe d'intellectuels, pour partie issus de l'École des *Annales*, qui a désiré construire une nouvelle économie politique prenant comme objet le progrès économique. Celle-ci supposée moins abstraite, plus humaine, s'appuierait sur l'observation et intégrerait le regard pluriel des autres sciences sociales (Harlé 2010, Le Merrer 1995). Les premiers programmes de 1967 en témoignent (Chatel 1995b, Dollo 2005).

L'association assoit aussi sa légitimité sur son fonctionnement démocratique, le nombre important de ses adhérents (le réseau social formé a un large éventail : en juillet 2012, 1 421 adhérents, 26,6% sur un total de 5 331 professeurs de SES (4 039 enseignants de SES dans le public et 1 292 dans le privé, MEN 2013). Aux troisièmes rencontres de l'Institut pour le développement de l'information économique et sociale, sur le thème "L'enseignement de l'économie après la crise", la présidente de l'APSES revendique (Galy 2010), dès le début de son intervention, la légitimité de sa position : 2 300 signataires d'une pétition demandant un moratoire sur la réforme, 10 académies où le taux de signataires est supérieur à 50%, c'est-à-dire une audience bien supérieure au nombre d'adhérents. Le réseau n'est

pas centré de manière pérenne –le(a) président(e) a changé plusieurs fois– il se renouvelle et s'étend grâce à des satellites régionaux, au relais de formateurs en École supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) qui diffusent les idées de l'association. Le réseau s'ouvre et s'élargit aussi grâce aux partenariats, noués dans le cadre de ses mobilisations, avec les syndicats, notamment le SNES (Syndicat national de l'enseignement secondaire). Par ailleurs, le réseau est potentiellement dense grâce à la liste de diffusion, qui a pour principale vocation la mutualisation et est une véritable communauté de pratiques (Chartoire & Lanéelle 2008).

Jusqu'en 1997-1998, l'APSES fut la seule association, ce qui ne signifie pas l'absence de débats internes, parfois vifs. Mais, à cette date, le ministre de l'éducation Claude Allègre qualifia les SES de "pseudo-science". Si l'APSES jugea cette prise de position inacceptable, d'autres pensèrent que les SES demandaient davantage de scientificité en distinguant mieux les sciences économiques et la sociologie. L'APSES resta fidèle au programme initial défini dans le préambule de 1967 : "L'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes [...] cet enseignement correspond, à la différence des autres disciplines du second degré, à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur, possédant leur problématique, leurs concepts, leurs méthodes propres. Mais il serait dangereux d'engager les élèves dans une spécialisation prématurée, alors qu'ils ne possèdent pas les méthodes de travail et de réflexion élémentaires."

Ces tensions internes aboutissent à la scission : Alain Beitone (professeur en classe préparatoire, formateur à l'ÉSPÉ d'Aix-Marseille, membre du groupe technique disciplinaire d'élaboration des programmes), ancien président de l'APSES pour la région d'Aix-Marseille fonde une nouvelle association : Action-SES (APSES Aix-Marseille 1998). Elle fit long feu, mais ses membres continuent d'être actifs et solidaires, notamment à travers leurs contributions à un site de mutualisation, Éloge des SES créé en 2008 par Alain Beitone, et à une liste de diffusion : Didac-ES. En outre, ils initient des pétitions, comme en 2011 pour soutenir le nouveau programme critiqué par l'APSES. Ce réseau social (désigné ci-après Didac-ES) est plus étroit que celui qui lie les membres de l'APSES (le nombre d'adhérents d'Action-SES n'aurait atteint que 150 enseignants selon un de ses anciens présidents), mais il est centré sur un point stable : Alain Beitone. Son nom apparaît dans tous les entretiens alors que le guide d'enquête ne le mentionne pas. Le réseau est spatialement situé autour de l'académie d'Aix-Marseille, où Alain Beitone enseigne aussi à l'ÉSPÉ, dans les académies où ses étudiants ont essaimé et dans celles où il a dispensé des formations autour des nouveaux programmes (Toulouse par exemple). Si l'autorité de son leader est en partie charismatique, la légitimité du réseau reposerait également sur des critères objectifs : "Il suffit de regarder qui occupe les postes en classes préparatoires. Regarder qui publie dans certaines collections de manuels. Oui, il y a un certain nombre de

gens qui ont une légitimité [...] après il existe UN manuel de didactique de SES et il a été publié par l'équipe des enseignants d'Aix-Marseille" (Jacques, 44 ans, Lycée ZEP, grande ville, Didac-SES). Si les lanceurs de la pétition de soutien aux nouveaux programmes sont deux professeurs en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), l'éventail du réseau est moins large (le nombre de professeurs est inférieur), moins étendu (l'extension n'est pas l'apanage de Didac-SES) et la nature de ses liens ne lui donne pas plus de légitimité.

