

Démarche scientifique et public lycéen : l'expérience de l'enseignement de l'économie en sciences économiques et sociales

Contribution des professeurs de S.E.S. de l'académie de Clermont-Ferrand

Rappelons d'emblée quelques faits. La discipline S.E.S. a été créée dans le cadre de l'enseignement général des lycées en 1966 parallèlement à la série B devenue en 1993 filière E-S (Economique et Sociale) et fonctionne d'autant plus en symbiose avec cette série-filière qu'elle s'y cantonne en première et terminale. La filière E-S est en plein développement comme l'atteste les chiffres suivants : en 1998 30% des élèves de l'enseignement général étaient dans la filière E-S et 50% des élèves des lycées suivaient l'option S.E.S. en seconde.

Avec désormais un peu de recul, il devient possible de s'interroger sur le succès, au moins quantitatif, des S.E.S. mais aussi sur les difficultés rencontrées ; c'est ce que ce sont proposés les professeurs de S.E.S. de l'académie de Clermont à l'occasion d'un stage regroupant des collègues représentant la diversité démographique, géographique et de formation des enseignants de cette discipline.

Un bref recul sur la genèse des sciences économiques et sociales permet d'en dégager la spécificité et d'en situer la place dans le cadre de ce colloque. Les S.E.S. sont nées d'un projet porté par les historiens de l'Ecole des Annales, désireux de donner, au delà de l'histoire événementielle, un prolongement contemporain à l'enseignement de l'histoire, centré autour de la compréhension des modes de fonctionnement de la société d'aujourd'hui. D'emblée les SES ont donc visé à associer des champs différents du savoir universitaire, elles ne sont jamais réduites à un enseignement de l'économie même si les élèves ont adopté le terme d'"éco" pour la désigner familièrement. Il s'agit donc ici de témoigner de l'enseignement de l'économie dans une discipline plus large, en lycée.

Pour être plus précis, il suffit de reprendre l'intitulé même de la discipline : "Sciences économiques et sociales". Chaque mot compte. "Economiques" parce que, au delà de tout biais idéologique, il semble difficile d'interroger la société contemporaine sans se référer à ses rouages économiques. "Sociales" parce que la sociologie, la science politique, la démographie, notamment, sont, bien sûr, des outils incontournables pour comprendre la société. "Et" est une coordination ambiguë, pouvant désigner une simple énumération ou une mise en relation ; ici il ne fait aucun doute qu'il n'y a pas énumération : il n'y a pas l'économie puis les sciences sociales, l'économie est une des sciences sociales, la mettre en valeur n'est pas la mettre à part ; ce "et" est donc relationnel, il s'agit de faire jouer les éclairages complémentaires de l'économie et des autres sciences sociales. Il reste enfin le mot "Sciences" ; le terme, apparemment évident, aurait pu être évité ; il fut même un temps où, en seconde, on enseignait l'"Initiation économique et sociale" ; si le mot "sciences" s'est finalement imposé c'est qu'il y a bien une prétention à l'utilisation d'une connaissance fondée sur l'observation et l'organisation des faits dans un cadre conceptuel rigoureux et cohérent ainsi qu'à l'acquisition d'une attitude méthodologique visant à élaborer et à tester des hypothèses, à confronter des données aux faits,...C'est sur cette dimension scientifique qu'a porté le travail de réflexion des professeurs de S.E.S. de Clermont.

Vouloir enseigner "scientifiquement" des savoirs relevant de différents champs universitaires n'est-ce pas au bout du compte une ambition excessive ? "Qui trop embrasse, mal étirent" selon la sagesse populaire. N'y a-t-il pas une difficulté à vouloir associer une réflexion critique sur la société à la connaissance qui se veut modeste mais rigoureuse devant un public intellectuellement en devenir : les lycéens ?

Le propos n'est pas ici de développer des démarches de transpositions didactiques mais d'offrir le témoignage d'expériences diverses pour faire mieux comprendre les difficultés mais aussi la pertinence et la cohérence de l'approche des S.E.S. dans l'enseignement "scientifique" de l'économie. Après avoir exposé les obstacles de diverses natures auxquels se heurte l'ambition d'une démarche scientifique dans l'enseignement de l'économie face à un public lycéen, on avancera que c'est à travers la spécificité même de l'enseignement de SES qu'on a les meilleures chances d'atteindre un tel objectif.

