

Regard sur 43 années d'évolution des sciences économiques et sociales

Mon histoire avec les sciences économiques et sociales a débuté en 1975, lorsque je suis rentré en classe de 2^{de} AB. Depuis, je ne les ai jamais quittées : 1^{re} et terminale B, classe préparatoire à l'École normale supérieure de l'enseignement technique en D3, élève-professeur à l'École normale supérieure de l'enseignement technique en D3, professeur de sciences économiques et sociales d'abord dans le secondaire, puis en classes préparatoires économiques et commerciales, inspecteur d'académie et inspecteur pédagogique régional de sciences économiques et sociales, inspecteur général de l'Éducation nationale (dont six ans en tant que doyen du groupe des sciences économiques et sociales). Dans le cadre et au-delà du cadre de ces différentes fonctions, j'ai contribué à la discipline de plusieurs façons : implication dans les concours de recrutement, participation à différents groupes d'experts, publication d'ouvrages pédagogiques...

Les sciences économiques et sociales ont été créées en 1966. J'ai donc vécu, le plus souvent en tant qu'acteur, quarante-trois des cinquante-deux ans de l'histoire de cette discipline. Les lignes qui vont suivre ont été écrites à l'aune de mon expérience d'élève, de professeur puis d'inspecteur. Le regard que je vais livrer ici est un regard personnel, qui n'engage que moi, mais qui est le fruit de mon parcours dans l'institution scolaire.

Lorsque, en tant qu'inspecteur général, je présente la discipline à des interlocuteurs qui ne la connaissent pas, j'explique que la finalité principale de l'enseignement des sciences économiques et sociales est d'amener les élèves à mieux comprendre les grands enjeux et les mécanismes essentiels, économiques, sociaux et politiques, du monde contemporain. C'est un enseignement de culture générale ayant

comme principaux objectifs la formation scientifique, la formation culturelle et l'éducation à la citoyenneté des élèves. J'ajoute que la spécificité de l'enseignement des SES, comme cela est souligné dans le préambule du programme de 2001, est d'inviter les élèves à mener une réflexion consacrée à une question centrale : pourquoi et comment les individus font-ils société ? La réponse à cette question est qu'ils font société du fait de trois liens qui les unissent : le lien économique (en particulier le lien marchand), le lien social et le lien politique. Les sciences économiques et sociales conduisent donc à mobiliser logiquement les regards des trois sciences qui, chacune avec ses spécificités, interrogent cette question : la science économique, la sociologie et la science politique.

Il semble donc tout à fait logique que les programmes en vigueur (sauf actuellement en classe de 2^{de}), et je ne peux pas imaginer qu'il en soit autrement dans les futurs programmes (rentrée 2019 pour les classes de 2^{de} et de 1^{re} et rentrée 2020 pour celle de terminale), séparent nettement la science économique de la sociologie, voire de la science politique ; une troisième partie, appelée « regards croisés », porte sur des objets communs à la science économique et à la sociologie.

Ce n'était pas le cas des programmes précédents. Il a été reproché aux programmes de 2011 (pour la classe de 1^{re}) et de 2012 (pour celle de terminale) de rompre avec le projet fondateur de la discipline, dont un des piliers aurait été l'unité des sciences sociales. L'identité même de la discipline aurait été bouleversée.

Pourtant, à la lumière de mon expérience, je n'ai pas le sentiment que la nature de notre discipline soit fondamentalement différente de celle créée il y a plus de cinquante ans. Bien sûr, elle a évolué, mais à mon avis sans bouleversement de son identité. Les deux éléments qui ont

Marc Montoussé,
inspecteur général de
l'Éducation nationale,
groupe de SES

évolué plus fortement sont selon moi le programme de la classe de terminale et les épreuves du baccalauréat, que je développerai particulièrement puisque j'ai été à l'origine des nouvelles épreuves de 2013.

L'identité de la discipline : continuité plutôt que rupture

Ce sont des historiens de l'école des Annales qui ont été à l'origine de notre discipline – le ministre Christian Foucher avait demandé à Charles Morazé de concevoir un enseignement destiné à donner aux lycéens une culture économique et sociale. La première classe de 2^{de} a été ouverte en 1966, celle de 1^{re} en 1967, de terminale en 1968, et la première session du baccalauréat a eu lieu en 1969.

On affirme souvent que l'identité des sciences économiques et sociales aurait été construite sur trois piliers principaux : un pilier concernant la définition même de la discipline, un autre concernant la pédagogie mise en œuvre, le dernier concernant la finalité principale de l'enseignement :

- Pour la définition de la discipline : l'unité supposée des sciences sociales, conformément à la conception de l'école des Annales. L'enseignement des SES aurait consisté à étudier un certain nombre d'objets dans des espaces géographiques parfois bien délimités, en mobilisant sans distinction particulière des notions et des méthodes empruntées à l'ensemble des sciences sociales.
- Pour la pédagogie mise en œuvre : une pédagogie active. Il s'agissait de mettre en œuvre une pédagogie novatrice s'opposant au modèle transmissif. L'enseignement des sciences économiques et sociales aurait été ainsi caractérisé par la mise en activité des élèves et par le travail sur documents qui est un préalable systématique à tout apprentissage, l'objectif étant que les élèves participent à la construction de leurs savoirs.
- En ce qui concerne l'objectif principal de l'enseignement, cela aurait été la formation à la citoyenneté.

