Contrôle d'identité

Daniel RALLET, professeur de SES au lycée Roosevelt de Reims

« SES, vos papiers ! »
Sommée régulièrement de fournir certificats de travail et d'hébergement, notre discipline s'offre le luxe de tous ceux qui se trouvent perpétuellement remis en cause[1] : la quête de l'identité.
Si l'on en croit le fondateur de la logique moderne, Gottlob Frege, définir une identité n'est pas une mince affaire : « Puisque toute définition est une identité, l'identité elle-même ne saurait être définie. »
On est défini par ses gènes, par l'acte fondateur[2], mais, ensuite, il y a la vie.
Je ne m'interrogerai donc pas sur la dimension symbolique (« faut-il tuer le père ? »), mais sur ce qu'est la vie ordinaire des SES aujourd'hui, sur notre bonheur à l'enseigner, et sur les difficultés de cette vie.
Une discipline d'enseignement, c'est ce qui se fait dans les classes, c'est aussi le regard porté sur elle par ses acteurs, ses partenaires.
Partir du réel est donc, pour le meilleur et pour le pire, l'obligation.

Rien n'est pire que de donner le sentiment de tourner en rond. Il ne sert à rien de répéter inlassablement les mêmes problèmes. Après les phases de diagnostic et d'analyse, il est nécessaire de passer à l'étape de la discussion des solutions possibles, sans perdre de vue que des micro-décisions ont parfois autant d'effets que de grandes résolutions.

La condition nécessaire pour que les choses puissent avancer est que les enseignants doivent être associés aux processus de réflexion et de décision. Il faut donc des espaces collectifs, des lieux d'échanges où peut se forger un consensus démocratique. La suppression de ces lieux (avec la remise en cause des stages de formation continue), l'assignation à résidence de l'enseignant dans sa classe, ne sont compatibles qu'avec une certaine conception de l'enseignant : il n'est plus cet intellectuel capable de réfléchir sur son métier, mais un fonctionnaire qui exécute les normes administrativo-pédagogiques édictées par les autorités. Dans cette conception, la fusion des normes administratives et pédagogiques est cohérente avec la mise en dépendance des enseignants vis-à-vis des autorités de proximité.

Notre discipline, pas plus que la série ES, ne connaît de phénomène de désaffection comme c'est le cas de certaines disciplines ou de certaines séries. Au contraire, les enquêtes auprès des élèves montrent que notre discipline est appréciée et clairement identifiée comme apportant une ouverture sur la compréhension du monde contemporain. Le Conseil national des programmes a porté un jugement positif sur le travail fait ces dernières années dans la discipline, la densité morale de nos relations avec les enseignants du supérieur s'est considérablement renforcée ces dernières années, le temps des incompréhensions et des malentendus est

1. À une chose aussi étrange qu'une « erreur génétique », on ne peut accorder qu'un titre de séjour provisoire : il est logique que son renouvellement soit la question récurrente.
2. Puisque nous sommes une erreur génétique, c'est notre identité, nous ne pouvons exister qu'en assumant cette erreur. L'auteur de la « formule », Alain Boissinot, visait-il le double sens de celle-ci ? Car le système éducatif a sans doute besoin d'erreur de ce type. Par exemple, si on veut éviter que l'éducation civique ne tombe dans le travers bien connu de l'instruction civique, ce à quoi la tradition l'expose fortement, il est sans doute utile de créer quelque part un enseignement, enfant du hasard et de la volonté, qui montre qu'on peut faire autre chose. L'auteur de la « formule » est aussi celui qui a défendu la création d'une option science politiques en première ES.

pour l'essentiel derrière nous, les échanges se développent autour de l'analyse des difficultés communes comme des problèmes propres à chacun des niveaux d'enseignement. On ne voit donc pas en quoi pourrait consister une « crise des SES », ni ce qui pourrait justifier des remises en cause radicales.
Il y a bien sûr une série de difficultés, mais qui ne sont pas propres à notre discipline.
Elles sont en grande partie provoquées par les nouvelles conditions d'enseignement résultant de la massification des lycées, par l'évolution des savoirs. Elles ne nous sont pas extérieures puisque nous y avons notre responsabilité.
La synthèse des compte rendus disciplinaires du colloque Meirieu tend à montrer que ces problèmes sont plutôt moins aigus dans notre discipline.

SPÉCIALISATION ET SES

La différenciation culture commune / enseignement de spécialisation proposée dans le rapport Meirieu (avril 1998) et dans le projet provisoire du ministère (juillet 1998) est assez troublante.
La « culture commune », c'est la socialisation républicaine, le socle commun, comme préalable aux vrais apprentissages : « si nous sommes d'accord sur ce qui nous rassemble, alors nous pouvons commencer à apprendre ». Nous sommes égaux par les valeurs, mais différents par l'avenir. Ce schéma est-il incompatible avec le maintien de la tradition sélective ? Pas vraiment, puisqu'on peut avoir les inégalités, mais avec la cohésion sociale.
La terminale serait pré-universitaire, c'est l'aspect propédeutique du lycée : c'est la reconnaissance de l'amont par l'aval, le territoire des demi-savants, les agrégés, l'endroit où le citoyen s'efface devant le futur étudiant. Nos terminales seront-elles pilotées en surplomb par la Science ? Ce projet apparaît peu réaliste quand on connaît l'ampleur de la crise des premiers cycles universitaires, crise de moyens, d'identité et de sens. D'ailleurs, la plupart des DEUGS deviennent de plus en plus généralistes.
Comment, devant l'incertitude et la diversité des débouchés, affirmer que l'élève va se spécialiser en terminale, sauf pour l'élite qui sait où elle va, et depuis longtemps déjà ?
À la question qu'on nous pose depuis des mois : « Qu'est ce qui dans votre discipline relève de la culture commune et d'un enseignement de spécialisation ? », il n'y a qu'une réponse possible : « Votre question n'a pas de sens, car elle détruit notre sens ». Former le citoyen, tel que nous le pratiquons depuis plus de trente ans en SES, cela a un sens précis : former au jugement critique par l'étude d'objets concrets en s'appuyant sur des démarches scientifiques rigoureuses, en confrontant différentes sciences sociales.
L'éclatement des SES en unités spécialisées correspond à un projet qui oppose une « formation citoyenne » destinée à assurer la cohésion sociale par un enseignement dit « culturel », à une formation de préspécialisation destinée à orienter vers le supérieur[3]. Ce serait le grand écart entre le sens et les sciences, alors que nous étudions le sens avec les sciences.
Cette division de l'unité de la discipline est déjà présente dans une série de questions qui sont apparues récemment. Quel sens donner à l'introduction d'auteurs dans les programmes ? S'agit-il d'étudier des auteurs parce qu'ils ont posé des questions fondamentales qui font encore sens aujourd'hui, ou s'agit-il de les étudier pour en faire des objets scolaires, voire des construits scolaires[4] ? Posez la question, et il y a de grandes chances pour que votre interlocuteur vous donne la première réponse.
Mais le discours peut masquer une approche scolastique, tant au niveau de la pratique pédagogique qu'au niveau de l'évaluation. On peut très bien se servir de la pensée d'auteurs pour ne pas penser soi-même. L'exploit est fréquent.
La dérive guette si, par un transfert d'objectifs, on perd de vue la raison de la présence de l'auteur : avec une grande bonne foi, on peut soutenir qu'il est impossible d'étudier X si on se réfère pas à ce qu'a dit Y sur le sujet, ni à la nuance qu'introduit Z entre les pensées de X et de Y, quant à la nuance qu'apporte W par rapport à Z, son ignorance ne vous rend pas digne d'enseigner en classe de seconde. On entre alors dans un enseignement de spécialisation qui n'est pas du ressort du lycée.
Cette dérive est malheureusement présente dans notre enseignement. Dans une certaine mesure, elle était inévitable dès lors qu'il s'agissait d'un enseignement nouveau. Mais il est certain qu'elle serait renforcée par la mise en avant d'objectifs de spécialisation. Le plus étonnant est de constater que des sujets d'oral du CAPES, voire même des sujets d'écrit, ainsi que des normes implicites de correction, sont dominés par cette conception. Or, il ne s'agit pas de dire aux élèves : « Pensez par les auteurs parce que vous ne penserez jamais mieux qu'eux », mais de leur dire : « Pensez avec les auteurs parce qu'ils vont vous donner l'envie de penser par vous-même. »
La conception livresque peut également s'appuyer sur un type d'évaluation au bac privilégiant des sujets et des corrigés normés, valorisant un savoir cumulatif. Il est assez fréquent de constater la présence dans des corrigés, même officiels, d'auteurs ou de notions qui ne figurent pas dans le texte du programme. Ce fait a un rapport avec la lourdeur des pro-