Si le noyau central du réseau APSES (son bureau) est constitué pour l'essentiel de professeurs exerçant dans des classes du secondaire même s'ils sont agrégés, plusieurs adhérents de l'APSES exercent aussi en CPGE et/ou participent à la rédaction de manuels. Ils sont aussi souvent, comme les premiers, associés à la formation initiale en ÉSPÉ et responsables de stages du plan académique de formation en SES qui font une carrière verticale (Becker 1952) et bénéficient d'une certaine reconnaissance sociale. Compte tenu de la représentativité de ce réseau et de ses succès historiques, on pourrait penser qu'il a obtenu, par ses actions, satisfaction lors de la dernière réforme. Et pourtant il n'en est rien.

Méthodologie

Pour analyser les arguments des acteurs, une enquête empirique auprès d'enseignants de dix académies (dont une en Île-de-France) a été choisie. Elle porte sur les débats, les choix didactiques et les mobilisations face à la réforme des SES au lycée entrée en vigueur entre 2010 et 2012.

Elle est constituée d'entretiens semi-directifs auprès de 23 professeurs de SES (anciens collègues, collègues d'ex-étudiants de l'ÉSPÉ de Nantes, signataires de pétitions), aux caractéristiques diversifiées –âge et sexe ; établissements de centre-ville dans des chefs-lieux d'académie, de petites ou moyennes villes de province, de communes de la banlieue parisienne– confrontés à des publics divers. Pour analyser la dispute autour de la réforme des membres de l'APSES [notés A] et des anciens membres d'Action-SES et/ou signataires d'une Lettre ouverte à Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale à l'automne 2012 [notés D comme Didac-ES] ont été interrogés. Des enseignants non affiliés à ces courants [notés N] sont également présents dans l'échantillon. Ces entretiens, retranscrits, ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

Des documents extraits de sites Internet éclairant les positions ont aussi servi d'appuis : ministère ; sites personnels de leaders d'opinion de la discipline (Éloge des SES, site créé par A. Beitone ; Toile SES, site de Marjory Galy, actuelle présidente de l'APSES), sites de l'Institut de l'Entreprise (IDE), du Mouvement des entreprises de France (MEDEF), des sites de ressources et listes de diffusion mises à disposition des enseignants de cette discipline (Éduscol, Melchior). Les accords et désaccords se lisent de manière privilégiée sur la liste sciences-eco-soc où des membres des deux réseaux interviennent.

Des accords dans l'épreuve

Martuccelli définit les épreuves comme des "défis historiques socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter" (Martuccelli 2006, 12). Ce défi est pour les enseignants celui des changements auxquels ils doivent faire face en SES : à la fois celui des curricula et celui de la structure du lycée.

La réforme : une épreuve

Un changement de programme est toujours éprouvant, car il implique que l'enseignant reprépare toutes ses séquences et séances. Ici s'ajoute la difficile adéquation entre un programme ambitieux et un temps limité d'enseignement lié au changement de structure. De nombreux enseignants, toutes tendances confondues, ont confié aux enquêtrices ne pas pouvoir finir le programme. Sans doute en raison de la difficulté à faire le deuil de leurs anciens cours et à se limiter au strict contenu du programme. Mireille (30 ans, centre de grande ville, D) témoigne : "Il y a eu une réunion qui était organisée par l'inspection [...] les profs racontaient ce qu'ils voyaient dans leurs cours, etc. Et là, je me suis rendu compte qu'il y en avait qui développaient des points qui étaient de l'ancien programme et qui n'apparaissaient plus. Sur la croissance par exemple les cycles, Kondratieff, etc. Ça, c'est plus au programme." Enfin la réforme est une épreuve parce qu'elle impose l'actualisation des connaissances, surtout lorsque de nouvelles notions apparaissent (les asymétries d'information, par exemple).

Cette épreuve est d'autant plus grande que le travail tient une place centrale dans la vie des individus : c'est un lieu de la réalisation de l'excellence de soi et un lieu de la reconnaissance (Honneth 2000). Si l'épreuve est un défi inégalement distribué, c'est parce que les individus ne l'affrontent pas de la même manière selon leur histoire, leur rapport aux collectifs auxquels ils peuvent appartenir. Didier (50 ans, N) "trouve que d'une façon générale [...] on a besoin de changer nos programmes de temps en temps. Ça fait du bien. Ça nous oblige à actualiser nos connaissances, ça nous oblige à sortir un peu de nos routines et moi je trouve ça bien." Professeur depuis 1989, il a déjà surmonté les changements des précédentes réformes et en a éprouvé un bénéfice : sortir de la routine dans un cadre sécurisant puisqu'il exerce dans des conditions satisfaisantes (lycée de centre d'une grande ville) et que "dans le cadre des contraintes de programme [...] je ne me sens pas enfermé dans une approche."

