

Comparaison de l'enseignement des sciences sociales dans l'enseignement secondaire en France et en Grande-Bretagne

Adeline Richet

INRP, département didactique des disciplines

Introduction

La comparaison d'une discipline scolaire inscrite dans deux systèmes éducatifs fort différents permet de souligner les contraintes institutionnelles, le rôle des acteurs, le poids de l'histoire du système qui influencent l'existence d'une discipline, son contenu et son évolution.

En France, dans l'enseignement post-obligatoire, au niveau des lycées généraux, les sciences économiques et sociales ont connu un relatif succès au cours des années 70 et 80. Elles sont aujourd'hui une discipline «installée», dans une filière spécifique. La filière ES regroupe 27,3% des effectifs de la voie générale en 1998. Ce chiffre est stabilisé, la filière et la discipline sont désormais reconnues, après une histoire mouvementée et des relations toujours conflictuelles avec l'Université.

La finalité de cet enseignement est de « conduire à l'intelligence des économies et des sociétés d'aujourd'hui et d'intégrer cette acquisition à la formation générale des élèves ». La finalité est donc tout d'abord culturelle. Le bac ES n'est pas un baccalauréat de technicien, et il n'est pas non plus un enseignement propédeutique à l'enseignement supérieur spécialisé. les débouchés sont très divers : sciences économiques, sociologie, sciences politiques, classes prépa, IUT etc.¹

Ainsi les contenus enseignés ne peuvent ils se définir par référence à une seule discipline. Ayant pour objet l'étude des faits économiques et sociaux, ils s'efforcent d'utiliser, pour amener les élèves à leur compréhension, toutes les voies d'approche qui peuvent servir ce résultat : économique mais aussi sociologique et éventuellement juridique, anthropologique etc. «avec le souci d'initier aux concepts outils et mécanismes propres à chaque discipline mobilisée, hors de toute visée techniciste» (Guy Palmade).

Les autres disciplines enseignées dans cette filière sont en convergence avec la dominante économique et sociale par exemple les programmes de mathématiques proposent l'étude des outils mathématiques nécessaires pour résoudre des problèmes économiques (étude de fonctions, exercices de maximisation prenant appui sur des exemples économiques, statistiques, probabilités...)

Ce modèle représente une organisation du savoir où il existe des relations entre les matières enseignées, qui sont obligatoires, seules quelques options sont à choisir par les étudiants².

L'enseignement débouche sur un examen national le baccalauréat. Le système éducatif dans le second degré vise à former des généralistes même s'il existe une hiérarchie des filières qui influence le choix des élèves. La filière scientifique demeure la filière d'excellence malgré les réformes de 1992 et le choix de la filière ES se fait souvent par défaut.

¹ Brochure de l'inspection générale (1999).

² YOUNG M (2001) « Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative », *Revue Française de Pédagogie* n°135, avril mai juin 2001.

Ce « curriculum intégré » s'oppose au modèle « insulaire » propre au système britannique³.

En Grande-Bretagne, l'enseignement de l'économie et des sciences sociales se présente dans un tout autre contexte. Ces deux disciplines ont connu, comme dans la plupart des pays d'Europe un certain développement à la fin des années 60. Cependant, elles existent de façon séparée dans le système éducatif britannique et leurs contenus sont, de ce fait, également distincts de ce qui est enseigné en France.

Cette différence notable s'explique en partie par l'organisation du système éducatif britannique. Ce dernier est très décentralisé. Les programmes d'études, les horaires, sont définis par chaque établissement en fonction de ses ressources, des équipes d'enseignants, des parents d'élèves. Plusieurs types d'établissements scolarisent les 16-18 ans : les collèges de terminales, les further education collège (qui regroupent des adultes en formation continue, mais aussi des jeunes qui passent le A level tout en travaillant et qui suivent les cours avec les adultes) et enfin les tertiary collège. Le choix des cursus au niveau 16-18 ans est également plus ouvert. Les étudiants peuvent choisir de passer le A-Level ou bien le AS-Level (examens de fin d'études secondaires correspondant au baccalauréat) ou le GNVQ⁴ (examen de fin d'études professionnelles). Les choix se font en fonction des poursuites éventuelles d'études. Il n'existe pas de programme national ni d'examen national : les programmes du A Level sont proposés par les bureaux d'examens indépendants. Sous l'initiative récente du Labour Party, le QCA (qualification and curriculum authority) propose d'homogénéiser les critères retenus par chaque bureau d'examen, critères qui définissent les objectifs et déterminent les programmes d'étude. Pour passer le A-Level, les étudiants doivent choisir 2 ou 3 matières. Le choix des disciplines est laissé libre. En général les étudiants optent pour des disciplines proches (mathématiques et sciences, par exemple) qui leur permettront éventuellement de poursuivre à l'université.

