



Les SES et la série ES dans le lycée du XXI^{ème} siècle

Les actes du colloque du 17 novembre 2007

Sommaire

Ouverture et introduction (10h)	3
Discours d'ouverture de Laurent Batsch - Président de l'université Paris-Dauphine	4
Discours introductif de Renaud Chartoire - Co-secrétaire général de l'Apsep	6
Discours introductif de Marjorie Galy - Co-secrétaire générale de l'APSES	7
Table ronde n°1 : Pourquoi un bac ES ? (10h30-12h15)	9
Intervention de Rémi Jeannin - Professeur de SES	10
Intervention de Bruno Magliulo - IPR de SES, auteur de "Que faire avec un bac ES ?"	12
Intervention de Bernard Guillochon - Paris IX Dauphine.....	15
Questions	17
Intervention de Dominique Thiébaud - Doyen de la Faculté de Sciences Economiques et de Gestion de Paris 12, vice-président de la conférence des Doyens de FSEG	19
Intervention d'Isabelle Waquet - Professeur de SES en CPGE HEC, vice-présidente de l'APHEC	20
Intervention de Michel LARMANDE - Directeur département Statistiques à l'IUT Paris Descartes.	23
Intervention de l'AFS	24
Interventions des représentants des syndicats enseignants et des fédérations de parents d'élèves sur la série ES et les SES (13h45-14h15)	27
Intervention du SNES-FSU - Roland Hubert, co-secrétaire général.....	28
Intervention du SGEN-CFDT	30
Intervention du SE-UNSA - Julien Maraval, Conseiller technique national second degré.	31
Communication de la PEEP	33
Message du SNESUP - Michelle LAUTON.....	34
Table ronde n°2 : Quelle complémentarité des disciplines dans la série ES ? (14h20-15h45)	35
Introduction de la table ronde - Philippe Watrelot.....	36
Intervention de Daniel Rallet - Enseignant de SES.....	37
Intervention de l'APMEP - Contribution de Louis-Marie BONNEVAL.....	39
Intervention des Clionautes - Chantal BEAUCHAMP, Enseignante d'Histoire-Géographie	40
Intervention de l'APHG - Nicolas Lemas.....	42
Intervention de l'APPEP - Elisabeth Cassou Barbier.....	44
Intervention de l'APLV - Sylvestre Vanuxem, Président de l'APLV	45
Intervention de l'UNL - Léo Moreau, Secrétaire national de l'UNL.....	47
Intervention de la FIDL - Tristan Rouquier.....	48
Table ronde n°3 : Quel enseignement économique et social au lycée ? (15h55-17h30)	50
Intervention d'Henri Lanta - Professeur de SES en prépa BL	51
Intervention de Pascal Combemale - Enseignant de SES en prépa BL	53
Intervention de Renaud Chartoire - Co-secrétaire général de l'APSES	56
Intervention de Michel Lallement - Sociologue	59
Intervention du MEDEF - Elie de Saint Jores.....	61
Intervention de Maryse Dumas pour la CGT - Secrétaire générale de la CGT	63
Intervention de Leïla De Comarmond - Journaliste Enjeux Les Echos	66
17h35 : Conclusion et ouverture	67
La conclusion de Sylvain DAVID	68
DECLARATION COMMUNE	69

Ouverture et introduction (10h)

Mot de bienvenue : **Laurent BATSCH** (Président de l'Université Paris-Dauphine)

Introduction : **Renaud CHARTOIRE & Marjorie GALY** (Co-secrétaires généraux de l'Apses)

Discours d'ouverture de Laurent Batsch - Président de l'université Paris-Dauphine

(Retranscription)

Bonjour à chacune et chacun d'entre vous, et bienvenue à l'université Paris-Dauphine. Merci à L'APSES d'avoir choisi notre établissement pour accueillir vos travaux.

Je voulais simplement vous dire que vous étiez ici chez vous, que vous êtes chez vous d'abord parce que nous sommes une université dédiée à l'économie, à la gestion, aux mathématiques appliquées, à l'informatique de gestion, à toutes disciplines qui, en général, sont des débouchés importants pour les lycéens de SES lorsqu'ils deviennent étudiants, et puis vous êtes ici chez vous aussi, parce que Paris-Dauphine, contrairement aux clichés qu'on voit parfois ici ou là, est une université - une université publique. Une université publique, ça veut dire tout simplement que nous sommes une structure, un établissement qui préfigure en quelque sorte ce qui est aujourd'hui le modèle d'enseignement supérieur dans les grands pays développés. Je veux dire par là que ce qui est devenu aujourd'hui le modèle d'établissement d'enseignement supérieur, ce ne sont pas les écoles à la française, ce n'est pas le modèle napoléonien de la grande école, c'est le modèle de l'université pluridisciplinaire, ouverte, critique, adossée à la recherche. Je le dis parce que j'entends parfois dire : oh bien, Dauphine, c'est comme une grande école. C'est vrai que les débouchés de nos étudiants, le niveau auquel ils postulent quand ils sortent, c'est à peu près celui des trois parisiennes, mais - je n'arrête pas de le dire - nous avons un avantage ... et un avantage qui sera croissant par rapport aux grandes écoles, c'est que nous, nous sommes déjà une université. Regardez tous les efforts que déploient les écoles aujourd'hui pour essayer de ressembler à une université, regardez la façon dont elles essaient de débaucher à grands frais des chercheurs, regardez la façon dont elles essaient de recruter leurs étudiants pas seulement à la sortie du concours, mais de manière latérale, regardez les efforts qu'elles font pour s'adosser à des alliances universitaires et s'intégrer à des structures de type universitaire, vous comprenez à ce moment-là qu'elles ont un handicap par rapport aux universités, et en particulier aux universités publiques. Eh bien, nous sommes une université, nous sommes une université publique, et nous n'allons sûrement pas - et surtout pas - l'oublier au moment où les écoles déploient énormément d'efforts pour essayer de

nous ressembler. J'ajoute que être une université, ça veut dire aussi être une alternative à un modèle pédagogique de type bachotage, concours et bureau des élèves. C'est une montée en puissance progressive, une montée en charge du travail. C'est un adossement de la formation au modèle de recherche et au modèle d'une formation critique. C'est une approche pluridisciplinaire, et vous savez qu'à Dauphine, on a une particularité, c'est que nous ne sommes pas organisés par discipline : nous n'avons pas une UFR d'éco, une UFR de gestion, nous avons un département, une UFR de licence, un département, une UFR de master. C'est-à-dire qu'on est horizontal, tout simplement parce que, ce que nous délivrons, ce ne sont pas des diplômes professionnels au sens technicien du terme, c'est des formations qui sont pluridisciplinaires, alors on est professionnalisés, on l'assume et puis on va le rester, ça je vous rassure, mais en revanche, on a ce caractère de toute université d'être pluridisciplinaire, ouvert et critique. Voilà, je voulais vous dire ces quelques mots pour vous dire qu'on valait peut-être mieux que ce qu'on disait de nous, mais tout ce qu'on dit de nous n'est pas toujours faux.



Laurent BATSCH (Président de l'Université Paris-Dauphine)

C'est vrai aussi qu'on sélectionne à l'entrée. Nous avons 600 étudiants en économie, et 200 en mathématiques et beaucoup plus de

candidats. Nous n'avons pas assez de lycéens de SES, Bernard Guillochon, directeur du département de LSO (Licence des Sciences de l'Organisation) va nous le dire, et c'est vrai, Bernard, qu'il faudra qu'on fasse quelques chose dans ce domaine. C'est vrai que nous sélectionnons, et c'est vrai aussi que nous allons augmenter les droits d'inscription, pas dans les proportions qu'on dit, mais nous allons le faire un petit peu, très loin de ce que vos élèves paieront quand ils seront en écoles de commerce, très loin, mais un petit peu quand même. Parce que c'est une question d'équité, et puis parce que il y a quand même un moment, où quand une université, comme les classes préparatoires d'ailleurs, reçoit plus de 50 % d'étudiants d'origine de CSP professions libérales et cadres supérieurs, quand ces

catégories sociales-là ont le paquet fiscal d'un côté, de l'autre côté un service public qui leur est dédié, il y a un petit problème de redistribution à l'envers, et qu'il faut le traiter. Or vous savez, on dit beaucoup que Dauphine est une fac de riches, vous ne tarderez pas à vous apercevoir quand vous fréquenterez ces locaux que pour une fac de riches, ce n'est pas très brillant. On a le sort de toute université. Voilà, simplement, on veut se battre à armes égales, donc on va en prendre les moyens, on va faire de la redistribution à notre mesure, à notre façon, mais on va en faire un petit peu.

Je vous souhaite de très bons travaux, et encore une fois merci d'être parmi nous, et j'espère que vous ne regretterez pas d'être passés à Paris-Dauphine. A bientôt.

Discours introductif de Renaud Chartoire - Co-secrétaire général de l'ApSES

Bonjour,

Il nous revient, à Marjorie Galy et moi-même, le redoutable honneur d'ouvrir ce colloque. Avant toute chose, nous tenons à remercier tous ceux qui se sont déplacés, les intervenants aux tables rondes comme les participants, malgré les conditions de circulation difficiles. L'ApSES prépare ce colloque depuis plus d'un an. Ce colloque n'existe donc pas en réaction aux polémiques sur la série ES ayant émaillé la rentrée 2007, même si les propos qui ont alors pu être tenus par le Ministre de l'Education Nationale ne pourront être absents des discussions que nous pourrions avoir au cours de cette journée.



*Renaud CHARTOIRE (Co-secrétaire général de l'APSES),
Sylvain DAVID (Président de l'APSES) et Rémi
JEANNIN (APSES)*

Nous avons construit ce colloque autour de deux grands objectifs :

- ▶ faire le point sur les spécificités de la série ES et sur ses enjeux à venir
- ▶ faire le point sur l'enseignement des Sciences Economiques et Sociales, en sachant que les deux questions sont en partie liées puisque les SES ne sont pas enseignées en dehors de la filière ES à partir de la classe de première.

Notre constat de départ est le suivant : la filière ES a joué un rôle majeur dans la démocratisation

du système éducatif. De même, les SES jouent un rôle majeur dans la formation du citoyen en donnant aux élèves des grilles de lecture leur permettant de mieux appréhender les grandes questions économiques et sociales contemporaines, à partir d'une approche légitimée par le recours aux savoirs universitaires.

Pour penser la série ES et l'enseignement des SES dans l'école du 21^{ème} siècle, nous allons organiser notre réflexion autour de trois tables rondes :

1. Une première table ronde le matin pour analyser à quelle demande sociale répond la série ES et quelles sont les forces et faiblesses des bacheliers ES dans le supérieur (Pourquoi un bac ES ?), à partir d'interventions de représentants de formations supérieures qui accueillent des bacheliers ES (Economie, Droit, IEP, IUT etc.).
2. Une seconde table ronde l'après-midi pour débattre de la cohérence du parcours de formation proposé dans la série ES (Quelle complémentarité des disciplines dans la série ES ?), à partir d'interventions d'enseignants des disciplines représentées (SES, mais aussi Histoire-Géographie, Mathématiques, Philosophie, Langues), mais aussi d'élèves de la série ES (représentants d'organisations lycéennes).
3. Une troisième table ronde l'après-midi pour discuter de la place de la culture économique et sociale dans les enseignements du lycée (Quel enseignement économique et social au lycée ?), à partir d'interventions de professeurs de SES, d'économistes, de sociologues, de journalistes, et représentants de syndicats de salariés et d'employeurs.

Je vais maintenant laisser la parole à Marjorie Galy, co-secrétaire générale de l'ApSES, qui va nous présenter quelques témoignages d'anciens élèves de la série ES.

Discours introductif de Marjorie Galy - Co-secrétaire générale de l'APSES

Je voudrais centrer mon propos sur les témoignages d'anciens bacheliers ES ou B que nous avons recueilli depuis notre appel via le site Internet de l'APSES. J'en ai choisi quelques uns parce qu'ils sont significatifs des plus de 300 autres reçus à ce jour et aussi parce qu'ils traduisent bien ce que chaque enseignant de SES cherche à transmettre à ses élèves ainsi que la réussite de la série ES.

► Anaïs (bac. obtenu en 2006) Etudiante en première année de licence d'allemand Mon bac ES m'a permis d'avoir une grande ouverture d'esprit sur le monde et un enseignement très complet (quasi équivalence des heures de cours en SES, histoire-géo et maths, pas de "favoritisme" d'une seule matière), ainsi que l'acquisition d'une réelle méthode de travail, grâce aux analyses économiques notamment, qui demandent une certaine rigueur lors de la recherche de données par exemple puis de leur analyse, ce qui constitue un avantage non négligeable lors des études supérieures.

► Steven (bac. obtenu en 2004, Lycée Fabert, Metz) Etudiant à l'École de journalisme de Toulouse après une licence d'histoire. S'il est un bac qui peut réellement être qualifié de « généraliste » c'est sans aucun doute celui-ci. En effet on y apprend l'ouverture d'esprit tout en restant rigoureux, et il est nécessaire d'être « bon partout » comme on a coutume de dire, car les coefficients au bac dans cette filière sont les mêmes -ou presque- en Mathématiques, Histoire, Économie ou Langues. Licencié d'Histoire à Paris I - Panthéon-Sorbonne, je me destine au journalisme (je viens d'intégrer l'école de journalisme de Toulouse), et je ne pense pas que j'aurai eu autant de facilité dans mon parcours si je n'avais pas bénéficié d'un enseignement de qualité tant en histoire qu'en économie, en langues, et en maths...

► Antoine Etudiant EDHEC LILLE La Filière ES m'a apporté une rigueur intellectuelle nécessaire pour des études dans le supérieur ainsi qu'une ouverture sur le monde grâce à la palette de matières qui n'est pas un fourre-tout mais un tout solide et cohérent.

► Thomas (bac. obtenu en 1996, Camus Bois-Colombes) Actif Conseiller technique La première chose que m'a apportée la filière ES, c'est la capacité à me situer dans ma scolarité et dans l'entreprise. Je suis un pur produit de la filière ES : un "littéraire" qui n'est pas allergique aux maths. Cela m'a permis d'orienter ma

carrière dans un domaine technique, l'informatique et la communication, que j'articule dans un contexte où les interactions humaines sont très importantes. La filière ES m'a décomplexé sur le fait d'être un "touche-à-tout", tout en me gardant d'être un "touche à n'importe quoi". Je sais traduire les attentes d'un client ou d'un employeur, je comprends rapidement ses impératifs car je sais les situer. Sans l'autonomie intellectuelle et la curiosité que m'ont apportées mes professeurs au lycée, les choses se seraient sans doute passées autrement.



Marjorie GALY (Co-secrétaire générale de l'APSES)

► Pierre (bac. obtenu en 2001 Lycée Notre-Dame de Sion, Marseille) Etudiant Master Carrières publiques - mention administration et entreprises en Europe La série ES fait partie de la pluridisciplinarité permise par notre système d'éducation, et fournit aux lycéens de solides bases économiques et sociologiques, qui sont la clé de la compréhension de notre monde/société. Elle met l'accent sur l'histoire, sans négliger les mathématiques précieuses aux futurs étudiants en économie. La filière ES m'a beaucoup aidée quand j'ai intégré science po après le bac, particulièrement en histoire et en économie. Là où certains souffraient, moi je réussissais !

► Nadia (bac. obtenu en 2001 Lycée Notre Dame de Sion-Marseille) Etudiant Ecole de Commerce La filière ES me correspondait à tous les niveaux : j'avais un bon niveau en mathématiques mais je n'étais pas attirée pas la filière scientifique, et je trouvais la matière SES particulièrement intéressante puisque c'était la seule matière au lycée en rapport constant avec l'actualité. Cette matière m'a imposé de lire la presse générale ou spécialisée de façon régulière, habitude qui j'ai particulièrement réutilisé

pendant mes années d'université d'Economie Appliquée. Cette ouverture à l'actualité et cette culture générale sont les principaux facteurs qui m'ont permis d'intégrer une bonne Ecole de Commerce

Que nous apprennent ces témoignages ? Quels sont les mots et les thématiques qui reviennent le plus parmi les 300 déjà recueillis ? Invariablement, 3 aspects sont soulignés :

- 1) l'acquisition d'une culture générale équilibrée,
- 2) l'ouverture sur les questions de société et l'intérêt pour l'actualité,
- 3) l'apprentissage de la rigueur dans l'analyse et l'argumentation.

Voilà. Ce sont les 3 aspects qui reviennent invariablement. Et ils sont décisifs. Mais je

voudrais encore souligner un dernier élément. Rappeler une évidence pour les enseignants de la série ES et en premier lieu pour les enseignants de SES. Cet élément qui est inquantifiable et rarement présent dans les évaluations et analyses du ministère de l'Education Nationale sur notre système éducatif, pourtant pointé, dans les comparaisons européennes, comme parmi le plus anxiogène pour les élèves.

Il s'agit du plaisir d'apprendre, de la réalisation de soi et de son épanouissement, de la motivation et de l'enthousiasme face aux savoirs, de la maîtrise de son destin et de ses choix tant professionnels que citoyens, que semble permettre d'acquérir la série ES, si l'on en croit les témoignages de nos anciens et de plus en plus nombreux bacheliers.

Table ronde n°1 : Pourquoi un bac ES ? (10h30-12h15)

Quelle demande sociale pour le bac ES ?

Que peut-on faire avec un bac ES ?

Quelles sont les forces et faiblesses des bacheliers ES dans l'enseignement supérieur ?

Animateur : **Rémi JEANNIN**

Introduction : **Rémi JEANNIN** : présentation des principaux résultats concernant les lycéens de la série ES (travaux de Roger Establet Sociologue auteur de "Radiographie du peuple lycéen" 2005)

Intervenants : **Bruno MAGLIULO**, Inspecteur de SES, auteur de e "Que deviennent les bacheliers ES dans l'enseignement supérieur ?", **Bernard GUILLOCHON** Responsable du département Licence des sciences de l'organisation, Paris IX Dauphine , **Dominique THIEBAUT**, Doyen de la Faculté de Sciences Economiques et de Gestion de Paris 12, vice-président de la conférence des Doyens de FSEG, **Isabelle WAQUET**, enseignante de SES en CPGE HEC, **Michel LARMANDE**, Directeur du département Statistiques à l'UT Paris Descartes, **Philippe CIBOIS**, Association Française de sociologie.

Intervention de Rémi Jeannin - Professeur de SES

Cette table ronde a pour but d'explorer les raisons de l'existence d'un bac ES. Cette question renvoie évidemment aux affirmations de Xavier Darcos début septembre qui estimait que cette série était « sans débouchés évidents ». Mais, avant de répondre à ces interrogations en faisant un état des lieux des débouchés dans le supérieur et dans le monde professionnel des bacheliers ES, la question des raisons de l'existence de ce bac peut être traitée d'un point de vue beaucoup plus général, en se demandant à quelle demande sociale répond l'existence d'un bac ES. Cette « demande sociale » émane d'une multitude d'acteurs : élèves, parents d'élèves, employeurs, syndicalistes, représentants du monde politique etc. Et elle ne se réduit pas à une seule demande de débouchés. Nous sommes placés dans cette salle sous le haut patronage de Raymond Aron, et cette phrase gravée au dessus de nos têtes a toute sa pertinence ici : « La liberté politique contribue à rendre les hommes dignes d'elle et à en faire des citoyens ni conformistes ni rebelles, critiques et responsables ». Comment repérer les composantes de cette demande sociale ? La série ES et les SES y répondent-elles ? Les témoignages d'anciens élèves recueillis sur le site de l'APSSES sont des éléments de réponse assez éloquents, mais peu scientifiques évidemment. En revanche, nous disposons des résultats d'une enquête de très grande ampleur, l'enquête dirigée par Philippe Mérieu auprès des lycéens en 1998 (1 812 109 questionnaires !), commandée par le Ministère de l'Education Nationale sous l'autorité de Claude Allègre. Ces résultats sont reproduits et interprétés sous la direction de Roger Establet dans Radiographie du peuple lycéen, ESF Editeur, Paris, 2005.

Dans les réponses recueillies, trois grands groupes de disciplines peuvent être distingués selon que les élèves les considèrent comme contribuant efficacement ou pas à leur formation professionnelle et personnelle.

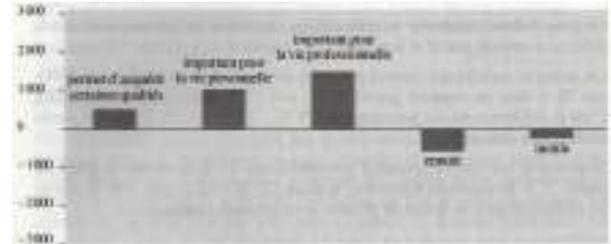
		Formation professionnelle	
		Utiles	Peu utiles
Formation personnelle	Utiles	Les « humanités modernes » Langues, Sciences sociales, Environ de la Vie et de la Terre	Les « humanités classiques » Langues, Histoire, Philosophie
	Peu utiles	Les « sciences dures » Physique Chimie, Mathématiques	-

Ainsi, certaines disciplines sont perçues positivement en fonction d'une seule dimension : les « sciences dures » sont valorisées pour leur capacité à ouvrir des débouchés

valorisants mais perçues comme ennuyeuses et ne contribuant pas à la formation personnelle, voire même perçues comme « inutiles » ; de l'autre côté du spectre, les « humanités classiques » seraient dotées d'un fort pouvoir de formation personnelle et morale, mais d'une faible utilité professionnelle.

Les résultats de cette enquête auprès des lycéens montrent une particularité des sciences sociales, qu'elles partagent avec les langues et les SVT aux yeux des lycéens : un bon équilibre entre ces deux dimensions de la « demande » des lycéens. Voici les « valeurs » attribuées aux sciences sociales :

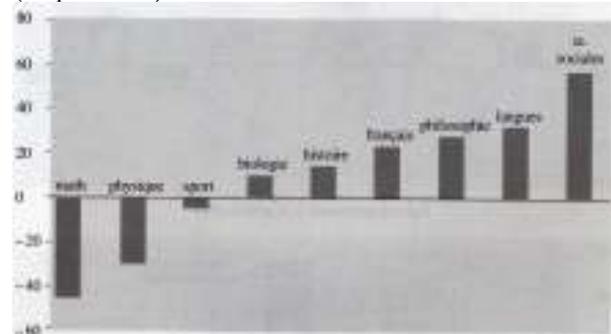
Document 1, Les valeurs attribuées aux sciences sociales



Roger Establet (dir.), Radiographie du peuple lycéen, ESF Editeur, Paris, 2005.