3. Cela apparaît clairement dans le projet ministériel en dix principes publié en juillet 1998. Les « sciences sociales et politiques » sont citées comme enseignement contribuant à la compréhension du monde. Par défaut, on peut en déduire que les sciences économiques ont pour objet de préparer à la fac d'éco.
4. La nouvelle rédaction du programme toiletté indique, à la demande des collègues, plus clairement que c'est la question qui est au programme. Néanmoins, il est implicitement nécessaire de la référer à l'auteur, sauf à accepter un élargissement considérable du programme.

grammes comme nous le verrons plus loin, mais il n'est pas sans intérêt de souligner dès maintenant l'inscription logique de ces « dérives » dans un processus de spécialisation de notre enseignement.

ALLÈGEMENT ET SES

L'allègement des programmes semble être devenu la solution clé de la réforme du lycée. Il ouvre toutes les portes : de l'allègement des horaires, de la maîtrise des contenus, de la démocratisation du lycée.

Mais si l'allègement peut faire consensus, c'est par un accord superficiel, fondé sur la polysémie et la confusion. Toutes les remarques qui suivent ne sont pas destinées à discréditer la notion, mais à réfléchir comment on peut atteindre cet objectif fondamental qui est de privilégier le qualitatif sur le quantitatif.

Une première confusion, créatrice de consensus, est de confondre l'objectif et la méthode. Ce qui pose problème et donc divise, c'est de penser le processus qui conduit à l'allègement. Celui-ci concerne trois niveaux interdépendants : le texte du programme, la pratique du programme, l'évaluation institutionnelle du programme. Les objectifs de la discipline, en tant que discipline scolaire du lycée, assurent le lien et la cohérence entre ces trois niveaux.

Quand on déclare avoir réduit le programme d'un tiers, quelle est la signification d'une telle affirmation ? On peut s'interroger sur une série d'équivalences, dont aucune n'est évidente : réduire le programme d'un tiers = réduire le texte du programme d'un tiers ? = réduire l'ampleur de ce qui est enseigné en classe d'un tiers ? = réduire ce qui est évalué au bac d'un tiers ?

Le *BO* de la Toussaint 98 expose essentiellement un paradoxe : on ne peut « alléger » au sens défini par le ministre (retirer des thèmes, des notions) qu'un… programme fondé sur l'empilement des connaissances. Même allégé, un programme fondé sur l'empilement peut très bien retrouver une certaine lourdeur après l'acte sécateur.

« À quoi sert d'alléger le programme si on continue à le faire de la même façon ? » s'interrogeait Élisabeth Baumier devant le stage national de l'APSES (24 novembre 1998). Avec un peu de mauvaise foi, on peut même aller jusqu'à évoquer un risque possible de la réduction du nombre de thèmes : d'ouvrir les portes pour aller plus loin dans la complexité ou dans le quantitatif. La réduction du nombre d'items n'interdit pas l'escalade interne à chaque item. Réduire le nombre d'œuvres en français, c'est bien, mais est-ce que cela résout le problème de fond posé par une approche très techniciste de cette discipline imposée par des épreuves de bac ?

Le *BO* de la Toussaint montre bien les limites de l'approche choisie par le ministère : dans certaines disciplines, on insiste sur l'impossibilité d'alléger le programme sans une réflexion de fond sur sa conception, ses objectifs, dans d'autres, il apparaît clairement que l'allégement passe par un travail sur l'évaluation. Les trois voies sont donc complémentaires, aucune ne peut être prétendre conduire à elle seule à l'allégement, et l'ensemble du processus (travailler sur le texte du programme, les pratiques pédagogiques, l'évaluation) est gouverné par une réflexion sur les objectifs de la discipline.

Le texte du programme

Pour réduire le texte du programme, il faut une forte volonté politique et surtout réfléchir sur la conception du programme.

É. Chatel[5] montre bien le passage au début des années 90 d'une conception fondée sur des listes de thèmes accompagnées d'instructions valorisant des attitudes intellectuelles à une conception beaucoup plus prescriptive, basée sur des listes de notions à acquérir complétées par des indications sur les démarches pédagogiques.

Elle remarque que cette évolution a été peu discutée par le corps enseignant, sans doute parce qu'elle s'appuyait sur un certain consensus. Celui-ci était principalement alimenté par la préoccupation de l'évaluation : il s'agissait d'aller vers une « évaluation plus juste, plus cohérente, plus rigoureuse ».

La cause de ce consensus ? Sans doute une diversification du corps enseignant et une socialisation plus faible qu'autrefois autour des normes d'évaluation[6] imposaient de constituer plus de références pour les enseignants. Dans la dernière période, il est évident que les changements de programmes étant plus rapides que l'évolution de la convention d'évaluation, qui présente une plus grande inertie, il a bien fallu utiliser le programme pour constituer quelques repères,

La nouvelle forme de rédaction des programmes est en effet en partie inspirée par des objectifs d'évaluation, implicitement dans un premier temps, puisque le ministère a interdit au GTD qui rédigeait le programme de s'occuper des problèmes d'évaluation ! Cette situation surréaliste a créé du flou : il est évident que le statut de la colonne centrale est ambigu, certains y voyant des « concepts intégrateurs », d'autres des « notions à acquérir » (c'est-à-dire un vocabulaire évaluable par une question précise), ce qui n'est pas du tout la même chose.