Le système est donc basé sur l'enseignement de disciplines cloisonnées et la finalité est la formation de spécialistes des disciplines qu'il s'agit d'instruire en « profondeur ». C'est la connaissance de la discipline qui prime. Dans ce contexte, les contenus sont largement décalqués de ce qui s'enseigne à l'Université. Les critiques traditionnelles évoquent le caractère académique des contenus et le l'aspect élitiste de ce système, qui jusqu'à la période récente était réservé à une minorité d'élèves : au milieu des années 90, environ 40 % des jeunes quittaient l'école à 16 ans et les 6 tH forms (classes terminales) ne scolarisaient que 30 % des élèves contre environ 60 % en France.⁵

Ces caractéristiques, brièvement évoquées, du système britannique permettent de comprendre la place spécifique des disciplines scolaires ainsi que les choix opérés dans les contenus. Contrairement à l'enseignement des sciences économiques et sociales des lycées français, l'enseignement des sciences sociales existe par le biais de deux disciplines distinctes dans l'enseignement post-obligatoire en Grande Bretagne.

L'exemple des social studies d'une part, et de l'économie d'autre part illustre les contraintes qui pèsent sur la définition des contenus à enseigner et sur les modalités d'apprentissage qui en découlent.

³ La notion de curriculum, plus large que celle de programme, peut être définie comme un parcours d'étude. M.Young (art.cité) désigne par curriculum « intégré » une organisation du savoir où le contenu d'une matière est défini en relation avec l'ensemble du curriculum. Dans le système français, les disciplines sont intégrées dans des filières de formation distinctes. Dans le curriculum "insulaire", les matières sont structurées et enseignées indépendamment les unes des autres, c'est le cas de la Grande Bretagne.

⁴ General National and Vocational Qualification.

⁵ YOUNG M, (1999) "Knowledge, learning and the Curriculum of the Future", *British Educational Research Journal*, Vol 25 N°4 p. 467.

I. Le cas des « social studies » : un projet non abouti.

La difficile insertion des social studies dans ce système traduit les obstacles que rencontre une discipline nouvelle pour s'implanter au niveau des 6th forms, au lendemain de la seconde guerre mondiale, avec une autre finalité que celle qui prévaut dans le système scolaire britannique.

Un important mouvement pour le développement des social studies apparaît dès les années 30, il met alors l'accent sur la nécessaire éducation des jeunes pour éviter le totalitarisme. Ce mouvement deviendra très actif dans l'immédiat après guerre, dans l'atmosphère des politiques sociales du gouvernement travailliste. Les débats sur «l'éducation pour tous» stimulent les discussions sur l'introduction de l'enseignement des social studies dans l'enseignement secondaire⁶. A cette époque, dans une société fortement marquée par les dégâts de la guerre, un courant pacifiste développe l'idée que l'éducation doit avoir pour mission de former les jeunes à la citoyenneté et à la démocratie pour éviter que de telles situations réapparaissent. Beaucoup d'écoles introduisent dans leur curriculum des thèmes liés aux social studies tels que la citoyenneté, la démocratie et l'étude des problèmes contemporains, comme celui de l'environnement. Ces thèmes concurrencent un peu l'histoire et la géographie, ce qui explique que le corps des historiens et des géographes s'opposera au développement de cette discipline.

La nécessité de former de futurs citoyens et de proposer un enseignement ouvert à la compréhension du monde contemporain est ainsi reconnue. Mais dans le système encore très sélectif des années 50, les social studies resteront réservées aux enfants de la classe ouvrière, scolarisés dans les modern schools.

En effet, les classes supérieures et moyennes qui fréquentent les grammar schools, considèrent que leurs enfants sont déjà éduqués dans ce domaine, soit par leur famille soit par l'école tant par le contenu des disciplines enseignées (les humanités) que par la discipline comportementale imposée dans la vie quotidienne des établissements. Cet enseignement nouveau qui a le soutien de fervents défenseurs (J.Hemmings) apparaît comme une discipline non reliée à une discipline universitaire, il n'est donc pas reconnu au niveau du A-Level et de plus, il est difficile à évaluer. Confronté à l'hostilité des professeurs d'histoire géographie - ce qui est un obstacle de taille dans un système où chaque école décide des disciplines à enseigner en fonction des équipes de professeurs et des parents d'élèves - il ne parviendra pas à s'implanter de façon significative.