L'appréciation globale portée par les lycéens sur les différentes disciplines montre le rejet de celles qui sont perçues comme trop abstraites, « n'ayant d'autres buts qu'elles même » (p. 100). Au contraire, sont plébiscitées les disciplines parvenant à concilier formation professionnelle et formation personnelle.

Document 2, Différence entre citations positives et négatives dans l'ens. général et technologique (en pts de %)



Lecture : Les SES sont mentionnées 3814 fois, dont 78 % dans un contexte positif et 22 % dans

un contexte négatif, soit une différence (78 – 22) de 56 points de pourcentages.

Roger Establet (dir.), Radiographie du peuple lycéen, ESF Editeur, Paris, 2005.

Le mot de la fin peut être donné à Roger Establet :

Document 3, La série ES : un équilibre entre formation personnelle et professionnelle

« L'ensemble des académies observées fournit le même résultat : les lycées des sections économiques et commerciales ne présentent pas de dichotomie entre les connaissances qu'ils jugent importantes pour leur vie

personnelle et celles qu'ils destinent à leur vie professionnelle : ce sont les mêmes. Cette harmonie est leur spécificité : la filière ES est donc une réussite. »

Roger Establet (dir.), Radiographie du peuple lycéen, ESF Editeur, Paris, 2005, (p. 131)

Les résultats de cette étude sont sans équivoque : la série ES et les SES correspondent bien à une demande sociale en provenance des lycéens. Et la suite de cette table ronde montrera que cette demande se fonde sur de réels débouchés et des taux de réussite très satisfaisants dans l'enseignement supérieur.

Intervention de Bruno Magliulo - IPR de SES, auteur de "Que faire avec un bac ES ?"

Que peut-on faire avec un bac ES ?

Comme tous les bacheliers généraux, les bacheliers ES sont presque tous enclins à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur : en 2006, ils furent 95,9% (1) à agir ainsi. En réalité, ils sont plus nombreux car dans les 4,1% classés en « orientation vers la vie active », on mêle ceux qui signent un contrat de travail par l'alternance (contrat d'apprentissage ou contrat de professionnalisation), qui font donc le choix de se former à un diplôme de l'enseignement supérieur professionnel (BTS, DUT, etc.) sous statut salarié, et ceux qui signent un autre type de contrat de travail. Ce chiffre est comparable à ceux observés pour les bacheliers L (99,6%) et S (104,5%) (2), mais significativement supérieur à ceux concernant les bacheliers technologiques (75,9% de poursuites d'études en moyenne, 77,5% pour les bacheliers STT(STG)), et les bacheliers professionnels (22,6% de poursuite d'études en moyenne).

Voici, pour l'année universitaire 2006-2007, la structure des orientations des nouveaux bacheliers ES dans l'enseignement supérieur :

(Source : Que faire avec un bac ES ? Editions L'Etudiant, édition 2008 à paraître fin janvier 2008 Tableau recomposé à partir des données du MEN)



Bruno MAGLIULO (Inspecteur de SES, auteur de "Que faire avec un bac ES ?" éditions L'étudiant)

Des préférences marquées pour :

1) Les études supérieures longues : près de sept bacheliers ES sur dix s'engagent dans une filière d'enseignement supérieur long, soit à l'université (58% en prenant en compte les inscriptions dans les établissements universitaires privés), soit dans la filière « grandes écoles » (11,7% par addition de ceux qui entrent en CPGE et ceux qui parviennent à se faire admettre dans une grande école à recrutement niveau bac).

Notons qu'en réalité, les bacheliers ES sont nettement plus nombreux à faire des études supérieures longues : les deux tiers de ceux qui optent pour la préparation d'un diplôme de l'enseignement supérieur professionnel court

Entrée en première année du premier cycle licence (universités publiques)		56,5 %
Dont		
- Droit	15,8 %	
- Sciences humaines et sociales (histoire, socio, psycho, géo ...)	13,7 %	
- Economie – gestion	9,1 %	
- Langues vivantes	7,4 %	
- Administration économique et sociale	4,6 %	
- Sciences et techniques des activités physiques et sportives	2,4 %	
- Lettres	1,3 %	
- Arts	0,9 %	
- Autres filières universitaires (santé, sciences de la vie ...)	1,4%	
Universités privées		1,5 %
Classes préparatoires aux grandes écoles		6,3 %
Dont		
- CPGE économiques	4,6 %	
- CPGE littéraires	1,7 %	
Grandes écoles à recrutement niveau bac (IEP, écoles de commerce...)		5,4 %
Formations supérieures professionnelles courtes		26,1 %
Dont		
- Instituts universitaires de technologie	11,4 %	
- Sections de technicien supérieur	9,7 %	
- Ecoles professionnelles de niveau bac + 2/3	5 %	
Total poursuite des études		95,8 %
Vie active (y compris les contrats d'alternance)		4,2 %

parviennent ensuite à se glisser en année de licence professionnelle, puis pour beaucoup en deuxième cycle master, ou en grande école. En prenant en compte ce phénomène, on peut dire que les bacheliers ES sont plus de 85% à avoir une préférence pour les études supérieures longues.

2) Les études supérieures économiques : près de la moitié des bacheliers ES optent pour une filière d'études supérieures économiques (générale ou professionnelle, courte ou longue). 13,7% le font à l'université publique (filiales économie-gestion et AES), 0,5% au titre des universités privées, 4,6% en CPGE économique, 4,5% en entrant dans des grandes écoles de commerce, gestion, comptabilité, etc.) à recrutement niveau bac, et 25% dans des filières tertiaires des IUT, STS ou écoles de niveau bac + 2/3. Ils sont donc plus de 48% à faire un tel choix.

3) Les études professionnalisées oui, mais après un premier cycle général : force est de constater qu'une majorité de bacheliers ES (près des deux tiers en additionnant ceux qui s'inscrivent en premier cycle universitaire et ceux qui entrent en CPGE) préfèrent entamer leurs études supérieures par deux ou trois années d'enseignement général, avant de choisir leur champ d'études professionnalisées. Corrélativement, ils ne sont qu'un tiers à plonger dans le bain de la professionnalisation dès l'après-bac.

Notons cependant que si l'on veut bien prendre en compte les premiers vœux d'orientation des bacheliers ES (et non pas uniquement les constats de rentrée), on a une image plus équilibrée de la répartition des bacheliers ES entre les filières immédiatement professionnalisées (IUT, STS, écoles à recrutement niveau bac) et les autres. Il est en effet important de tenir compte du fait que le nombre des bacheliers ES candidats à l'admission en établissement d'enseignement supérieur immédiatement professionnalisé est nettement plus important qu'il n'y paraît : on estime à près de 40 % le nombre des bacheliers ES candidats à l'admission en IUT, STS ou école professionnelle à recrutement niveau bac, et 10 % ceux qui frappent à la porte des grandes écoles à recrutement niveau bac. Pour la partie d'entre eux qui ne parvient pas à sauter positivement l'obstacle de la sélection, l'université est un choix de second rang. Si on veut bien prendre en compte la structure des

vœux d'orientation des bacheliers ES (et pas uniquement celle du constat de rentrée des orientations effectives), on peut estimer la part de ceux qui préfèrent entrer dans une filière (courte ou longue) immédiatement professionnalisée, à 45/48 %.

Réussite à tous les étages :

Il est frappant de constater que dans les diverses voies d'études sur lesquelles les bacheliers ES s'engagent, ils sont majoritaires à réussir. C'est certes inégalement vrai, mais les discours misérabilistes trop fréquemment prononcés sur la prétendue « mauvaise potentialité des bacheliers ES dans l'enseignement supérieur », y compris parfois par les plus hautes autorités ministérielles, sont largement contredits par les données chiffrées... telles que présentées par le service statistique du ministère de l'Éducation nationale lui-même. Sans prétendre à l'exhaustivité sur ce sujet, signalons quelques données particulièrement significatives à nos yeux.

1) Taux d'accès des bacheliers ES en troisième année de l'enseignement supérieur universitaire (session de 2006) :

En deux ans pile : 40,8% en droit (33,6% tous bacs confondus) ; 38,5% en économie-gestion./AES (31,3%) ; 45,9% en lettres/langues/sciences humaines (38,2%).

En deux à cinq ans : droit , 72,7% (tous bacs confondus : 60,8%) ; économie-gestion/AES, 67,4% (tous bacs confondus : 60,6%) ; lettres/langues/sciences humaines, 69,5% (tous bacs confondus : 59,2%). Ces taux d'accès en troisième année s'entendent en deux à cinq ans.

Source : Repères et références statistiques du MEN, 2006

2) Réussite des bacheliers ES en année licence (toutes filières confondues, session de 2006) :

En un an pile : 75,4% (tous bacs confondus : 70,4%) En deux ans : 8,4% (tous bacs confondus : 9,7%) En trois ans : 1,3% (tous bacs confondus : 1,6%) Total en un à trois ans : 85,1% (tous bacs confondus : 81,7%)

Source : Repères et références statistiques du MEN, 2007

3) Réussite des bacheliers ES en IUT (secteur des services, session de 2006) :

En deux ans pile : 75,7% (tous bacs confondus : 74,7%) En trois ans : 6,5% (tous bacs confondus : 7,3%) Total en deux ou trois ans : 82,2% (tous bacs confondus : 82%)

Source : Repères et références statistiques du MEN, 200

4) Réussite des bacheliers ES en STS (secteur des services, session de 2006) :

En deux ou trois ans : 80 % (tous bacs confondus : 66%)

Source : Résultats des BTS, session 2006, Note d'information du MEN, N° 07.19

5) % des entrants en première année des Instituts d'études politiques par bac d'origine (session 2006 des concours d'entrée) :

IEP (1) Aix-en-provence 51% (ES) 33% (L) 15% (S) Lyon 53% (ES) 35% (L) 11% (S) Rennes 51% (ES) 30% (L) 19% (S) Strasbourg 44% (ES) 39% (L) 17% (S) Toulouse 45% (ES) 32% (L) 23% (S) (1) Chiffres non disponibles concernant les IEP de Bordeaux, Grenoble, Lille et Paris

Source : Réussir son entrée à Sciences po', par Sandine Chesnel, collection L'Etudiant

Nous aurions pu poursuivre cette liste des résultats obtenus par les bacheliers Ss dans les diverses filières d'enseignement supérieur. Citons

par exemple le fait qu'à l'issue des CPGE économique et commerciale, ils sont 90% à réussir, en deux ou trois ans, à un concours au moins d'accès dans une grande école de commerce/gestion ; autre exemple intéressant : 60% des bacheliers admis dans les grandes écoles de commerce à recrutement niveau bac sont originaires de la filières ES ; etc.

Au total, les bacheliers ES n'ont vraiment pas à rougir de leur réussite dans l'enseignement supérieur, y compris lorsqu'on la compare avec celle obtenue par d'autres catégories de bacheliers.

(1) Toutes les données statistiques présentées dans cette contribution sont extraites de l'édition 2007 de « Repères et références statistiques » (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Education nationale)

(2) Ces chiffres s'entendent « y compris les doubles inscriptions dans l'enseignement supérieur (par exemple : élève de classe préparatoire également inscrit en premier cycle universitaire), ce qui explique que certaines données soient supérieures à 100%

Intervention de Bernard Guillochon - Paris IX Dauphine

Incontestablement les chances d'entrer en DUGEAD 1 à Dauphine venant de la filière ES sont un peu moins grandes que dans le cas de la filière S. Toutefois nous avons un lot stable de bacheliers ES qui réussissent bien.

Le département Licence Sciences des Organisations, dont j'ai la responsabilité, rassemble les niveaux L1, L2 et L3. Il délivre le DUGEAD Diplôme universitaire de gestion et d'économie appliquée et quatre Licences (L3) : une « sciences de gestion » qui a beaucoup de succès, une Licence d' « économie appliquée » qui a des effectifs un peu plus réduits, une Licence « sciences de la société » (LISS) et une licence « droit et gestion ». Ce dont nous allons parler ici c'est de l'entrée en L1, mais il existe aussi des possibilités d'accès pour les bacheliers ES au niveau licence en économie appliquée, en LISS et en droit et gestion. Donc l'image que nous avons des difficultés que rencontrent les bacheliers ES pour entrer à Dauphine doit être modérée par le fait qu'il peut y avoir d'autres flux qui peuvent entrer après un bac ES ; nous n'avons pas de statistiques là-dessus, mais il y a beaucoup de bachelier ES qui entrent directement en L3 « économie appliquée ». De même pour les licences sciences de la société et droit et gestion. Il y a par ailleurs pas mal de M2 où de nombreux admis ne sont pas dauphinois. Tout cela doit être pris en compte lorsque l'on prend connaissance des statistiques d'entrée en DUGEAD 1.



Bernard GUILLOCHON Responsable du département Licence des sciences de l'organisation, Paris IX Dauphine et Dominique THIEBAUT (Doyen de la faculté de Sc. Eco. et Gestion de Paris 12 et vice-pdt de la conférence des Doyens des Facultés de Sciences Economique et Gestion).

Nous avons depuis quelques années un statut de grand établissement et nous pratiquons une sélection à l'entrée, sélection sévère pour tous les bacheliers car le taux d'entrée est relativement

faible. La sélection se fait sur la base des notes obtenues en première et en terminale, sachant que la commission qui procède à cette sélection pondère les notes selon des critères assez proches de ceux du baccalauréat. Les bacheliers S et ES n'ont donc pas le même régime de cotation et il y a quelques bacheliers L, en nombre extrêmement réduit.

Sur 2006 et 2007, l'année 2006 n'étant pas très représentative car il y a une chute très forte du nombre d'inscrits par rapport au nombre d'admis, les chiffres montrent qu'il est plus difficile d'entrer à Dauphine avec un bac ES qu'avec un bac S. Le taux d'admis pour les ES est d'un sur cinq pour un taux moyen de 30% ce qui veut dire que le taux d'admis des S est de 45 % environ.

Pourquoi être plus sévère pour les bacs ES ? Parce qu'il est vrai qu'à Dauphine, si l'on regarde le contenu de l'enseignement du DUGEAD 1 et du DUGEAD 2 et le contenu de l'enseignement en gestion, et en particulier dans la filière finance, - qui a un très grand succès car un grand nombre d'étudiants qui entrent en DUGEAD 1 se destinent à aller ensuite en sciences de gestion et non pas en économie et veulent faire de la finance puisqu'en gestion il y a quatre filières mais c'est vraiment la filière finances qui rassemble le plus d'étudiants - dans tous ces niveaux, DUGEAD 1 et DUGEAD 2 et licence de gestion option finance, il y a des mathématiques assez sophistiquées. Or il a été constaté que les étudiants ES avaient plus de mal à suivre, aussi bien pour les matières spécifiquement mathématiques que les statistiques, la microéconomie et la macroéconomie. Il existe en effet des UE de macroéconomie qui sont assez formalisées et qui demandent une bonne maîtrise de l'outil mathématique. Par rapport à l'enseignement qui est diffusé à Dauphine, il faut bien dire que notre exigence d'un bon bagage mathématique peut justifier que nous soyons plus sévères avec les bac ES qu'avec les bac S. Ceci dit beaucoup de dossiers S sont aussi écartés.

Si l'on regarde maintenant le destin de ces bac ES ou S, quand ils sont entrés à Dauphine – malheureusement nous n'avons pas énormément de statistiques là-dessus, et notamment nous n'avons pas de statistiques au niveau des L3, des M1 et des M2, mais on en a pour ceux qui sont entrés en 2004 pour le DUGEAD 1- on constate que les bac S réussissent un peu mieux que les

ES mais en ES le taux est également bon, environ les trois quarts réussissent la première année sans redoubler. Une fois entré en deuxième année, presque tout le monde, bac ES ou bac S réussit bien avec un taux de réussite de 90%, voire 95%. Ils sont pratiquement assurés d'entrer dans la licence qu'ils veulent, notamment dans la licence gestion.

Voilà ce que je peux dire et qui n'est pas entièrement satisfaisant pour vous, je le comprends très bien car je suis plutôt, personnellement, un défenseur des bac ES. Est-ce qu'on peut ou non infléchir à terme ? Ce n'est pas vraiment à moi de le dire. Mais il est certain

que les exigences en formalisation mathématique à Dauphine sont fortes et que les enseignants d'économie, de mathématiques, de statistiques ont toujours envoyé le message qu'il fallait un bon niveau en maths pour entrer à Dauphine. Bien sûr, je ne l'ai pas précisé mais je pense que vous l'avez compris, les bac ES admis à Dauphine sont presque tous les bac ES spécialité maths ce qui fait que le message que vous pouvez envoyer en tant que professeurs de lycée c'est que si on veut entrer à Dauphine il faut choisir la spécialité maths. Les bac ES spécialité SES ou langues sont extrêmement peu nombreux à entrer.

Questions

On va prendre les questions sur les filières de gestion, en particulier à Dauphine.

B. Magliulo : il me semble qu'à l'époque où vous n'aviez pas le statut d'université de technologie, et où vous n'étiez pas autorisés à réguler les flux d'entrée, vous pratiquiez sur dossier avec une vision un peu aprioriste du profil des candidats et les taux d'accès des bacheliers ES étaient inférieurs à ce qu'ils sont aujourd'hui. Autrement dit, je me demande si les procédures officielles et transparentes qui existent désormais n'ont pas amené à ce que cette transparence bénéficie, insuffisamment sans doute, comme vous l'avez souligné, aux bacheliers ES dont le taux d'accès a pratiquement doublé. Le cas de Dauphine semblerait démontrer que la régulation à l'entrée ne se fait pas obligatoirement au détriment des bacheliers ES.

R : Effectivement ça a été lié à la révision d'un certain nombre de critères au sein même de la commission qui est diverse et qui a été sensible au fait qu'il y avait un souhait assez net d'ouvrir plus vers les bac ES.

Question inaudible.

R. Effectivement il y a très souvent un arbitrage entre classes préparatoires et Dauphine. Mais on observe depuis deux ou trois ans que la proportion, dans les candidats retenus à Dauphine, des mentions très bien et bien au baccalauréat dépassent 50% des candidats retenus en 2007. Autrement dit, il s'agit d'étudiants qui auraient été pris en classe préparatoire et qui ont quand même préféré Dauphine pour des raisons diverses que vous pouvez imaginer, car Dauphine demande du travail mais moins quand même qu'en classe préparatoire.

Isabelle Waquet : je voudrais ajouter qu'il y a des déperditions même dans les filières sélectives. Nous pensons qu'il s'agit de départ vers Sciences Po ou à l'étranger.

Erwan Le Nader : Olivier Bouba-Olga a fait des statistiques sur l'université de Poitiers concernant les étudiants en fonction de l'origine scolaire et il a montré qu'il y a un taux de réussite en première année des bacheliers ES légèrement inférieur à celui des bacheliers S, mais qui est vite corrigé en deuxième et troisième année, alors que cette université ne sélectionne pas. L'effet des mathématiques peut expliquer cela pour la première année mais pour les années suivantes il y a un effet de sélection

qui fait que ceux qui sont passés par le tamis de cette première année vont pouvoir suivre après.

Mais pour revenir sur le rôle des mathématiques, le critère de la spécialité joue apparemment un rôle important alors qu'en terme de volume horaire et de programme, cette spécialité ne concerne que deux heures dans la semaine avec des programmes qui font que des élèves moyens en mathématiques peuvent avoir des résultats très bons en spécialité : au premier trimestre de terminale ils font la théorie des graphes, on a des 15 de moyenne, et ce sont ces notes du premier trimestre qui vont jouer un rôle déterminant dans la sélection, alors que parfois il n'y a eu qu'un seul devoir car il n'y a eu que deux heures de cours et que cela porte sur un chapitre dont l'utilité peut être discutée. Les professeurs de SES s'interrogent sur cette question

Le rôle déterminant des spécialités dans l'orientation nous amène à penser que parfois vous passez à côté de très bons candidats qui ont d'excellentes moyennes en mathématiques (parfois 17, 18 ou 19 de moyenne pour des élèves qui parfois se voient refuser l'entrée dans les filières sélectives parce qu'ils n'ont pas fait la spécialité maths). Il faudrait une évolution des critères de sélection à cet égard.

Réponse M. Guillochon Je vous remercie de ce renseignement qui m'amènera à réfléchir à ce problème de la spécialité.

Q. On revient sur le rôle des mathématiques, sur la formalisation, c'est plus sur la capacité à poser des problèmes qu'il y a difficulté, pas uniquement en mathématiques. A la limite d'ailleurs, la difficulté même si elle existe, ne serait pas tant en mathématiques pures que dans l'application des mathématiques avec ce côté un peu démotivant (à quoi ça sert les mathématiques ?)

Commentaire B. Magliulo : les statistiques montrent que ce que vous dites est vrai, on vient moins par défaut en économie-gestion qu'en AES. Tout se passe comme si l'élève de terminale ES était bien informé aujourd'hui qu'il y a quand même là une difficulté particulière sans commune mesure avec les difficultés qu'il va rencontrer dans d'autres filières, y compris économiques, notamment en AES ou en LEA et que donc le mauvais élève en mathématiques en ES s'abstiendra plus volontiers de s'inscrire en éco-gestion et se rabattra, pas forcément par défaut d'ailleurs, mais par adaptation à son profil, à des formations moins quantitatives. Du

coup, vous avez une évaporation moindre parce que la filière est plus voulue consciemment que dans d'autres filières où l'évaporation peut atteindre 50% comme c'est le cas en AES.

Q / Regardez-vous les dossiers des bacheliers ES avec une autre spécialité que la spécialité maths ?

R. Oui, on les regarde tous et ils sont traités totalement comme les autres. Simplement, les barres sont plus hautes, l'exigence de notes est plus forte ce qui fait que le nombre d'étudiants retenus dans cette catégorie est beaucoup plus faible.

Intervention : Je voudrais dire un mot sur les mathématiques parce que je représente ici l'APMEP. Je crois que le rôle des mathématiques dans l'enseignement supérieur d'économie nous pose question à nous aussi parce que ça a des répercussions sur la façon dont est ressentie notre discipline par les lycéens. Pour nous c'est problématique. Sur la place des maths en série ES au lycée, on a dit « deux heures par semaines, ce n'est pas beaucoup » ; en fait, c'est considérable parce que si ajoute deux heures aux quatre heures de tronc commun, on augmente l'horaire de moitié sur deux ans ce qui est important non pas tant par le contenu des programmes – effectivement on a parlé de la théorie des graphes, les matrices 2 2 ce ne sont pas des choses très difficiles – mais par le temps supplémentaire de pratique qui donne aux élèves de l'aisance, de la confiance, de l'esprit logique, etc. C'est important pour la suite des études.