Ce n'est pas le cas de Corinne (56 ans, A) qui enseigne dans un lycée de périphérie de grande ville : "Les gens n'y sont pas formés ! Peillon aurait dit qu'il va faire des nouveaux programmes en 2015. Il faut arrêter ! Moi, l'an dernier

[entretien 2013] j'ai été bouffée. Après t'as plus le temps de réfléchir sur des questions pédagogiques !" Actualiser ses connaissances, tant théoriques que didactiques, lorsque la formation continue est drastiquement réduite, est en effet un défi important.

L'épreuve est donc différemment vécue. Ni l'âge ni le sexe ne semblent jouer ; par contre l'adhésion à la réforme est un facteur important. Il n'en est pas moins vrai que certains points sont une épreuve pour tous.

Les accords

Le refus de l'ingérence du monde de l'entreprise

Depuis la création des SES, le patronat considère que la discipline a un rôle négatif sur la considération des citoyens pour l'entreprise. Sur la radio France-Info, le 3 juillet 2013, Pierre Gattaz, nouveau président du MEDEF accusait : "Comment au XXIe siècle peut-on encore avoir une vision de ce type, aussi caricaturale, aussi dogmatique, aussi éloignée de la réalité ? [...] Il nous faut reprendre notre action en la matière, de manière résolue, ouvrir nos entreprises aux jeunes, aux enseignants, montrer, expliquer, être tenace dans l'action, exemplaire dans la démarche. Il faut que les Français comprennent l'économie."

Concernant la réforme, le rôle de lobbying de l'IDE est dénoncé par tous. Bien que ce think tank s'affiche comme "indépendant de tout mandat syndical ou politique" (IDE 2014), bien des enseignants considèrent qu'il est un des bras armés du MEDEF. D'ailleurs, Michel Pébereau, alors président de l'IDE, faisait partie des coauteurs du rapport Guesnerie à l'origine de la réforme des SES.

Alain Beitone (2008 <www.eloge-des-ses.fr/textes-en-ligne/lettre-pebereau-lanxade-ab-2008.pdf>), alors membre de la commission des programmes, écrit à Michel Pébereau et Thierry Lanxade : "Votre prétention à déterminer les contenus d'enseignement […] n'est pas acceptable dans son principe. Si nous généralisons cette attitude, il faudrait admettre que l'association des vétérans du parti communiste est seule autorisée à déterminer ce qui doit être enseigné sur l'histoire de ce parti […]. Vous le voyez cette position est intenable." Il s'agit donc d'"enseigner des savoirs" plutôt que de "faire adhérer à des croyances". Et l'APSES, titre "L'ombre de Michel Pébereau plane sur le Haut Conseil de l'Éducation… et sur les SES !" (15 déc. 2009). Les enseignants des deux courants convergent donc, quand bien même il s'agit d'un accord a minima.

L'enseignement d'exploration

Une autre critique commune repose sur la réduction des horaires à tous les niveaux, mais surtout sur la substitution en seconde d'un enseignement d'exploration à un enseignement de détermination.

"C'est quand même un gros souci. En seconde à raison d'une heure et demie par semaine [contre 2 + [0,5] précédemment, l'enseignant faisait 3 heures, mais chaque élève n'en avait que 2,5], on ne fait quasiment plus de méthodologie. On avait des TD en seconde auparavant, c'était quand même la possibilité de transmettre tout un tas de méthodes de façon assez approfondie. [...] L'objectif de cet enseignement d'exploration, c'est uniquement de faire découvrir ; et découvrir ce n'est pas maîtriser. Tu dois quasiment partir du principe en première que les élèves ne savent rien, sont vierges de connaissances en SES", dit Margaux (42 ans, ville moyenne, mixité sociale, et formatrice ÉSPÉ, N) qui souligne en outre que la réduction horaire en 1re et Terminale ES empêche de combler le manque.

Un adhérent de l'APSES, tout aussi critique, précise : "Ça s'appelle enseignement d'exploration et en même temps on a des notions types. On est en train de poser des fondamentaux, mais en même temps on nous dit il ne faut pas que les SES soient notées et que les résultats soient déterminants pour la poursuite d'études dans la série ES. Mais on a quand même un programme notionnel qui est basé sur un certain nombre de fondamentaux et de notions et de questions qu'il faut absolument traiter… Donc on est pris entre deux feux" (Paul, 28 ans, petite ville, A).

Quant à Marie (27 ans, titulaire remplaçante, 6 classes de seconde, D), elle file une métaphore : "On survole les notions et on n'a pas le temps de rendre la chose vraiment intéressante. Apprendre une langue, puisque finalement l'économie et la sociologie on apprend une nouvelle langue avec ses élèves, c'est intéressant, mais encore faut-il s'en servir après. Si on apprend l'anglais et qu'on va jamais dans les pays où on peut parler anglais, ça sert à rien."