Alors qu'en France, l'école des Annales disposait de suffisamment de renom pour imposer un projet novateur, fondé sur l'unité des sciences sociales, à la fin des années 60, en Grande Bretagne, les promoteurs d'un projet basé sur un enseignement des sciences de la société n'a pas réussi, faute vraisemblablement d'appuis universitaires suffisants qui auraient pu lui donner une légitimité et une reconnaissance. Cette expérience souligne le statut particulier des disciplines scolaires dans le système britannique. Les « codes spécialisés du savoir » décrits par B.Bernstein créent une identité culturelle très forte, une reconnaissance du caractère « sacré » de la connaissance intériorisée par les étudiants qui deviennent progressivement des spécialistes de la matière⁷. Ce système tend alors à rejeter les nouvelles disciplines, mêlées ou encore « impures », car elles ne sont pas assurées de leurs résultats.

Un nouveau mouvement pour le social studies tirera les leçons de cet échec. Les sociologues vont, en effet, chercher à implanter leur discipline en s'appuyant sur des enseignants formés en sociologie, discipline reconnue à l'Université.

⁶ D.Gleeson, G.Whitty, Developments in social studies, in J.Eggleton ed. 1976

⁷ BERNSTEIN B.(1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Les éditions de minuit.

Prenant en compte le rôle particulier des matières académiques dans le système britannique, ce nouveau mouvement pour les social studies (l'appellation est maintenue) propose l'étude de concepts et de raisonnements pertinents dans cette discipline, en intégrant l'étude des théories, notamment fonctionnalistes. Les sociologues cherchent à établir leur discipline à un niveau d'examen (pour devenir une option possible) et à relever le niveau des social studies en introduisant la rigueur des disciplines académiques. Les contenus enseignés se rapprochent alors de la sociologie et en feuilletant les manuels, la parenté avec la partie sociologique des programmes de 1ère et de terminale du lycée français semble assez forte. Une investigation plus poussée serait cependant nécessaire pour rendre compte précisément des programmes d'examens existant sous le nom des social studies. En effet, les statistiques officielles regroupent aujourd'hui sous cette appellation un ensemble très disparate de disciplines : anthropologie, sociologie, psychologie, droit, études communautaires, logique philosophie, science sociale, disciplines qui existent sous la forme d'option au niveau de l'enseignement obligatoire ou bien des 16-18 ans.

II. Les sciences économiques : du succès (relatif) au déclin (relatif)

1. L'implantation d'une discipline académique.

L'enseignement de l'économie a connu un développement important dès les années 50, principalement au niveau des 16-18 ans. En 1989, environ 46 000 élèves passent le A-Level en économie. Par comparaison, il y a 92 180 élèves en terminale ES. Cette discipline est restée marginale au niveau des 14-16 ans notamment à cause de la concurrence de l'enseignement de gestion (business studies) qui s'est développé au cours des années 80.

Au départ, l'économie est enseignée par des non spécialistes⁸ (souvent des professeurs d'histoire, comme ce fut aussi le cas en France). Les enseignants de cette discipline se heurtent à une certaine hostilité de la part des universitaires, Colin Clark va même considérer cet enseignement «comme la pire des punitions capitales ! » et trouvent assez peu d'encouragements de la part des responsables politiques. A partir des années 60 discours et attitudes changent. Face à l'accroissement des effectifs, l'introduction de l'économie dans les cursus de formation est censée faciliter l'adaptation de l'école et des contenus à un public plus large que celui des anciennes grammar schools. Au niveau des contenus, le lien entre l'économie théorique et l'économie appliquée est obtenu par l'introduction d'exercices variés et d'analyse de données dans l'évaluation. Les programmes laissent une place à l'économie descriptive, comme en témoigne cette question d'examen posée aux étudiants du A-level : « Décrivez les principaux changements dans la taille,- l'âge, le sexe et la composition de la population active du Royaume Uni depuis ces 20 dernières années » (Assistant's association, 1971)⁹

Au cours des années 70, le poids des mathématiques s'accroît dans les programmes à l'instar de l'évolution de la discipline à l'Université. Cette évolution est congruente avec la prééminence du discours néo-classique qui met l'accent sur le calcul rationnel des agents qui agissent en cherchant à maximiser leur utilité. Dans le même temps, les différents programmes cherchent à dégager les concepts clefs qui doivent être utilisés dans l'analyse économique. Ces concepts sont ceux de rareté, coût d'opportunité, marginalisme.