Isabelle Waquet Dans les concours des écoles de management, le poids des mathématiques est important ; c'est un gros problème pour nos élèves. Nous avons des élèves de ES qui deviennent excellents en maths, ils ont quand même 9 heures de maths par semaine. Sur la sélection des élèves, nous prenons dans nos classes de prépa HEC des élèves qui n'ont pas nécessairement fait la spécialité maths. Nous avons une préférence pour les élèves qui ont fait cette spécialité, mais quand on a des élèves qui ont de très bons dossiers avec 17-18 en maths et

de très bonnes également dans les autres matières, nous prenons ces élèves. Ils peuvent se révéler très bons en maths en classe prépa. Ce que je veux dire c'est que ce n'est pas parce qu'on a fait la spécialité maths qu'on réussit en maths en classe préparatoire, et mes collègues de maths ne cessent de nous dire que le programme de la spécialité maths de terminale ES ne leur sert strictement à rien dans leurs études en classe préparatoire.

Réponse du représentant de l'APMEP ; c'est ce que je voulais dire ; le contenu n'est pas vraiment fondamental. Les collègues de maths trouvent qu'en partie obligatoire il y a un volume considérable à faire passer en peu de temps et on est obligé de cavalier en permanence.

R. Jeannin. On sélectionne des dossiers sur des notes qu'on a tendance à naturaliser sans nécessairement voir le processus de production de ces notes là. Les notes de tronc commun de maths sont souvent significatives parce qu'elles portent sur trois, quatre, cinq évaluations sur un trimestre alors qu'en spécialité elles portent parfois sur une seule évaluation. Comme en terminale on commence par la théorie des graphes il y a des élèves qui ont en tronc commun des notes qui ne sont pas du tout corrélées avec leur note de spécialité et c'est ce qui critère qui va être déterminant puisqu'on va mettre une barre que la note de mathématique qui peut être complètement absolue. J'ai eu un élève l'an dernier qui avait 19 en mathématiques de tronc commun et qui demandait des classes préparatoires B/L et qui a été refusé dans toutes les prépas B/L parce qu'il n'avait pas fait la spécialité maths. C'est un cas réel qui est peut-être spécifique à la région parisienne. En ce qui concerne la spécialité un dialogue entre enseignement secondaire et université est nécessaire pour connaître la réalité des enseignements et des évaluations pour voir quels sont les critères déterminants pour la sélection afin que vous puissiez accueillir les meilleurs étudiants.

Intervention de Dominique Thiébaud - Doyen de la Faculté de Sciences Economiques et de Gestion de Paris 12, vice-président de la conférence des Doyens de FSEG

1) En premier lieu, contrairement à une idée reçue, il faut affirmer que les bacheliers ES réussissent au sein des FSEG de l'Université. En effet 45 à 55% des effectifs de L1 des FSEG sont constitués par les bacheliers ES (20-30% bacheliers S, 10-20% bacheliers étrangers, 5-10% autres). On les retrouve nettement majoritaires au niveau des Masters 2^e année où dominent dorénavant les filières à vocation professionnelle au sens d'une insertion en entreprise.

2) Ce type de performance n'est pas connu

- ▀ a. Parce que l'appareil d'information statistique sur les performances universitaires est lamentable et donne lieu à des contre-vérités flagrantes (notamment sur l'échec à l'Université) qui discriminent l'Université au sein de la hiérarchie des nombreuses filières du supérieur dans le domaine de l'économie et de la gestion (CPGE, écoles dites de commerce, IUT, STS,...)

- ▀ b. Parce qu'en L1 des FSEG il y a une grande hétérogénéité d'étudiants (les présents de plein gré, les présents par défaut faute d'avoir pu intégrer une filière sélective, les présents mal informés sur le contenu des études qu'ils avaient confondues avec une initiation à la vie de l'entreprise, les inscrits envisageant un parcours pouvant être mené avec dilettantisme)

- ▀ c. Parce qu'il faut reconnaître une grande faiblesse des relations, voire une défiance, entre le secondaire et le supérieur

3) Une demande très forte des étudiants, et donc des bacheliers ES, pour les filières « appliquées », y compris au sein de l'Université (ex MSG, ex MSTCF, ex IUP, filières relevant du domaine de la finance, ex DESS...)

4) Des bacheliers qui aujourd'hui ne sont pas assez préparés aux objectifs et aux conditions

universitaires, alors que les universitaires n'accompagnent pas assez les primo-entrants dans leur intégration

5) Enjeux des études de 1^{ère} année au sein des FSEG

- ▀ a. Il existe un savoir dans le domaine de l'économie et de la gestion qui n'est pas uniquement une juxtaposition d'opinions en ce qu'il doit fonder les décisions des organismes micro-économiques (entreprises, services, administrations,...) compris dans leur environnement macro-économique. Ce savoir pluridisciplinaire nécessite la maîtrise d'outils analytiques.

- ▀ b. Ce savoir, que le citoyen comme le professionnel doivent appréhender, ne peut pas être nié, soit au nom d'une critique radicale, soit au nom de l'apprentissage de techniques d'application et de développement personnel. Mais ce savoir ne peut non plus être réduit à un simple calcul économique qui serait désincarné de ses dimensions historique et institutionnelle
- ▀ c. Ce savoir doit aider à formuler des problèmes, à construire des raisonnements, qui doivent s'articuler efficacement à d'autres savoirs disciplinaires

- ▀ d. Ce savoir et son exercice impliquent un investissement fort dans les apprentissages, et en ce sens vouloir s'insérer dans la société de la connaissance exige de « faire le métier d'étudiant » (travailler par soi-même et en coopération, appropriation des disciplines fondamentales, acquisition des savoirs-faire, gestion de l'autonomie et des savoirs-être, stages, projets, ouvertures sur l'actualité, lectures studieuses, capacité de synthèse,...).

Intervention d'Isabelle Waquet - Professeur de SES en CPGE HEC, vice-présidente de l'APHEC

LES CLASSES PREPARATOIRES ECONOMIQUES ET COMMERCIALES : UNE FILIERE D'EXCELLENCE POUR LES BACHELIERS ES

Les classes préparatoires économiques et commerciales préparent en deux ans les étudiants aux concours des Ecoles de management. Puis, après trois ans d'études dans ces Ecoles, à des emplois de cadres tertiaires dans les entreprises dans des domaines très variés, notamment l'audit, la finance, le marketing, la gestion.

Ces classes présentent une originalité assez forte par rapport aux autres classes préparatoires, celle d'être organisées en fonction des bacs d'origine : une option scientifique pour les bacs S, option économique pour les bacs ES, option technologique pour les bacs STG (sciences et techniques de gestion). Dans chacune de ces classes, il y a des enseignements identiques (lettres, philosophie, langues vivantes) et des enseignements spécifiques adaptés au bac d'origine.

Il y a aujourd'hui une forte demande pour ces classes préparatoires.

On peut d'abord remarquer que la CPGE économique est la première destination des bacheliers ES qui entrent dans une classe préparatoire. La répartition des bacheliers ES inscrits en classes préparatoires est la suivante : un peu plus de 60% (61%) sont inscrits en prépas économiques, 10% en prépas ENS Cachan, 23% en prépas littéraires A/L et 5% en prépas B/L.

Tous les ans, entre 3600 et 3700 bacheliers s'inscrivent en CPGE économique, soit un peu plus de 4% des bacheliers ES mais la tendance actuelle, c'est qu'ils sont de plus en plus nombreux à postuler. Ainsi, en 2007, 9500 bacheliers ES (un peu plus de 10% des bacheliers) ont postulé pour entrer en CPGE économique (2000 de plus qu'en 2005), 4745 soit 49% (58% en 2005) ont été admis dans une classe préparatoire économique et 3789 se sont finalement inscrits. On a donc une sélectivité de plus en plus forte car la demande augmente sans augmentation de l'offre.

Aujourd'hui, l'option économique représente 43% des effectifs des CPGE EC contre 49% pour l'option scientifique et 8% pour l'option technologique. Cela signifie que sur 10 candidats aux concours des Ecoles de management, 4 sont des bacheliers ES et que sur 10 cadres recrutés par les entreprises à la sortie de ces Ecoles, 4 sont des bacheliers ES.



Isabelle WAQUET (Vice-Présidente de l'Association des Professeurs de HEC)

Ces statistiques démentent les propos du ministre de l'éducation nationale selon lesquels les bacheliers ES n'accéderaient pas à des filières d'excellence (et ces CPGE et ces Ecoles ne sont pas les seules filières d'excellence des bacheliers ES) et également les propos de certains groupes de pression selon lesquels l'image de l'entreprise serait dévalorisée dans l'enseignement des SES.

Comment expliquer cette relative attractivité ? Evidemment, d'abord, par les débouchés professionnels offerts par les Ecoles de management, par la formation proposée et par les résultats très satisfaisants aux concours des Ecoles.

Les débouchés professionnels sont variés (cf plus haut) avec beaucoup de postes à l'international. L'insertion sur le marché du travail est rapide et sans problème.

La formation proposée en CPGE économique est une formation généraliste et pluridisciplinaire, axée sur les questions contemporaines, et bien adaptée à la formation antérieure. Que font les bacheliers ES dans ces classes ? : des disciplines littéraires (lettres, philosophie, deux langues vivantes) et des disciplines, plus spécifiques, adaptées à la formation antérieure : mathématiques dont le

programme tient compte du programme de maths de la terminale ES et analyse économique et historique des sociétés contemporaines qui est un enseignement important en termes d'horaires (8 heures par semaine) mais aussi au niveau des coefficients dans les concours. C'est ce programme d'analyse économique qui type la voie. Il se situe dans le prolongement du programme de sciences économiques et sociales du secondaire avec une dimension théorique plus importante et une large dimension historique. Pour enseigner ce programme depuis de nombreuses années, je peux affirmer qu'il est très apprécié des étudiants non seulement en raison de son ouverture sur les grandes questions économiques et sociales du monde contemporain, mais aussi en raison de l'articulation qu'il propose entre les faits et les théories.

La réussite des bacheliers ES est très satisfaisante aux concours des Ecoles de management

La quasi-totalité des étudiants intègrent en deux ans une Ecole. Il y a très peu de cubes dans ces classes. Une quarantaine d'écoles recrute sur classes préparatoires et proposent 7000 places soit pratiquement autant de places que de candidats. Le choix est donc large et tout étudiant peut intégrer une école de management, conforme à son niveau. Cela veut dire que les classes préparatoires économiques s'adressent aux très bons élèves de terminale ES mais aussi aux élèves plus moyens à condition d'avoir des résultats corrects dans toutes les disciplines et à condition d'être motivés pour travailler.

Les bacheliers ES entrent dans les grandes écoles, celles qui ont pignon sur rue, dans ce qu'on appelle les « Parisiennes », dans des Ecoles comme HEC, l'ESSEC, ou l'ESCP-EAP. Ils représentent en moyenne de 25 à 30% des promotions. En 10 ans les progrès ont été spectaculaires : 20 reçus au concours d'HEC en 1996, 90 environ tous les ans depuis plusieurs années. Il y a deux ans, la major du concours d'HEC était une bachelière ES. Ceci dit, on aurait tort de se focaliser sur les seuls résultats de ces grandes écoles. Les écoles de province sont aussi excellentes, avec une très bonne insertion sur le marché du travail. Et l'économie française n'a pas uniquement besoin de cadres qui sortent d'HEC.

La CPGE économique est bien une filière d'excellence qui permet aux meilleurs bacheliers ES d'entrer dans de grandes écoles.

Si la CPGE ECE est une filière d'excellence pour les bacheliers ES, les entreprises et les Ecoles de management ont aussi besoin des ces bacheliers.

- Le point de vue des entreprises et des Ecoles
Les entreprises, et par voie de conséquence, les Ecoles sont aujourd'hui confrontées à trois défis majeurs :

* D'abord, de gros besoins quantitatifs en cadres, explicables par la tertiarisation, la mondialisation de nos économies et par les évolutions démographiques et les départs en retraite.

* Ensuite, au niveau qualitatif, il leur faut recruter des hommes et des femmes capables de s'adapter aux exigences d'un environnement économique nouveau, très différent de celui des années 60, à un environnement incertain et complexe. Il faut aussi des cadres capables d'innover, de trouver des solutions à des questions complexes.

* Elargir l'origine sociale des nouveaux cadres : là, il s'agit d'un objectif de justice sociale mais aussi d'efficacité économique. Plus d'ouverture sociale, c'est plus de talents, c'est aussi permettre aux entreprises de mieux connaître certains marchés, de concevoir des produits et des services adaptés à des cultures différentes.

Les Ecoles aujourd'hui doivent recruter plus d'étudiants et des étudiants issus de tous les milieux sociaux, des étudiants dotés d'une solide culture générale qui leur permettra de s'adapter, avec des parcours de formation diversifiés.

Comment se situent les bacheliers ES par rapport à ces exigences ?

Les bacheliers ES constituent pour les Ecoles de management un vivier de recrutement important. Environ 90 000 lycéens obtiennent tous les ans un bac ES et seuls un peu plus de 4% poursuivent leurs études en CPGE EC. Ce pourcentage pourrait facilement augmenter si de nouvelles classes étaient créées (plus de 9000 demandes d'entrée en CPGE EC cette année). De plus, les bacheliers S sont fortement incités à poursuivre des carrières scientifiques. Il sera donc difficile d'augmenter considérablement leur recrutement.

Les Ecoles souhaitent des parcours de formation diversifiés. Or, la présence des bacheliers ES contribue à différencier les parcours de formation. Deux séries de l'enseignement secondaire, les séries S et ES alimentent principalement les concours des Ecoles de

management. C'est en grande partie, la série ES permet la diversité du recrutement.

Les Ecoles souhaitent élargir leur recrutement social. Or, l'origine sociale des bacheliers ES est moins favorisée que celle des S (même si elle est plus favorisée que celle des bacs technologiques) : quelques chiffres issus du rapport du Sénat sur la diversité sociale en CPGE : 29% des élèves de terminale S ont un père cadre contre 21% des élèves de terminale ES, 13% des élèves de terminale S ont un père employé contre 17% pour les ES, 15% des élèves de terminale S ont un père ouvrier contre 20% pour les terminale ES.

Enfin, la formation des bacheliers ES est bien adaptée aux exigences des entreprises. La formation des bacheliers ES est une formation pluridisciplinaire, bien équilibrée entre les

différentes disciplines. Les sciences économiques et sociales permettent justement d'accéder à une culture moderne, indispensable à la culture générale des citoyens du XXI^e siècle. De plus, les entreprises souhaitent des cadres capables d'appréhender la complexité du monde contemporain. Justement, l'enseignement de sciences économiques et sociales montre bien aux élèves que les questions du monde contemporain sont complexes, que les réponses sont diverses, qu'elles peuvent changer au cours du temps.

Ce constat ne signifie évidemment pas qu'il faudrait réserver les concours des Ecoles de management aux seuls bacheliers ES. Ce qui fait la richesse de ces concours et des études ultérieures en Ecoles, c'est justement le recrutement diversifié, et c'est ce type de recrutement qu'il faut impérativement préserver.

Intervention de Michel LARMANDE - Directeur département Statistiques à l'IUT Paris Descartes.

(retranscription)

Les IUT ne sont pas des filières généralistes, mais spécialisées et professionnalisées. Elles ont été réformées de deux manières avec le LMD : semestrialisées d'une part pour s'articuler avec les autres filières scientifiques, et elles ont développé d'autre part des licences professionnelles. Ce qui fait que beaucoup d'étudiants sortent avec un niveau bac +3. Les titulaires de bacs généraux, dont les bacs ES, ont un meilleur taux de réussite : 72% d'entre eux obtiennent leur DUT en 2 ans, 80 % en 3 ans, avec des taux de réussite supérieurs de 3 points pour les bacheliers ES. Précisons toutefois que les IUT comportent 24 filières différentes et que la réussite des bacheliers ES diffère selon les départements. Par leur formation d'origine, les S réussissent mieux en mesure physique, informatique, génie biologique, chimie. Les ES sont concentrés dans les filières tertiaires : gestion, gestion et transports, techniques de commercialisation, gestion commerciale, carrières sociales, informatique et communication, et la proportion de diplômés y est plus importante que pour les bacheliers STG. L'IUT auquel j'appartiens comporte 6 départements : carrières sociales, gestion des entreprises, techniques de commercialisation, information et communication, informatique, statistiques et traitement informatique des données (STID). Les ES sont le premier bac représenté dans les 3 premiers départements. 120 places pour 3 500 dossiers en information et communication, donc la sélection est centrée sur les lettres (ndlr lettre du bac : S>ES>L>STG), les bacs ES sont derrière. Le recrutement de ces départements est donc le reflet des contenus de bac, mais aussi des politiques des départements. Je voudrais souligner une originalité : nous avons deux filières de reconversion scientifique : informatique et STID, dont je m'occupe et qui, bien que classées comme filières tertiaires font partie d'un département scientifique (mathématiques appliquées), le département "Informatique" étant classé dans le secondaire. Des bacheliers ES, orientés en ES souvent pour des raisons positives mais aussi pour des raisons négatives – leur niveau en mathématiques – peuvent être admis dans ces départements et y faire une reconversion ou conversion scientifique puisque ensuite, ils réussissent aussi

bien dans ces deux filières que les bacheliers S. Ce qui leur permet, lors de leur poursuite d'études, d'intégrer des écoles d'ingénieurs ou d'entrer en L3 en Maths appliquées. En particulier dans une licence à Dauphine, dont les effectifs sont à 90 % constitués par des DUT STID et la moitié de ceux qui intègrent Dauphine ont un bac ES. En résumé : les bacheliers ES ont des profils adaptés à nos filières.



Michel LARMANDE, Directeur du département Statistiques à l'IUT Paris Descartes.

Si l'on interroge les enseignants, ils reconnaissent aux bacheliers ES cette qualité d'être plus ouverts que les étudiants des autres filières, en particulier S. Ils ont bien sûr en début de scolarité des problèmes d'adaptation dans les filières scientifiques que je viens de citer, mais ils y remédient sur 2 ans. Point négatif : une relative insuffisance méthodologique. J'enseigne l'économie, et en 1^e année j'enseigne de l'économie descriptive. Logiquement les ES devraient être en tête en fin d'année, mais ce n'est pas systématique. Les bacheliers S ont, davantage que les bacheliers ES, l'habitude d'apprendre les définitions, de faire les exercices etc. Ils savent qu'ils démarrent à zéro, ils construisent leur scolarité et arrivent à remonter leur handicap en fin d'année. Deux ou trois S sont en tête, mais arrive immédiatement derrière une série de ES. Il faudrait insister sur ce qui fait l'aspect positif des bacheliers S, la construction systématique de leur savoir et l'acquisition de définitions. Aspect que les bacheliers ES, avec leur curiosité et leur dynamisme dans la recherche documentaire, ont tendance à négliger. Cela dit, ils s'en sortent globalement très honorablement.

Intervention de l'AFS

Que deviennent les anciens étudiants de sociologie en France

Odile Piriou (Lise-CNAM-CNRS, Membre du Comité exécutif de l'AFS)

Extrait d'une communication pour le 8ème Congrès de l'ESA (European Sociological Association) à Glasgow en septembre 2007. Cette communication a été présentée dans le cadre d'une session spéciale du RESU (Réseau des Associations de Sociologie de l'Europe du Sud) on : What is happening to sociology students after graduation ? Cette session était organisée et présidée par Daniel Bertaux, AFS. L'auteur se réserve le droit de republier ces données et ces analyses dans d'autres supports de communication, revues, etc.

Evolution des flux de diplômés et opportunités d'emploi dans l'Académie

La sociologie en France est d'abord caractérisée par ses flux de diplômés. Il en ressort trois éléments principaux : (1) depuis 20 ans, les effectifs de diplômés en sociologie augmentent en moyenne de 6% par an, (2) la sociologie est une des disciplines parmi les sciences humaines qui produit le plus de diplômés notamment à deux niveaux, celui des premiers cycles et celui de la thèse ; (3) le nombre de doctorats délivrés ré-augmente en sociologie après une baisse dans les années 80. L'augmentation des thèses invite d'ailleurs à mieux considérer l'écart entre le nombre de titres produits en sociologie en vue d'un « destin académique » et la réalité des offres offertes dans ce secteur aux détenteurs d'une thèse de sociologie. En moyenne, de 2000 à 2005, la sociologie délivre par an 141 thèses (Source, DEP). Or le CNRS et les universités offrent en moyenne 45 postes par an (depuis 2000) aux sociologues (Source, Journal officiel). En conséquence, seul un tiers des thésards trouvent et trouveront un poste à l'université et dans la recherche. Dans le même temps, les deux tiers des docteurs en sociologie trouvent un emploi en dehors de « l'Académie » (Université et recherche publique). C'est le cas de la totalité des sortants d'un Master de sociologie (soit 1351 diplômés d'un Master par an). La part du secteur académique (en termes d'opportunité d'emploi) est donc faible en France. Cette faible représentativité concerne plus largement le secteur public (37% d'emplois) dans lequel les diplômés de sociologie trouvent moins d'emplois que dans le secteur privé (63% d'emplois pour les diplômés de sociologie,

niveaux L+M+D) (Cereq, 2001). C'est une différence stable avec d'autres disciplines des sciences humaines (philosophie, lettres, etc.) et même des sciences sociales (droit, sciences politiques) (Piriou, 2001), sans doute en partie due à la faible organisation de la sociologie comme discipline d'enseignement secondaire. Secteurs d'embauche des diplômés de sociologie



Philippe CIBOIS (Secrétaire général de l'Association Française de Sociologie)

Dans le secteur public, les principaux employeurs de diplômés de sociologie (et de « sociologues ») sont les services décentralisés de l'Etat offerts aux personnes, au niveau des régions, des départements, des villes (22%) (Piriou, 2006). Viennent ensuite les services centraux, comme les ministères (15%). Dans le secteur privé, les trois principaux employeurs sont les bureaux indépendants de recherches appliquées, de conseil et d'études (15%) ainsi que les associations (14%). Souvent d'ailleurs ces deux types d'employeurs « cachent » des statuts d'indépendants, c'est-à-dire de sociologues sur contrats qui s'associent entre eux. Mais seulement 7% se déclarent sous le statut de sociologue professionnel. Dans ce cas, ils exercent seuls ou dirigent seuls un cabinet de recherche, d'études et/ou de conseil en sociologie. Les entreprises (privées et publiques) ont été et restent des employeurs importants pour les diplômés de sociologie (22%) (Piriou, 1999, 2006).