Immixtion du MEDEF, insuffisance des horaires, injonction paradoxale (faire découvrir et poser des fondamentaux lors de l'enseignement d'exploration) sont donc les principales critiques communes. L'enquête a néanmoins rencontré un enseignant qui estime : "Je ne suis pas sûr que ce statut soit plus défavorable que celui d'option. J'ai tendance à considérer qu'il s'agit d'un optimum de second rang. Je préfère voir plus d'élèves moins longtemps que moins d'élèves plus longtemps" (Jacques, 44 ans, Lycée ZEP, grande ville, D).

Pour l'enseignement en seconde, rien n'y a fait, malgré les actions des deux réseaux, l'enseignement des SES n'a pas intégré le tronc commun quand d'autres disciplines y sont parvenues, comme les Sciences de la vie et de la terre.

Les désaccords

Deux désaccords majeurs ont été choisis pour l'analyse, ce qui ne signifie pas qu'ils soient les seuls, mais le débat didactique est déjà bien renseigné (Chatel 1995, Beitone & Legardez 1995).

Une discipline scolaire intégrée vs deux disciplines

Définies dès le préambule des programmes de 1967, les SES ont été marquées par la volonté d'une démarche interdisciplinaire, sommairement définie comme : abord d'un même sujet par différentes disciplines, réalisation de passerelles entre différents cours… De fait, dès qu'une situation est complexe, elle requiert pour son analyse de dépasser son traitement disciplinaire (Fourez, Maingain & Dufour 2002, 64). La connaissance d'une entreprise était ainsi comprise à partir des savoirs intégrés des économistes, des sociologues du travail et des sociologues des organisations.

À partir de 1982, un glissement s'est amorcé vers des références explicites à la sociologie et aux sciences économiques (Chatel & Grosse 2002). Ce tournant ne semble pas suffire puisqu'en 2008 Roger Guesnerie, professeur d'économie au Collège de France, est nommé président d'une commission chargée par le ministère d'examiner et de réformer les SES. Le rapport critique l'interdisciplinarité qui semble résister : "De manière générale, les programmes de SES au lycée donnent l'impression qu'un enseignement de 'problèmes politiques, économiques et sociaux contemporains' est dispensé aux élèves, plutôt qu'un enseignement de sciences sociales visant à leur faire acquérir les fondamentaux de l'économie et de la sociologie (13) […] Les 'sciences économiques et sociales' ne constituent aucunement une approche spécifique par rapport aux disciplines académiques encore moins une discipline unifiée qui se prétendrait en être la synthèse ou le dépassement. Dans l'état actuel des savoirs, enseigner les sciences économiques et sociales ne peut consister qu'à enseigner des savoirs fondés soit sur l'économie, soit sur la sociologie" (Rapport Guesnerie 2008, 24). Ce rapport a guidé les concepteurs des nouveaux programmes.

L'économie y est distinguée de la sociologie plus radicalement qu'en 2002 puisque des regards croisés ne concernent désormais qu'une petite partie du programme. Revendiquant une légitimité didactique (Chatel 1995a), à défaut d'une légitimité scientifique puisque les SES ne font pas l'objet d'une section du Conseil national des universités contrairement à la section 5 "Économie", l'APSES s'est opposée violemment à ce découpage disciplinaire qui compromet l'identité des SES en proposant un programme de contournement doublé d'un manuel en ligne SESâme (Harlé & Lanéelle 2012), qui croise les thèmes abordés. Par exemple "Quelle est la place des liens marchands dans les liens sociaux ?" (savoirs intégrés) se substitue aux questions du nouveau programme : "Comment les individus s'associent-ils pour constituer des groupes sociaux ?" (savoirs sociologiques) et "Pourquoi acheter à d'autres ce que l'on pourrait faire soi-même ?" (savoirs économiques). L'APSES refuse de se plier au découpage disciplinaire contraire à "l'âme" des SES : "On est dans un découpage qui en fait reprend le découpage universitaire, mais qui s'avère assez factice au lycée finalement. [...] La question

qu'est-ce qu'un marché ? [...] c'est plutôt une question intéressante qui pourrait faire référence à la construction sociale du marché, mais en fait sur cette question-là, c'est dans la partie économie et l'approche sociologique n'est pas autorisée et ça c'est dommage" (Élie, 32 ans, banlieue parisienne, A).