Dans la dernière version, qui est celle du programme toiletté de terminale, le GTD a pris nettement ses distances avec la confusion programme / évaluation, en essayant de définir le programme à partir de questionnements (soit un rapport direct avec les objectifs de la discipline) et en considérant les notions en colonnes comme des

5. *Constructions à tout faire : les programmes de SES*, CNDP.

6. Il est sûr que lorsque, dans une commission de bac, on découvre que son voisin n'exige pas les mêmes choses, on commence à se poser la question.

indications sur les cheminements pédagogiques plus que comme des objets de questions au bac. Cette évolution qui vient au terme d'une réflexion longue et complexe est sans doute lourde de sens pour l'avenir. L'expérience des dix dernières années montre les limites du principe selon lequel plus les programmes sont précis, plus les marges d'incertitude se réduisent dans l'évaluation. Plus exactement, il est apparu qu'il était dangereux de transformer le programme en objectifs d'évaluation pour au moins deux raisons :

– d'abord, cela conduit à écrire un programme interminable, car si on veut répondre dans un texte de programme à la fameuse question « jusqu'où on peut aller », il faut sous la pression de la récurrence de la question préciser la précision qui vient d'être faite et, pour que ce soit vraiment clair à la seule lecture du programme, il faut encore préciser celle-ci. On connaît l'issue : un programme constitué d'une liste interminable de termes. Les « listes du Touquet » avaient ouvert la voie en SES (publiées dans *DEES* n° 83) ;

– ensuite, pour une raison de fond. Les contenus enseignés s'articulent autour d'une norme d'enseignement (le programme) qui n'en est pas vraiment une, car norme et enseignement sont des termes partiellement contradictoires. Il y a une norme, car on ne peut pas enseigner n'importe quoi, mais elle s'apprécie librement. Dans le cas contraire, il n'y aurait ni pensée ni démocratie : il y aurait un manuel officiel.

Un programme défini par des objectifs d'évaluation ne peut fonctionner qu'avec un savoir normé, fini, clos, précis qu'il suffirait de transposer (ou de traduire) en classe.

C'est aussi transformer l'intellectuel qu'est l'enseignant en machine à enseigner, programmée à coups d'objectifs et de grilles, et l'élève en machine à apprendre un savoir répété. Quand l'enseignant se demande « jusqu'où peut-on aller sur telle ou telle notion ? », il n'y a pas de réponse unique à cette question. La seule réponse possible est : jusqu'au point où c'est pertinent compte tenu des élèves, des objectifs de notre enseignement et de la conduite du programme par l'enseignant. Ceci relève de la responsabilité de chaque enseignant lorsqu'il élabore son cours, et chaque professeur est libre de penser la conduite de celui-ci. Il n'y a pas d'enseignement sans liberté de pensée, celle du professeur, mais aussi celle de l'élève. Car, comme le souligne É. Chatel, apprendre est à la fois une activité et une relation : « Accepter qu'à l'évidence tout programme doit s'interpréter, qu'il ne peut y avoir d'enseignement absolument conforme à un programme ou plutôt qu'un programme ne peut dicter absolument un processus d'enseignement, c'est aussi considérer qu'enseigner est une activité relationnelle et intellectuelle proprement dite suscitant en retour une relation et une activité intellectuelle d'apprentissage »[7].

Un programme ne peut être précis, au sens où, même s'il l'est, il ne peut être enseigné qu'avec l'incertitude propre à toute activité intellectuelle. À partir de là, il est vain et contre-productif d'espérer unifier par un texte administratif des pratiques pédagogiques dont chaque enseignant est l'auteur. Cela ne signifie pas que le contenu du programme est sans importance[8] ou que l'enseignant peut enseigner n'importe quoi, mais bien qu'il ne peut pas faire autrement que d'interpréter ce texte. À partir d'un même programme, il y a donc autant de cours qu'il y a d'enseignants. Bien évidemment, cette liberté s'exerce dans le cadre de contraintes à deux niveaux : le texte du programme, l'évaluation nationale.

On peut avancer de façon significative dans la réduction de l'ampleur du texte du programme à deux conditions :

– il faut faire le bilan dans ses aspects positifs et négatifs de l'évolution de la forme des programmes depuis dix ans. On est sans doute au point limite où la conception fondée sur des listes prescriptives a fini par produire plus d'effets négatifs que positifs. Une autre conception fondée sur la définition de questionnements liés aux objectifs principaux de la discipline, sur des concepts intégrateurs, sur des démarches intellectuelles à acquérir, devrait être davantage explorée ;

– les procédures d'élaboration des programmes, de consultation des enseignants sont très déterminantes pour progresser dans la rédaction du texte. Ces procédures doivent faire partie du débat sur les programmes.

Les pratiques en classe

Je partirai de deux observations banales :

– chaque enseignant se fixe comme objectif de « faire le programme », alors qu'il sait que cet objectif n'a pas de sens en soi ;

– les enseignants tendent à entretenir vis-à-vis du programme un rapport d'extériorité (c'est une contrainte imposée de l'extérieur, en général d'en haut). Ce qui renvoie à une réalité, car les professeurs sont malheureusement trop peu associés à la réflexion sur les programmes.

Mais cette attitude, ces discours ont sans doute aussi un autre sens.

D'abord, la référence au « programme » est pour l'enseignant une façon de se protéger et de protéger sa liberté contre l'autorité administrative ou le groupe de pression des parents. Il n'y aurait d'ailleurs rien de pire qu'un programme qui serait entièrement « lisible » par les parents, au point qu'on pourrait reprocher à un enseignant d'avoir, le 26 novembre, deux « notions de retard » sur son collègue de la classe parallèle. Comme le souligne fort juste-

7. *Constructions à tout faire : les programmes de SES*, CNDP.

8. Il y a des programmes qui sont meilleurs que d'autres, mais même le meilleur des programmes fait l'objet d'interprétations diverses et pose donc des problèmes d'évaluation. Quant au programme « idéal », celui qui prétendrait résoudre *a priori* les problèmes de l'enseignant dans son activité, il est introuvable. Heureusement !

ment É. Chatel, lorsqu'un enseignant dit « je fais le programme », cela signifie « je fais mon travail » au sens de « je sais faire mon travail ».

Ensuite, la référence quasiment mythique au programme est une forme de réponse à l'incertitude qui caractérise le métier d'enseignant : incertitude de la relation, du rendement, de ce qu'il y a à faire, pas à faire. Cette incertitude est la contrepartie directe de la liberté inhérente à l'acte d'enseigner[9]. L'enseignant a toujours besoin d'être rassuré, d'avoir des repères.

Lorsque les normes collectives, produites par les enseignants eux-mêmes, s'affaiblissent ou se brouillent, lorsque les signaux envoyés par l'institution (texte du programme, épreuves de bac) apparaissent moins clairs, lorsque la différenciation des individus-professeurs s'accroît, la routinisation des pratiques est une réponse possible à l'angoisse libérée par l'incertitude : la course au programme pour éviter l'anomie, car à défaut d'avoir des objectifs clairement identifiés par une réflexion collective, les enseignants peuvent au moins se mettre d'accord sur une règle commune : ils font tous la course au programme[10].