Au-delà des traditionnels secteurs de la formation, du travail social, de l'étude, les diplômés de sociologie accèdent dorénavant à des secteurs professionnels en développement, où semble-t-il, leurs compétences de sociologie sont mieux reconnues. Il reste cependant à mieux cerner quelles contreparties économiques

et socioprofessionnelles les études de sociologie offrent aux étudiants qui s'y engagent, à quels niveaux de diplôme et dans quels types de cursus.

Taux de chômage

Une analyse comparée indique que le taux de chômage qui touche les diplômés de sociologie ne varie pas beaucoup de celui de l'ensemble des diplômés en sciences humaines (Cereq, 2001). Les variations entre les niveaux de diplôme indiquent même que la situation des niveaux 3 (Licence, Maîtrise) est un petit peu plus favorable aux diplômés de sociologie (9% de taux de chômage à ce niveau pour les sociologues, 10% pour l'ensemble des diplômés en sciences humaines au même niveau). Le taux de chômage des sociologues au niveau 8 (doctorat) (29%) est un peu plus élevé que pour l'ensemble des SHS (20%). Cet écart reste cependant relatif puisque ce taux rassemble les docteurs en sociologie qui ont soutenu ou non leur thèse, comparativement aux seuls docteurs « titrés » en sciences humaines. Or en France, la qualification protège les détenteurs d'un diplôme par rapport à ceux qui ne sont pas allés au bout de celui-ci (CEREQ, 2001). Une autre importante variation est celle constatée entre les deux types de Master. En sociologie, les diplômés d'un Master professionnel (3%) subissent moins le chômage que ceux d'un Master recherche (conduisant à la thèse) (10%). Les diplômés d'un Master professionnel de sociologie, au regard des taux de chômage, s'en sortent mieux que l'ensemble des « Masters pro » en sciences humaines (6%).

Taux d'accès au statut « cadre »

Les taux d'accès au statut « cadre » montrent que les diplômés de sociologie (excepté au niveau du doctorat) accèdent dans une moindre proportion aux statuts cadres que l'ensemble des diplômés de lettres et de sciences humaines (45% pour les niveaux L+M+D en sociologie ; 54% pour les mêmes niveaux en sciences humaines). L'analyse de l'accès au statut « cadre » confirme la meilleure situation des diplômés de Master professionnel. En sociologie, les diplômés d'un Master professionnel sont 42% à devenir « cadres » pour 28% des titulaires d'un Master « recherche » (Cereq, 2001). 8 ans après leur entrée dans la vie active, les diplômés d'un Master professionnel sont 67% à accéder à un statut « cadre » (rejoignant le taux moyen de

l'ensemble des SHS : 65%) alors que les diplômés d'un Master recherche demeurent en dessous avec 54% seulement d'accès au statut « cadre » en milieu de parcours professionnel (Piriou, 2006). Ces différences entre Masters (professionnels et recherche) se vérifient pour l'ensemble des sciences humaines est sociales (Cereq, 2003).

L'examen du salaire médian des diplômés de sociologie conduit aux mêmes constats que précédemment. En moyenne, les diplômés de sociologie au niveau L+M+D (1433 euros net par mois) gagnent des salaires plus faibles que ceux des diplômés de sciences humaines (1534) aux mêmes niveaux de diplôme. En sociologie, les Masters professionnels (avec une médiane de rémunération atteignant 1 500 euros, net par mois) offrent aux diplômés une meilleure contrepartie économique que les Masters « recherche » (1 379 euros, net par mois).

Conclusion

Il semble que le développement de la sociologie en France, en ce début de siècle, se joue actuellement à l'aune du développement des filières professionnelles. Par développement il faut entendre la place, la reconnaissance sociale de la sociologie à la fois en termes de formation, d'utilité et sans doute des contreparties socioéconomiques qu'elle est susceptible d'offrir aux futurs entrants à l'université. Ces enjeux ne seraient-ils pas accrus aujourd'hui par le double processus constaté dans la discipline en France, à la fois la faiblesse des opportunités d'emploi dans les secteurs académiques et le nombre croissant d'étudiants attirés en sociologie par les filières professionnelles ? Malgré ces différences de ton et de prisme, dans différents pays (Portugal, Italie, Espagne) comme en France, les réformes universitaires et le développement de la sociologie posent des questions assez partagées de professionnalisation des étudiants, dont on sait encore peu de choses, et qui ne trouvent pas encore de stabilisation dans les nouveaux cycles d'enseignement. La réforme « LMD » qui désigne l'application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, dit « processus de Bologne », accentue ce flou.

Sources statistiques

CEREQ, 2001, extraction de la base de données Génération 2001, pour les diplômés de sociologie. Pour la population mère, voir : Giret J.F., Moullet S., Thomas G., « Enquête « Génération 1998 », De l'enseignement

supérieur à l'emploi, les trois premières années de vie active de la génération 98», Cereq, décembre 2002, document pdf, <http://www.cereq.fr/enquetegeneration.htm>
Bref Cereq, enquête « Génération 2001 » - Extension docteurs, Bref n°220, juin 2005, pp. 4
Chenu A., « Une institution sans intentions. La sociologie en France depuis l'après-guerre », Actes de la recherche en sciences sociales, 141-142, 2002, pp.46-59
Bref CEREQ, « L'enseignement supérieur professionnalisé, un atout pour entrer dans la vie active ? », Bref n° 195, mars 2003 Journaux officiels (sur les

nombre de postes offerts aux concours au CNRS et à l'Université pour les sociologues) DEPP Direction des études, de la prospective et de la performance, du Ministère de l'Éducation nationale (pour les flux de production de diplômés) Piriou O., La face cachée de la sociologie. A la découverte des sociologues praticiens, Préface de Claude Dubar, Belin, Perspective sociologique, 2006
Piriou O., Pour une sociologie des sociologues. Formation, identité, profession, Préface de Renaud Sainsaulieu, Saint-Cloud, Editions de l'École normale supérieure, 1999

Interventions des représentants des syndicats enseignants et des fédérations de parents d'élèves sur la série ES et les SES (13h45- 14h15)

Roland HUBERT (Co-secrétaire général du SNES-FSU), **M. LENOIR** (SGEN-CFDT), **Julien MARAVAL** (Conseiller technique national du second degré, SE-UNSA), **Jean-Paul NIVOIX** (Membre conseiller de la PEEP), **SNESUP**

Intervention du SNES-FSU - Roland Hubert, co-secrétaire général

C'est avec plaisir que je représente aujourd'hui le SNES au colloque de l'APSES que je remercie de donner la parole aux représentants du mouvement syndical. Finalement les difficultés que nous connaissons ces jours-ci pour rallier Paris, ou pour en repartir, sont évidemment une gêne pour la tenue de cette journée que vous préparez depuis des mois, mais leur origine montre à l'évidence l'importance pour l'École de donner aux jeunes qui lui sont confiés les clés pour comprendre le monde.



Roland HUBERT (Co-secrétaire général du SNES-FSU)

Et votre discipline est sûrement une des plus concernées quand il s'agit de fournir au citoyen de demain les outils intellectuels et les concepts pour analyser un mouvement social caricaturé par certains médias, souvent réduit à une forme de corporatisme afin d'éluider les véritables orientations choisies par le pouvoir en place pour l'avenir de notre société. Et pourtant le débat et les commentaires brassent des idées et des concepts qui ne sont ni simples ni « naturels » et qui constituent d'une certaine façon le quotidien de votre enseignement comme : la justice sociale, l'équité, les inégalités, les politiques sociales, les solidarités entre générations, les financements publics, l'organisation même de la société, l'entreprise et j'en passe... J'entendais la semaine dernière un philosophe très prisé par les médias déclarer que, par essence, l'École ne peut enseigner que le monde d'hier et sûrement pas celui de demain, justifiant ainsi un retour à ce qu'il considère comme des fondamentaux culturels dont nous connaissons tous bien les limites et surtout les carences. Le SNES combat cette approche et milite, comme vous je le sais, pour une école qui soit en capacité à la fois d'enseigner le monde d'aujourd'hui et de former le citoyen de demain.

Tout le monde s'accorde, ou presque, sur la nécessité économique et sociale d'élever les qualifications, nécessité que la loi de 2005 pour l'école traduit par l'objectif d'amener 50% d'une génération à un diplôme du supérieur tout en en finissant avec les sorties sans qualifications du système éducatif. Nous pensons, au SNES, que cela est possible et luttons pour que ce double objectif soit atteint en diminuant les inégalités qui perdurent dans l'accès aux savoirs et aux qualifications. Obtenir que la moitié d'une génération soit diplômée du supérieur ne doit pas se réaliser au détriment de l'autre moitié. La diversification des voies du lycée est un élément essentiel dans la démocratisation du second degré. Les problèmes ne sont certes pas tous résolus, loin s'en faut : importantes différences dans les compositions sociales et de genre des 3 voies et des séries de la voie générale, inégalités dans les poursuites d'études, insuffisance de passerelles entre les voies de formation, faible lisibilité de l'ensemble du système en particulier pour les familles les plus éloignées de la culture scolaire...Cependant il ne s'agit sûrement pas de jeter le bébé avec l'eau du bain et à ce titre les attaques répétées contre la série ES ne sont pas acceptables. On sait qu'elles ne tirent pas leur origine uniquement d'une volonté de resserrer les voies, par souci d'économie principalement, mais bien de la nature même de ce qui y est enseigné. La question sociale est fondamentale d'aujourd'hui et on peut imaginer qu'un enseignement critique de l'entreprise, de son organisation et de sa place dans la société, qu'un enseignement critique des mécanismes économiques, puisse déranger quelque peu. Dans ce contexte la dépêche AEF du 15 novembre laisse peu de doutes sur les intentions ministérielles. Je cite : « À l'école, l'enseignement de l'économie ne doit pas porter seulement sur la "science sociale", mais aussi sur la façon de diriger une entreprise et "de faire des bénéfices", a estimé Xavier Darcos sur BFM. "L'Éducation nationale est en train de changer. Il y a quelques mois, une rencontre avec le Medef n'aurait pas été envisageable", souligne Xavier Darcos, qui lancera la "Semaine École-entreprise" lundi 19 novembre 2007 lors d'un déplacement à Carcassonne (Aude), en compagnie de la présidente du Medef, Laurence Parisot. Je tiens à préciser que nous n'acceptons pas plus les attaques contre la voie technologique qui porte

aussi, avec la voie professionnelle, la démocratisation du second degré. Nous sommes donc devant un important chantier à mener à bien, d'autant que le ministre de l'Education Nationale a déjà annoncé qu'il ferait des propositions pour le lycée au début de l'année 2008. Ce chantier comporte trois axes qui paraissent incontournables : l'organisation de la classe de seconde générale et technologique, l'APSES a des propositions dont nous devons pouvoir débattre, les équilibres de la série ES et une meilleure lisibilité de ses débouchés, la culture économique et sociale dans l'ensemble du système éducatif. En tout état de cause nous devons aborder ces trois questions avec un double souci : d'une part, assurer à tous une formation générale qui n'enferme pas et ne prédétermine pas, débouchant sur une culture commune construite par des chemins et des approches différentes et s'appuyant sur des ensembles de disciplines différents suivant les séries et d'autre part, permettre un début de spécialisation ou tout au moins un approfondissement dans certains champs disciplinaires. La série ES le fait assez bien actuellement tandis que l'on peut considérer que les difficultés de la série L peuvent provenir en grande partie d'un déséquilibre qui ne respecte plus ces deux exigences et non d'une concurrence présentée parfois comme plus ou moins déloyale avec les autres séries ! Pour nous, rien n'est bouclé, le débat doit être mené, intégrant entre autres les dimensions interdisciplinaires, la recherche documentaire et l'utilisation des TICE. L'investissement particulièrement important des enseignants de SES dans les TPE et leurs pratiques en classe

montrent que les SES peuvent un élément moteur dans les évolutions nécessaires du système éducatif. Notre détermination à maintenir une offre de formation diversifiée au lycée, après une scolarité obligatoire au collège pour tous, à construire les parcours nécessaires à la prise en compte des aspirations, des réussites de chacun, à élargir les contours de la culture de la culture commune qui ne doit pas être conçue comme un simple patrimoine à conserver, mais bien comme un héritage commun à faire fructifier et à enrichir (vous voyez que nous ne sommes donc pas toujours opposé à la notion d'enrichissement) est entière. Le débat sera d'autant plus compliqué que la volonté ministérielle de réduire le nombre d'heures de cours au lycée risque d'entraîner un accroissement du travail personnel de l'élève et une concurrence accrue entre les disciplines, sans favoriser réellement la construction des liens nécessaires entre elles. En effet l'importante diminution programmée des options pèsera lourd sur l'avenir de certaines disciplines déjà fragiles au lycée. Dans ce contexte réussir à imposer de nouvelles options sera difficile !

Je terminerai en remerciant encore une fois l'APSES de son invitation à exprimer devant vous quelques pistes de la réflexion menée par le SNEs, et je tiens à réaffirmer l'attachement du SNEs à la série ES et plus généralement au développement de la culture portée en particulier par les SES. J'espère que nous pourrons continuer à travailler ensemble pour l'amélioration du service public d'éducation au service des jeunes. C'est aussi le sens de notre engagement résolu dans le mouvement de grève et de manifestations de mardi prochain.

Intervention du SGEN-CFDT

Je souhaite, au préalable, excuser Guillaume TOUZÉ qui aurait dû être présent mais qui est empêché pour raison de santé ; il m'a demandé de présenter son intervention puisque, en tant que prof de SES, je participais à ce colloque.

Le SGEN-CFDT souhaite replacer son intervention dans le contexte général du système éducatif au niveau du lycée. L'enseignement des Sciences Économiques et Sociales, depuis sa création, a démontré que ses objectifs et ses méthodes répondaient clairement à une demande sociale de notre monde contemporain. Cet enseignement a, sans doute à un certain moment, contribué à bouger les lignes – si l'on peut dire – en particulier du fait de l'investissement de ses enseignants dont on peut dire qu'un grand nombre sont des enseignants « militants ». Cet enseignement joue aussi un rôle important dans la démocratisation du système éducatif et dans l'objectif de progression de l'obtention du bac (à noter qu'elle est arrêtée depuis plus de 10 ans). La réforme en cours des séries de la filière technologique nécessite au moins une réforme de la classe de seconde. De plus, comme l'objectif de ces séries est maintenant la poursuite des études, une modification de la filière générale est sans doute nécessaire.

Le SGEN-CFDT regrette que Darcos ait choisi la pire méthode pour initier une réforme : déclarer une guerre des filières qui risque de se traduire par une guerre des tranchées. Les petits phrases médiatiques en rajoutent ...

Le SGEN-CFDT poursuit sa réflexion sur la seconde de détermination et la proposition de modules semestriels pour les domaines non abordés au collège.



M. LENOIR (SGEN-CFDT)

Quant au cycle terminal, pour le SGEN-CFDT, une vraie réforme pour parler vrai, passe par une organisation modulaire qui permette des parcours diversifiés et des passerelles dans l'intérêt de la réussite des élèves.

Voilà l'état de la réflexion du SGEN-CFDT. Les chiffres présentés par Bruno Maglulio et les autres intervenants, les témoignages présentés par Marjorie Galy, la co-secrétaire de l'association APSES, montrent que l'enseignement de la série ES a fait ses preuves. Les anciens élèves de la filière ES l'ont mis en évidence : « Culture générale socialement utile, esprit d'analyse et capacité d'argumentation, ouverture sur les questions d'actualité ». Ces acquis essentiels doivent être préservés. Il faut par ailleurs sortir des anathèmes et de la polémique, en particulier sur l'approche de l'entreprise.

Le SGEN-CFDT souhaite vraiment avant tout mettre l'élève au centre du système éducatif et répondre à ses besoins. La prise de conscience actuelle sur la recherche d'un véritable développement durable ne peut que nous conforter dans la pertinence des objectifs et des méthodes de l'enseignement des SES qui, depuis longtemps, se sont saisis du sujet.

En conclusion, le SGEN-CFDT est d'accord pour signer la dernière version du texte commun qui lui a été soumise. Le SGEN-CFDT reste ouvert au dialogue constructif et au partenariat avec l'APSES.

Merci de votre invitation.

Intervention du SE-UNSA - Julien Maraval, Conseiller technique national second degré.

Le contexte éducatif de cette rentrée scolaire nous a donné l'occasion de manifester notre inquiétude quant à l'avenir des enseignements de sciences économiques et sociales au lycée. Mais avant d'en venir à cette actualité, permettez-moi de vous situer en quelques mots notre organisation syndicale. J'en soulignerai les principales caractéristiques qui fondent, je dois le reconnaître en toute impartialité, sa profonde originalité...

Le SE-UNSA rassemble des professionnels qui enseignent dans des écoles, des collèges ou des lycées. Ce vaste champ de syndicalisation, comme l'on dit dans notre jargon, traduit bien notre philosophie et notre identité. Celle-ci repose en effet sur trois choix :

- au plan pédagogique : le choix de la continuité éducative. Ce choix nous conduit à éviter les ruptures dans la scolarité, à amoindrir les cloisonnements disciplinaires, à renforcer la professionnalisation du métier d'enseignant.
- Au plan revendicatif, le choix de dépasser les clivages catégoriels/disciplinaires. Nous considérons en effet que la logique de défense d'une discipline ne suffit pas à résoudre les problèmes. Il s'agit pour nous de démocratiser le système éducatif, de changer les pratiques par plus de travail en équipes. Nous demandons en conséquence que soit intégré dans les services des enseignants du temps pour la concertation et l'aide individualisée (à raison de 3 heures par semaine).
- Au plan général : le choix de se regrouper au sein d'une union inter professionnelle, l'UNSA, qui avec 400 000 adhérents dont 70 00 dans le secteur privé, est la 4^{ème} organisation syndicale du pays.



Julien MARAVAL (Conseiller technique national du second degré, SE-UNSA)

Ces éléments identitaires se retrouvent dans nos positionnements sur les grandes questions éducatives et scolaires. Loin du dogmatisme et des vérités établies, nous nous efforçons de faire avancer la cause de l'École, et donnons de la voix lorsque celle-ci est menacée. Ce qui m'amène à la problématique de cette journée, qui est aussi un des thèmes de l'actualité politico-éducative de la rentrée. Il n'est pas inutile de rappeler quelques éléments de chronologie. Tout commence fin août, par des attaques grossières de Xavier Darcos contre la série ES, filière « aux débouchés incertains » dans un interview accordée par le ministre à Paris Match. Il ne s'agissait pas d'un dérapage puisque le ministre enfonçait le clou lors de la conférence de presse de rentrée. En revanche, dans des déclarations ultérieures, Xavier Darcos a élargi son propos et posé le diagnostic du déséquilibre entre les séries générales, mais également celui du dévoiement de la série S. Début octobre, quelques jours après avoir dénoncé le collège unique, selon lui responsable d'un mortifère « formatage des élèves », le ministre semblait envisager fort logiquement, au micro de RMC, la fusion des trois séries du bac général en un bac commun avec options ! Depuis lors, Xavier Darcos a mis la sourdine à ces attaques et a évoqué à plusieurs reprises une réflexion qui pourrait débiter en janvier. Nous n'avons à ce jour aucune information sur ce dossier, si ce n'est celle, informelle, selon laquelle le bureau des lycées à la DGESCO plancherait sur le sujet ! Si nous partageons bien le diagnostic d'un déséquilibre entre les séries, on est plus que réservé sur le choix du bouc émissaire, le bac ES, et sur les réelles motivations du ministère. Jusqu'ici, il nous semble que Xavier Darcos entre volontiers dans le champ pédagogique par la lucarne budgétaire. On est donc plus que sur nos gardes sur le sujet d'une réforme du bac, surtout si elle devait déboucher sur un tronc commun. L'idée d'un tronc commun agrémenté d'options et donc d'un bac unique est une réponse simpliste à une question complexe et c'est surtout une réponse particulièrement économe en moyens. Dans un contexte de réduction du nombre de fonctionnaires et en particulier du nombre d'enseignants, on voit tout l'intérêt d'une telle organisation. Un tronc commun important mettrait en difficulté de nombreux élèves, surtout qu'on peut supposer qu'une fois de plus, on voudra le meilleur pour tous et qu'on

imposera approximativement les contenus de la série S à tous : on voit bien comment des élèves en difficulté en seconde de détermination sur des contenus communs à tous se trouvent ensuite en réussite en 1^{ère} dans une série où les contenus et les démarches pédagogiques dans les différents champs disciplinaires sont adaptés au profil de la série. Pour l'heure, il ne s'agit que de scénarios, mais il convient d'être particulièrement vigilant. Le projet éducatif du SE-UNSA remet en cause le principe d'une organisation en séries mais ne troque pas ce projet contre une série unique et un bac unique. Nous proposons en effet une organisation de la formation en modules. L'offre

doit être très diversifiée pour répondre aux besoins de tous les élèves : modules de base obligatoires, modules de soutien, modules de niveau avancé, modules disciplinaires et modules interdisciplinaires, modules optionnels. Il ne s'agit pas de faire des économies mais de proposer des parcours souples et individualisés. Pour finir, je voudrais dire ici combien nous avons trouvé détestable la méthode du ministère, dont Bruno Magliulo a bien souligné les implications et les enjeux véritables. Il s'agit d'une manière de faire qui nuit au débat, non seulement légitime mais nécessaire, de l'équilibre et de la vocation du lycée général.

Communication de la PEEP

En tant que parent d'élèves, je voudrais souligner tout d'abord le risque que présente à nos yeux une focalisation sur un débat qui viserait exclusivement à la défense de telle filière, défense qui implicitement conduit à stigmatiser l'une ou l'autre de ses concurrentes. Ce qui nous paraît important, c'est qu'aucune d'entre elles ne puisse désormais apparaître comme la voie royale conduisant exclusivement au succès. Ce fut le cas en son temps du baccalauréat de la série C. Il n'est pas inutile de rappeler comment cette hégémonie était vécue par les élèves et les familles à cette époque. Ne pas être orienté en seconde C était déjà interprété comme un premier échec, souvent immédiatement suivi du drame de l'orientation en 1ère D et non pas C. Le succès de la filière B concrétisé par la reconnaissance de la voie ES, reconnaissance à laquelle votre association n'est pas étrangère, aura au moins eu comme vertu de limiter cette dérive.