Ces deux facteurs contribuent, selon P.Davies¹⁰ à donner un caractère abstrait au programme, mais paradoxalement cela contribue jusqu'à fin des années 80, au développement de cette discipline, considérée comme « sérieuse » au niveau de l'enseignement post-obligatoire. Au cours des années

⁸ ROBINSON K. (1991), "Meanings in Economics Education" *Economics*, winter.

⁹ DAVIES P.(2000) "Interaction as a basis for the design of economics curricula", in : .LINES D (ed), *Effective strategie in economics and business education*.

¹⁰ DAVIES, op cite.

90, pour faire face à l'érosion des effectifs d'une part et tenir compte des débats et critiques formulées contre le caractère trop « aride » de cet enseignement d'autre part, une rénovation des contenus est proposée sous l'initiative de l'influent EBEA¹¹, organisation professionnelle des enseignants désormais regroupés dans la même association que les enseignants de gestion. Ce travail, qui voulait aussi prendre en compte les pratiques de la classe et les difficultés rencontrées par les élèves a contribué à l'orientation actuelle des programmes d'examen.

2. Enseigner les concepts de l'économie

L'étude des programmes donne un premier aperçu de ce qui s'enseigne en sciences économiques en Grande Bretagne. (Angleterre et Pays de Galles). Les manuels scolaires, les sujets d'examen complètent l'information.

En ce qui concerne les programmes tels qu'ils sont présentés par le QCA¹², le découpage entre micro-économie et macro-économie prévaut. Ainsi cet organisme qui tente de trouver des critères communs pour les différents bureaux d'examens distingue deux grands thèmes :

- 1- choix économiques et marchés,
- 2- l'économie nationale et internationale.

Les principaux objectifs, selon le QCA, sont les suivants :

- développer une compréhension des concepts et théories économiques à partir d'une considération critique des problèmes économiques actuels, des institutions qui affecte la vie quotidienne.
- appliquer les concepts et théories dans une série de contextes et apprécier leur valeur et limites en expliquant des phénomènes du monde réel.
- analyser expliquer et évaluer les forces et les faiblesses de l'économie de marché et le rôle du gouvernement dans ce contexte.

Le but des programmes de A-Level est de fournir aux candidats les outils de l'analyse économique et des problèmes auxquels ces outils sont appliqués.

Sans rendre compte de façon exhaustive des programmes et des examens proposés, quelques exemples montrent les caractéristiques de cette approche.

Prenons un item du programme: choix économiques et marchés (QCA) :

« L'accent doit être mis sur le modèle de l'allocation de ressources ; les étudiants doivent comprendre le comportement économique des consommateurs des producteurs et du gouvernement sur des marchés concurrentiels et non concurrentiels.

AS level¹³ : les étudiants doivent être attentifs aux hypothèses du modèle de marché et être capables de l'utiliser par exemple pour étudier l'impact d'une nouveau produit et d'un nouvel offreur sur un marché concurrentiel ; ils doivent être capables d'analyser les implications pour les consommateurs et le gouvernement d'un marché dominé par un offreur.

A Level : les étudiants doivent évaluer les modèles économiques représentés par écrit de façon numériques et graphiques. Ils doivent être capables d'utiliser et d'évaluer les méthodes d'enquêtes et

¹¹ 16-19 project, EBEA.

¹² Qualification Curriculum Authority, national qualifications : subjects criteria for economics.

¹³ Cet examen a connu plusieurs réformes au cours de ces dernières années. Toutes concourent à un certain assouplissement du système et à offrir plus d'opportunités aux lycéens pour le choix de l'examen à passer. Les élèves peuvent préparer le A-Level en deux ans et passer un examen final qui portera sur tout le programme. Ils peuvent aussi choisir la formule modulaire (chaque partie du programme est découpée et donne lieu à un examen particulier, souvent en contrôle continu) ; ils peuvent enfin choisir le AS-level qui, jusqu'à l'année dernière représentait la moitié du A-level et portait sur des sujets un peu différents, comme illustré ci-dessus.

d'interpréter plusieurs types de données de sources multiples et être capables de proposer des solutions aux problèmes posés. »

En prenant éventuellement en compte les critères définis par le QCA, chaque bureau d'examen propose son programme sur lequel il évaluera les étudiants Pour donner un exemple le NEAB¹⁴ :

- 1- les économies et leurs problèmes
- 2- Les outils de l'analyse économique
- 3- Micro-économie : théories des prix, marchés et choix.
- 4- Macro-économie : la création du revenu réel et de la production
- 5- Monnaie et niveau des prix
- 6 - Politique économique et rôle du gouvernement.