Dans cette situation, dites le contraire et on vous regarde de travers parce que, par cette dénégation, vous affirmez qu'il y a un autre sens à l'enseignement, ou du moins qu'il y en a un à chercher[11]. Nous sommes encore loin de cette situation en SES. La course au programme n'est pas encore devenue une culture qui ferait obstacle au sens de notre enseignement, mais il faut prendre au sérieux le risque que les pratiques actuelles du programme de terminale n'y conduisent tout droit.

Au cours du stage national de l'APSES (23 novembre 1998), le professeur Malinvaud a pointé le problème :

« J'éprouve un certain malaise de ce que, depuis huit ans que le CNP existe, nous n'y avons pas perçu de fortes demandes de recentrage venant des professeurs… Le corps professoral serait-il ambivalent ? Ferait-il taire les constats de son expérience quand ceux-ci impliqueraient ce qui pourrait apparaître comme un appauvrissement du programme, donc aussi, certains ne le craindraient-ils pas trop, comme une déqualification de l'enseignant ?

Peut-être aussi joue le sentiment qu'un programme largement défini laisse à la discrétion de chaque le choix des parties à négliger. Le choix peut alors s'inspirer de l'expérience personnelle de l'enseignant, voire de ses goûts personnels. Mais que penser alors du souci de traiter toutes les questions figurant au programme du baccalauréat ? »

Je me risquerai à la réponse suivante : il y a des demandes de recentrage venant des professeurs, mais les enseignants sont effectivement ambivalents. Ils craignent un appauvrissement de l'enseignement, le fameux lycée « light », et ils n'ont pas tout à fait tort, car c'est un risque réel. Si ce risque n'est pas prévenu, c'est un frein objectif très fort au processus d'allègement. La difficulté est de combiner l'ambition et le réalisme. Céder sur l'ambition, c'est prendre le risque de ne rien apprendre aux lycéens, notamment ceux des milieux populaires. Céder sur le réalisme, c'est maintenir un affichage au mépris des élèves. Les deux travers mènent au même résultat. Quant à la liberté, la possibilité de choix, elles sont indispensables et doivent en même temps s'inscrire dans des normes nationales.

On ne peut avancer dans le traitement de ces deux difficultés qu'en dissipant une illusion (celle qui fait croire aux enseignants que quelqu'un d'autre peut résoudre leurs problèmes à leur place) et en les associant à une double réflexion sur les programmes, leurs pratiques d'une part, les épreuves du bac d'autre part. Le plus important, tant pour le texte du programme que pour sa pratique en classe, est de partir des objectifs de la discipline au lycée, c'est-à-dire de questions simples :

Qu'est-ce qu'il est important aujourd'hui d'apprendre en SES du point de vue d'une formation culturelle d'ouverture sur le monde contemporain ?

Qu'est-ce qu'il est réaliste d'apprendre pour un lycéen de 16 ou 18 ans ?

Quelles sont les compétences qu'il pourra transférer dans l'enseignement supérieur ?

Ces questions ne sont pas convenues : énoncées pour interroger nos routines, elles sont radicales parce qu'elles doivent conduire à des évolutions radicales. Il est impossible d'y trouver des réponses s'il n'y a pas de réflexion collective. S'il n'y a pas de cadre collectif, les réponses ne peuvent qu'être individuelles, donc anomiques. Et si une réponse est imposée d'en haut, elle glissera sur les pratiques individuelles. De ce point de vue, le texte du programme est une réponse nécessaire, mais insuffisante.

Le programme de première, publié en décembre 1993, marque une évolution sur le statut de la comptabilité nationale en classe de première. D'abord sa part est réduite : dans le programme de 1982, le chapitre occupe presqu'un quart de la surface du texte du programme (c'est le thème le plus détaillé), en 1993, le texte occupe une place relative bien plus modeste, des notions disparaissent (le TEE par exemple) et surtout des objectifs sont définis : il s'agit de « comprendre une situation économique dans une perspective macroéconomique ». Or, dans la consultation faite sur ce programme en 1998, des collègues ont indiqué qu'ils souhaitaient que la part de la comptabilité nationale soit… réduite et que

9. L'enseignant taylorisé, qui n'a qu'à exécuter des normes, n'a pas besoin d'être rassuré, mais est-il encore un enseignant ?

10. Un collègue a caricaturé cette situation en proposant le syllogisme suivant : « tout programme est jugé trop lourd par les enseignants, or ils ont besoin d'un programme trop lourd, donc tout allégement se résoudra en alourdissement ».

11. La dénonciation de la lourdeur des programmes serait donc le chant du deuil de l'objectif perdu.

soit précisé dans le programme l'objectif cité précédemment, et… qui y est déjà. Il n'est pas rare que des collègues passent plusieurs semaines sur ce thème, et déplorent par ailleurs la « lourdeur » du programme. En terminale, on entend souvent une critique sur la disparition de l'accélérateur dans le programme toiletté, alors que pourtant cette notion était… également absente du programme précédent.

Que montrent ces paradoxes ? D'abord que chacun a sa propre lecture du programme, y compris pour y lire des choses qui ne sont pas dans le texte, et ce processus spontané est logique. Ensuite, et c'est là que le bât blesse, cela montre surtout le manque d'échanges collectifs sur les programmes et leurs pratiques. Pourquoi enseigner la comptabilité nationale au lycée en première ? La réponse n'est pas simple, elle mérite discussion en relation avec le texte du programme. Si cette discussion n'a pas lieu, si les objectifs n'apparaissent pas clairs, chaque enseignant va chercher à se couvrir par une escalade dans les contenus et, enrichie par les interactions entre collègues, cette escalade peut mener loin.

Il n'y a rien de plus dangereux qu'une lecture linéaire du programme, quand l'enseignant cherche à épuiser le contenu de chaque thème sans référence au principe autolimitatif que constituent les objectifs essentiels de notre enseignement. Ce danger vaut surtout pour les parties dites économiques quand, par routine, nous alignons des multitudes d'effets[12] souvent macro qui sont sans doute fort abstraits pour nos élèves et dont la pertinence du point de vue de l'enseignement finit par ne plus être interrogée[13]. Il ne s'agit pas de les faire disparaître, mais d'en réduire le nombre en rapport avec les objectifs du programme, afin que nos élèves comprennent mieux la démarche modélisatrice de l'économiste.

Ce qui manque le plus pour réduire non pas la liberté, mais cette incertitude facteur d'alourdissement par recherche de garanties, ce sont les échanges collectifs entre les enseignants. De ce point de vue, l'orientation actuelle du ministère en matière de formation continue, de mise en sommeil des relais institutionnels[14] ne peut manquer de produire des effets désastreux : notamment l'immobilisme ou l'innovation-aventure. Il faut en priorité des stages, il faut que les enseignants quittent leurs classes pour être efficaces en classe.