I. Les obstacles à une démarche scientifique dans l'enseignement de l'économie en SES

Sans entrer dans le débat épistémologique sur la scientificité des sciences sociales, on entendra simplement par démarche scientifique l'attitude qui vise à s'appuyer sur l'observation des faits et à essayer d'en construire une compréhension cohérente et vérifiable. Les objectifs donnés à l'enseignement de S.E.S. et les caractéristiques du public lycéen ont parfois pu semer le doute dans l'esprit des enseignants quant à la possibilité d'y conduire une démarche véritablement scientifique.

Les sciences économiques et sociales, et c'est pour cela qu'il s'agit d'un enseignement pluridisciplinaire, visent à former des citoyens conscients et responsables par une meilleure connaissance de la société dans laquelle nous vivons à travers ce qu'on a pu appeler des questions "vives", c'est-à-dire qui font débat : chômage, déviance, mondialisation pour ne citer que quelques exemples.

Le premier obstacle qui se présente porte sur le hiatus qui semble exister entre l'approche scientifique objectiviste qui prétend à une valeur de vérité et la formation du citoyen qui vise à aider à se former une opinion et à l'exprimer. On peut le résumer dans la formulation suivante, familière aux amateurs de QCM : "Vrai ou faux ?". Un document statistique qui présente une corrélation positive entre la hausse des salaires et le taux de chômage dans les pays de l'OCDE complété par l'explication néoclassique de la relation salaire/emploi est de l'ordre d'une démarche scientifique. Qualifier cette analyse de "vraie" telle quelle implique qu'il n'y a pas débat et donc pas à se forger une opinion. La qualifier de "fausse" revient à nier tout intérêt à la démarche elle-même. Or cette manière simpliste d'appréhender le savoir correspond à un état d'esprit largement répandu.

Le deuxième obstacle qui s'articule nécessairement au premier porte sur les questions abordées. Les questions qui font le plus débat pour les citoyens sont naturellement les plus préoccupantes pour la société. Ces questions vives sont d'emblée complexes et les S.E.S. au nom d'un traitement non biaisé revendique cette complexité. Comment, dès lors, articuler une approche partant de faits économiques mais aussi ressortant des autres sciences sociales, des élaborations théoriques alternatives à l'intérieur de chacun des champs du savoir universitaire et dans des champs différents, et la synthèse ouverte qui doit nécessairement produire du sens ? Ainsi comment aborder la question vive des inégalités dans leurs dimensions économiques, sociales, culturelles, politiques, dans leur genèse, leur manifestation, leur appréciation, leur remédiation tout en sachant que la simple mesure rigoureuse des inégalités de revenus constitue en soi une question déjà difficile ? Il est alors tentant de ne voir dans le traitement de ces questions qu'un discours vague et général, au mieux de philosophie sociale, au pire d'idéologie moralisatrice. L'autre dimension de la difficulté d'aborder des questions socialement vives est qu'elles impliquent par définition les élèves, membres de la société. Ils ont à cet égard des représentations, ou prénotions ; ils sont parfois directement concernés, eux-mêmes ou leur famille, par les thèmes abordés. Comment, dans ce cas, leur faire prendre la distance suffisante pour porter une appréciation qui retient un faisceau

de faits et non un fait particulier, qui construit une analyse cohérente et non une opinion à l'emporte-pièce ? Il devient difficile d'argumenter et de faire argumenter sur les conséquences positives de la mondialisation lorsqu'on est confronté à un élève dont le père a perdu son emploi pour cause de délocalisation. Le glissement des S.E.S. vers une sorte d'exutoire des passions, des frustrations et des ressentiments loin de la rigueur du discours scientifique se profile.

A travers les obstacles précédents liés aux objectifs on perçoit déjà que le public lycéen interroge sur la faisabilité de cette démarche scientifique. En effet, les professeurs de lycée sont confrontés à des élèves dont l'âge, les atteintes et le parcours ne facilitent pas nécessairement le recours à une telle démarche, et ce d'autant plus que leur attitude à l'égard du lycée s'est au cours du temps sensiblement modifiée.