Ce projet fondateur des sciences économiques et sociales a-t-il été une réalité ?

Une pédagogie réellement novatrice

La pédagogie mise en œuvre a effectivement été novatrice. Je me souviens, durant mon année scolaire 1975-1976 en classe de 2^{de}, que le cours d'initiation économique et sociale ne ressemblait à aucun autre cours : travail sur documents, débats dans la classe,

véritable volonté de nous intéresser. Une grande partie des premières instructions officielles (1967) porte sur la démarche pédagogique :

« [L'enseignement de cette discipline] réclame, plus que l'alternance de cours et de travaux pratiques (1 heure hebdomadaire à titre provisoire ; la classe sera dédoublée dans les conditions réglementaires), un échange constant entre maîtres et élèves, entre données concrètes et notions, le professeur intervenant aux points stratégiques pour guider les élèves, suppléer leurs défaillances d'information ou de raisonnement, les pousser à dépasser des analyses superficielles, leur fournir des définitions, critiques et schémas indispensables. Dans cette perspective, la méthode la plus utile paraît être la constitution et le commentaire de dossiers progressivement enrichis et discutés, puis résumés pour en tirer des conclusions générales. Méthode d'enseignement, mais aussi méthode de vérification du travail des élèves. »

Ces instructions officielles présentent en outre, de façon précise, plusieurs supports sur lesquels doit s'appuyer l'enseignement des SES : commentaire de textes, statistiques, enquêtes, visites d'établissements et films.

Si elle n'était pas l'exclusivité des SES, car aussi pratiquée par des professeurs d'autres disciplines, la pédagogie active était réellement une spécificité des SES dans la mesure où elle était imposée par les instructions officielles. Aujourd'hui, d'autres disciplines travaillent sur des textes ou font participer leurs élèves à la construction du contenu enseigné. Je ne suis pas persuadé que la pratique pédagogique dans l'ordinaire de la classe soit radicalement différente en SES que, par exemple, en histoire-géographie.

La formation à la citoyenneté : un fondement de l'identité de la discipline ?

Il est parfois affirmé que l'objet principal de la mise en place de l'enseignement des SES était la formation à la citoyenneté, objectif qui aurait été relégué à la troisième place dans le préambule du cycle terminal des programmes de 2011-2012. Je crois au contraire que la formation à la citoyenneté n'est pas aujourd'hui moins prioritaire en SES qu'elle n'a pu l'être par le passé ; je pense aussi qu'il ne s'agit pas d'un monopole de notre discipline, toutes les disciplines contribuent à la formation à la citoyenneté.

Il faut tout d'abord signaler que les instructions officielles de 1967 ne mettent pas l'accent sur la

formation à la citoyenneté ; elles commencent même par cette phrase :

« L'initiation économique et sociale n'est pas l'équivalent d'une instruction civique commune à toutes les sections du second degré : elle définit l'une des sections (AB en classe de seconde et B en classe de première) et prend place parmi les disciplines fondamentales ; l'horaire (4 heures par semaine) le montre suffisamment. »

Et elles ajoutent que « l'originalité de cet enseignement est sans doute de conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes [...] ». Il s'agit donc dès la première phrase de ce texte fondateur de bien distinguer l'instruction civique et les SES. Il ne sera fait aucune allusion à la citoyenneté dans le reste du texte.

On trouve une première référence à la citoyenneté dans les instructions officielles de 1981-1982 (arrêtés du 26 janvier 1981 et du 9 mars 1982), non dans les principes généraux, mais dans les instructions qui concernent la classe de 2^{de}, dans l'introduction des programmes des classes de 1^{re} et de terminale B et dans les instructions concernant l'enseignement optionnel des SES en classes de 1^{re} et de terminale des autres séries ¹.

Pour la classe de 2^{de} :

« L'enseignement d'« initiation économique et sociale » [...] a pour objectifs principaux d'ouvrir plus largement la culture des lycéens sur un ordre de réalités et de réflexions que leurs études antérieures ne leur ont permis d'aborder que d'une façon nécessairement sommaire et non spécifique, de les mettre en mesure de comprendre la société dans laquelle ils vivent, et notamment son organisation économique, de tirer un meilleur parti de ce que leur apportent à cet égard les moyens de communication extérieurs à l'institution scolaire, de les préparer ainsi à travailler et à agir en adultes – producteurs, consommateurs, mais aussi citoyens – plus lucides, plus libres, donc plus conscients de leurs responsabilités ».

Ce texte sera repris avec quelques variantes dans l'introduction des programmes de 1^{re} et de terminale de 1982, puis dans les introductions des programmes de 2^{de} de 1987, de 1^{re} et terminale de 1988 et de 2^{de} de 1993.