Pour autant, nous, parents d'élèves, sommes encore trop souvent témoins en particulier lors des conseils de classes de discours qui montrent que ces vieilles représentations sont encore bien présentes dans l'esprit de beaucoup d'enseignants et de personnels de direction. Lorsque par exemple le profil d'un élève dans les matières scientifiques lui permettrait de suivre honorablement une filière S, mais qu'il a fait le vœu d'être orienté en ES ou L, combien de fois n'assiste-t-on pas à un étonnement de l'équipe pédagogique quand ce n'est pas un regret qui va même parfois jusqu'à convoquer la famille pour s'assurer du choix exprimé ? Face à un tel message qui revient à dire « votre enfant est un

bon élève, êtes-vous bien sûr de ne pas vouloir l'orienter en S ? », élèves et parents ont du mal à faire un choix serein. De tels discours sont sans doute plus rares qu'avant mais un malaise persiste.

En revanche il faut aussi être conscient que les arguments véhiculés pour la défense de telle ou telle filière ne sont en général pas toujours pertinents pour les familles. Le discours relève sans doute davantage de la mise en évidence des qualités supposées valorisées par la pratique de telle ou telles matières. Nul doute que l'esprit critique manque cruellement aux élèves. Mais c'est aussi en termes de compétences et de débouchés et d'ouverture vers tel ou tel métier qu'il faudrait aussi mais pas exclusivement raisonner. Pour faire simple, rares sont les enseignants nous semble-t-il en mesure de préconiser l'orientation en ES par exemple à partir d'une argumentation pragmatique. Au mieux ce sont des cas particuliers de parcours réussis qui sont évoqués. Il manque assurément pour les élèves et leur famille une lisibilité des opportunités réelles et pratiques que chaque filière peut offrir. Nous sommes bien conscients que les enseignants n'ont pas à se substituer au service public de l'orientation, mais leur discours gagnerait assurément en crédibilité s'il apparaissait comme davantage préoccupé des perspectives d'insertion et de réussite que d'une défense corporatiste. Au quotidien nul doute que ce soit la préoccupation première de chaque enseignant. Ce qui est à craindre c'est que le débat actuel ne conduise à des a priori et des procès d'intention.

Message du SNESUP - Michelle LAUTON

En tant qu'enseignante de mathématiques en département de gestion des IUT, je travaille régulièrement avec des étudiants titulaires du baccalauréat ES et STG. J'aurais aimé participer à vos travaux. Prise par l'intensité de la période actuelle, je ne peux venir, et vous adresse ce message de la part du SNESUP.

La protestation contre la loi « liberté et responsabilités des universités » s'amplifie dans les universités, même si certains cherchent à la freiner – y compris en multipliant fermetures administratives et interventions policières-. Cette loi constitue une attaque contre les libertés d'enseignement et de recherche. Par le droit accordé aux présidents de refuser certaines nominations, c'est la pluralité des approches qui est mise en cause, de même qu'avec le financement de la recherche sur projet, le gouvernement choisit les axes et les thématiques. On voit dans des disciplines comme les Sciences Economiques et Sociales quels biais cela peut induire.

Alors que le gouvernement avait promis « d'accompagner les réformes » par les moyens nécessaires, le projet de budget pour l'enseignement supérieur et la recherche confirme la logique de régression de la LRU. Cette politique pousse au désengagement des missions de service public de l'Etat et encourage la chasse aux financements privés, chasse dont la plupart des universités reviendront bredouilles. C'est la concurrence entre universités que le gouvernement veut développer. En outre, le budget de l'enseignement supérieur et de la

recherche, soumis au vote des députés le vendredi 16 novembre 2007, ne prévoit aucun recrutement d'enseignant-chercheur ou de personnel BI-ATOSS, alors même que le gouvernement annonce comme objectif l'augmentation de la réussite en licence. Et seuls 40 M€ de crédits supplémentaires sont affectés à cet objectif, ce qui correspond à 20 minutes d'enseignement par an et par étudiant !

Permettre à plus d'étudiants de réussir à l'université, c'est un objectif à atteindre pour les titulaires des bacs ES qui s'inscrivent en Licence ou en DUT. Cela exige un cadrage de la licence, qui a disparu avec la mise en place de la réforme dite LMD, avec des dénominations nationales, une augmentation des volumes horaires et la définition d'un même contenu dans toutes les universités, afin d'assurer lisibilité et cohérence sur l'ensemble du territoire. Cela passe par d'autres méthodes pédagogiques : cours à 150 environ comme en sciences, TD en petits groupes, tutorat, projets ou TPE, etc. Cela passe par une réflexion sur les modalités d'évaluation. Cela passe aussi par le développement de la recherche en éducation, et notamment en didactique de l'économie. Tout cela exige des moyens supplémentaires, alors qu'il est prévu la suppression de plus de 22 000 postes, dont 11 800 dans l'Education Nationale, dans le projet de budget 2008 porte atteinte au service public et aux débouchés de nombreux étudiants. Permettez moi de souhaiter que nous ayons une intervention convergente sur ces sujets pour la réussite des élèves et des étudiants.

Table ronde n°2 : Quelle complémentarité des disciplines dans la série ES ? (14h20-15h45)

**Quelle est la complémentarité des disciplines actuellement au sein de la série ES ?
Comment renforcer cette complémentarité ?**

Animateur : **Philippe WATRELOT** (Prof de SES et Cahiers pédagogiques-CRAP)

Introduction : **Daniel RALLET**, APSES (Membre du GTD lors de l'harmonisation des programmes de math et de SES)

Intervenants :

Louis-Marie BONNEVAL, APMEP (math), Clionautes (HG), **Nicolas LEMAS**, APHG (HG), **Elisabeth CASSOU-BARBIER**, APPEP (philosophie), APLV (langues vivantes), **Léo MOREAU** (UNL), **Tristan ROQUIER** (FIDL)

Introduction de la table ronde - Philippe Watrelot

C'est évidemment en tant que professeur de sciences économiques et sociales que je suis présent ici et que j'anime cet atelier sur les liens entre disciplines au sein de la série ES. J'ai été aussi, il y a quelques années trésorier puis secrétaire général de l'APSES. Mais si on m'a demandé de participer à cette table ronde c'est peut-être aussi parce que je suis membre du bureau du CRAP-Cahiers Pédagogiques. Cette association publie depuis plus de soixante ans, une revue mensuelle (les Cahiers Pédagogiques). J'ai coordonné en juin 2004 un dossier dont le titre était "les sciences humaines et les savoirs de l'école" (n°425) dont l'objectif était justement de montrer les convergences entre les différentes disciplines rangées sous l'étiquette « sciences humaines » et tentait de faire le point sur les

pratiques et les débats actuels au sujet de l'enseignement de ces disciplines qui entretiennent entre elles des rapports souvent conflictuels et maintiennent leurs distances avec les savoirs universitaires qui voudraient les régir. Nos rapports avec les SES ne datent pas d'hier puisque plusieurs numéros ont évoqué notre discipline l'un sur « L'enseignement de l'économie » (n°380, novembre 1992). Un numéro est en préparation, coordonné par Gérard Grosse, sur la série ES qui devrait paraître en 2008. J'invite tous les participants de cette table ronde à y contribuer. Je joins en encadré l'appel à contribution qui est aussi lisible sur le site des Cahiers Pédagogiques. <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Intervention de Daniel Rallet - Enseignant de SES

Comment réfléchir aux relations entre les disciplines scolaires pour donner des repères aux élèves ? Une expérience des années 90

Le contexte

La préoccupation de programmes compatibles entre disciplines émerge au début des années 90 quand le souci d'aider les élèves à faire le lien entre les savoirs dispensés émerge. Elle est liée à une nouvelle conception d'élaboration des programmes qui apparaît : jusque là monopole de l'Inspection générale, les programmes sont confiés à des « groupes techniques disciplinaires » placés sous l'égide d'un Conseil national des programmes dont le rôle est de coordonner et donner des orientations générales. Dans les GTD, on retrouve une pluralité d'acteurs : experts (universitaires), inspecteurs, enseignants. Après une rude bataille avec le ministère, l'ApSES y participe, non pas en tant que telle, mais nominativement par l'intermédiaire de certains de ses principaux dirigeants. Innovation importante : les enseignants sont appelés à être consultés sur les projets. L'ApSES a plusieurs fois pressé l'institution de mettre entre œuvre ces consultations, et a développé ses propres moyens de consulter les collègues. Il s'agissait pour nous de défendre une conception assez neuve d'un enseignant expert, concepteur des programmes, s'opposant à la conception d'exécutant dans laquelle on voulait le réduire.

Le souci de compatibilité entre les programmes est alors étroitement lié à la configuration des trois nouvelles séries de l'enseignement général, et pour nous plus particulièrement à la série ES dont nous attendions qu'elle soit revalorisée par rapport à l'image qui était donnée de la série B. Le discours tenu alors était celui de trois filières d'excellence, avec des recompositions internes aux disciplines dans chaque filière, mais qui s'est estompé au fil du temps. A cette fin, nous avons essayé de définir les profils de formation caractérisant la série ES, et un texte, ayant l'aval de l'institution, avait pu être produit. Pour faire ce travail, l'ApSES s'était rapprochée de certaines associations de spécialistes, notamment l'APMEP, l'AFEF,.....qui étaient invités lors de stages organisés par l'association. D'autre part, il y a eu à un moment donné, au sein de l'institution, la volonté de coordonner les travaux des différents GTD. C'est avec les mathématiques que le travail a été le plus loin, puisqu'il

a abouti à la rédaction en commun de « Savoir-faire applicables à des données quantitatives » aujourd'hui inclus dans nos programmes. De son côté, le GTD de Mathématiques a fait évoluer ses programmes pour mieux prendre en compte l'enseignement des statistiques ou de certains éléments nécessaires au calcul économique. Il serait intéressant d'avoir le point de vue de membres du GTD de Mathématiques sur cette expérience.



Philippe WATRELOT (APSES et CRAP-Cahiers pédagogiques) et Daniel RALLET (APSES et ancien membre du GTD SES-Math)

Pourquoi échanger entre disciplines ?

Chaque discipline a ses objectifs propres, sa démarche propre, et elle se préoccupe légitimement de les développer. En même temps, chaque discipline a besoin pour elle-même d'autres disciplines, qu'il s'agisse de méta-langages, comme le français ou les mathématiques, mais aussi pour nous de contenus qu'apportent les lettres, la philosophie, l'histoire, la géographie, les mathématiques,.... Cet apport d'autres disciplines était d'autant plus nécessaire que l'évolution de nos programmes y concourrait : comment enseigner la partie sociologique de notre programme de terminale sans une connaissance de l'histoire sociale ? Comment évoquer des auteurs ou des thèmes comme le travail, la mondialisation, les Trente Glorieuses, les mutations sociales, que nous savons communs à d'autres disciplines sans savoir ce qu'elles en disent ? D'autant que lorsque nous parlons des mêmes objets, les approches sont souvent différentes, non seulement la façon de voir les contenus, mais aussi les méthodes de travail, comme le travail sur documents, la dissertation, le travail d'argumentation, dont nous avons parfois des exigences différentes. L'objectif n'est pas

d'unifier, mais de donner des repères explicites à nos élèves. Il faut prendre en compte que les disciplines sont des constructions scolaires : il en résulte la nécessité de mettre de la cohérence globale pour les élèves, y compris pour vérifier que certains savoirs ne sont enseignés nulle part.

Un travail inachevé et à reprendre

Cette préoccupation a été largement abandonnée par l'institution. Les collaborations entre GTD ont été rares, et la réflexion sur les profils de formation caractéristiques des filières est passée au second plan au profit de préoccupations budgétaires ou d'orientation des flux vers l'enseignement supérieur. La principale cause de ce recul se trouve dans la difficulté à conduire cette réflexion inter-disciplinaire, c'est-à-dire à penser la difficulté de la rencontre de territoires qui peuvent craindre cette rencontre du fait de leurs proximités. En outre, pour se parler, il faut échanger dans la même langue, il faut donc passer du temps à se comprendre, pour traduire les mots des autres, pour savoir que le même mot ne désigne pas les mêmes choses, pour saisir la spécificité des autres approches. Il y a aussi beaucoup de problèmes à affronter. Comment une discipline peut-elle constituer un apport pour une autre discipline sans que celle-ci ne la voit que comme un instrument ? Comment régler les conflits d'approche ? Faut-il que l'enseignement d'un savoirs disciplinaire suive une temporalité correspondant à celles des autres enseignements, ou chacun peut-il suivre son rythme propre ? Au niveau de l'évaluation des élèves, qu'est ce qui attendu ? La transférabilité des savoirs ou le strict respect de l'approche disciplinaire ? Pour échanger sur toutes ces questions, il faut 1) du temps 2) des lieux. Aucune de ces deux conditions n'est réunie par l'institution.

La relation entre les disciplines vue aujourd'hui par l'institution : de l'injonction idéologique à l'injonction budgétaire

A la fin des années 90, la question de l'interdisciplinarité a été relancée par le ministère

Allègre, mais dans des conditions qui en préparaient l'échec. D'abord, elle a pris la forme d'une injonction morale adressée d'en haut à un bas peuple d'enseignants stigmatisés comme des conservateurs bornés par leur aveuglement disciplinaire. Cet appel général à la pluridisciplinarité, présentée de façon peu crédible comme le remède miracle du système éducatif, a fait l'économie de ce qui aurait pu faire avancer la réflexion sur les pratiques et sur les échanges entre disciplines. On a laissé de côté la question des relations entre les programmes et les méthodes disciplinaires, ce qui était d'une certaine façon un renoncement fondateur du nouveau cours politique, pour réserver l'action interdisciplinaire (action puisqu'il n'y avait plus de réflexion) à des espaces spécialisés (TPE, ECJS) installés aux marges du système. Avec comme injonction : mettez-vous ensemble, et faites votre tambouille ! Et ce que n'avaient pas fait les GTD dans les années 90 a été demandé aux élèves des années 2000.

Cette injonction qui avait le double mérite de faire l'économie des travaux de recherche sur la question et sur la formation des enseignants. Pourtant, mêmes réduites à ces espaces, ces deux expériences pourraient nous en apprendre sur l'interdisciplinarité, son intérêt, ses limites. Par exemple, un des intérêts des TPE est de créer un lieu où deux enseignants de disciplines différentes se regardent faire (ou ne pas faire) et découvrent ainsi la discipline de l'autre. L'institution se désintéresse totalement du bilan de ces expériences, et quand elle parle aujourd'hui de relier les disciplines, c'est parce qu'elle a dégainé l'arme budgétaire ou parce qu'elle compte sur les qualités transcendantes du Medef (enfin, nous allons tous parler la même langue).

Il y a donc beaucoup à faire. L'Etat étant, pour un temps qui s'annonce assez long, privé d'esprits éclairés, il n'y a donc pas d'autre solution que de secouer la « société civile », c'est-à-dire nous-mêmes.

Intervention de l'APMEP - Contribution de Louis-Marie BONNEVAL

Les relations entre mathématiques et sciences économiques posent problème à deux niveaux :

- Dans l'enseignement supérieur, la micro-économie est fortement mathématisée. Certains considèrent cette mathématisation comme illusoire (les modèles mathématiques seraient peu adaptés à la réalité économique) et même perverse (l'habillage mathématique serait destiné à donner une caution scientifique à l'idéologie dominante). Je n'ai pas à me prononcer sur le fond, sinon pour rappeler que ce ne sont pas les mathématiques qui sont en cause, mais la pertinence des modèles. Quoi qu'il en soit, cela a une conséquence lourde pour la filière ES : c'est une grosse difficulté pour les étudiants qui en sont issus, dont beaucoup renoncent aux études de sciences économiques à cause du niveau mathématique qu'elles exigent.
- Au lycée, on constate une méconnaissance mutuelle de chaque discipline. Les professeurs de mathématiques désireux de proposer à leurs élèves des ouvertures sur les sciences humaines manquent souvent de la formation nécessaire. Certains sujets de "mathématiques appliquées à l'économie" dans les manuels ou au baccalauréat ES montrent que la bonne volonté ne suffit pas, et qu'on a vite fait de dire des bêtises dans un domaine qu'on ne maîtrise pas. De leur côté, les professeurs qui enseignent les sciences économiques et sociales au lycée n'ont pas tous une formation mathématique consistante : c'est le cas pour ceux qui sont passés par une faculté de sciences économiques ; en revanche ceux qui ont une formation de sociologie, d'histoire ou de droit, sont souvent mal à l'aise avec les mathématiques et ont tendance à s'en méfier. Et cela d'autant plus qu'ils remettent en cause leur rôle dans la théorie.



Louis-Marie BONNEVAL, APMEP (math), Elisabeth CASSOU-BARBIER, APPEP (philo), Nicolas LEMAS, APHG (HG)

Il en résulte que le travail interdisciplinaire mathématiques-économie est difficile. Néanmoins ce travail est possible, si les enseignants prennent la peine de se parler. Et à mon avis il est indispensable, pour sécuriser les élèves et les faire avancer.

Les thèmes communs sont très nombreux. Il suffit dans les programmes de Première et Terminale S, de reprendre l'annexe intitulée "Savoir-faire applicables à des données quantitatives, exigibles à l'épreuve de SES du bac ES". J'en cite quelques-uns : pourcentages, indices, moyennes, diagrammes, séries chronologiques, taux de croissance, courbes de Lorenz, coût marginal, tableau de contingence, propension, élasticité, multiplicateurs ...

Chacun a à gagner à ce travail interdisciplinaire : les enseignants de chaque discipline, et les élèves. Mais même si la liaison est établie au lycée, le problème reste posé de la place, peut-être excessive, des mathématiques dans les enseignements supérieurs d'économie ...

Intervention des Clionautes - Chantal BEAUCHAMP, Enseignante d'Histoire-Géographie

SES et HISTOIRE-GEOGRAPHIE :

I: DES CONVERGENCES ET UNE COMPLEMENTARITE CERTAINES...

C'est enfoncer une porte ouverte que de dire que les SES d'une part, et l'H-G d'autre part, sans oublier cette formation transversale qu'est l'ECJS, appartiennent à une catégorie commune, celle des sciences humaines – plus précisément encore, des sciences des sociétés humaines.

L'Histoire et la Géographie sont en effet, comme disciplines de recherche et d'enseignement, de grosses « consommatrices » de concepts issus de la science économique, de la sociologie, des sciences politiques. Cela ne veut pas dire que nous, enseignants d'H-G considérerions que ces concepts sont acquis ailleurs, hors de notre enseignement spécifique, et que nous n'aurions plus à les retravailler avec les élèves, sauf à les inscrire dans le temps de l'histoire et dans l'espace géographique. Nos élèves ne sont pas en majorité élèves de Première et de Terminale ES, de sorte que, ne serait-ce que pour ceux-là, nous sommes confrontés, nous aussi, à la nécessité de construire le sens et la compréhension des concepts. Mais sans oublier ce qui fait la spécificité des deux disciplines, Histoire et Géographie, qui ne sont pas confiées au même enseignant tout à fait par hasard.

Prenons un exemple simple : en Terminale, le programme de géographie, comme celui de SES, comporte l'étude incontournable de la mondialisation. Chacun comprend que ce qui est proprement géographique dans la mondialisation – l'organisation de l'espace mondial, et l'aménagement des espaces régionaux qu'elle induit – ne peut se comprendre sans l'étude des logiques économiques et commerciales des acteurs (entreprises, OMC, etc). Aussi utilisons-nous des concepts produits par la science économique – par « utiliser » je veux dire que nous n'abordons pas ces concepts pour eux-mêmes. La nécessité pour une entreprise de minimiser ses coûts ne nous intéresse pas du point de vue de la gestion de cette entreprise. Elle nous intéresse pour ses conséquences géographiques, entre autres l'organisation d'espaces de délocalisations industrielles, la multiplication des flux et leurs conséquences sur l'aménagement des territoires, l'irruption, dans le

rapport de forces mondial, de puissances émergentes (conséquence géopolitique).

On peut mettre aussi en évidence cet usage quasi instrumental des concepts économiques dans l'enseignement de l'histoire. Prenons l'exemple de l'étude de la crise de 1929 en classe de Première. Le mécanisme de la crise, qui est un point central dans les analyses des historiens de l'économie et des économistes, ne nous intéresse que secondairement. C'est moins sur la crise en elle-même dans le détail de son déroulement que nous allons insister, que sur la portée historique de l'événement, les interventions de plus en plus décisives des Etats dans le domaine économique et social, les nouvelles attentes que cet interventionnisme va susciter chez les divers groupes sociaux, avec des conséquences fortement contrastées selon les pays. Autrement dit, nous ne nous attacherons pas en premier lieu à mesurer l'efficacité de la politique économique et sociale de Roosevelt, ou celle du Front Populaire, mais plutôt à montrer comment les initiatives gouvernementales ont pu être diversement accueillies, acceptées ou rejetées, par les divers groupes sociaux – comment la politique économique est devenue un enjeu de société.

Il me semble que ces deux exemples – on pourrait les multiplier – montrent bien, non pas l'identité des 3 disciplines (SES, Histoire, Géographie), mais leur étroite complémentarité. Nos élèves de Première et Terminale ES sont évidemment les mieux à même de saisir cette complémentarité, et d'enclencher les synergies intellectuelles indispensables à leur compréhension du monde et des sociétés.

Un point cependant – et, du point de vue des élèves, ce « détail » est très important – peut jouer dans le sens inverse à ces synergies souhaitables : celui de l'apprentissage des savoirs faire, et de l'entraînement aux épreuves du bac.

II : ... PAS TOUJOURS EVIDENTES POUR LES ELEVES

A travers les différents exercices que nous proposons aux élèves en H-G, nous leur demandons plusieurs choses :

- décrire une situation, ou des phénomènes,
- mettre en évidence des relations (entre des intérêts de classe et des choix politiques ; entre des territoires de développement différent etc.),

- expliquer une évolution,
- évaluer les objectifs parfois contradictoires, parfois convergents, des acteurs
- ... liste non exhaustive.

Ainsi, en Histoire, on « explique » en raisonnant sur l'emboîtement des échelles de temps. Un exemple le fera mieux comprendre. Prenons le sujet : « La 3ème République et l'Eglise catholique ». Pour comprendre les relations difficiles entre ces 2 entités, il convient d'insérer le sujet dans un mouvement de longue durée, étalé sur 2 ou 3 siècles, la sécularisation de la culture à l'échelle européenne. Il faut en dégager une des conséquences, le processus de laïcisation de l'Etat et ses différentes étapes, processus de « moyenne durée » plus spécifiquement français. On peut alors comprendre le « temps court », celui de l'événement constitué par la loi de 1905 et l'opposition de l'Eglise.