La tranche d'âge concernée par les S.E.S. va de 15 à 18 ans environ, un tel public ne dispose pas d'une maturité intellectuelle suffisante pour être d'emblée sensible à une approche qui suppose l'examen minutieux des faits, la confrontation des interprétations et surtout l'énonciation sous forme abstraite, voire formalisée, des relations qui apparaissent. Ainsi, une fois constaté l'évolution globale de la population active, l'analyse indispensable de ses causes à travers sa décomposition qui suppose la mise en œuvre de la clause dite "caeteris paribus" et donc faire "comme si" : comme si le taux d'activité ne variait pas, comme si l'incidence démographique était nulle, peut paraître fastidieuse à bien des élèves. Une attitude de retrait est d'autant plus vraisemblable que les élèves ont de plus en plus un rapport qu'on peut qualifier d'utilitaire au savoir ; l'utilité ne dépassant pas l'horizon de la note à obtenir qu'il croit, à tort, le plus souvent liée aux conclusions qu'à la démarche, dans une logique de simple restitution. Cet utilitarisme se traduit par une pression constante sur l'enseignant pour qu'il énonce LE savoir sans perdre de temps, le plus étant le mieux ; ils sont en attente d'un savoir "formaté". Cette posture se conjugue aux défaillances de la curiosité intellectuelle des élèves qui se satisfont facilement d'une compréhension superficielle mais rapide au détriment d'un examen méthodique mais critique. Il est plus facile de se contenter de l'affirmation selon laquelle l'euro a vocation à servir de monnaie à l'échelle mondiale, concurrentiellement au dollar, renforçant ainsi la puissance des pays de la zone euro, que de s'interroger sur les avantages et les inconvénients d'un tel statut.

Il faut enfin confronter la prétention à une démarche scientifique au mode d'évaluation qui a cours dans notre discipline. Pour s'en tenir à l'essentiel : l'évaluation au baccalauréat, celle-ci vise à travers une dissertation ou une synthèse à faire discuter l'élève d'un problème comme par exemple "La concurrence des pays à bas salaires explique-t-elle le chômage dans les pays industrialisés ?". On peut considérer qu'une telle forme d'évaluation privilégie les qualités rhétoriques (balancement astucieux des arguments pour et contre, par exemple) au détriment d'une démarche d'examen attentif et rigoureux de données factuelles. L'évaluation commandant le comportement des élèves et des enseignants, il n'est pas exagéré d'y voir là aussi un obstacle à une véritable démarche scientifique.

Devant ces difficultés qui se dressent pour arriver à la rigueur scientifique, il n'a pas manqué depuis trente ans d'esprits bienveillants pour suggérer que les S.E.S. renoncent à leurs ambitions excessives : qu'elles se contentent de travailler sur des objets simples pour initier à une démarche scientifique, qu'elles substituent à la prétention de former l'esprit à la construction du savoir un apprentissage de techniques à finalité pratique, aussi bien pour des usages scientifiques que professionnels, ou, à l'inverse, qu'elles se proposent de faire acquérir des connaissances descriptives sur la société d'aujourd'hui sans viser une analyse rigoureuse et ordonnée des mécanismes sous-jacents.

De telles perspectives nous apparaissent, bien sûr, inadéquates ; et l'examen attentif de nos expériences nous conduit plutôt à considérer que ces obstacles eux-mêmes participent de la cohérence du projet des S.E.S. y compris dans sa vocation affirmée de former à la démarche scientifique.

II. La démarche scientifique s'inscrit dans le projet global des SES

On voudra bien concéder qu'il serait totalement irréaliste de vouloir faire des lycéens des individus aussi exigeants en matière de rigueur scientifique que des chercheurs expérimentés dont c'est le métier alors même qu'une fraction très modeste de nos élèves se lancera dans un tel cursus, même les disciplines du secondaire qui se réfèrent aux sciences "dures" n'ont pas une telle ambition. Il est possible de soutenir que les S.E. S. ont bien une exigence scientifique: la différence avec l'enseignement supérieur n'est pas de nature, mais de degré et d'approche. En effet, à travers les objectifs, les méthodes, les programmes et leur évolution, on verra que le souci d'une démarche scientifique adaptée à des élèves de lycée est partout présent.

Les programmes construits autour de questions vives, donc complexes sont nécessairement pluridisciplinaires. Or il se trouve que l'expérience du monde social qu'ont les élèves n'est pas cloisonnée en champs disciplinaires, pas plus que celle qu'ils ont du monde physique. L'objet de connaissance se construit à partir de cette expérience première ; ce que font les S.E.S. est reconstruire ce cheminement, en cherchant à susciter l'intérêt à partir de la perception des élèves ; leur subjectivité loin d'être un obstacle est une condition à un éveil de la curiosité scientifique. Et, si on prête foi au principe épistémologique de progrès du savoir aux bornes, c'est-à-dire au lieu de rencontre des champs scientifiques établis, l'immaturation intellectuelle face à la complexité du social devient fraîcheur potentiellement féconde.