Les membres du réseau Didac-ES sont favorables à cette stricte séparation des disciplines. Jacques (44 ans, Lycée ZEP, grande ville, D) fait "partie des gens qui sont très favorables à la dichotomie. C'est pas nouveau. J'y ai toujours été favorable même quand la dichotomie n'existait pas en tant que telle dans les programmes. [...] Moi je pense que les disciplines scolaires sont une construction, le fruit de l'existence de disciplines académiques. Tu trouveras jamais un prof d'histoire géo qui te dise qu'il fait autre chose que de l'histoire et de la géographie. […] Par contre tu trouveras une majorité de profs de SES qui t'explique que ce qu'il fait est fondamentalement différent de l'économie et de la sociologie. [...] [Dans les années 1990] les gens parlaient d'un truc que j'ai jamais réussi à saisir moi, et je le regrette hein ! Les gens me parlaient de l'esprit des SES. Il paraît que je disais des trucs qui étaient contraires à l'esprit des SES. Alors j'étais navré parce que je savais pas ce qu'était l'esprit des SES."

Cette dernière démarche aurait un avantage : "Moi j'ai eu l'impression en entrant dans ce métier, c'est que beaucoup de collègues finalement… À la rentrée par objet problème… on prend un objet on dit un peu ce qu'on veut dessus [...] alors qu'en entrant plus par les savoirs disciplinaires, on part de choses… on part de l'état de la recherche à un moment donné" (Ronan, 31 ans, petite ville, D). De plus, il ne s'agit que "de leur donner le vocabulaire de base, les outils de l'économie, de la sociologie, voire de la science politique […] de la rigueur, c'est le cas de l'éco [...] justement ce que je trouve génial dans les SES c'est qu'on montre aux élèves que la démarche du sociologue comme la démarche de l'économiste c'est la même, elle est rigoureuse, elle est scientifique" (Évrard, 48 ans, grande ville). Alors que ce programme notionnel voire conceptuel, déroute, voire révolte tous ceux qui avaient gardé la conception initiale de la discipline, qu'ils ne jugent pas moins scientifique.

Ces propos interrogent le rapport entre formalisation et légitimité de la discipline. Vincent (1994) a analysé l'école comme institution spécifique reposant sur l'objectivation, la codification et l'accumulation de savoirs qui ont conquis leur cohérence par l'écriture, à travers un travail de classification, de découpage, de hiérarchisation. Du côté de la sociologie du curriculum, les analyses de Goodson dans les années 1980 avaient débouché sur des propositions générales parmi lesquelles l'inscription et la pérennité d'une matière passeraient par la substitution d'une légitimité académique et scientifique à une légitimité pédagogique et utilitaire (Goodson 1981). Cela est-il compatible avec une conception de la discipline en prise avec les débats d'actualité ?

Certains sociologues du curriculum semblent plaider aujourd'hui pour un accès aux savoirs constitutifs du cœur des disciplines (powerfull knowledge, Young & Muller 2010). Mais, ce recentrage disciplinaire, manifeste dans les programmes officiels de SES, peut étonner alors que depuis 2005, l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école prône l'interdisciplinarité et met en avant les démarches d'investigation, les thèmes de convergence dans les disciplines scientifiques. La thématique du développement durable –partie du programme de Terminale– par exemple peut (doit) faire l'objet de démarches interdisciplinaires (cf. la définition du développement durable dans le Rapport Brundtland, 1987).

Se pose aussi la question des contenus privilégiés dans l'optique de cette spécialisation disciplinaire accrue. L'accent est mis ici sur l'économie.

Les fondamentaux : les analyses de l'économie standard privilégiées

Le nouveau programme est organisé autour de questions. En 1re ES, par exemple, l'interrogation inaugurale est : "Dans un monde aux ressources limitées, comment faire des choix ?" Les notions associées sont : utilité, contrainte budgétaire, prix relatif, termes qui ne figuraient pas dans les programmes de 2e et 1re de 2001. Certes les enseignants pouvaient les mobiliser, mais ce n'était pas prescrit. Ces items sont de fait des concepts de la microéconomie néoclassique très présente désormais dans les programmes.

Pour les adhérents de l'APSES, poser des questions de ce type participe d'"une logique assez rétrograde qui considère qu'il faut partir des fondamentaux au lieu de partir des questions qui pourraient intéresser les élèves. On a, dans la partie économie, une grande partie qui s'intitule 'les grandes questions que se posent les économistes' qui ne sont en fait pas les grandes questions que se posent les économistes, mais les outils utilisés par –on va dire– l'économie standard. Vous avez une liste d'outils, comme ça, qu'ils sont censés apprendre. Pour quoi faire ? On ne sait pas trop immédiatement. C'est sans portée immédiate" (Élie, 32 ans, banlieue parisienne). De plus, "c'est pas très difficile, mais on entre quand même dans l'économie par des choses qui sont très, très, abstraites pour les élèves" (Didier, 50 ans, grande ville, N).

La vision du monde donnée par la théorie néoclassique serait liée au fait qu'"on nous reprochait de donner une mauvaise image de l'entreprise, que c'était un peu de notre faute, si la France manquait d'entrepreneurs, qu'on était gauchistes et qu'il fallait en finir avec les SES, j'ai eu cette impression… Qu'il fallait une vision de l'économie qui soit un peu une vision néoclassique, une économie de l'offre, que seule l'entreprise crée des richesses" (Romain, 44 ans, ville moyenne, A).