Faut-il prendre encore un autre exemple, en géographique cette fois ? Reprenons l'étude de la mondialisation. La spécificité de l'approche géographique est l'étude du phénomène à différentes échelles : au niveau de l'espace

mondial (flux marchands, flux de capitaux, place de la Triade dans les échanges) ; au niveau régional (constitution d'espaces régionaux présentant des niveaux d'intégration différents, du libre-échange à l'Union économique et monétaire) ; au niveau local (aménagement des interfaces maritimes et continentales, structure des aires métropolitaines, etc).

Ces exemples me semblent mettre en évidence une différence essentielle entre ce que les enseignants d'H-G et les enseignants de SES attendent des productions des élèves. En SES, on leur demande de soutenir une argumentation. En H-G, on leur demande de décrire des articulations. Ceci me semble expliquer en partie pourquoi les épreuves du bac sont différentes dans leur conception, ce qui, il faut bien le dire, déroute les élèves. Peut-être devrions-nous, les uns et les autres, trouver les moyens de mieux expliciter nos attentes respectives, et de mieux faire saisir la logique de leurs différences. Ce pourrait être l'enjeu d'un travail interdisciplinaire à mener dans nos lycées entre collègues des deux disciplines.

Intervention de l'APHG - Nicolas Lemas

(Retranscription)

Mesdames et Messieurs,

C'est parce qu'elle est très consciente des enjeux et menaces auxquels la série ES est confrontée que l'APHG, que j'ai l'honneur de représenter ici, a le plaisir de participer à ce colloque. Certes, les attaques contre la section et sa discipline principale, les SES, ne sont pas choses nouvelles : après tout Raymond Barre ne disait-il pas « l'agrégé d'économie, c'est moi », au moment de la création de l'agrégation de SES ? Elles prennent toutefois une acuité nouvelle et pressante dans les propos du ministre de l'Éducation nationale, soutenues par de puissants intérêts. Accusée d'un côté de ne pas être assez "business-friendly" – comme si l'instruction devait former autre chose que ces citoyens ! –, on lui reproche d'un autre côté d'être trop abstraite, ou encore pas assez cohérente ou trop hétérogène, ou enfin – pour s'arrêter là – pas assez scientifique par rapport aux recherches outrancièrement mathématisées de niveau universitaire.

Au-delà de la défense d'une nécessaire pluralité des approches et des disciplines enseignées – seule à même de fournir aux futurs citoyens les outils conceptuels et cognitifs adéquats à son orientation dans le monde – notre position pourrait apparaître ici paradoxale. En effet, je voudrais ici défendre l'enseignement de l'histoire-géographie (HG) – que l'attaque contre les SES menace également plus qu'indirectement.

L'APHG pense en effet qu'il serait peu judicieux et contre-productif de ne pas associer à votre légitime combat les autres disciplines majeures de la série ES, et en particulier l'HG. Au-delà de la ES, c'est l'ensemble de l'économie générale des séries dites générales non scientifiques qui est en cause – et donc la place et la spécificité de nos disciplines. Régionaliser le combat serait l'affaiblir. Il faut au contraire les lier pour sauver la série ES : défendre l'HG, c'est donc soutenir aussi les SES.

1. Que la légitimité de la ES réside dans l'importance, tant au plan horaire qu'à celui des coefficients du bac, des SES et que cette discipline soit au premier chef concernée par les attaques dont la série fait l'objet ne doit pas en effet conduire à négliger l'HG. Elle seule, telle

qu'elle est enseignée, permet de donner aux notions et concepts développés en SES consistance et profondeur. Plus précisément, l'HG permet de contourner le risque d'une certaine abstraction préjudiciable à la compréhension des choses dans l'esprit des élèves, en leur faisant comprendre comment certains principes fonctionnent (ou pas) dans la réalité (tant passée qu'actuelle). J'ai ainsi pu fréquemment constater dans les classes la difficulté des élèves à appliquer certaines notions a priori aussi transparentes (dans le cadre de leur usage scolaire) que les modes de domination ou de légitimité de Weber à l'analyse de cas historiques concrets et particuliers (Napoléon III, Lénine, De Gaulle, etc.). Tout se passe comme si, soigneusement cloisonnés, les savoirs de chaque discipline s'excluaient dans leurs esprits. Un autre exemple me semble encore plus significatif du risque inhérent à concevoir une SES coupée de tout ancrage historique ou géographique : c'est le cas du marché. Bien que l'on fasse sensiblement moins d'histoire économique aujourd'hui qu'il y a 30 ans, cette question est toutefois abordée en classe de 1^{ère} dans le cadre de l'étude de l'industrialisation européenne et nord-américaine au 19^e siècle. Bien que sachant à peu près comment ça marche, les élèves ont beaucoup de mal à comprendre la création d'un marché capitaliste à l'âge industriel comme une construction sociale, fruit de l'action de multiples agents historiques et idéologies. Enfin, comment parler de la mondialisation sans évoquer son impact sélectif sur les lieux et territoires, fruit de la « compression spatio-temporelle » chère au géographe américain David Harvey ? Après tout, selon de nombreux auteurs (Jameson, Harvey, etc.), la mondialisation est d'abord un phénomène spatial – donc géographique (ce que des économistes reconnaissent, comme Fujita, Krugman ou Venables) !

Ce n'est pas dire que l'une ou l'autre discipline n'est (ou ne doit être) ravalée au rang de « science auxiliaire » de l'autre. Ces quelques exemples – et leur trouver une foultitude de pendant où le raisonnement est inversé inspiré par exemple de l'économie des institutions à la North, n'est pas difficile – n'ont pour but que de démontrer combien il serait illusoire de s'en tenir les uns et les autres à une vue trop étroitement

corporatiste des enjeux actuels. Prenons plutôt acte du fait que l'une et l'autre disciplines sont complémentaires. Défendre les SES, ce n'est donc pas nécessairement – ou en tout cas pas seulement plus de SES – et encore moins au détriment du reste, mais articuler SES et HG. Ce qui implique sans aucun doute de renforcer, y compris au plan des coefficients du bac – l'HG dans le cadre d'un programme renforcé et remanié, mieux adapté à la série – en particulier grâce à un retour à la « cave » de l'histoire sociale et économique, éclipsée par le « grenier » de l'histoire culturelle et des mentalités. C'est à ce prix seulement qu'il sera possible de défendre la spécificité et la dignité des sciences humaines et sociales dans le secondaire et de structurer une série ES cohérente qui ne soit pas une « classe sans qualité ».

2. Cela est lié au second problème que je voudrais aborder avec vous. Car si la série ES est menacée, ce n'est pas seulement parce que sa cohérence épistémologique semble aux yeux de certains problématique, mais aussi en raison de son recrutement. Trop souvent – et cela est perceptible dans mon lycée – les élèves choisissent-ils ES par défaut – et notamment par défaut d'accès à la S. Trop souvent encore, dans l'esprit des élèves et de leurs parents, la S reste la voie royale, celle qui ouvre toutes les portes. Nombre d'élèves incapables (par choix, goût ou résultat) d'aller en S se retrouvent en ES, avec comme conséquence que l'on se retrouve avec des classes au niveau global très moyen, composées d'élèves moyens partout mais bon nulle part ; ils se retrouvent là pour éviter d'aller en L ou en STG... Faut-il se contenter d'un recrutement marqué par l'image du « glandeur malin » - soit d'élèves vifs et tout à fait compétents, mais peu travailleurs, faisant un minimum d'efforts – quand ils en font ?

Ce problème est d'autant plus accentué que les projets post-bac des élèves semblent flous – et globalement ils apparaissent peu motivés par les disciplines proposées et sans projet précis. Ils ne semblent donc pas choisir la série ES par goût des matières enseignées, mais au contraire à raison même de l'indétermination supposée de la série et de leurs attentes. Bien que les études scientifiques soient impossibles, la série ES permet de toucher, pour le reste, à tout, de manière un peu dilatoire quant aux choix à faire. Avec un bac ES en poche, en effet, les portes de la prépa (commerciales le plus souvent) comme

celles de la Fac de droit ou encore de psychologie ou d'Histoire sont ouvertes. Il me semble que peu choisissent d'aller suivre des études d'économie – et inversement, beaucoup suivent un cursus d'histoire – preuve en est que la place de cette discipline doit être renforcée. Preuve également qu'il faut repenser l'articulation Secondaire/Supérieur, dans la mesure où ce que les enseignants de l'université attendent et enseignent en économie ne correspond qu'assez peu à ce qu'on enseigne en ES – nombre se plaignent de cela (j'ai vu cela à Sciences-po, et à l'IEP de Lille) et préfèrent travailler avec des étudiants vierges de principes et concepts en économie.

Il pourrait être objecté qu'il en est de même pour la série L – en pire qui plus est. Cela est vrai, mais au lieu d'infirmier l'idée d'alliance, cela la renforce. En effet il apparaît qu'à travers la ES, c'est la L que le ministre vise – ou plutôt la suppression de ces deux séries en tant que telles, concomitamment. Aux termes en effet d'un rapport mené par les inspecteurs généraux d'histoire, il apparaît que la L soit une série se dégradant de plus en plus : recrutement de plus en plus incertain, débouchés médiocres et très faible réussite post-bac, faiblesse générale du niveau en littérature, langues et sciences humaines en raison de la prédominance des disciplines dites artistiques. La liste est longue. Or, il semble bien que le ministère souhaite purement et simplement la disparition de cette section. Ce serait bien entendu une catastrophe pour l'HG, mais également pour les SES. La suppression de la L en effet rendrait la ES en tant que série spécifique, inutile, et conduirait à la fusion de ces deux séries, ou à la création d'une série faisant pendant à la S, se contentant d'un saupoudrage de nos disciplines comme pôle littérature et sciences humaines faisant pendant à la S – une sorte de classe de Philo d'autrefois aménagée...

Ainsi la création d'une « Philo améliorée » menace de diluer l'HG et les SES ensemble au nom d'une sorte de conformité accordée à l'état d'esprit dominant marqué par un utilitarisme un peu court, et d'aboutir à une série générale dépotior pour élèves de série générale médiocres. C'est donc pour préserver la spécificité et l'originalité de nos disciplines qu'il apparaît important d'associer, et sans esprit d'hégémonie, dans un même combat, SES et HG !

Intervention de l'APPEP - Elisabeth Cassou Barbier

Les professeurs de sciences économiques et sociales sont très mobilisés pour défendre leur enseignement et l'existence de la série ES. L'APPEP était conviée à participer à une table ronde consacrée à la question de la complémentarité des disciplines. Les associations des professeurs de Mathématiques, d'Histoire-Géographie étaient représentées, les associations de Langues vivantes (APLV) et de Lettres (APL) avaient envoyé une contribution écrite faute d'avoir pu se déplacer. Les organisations lycéennes (UNL et FIDL) étaient aussi représentées.

Cette réunion a mis en évidence l'urgence pour toutes les associations de spécialistes de développer la réflexion en commun de façon à réaffirmer conjointement la spécificité des disciplines et à clarifier nos discours respectifs. Les élèves se plaignent de ne pas bien arriver à passer d'une approche disciplinaire à l'autre, et nous le voyons bien au bac chaque année lorsqu'un sujet leur donne l'occasion de faire le lien entre économie, sociologie et philosophie ils échouent à le faire. C'est à l'évidence le signe qu'il nous faut travailler à l'articulation des champs disciplinaires. Chaque discipline

gagnerait à un travail d'articulation des savoirs et des exigences et méthodes spécifiques.

En outre, au nom de l'APPEP, par exemple j'ai rappelé toute la méfiance qu'il convient d'avoir à l'égard de notions trop vagues comme celle de « culture générale » et qu'il ne faut pas conclure de la dimension généraliste de la philosophie qu'elle dispenserait un enseignement de culture générale. J'ai aussi souligné que nous étions désireux de ne pas voir les disciplines se positionner en termes de concurrence (à cet égard le représentant de l'APHG a tenu un discours qui n'était pas très rassurant), mais j'ai ajouté que pour autant les professeurs de philosophies ne pourraient accepter de voir leur discipline absorbée par l'appellation « Sciences Humaines », il ne faut pas confondre pacification et colonisation même si l'Histoire est en la matière mauvaise conseillère. Enfin, j'ai exprimé notre volonté d'être associés avec les autres associations à l'élaboration des projets de refonte des filières et notre inquiétude devant l'excessive discrétion ministérielle à cet égard. Ce colloque a réuni cent quarante personnes malgré les grèves dans les transports, souhaitons nous au moins la même chose pour fin janvier... je ne parle pas des grèves !

Intervention de l'APLV - Sylvestre Vanuxem, Président de l'APLV

Réflexions à propos de la complémentarité des enseignements de langues vivantes avec les autres matières en série ES

La notion de complémentarité avec les autres matières fait partie intégrante des enseignements de langues vivantes, d'une part parce que les professeurs de langues n'enseignent pas de contenus mais un vecteur de communication qui, en situation réelle, contribuera à l'échange d'informations dans des domaines particuliers, ou, en milieu scolaire, pourra être mis au service d'autres matières, à condition que la concertation entre professeurs évite de transformer la complémentarité en redondance. D'autre part parce que l'ouverture vers d'autres pays et d'autres cultures est un des objectifs essentiels de l'enseignement d'une langue en France et qu'une certaine connaissance des autres pays est nécessaire à la compréhension de notions enseignées dans les autres matières. Au-delà de ces deux aspects, la complémentarité intervient aussi au niveau des enseignants eux-mêmes, les professeurs de langues pouvant aider leurs collègues à mieux comprendre ou à produire des documents en langue étrangère dans le cadre de la préparation de leurs cours, de leurs recherches ou leur enrichissement personnel. Réciproquement, les professeurs de langues peuvent faire appel à leurs collègues d'autres matières pour obtenir des renseignements dans les mêmes cadres. Notons que dans tous ces aspects, la complémentarité entre les enseignements de langues et ceux de sciences économiques et sociales est particulièrement nette.

En classe de première et de terminale les conditions de mise en oeuvre de cette complémentarité existent, là aussi, c'est particulièrement vrai en série ES, ce qui plaide déjà en faveur du maintien de son maintien. Malgré leur suppression en terminale, les TPE réalisés en première permettent aux élèves de faire jouer la complémentarité entre les enseignants de langues et ceux des autres matières. Les candidats au baccalauréat des séries L et ES peuvent passer une épreuve en langue vivante 1 « de complément » après avoir reçu un enseignement plus conséquent dans cette discipline. Dans les sections européennes, des contenus sont enseignés en langue étrangère. Selon les disponibilités, il est d'ailleurs possible que ces contenus concernent les sciences

économiques et sociales. Ces enseignements nécessitent évidemment un travail de concertation de la part des professeurs. Ces conditions ne concernent malheureusement pas tous les élèves, car tous les professeurs de langues ne sont pas impliqués dans des TPE, tous les élèves des séries ES ne choisissent pas la LV1 « de complément » et les sections européennes, même si elles sont présentes dans la plupart des établissements, ne concernent qu'une minorité d'élèves.

Pourtant, on pourrait aller encore plus loin en matière de complémentarité langues/ autres matières compte tenu des dernières évolutions en matière d'enseignement des langues. Les programmes de lycée ont été révisés pour toutes les séries et sont désormais établis en fonction du Cadre Européen Commun de Référence. Par contre, les épreuves actuelles du baccalauréat n'ont-elles pas été modifiées pour tenir compte de ces changements, sauf pour les sections STG. Si les nouvelles épreuves de langues du bac STG doivent servir de modèle à celles des autres séries, le passage anticipé de certaines épreuves de langues (la compréhension audio et la production orale par exemple) sera généralisé. Le CECR permet une évaluation tout au long de la période d'apprentissage d'une langue. Dès lors qu'un niveau de compétence à atteindre a été fixé en début de scolarité et que des épreuves anticipées auront vérifié que ce niveau a été atteint pour les compétences de communication, il deviendra possible pour les élèves de consacrer leur temps à d'autres apprentissages, comme de nouvelles langues (n'oublions pas qu'en série ES, la connaissance de plusieurs langues est un atout, non seulement pour une future vie professionnelle mais pour permettre un ouverture vers un maximum de cultures) mais aussi de contenus d'autres disciplines, généralisant ainsi ce qui se pratique en sections européennes. Les élèves qui arrivent actuellement au lycée ont en majorité débuté l'apprentissage d'une langue à l'école primaire. Doit-on encore leur apprendre les langues de façon isolée, surtout s'ils ont fait le choix d'une filière ? Ne peut-on pas en profiter pour les remotiver à ce stade en faisant justement jouer la complémentarité entre les matières ? Des épreuves finales du baccalauréat adaptées pourraient évaluer ces nouvelles compétences. Pourquoi ne pas s'inspirer de la « perspective actionnelle » selon laquelle les compétences en

langues ne peuvent être correctement évaluées que par une mise en situation de communication. Le Diplôme de Compétences en Langues utilise ainsi une série de scénarii pour évaluer les compétences linguistiques. Ce mode de fonctionnement pourrait par exemple être adapté pour le baccalauréat ES où les scénarii permettraient de tester des connaissances en économie par le biais d'une langue étrangère à la fois à l'écrit et à l'oral. D'autres perspectives existent. Les élèves français passant l'Abibac franco-allemand passent une épreuve d'histoire-géographie en allemand. Pourquoi pas à l'avenir une épreuve d'économie en allemand et dans d'autres langues puisqu'on envisage d'étendre ceci à d'autres pays.

Ce type d'évolution exige qu'on insiste sur la notion de complémentarité entre les matières dès la formation des enseignants en parlant de ce qui existe sur le terrain. Cela exige aussi que l'on donne aux enseignants le temps et les moyens de se concerter pour travailler ensemble.

Les conditions semblent être réunies. Une grande partie de ce qui se fait au lycée est conditionné par le baccalauréat, pour une fois, on a fait les choses dans l'ordre : on a d'abord révisé les programmes ensuite, on l'espère, on révisera les épreuves, ce qui offre des possibilités de travailler différemment. Evidemment, tant que l'on n'envisagera pas la scolarité dans sa globalité (du primaire à la terminale), tant qu'on instaurera des systèmes à la va-vite pour les supprimer presque aussitôt (TPE), tant qu'on affirmera de façon péremptoire qu'une série du bac et donc les enseignements qui y sont principalement dispensés ne servent à rien, tant que la perception du rôle des enseignants sera faussée et tant qu'une gestion seulement comptable de l'éducation nationale prévaudra, ces réflexions pour un meilleur travail en complémentarité risquent malheureusement d'avoir peu de suites.

Intervention de l'UNL - Léo Moreau, Secrétaire national de l'UNL

La série ES, de par sa nature et les enseignements qui y sont dispensés, se prête particulièrement bien au développement de l'interdisciplinarité auquel l'UNL est très favorable en général. La complémentarité des matières dans le « bloc sciences humaines » que forment les SES, l'histoire-géographie et la philosophie est la plus apparente.

Toutefois, si les relations entre SES et histoire-géographie sont aujourd'hui assez présentes dans les enseignements, ainsi que dans une certaine mesure entre SES et mathématiques, c'est beaucoup moins le cas pour les autres disciplines.



Léo MOREAU (UNL)

La série ES mérite le développement d'une interdisciplinarité globale et réelle qui suppose un travail en équipe des professeurs, et une vraie réflexion sur la complémentarité de chaque matière avec les autres, dans les sciences humaines bien sûr mais aussi au-delà.

Actuellement, les programmes très chargés, surtout en classe de terminale en SES et en histoire-géographie, ne permettent pas forcément d'approfondir des points qui mériteraient un examen plus poussé dans un cadre interdisciplinaire.

De plus, certains points de cours font parfois l'objet de répétitions d'une matière à l'autre, et la mise en place d'une pédagogie renouvelée, en filière ES particulièrement, permettrait aussi de mieux coordonner cet aspect. Un réexamen des

programmes serait nécessaire dans cette optique. Des progrès ont déjà été faits et cette démarche doit se poursuivre.

Des cours plus interactifs où les élèves sont véritablement des acteurs de leurs apprentissages doivent être aussi un objectif. Les élèves qui suivent la série ES ont la possibilité d'accéder à une culture en sciences humaines qui doit être renforcée notamment en donnant une réelle place à l'enseignement de l'ECJS qui est aujourd'hui trop souvent sacrifié. Des possibilités de liaisons entre les disciplines sont là encore nombreuses et riches, par exemple avec la science politique et la philosophie. Par ailleurs, l'outil des TPE est tout à fait adapté en ES pour renforcer l'interdisciplinarité. L'UNL est favorable au rétablissement des TPE en terminale et à une évolution de leur fonctionnement pour pouvoir faire de cette vraie innovation pédagogique un moyen, entre autres, d'utiliser la complémentarité des disciplines et de la mettre en évidence pour tous les élèves.

Les TPE, en ES comme en général, doivent en effet voir leur déroulement évoluer, avec une meilleure formation des professeurs et des élèves à l'utilisation de cet outil notamment. L'interdisciplinarité suppose en effet également le développement d'un état d'esprit chez les lycéens et les enseignants qui favorise les relations entre les matières et les travaux communs.

La complémentarité des disciplines en série ES offre donc de nombreuses opportunités qui doivent être saisies pour perfectionner l'apport spécifique de cette filière aux élèves qui la suivent.

D'une manière plus globale, l'UNL a entendu l'inquiétude de nombreux lycéens en ES après notamment la controverse autour des débouchés de cette filière. C'est l'occasion de rappeler que toute réforme du bac devra être précédée d'une large concertation et que la simplification et la précipitation sont rarement les gages d'un dialogue efficace.