La référence à la citoyenneté comme objectif de notre enseignement n'a toutefois pas été une constante ; on n'en trouve ainsi aucune mention dans l'introduction du programme de la classe de terminale de 1998. Elle réapparaîtra dans l'introduction du programme de 2^{de} de 2000 (l'enseignement des

SES « devra enfin leur apprendre à se garder de toute caricature de la réalité économique et sociale qui nuirait à leur formation de citoyen confronté à des choix économiques et sociaux »), ainsi que dans les programmes de 1^{re} de 2001 et de terminale de 2002 :

« Les sciences économiques et sociales, dans toutes les classes où elles sont enseignées, doivent conduire à la connaissance et à l'intelligence des économies et des sociétés contemporaines, et ainsi concourir à la formation du citoyen apte à saisir les enjeux des choix économiques et sociaux. »

Quant au préambule des programmes du cycle terminal de 2011-2012, il présente les trois objectifs essentiels de l'enseignement ; la formation citoyenne est l'un de ces objectifs : « Contribuer à leur formation citoyenne grâce à la maîtrise de connaissances qui favorise la participation au débat public sur les grands enjeux économiques, sociaux et politiques. »

La formation à la citoyenneté n'a donc pas été un objectif explicitement fondateur dans les premiers textes ; elle est considérée dans les programmes actuels de façon aussi importante que dans certains programmes précédents.

Les SES ne sont pas la seule discipline à contribuer à la formation à la citoyenneté, ce n'est d'ailleurs pas non plus le monopole des sciences humaines et sociales ; prenons par exemple les sciences de la vie et de la terre ! Bien sûr l'enseignement des SES porte notamment sur des questions socialement vives, mais à partir du moment où toutes les disciplines contribuent à ce que les élèves adoptent une posture intellectuelle consistant, face à une question donnée, à établir une réponse rigoureuse, en s'assurant à chaque étape de la validité du raisonnement, elles participent à la formation à la citoyenneté. Jules Ferry invitait les élèves à distinguer « deux domaines trop longtemps confondus, celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous ». Tous les professeurs et personnels d'éducation « préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation).

L'unité des sciences sociales : un mythe ?

Un des éléments du projet fondateur des sciences économiques et sociales aurait été l'intégration des

¹ Concernant l'enseignement optionnel des classes de 1^{re} et terminale des autres séries, les instructions officielles de 1981-1982 précisent qu'« il doit procurer aux élèves qui désirent le suivre un complément de formation capable de faciliter leur accès à une « nouvelle citoyenneté » en même temps que d'enrichir, d'ouvrir et d'équilibrer leur culture ».

sciences sociales conformément à la conception de l'école des Annales. Les premiers programmes auraient été conformes à cette conception, en revanche les programmes de 2011-2012, en opérant une distinction nette entre économie, sociologie et science politique, auraient marqué une rupture majeure par rapport à ce projet ayant défini notre discipline lors de sa création.

D'une façon où d'une autre, j'ai été confronté à l'ensemble des programmes de notre discipline : en tant qu'élève pour les premiers programmes, ceux de 1966, 1967 et 1968 ; en tant que professeur, pour les programmes de 1982, 1988, 1993 et 1998 ; en tant qu'inspecteur ensuite. J'ai aussi dirigé des manuels scolaires du milieu des années 1990 à 2010. Or, je n'ai pas le sentiment que notre discipline ait été modifiée si profondément. J'ai au contraire la conviction que l'unité des sciences sociales n'a jamais été une réalité dans notre enseignement, et que ce sont même les programmes de 2011-2012 qui, avec leurs regards croisés, ont offert à notre discipline la plus forte intégration de son histoire des deux sciences sociales que sont l'économie et la sociologie.

Les instructions officielles de 1967 ne font pas allusion à une quelconque unité des sciences sociales et donnent le sentiment que c'est essentiellement la démarche pédagogique qui confère à notre discipline son unité. L'introduction du programme de 1988 affirme que « l'unité de cet enseignement est essentiellement didactique. Il utilise et associe, pour atteindre les objectifs ainsi définis, les apports des différentes sciences sociales (économie, sociologie, démographie, anthropologie, droit, sciences politiques...). » Mais les contenus des programmes d'enseignement ne témoignent pas de cette unité didactique ; il semble que l'unité didactique dont il est question ici porte davantage sur les processus d'apprentissage que sur les contenus scientifiques.

Dès 1998, est inscrit dans le programme que :

« L'approche pluridisciplinaire caractéristique de l'enseignement des sciences économiques et sociales est prise en compte de deux façons : – complémentarité des analyses économiques et sociologiques ; – travail sur des thèmes transversaux. »

Ce paragraphe sera repris dans les introductions de 2001 et de 2002. La séparation nette entre la science économique (première partie du programme) et la sociologie (deuxième partie) avec une troisième partie, appelée « regards croisés », qui porte sur

des objets communs à la science économique et à la sociologie, que l'on trouve dans les programmes des années 2011-2012, n'était-elle donc pas en germe depuis le programme de 1998 ?

Lorsque l'on consulte tous les programmes de sciences économiques et sociales depuis la création de notre discipline, il est tout à fait clair que certains éléments relèvent précisément de la science économique, d'autres de la sociologie ou de la science politique, et d'autres encore de thèmes transversaux (ou regards croisés). Ainsi, une petite analyse des programmes « fondateurs » de 1966-1968 (voir annexe), nous montre que :

1/ Certains éléments relèvent directement, précisément et exclusivement de l'économie (par exemple « III. L'économie nationale » en classe de 1^{re} ou « II. La croissance économique : analyse d'ensemble » en classe de terminale), de la sociologie (par exemple « II.A. Les fondements de l'organisation sociale » en classe de 1^{re} ou « III. Le changement social » en classe de terminale) et d'autres de thèmes transversaux (comme « Étude comparative du travail et du progrès technique selon les époques et les régions » en classe de 2^{de} ou « I. Niveaux de développement et systèmes économiques et sociaux » en classe de terminale). Nous pouvons noter qu'un chapitre de la classe de première (« II. Collectivités, nation, État ») comprend trois parties distinctes : une de sociologie, une de science politique et une d'économie.