Pour pouvoir préparer les étudiants à des examens assez diversifiés, les manuels traitent de façon extensive le programme (micro et macro économie), mais chaque collège peut décider d'un programme répondant aux critères de tel ou tel bureau d'examen. Dans chaque chapitre¹⁵, des études de cas sont proposés à partir des outils de la micro-économie par exemple. Dans le manuel « Core Economics » des encadrés intitulés « analyse » et colorés en gris présentent telle ou telle courbe ou diagramme, accompagnée d'une explication des auteurs: par exemple des courbes d'offre et de demande sur un marché ou bien un diagramme illustrant l' effet d'une externalité. Ainsi les outils de l'économie standard sont présents pour chaque thème. Des articles de journaux fournissent des exemples concrets, à partir desquels des questions d'application du modèle ou bien de compréhension sont demandés.

Prenons l'exemple du chapitre consacré au système de santé. Il est centré sur le coût de la santé, sur le rationnement des soins et sur le débat concernant la privatisation de la santé. Les questions sont posées sur des articles de journaux exprimant différents points de vue. Sur l'accroissement des dépenses, il est demandé aux étudiants de s'appuyer sur les concepts économiques (notamment celui d'efficacité dans l'allocation des ressources) pour obtenir une utilisation plus efficace des moyens. Dans le chapitre traitant les dépenses de l'Etat, le déficit de la sécurité Sociale ici est présenté comme un vieux problème qui appelle des solutions neuves. Il est demandé aux élèves de choisir entre plusieurs modalités (qui vont du maintien du montant des remboursements actuels à la privatisation du système) et de justifier les raisons de leur choix. L'approche est strictement économique, ainsi la question de la lutte contre la pauvreté et l'exclusion n'est pas évoquée.

Si la partie théorique apparaît effectivement allégée, notamment les théories keynésiennes, marxistes ou non orthodoxe ne sont plus sujets à question d'examen, la démarche « la théorie d'abord » qui primait dans les années antérieures n'est pas abandonnée. Les questions posées visent à reprendre les objectifs cités du A-Level. Ainsi, un encart présente les courbes montrant que le salaire minimum ne permet pas de fixer le prix d'équilibre, ce qui entraîne par là-même le chômage d'une partie des actifs. Il est ensuite demandé aux élèves de discuter un article du Times dans lequel l'auteur affirme que les effets du salaire minimum ne sont pas prévisibles malgré ce que suggère la théorie économique. Question posée : «Cela signifie t il que la théorie n'est pas utile pour rechercher et écrire des articles comme celui-ci ? »

La démarche pédagogique suggère de mettre en oeuvre les méthodes actives. Le manuel se présente comme un outil de travail mis à la disposition des élèves pour réaliser des activités de façon

¹⁴ Northern Examinations And Assessment Board

¹⁵ Par exemple, The Economics 16-19 Project (1995) « Core economics, (ed) Heinemann, qui est représentatif de la tendance actuelle des manuels d'économie dans l'enseignement secondaire.

autonome. Les informations sélectionnées ont toujours pour objet de permettre aux élèves de comprendre le problème étudié et de les amener à réfléchir à des solutions (en utilisant les outils de l'économiste standard). Les articles sont souvent publiés in extenso, ils ont 25 ou 35 lignes : c'est à dire qu'ils sont plutôt plus longs et plus complets que ceux que l'on trouve dans les manuels français. Les élèves sont incités à lire un ou deux articles, à présenter les points de vue exprimés, à mettre les points de vue en opposition, enfin à émettre une opinion, c'est à dire prendre une position « rationnelle » en tant que consultant, décideur privé ou public, selon les cas. La part de rédaction par les auteurs représente environ 25% du manuel, le reste est constitué de documents soumis à l'étude des élèves.

La réalisation d'enquêtes est fréquemment proposée. Par exemple, après avoir expliqué dans un encart analytique l'élasticité de l'offre et présenté la représentation graphique les auteurs demandent aux élèves d'effectuer la recherche suivante : « contactez ou visitez une entreprise industrielle et étudiez le processus de production et le temps qui sera nécessaire pour pouvoir augmenter la production. Par la même occasion, recherchez ce qui détermine l'élasticité de l'offre ainsi que la politique de prix d'une entreprise. » A travers tous ces exemples, la même préoccupation se manifeste : interroger la pertinence des outils et des modèles des économistes en prenant appui sur des exemples concrets et compréhensibles par les élèves ; proposer des textes, des activités qui leur soient accessibles et susceptibles de mobiliser leur intérêt. On trouve là une convergence avec les méthodes actives revendiquées par les SES. Les professeurs font ainsi le pari que ce n'est pas l'abstraction du modèle et des concepts qui pose problème, mais qu'il suffit de montrer aux élèves leur utilité pour résoudre pour que ces derniers les comprennent et puissent éventuellement les réutiliser dans d'autres contextes.