L'évaluation

On peut se demander pourquoi même les « enseignants d'élite », même ceux qui sont « les plus SES du monde », tombent tous dans le panneau de « poursuivre le programme sans le rattraper ». Pourquoi ne se permet-on plus, en terminale, de faire un arrêt sur image, une place à l'actualité, à une recherche, à un débat ? La lourdeur du programme est une réponse, mais une réponse partielle.

Quel est le mystère de ces enseignants qui renoncent dans la souffrance, la leur, celle de leurs élèves, à ce qu'ils croient ? L'exigence de l'évaluation finale, lors des épreuves du bac, est la plupart du temps mise en cause.

Enseigner, évaluer : les deux questions ne se superposent pas. Déterminer l'enseignement par la norme d'évaluation, c'est confondre le processus d'enseignement et son résultat : « le processus et le produit sont confondus au détriment du résultat » [15].

Pour enseigner les concepts, les questionnements du programme, je peux emprunter des chemins divers, faire un détour par d'autres notions, par d'autres questions, par des exemples différents, mais je ne peux prétendre, le jour du bac, exiger de mes élèves, et surtout des élèves de mes collègues qui ont suivi d'autres chemins, une connaissance, une maîtrise de tout ce qui a été enseigné dans l'année. Cela reviendrait à constituer comme norme d'évaluation au bac tout ce qui a été enseigné à un moment où à un autre dans les classes de terminale sur le territoire national, c'est-à-dire le plus grand dénominateur commun. Quand un collègue pose un sujet d'oral qui nous semble difficile (et parfois au sens incertain), il paraîtra peut-être plus facile à ses propres élèves, car l'exercice proposé évalue un cours concret et vécu.

Quand le collègue propose un corrigé très ambitieux, c'est qu'il a eu sur ce sujet de l'ambition pour ses élèves[16] (ce qui n'est pas un mal) et qu'il y a consacré du temps, de sorte que ses meilleurs élèves ne sont pas loin de ce qui apparaîtra aux autres comme un idéal type inaccessible. La question « Que peut-on exiger de mes élèves dans un examen national (l'écrit) ou académique (l'oral) ? » est différente, puisqu'il s'agit alors de trouver une évaluation commune de milliers de cours différents. C'est un exercice de socialisation.

Lorsqu'il y a évaluation institutionnelle, celle-ci est déterminée par une norme nécessairement une et commune : on exige la même chose de tous les élèves[17].

Quand on propose un sujet ou un corrigé pour les élèves des autres (cela

12. Bien qu'ayant échappé à l'énoncé de multiples « effets » (accélérateur, levier, profitabilité, rentabilité économique, financière,…), le chapitre 2 du programme toiletté n'en contient pas moins de vingt notions en colonnes centrale et de droite, n'étant « battu » que par le chapitre suivant (24). À eux seuls, ces deux chapitres contiennent 35 % des notions listées dans ces deux colonnes.

13. L'étude de mécanismes macro, consacrés à l'étude *a posteriori* de l'effet de décisions d'investissement et d'innovation, est-elle le meilleur moyen pour faire comprendre ces deux notions puisqu'elle tend à faire disparaître le contexte d'incertitude dans lequel ces décisions sont prises ? Cela mérite discussion : cette étude peut donner aux élèves une vision tronquée et très formelle de l'investissement et de l'innovation.

14. L'expérience du « *BO* de la Toussaint » a montré qu'entre l'État (le *BO*) et l'individu (l'enseignant), il n'y avait plus rien. Cette centralisation exorbitante du processus de changement social semble être fondée sur la méfiance vis-à-vis des acteurs du système éducatif : sont-ils perçus comme des acteurs du changement ou des obstacles qu'il faudrait contourner par le haut ?

15. Élisabeth Chatel, *Constructions à tout faire : les programmes de SES*, CNDP.

16. Il y a une interprétation plus négative consistant à dire que l'enseignant a cherché à se valoriser aux yeux de ses pairs.

17. Y compris dans le cas du CCF, si celui prévoit un processus de contrôle par d'autres enseignants.

commence avec le bac blanc dans l'établissement), on est confronté à cette contradiction entre la diversité des savoirs enseignés et l'unicité des savoirs évalués[18]. Faire un sujet pour les élèves des autres, c'est s'interroger sur la convention d'évaluation. Des individus hétérogènes ont besoin de se coordonner pour pouvoir fonctionner[19], ce qui me semble assez bien correspondre à la notion de convention[20]. L'accord entre ces individus est fondée sur une convention commune qui explique la convergence des comportements : chacun croit que l'autre va se conformer à la convention et cette croyance pousse à s'y conformer.

La convention est une construction (il n'y a pas un accord préalable[21]), la question centrale est celle de savoir comment la convention va se constituer et se stabiliser. Elle ne peut se constituer qu'en référence à un point fixe, qui est en extériorité aux acteurs. Le programme joue ce rôle, en tout cas, consciemment ou non, nous lui avons fait jouer ce rôle en acceptant de faire un petit bout de chemin vers l'évaluation dans la rédaction du programme. Cependant, il ne faut pas confondre le point fixe qui sert d'autoréférence[22] et le processus des interactions qui conduit à la constitution de la convention d'évaluation.

Ce processus, c'est celui d'une réflexion collective organisée qui requiert la participation de tout enseignant. Nous avons pris du retard dans ce travail. Certes, depuis une dizaine d'années, une réflexion a été impulsée pour aller vers une « évaluation juste, transparente et rigoureuse », des stages académiques ont été organisés, les commissions de bac fonctionnent mieux, mais cet effort a été, d'une part, limité (on a rarement le temps d'aller au fond des choses) et, d'autre part, certains aspects de cette évolution sont contestables.

Faut-il prétendre vouloir tout évaluer de ce qui s'enseigne en SES ? Faut-il subordonner complètement l'enseignement à l'évaluation institutionnelle ?

Qu'est-ce qu'il faut évaluer au bac ?

Ce que nous évaluons au bac est-il compatible avec les objectifs fondamentaux de la discipline ?

Toutes les disciplines se posent ces questions qui sont au centre de la réflexion disciplinaire (cf. les rapports des colloques disciplinaires sur le site Internet du CNDP).

Je répondrai en deux temps.

● **Les épreuves actuelles posent des problèmes**

Telle qu'elle a évolué depuis les travaux du Touquet (1990), l'épreuve de synthèse porte la marque d'une conception particulière de l'évaluation. La fragmentation de l'évaluation en petites questions, sans qu'il y ait eu une réflexion véritable sur les compétences principales à évaluer, l'enfermement de la pensée de l'élève dans celle du concepteur du sujet, la conception quantitative portée par des listes de notions conduisent à une lecture quantitative et très normée, voire technique, du programme, sans qu'on puisse prétendre que l'objectif visé soit atteint, puisque les commissions de bac font apparaître que, sur cette épreuve, les divergences de notation sont aussi, sinon plus, importantes que pour la dissertation. Il est nécessaire de repenser cette épreuve.

Le second problème, rencontré dans les deux épreuves, a été formulé par le professeur Malinvaud :

« J'ai souvent rencontré dans mon entourage des lycéens m'interrogeant à peu près dans les termes suivants : "Si j'ai telle question au baccalauréat, commet devrai-je répondre ?". Entendre une telle question, voir le jeune prêt à consigner par écrit et à mémoriser la réponse peut se justifier s'il s'agit d'un enseignement technique, mais cela équivaut le plus souvent à un constat d'échec quand il s'agit d'un enseignement culturel »[23].