2/ Contrairement aux programmes des classes de 1^{re} et de terminale, le programme de la classe de 2^{de} propose une démarche plus intégrative et est composé de thèmes essentiellement transversaux².

3/ Ces programmes traitent bien davantage de questions économiques que de questions sociales.

4/ La science politique est présente, mais de façon très marginale.

5/ Le seul chapitre dont la logique est totalement différente de celle adoptée aujourd'hui, car il opte pour une entrée pays par pays, est le premier chapitre du programme de la classe de terminale : « I. Niveaux de développement et systèmes économiques et sociaux ».

Les programmes de 1966-1968 sont donc très loin de proposer une conception unifiée, voire intégrée des sciences sociales.

C'est le programme de 2011-2012 qui, le premier, effectue une séparation explicite entre économie, sociologie et regards croisés, mais cette distinction existait

² Notons que c'est aussi le cas dans le programme de 2^{de} de 2010.



déjà, de façon implicite, dans tous les programmes précédents. Par exemple, les grands thèmes du programme de terminale de 2002 sont : « 1. Accumulation du capital, organisation du travail et croissance économique » qui est nettement un thème d'économie, « 2. Inégalités, conflits et cohésion sociale : la dynamique sociale » qui est nettement un thème de sociologie et « 3. Les enjeux de l'ouverture internationale » qui est plutôt un thème d'économie, mais avec, parmi ses cinq chapitres, un chapitre à tendance sociologique « Mondialisation, évolutions sociales et culturelles et régulation » et un chapitre avec des éléments économiques, sociaux et politiques : « Les nouveaux cadres de l'action publique ».

Les programmes de 2011-2012 rendent explicites et donc assument une séparation qui était une réalité depuis les premiers programmes de notre discipline. D'autre part, ce sont les premiers programmes à proposer des chapitres dans lesquels les sciences sociales sont véritablement intégrées. Alors que les anciens programmes proposaient parfois, dans un même thème, des chapitres d'économie et des chapitres de sociologie sans les relier entre eux, les regards croisés mobilisent les démarches à la fois de l'économie et de la sociologie.

Un autre argument qui montre que l'intégration des différentes sciences sociales n'a jamais été une

réalité est que, dès la création du Capes de SES en 1969 (et jusqu'au nouveau Capes de 2014), figuraient, à l'écrit, deux épreuves bien distinctes, une de sciences économiques et l'autre de sociologie. Rappelons que le premier sujet de sciences économiques au Capes portait sur une question économique très pointue, loin de toute intégration avec d'autres sciences sociales, les raisons de l'état de sous-liquidité ou de sur-liquidité d'une économie. La question de sociologie était, quant à elle, peut-être moins pointue puisqu'elle portait sur les significations sociales de l'évolution de certaines consommations.

Cette distinction nette des différentes sciences sociales dans les épreuves se retrouve bien sûr à l'agrégation de sciences sociales, créée en 1977. Aujourd'hui, comme lors de leur introduction, les sciences économiques et sociales conduisent donc à mobiliser parfois séparément, parfois en les associant, les trois sciences qui la constituent : la science économique, la sociologie et la science politique.

Si les trois sciences qui composent les SES sont indissociables, au sens où chacune d'entre elles est indispensable, ce n'est pas parce que le social formerait un tout qu'une démarche unique permettrait d'étudier, mais bien parce que ces trois sciences doivent être mobilisées pour conduire à

la compréhension par les élèves des économies et sociétés contemporaines.

Cela ne signifie pas que les sciences économiques n'aient pas évolué durant ces plus de cinquante ans, cela signifie simplement qu'elles ont évolué sans inflexion majeure par rapport au projet fondateur, qui n'était pas exactement ce que l'on en dit parfois.

Une discipline en mouvement

Débats internes et controverses externes

Dans les années 1990 et 2000, notre enseignement a été l'objet de critiques externes et de débats internes.

Les débats internes ont d'abord porté sur le soi-disant « projet fondateur » de la discipline : certains se disent attachés à l'unité des sciences sociales, les autres considèrent que la discipline est constituée de trois domaines différents que sont la science économique, la sociologie et la science politique, et que ces domaines doivent être ancrés sur leurs savoirs académiques de référence. Si les sciences économiques et sociales sont une seule et même entité, l'ancrage universitaire est incertain car il n'y a pas de discipline universitaire « sciences économiques et sociales ». Si au contraire elle est composée de trois domaines, cet ancrage devient naturel.

Mon expérience me montre qu'il faut toutefois nuancer l'ampleur et l'impact de cette controverse : d'une part la grande majorité des professeurs n'ont pas été partie prenante du débat ; d'autre part même ceux qui s'y sont engagés n'ont pas toujours des pratiques d'enseignement bien différentes. Certainement parce que, comme je l'ai expliqué plus haut, l'unité des sciences sociales n'a jamais été une réalité dans notre enseignement.