Les élèves retrouveront ces exercices dans les examens du A-level, qui comportent également (mais cela varie selon les bureaux d'examen) des QCM et aussi un essai. Par exemple : « les bus d'une ville sont peu fiables parce que le centre ville est congestionné par la circulation. Les bus font ainsi des pertes ; il est proposé de retirer de la circulation tous les bus qui font des pertes et de démolir des parties du centre historique pour construire un parking pour faciliter les flux de circulation. Expliquez comment les concepts de coûts sociaux et de bénéfices sociaux peuvent être appliqués à cette situation. Imaginez que vous êtes un consultant à qui l'on demande de collecter des informations pour évaluer cette proposition. Que feriez vous et comment ? »

Mais l'étude de textes peut également être proposée. Ainsi l'ULEAC¹⁶ en 1994, soumet un article assez long (58 lignes) intitulé : « Economie miracle ou mythe ? » sur les pays d'Asie. Au delà des questions de compréhension des problèmes évoqués par l'article concernant les modalités de la croissance dans ces pays, une dernière question, plus ouverte, demande : « examinez les problèmes qui peuvent être associés avec des taux de croissance aussi rapide ».

3. Un enseignement sous tension.

Le contenu à donner à cet enseignement d'économie au niveau du secondaire post-obligatoire a fait l'objet de nombreux débats et critiques depuis les années 70. Ces débats sont réactualisés du fait d'une chute très importante des effectifs depuis le début des années 90. Les étudiants qui passent un A-Level en économie étaient 45 000 en 1989, ils sont 20 784 en 1999, soit une chute de 56 % en 8 ans. Ces chiffres sont à mettre en relation avec la hausse des effectifs des 16-19 ans : ils sont passés de 31 % en 1986 à 56% en 1997 en général. La théorie de Hirshman semble s'appliquer à cette situation : les professeurs ont pris la parole depuis les années 80 pour faire part des difficultés qu'ils rencontraient pour enseigner ces programmes basés sur des « concepts clefs » à partir desquels les élèves doivent bâtir des raisonnements ou interpréter l'actualité, et ils ont proposé et obtenu des

¹⁶ University of London Examinations and Assessment Council.

modifications de programme ; par contre les élèves ont choisi la voie de la défection et se sont dirigés vers des disciplines nouvelles (psychologie, éducation aux médias, art théâtre...)

L'orientation des programmes d'examen fait l'objet de critiques récurrentes, parmi la communauté enseignante (regroupée au sein de la puissante association professionnelle EBEA).

Des enseignants soulignent que les élèves n'assimilent pas réellement les connaissances qu'ils doivent acquérir¹⁷.

Devant appliquer des concepts économiques à des problèmes qui ne leur sont pas familiers, ils recourent à des façons « non-économiques » de penser. Ainsi, si on leur demande ce qui détermine le prix d'un bien les réponses fournies sont très variées, mais ils oublient souvent d'appliquer les concepts d'offre et de demande (L.Thomas). Les jury d'examen signalent également cette difficulté. Ils rapportent que les étudiants sont capables de produire une courbe ou une définition pertinente en réponse à une question de cours mais qu'ils ne parviennent pas à les appliquer à des problèmes courants, par exemple à la politique de la concurrence où à la réforme du National Health Service. Pour réussir l'examen, les étudiants apprennent des graphiques par cœur mais ils n'en comprennent pas toujours les fondements. De ce fait ils rencontrent des difficultés pour les appliquer à l'étude de cas concrets. Prenant en compte des jugements négatifs exprimés par les élèves sur le caractère trop « aride » de cet enseignement, il suggèrent de prendre appui largement sur l'actualité pour rendre plus vivante les questions auxquelles les économistes tentent d'apporter des réponses. Ces propositions, largement partagées par les professeurs ont contribué semble t il à atténuer les exigences en mathématiques et en économie formalisée, sans toutefois remettre en cause fondamentalement l'orientation des programmes. Elles n'ont pas, cependant, réussi à enrayer la chute des effectifs.

D'autres critiques sont plus radicales. Elles suggèrent d'abandonner l'orientation prise par les programmes actuels dans la mesure, où ils ne permettent pas à des jeunes de 17, 18 ans de conceptualiser, de penser en économie. Une rénovation des contenus n'est pas selon eux la réponse adéquate à la désaffection des élèves. La critique est me semble t il à la fois idéologique et didactique.