Il faudrait faire une analyse de l'évolution des sujets. Évolution qui est nécessairement vécue de façon contradictoire. D'un côté, nous souhaitons des sujets « attendus »[24], parce que limiter le nombre de sujets est une façon assez efficace de réduire l'ampleur du programme, et parce que les élèves ont besoin de se référer à des connaissances pour construire une analyse, et, de l'autre, nous souhaitons éviter une conception récitative et quantitative du savoir qui contribue pour une large part à la lourdeur du programme. On ne peut sortir de cette contradiction qu'en assumant la finalité culturelle de notre enseignement. Il faut poser des sujets « attendus », mais ouverts. Cela implique qu'ils soient assez larges, que l'élève ait la liberté de construire son raisonnement, de choisir les notions, les exemples, les auteurs qui sont cohérents avec sa problématique. Or, il me semble que ces dernières années, les sujets sont devenus plus normatifs, imposant explicitement ou implicitement une problématique, parfois même contestable (cf. le très contesté sujet de la session 1998 sur la baisse des prélèvements obligatoires qui enfermait les candidats dans une démarche que beaucoup de candidats ont eu la lucidité de refuser, ce qui montre que notre enseignement n'est pas si inefficace que cela).

18. En 1996, les historiens ont posé comme sujet : « La crise économique dans les pays développés (origines, manifestations, tentatives [sic] de solutions) ». Un professeur de SES hésiterait deux fois avant de proposer un tel sujet. Mais, pour les historiens, c'était une « question de cours », c'est « dans le programme ». C'est affaire de convention.

19. « La convention est une forme qui permet de coordonner des intérêts contradictoires ou qui relèvent de logiques opposées, mais qui ont besoin d'être ensemble pour être satisfaits », *Revue économique*, 1989.

20. La norme est fixée par une autorité, la convention est négociée par les enseignants.

21. S'il y avait un accord préalable, ce ne pourrait être que sur la base d'un contrat, le contrat de respecter un programme détaillé, c'est-à-dire un manuel officiel.

22. Et qui a une autre finalité que ce à quoi il sert dans le processus de constitution de la convention d'évaluation.

23. Stage national de l'APSES (23 novembre 1998). Edmond Malinvaud fait un lien implicite entre cette conception et la lourdeur des programmes puisque sa phrase suivante est celle citée plus haut où il constate l'absence de demande forte de recentrage des programmes de la part des enseignants.

24. Terme qui me paraît plus prudent et plus juste que l'adjectif « classique ».

Pire, les corrigés « officiels », même quand ils sont précédés de la réserve d'usage sur la prudence de leur utilisation, listent une série d'attentes de contenus (dont certains ne font pas partie du texte du programme) qui constituent de fait une norme servant à évaluer les copies, le plus souvent par défaut : au gré des sessions, des candidats peuvent être sanctionnés parce qu'ils n'ont pas cité ou développé l'effet d'éviction ou la théorie du déversement. La pensée du candidat n'est alors plus à construire, elle est à restituer. On risque ainsi de porter un jugement par rapport aux « manques » (ce qu'il n'y a pas dans la copie) et non plus par rapport à la cohérence d'un raisonnement que peut tenir un élève de 18 ans, sur un sujet qui, comme le dit le professeur Malinvaud, reste pour l'essentiel culturel. Cette conception, qui s'est développée dans les dix dernières années sous l'influence du projet d'une « évaluation juste et transparente et rigoureuse », non seulement est un facteur d'alourdissement de la pratique du programme, mais nous éloigne à mon sens de l'objectif essentiel de notre enseignement. Cette dérive vers des exigences quantitatives, nécessairement à mémoriser (c'est ainsi que l'élève le perçoit) et étroitement prescriptives a été accentuée par l'effet de la spécialité : alors que la référence aux auteurs devrait impliquer une pensée ouverte, mobilisant ou ne mobilisant pas tel ou tel auteur en fonction du raisonnement que l'élève se construit, on a créé des sujets très prescriptifs, imposant la mobilisation d'un auteur particulier (celui là et pas un autre), ce qui, à mon avis, n'est pas une bonne façon d'apprendre comment penser.

● Les épreuves actuelles n'évaluent qu'une partie des compétences enseignées en SES

Faire une recherche documentaire et trier les informations, une enquête sociologique, un exposé oral sur l'actualité économique, travailler sur la presse, utiliser des nouvelles technologies (vidéo, informatique), travailler en équipe,… sont des pratiques courantes en SES et abandonnées en terminale, puisqu'elles ne sont pas évaluées au bac. Il faut à l'évidence envisager d'introduire au bac des modes d'évaluation de ces compétences, ce qui ne doit pas être contradictoire avec le maintien des exigences de la dissertation. Faut-il en conclure qu'on peut prétendre au bac évaluer tous les savoirs, toutes les compétences enseignées ? Je ne crois pas.

Il faut éviter le risque de l'évaluation permanente, de l'évaluation qui devient sa propre finalité, de l'évaluation qui mange l'enseignement. Celui-ci a besoin d'un espace de liberté.

Si nous arrivons à alléger la pression des épreuves de dissertation et de synthèse sur nos pratiques pédagogiques, nous gagnerons un espace qui peut nous permettre d'enseigner des compétences qui ne sont pas évaluées par ces épreuves. On peut souhaiter diversifier les épreuves pour que ces pratiques soient encouragées et reconnues, mais il faut veiller à ce que leur évaluation soit souple, sinon on risque par ce biais de reconstituer la pression infernale exercée par le bac.

D'une certaine façon, la norme d'évaluation (institutionnelle) doit rester (ou être) à l'extérieur du cours. Si elle vient de l'intérieur, si elle est produite par ce qui se passe à l'intérieur, elle va vampiriser le processus d'enseignement. Nous avons des objectifs : l'ouverture d'esprit, l'esprit critique, éveiller la curiosité intellectuelle, donner le goût de la lecture. Mais ces objectifs ne sont pas nécessairement complètement évaluables par des épreuves de bac. Ils seront pour une part évalués dans l'enseignement supérieur : l'évaluation au bac n'est finale que pour l'enseignant, pas pour l'élève.

Dans leur livre[25], Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rocheix citent un élève de seconde qui dit à propos des SES : « Ça ne va peut-être pas me servir, mais ça va me rester ». Il faut absolument préserver cette dimension fondamentale de notre enseignement (les SES, cela marque pour la vie de… citoyen), et pour cela ne plus l'asservir à un utilitarisme de court terme.