Ces enseignants considèrent donc ces questions peu motivantes, porteuses d'un parti pris théorique qui ne favorise pas la compréhension du monde réel. L'ancrage libéral pourrait même écarter la théorie keynésienne en ne saisissant pas toutes les occasions de la présenter, ainsi en Terminale : "Quelles sont les sources de la croissance ? [chapitre 1] Donc au sens strict les sources de la croissance, tu parles pas… C'est le rôle du progrès technique, la croissance endogène, productivité des facteurs. Donc tu parles pas de la demande là" (Corinne, 56 ans, périphérie grande ville, A).

À ces analyses s'opposent celles du réseau Didac-ES. Pour Jacques (44 ans, Lycée ZEP, grande ville, D) "le programme théorique de recherche économique néoclassique pour moi, ça n'a rien d'idéologique" et Ronan (31 ans, petite ville, D) attaque même les collègues de l'APSES qui "quand ils voient apparaître le vocabulaire néoclassique, ils disent c'est scandaleux. [...] Moi, je suis un militant altermondialiste, la critique 'ce programme il est plus libéral', ça devrait me parler. Or moi je me rends compte qu'il n'est pas plus libéral, mais qu'on enseigne les différents savoirs. Et qui peut nier que dans la théorie économique, la théorie néoclassique, elle prend une place ? Moi, j'ai l'impression qu'on met davantage des termes ; plutôt que le prof, il raconte n'importe quoi, il fait sa petite théorie –je vais dire– alors qu'il y a des notions qui sont déjà stabilisées." La critique est violente puisqu'elle soupçonne les enseignants membres de l'APSES de faire une théorie a-scientifique, alors qu'ils tentent d'intégrer des théories hétérodoxes. La possibilité que la recherche en économie puisse avancer par la réfutation est niée. Mais le réseau Didac-ES bénéficie alors d'une proximité avec ce qui se noue à l'Université où 84,2% du recrutement 2013 des professeurs d'Université concernent des économistes d'obédience néoclassique (*Le Monde*, 3 avril 2014, 6).

Certains vont même formaliser le raisonnement : "On construit la courbe d'offre et de demande [...] j'ai modélisé simplement […]. Il y a des élèves qui ne sont pas mauvais en maths dans la classe et du coup je trouve qu'ils ont un autre regard sur les SES" (Évrard, 48 ans, grande ville, D). D'autres sont moins abstraits : "des profs qui présentaient la fonction de production, qui expliquaient en détail, justement mathématiquement à quoi ça pouvait renvoyer. [...] C'est sûr que si on commence à se lancer là-dedans… [...] Il faut dire très simplement [...] un entrepreneur rationnel, il va choisir la combinaison productive qui lui permet d'atteindre son objectif de la façon la moins coûteuse. Les élèves comprennent bien que quand il y a plusieurs choix on va prendre le moins cher. C'est logique, c'est… Et au final ça suffit. [...] j'ai pas eu du tout besoin de rentrer dans la formalisation" (Mireille, 30 ans, centre de grande ville, D).

Les justifications

La question posée désormais est celle des raisons qui ont guidé les positions de ces enseignants.

Ni le sexe ni l'âge ni l'origine sociale ni la formation initiale (sciences économiques, sociologie, sciences politiques) ne sont des variables sociologiques pertinentes pour expliquer le positionnement dans le débat. La population réduite de l'enquête ne permet pas de conclure sur ce point, mais l'analyse des réseaux fournit un indice.

Les enquêtés –sauf les leaders d'opinion– ont tous fait référence à leur formateur en didactique dans différentes ÉSPÉ. Or ce n'était pas une question du guide d'entretien. De plus, ils ont mentionné la position du formateur dans les débats qui agitent la discipline depuis la scission APSES/Action SES. Ils lui sont globalement fidèles à une exception près (Marie, 27 ans, qui a fait sa formation dans deux académies dont Aix-Marseille). Cette fidélité repose sur des convictions didactiques, qui tiennent davantage au charisme du formateur, qui a convaincu et a participé à la réussite au concours de recrutement, qu'à une réflexion autonome, à moins que celle-ci n'ait été confortée durant la formation.

Une autre raison tient à la domination dans le champ économique de la théorie néoclassique. Les enseignants, quelle que soit leur position, ont refusé de considérer que les postulats de l'analyse standard, par définition non démontrables, soient susceptibles d'affecter la validité du propos. Il s'agit là aussi d'un effet de réseau sociétal dans lequel s'inscrivent ces enseignants.

C'est sans doute pourquoi, dans les faits, les tensions qui caractérisent les positions des deux réseaux ne s'expriment pas forcément dans les pratiques.