Elle fait le constat que l'apprentissage des concepts formalisés n'a pas réellement de sens pour les élèves, parce qu'ils sont trop éloignés de leurs représentations et de leurs propres expériences sociales. A cette étape de leur développement intellectuel, ils ne leurs permettent pas de rendre le monde intelligible. Ils sont enseignés en dehors du contexte historique et la vérification par les faits n'est pas toujours clairement et correctement établie. Ceci a pour conséquence que cet enseignement ne donne pas aux étudiants les moyens de tester la véracité d'une théorie. En outre, les exercices et programmes convergent tous sur des calculs de maximisation sous contrainte et cette orientation est rappelée par le QCA (cf. supra). Ce parti pris prive les élèves d'un enseignement qui leur permette de prendre appui sur leur expérience; ou leur connaissance de la réalité économique et sociale. Ainsi P.Davies¹⁸ souligne que «*La contribution spécifique de la pensée économique pour la compréhension du monde est plus étroitement associée avec les notions d'interdépendance et d'interaction qu'avec la théorie de la maximisation sous contrainte. Le but de l'éducation en économie devrait être d'aider les jeunes à comprendre comment les opportunités et les incitations auxquelles ils sont confrontés sont créés dans des circonstances particulières (elles dépendent de la distribution antérieure des ressources et de l'organisation des échanges) et comment les décisions qu'ils vont prendre ont des implications pour les autres cela est un aspect clef de la participation à une société démocratique*»; il suggère ainsi de mettre l'accent sur la compréhension du fonctionnement des systèmes économiques en prenant appui sur des connaissances contextualisées.

¹⁷ THOMAS L, (1991) "What does it means for Economics ?" *Economics*

¹⁸ DAVIES P, (2000) art. cité

Cette proposition reprend une critique déjà avancée par R.Levacic¹⁹ qui conteste la compétence de l'économie à produire des connaissances fondées au plan scientifique du fait de la nature contentieuse et incertaine de cette discipline. La critique va donc encore plus loin. Elle suggère de mettre l'accent sur la compréhension du fonctionnement des économies et des comportements économiques plutôt que sur la compréhension de la logique de la discipline académique. Elle propose donc d'inverser la perspective et de partir des faits, de conduire leur observation de façon rigoureuse, pour tenter de les interpréter à l'aide des concepts et théories appropriés. Ces positions apparaissent assez convergentes avec l'orientation prise par l'enseignement des SES.

Ces divers points de vue s'inscrivent dans le contexte des réformes que connaît l'enseignement post-obligatoire depuis les années 90. La réflexion sur les disciplines resituée dans ce cadre contribue à mettre en évidence l'effet de l'organisation du système britannique en disciplines cloisonnées sur les contenus enseignés.

Selon M.Young²⁰, il faut repenser le contenu des disciplines en les mettant en relation entre elle et par rapport à l'évolution du système. Le caractère élitiste des disciplines est donné par la faiblesse du taux de scolarisation (ceci est en train de changer) mais aussi par la forte division du système entre l'enseignement général, spécialisé d'une part et l'enseignement professionnel, d'autre part. Il faut casser le système actuel du A Level trop élitiste et qui n'est pas adapté pour former aux qualifications dont le système a besoin. Par ailleurs cette spécialisation conduit à développer des formations incohérentes : aujourd'hui un étudiant qui passe le A-Level, peut choisir les matières qui l'intéressent et éventuellement plus faciles pour obtenir l'examen. La combinaison peut être : anglais, biologie, économie. Au delà de l'incohérence en matière de formation initiale et de poursuite d'études, cela freine la possibilité de redéfinir le contenu de chaque discipline en prenant en compte les critiques formulées sur l'académisme et l'abstraction des contenus, peu propices aux apprentissages et à la scolarisation d'un plus grand nombre d'élèves à ce niveau d'étude.

Conclusion.

Cette comparaison conduit à souligner le caractère très novateur de l'enseignement des sciences économiques et sociales en France, qui demeure aujourd'hui encore une exception en Europe.

Elle permet également de comprendre les différences d'approche et leur impact sur les contenus enseignés et appris par les élèves.

Les programmes de sciences économiques et sociales, dans leur conception initiale proposent l'étude d'un certain nombre d'objets sociaux susceptibles de constituer des « problèmes ». L'intégration pluridisciplinaire des sciences sociales est conçue en terme d'apport de ces diverses disciplines des sciences de la société au traitement de ces problèmes. Si une logique disciplinaire, notamment économique se dessine plus nettement à partir des années 80, pour donner un caractère plus « scientifique » à cet enseignement, la finalité culturelle n'est cependant pas abandonnée. L'approche descriptive des faits économiques et sociaux est maintenue, ainsi qu'une dimension sociale manifeste dans les contenus enseignés. Le rééquilibrage des programmes (1993-95) vers les autres sciences sociales, sciences politiques et sociologiques, qui suppose des exigences conceptuelles nouvelles, n'abandonne pas la finalité intégrative de cet enseignement de sciences sociales.