Dans un article paru dans cette même revue *Idées économiques et sociales*³, j'avais ouvert une autre discussion en 2004, concernant la place du débat et des fondamentaux dans notre enseignement. En effet, qu'il soit de société ou scientifique, le débat était considéré comme un élément pédagogique incontournable par certains penseurs de la discipline. Ce qui, à mon avis, pouvait poser problème pour différentes raisons :

- la première est qu'avant de débattre, les élèves doivent maîtriser les bases ;
- la deuxième est le risque du relativisme : le risque

de faire croire aux élèves que les sciences économiques et sociales sont composées d'un ensemble d'opinions ou de théories parmi lesquelles chacun peut choisir celle qu'il préfère ;

- enfin, une tendance à confondre histoire de la pensée et science.

En affirmant dans cet article qu'il est avant tout nécessaire de présenter aux élèves le socle des connaissances de base (notions, mécanismes, faits et analyses) et des méthodes des sciences économiques et des sciences sociales, j'ai provoqué une levée de boucliers à la fois de ceux qui croyaient en la nécessité d'organiser des « débats de société » dans la classe, et de ceux qui croyaient en la nécessité de présenter aux élèves des « débats scientifiques ».

Parallèlement à ces débats internes, les critiques externes des sciences économiques et sociales deviennent dans les années 2000 de plus en plus virulentes, et proviennent essentiellement du monde patronal :

- les SES ne traiteraient pas suffisamment de l'entreprise et, quand c'est le cas, le feraient trop négativement ;
- les SES seraient trop critiques vis-à-vis de la mondialisation, mais aussi de la société, et participeraient à la démoralisation des jeunes en mettant trop en exergue ce qui ne va pas : les inégalités, le chômage ou la précarité ;
- les SES défendraient une idéologie keynésienne, voire marxiste.

Face à ces critiques, le ministre Xavier Darcos a demandé au professeur Guesnerie de réunir une commission ayant pour but de réaliser un audit de la discipline. Le rapport Guesnerie, en 2008, fait un certain nombre de préconisations qui précisent les bases sur lesquelles la discipline est assise :

- il réaffirme l'importance des sciences économiques et sociales dans la formation des élèves en soulignant qu'elles constituent ce que certains ont appelé une troisième culture (à côté des sciences dites « exactes » d'une part, des lettres et sciences humaines d'autre part) ;
- il affirme que « les sciences économiques et sociales reposent sur la mobilisation de deux disciplines constituées et autonomes – l'économie et la sociologie » et souligne la nécessité d'un ancrage académique rigoureux ;
- il met en garde contre le relativisme et met l'accent sur l'apprentissage des fondamentaux de chaque discipline.

³ Marc Montoussé, « La place des théories économiques dans l'enseignement des SES », *Idées économiques et sociales*, n° 138, décembre 2004.

Ce rapport a donc conforté notre enseignement et a ouvert la voie à la séparation nette, explicite et assumée de la science économique et de la sociologie, complétée par les « regards croisés », de nos programmes de 2011-2012.

Ce rapport a aussi conforté les transformations progressives que notre discipline a connues depuis ses premiers programmes de 1966-1969 :

- un renforcement de la crédibilité scientifique de notre discipline qui est encore plus ancrée qu'à ses débuts sur les savoirs académiques de référence ; cela est vrai en économie, sociologie et science politique, mais j'ai le sentiment que ce sont la sociologie et la science politique qui, ayant été les « parents pauvres » des premiers programmes, ont le plus profité de cette évolution ;
- une augmentation importante de la part de la sociologie et encore plus de la science politique dans nos programmes ;
- un renforcement de la microéconomie dans la partie économie – auparavant les programmes étaient plutôt macroéconomiques, l'analyse microéconomique était absente et l'approche microéconomique se limitait à l'étude de l'entreprise –, la microéconomie entre modérément dans le programme de 1^{re} de 1995, un peu plus en 2001, puis nettement dans celui de 2011, sans toutefois que le terme de « microéconomie » n'apparaisse explicitement ;
- une évolution importante des épreuves du baccalauréat.

Les transformations des épreuves de baccalauréat

La réflexion sur les épreuves du baccalauréat est le premier dossier dont j'ai été chargé lorsque je suis devenu inspecteur général. Les épreuves étaient alors critiquées, mais inchangées depuis 1995. Jean Étienne, doyen de l'époque, m'a demandé de faire un bilan des anciennes épreuves et d'en proposer de nouvelles.

Quelques éléments de contexte

La première session du baccalauréat « économique et social » (appelé à l'époque baccalauréat B) s'est déroulée en 1969 et a concerné environ 6 200 élèves (contre plus de 120 000 aujourd'hui !). Les épreuves de sciences économiques et sociales ont longtemps revêtu (jusqu'en 1995) la forme unique d'une « dissertation sur documents » (avec deux sujets au choix) permettant de déceler à la fois l'aptitude à

réfléchir sur un problème de nature économique ou sociale et à mobiliser des savoir-faire à partir d'un dossier documentaire.

Comme cela a été dit précédemment, jusqu'en 1983, le programme de la classe terminale portait en grande partie sur l'étude de plusieurs pays, complétée par une analyse d'ensemble de la croissance économique et du changement social. À l'époque, sur les deux sujets proposés au baccalauréat, l'un concernait directement un des pays mentionnés au programme et l'autre portait sur un sujet à caractère plus général. La plupart des candidats optaient pour le premier type de sujet qui demandait essentiellement de réutiliser directement les connaissances acquises durant les cours, alors que le second type de sujet, en raison de son caractère transversal, nécessitait de trouver un fil conducteur autour duquel les élèves devaient fonder une argumentation constituée d'éléments puisés dans plusieurs chapitres différents.