Tensions et pratiques enseignantes

Un exemple de pratique : le programme empêcherait de voir des courants hétérodoxes. Aucun enseignant rencontré n'a renoncé à les présenter. "Moi, dans mon dernier chapitre, je fais référence aux théories d'André Orléan, on peut pas dire que ce soit un théoricien néoclassique. J'y fais référence en confrontant à d'autres auteurs d'obédience néoclassique sans aucun problème" (Victor, 37 ans, lycée ZEP, zone violence, Couronne parisienne, D). Plus encore, certains n'ont pas renoncé à articuler : "un regard sociologique, un regard économique et un regard politique. En les dissociant, mais en les articulant en fait surtout… lorsque le programme le permet. Sur l'État j'ai réorganisé cette partie par thèmes et non sur découpage disciplinaire comme le programme le présente, mais du coup ça fait partie de notre liberté pédagogique, je crois" (Vito, 30 ans, petite ville, D). Ces enseignants pourtant membres du réseau Didac-ES valorisent donc "l'esprit des SES" et restent attachés à une vision plurielle des faits et mécanismes économiques.

Quant à la conservation d'items obsolètes de l'ancien programme, il peut être expliqué de diverses façons. En premier lieu, les préparations anciennes sont

des traces identitaires, y renoncer serait trop douloureux, pour cette même raison les enseignants n'utilisent pas en général les cours faits par d'autres. Deuxièmement ces items sont souvent les supports d'ancrages théoriques hétérodoxes (cycles schumpeteriens, modes de régulation). Enfin, il est trop coûteux en termes de temps pour certains de "tout refaire" d'emblée.

L'écart entre le travail effectif et le travail prescrit est donc irréductible comme l'ont montré les ergonomes et les sociologues du travail (Daniellou et al. 1983, Linhart 1978), il y a toujours un ajustement des pratiques.

L'opposition, parfois virulente, est donc surtout le fait des leaders d'opinion des deux réseaux, le bureau de l'APSES et quelques personnalités historiques d'un côté, les fondateurs d'Action-SES entourés de quelques jeunes recrues très énergiques de l'autre. Certains regrettent que ce soit avant tout : "des attaques de personnes" (Évrard, 48 ans, grande ville ; Vito, 30 ans, petite ville), "Alain Beitone est perçu et considéré comme le mal absolu" (Ronan, 31 ans, petite ville, D). Et ils sont plusieurs comme Victor (37 ans, lycée ZEP, zone violence, Couronne parisienne, D) à avoir quitté l'APSES parce qu'"assez outrancière dans ses critiques et je ne me retrouvais plus du tout dans ses positions".

Mais les polémistes s'entendent parfois en cachette ! Ronan (31 ans, petite ville, D), très actif sur la liste de diffusion sciences-éco-soc, avoue qu'il ne peut pas y dire "des choses qui mettraient en cause le groupe. Donc vous avez des gens de l'APSES qui partagent notre vision des choses, mais il y a un effet de groupe, donc ils ne le disent qu'en message privé, pas sur la liste [...]. On peut pas mettre les mêmes messages en privé et en public. Plusieurs fois on s'est envoyé des messages en privé ; en disant ton truc c'était quand même un peu démago ! On arrive à en rigoler !" Ce que confirme Rémy, militant APSES (43 ans, lycée grande ville) : "Le programme de seconde, je le trouve très intéressant. Les programmes de première et de terminale a priori je les trouve bons. Le seul problème, c'est qu'ils sont longs, mais sur le fond je les trouve très intéressants [...]." SESâme "reprend l'intégralité du programme en changeant l'ordre pour casser le découpage éco, socio, regards croisés. Moi individuellement je suis contre ça, je trouve ça très bien qu'il y ait des chapitres d'éco, de socio et des regards croisés." Ne serait-ce pas une stratégie pour garder la face ?

Conclusion

Parce qu'elles sont l'objet de fréquentes remises en question depuis leur création, les SES illustrent combien la mise en discipline d'objets de savoirs ou de pratiques est une construction sociohistorique. Les récentes modifications du curriculum formel analysées ici ont engendré des polémiques. Le statut d'enseignement d'exploration en classe de seconde, la réduction des horaires et le cloisonnement des programmes font craindre pour l'avenir de la discipline. Si ces changements

s'inscrivent dans le primat de la science économique de filiation néoclassique, ils s'ancrent également dans un débat didactique ancien et récurrent qui, sous gage de scientificité, oppose le retour des disciplines à l'interdisciplinarité. Deux visions de la discipline s'incarnent dans les deux réseaux qui s'affrontent, parfois violemment. Toutefois, ces deux positions ne définissent ni ne résument la diversité des pratiques que permet la liberté des choix pédagogiques. De plus, les adhésions ne sont pas toutes militantes ou revendicatives ; certaines sont de circonstances et peuvent composer par exemple avec une adhésion mesurée à un programme que les enseignants intègrent dans l'histoire de leurs pratiques.