Intervention de la FIDL - Tristan Rouquier

Déjà, je tiens à remercier l'Apsep de nous avoir invité à cette table ronde, parce qu'il est vrai qu'il n'est pas courant que les lycéens soient associés aux tables rondes d'association de professeurs. Et après, pour répondre à l'Association des Professeurs d'Histoire-Géographie, je suis d'accord qu'en ES, il y a un certain nombre de « glandeurs malins » : moi, très honnêtement, j'en suis un par exemple. Mais pourquoi est-ce qu'on trouve finalement plus de ces « glandeurs malins » en ES que dans les autres filières ? Parce que c'est une filière qui demande à être bon ou à ne pas être mauvais partout, du fait des coefficients équilibrés, contrairement à par exemple la série S, dans laquelle j'étais l'an dernier (j'étais en terminale S l'an dernier et j'ai redoublé pour une terminale ES cette année). Et en S, j'ai vu tous mes camarades qui ont eu leur bac à la fin de l'année, parce qu'ils avaient eu 13-14 en mathématiques, 13-14 en Sciences de l'ingénieur ou SVT suivant leur section et finalement qui se retrouvaient avec 4-5 en histoire-géographie, 4-5 en philosophie, 4-5 dans toutes les autres matières, mais avec des coefficients tellement forts dans les matières scientifiques qu'il suffisait de travailler dans 2-3 matières pour avoir le bac. C'est la réalité en S et il faut se le dire. Donc aujourd'hui, je juge que la filière ES est celle qui demande le plus de travail à un lycéen. Pourquoi ? Parce qu'il faut travailler dans toutes les matières et connaître les notions de chaque matière. Par contre, le défaut que l'on retrouve en ES, c'est qu'il n'y a pas assez de travail commun entre les différentes matières. Ainsi, on a des sujets différents ou même des sujets communs, qui sont abordés à des moments différents. A ce sujet, la FIDL pense qu'il faudrait, dans les programmes et dans la façon de traiter les sujets, synchroniser les différents programmes pour avoir des façons différentes d'aborder les sujets. Par exemple les Trente glorieuses peuvent être abordées d'un point de vue historique, géographique, économique, social et philosophique aussi (pour ne pas oublier la philosophie qui je pense a toute sa place ; d'ailleurs, on devrait trouver la philosophie enseignée largement avant la terminale à mon goût ; mais c'est un autre sujet). Donc on a un certain nombre de sujets qui ne sont pas mis en commun et finalement on se retrouve avec un quiproquo assez important au travers de l'année et un manque de résultat évident lié à cette dispersion des sujets. Pour

continuer, je reviens sur certaines déclarations, et qui nous ont tous mis en action sur ce thème-là : il s'agit des déclarations de Xavier Darcos, qui disaient que les filières ES n'avaient pas de débouchés évidents. Les mots sont importants, parce que, effectivement, la filière ES permet de faire une série de débouchés multiples : des sciences humaines, de la géographie pure, du droit..., on peut même faire un BTS communication ou autre. C'est une filière vraiment très ouverte. Alors quel problème existe-t-il à ce que ce soit une filière qui nous ouvre des portes multiples ? Personnellement, je n'en vois pas. Peut-être faudrait-il faire plus de travail dans la vision qu'on a des filières : les gouvernements quels qu'ils soient depuis un certain nombre de temps ont instauré une image à travers les filières qui était que la filière S était une voie royale, la filière L était une voie pour devenir professeur et la filière ES était la voie des autres, qui ne voulaient pas aller vers l'enseignement professionnel ou technologique.



Tristan ROUQUIER (FIDL)

Ceci est, en gros, le schéma qui a été insidieusement instauré dans l'éducation. Aujourd'hui, je pense que le travail que l'on a à faire d'ici janvier pour avoir des propositions cohérentes et constructives de la part du ministre, c'est de mettre toutes les filières sur un pied d'égalité qu'elles soient générales, professionnelles ou technologiques, qu'elles soient économiques, scientifiques ou que ce soit la menuiserie par exemple en enseignement professionnel. Il faut que toutes les filières soient mises sur un même pied d'égalité. Comme je l'ai vu sur le site de l'Apsep, le fait d'avoir en seconde générale un tronc pour tout le monde de découverte de l'enseignement économique et social (comme on peut découvrir les mathématiques depuis que l'on a 6 ans) est une

très bonne idée. Pourquoi interdirait-on, au moment où l'on doit choisir, d'avoir une découverte de cet enseignement, même si ce ne sont pas les SES qu'on a en seconde mais un enseignement vraiment plus global pour tout le monde. Et pour finir, je vais terminer sur l'ECJS, qui est finalement le point de convergence, quelle que soit la filière, entre l'histoire-géographie, la philosophie, les mathématiques (parce qu'on parle d'un peu de tout, quand on fait de l'ECJS). Ce n'est pas fait actuellement, mais on devrait aborder un peu les différents thèmes qui se proposent à la société et c'est comme cela que l'on forme les futurs citoyens. Un intervenant précédent disait que le rôle du lycée et de l'école en général est de former les futurs citoyens. Je crois qu'un des moyens

d'arriver à son rôle final, est de permettre à tous les élèves d'accéder aux sciences sociales. La formation des futurs citoyens passe par une éducation et donne comme résultat un accès aux sciences sociales. Aujourd'hui l'ECJS permet la découverte d'autres perspectives que l'on ne découvre pas dans sa propre filière. Donc je pense qu'il faut revaloriser l'ECJS et y associer plus de notions économiques et sociales. Et c'est là où je voulais en arriver : on met totalement de côté dans l'ECJS l'aspect économique et social, tel qu'on peut l'avoir dans les cours de SES. Vraiment, je pense que la clé permettant d'accroître la complémentarité dans la filière ES est d'aborder de façon différente des points communs et les mettre en relation.

Table ronde n°3 : Quel enseignement économique et social au lycée ? (15h55-17h30)

**Pourquoi croiser les différentes sciences sociales ?
Comment étudier l'entreprise et le monde du travail aujourd'hui ?
Quelle place pour l'enseignement des SES au lycée ?**

Animateur : **Philippe FREMEAUX**

Introduction : **Henri LANTA** (professeur de SES en prépa BL)

Intervenants :

Pascal COMBEMALE, enseignant de SES en CPGE BL, **Renaud CHARTOIRE**, enseignant de SES (APSES), **Michel LALLEMENT** (Sociologue), **Elie DE SAINT JORES** (Chef du service Education et Formation Initiale du MEDEF, Mandataire MEDEF au conseil supérieur de l'Education (CSE) et au Conseil national de l'Enseignement Supérieur et de la recherche (CNESER), **Maryse DUMAS** (Secrétaire générale de la CGT), **Leïla DE COMARMOND** (Journaliste Les échos)

Intervention d'Henri Lanta - Professeur de SES en prépa BL

Sèvres 1967, Paris-Dauphine 2007

Après avoir entendu Bruno Magliulo apporter la preuve que les débouchés des bacheliers ES sont réellement satisfaisants, suivi avec attention les propos d'universitaires qui savent, eux, de quoi ils parlent puisqu'ils ont devant eux, dans leurs cours, ces bacheliers, m'être réjoui de la volonté d'approfondir les relations avec les SES exprimée par tous les représentants sauf un des disciplines présentes dans la section ES, je me demandais ce que j'allais bien pouvoir dire en guise d'introduction à la dernière partie du colloque. Parce qu'en 2007, si je réfléchis un peu, je ne dispose que d'un atout, et encore : je participais au stage de Sèvres de novembre 1967....



Henri Lanta (APSES) et Philippe Frémeaux (Directeur de la revue *Alternatives économiques*)

En novembre 1967, à la tribune de la salle de conférences, Marcel Roncayolo présentait aux professeurs d'Histoire-Géographie et de Sciences et Techniques Economiques chargés de l'enseigner, le programme de la classe de Seconde AB élaboré avec Guy Palmade, Louis et Huguette Bergeron Jacques Lautman etc... quelques mois auparavant. Pour les professeurs de Sciences et Techniques Economiques (S.T.E.) dont j'étais, regroupés autour d'A. Cénat, futur doyen de l'I.G. de Gestion, Marcel Roncayolo, c'était l'ennemi, l'usurpateur, celui qui nous volait un enseignement de l'économie bien à nous, un enseignement étroitement calqué sur le savoir savant des années 1960, un enseignement sérieux, exclusivement économique par conséquent. Ah !...il n'avait rien d'inductif cet enseignement ; chaque chapitre commençait, bien entendu, par les définitions les plus savantes, tirées si possible du manuel de R. Barre, et assénées avec l'assurance de celui qui sait avoir la science derrière lui à des élèves dont les interventions et les questions occupaient 2 minutes par heure de cours, 3 quelquefois. Si les

partisans du modèle savoir savant- épistémologie constructiviste étaient venus m'inspecter dans ces années 1960, ils m'auraient félicité, j'en suis sûr.

« La difficulté avec ceux qui étaient présents à Sèvres en 1967, c'est qu'ils se laissent aller... » est en train de se dire Philippe Frémeaux, les yeux fixés sur la pendule.

En réalité, j'ai réfléchi au choix des deux ou trois moments de l'histoire des SES susceptibles d'intéresser toutes celles et tous ceux qui ont la chance de n'avoir pas l'âge de s'être trouvés à Sèvres en 1967. Quand on connaît, raconté par l'intéressé, en 2004, le cheminement qui a conduit à confier à Marcel Roncayolo, « l'invention » de l'enseignement des SES (se garder, surtout, de parler de discipline), on se dit que les partisans du modèle savoir savant-épistémologie constructiviste n'ont vraiment pas eu de chance. Parce qu'enfin, supposons que le projet ait été confié au grand professeur de Sciences Economiques du moment, R. Barre, des centaines de milliers de lycéens n'auraient pas été pervertis par le modèle analyse sociale-épistémologie inductive (oui, oui, c'est comme ça qu'il faut s'exprimer). Récapitulons :

- En 1965, le ministre de l'Education nationale, le très gaulliste Christian Fouchet a le projet de créer, entre la section A (littéraire) et la section C (scientifique) une troisième section d'enseignement général désignée en conséquence par la lettre B ;
- Fait partie du cabinet du Ministre un normalien, J.Knapp ; des normaliens dans les cabinets ministériels, c'est la norme.
- le hasard (la Providence, qui sait ?) se met à jouer un rôle lorsque, début 1966, à l'occasion du repas organisé en l'honneur du caïman de géographie Roncayolo, Knapp mange à côté dudit caïman, lui parle du projet du Ministère et lui demande si cela l'intéresse.
- Fin 1966, les jeux sont faits : en dépit de son mendésisme affiché, soutenu par les gaullistes purs et durs du Ministère, Marcel Roncayolo (puis Guy Palmade), partisan acharné du décloisonnement des disciplines universitaires, va faire des SES un « enfant » de l'Ecole des Annales. Le modèle « savoir savant-épistémologie constructiviste » vient de perdre la première manche. Dans les stages de Sèvres, dans les salles de classe, il

va perdre la seconde, celle des pratiques pédagogiques.

Sur la pédagogie des SES, rassure-toi Philippe, je serai bref. Cependant, pour comprendre la place prise par la « fameuse » pédagogie des SES, je crois utile de souligner la différence fondamentale séparant la fin des années 1960 de la fin des années 1980. A la fin des années 1960, les professeurs de SES, l'Apses et l'Inspection Générale, étroitement solidaires (mais oui, mais oui, cela a existé et duré !) ne disposaient pas de l'aide, combien précieuse, des sciences de l'éducation. On n'avait pas encore pris conscience de la tragédie inductive ; l'expression « savoir savant » n'était pas encore inventée. C'est dire l'état de barbarie dans lequel nous nous débattions. La priorité était « d'accueillir » les dizaines de milliers d'élèves qui, sans la section B, n'auraient pas connu l'enseignement général, ce qui, au passage, fournit quelques renseignements sur leur origine sociale. D'un point de vue pédagogique, les enseignants d'H.G. et de STE, volontaires pour se lancer dans l'aventure SES, ignoraient peut-être les dernières découvertes des chercheurs en didactique mais étaient certains d'un fait, mille fois constaté : si le cours est magistral, s'il parle 58 minutes sur 60, les élèves cessent d'écouter. Ce dont nous étions tous convaincus dans les années 1970, c'est que les élèves doivent parler et, comme il n'est pas question qu'ils racontent leur vie, il faut qu'ils travaillent avant de prendre la parole. Pour cela, les documents sur lesquels ils travaillent, seuls ou en petit groupe ne peuvent pas être tirés du manuel « du meilleur économiste de France ». La méthode inductive, on ne l'a pas vraiment choisie, elle s'est imposée parce que « ça marche ». Il ne faut pas chercher plus loin l'importance accordée depuis 40 ans aux TD qui doivent précéder, on l'a bien compris, le moment, tout aussi essentiel, des mises au point c'est à dire des définitions précises, rédigées avec soin, des raisonnements rigoureux dans lesquels les « donc », les « par conséquent » sont bien à leur place etc.... L'intervention du professeur est alors essentielle : à l'écoute des élèves, s'étant donné le temps de repérer leurs difficultés, il est en mesure d'ajuster son discours, d'insister sur tel point mal compris etc.... Cette pratique a fait l'unanimité (et notre force) pendant près de vingt ans. Si l'intérêt des élèves, si la nécessaire amélioration de nos pratiques pédagogiques étaient restés au centre des préoccupations des professeurs de SES, l'affrontement pédagogique

qui nous a déchirés n'aurait jamais eu lieu. Méthodes inductive et déductive doivent cohabiter, bien sûr : l'importance relative de chacune d'elles n'est pas la même en Seconde et en Terminale. En réalité, cet affrontement masquait une banale lutte de pouvoir, avec ambitions contrariées, création d'une deuxième association de professeurs de SES, manipulations, dénigrement, recherche de places dans les commissions ministérielles etc... ce que connaissent toutes les associations. Pitoyable ! Les sciences de l'éducation, elles, ont poursuivi leur chemin. J'ai récemment pris connaissance d'une nouvelle recherche intitulée « Ré-forme des SES : savoir total, mais savoirs pluriels » s'appuyant notamment sur les travaux de E. Morin et la notion de pensée complexe qui réunit, comme chacun sait, « les travaux de la systémique, des sciences cognitives et de constructivisme ». Pour résoudre les difficultés rencontrées, chaque jour, devant les élèves, nous sommes sur la bonne voie !

Je termine (enfin !... se dit Philippe, les yeux fixés sur la pendule) en rappelant une fois encore ce que nous savons tous : la tradition de lutte de notre Association, pour l'existence d'abord, pour un adjectif ensuite, pour le maintien des heures de TD souvent, très récemment encore. Pierre Bourdieu (en voilà un qui savait se battre et nous a toujours soutenus) fournit l'instrument d'analyse le plus convaincant pour expliquer la nécessité dans laquelle nous nous sommes trouvés de défendre notre existence puis notre identité : en 1967, nous pénétrions avec assurance (arrogance ?) dans un champ, celui de l'enseignement, au niveau des lycéens, des sciences humaines parmi lesquelles, l'économie. Ce champ était déjà bien occupé ; se faire une place ne pouvait manquer de soulever « quelques » difficultés. Aujourd'hui, cela ne fait aucun doute, l'Apses doit à nouveau se préparer à affronter les projets ministériels. Elle sait faire. Une des preuves en est ce Colloque qui a montré, chiffres à l'appui, la réussite de la section ES, ouvert des perspectives de collaboration entre les disciplines qui la composent et « remonté à bloc pour dix ans » ses participants. Il reste que le travail de ses responsables, du front office, va devenir encore plus considérable. Cher Sylvain David, tu n'as pas le souci de te faire élire président mais je ne serais pas étonné que, dans les mois qui viennent, chaque matin, en te rasant, tu ne penses qu'à ça... Moi, du fond du back office, je me permets de t'informer : tous les matins, je me rase.

Intervention de Pascal Combemale - Enseignant de SES en prépa BL

Je ne sais trop quelle est la question posée, mais je vais essayer d'apporter des éléments de réponse, car c'est toujours, finalement, la même question qui est posée, celle de la légitimité des SES. L'enjeu n'est plus aujourd'hui, du moins je l'espère, l'existence même de cette toujours jeune discipline, car on voit mal au nom de quoi on pourrait nier la nécessité d'un enseignement économique et social en 2007. Il s'agit plutôt de la question lancinante des contenus, de ce que l'on met dans les SES. Car il en va pour nous comme pour certaines catégories de la population : nous sommes sans cesse soumis à des contrôles d'identité. Sous le moindre prétexte, on nous arrête, on nous demande nos papiers : c'est quoi ça, les SES ? Ca vient d'où ? Ca ne serait pas dangereux ? C'est autorisé ? Pourtant, nous sommes présents sur le territoire national depuis 40 ans, nous avons déjà une histoire. Et c'est à cette histoire qu'il faut revenir pour éclairer les débats présents. Je commence donc par un bref rappel des épisodes précédents, dont on peut chaque fois retirer une leçon. Le contexte dans lequel les SES sont nées n'était pas du tout le même que celui que nous connaissons aujourd'hui. Pour situer les choses, rappelons aux plus jeunes qu'il existait alors un Plan ; à l'époque, c'était le Vème Plan (66-70). L'un des objectifs est la modernisation de l'économie et de la société. Dans ce cadre, les SES sont chargées d'une mission d'alphabétisation : dispenser une initiation aux faits économiques et sociaux. Pour des raisons tenant à l'état du champ des sciences sociales, à côté des modernisateurs humanistes, les fondateurs sont, pour la plupart, issus de l'École des Annales. Mais, très raisonnablement, on se contente en effet d'une initiation à du vocabulaire et à quelques mécanismes (le best seller d'Albertini s'appelle « les rouages de l'économie nationale ») : l'approche est assez largement descriptive, historique, démographique, géographique, mais aussi méthodologique. Le refus d'une théorisation jugée trop précoce est explicite. Cela n'exclut pas toute problématisation : l'époque est à l'analyse comparée des grands systèmes, qualifiés de libéral et socialiste dans les programmes, et le test comparatif est le développement. A cette époque, je suis élève en série B, comme Nicolas Sarkozy. Nul n'est parfait. Mes quelques souvenirs sont à peu près cohérents avec ce qui a dû caractériser cette phase : je me suis un peu

ennuyé en seconde, où j'ai fait beaucoup de démographie (heureusement, il y avait aussi des cours de dactylo en option) ; en première, j'ai dû dessiner avec émotion mon premier circuit et j'ai été fasciné par une cérémonie vaudoue au cours de laquelle le professeur nous a initiés, par la magie d'une calculatrice programmable, à la toute puissance du multiplicateur keynésien ; en terminale, cela devenait plus intéressant encore, avec la question du développement, mais il y avait aussi des cours moins stimulants, de géographie économique, sur des pays, tels que le Mexique ; le sujet de bac fut toutefois « l'inflation est-elle toujours et partout un phénomène monétaire ? », il devait donc bien y avoir un économiste caché quelque part. Au cours de cette période, dont l'acquis est cet objectif raisonnable d'initiation, il n'y a pas de tension entre l'enseignement supérieur et les SES, qui sont encore invisibles.

L'économie universitaire est dans l'enfance, c'est à dire littéraire, comme en atteste le manuel de Barre ; son successeur, le manuel de Samuelson ne sera pas très formalisé non plus. Quant à la sociologie, elle cherchait avant tout à exister (surtout si l'on prend comme critère de la sociologie, le travail d'enquête), entre la philosophie et l'anthropologie. Pour la plupart, les professeurs de SES ne sont alors ni économistes, ni sociologues de formation. La génération qui prend le pouvoir à la fin des années 1970 promeut le travail sur documents, et ces documents sont souvent des dossiers de presse. Le but est alors clair et accessible : il s'agit de donner aux élèves les outils leur permettant de lire intelligemment, donc de comprendre et de critiquer, les pages économiques et sociales du Monde. Cet acquis là reste évidemment d'actualité au moment où les élèves citoyens sont submergés par un déluge d'information : le problème n'est plus de la trouver, d'y accéder, il est de savoir l'évaluer, l'analyser, la décoder, donc de savoir la sélectionner, la hiérarchiser, la critiquer. Il n'y a pas non plus de tension lors de la période suivante alors que nous prenons pourtant un tournant assez lourd de conséquences vers la théorie. Pendant les années 1980, en effet, les SES sont en quelque sorte parrainées par l'école de la Régulation et par Bourdieu, le point commun entre ces deux sources étant le maintien d'une référence à l'unité des sciences sociales. Jusque là, les SES sont en phase avec le

mouvement historique, si j'ose dire. L'acquis de cette période est qu'il est possible d'inciter les élèves à travailler et à réfléchir en partant de questions sujettes à débat, qui n'appellent pas de réponses simples et immédiates. Mais, le vent tourne progressivement au cours des années 1990. Beaucoup de choses changent : le monde, les enseignants, les élèves, et les sciences sociales. Je pourrais bien sûr parler de l'effondrement des alternatives réelles au capitalisme, de la vague néo-libérale, du réenchâtement de l'entreprise, etc... Dans le champ des sciences sociales, les rapports de force évoluent aussi. On pourrait évoquer de nombreuses bifurcations ou retours en arrière : vers l'individualisme méthodologique, le retour du sujet, de la phénoménologie, de l'herméneutique, du pragmatisme, etc... Quelques regards se tournent alors vers les SES : pourquoi ne changeraient-elles pas, elles aussi ? D'où une série de procès en sorcellerie pour nous convertir au nouveau siècle et à toutes ses promesses. Comme s'il fallait nous rééduquer : éliminer les derniers vestiges d'archéo-marxisme, de keynésianisme hydraulique, de régulationnisme polymorphe, de bourdieusisme radical, etc., autant dire se débarrasser de toutes ces pathologies d'adolescents attardés, et accepter enfin de s'adapter au monde tel qu'il est. Beaucoup de ces critiques furent de mauvaise-foi, ou tout simplement purement idéologiques. De toute façon, en retard d'une bataille. Il suffit de consulter les programmes, de feuilleter les manuels, de consulter les forums de professeurs de SES, et bien sûr de lire Alter-Eco pour constater que l'enseignement des SES a, dans ce registre, considérablement changé depuis les années 1970. D'ailleurs les enseignants eux-mêmes ne viennent pas de la planète Mars, ils n'ont pas été congelés pendant la guerre froide, comme tous leurs collègues ils ont d'abord été formés dans les Universités, le plus souvent dans les UFR d'Economie. Alors où est le problème ? Plus le temps passe et moins je vois de problème réel, car il n'y a pas d'alternative sensée à ce que nous essayons de faire. Pour le montrer, je pourrais jouer des contradictions entre les critiques qui nous sont faites : pour les uns, notre enseignement n'est pas assez théorique, pas assez formel, il est donc trop descriptif, empirique, méthodologique, institutionnel ; pour les autres, il est au contraire trop loin de la réalité, la réalité des entreprises par exemple, il n'est pas assez concret, il est trop spéculatif. Je préfère suggérer rapidement que les autres orientations sont impraticables. Les SES ne

peuvent notamment pas devenir un enseignement d'Economie, ou de pure Economie, car celle-ci est devenue bien trop complexe, technique, formalisée, et surtout fragmentée en une mosaïque de spécialités, au point qu'en trois ans d'Université on acquiert seulement un aperçu fragmentaire de son étendue et de son relief. On l'a constaté récemment lorsqu'il a fallu expliquer aux élèves pour quelles raisons précisément on avait attribué le faux Nobel à Leonid Hurwicz, Eric Maskin et Roger Myerson. Le « mechanism design » vous connaissez bien ? Dans ces conditions, la seule possibilité serait de transformer la première et la terminale en propédeutique, en année préparatoire du cursus universitaire, ce qui indépendamment de l'inadéquation de la formation ainsi apportée à la très grande majorité d'élèves qui ne sont pas destinés à suivre ensuite un tel cursus, poserait d'emblée deux problèmes : 1) un tel enseignement n'aurait pas de sens pour les élèves car sa finalité se trouverait à l'extérieur de lui-même, comme si l'on demandait à ces élèves de grimper deux ou trois marches seulement d'un escalier dont ils ne verraient pas où il mène et que peu d'entre eux seraient destinés à gravir jusqu'en haut ; 2) un tel enseignement reposerait nécessairement sur des choix qui resteraient inquestionnés, interdisant toute distance critique, fermant la réflexion ; il se présenterait inévitablement comme un catéchisme que l'on récite ou que l'applique à une série limitée de cas stéréotypés ; Je doute que cela soit ce que l'on puisse attendre d'une véritable formation intellectuelle, d'un investissement éducatif redéployable sur un horizon long, qui excède largement le cycle des modes et des querelles académiques. Les SES pourraient plus facilement devenir une propédeutique aux cursus de sociologie, mais les problèmes sont là d'une autre nature :

- à la différence de l'économie, il n'y a pas de cursus standard de sociologie ;
- l'acquisition d'un regard sociologique ou d'un sens sociologique, requiert un long apprentissage, une certaine maturité ; en l'espèce c'est la méthode qui importe, j'y reviendrai.