L'approche du nouveau programme de 1983 devient plus globale ; il n'est plus question qu'un des deux sujets porte directement sur un pays. Les candidats ont donc désormais le choix entre deux sujets de même type.

Assez rapidement une réflexion sur la difficulté de ces épreuves traverse la discipline. Ainsi, l'université d'été du Touquet en 1990 met en évidence la complexité de sujets exigeant à la fois de bonnes connaissances, une exploitation rigoureuse des documents et une rigueur dans l'exposé, et débouche sur des épreuves plus variées à partir de 1995. Il est décidé de conserver la dissertation comme l'un des deux sujets offerts au choix des candidats (avec un cadrage plus important du dossier documentaire : pas plus de 6 documents et pas plus de 1 300 signes pour les textes et 65 chiffres pour les documents statistiques). La nouveauté est l'apparition d'une nouvelle épreuve proposée au choix des candidats. Il s'agit de la question de synthèse étayée par un travail préparatoire (QSTP).

« Le travail préparatoire et la réponse à la question de synthèse constituent deux parties d'égale importance pour la notation. Portant sur le même thème, elles reposent notamment sur l'étude de trois ou quatre documents de sources différentes. Ces documents répondent aux mêmes normes que celles définies pour le dossier de dissertation. » (Bulletin officiel, n° 30, septembre 1997.)

Le travail préparatoire a pour objet de guider la réflexion des élèves, de les aider à mettre en avant un certain nombre de notions ou de mécanismes qu'ils

utiliseront lors de la question de synthèse. Cette dernière se distingue de la dissertation non seulement par l'existence du travail préparatoire, mais aussi par le fait que le plan à suivre – systématiquement en deux parties – est indiqué dans l'énoncé du sujet.

Les deux sujets sont déterminés de façon à ne pas être limités à une seule dimension du programme et à un seul domaine – ainsi l'un des sujets est à dominante économique et l'autre à dominante sociologique (ou à caractère transversal). La seconde épreuve, guidant davantage les candidats, apparaît plus accessible et est davantage choisie que la dissertation.

Mon analyse des épreuves de 1995

La question centrale qui a guidé ma réflexion a été la suivante : les épreuves permettent-elles d'évaluer de façon efficace les compétences acquises par les élèves ?

Je me suis appuyé sur des travaux menés dans la discipline qui avaient cherché à évaluer le plus précisément possible l'atteinte de certains des objectifs d'apprentissage au moment du baccalauréat, et qui montraient que ces objectifs étaient atteints à environ 50 %, mais que l'absence dans les copies de la notion, du mécanisme ou du savoir-faire attendu était bien plus fréquente que l'erreur ou le contresens majeur.

J'ai cherché à évaluer ce que ces épreuves permettaient de mesurer réellement. Pour cela, j'ai analysé de nombreuses copies tests, c'est-à-dire des copies qui avaient été choisies par des commissions académiques dans un ensemble de copies pour servir en quelque sorte d'étalon à la correction. Des groupes de travail dans plusieurs académies ont aussi mené la réflexion.

Les différentes observations et analyses, ainsi que les constats effectués par les inspecteurs de sciences économiques et sociales, ont convergé : l'épreuve de dissertation, telle qu'elle existait depuis 1995, permettait d'évaluer de façon relativement efficace certaines compétences spécifiques comme les capacités à argumenter et à exploiter les documents ainsi qu'à élaborer une problématique lorsque le sujet s'y prête. En revanche, elle ne permettait que très imparfaitement d'évaluer le niveau des acquis des élèves sur les thèmes du programme concernés (sauf dans le cas des rares très bonnes copies dans lesquelles les candidats exposent leurs connaissances et exploitent les documents de façon brillante et savent articuler efficacement

ces deux sources d'information). En raison des stratégies d'évitement de la plupart des élèves, de leur tendance à se réfugier dans les documents, l'épreuve de dissertation (que le sujet soit réputé facile en raison de l'intitulé et de l'accessibilité des documents ou au contraire difficile) ne permettait pas de mesurer de façon satisfaisante les acquis des élèves sur le contenu du thème en question.

Les constats concernant la QSTP ont aussi convergé : les réponses aux questions du travail préparatoire conduisaient souvent à la paraphrase des documents et ne permettaient pas d'évaluer la maîtrise des acquis du programme ; le travail préparatoire, loin d'aider les élèves, représentait une difficulté de plus ; la redondance entre le travail préparatoire et la question de synthèse pouvait aboutir à une double sanction pour les élèves ; les compétences que la question de synthèse évaluait étaient trop proches de celles évaluées par la dissertation, d'où un manque de complémentarité entre les épreuves et une tendance à l'éviction de la dissertation (la QSTP étant souvent considérée par les élèves et leurs professeurs comme une dissertation « en plus facile »).