La discipline n'est donc pas une simple réplique de ce qui est enseigné à l'Université, ce qui est, par ailleurs, source de débats et de malentendus récurrents avec les universitaires.

Cette approche ne va pas sans susciter des discussions parmi les professeurs de SES de lycée: quelle part faut-il accorder à la description, comment concevoir l'approche théorique, faut-il séparer l'enseignement de l'économie et de la sociologie etc... Mais, dans leur grande majorité, les professeurs se montrent attachés à la démarche qui consiste à partir des faits et des problèmes que

¹⁹ LEVACIC R (1987) "what should be made to the A-level syllabus for the 1990's" *Economics*.

²⁰ YOUNG M 1998, *The Curriculum of the Future*, London, (ed) RoutledgeFalmer.

connaît la société pour tenter de les expliquer et de les comprendre en prenant appui sur les théories pour aider les élèves à conceptualiser.

Par là même, la posture de l'élève n'est pas semblable à celle que doit prendre l'étudiant britannique. Le lycéen de 1^{ère} ou terminale ES doit opérer une certaine mise à distance entre ses représentations premières qui lui viennent en partie de ses propres expériences ou connaissances antérieures pour adopter un raisonnement plus « scientifique » qui passe par une analyse plus rigoureuse des faits ou problèmes étudiés. Une prise de position personnelle n'est pas requise : il doit se rapprocher de la posture du « savant » décrite par Max Weber.

A l'inverse, le curriculum britannique s'appuie sur les concepts clefs de la discipline économique, discipline choisie en grande majorité par des étudiants qui désirent poursuivre dans cette voie à l'Université. L'approche pluridisciplinaire des programmes est quasiment inexistante. Mais les élèves qui le désirent peuvent choisir éventuellement une option en sociologie ou anthropologie pour compléter son cursus. Toutefois la cohérence de la formation reçue dépend d'avantage du choix de l'élève (voire des options présentes dans son collège) que d'une cohérence pensée en amont.

Cette approche des programmes a une incidence en terme de contenus enseignés et sur la posture demandée aux élèves. Ces derniers doivent comprendre les concepts en vérifiant qu'ils sont pertinents, pour résoudre tel ou tel problème. Il s'agit plutôt d'un enseignement d'économie appliquée, tels que les manuels américains des premiers cycles universitaires la proposent.²¹ L'élève doit prendre la position du consultant, donner un avis d'expert sur telle ou telle solution qu'il doit choisir et bien évidemment justifier. C'est sa capacité à opter pour une solution et à la justifier avec les concepts et démonstrations de l'économie qui sera évaluée.

Outre les effets en terme d'apprentissage (cf. les débats soulevés par cette conception du savoir et de l'apprentissage soulevés par les enseignants britanniques), cet enseignement qui vise avant tout à former des spécialistes et qui crée une très forte identité disciplinaire chez les élèves²² semble à la croisée des chemins au moment où l'enseignement post-obligatoire se massifie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEGG D, FISCHER S, DORNBUSCH R (1993) Micro économie ed Ediscience
BERNSTEIN B.(1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Les éditions de minuit.
DAVIES P.(2000) "Interaction as a basis for the design of economics curricula", in : .LINES D (ed), *Effective strategie in economics and business education*
GLEESON D., WHITTY G. (1976), Developments in social studies, in J.Eggleton ed.
LEVACIC R (1987) "what should be made to the A-level syllabus for the 1990's" *Economics*
ROBINSON K. (1991), " Meanings in Economics Education" *Economics*, winter.
THOMAS L, (1991) "What does it means for Economics ?" *Economics*
YOUNG M (2001) « Du « curriculum en tant que construction sociale » à la « spécialisation intégrative », *Revue Française de Pédagogie* n°135, avril mai juin 2001.
YOUNG M, (1999) "Knowledge, learning and the Curriculum of the Future", *British Educational Research Journal*, Vol 25 N°4 p. 467.
YOUNG M 1998, *The Curriculum of the Future* , London, (ed) RoutledgeFalmer.

²¹ BEGG D, FISCHER S, DORNBUSCH R (1993) Micro économie ed Ediscience

²² BERNSTEIN B, (1975) Langage et classes sociales.