Ma conclusion provisoire serait de :

– tenir compte davantage dans nos épreuves institutionnelles d'une plus grande diversité de compétences, notamment celles qui ne correspondent pas à la tradition scolaire ;

– s'interdire de prétendre tout évaluer de ce qui s'enseigne en terminale ;

– choisir des modes d'évaluation assez représentatifs des compétences essentielles, compatibles avec les objectifs fondamentaux de la discipline, mais qui permettent de conserver une assez grande liberté dans la conduite de l'enseignement ;

– avoir une base d'évaluation resserrée et socialisée (connue à l'avance). C'est la condition qui doit permettre d'avoir une liberté de faire des SES et d'assurer une certaine égalité entre les élèves[26].

Je suis donc partisan d'évolutions drastiques.

Différentes possibilités sont envisageables, chacune a son effet pervers, mais on ne peut s'en servir comme prétexte pour préserver le *statu quo*. Cela concerne aussi bien des solutions concrètes simples (limiter le nombre de sujets possibles par rapport au programme, donner la possibilité de choisir entre trois sujets, éventualité de sujets tournants périodiquement), qu'un effort collectif pour établir une convention d'évaluation plus réaliste vis-à-vis de nos élèves et privilégiant la qualité à

25. *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Colin, 1998.

26. J'emprunte à un membre du GTD, Christian Dubois, une formule qui me convient tout à fait : « Si nous réussissons à clarifier et à réduire sérieusement ce qui est exigible, il me paraît possible que notre travail en terminale puisse aller au-delà des questionnements explicitement mentionnés tout en restant dans le programme, nous sortirions ainsi de la vision utilitariste et obsessionnelle liée au bac, ce serait former nos élèves à un autre rapport au savoir qui me paraît indispensable à la formation du citoyen » (lettre du 28 février 1997).

la quantité, le raisonnement à la récitation.
La situation qui prévalait avant 1995 n'était pas satisfaisante : chaque enseignant était invité à humer l'air du temps pour repérer les sujets possibles et on ne gagnait pas à tous les coups. Cette procédure était acceptable quand la socialisation des enseignants était suffisamment homogène, parce que les anticipations se portaient sur des sujets qui en devenaient « classiques ». Mais au cours des années 80, l'homogénéité des anticipations s'est sans doute affaiblie, et certains sujets « mode » sont apparus. Je préfère l'expression « sujets attendus » à la formule « sujets classiques ». L'objection du risque de bachotage[27] n'est valable que si l'enseignement est récitatif et les sujets sans questionnement. On peut bien sûr faire du bachotage sur un sujet à questionnement, mais il est assez facile de jouer sur l'intitulé pour en modifier la perspective : il faudrait donc plutôt parler de thèmes attendus. L'essentiel étant que l'élève réfléchisse sur un sujet qu'il a eu le temps d'approfondir et d'assimiler. Il n'y a que deux façons de limiter le nombre des sujets : une procédure administrative à laquelle je ne crois pas (cela reviendrait à confondre programme et évaluation), un processus de travail collectif permettant de dégager des sujets types. Ce travail est à notre portée pour les sujets d'oral réalisés au niveau académique. Pour l'écrit, cela implique davantage de stages, de lieux de socialisation et de débat.
Le travail est immense, mais c'est une priorité.

LES NOUVEAUX LYCÉENS

C'est la dimension essentielle pour repenser les programmes, nos pratiques pédagogiques, l'évaluation. En effet, ce n'est pas le cours du professeur qui est évalué, mais l'élève dans son processus de formation.
La première chose est d'analyser les difficultés de l'élève. Pris par ses routines, l'enseignant peut passer à côté. Ce qui paraît facile, parce que routinier, au professeur ne l'est pas nécessairement pour l'élève. L'enseignant a tendance à considérer que ce qui est nouveau pour lui dans le programme, dans le savoir, est difficile. L'enseignant confronté à l'innovation en perçoit la difficulté, ce qui est une bonne chose. Il s'interroge moins sur la partie routinière de son enseignement. Pour l'élève, tout est nouveau, l'innovation n'est pas un indice de difficulté. C'est ainsi qu'on a pu dire que la sociologie en terminale était difficile pour les élèves, mais les enquêtes auprès des élèves ne permettent pas de valider cette affirmation. Au contraire, dans bien des cas, des élèves se montrent plus réceptifs à cette partie du programme parce que bien souvent elle est porteuse plus directement de sens.
L'approche de notre enseignement est souvent trop formaliste (des mécanismes, des mécanismes, encore des mécanismes, où est la chair qui incarne la vie ?). En ouvrant le stage national de l'APSES (1998), Christian Baudelot a rappelé fort opportunément l'importance des pratiques sociales, ce qui fait la vie réelle des sciences sociales, comme l'enquête. Place à la liberté qui donne de la profondeur.
Autre exemple : est-on toujours sûr qu'il y a davantage de contenu dans une copie bien notée que dans une copie mal notée ? Qu'est-ce qu'on évalue réellement ?
Dans une expérience de copies tests à la session 97 dans l'académie de Reims (sujet : progrès technique et emploi), une copie qui mettait en forme correctement les éléments fournis par les documents a été bien notée par les enseignants (de 6 à 8 sur 10 pour la synthèse). La seconde, mal ficelée, avec une expression souvent confuse, a été très mal notée (de 1 à 4). Une lecture plus attentive nous a montré que, dans la première copie, il n'y avait aucun élément extérieur aux documents, et que le candidat n'avait pas compris la notion de déversement (l'exemple donné en question préparatoire n'était pas bon). C'est donc un élève qui sait mettre les choses en forme, trier les documents, faire un plan, ce sont évidemment des compétences certaines (y compris celle qui consiste à parler du déversement au bon endroit sans savoir ce que c'est), mais cet élève n'a pas vraiment compris le fond du sujet et n'apporte aucune réflexion personnelle. En lisant bien la seconde copie, on s'aperçoit qu'il s'agit d'un élève qui a parfaitement compris la notion de déversement, et surtout qui s'interroge sur les limites du processus dans les conditions historiques actuelles. Mais c'est un élève qui s'exprime de façon plus intuitive que rationnelle, l'expression écrite est très souvent maladroite (type de l'élève qui ne sait pas traduire correctement à l'écrit ce qu'il pense). La commission a fini par lui attribuer la note moyenne (5), soit une note plus élevée que la note du correcteur le plus généreux !
Ceci illustre les limites des fondements behavioristes de la pédagogie par objectifs. On tend à évaluer un comportement observable (être capable de…) mais sans s'interroger sur le sens qu'il a pour l'élève, ni sur la diversité des processus qui peuvent y conduire.
Le sens : l'élève est capable de placer le déversement dans la bonne partie, mais il n'a pas compris ce que c'est, l'élève est capable de calculer un indice, mais il ne voit pas à quoi cela peut lui servir dans la question de synthèse, l'élève est capable d'expliquer le chiffre entouré, et on lui donne un point parce que la distribution du point est la justification première de la question, l'élève est capable de classer Boserup dans la bonne partie (les populationnistes), mais sans comprendre les enjeux du

27. L'argument du bachotage ne me semble pas crédible. Le professeur qui fait bachoter les sujets le fera quoi qu'il arrive. D'ailleurs, il vaut mieux qu'il en bachote dix que cent. Si cet enseignant n'a pas l'esprit SES, c'est son problème et celui de ses malheureux élèves. Quant à la bataille pour que les enseignants aient l'esprit SES, elle nous appartient : socialisation toujours.

sujet sur fécondité et développement, ailleurs, l'élève est capable de réciter la montée du fascisme entre les deux guerres sans se poser la moindre question sur le fascisme, etc. On peut apprendre ainsi des choses complètement désincarnées.