À partir du moment où le lien entre la maîtrise des contenus et la réussite à l'épreuve est distendu, les élèves ont une moindre propension à s'impliquer dans leurs apprentissages ; ils sont amenés à considérer la maîtrise de notions et de mécanismes comme secondaire. Dans le souci de préparer de la façon la plus efficace aux épreuves du baccalauréat leurs élèves, les professeurs peuvent avoir tendance à mettre davantage l'accent sur la méthodologie que sur l'acquisition de connaissances. Pour qu'elles soient pertinentes, les évaluations doivent permettre de mesurer les acquis des élèves en lien avec l'enseignement et donc porter à la fois sur les connaissances, le traitement de l'information et la capacité des élèves à mobiliser leurs savoirs et savoir-faire dans des circonstances variées. On peut attendre des épreuves du baccalauréat qu'elles soient en mesure de sanctionner les deux grandes catégories de compétences : la maîtrise générale des savoirs et savoir-faire du programme, et les compétences spécifiques de chaque épreuve (argumentation, exploitation des documents...). Or, ni la dissertation ni la QSTP ne permettaient réellement d'évaluer la maîtrise des contenus car les élèves avaient tendance à se réfugier dans la paraphrase des documents.

C'est pour cela que j'ai proposé les nouvelles épreuves que l'on connaît aujourd'hui. Concernant

la dissertation, le dossier est dorénavant composé de documents strictement factuels, afin que les élèves soient obligés de faire appel à leurs connaissances personnelles plutôt que de se réfugier dans la paraphrase des documents. Par ailleurs, une nouvelle épreuve, l'épreuve composée, a été créée en remplacement de la QSTP. Elle est constituée de trois parties distinctes qui ont pour objectif d'évaluer des connaissances et compétences différentes sur des thèmes différents. La variété des questions permet de mieux refléter la diversité des acquis et renforce la validité de l'épreuve. La première partie, sans document, permet d'évaluer la maîtrise des connaissances du candidat sur le programme ; la deuxième partie de l'épreuve a pour objet d'évaluer la capacité du candidat à étudier un document, à savoir le présenter et en exploiter les informations principales en les hiérarchisant ; la troisième partie permet d'évaluer la capacité à construire et mener un raisonnement en exploitant les documents du dossier et en faisant appel à ses connaissances personnelles.

Conclusion

J'aurais bien évidemment beaucoup d'autres choses à dire sur les sciences économiques et sociales. Difficile de résumer quarante-trois ans en une dizaine de pages ! J'ai donc pris le parti de voir les SES par le petit bout de la lorgnette, de ma lorgnette, de celle du moment. J'aurais en effet pu traiter de bien d'autres points importants : les pratiques pédagogiques dans la classe, la bienveillance nécessaire lors des concours de recrutement, les classes préparatoires ECE et B/L...

Ce que je voudrais surtout, c'est rendre hommage à tous ceux qui ont fait de notre belle discipline ce qu'elle est. Pour exprimer sa gratitude, il est toujours injuste de citer des personnes car on en omet d'autres aussi estimables. Je voudrais toutefois rendre hommage à deux grands fondateurs de notre discipline : Marcel Roncayolo (qui nous a quittés quelques jours avant que je n'écrive ces lignes) et le doyen Guy Palmade (décédé en 1993) qui m'a inspecté lors de ma titularisation comme professeur de SES. Je voudrais également rendre hommage au doyen Bernard Simler qui a été un ardent et efficace promoteur de notre discipline, qui m'a accueilli en tant qu'IA-IPR au centre pédagogique régional d'Amiens quand j'étais jeune professeur stagiaire et qui a été mon doyen quand je suis devenu IA-IPR, ainsi qu'à deux grandes dames de la discipline qui l'ont marquée par leurs écrits pédagogiques, Janine Brémond (qui nous a quittés le 11 janvier 2018) et Claude-Danielle Echaudemaison, et à tous mes amis et collègues inspecteurs de SES qui animent et pilotent la discipline aux quatre coins du territoire, et surtout à tous les professeurs de SES qui, jour après jour, forment leurs élèves « à l'intelligence et à la connaissance des économies et sociétés contemporaines ». Pour finir, je voudrais exprimer ma gratitude à Philippe Aghion et Pierre-Michel Menger, tous deux professeurs au Collège de France, qui s'impliquent fortement pour l'avenir de notre discipline en pilotant, avec le doyen Marc Pelletier et moi, le groupe qui élabore les projets de nos prochains programmes.

Annexe. Les premiers programmes de SES

CLASSE DE 2^{DE} (1966) Quatre heures hebdomadaires	CLASSE DE 1^{RE} (1967) La vie économique et sociale de la nation Quatre heures hebdomadaires	CLASSE DE TERMINALE (1968) Croissance et développement Quatre heures hebdomadaires
LES HOMMES 1) La population. Notions essentielles : natalité, nuptialité, fécondité, longévité, espérance de vie, mortalité. Établissements de courbes démographiques : structure par âge, sexe. La population française, quelques aspects généraux de la population mondiale. 2) La famille. Aspects historiques : ses formes et ses fonctions selon les époques et les cultures. Aspects sociaux, relatifs notamment à l'éducation.	INTRODUCTION Les agents de l'économie. Éléments d'analyse sociale (vocabulaire, méthodes élémentaires). I. L'ENTREPRISE 1) Les problèmes économiques de l'entreprise : les facteurs de production et leur combinaison ; l'équilibre de l'entreprise. Comptes d'exploitation. Résultats et bilan. 2) Les différentes formes d'entreprises : statut juridique et dimension. 3) L'organisation de l'entreprise et ses problèmes humains.	INTRODUCTION 1) La notion de croissance et sa mesure. 2) Croissance, composition de la production, composition socioprofessionnelle de la population. 3) Stades et formes de développement : inégalité quantitative et diversité qualitative.