Scientifique, notre démarche l'est aussi à travers le recours aux méthodes actives : l'élève, à travers diverses modalités (travail sur documents, enquêtes,...), est conduit à participer à la construction de son propre savoir par tâtonnement, rectification d'erreurs ... , ce qui le met dans une posture qui ne manque pas d'analogie avec celle de la recherche.

Il va de soi que la démarche scientifique ne se réduit pas à l'éveil de la curiosité et au tâtonnement dans la construction du savoir, même si c'est déjà beaucoup. Elle nécessite un cheminement méthodique et la mobilisation des acquis antérieurs. A ce stade, l'exigence de la maîtrise de savoir-faire souvent simples, mais fondamentaux, dans le domaine des techniques quantitatives (grandeurs relatives, indicateurs de concentration ou de dispersion, indices,...) et dans celui de la conceptualisation: construction / déconstruction d'une notion (par exemple la valeur ajoutée et sa répartition du point de vue micro-économique et macro-économique) apporte une première réponse respectueuse des exigences du savoir et des comportements des élèves : la méthodologie se fait en situation, elle prend son sens par rapport à un objectif de savoir précis. De même, les savoirs constitués sont mobilisés de façon sélective pour d'évidentes raisons de limitation du champ des exigences. Cette sélection résulte de l'élaboration de programmes ; elle peut donc sembler avoir une dimension artificielle, voire arbitraire, mais il va de soi que ces savoirs sont divers et soumis à examen critique concernant leur cohérence interne et leur adéquation aux faits, et il est toujours possible, sous contrainte du temps disponible, de mobiliser d'autres savoirs jugés mieux à même de répondre aux interrogations des élèves.

Enfin, on comprendra mieux pourquoi le mode d'évaluation en S.E.S. s'intègre dans notre approche de façon cohérente. L'évaluation majeure prend la forme d'une dissertation (ou d'un exercice approchant) mais avec l'appui de documents (textes ou statistiques pour l'essentiel). L'élève doit être capable de traiter les informations issus des documents (forme et contenu) dans une démarche de recherche et de questionnement ; il doit être capable de transformer et de

transposer les données mises à sa disposition ; il doit être enfin capable d'argumenter de façon cohérente et nuancée constitue une manière satisfaisante de tester la capacité à tirer parti d'informations factuelles diverses, et à construire une réponse cohérente et ordonnée en s'appuyant sur des arguments pouvant discuter le bien fondé de telle conclusion ou de telle hypothèse. On teste ainsi des compétences qui relèvent de la démarche scientifique.

Pour nous, le projet des S.E.S. inclut sans conteste une exigence scientifique simplement elle ne se présente pas et ne peut pas se présenter selon un modèle de complexification progressive où des outils de plus en plus sophistiqués permettront in fine de se faire sinon producteur, en tout cas commentateur, du savoir scientifique. Ce qu'il vise est de développer une culture de l'interrogation scientifique : avoir la posture de questionnement de faits dont on sait que leur construction doit elle-même être interrogée ; il a recours à des outils d'analyse en situation ; il permet d'examiner le processus de construction du savoir. Dévoiler que derrière les simples chiffres de la population active il y a des hypothèses sur le comportement de l'homme face à la prise en charge des besoins ; introduire la distinction long terme / court terme à l'occasion des effets du progrès technique sur l'emploi ou la distinction micro/macro en étudiant l'investissement ; aborder la définition des rendements constants, croissants ou décroissants à propos de l'analyse ricardienne de l'échange international, c'est, à notre sens faire œuvre scientifique. Bien sûr, procéder de cette façon peut sembler bien peu satisfaisant pour des esprits habitués à une perspective linéaire de construction du savoir économique, il s'agit ici plutôt d'une approche en spirale : on revient sur les outils, les mécanismes, les concepts (on retrouve, par exemple, la distinction court terme/long terme à propos de la politique économique en l'approfondissant, la nuancant), le but est de faire acquérir à l'élève une attitude, une manière de pensée dont on a bien conscience qu'elle devra s'étayer, s'enrichir, dans la poursuite des études. C'est en ce sens-là que nous nous proposons de faire aux élèves une culture économique et sociale.