Références bibliographiques

APSES Aix-Marseille 1998 <www.apses.org/tout-sur-l-apses/regionales-de-l-apses/aix-marseille/article/presentation-de-la-regionale-aix#.U1uI6q74lWk> en ligne le 15-06-2014

BECKER H.S. 1952 "The Career of the Chicago Public School Teacher", *American Journal of Sociology-57*, 470-477, repris in BECKER H.S. 1970 *Sociological Work. Method and substance*, Aldine publishing Company, 165-175

BEITONE A., DOLLO C., HEMDANE E. & LAMBERT J.-R. 2013 *Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissage*, Bruxelles, De Boeck

BEITONE A. & LEGARDEZ A. 1995 "Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique", *Revue française de pédagogie-112*, 33-45

BEITONE A. 2007 <www.meirieu.com/FORUM/beitone_pebereau_lanxade.pdf en ligne le 18-09-2014

CHARTOIRE R. & LANÉELLE X. 2008 "Liste Sciences-eco-soc : une décennie de mutualisation", *IDEES-152*, 65-72

CHATEL É. & GROSSE G. 2002 "L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante", *Éducation et Sociétés-9*, 127-139

CHATEL É. 1995a "Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales", *Revue Française de Pédagogie-112*, 9-20

CHATEL É. 1995b "Insertion institutionnelle et enjeux didactiques", in Combemale P. *Les sciences économiques et sociales*, Paris, Hachette, 7-36

COOPER B. 1983 Comment expliquer les transformations des matières scolaires ?, in Forquin J.-C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris-Bruxelles, De Boeck-INRP, 1997, 201-224

DANIELLOU F., LAVILLE A. & TEIGNER C. 1983 "Fiction et réalité du travail ouvrier", *Les Cahiers français-209*, 33-45

DEGENNE A. & FORSÉ M. 1994 *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin

DOLLO C. 2005 "Les SES : épistémologie d'une discipline scolaire", *Skholê-hors-série 1*, 9-14

DOLLO C. 2009 "Épistémologie et didactique en sciences économiques et sociales", *Recherche et Formation-60*, 87-101

FORQUIN J.-C. 2008 *Sociologie du curriculum*, Rennes, PUR

FOUREZ G., MAINGAIN A. & DUFOUR B. 2002 *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck

GALY M. 2010 Intervention, table ronde organisée par l'IDIES sur l'enseignement de l'économie, consulté le 11-04-2015, <www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/intervention-de-l-apses-aux#.VSg2YSim6rE>

GOODSON I. 1981 "Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution", *British Journal of Sociology of Education-2*, 163-180

GOODSON I. 1983 *School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history*, London, Croom Helt

HARLÉ I. & LANÉELLE X. 2012 "Rapports sociaux et savoirs scolaires : l'exemple des sciences économiques et sociales", in Haute École Pédagogique de Vaud, *Colloque Sociologie et didactiques*, Lausanne

HARLÉ I. 2010 *La fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute

HONNETH A. 2000 *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf

IDE 2014 <www.institut-entreprise.fr/qui-sommes-nous> en ligne le 18-09-2014

LANTA H. 2007 Interview dans le cadre de *"30 ans déjà"*, vidéo d'Edwige Corcia et Albert Cohen, consulté le 7-06-2014 <www.apses.org/tout-sur-l-apses/publications-apses/videos-en-ligne/30-ans-deja/>

LATOUR B. 2006 *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte

LE MERRER P. 1995 "Les SES : un aboutissement et une rupture dans l'essor de l'enseignement de l'économie et des sciences sociales en France", *Revue française de pédagogie-112*, 21-31

LINHART R. 1978 *L'établi*, Paris, Éditions de Minuit

MARTUCCELLI D. 2006 *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin

MEN Ministère de l'Éducation nationale <www.education.gouv.fr/bcp/mainFrame.jsp?p=16&idFold=12407&idDoc=2170276> en ligne le 22-08-2014

MITCHELL J.C. 1980 *Numerical Techniques in Social Anthropology*, Philadelphia, Institute for the Study of Human Issue

RAPPORT BRUNDTLAND 1987 Commission mondiale sur l'environnement et le développement <www.diplomatie.gouv.fr/fr/sites/odyssee-developpement-durable/files/5/rapport_brundtland.pdf>, en ligne le 18-09-2014

RAPPORT GUESNERIE 2008 <http://ses.ens-lyon.fr/le-rapport-guesnerie-sur-l-enseignement-des-ses-47083.kjsp?RH=03> en ligne le 14-04-2015

VINCENT G. dir. 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL

YOUNG M. & MULLER J. 2010 "Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the sociology of knowledge", *European Journal of Education-45(1)*, 11-27