<p>LES BESOINS</p> <p>1) Les besoins. Évolution de ces besoins, leur diversité selon les époques, les régions, les activités, le genre de vie et le niveau de vie. Relativité des notions de minimum vital et de luxe. Comment le consommateur est informé : son comportement.</p> <p>2) Le ménage. Comme unité de consommation ; budgets familiaux ; budgets types en France, hors de France ; notions et formes d'épargne et de patrimoine.</p> <p>3) Les besoins collectifs. Équipement social (logement et urbanisme, santé). Équipement culturel, infrastructure (moyens de communication, etc.).</p> <p>LES ACTIVITÉS</p> <p>1) Les grands secteurs d'activité. Selon la nature de leur production, leur dimension. Leur nature et leur outillage, la part de la nature, de l'homme, de la machine. Les notions de capital. Rentabilité, amortissement.</p> <p>2) Étude d'exemples concrets. Exemples montrant les hommes au travail dans l'agriculture, l'industrie, les transports, le commerce, la banque, les autres services, notamment les services publics. Monographies d'établissements choisis pour leur proximité et leur accessibilité.</p> <p>ÉTUDE COMPARATIVE DU TRAVAIL ET DU PROGRÈS TECHNIQUE SELON LES ÉPOQUES ET LES RÉGIONS</p> <p>1) Main-d'œuvre et durée de travail. Formation professionnelle. Répartition en France, hors de France. Les catégories socioprofessionnelles.</p> <p>2) Indications concernant l'évolution des ressources dont disposent les hommes. Notions d'histoire économique et technologique ; graphiques relatifs aux XIX^e et XX^e siècles. <i>Nota.</i> En fonction du déroulement du programme, on donnera aux élèves une initiation à l'élaboration des statistiques et à leur expression : graphiques, cartes, pyramides, etc.</p>	<p>II. COLLECTIVITÉS, NATION, ÉTAT</p> <p>A. Les fondements de l'organisation sociale</p> <p>1) Les groupes sociaux. 2) Société urbaine et société rurale. 3) Culture et société ; les aspects nationaux d'une culture.</p> <p>B. Les fondements de l'organisation politique</p> <p>1) Les libertés publiques. 2) Les collectivités locales et régionales. 3) Les fonctions politiques de l'État. 4) Les constitutions.</p> <p>C. La fonction économique de l'État et des collectivités publiques</p> <p>1) Activité financière : budget, impôt, emprunt. 2) Activité de production, les entreprises nationales et le secteur public. 3) L'action de l'État sur la vie économique : réglementation, intervention, planification.</p> <p>III. L'ÉCONOMIE NATIONALE</p> <p>A. La monnaie et les institutions financières</p> <p>1) Création, formes et fonction de la monnaie. 2) Crédit et système bancaire.</p> <p>B. La production et sa répartition</p> <p>1) Composition et évaluation du produit national ; le revenu national et sa répartition. 2) La formation des différents revenus (salaires, bénéfices, etc.) ; la redistribution des revenus.</p> <p>C. Mouvements et équilibres économiques</p> <p>1) Les marchés et les prix : notions sommaires sur la formation des prix ; types de marché et types de prix ; les mouvements des prix. 2) La conjoncture : expansion et récession ; l'équilibre de l'emploi, l'équilibre des prix, l'équilibre extérieur.</p>	<p>I. NIVEAUX DE DÉVELOPPEMENT ET SYSTÈMES ÉCONOMIQUES ET SOCIAUX</p> <p>1) Types de développement en économie libérale. On les étudiera en tenant compte de l'ancienneté relative de l'industrialisation, ainsi que du rôle respectif joué dans le développement par les forces économiques et sociales spontanées et par l'État en mettant en évidence les niveaux de développement actuellement atteints et en prenant pour exemples caractéristiques :</p> <p>a) le Royaume-Uni et la France ; b) l'Allemagne et le Japon ; c) les États-Unis.</p> <p>2) Types de développement en économie socialiste : l'URSS. 3) Types de pays en voie de développement. On les étudiera en tenant compte du degré actuel d'industrialisation, des conditions démographiques et culturelles et des choix sociaux et politiques, et en prenant pour exemples caractéristiques :</p> <p>a) le Mexique ; b) l'Inde ; c) divers États d'Afrique noire ; d) la Chine.</p> <p>II. LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE : ANALYSE D'ENSEMBLE</p> <p>1) Les mécanismes économiques de la croissance : la formation et l'utilisation du capital, ses effets d'accélération et de multiplication ; le rôle du travail. 2) Le progrès technique et sa diffusion. 3) Croissance et comportements économiques.</p> <p>III. LE CHANGEMENT SOCIAL</p> <p>1) Les structures sociales fondamentales (castes, ordres, classes) et les composantes de la stratification sociale. Inégalité de revenus, diversité du statut, sentiment d'appartenance au groupe. 2) La mobilité géographique, professionnelle et sociale ; ses degrés, ses formes et ses moyens ; ses conséquences sur la structure de la société. 3) Le coût social du changement : l'intégration et ses difficultés ; conflits de valeurs et conflits de groupes.</p> <p>IV. LES RELATIONS INTERNATIONALES</p> <p>1) Les échanges économiques entre nations : a) leur évolution et leur structure ; b) les tentatives d'organisation internationale des échanges. 2) Les contacts entre les sociétés et les cultures. 3) Rapports et conflits entre les États.</p>
---	---	---