En effet, il faut compter avec ce que sont les lycéens et préserver un équilibre entre l'initiation à la posture scientifique et l'intérêt qu'ils manifestent à l'égard des questions socialement vives, intérêt qui est toujours susceptible de s'affaiblir si les détours par l'analyse scientifique sont trop fréquents et trop longs. Il faut donc reconnaître que certains points seront admis, leur interrogation renvoyée à plus tard ; il faut donc choisir ce qui semble le plus pertinent et le plus à la portée des élèves, avoir la modestie de renvoyer à plus tard la résolution de certains problèmes, poser que toute conclusion est par nature provisoire. Finalement, est-ce si loin des travaux véritablement scientifiques qui sont bien obligés de s'appuyer sur certaines données admises au moins à titre temporaire ?

Plus dangereux vis-à-vis de ce fragile équilibre sont les risques liés aux tentations du relativisme, du dogmatisme et du simplisme. Le relativisme procède d'une interprétation erronée de la fonction critique de l'examen scientifique : puisque le savoir laisse apparaître tant de failles à quoi bon y consacrer tant d'énergie et d'exigences. Le dogmatisme procède d'une évacuation de l'examen scientifique au nom du savoir scientifique : puisque des savants autrement mieux armés que vous l'ont pensé pour vous, contentez-vous de le reproduire. Le simplisme procède du souci d'épargner à l'élève les difficultés inhérentes à l'examen scientifique en finissant par en supprimer la teneur et la richesse.

Plus de trente ans de S.E.S. laisse à penser que l'on s'est plutôt rapproché de cet état d'équilibre entre exigences scientifiques, ouverture sur les questions vives et aptitude du public lycéen. On s'en est rapproché grâce au travail continu de la communauté enseignante sur les programmes, les méthodes et l'évaluation. On pourrait pour cela invoquer le développement de l'enseignement de S.E.S. et la réussite des élèves de la série E-S dans l'enseignement supérieur, notamment en économie. Mais il convient d'être vigilants en évitant les tentations d'une imitation des approches linéaires considérées à tort comme seules aptes à transmettre un savoir scientifique,

ou une dérive prescriptive (et donc potentiellement dogmatique), sans doute justifiée par une aspiration à une évaluation équitable mais au détriment de l'ensemble des objectifs des S.E.S et notamment la formation scientifique. Il est enfin impératif de maintenir un contact permanent avec les lieux où se produit le savoir, les universités, qui peuvent nous aider dans nos choix et dans l'actualisation des savoirs et des débats à répercuter auprès de nos élèves.

Pour conclure, il est bon de rappeler que la démarche scientifique en S.E.S. se pense d'abord en référence à des études futures. Comme le souligne Jacques Guin, professeur de sciences économiques à l'université de Montpellier et ancien président du groupe d'élaboration des programmes de S.E.S. : *“ La filière E-S donne aux étudiants des connaissances et le langage dont ils auront besoin comme étudiants. Pour l'enseignement supérieur, cette discipline a l'avantage non seulement de donner aux étudiants les connaissances élémentaires, mais surtout de les préparer à appréhender les problématiques contemporaines (la mondialisation, la citoyenneté ...) à partir de concepts construits scientifiquement. ”*. Il convient de rappeler que le devenir des élèves de E-S est particulièrement diversifié : 70 % se dirigent vers l'Université (dont 12% entreprennent des études de sciences économiques ou A.E.S.) et donc 30 % vont vers des filières courtes ce qui interdit toute ambition propédeutique à quelque forme d'enseignement supérieur que ce soit. Au contraire, il s'agit de poser les bases de la réussite dans les formations les plus variées.

Mais la démarche scientifique est aussi au service de l'objectif de formation du citoyen. En effet, il est difficile d'éviter la confrontation du savoir élaboré sur la société et la conduite de la société. Pour faire référence à un sociologue, Durkheim en l'occurrence, connaître scientifiquement la société serait sans intérêt si cette connaissance ne servait pas à la transformer ; parmi les économistes on ne compte plus ceux qui, de Smith à Friedman et Stiglitz en passant par Keynes et Schumpeter ont eu vocation à être ou sont devenus “conseillers du Prince”. Aujourd'hui, dans nos sociétés démocratiques, le citoyen est souverain et, de même que la science de l'expert éclaire le politique, notre démarche scientifique doit aider l'élève à participer à la construction de la société.