Le processus : la pédagogie par objectifs suggère l'unicité du processus d'apprentissage, alors que l'expérience nous montre qu'il y a mille façons et mille détours pour apprendre, chacun étant le sujet de son propre savoir (*Du rapport au savoir*, Bernard Charlot, Anthropos, 1997). La façon dont quelqu'un comprend et s'approprie le savoir est en partie inobservable (et donc incompréhensible à autrui). On ne peut pas évaluer (au sens institutionnel) les processus d'apprentissage, d'une part parce qu'ils sont multiples et qu'évaluer (institutionnellement) c'est poser une norme (donc dévaloriser les processus non conformes), d'autre part parce qu'ils sont en partie inobservables. On ne peut de toute façon qu'évaluer des résultats, c'est-à-dire les produits des processus qui sont multiples parce que personnels et secrets parce que subjectifs. La modification n'est évaluable que dans son constat. Par contre, l'analyse des processus est au cœur de l'acte d'enseigner. Y être attentif, les identifier et les accepter dans leur diversité sont des activités fondamentales de l'enseignant. C'est pour cela, entre autres, que l'évaluation ne doit pas écraser l'enseignement. L'évaluation n'est qu'une simple balise temporaire.

Ceci rejoint les préoccupations exprimées par l'atelier « Nouveaux lycéens » au cours du stage national de l'APSES, et plus particulièrement par Élisabeth Bautier[28] lors de son intervention. Elle a beaucoup insisté sur la difficulté d'un élève de seconde à se considérer comme le sujet de son savoir, et sur l'idée que cette façon d'être n'a pas été véritablement enseignée avant le lycée. La difficulté réside essentiellement dans le passage à l'écriture quand l'élève doit écrire un point de vue, une analyse, qui est la sienne, et non plus celle des autres qu'il répète. Que faire de la parole des autres, de l'écrit des autres, quand il s'agit d'être l'auteur de l'analyse de ce qu'ils disent ?

É. Bautier et J-Y Rocheix montrent ainsi que le « nouveau lycéen » a tendance à confondre la simple exécution d'un exercice scolaire avec une véritable activité intellectuelle. Nombreux sont les élèves qui s'investissent dans des activités à faible coût intellectuel, dans des savoirs très techniques ou dans l'accumulation de références, de citations, sans comprendre les attentes du lycée. Il y a là un véritable enjeu de démocratisation.

Je me permets ici une longue citation de Jean Lawruszenko[29] qui situe bien la démarche :

« Souvent, on ne fait que réfléchir sur le premier temps de l'acte d'enseigner : celui de l'appropriation du savoir. Temps important certes, mais peut-être moins qu'on veut bien le croire. Il en existe un autre, plus crucial à mon avis, qui est celui de la restitution du savoir, et à plusieurs titres.

C'est dans cet exercice que l'élève sera évalué ; c'est à ce moment précis, lorsque sa plume touche le papier, qu'il prend conscience de son savoir et de son incomplétude obligée[30] ; c'est aussi "comment je vous le présente ?". On atteint là un niveau d'intentionnalité que J.-P. Dupuy appelle la spécularité : je sais que l'autre sait que je sais. En conséquence de quoi c'est, à mon avis, toute la structure de la dissertation qui se transforme, toute une pensée qui se construit sur un niveau autre que le savoir brut : le méta-savoir.

Il ne suffit pas d'avoir des idées, encore faut-il savoir qu'on en est le dépositaire ! On retrouve ici une maîtrise du langage qui selon B. Bernstein est le propre des classes favorisées. On reconnaît dans ce cas une maîtrise du symbolique qui permet à l'élève, outre de se situer dans le langage en repérant le "Je" de l'énoncé, qu'il sait différent du "Je" de l'énonciation, de donner existence à l'Autre. Apprécier sa place dans le langage c'est se donner la possibilité de jouer avec les mots et les phrases, d'apprécier sa propre place et celle du lecteur, d'exposer ses idées et de les nuancer. C'est à l'intérieur d'une telle matrice que s'élaborent les réponses les plus pertinentes…

Les méthodes actives ne seraient-elles pas plus efficaces si elles étaient dirigées vers ce but : accroître la réflexivité sur sa propre démarche au moment de la restitution du savoir ? L'objectivation de son propre travail, la distanciation qu'elle mettrait en place, permettraient à l'élève de se placer en position d'extériorité relative face à sa production.

Ce n'est qu'avec ce type de démarche que l'on pourrait peut-être résoudre un des problèmes récurrents de notre enseignement, à savoir le lien avec le supérieur. Sans nul doute, pour réussir les études universitaires de telles qualités sont requises….

Enfin, cette démarche permettrait d'atteindre un double idéal qui n'en fait qu'un :

– inciter l'élève à s'interroger sur le sens de sa production n'est-ce pas, *ipso-facto*, lui donner la possibilité de mettre en œuvre son esprit critique et de faire acte de sujet réfléchissant sur sa propre personne, son œuvre et sur celle des autres ?

– cette visée pédagogique ne nous permettrait-elle pas de passer d'une conception hiérarchique, et donc forcément abêtissante de l'enseignement, à une conception démocratique, celle où l'élève deviendrait le sujet critique de sa propre production ? »

Voilà la raison majeure qui exige de nous de réduire drastiquement nos ambitions quantitatives pour atteindre cet objectif qui est tout à fait en phase avec la démarche de notre discipline, mais dont nous risquons de plus en

28. Auteur avec Jean-Yves Rocheix de *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Colin, 1998.
29. « A-t-il vu qu'il a vu ? », *Apses Info*, n°21.
30. Il va sans dire que cette sensation n'est pas l'apanage des élèves mais de tout un chacun dès qu'une feuille blanche se présente…

plus de nous éloigner si la situation actuelle perdure.
Il n'y aurait rien de pire que d'afficher des objectifs qui ne seraient plus qu'un discours vide, autojustificatif, loin de la réalité perçue par le lycéen. Pour les sciences économiques et sociales, pour le lycée de demain, l'enjeu est principal est là. Quelles sont les conditions réelles d'existence aujourd'hui d'un discours critique poursuivant un objectif de démocratisation ? Elles sont à l'évidence différentes de celles d'hier, mais ce n'est pas une raison pour changer de cheval, et d'aller galoper, drapeau du Savoir claquant au vent, sur les territoires élitaires. Cette réinvention de la discipline se fait dans les classes, elle est portée et le sera de plus en plus par les jeunes générations de collègues. L'institution, en les plaçant souvent dans des conditions d'entrée dans le métier déplorables, alimente ainsi généreusement leur esprit critique et leur rappelle tous les jours la réalité de l'état de la société.
Ce travail va prendre quelques années. Il sera alors temps de faire un nouveau contrôle d'identité. ■