On pourrait songer aussi à la gestion, d'autant qu'elle se nomme désormais « sciences de la gestion », mais cela n'a pas beaucoup de justification dans une série générale, quatre ou cinq ans avant l'insertion professionnelle. Notre vocation n'est pas de dispenser un enseignement professionnel, mais un enseignement de culture générale. Non, ce qu'il convient de faire, et

surtout, ce qu'il ne faut pas faire, nous le savons, parce que nous avons désormais accumulé une expérience collective, résultat d'un long processus d'essais, d'erreurs et de succès. D'abord, il faut rappeler que les meilleurs programmes et les meilleures intentions sont voués à l'échec s'ils sont déconnectés de la réalité de la classe ; un enseignement efficace présuppose des élèves intéressés, mobilisés, en mouvement ; il faut donc prendre comme point de départ ce qui peut avoir du sens pour les élèves tels qu'ils sont, ce qui ne signifie pas s'en remettre démagogiquement à leur curiosité spontanée, mais qui implique de partir de questions sur la société dans laquelle ils vivent, questions qui les concernent directement ou indirectement, sur un horizon court ou long (par exemple les questions du développement dit soutenable, des inégalités). Je me permets d'insister sur ce point, constitutif de notre identité, et pourtant souvent mal compris : il est inefficace et finalement vain de partir des savoirs constitués, que l'on enseignerait pour eux-mêmes, sous le seul prétexte qu'ils existent : il faut partir des fins et non des moyens, donc entrer par les questions, les interrogations qui suscitent le besoin de savoir, qui justifient l'acquisition de connaissances ; l'élève n'est pas un perroquet qui apprend pour apprendre, il apprend pour comprendre ; c'est d'ailleurs à cette condition qu'il s'approprie le savoir, tout simplement car il le met en œuvre, il l'applique, il s'en sert pour lui. Les questions précèdent donc le savoir, mais quels savoirs ? Parce qu'il s'agit de questions sur l'économie et la société, pour l'essentiel, évidemment des savoirs économiques et sociologiques. Lesquels précisément ? Ceux qui sont requis pour apporter des éléments de réponse, tout en étant à la portée des élèves, suffisamment à leur portée, non seulement pour qu'ils les assimilent mais aussi pour qu'ils en perçoivent les limites, la relativité. Car un enseignement de sciences sociales à ce niveau ne saurait être fermé, sur le mode du QCM, pour au moins deux raisons :

- la dimension normative de ce type d'enseignement conduit à exiger le respect intransigeant du pluralisme ;
- le savoir évoluant très vite, il serait vain d'infliger aux élèves des apprentissages condamnés à une obsolescence accélérée ; C'est pourquoi, deuxième point, nous insistons autant sur les méthodes. Ce qui importe avant tout, c'est l'acquisition de bonnes habitudes, je dirais presque d'une hygiène intellectuelle. Confronté à une question, l'élève apprend à ne pas se laisser aller paresseusement au « je sais, yaka, faucon ». Il prend l'habitude de chercher des données, de s'interroger sur leur construction, leur significativité, leur interprétation. Ce faisant il rencontre aussi des problèmes de définition, de vocabulaire, de conceptualisation. Il découvre que d'autres ont réfléchi avant lui, qui proposent des explications, sous la forme de théories, de modèles, qu'il faut tester. Cet apprentissage, c'est celui de la démarche scientifique dans ce domaine particulier des sciences de la société. Il me semble que l'on assiste depuis quelque temps à un renversement inattendu. Longtemps les SES ont été suspectées d'être contaminées par l'idéologie et elles étaient critiquées au nom de la science. Aujourd'hui ce sont elles qui subissent des attaques purement idéologiques, visant un adversaire inexistant, fantasmé, et les faisant apparaître, par contraste, pour ce qu'elles sont désormais, de façon beaucoup plus sereine et assurée que jadis, à l'âge de 40 ans : un enseignement plébiscité par les élèves, qui répond à une demande sociale, parce qu'il apporte des outils d'analyse et de compréhension des économies et sociétés contemporaines. Les véritables interrogations, toujours à reprendre collectivement, portent sur les questions à privilégier, sur les fondamentaux d'une pensée rationnelle, ouverte, autonome, sur les méthodes à maîtriser, et non sur tel ou tel détail d'un contenu contingent, dans la liste infinie des savoirs académiques.

Intervention de Renaud Chartoire - Co-secrétaire général de l'APSES

L'enseignement de l'entreprise en sciences économiques et sociales fait l'objet depuis quelques années de controverses récurrentes. La dernière en date est celle initiée par l'association « Positive entreprise », qui estime que les manuels scolaires donnent une vision déformée de la réalité de l'entreprise.

Les critiques formulées à l'égard de notre enseignement

Il est possible de regrouper les critiques apportées à cet enseignement en quatre grands types :

- Première critique : certains aspects de l'entreprise ne seraient pas enseignés en sciences économiques et sociales (SES), tel que la gestion, la comptabilité, ou encore le management... Sur l'antenne de BFM, Xavier Darcos a ainsi déclaré qu'il fallait enseigner comment faire du profit dans une entreprise, comme si cet enseignement était étranger aux programmes de SES. Il faudrait alors compléter cet enseignement aujourd'hui incomplet, en s'appuyant sur une approche plus micro-économique.

- Deuxième critique : ce qui est enseigné sur l'entreprise serait mal enseigné, car les programmes seraient trop abstraits, trop théoriques, et donc trop éloignés de la réalité de l'entreprise. Il faudrait donc que les enseignants de SES fassent des stages en entreprise afin de connaître le vécu nécessaire à un enseignement visant à comprendre la réalité de cet acteur économique majeur qu'est l'entreprise.

- Troisième critique : l'approche des SES serait trop critique et mettrait trop en avant les conflits et les aspects négatifs de la gestion des entreprises. Il faudrait au contraire mettre en avant la réussite des entreprises, en proposant aux élèves l'étude de cas concrets d'entrepreneurs ayant réussi et en mettant en avant les progrès sociaux que permettent la réussite des entreprises.

- Quatrième critique : l'enseignement des SES serait trop fondé sur les sciences sociales. Il faudrait revenir aux fondements micro-économiques de la théorie économique pour mieux comprendre l'entreprise.

Les réponses possibles à ces critiques À ces critiques, il est possible d'apporter quelques éléments de réponse.

- Concernant la première critique, il est possible de dire qu'elle n'est pas dénuée de tout fondement. En effet il est exact que dans le programme de SES portant sur l'entreprise,

certains aspects de la réalité de l'entreprise ne sont pas enseignés. La raison en est simple : l'enseignement des sciences économiques et sociales n'est pas un enseignement professionnalisant, mais un enseignement de culture générale permettant aux élèves d'appréhender les grands problèmes économiques et sociaux contemporains. Par conséquent, certains outils ne sont pas retenus par les sciences économiques et sociales car ils ne permettent pas en tant que tel d'apporter d'éléments de réponse aux problématiques qui sont les siennes. Ainsi, la connaissance de la gestion et de la comptabilité ne semblent pas essentielles dans le cadre des sciences économiques et sociales, alors qu'elles le sont dans le cadre d'un enseignement d'éco-gestion en STG par exemple. Cependant, cette critique est aussi erronée au sens où le plus souvent elle laisse à penser que certains aspects de la réalité de l'entreprise ne sont pas enseignés, alors même qu'ils sont au coeur du programme de SES. Ainsi qui sait réellement, parmi les contempteurs des sciences économiques et sociales, que les notions de compétitivité, d'innovation, de rentabilité, de valeur ajoutée, de facteurs de production, de profit, de productivité, de stratégies d'entreprise, sont inclus dans les différents programmes de SES ? Il semble donc qu'une meilleure connaissance des programmes et des pratiques des enseignants de SES soit un préalable nécessaire avant la remise en question de cet enseignement.

- Concernant à présent la seconde critique, il n'est pas possible d'y répondre sans un petit détour épistémologique préliminaire. Au fondement de notre enseignement, il y a la référence à des savoirs universitaires qui légitiment nos programmes. Si l'illustration de ce savoir à partir d'exemples réels est une démarche pédagogique essentielle pour permettre aux élèves de mieux appréhender les concepts parfois abstraits, ces exemples ne sauraient se substituer à un savoir universitaire qui seul est à même de donner aux élèves une grille de lecture leur permettant de mieux appréhender les grandes thématiques économiques et sociales du monde contemporain. Par conséquent, la connaissance concrète du fonctionnement de l'entreprise ne peut pas être au fondement de la constitution de nos programmes, car sinon il faudrait créer un véritable Grenelle de la constitution du programme de sciences

économiques et sociales, avec la présence d'associations de consommateurs pour le chapitre sur la consommation, d'associations familiales pour le chapitre sur la famille, de syndicats pour le chapitre sur les conflits sociaux... Que les acteurs économiques et sociaux dont nous parlons veuillent prendre connaissance de nos programmes et souhaitent discuter avec les enseignants de SES est tout à fait légitime. Par contre, la constitution des programmes doit rester extérieure à tout groupe de pression, car sinon les programmes scolaires ne seraient plus là pour aider les élèves à penser, mais uniquement pour répondre à des intérêts particularistes qui en tant que telle doivent rester en dehors de l'institution scolaire. Nous illustrerons cette idée par une petite métaphore : s'il est normal qu'une personne ou qu'un acteur économique ou social réagisse à un article d'un journaliste le concernant, il serait par contre totalement illégitime que le journaliste se voit dicter à l'avance son article par ces acteurs. Il en est de même pour nous : nous ne dénonçons pas le droit aux chefs d'entreprise de porter un jugement sur nos programmes, nous ne dénonçons pas le droit aux chefs d'entreprise de souhaiter discuter avec nous et de nous faire des propositions, mais nous pensons qu'ils ne sont pas légitimes pour déterminer ce que nous devons enseigner. Pour finir pour cette seconde critique, il nous faut répondre à une interrogation : peut-on parler de l'entreprise si nous ne connaissons pas son fonctionnement concret ? Nous pouvons apporter trois éléments de réponse à cette question : 1) dans un premier temps, nul n'imaginerait avancer qu'un professeur d'histoire-géographie ne peut pas enseigner la première guerre mondiale si il ne l'a pas fait lui-même, de même que nul n'imaginerait avancer qu'un enseignant de physique ne peut enseigner la physique quantique s'il n'a pas lui-même fait un stage dans un laboratoire de recherche. Il en est de même pour les enseignants de SES : la présentation des mécanismes au coeur du fonctionnement de l'entreprise peut se faire quand bien même l'enseignant n'ait pas lui-même vécu au coeur de cette entreprise 2) dans un second temps, il ne faut pas oublier que de nombreux enseignements ont déjà travaillé l'entreprise. 3) Enfin, il faut rappeler que l'Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales (APSES) ne s'oppose pas aux stages en entreprise. Au contraire, nous pensons que la connaissance concrète de l'entreprise peut nous apporter un plus dans

notre démarche pédagogique, à partir du moment où cette connaissance concrète ne se substitue pas à la référence à des savoirs universitaires. Par contre, l'APSES s'interroge sur la légitimité du monopole actuel de l'Institut de l'Entreprise sur ces stages et préconise au contraire une ouverture de ces stages vers d'autres acteurs économiques et sociaux (petites entreprises, entreprises coopératives, centres de recherche, administrations, associations...)

• Concernant la troisième critique, celle mettant en avant qu'une autre approche serait trop critique, il nous semble qu'elle repose sur une méconnaissance profonde de nos programmes. En effet, les programmes de sciences économiques et sociales, comme tous les programmes scolaires, reposent sur une neutralité axiologique. De ce fait, ils donnent une vision qui n'est ni positive, ni négative de l'entreprise. Leur objectif est simplement de montrer que l'entreprise est un acteur économique central dans la création de richesses, et qu'il doit mettre en place des stratégies pour pouvoir gagner ou maintenir ses parts de marché dans un environnement concurrentiel mouvant. Il n'y a dans les programmes de sciences économiques et sociales aucun jugement de valeur sur l'entreprise : il n'y a que la présentation de mécanismes économiques et sociaux permettant de comprendre son fonctionnement. Cependant, cette critique porte parfois non sur le programme, mais sur les manuels scolaires. Sur ce point, nous pouvons apporter deux éléments de réponse :

1) les manuels sont réalisés par des éditeurs privés, à partir d'objectifs et de choix qui leur sont propres. Ils ne sauraient donc constituer une référence à l'enseignement de sciences économiques et sociales ; ils ne sont qu'un outil au service des enseignants, outil qu'ils savent utiliser avec le recul nécessaire à la réalisation de leurs missions.

2) Une étude réalisée par Rémy Jeannin, Marjorie Galy et Romain Geny a clairement montré que les manuels de seconde n'apportent pas de vision négative de l'entreprise. Si une phrase ou un texte sorti de son contexte peut parfois laisser une telle impression, la recontextualisation de cette phrase ou de ce document dans la séquence pédagogique permet une mise en perspective rendant illégitime ce type de critique. L'APSES propose de faire un travail systématique d'analyse des manuels pour pouvoir définitivement montrer que cette critique n'est pas recevable. Enfin, cette critique porte aussi parfois sur le travail et même sur les enseignants,

sur leur manque d'objectivité, et en particulier dans leurs choix des documents de référence. Pour dire les choses clairement, les enseignants limiteraient leur choix à quelques revues marquées à gauche, avec une appétence particulière pour le mensuel Alternatives économiques. Il n'existe pas d'étude sur ce sujet. L'APSES, au regard des échanges qu'elle peut avoir avec les enseignants de sciences économiques et sociales, estime que là aussi cette critique n'est pas fondée. D'ailleurs la référence à Alternatives économiques est minoritaire dans les manuels de sciences économiques et sociales. Là aussi, une étude systématique réalisée par l'Apse, le Ministère ou l'Inspection Générale serait seule à même d'apporter une réponse définitive à cette critique, qui ne repose pour l'instant que sur une vague impression. S'ils utilisent Alternatives Economiques, les enseignants de SES connaissent l'importance décisive de la diversité des sources et ils l'appliquent.

- Enfin, la quatrième et dernière critique, celle consistant à penser que notre enseignement serait « trop social » et pas assez « économique », touche au fondement même de l'enseignement des sciences économiques et sociales. Les enseignants de SES membres de l'Apse mettent en avant la nécessité de croiser des approches économiques et sociales, fondées sur des savoirs universitaires reconnus, pour mieux appréhender la complexité du réel. Se priver d'une partie de ce savoir semble dommageable dans la formation de nos élèves en tant que futur citoyen.

Et demain ?

Quels sont les perspectives quant à l'enseignement de l'entreprise par les sciences économiques et sociales ? Nous allons à présent ouvrir quelques pistes de réflexion : 1) l'Apse pense que le croisement de savoirs économiques et sociaux est au fondement de l'enseignement des SES. L'étude de l'entreprise ne pourrait donc qu'être appauvrie sans la référence à l'un de ces savoirs. 2) De même, la connaissance du fonctionnement concret de l'entreprise via des stages ne nous semble pas en soi critiquable. Ce qui le serait, ce serait que cette connaissance se substitue à des savoirs universitaires qui seuls sont à même de fonder la légitimité de notre enseignement. De même, la possibilité pour les enseignants de sciences économiques et sociales d'avoir un accès plus ouvert à l'entreprise pour, par exemple, organiser des visites d'entreprises avec les élèves semble une excellente chose. 3) L'Apse est une organisation ouverte à la discussion. Nous pensons que les critiques qui

sont portées proviennent avant tout d'une méconnaissance de nos programmes et de nos pratiques, et nous sommes donc ouverts à la rencontre avec tous les acteurs économiques et sociaux souhaitant s'informer et discuter avec nous de l'enseignement des sciences économiques et sociales. De même, nous sommes ouverts à toute proposition venant d'interlocuteurs légitimes visant à compléter notre enseignement. 4) Pourquoi nos élèves auraient-ils une si mauvaise image de l'entreprise et par-delà de l'économie de marché ? Notre enseignement les pousse-t-il à une vision aussi critique, comme on l'entend parfois ? Il nous semble là aussi que c'est la méconnaissance de nos pratiques qui est à la base de ce type de critique. En effet, nous recevons des élèves qui parfois ont effectivement une image plutôt négative et méfiante de l'entreprise, car leur seule source d'information sont celles que leur donnent leurs parents, et les médias, qui portent une image pour le moins controversée de l'entreprise, en ne parlant à son sujet que de délocalisations, restructuration, plans sociaux, délits d'initiés... À l'inverse, la connaissance des mécanismes qui sont à la base de l'économie de marché et du fonctionnement des entreprises les aide à prendre du recul par rapport à leurs prénotions. Cette remise en question des prénotions pour être efficace et légitime ne peut que reposer sur l'apprentissage de savoirs reconnus dans le domaine scientifique, et non sur l'intériorisation d'un vécu idéologiquement orienté se substituant à ces savoirs. L'entreprise est un objet complexe. C'est la méconnaissance qui conduit à la méfiance. Les SES en ce qu'elles permettent de mieux comprendre l'entreprise et ses enjeux, contribuent à donner une vision moins passionnée et moins erronée de l'entreprise.

Enfin, nous rappellerons que l'enseignement des sciences économiques et sociales repose sur trois grands objectifs :

- 1) former des citoyens en donnant à nos élèves des grilles de lecture leur permettant de mieux appréhender le monde dans lequel ils vivent
- 2) préparer nos élèves à l'enseignement supérieur
- 3) préparer nos élèves au monde du travail, non en professionnalisant notre enseignement, mais en transmettant une culture générale qui est aujourd'hui essentielle dans le cadre d'une économie en perpétuelle évolution.

Nous sommes donc ouverts à la discussion avec les acteurs économiques et sociaux, pour peu que cette discussion ne repose pas sur des présupposés erronés.

Intervention de Michel Lallement - Sociologue

Référence sociologique oblige, je voudrais placer cette courte intervention sous les auspices du dernier ouvrage d'A. Honneth – grand sociologue allemand contemporain – qui vient de publier *La réification*. En mobilisant ce terme qui appartient au patrimoine de la sociologie critique, je voudrais participer au débat en procédant à l'aide de trois affirmations relatives à la manière d'enseigner les mondes du travail aujourd'hui. Première affirmation : l'Entreprise avec un grand E n'existe pas. Comme nous l'ont appris aussi bien Max Weber que Pierre Bourdieu, une des missions de la sociologie, comme des sciences sociales en général, consiste à se défaire des hypostasies qui, sous les dehors de l'évidence les plus communes, emportent avec elle un rapport faussé au monde. Il en va bien ainsi lorsque l'on évoque l'entreprise avec un E, qui constitue typiquement une forme de réification sémantique objective, dont l'usage prend place dans une rhétorique dont la source est assez aisément identifiable dans le monde social.



Michel LALLEMENT (Sociologue, CNRS et CNAM)

Pourquoi se défaire d'une telle façon de voir dont, pourtant, la microéconomie standard ou même une certaine vulgate néo-gestionnaire pourraient nous convaincre qu'elle fait sens d'un point de vue scientifique ? Tout simplement parce que, pour le sociologue, il n'existe pas un modèle ou un type idéal d'entreprise mais des mondes sociaux d'entreprise. En déclinant au pluriel la réalité des espaces productifs, il ne s'agit pas – ce qui serait bien évidemment contraire aux règles de méthode les plus élémentaires – d'exalter la singularité mais bien de repérer des acteurs (salariés d'exécution, cadres, actionnaires, clients, syndicats...), des composantes (entreprises/établissements,

structures organisationnelles...) et des processus (production, négociation, gestion...) qui composent des mondes qu'il est possible de typer. En procédant de la sorte, on peut voir apparaître des figures plurielles de l'entreprise : entreprise duale, entreprise bureaucratique, entreprise modernisée, entreprise en crise ou encore entreprise communauté... pour reprendre par exemple une typologie qui fait aujourd'hui autorité. C'est bien une des missions premières des SES que de faire comprendre aux élèves qu'il n'existe pas un modèle unique d'entreprise, pas plus qu'il n'existe de modèle universel de famille, de ville ou encore de parti politique. Dans un même esprit, l'ouverture internationale me paraît la meilleure garantie pour éviter de verser dans un ethnocentrisme si caractéristique d'une certaine doxa qui tend trop souvent à assimiler le particulier au général. Seconde affirmation : il convient certainement dans les programmes de SES, et dans la philosophie qui les imprègnent, d'envisager un enseignement intitulé « les mondes du travail », en considérant ceux de l'entreprise comme un sous-ensemble des précédents. La seconde question qui structure la présente table ronde est révélatrice de ce point de vue des ambiguïtés qui demeurent, qui prend la forme suivante : « Comment étudier l'entreprise et le monde du travail aujourd'hui ? ». Par delà l'anecdote, le point important sur lequel je voudrais insister est que les mondes du travail sont à la fois pluriels et en profonde mutation. Ils sont pluriels : nul n'a besoin d'être un sociologue averti pour savoir que les conditions de travail, l'état des relations professionnelles, les espérances de carrières, les formes de domination et d'inégalités... n'ont rien à voir, quand on les compare, dans une PME familiale de province, dans un grand supermarché de la banlieue parisienne, dans un lycée de centre ville ou encore dans une grande entreprise industrielle de l'automobile. Il convient donc de mettre à mal les fausses dichotomies entre mondes du service public et « milieux professionnels » (expression contestable qui sert souvent à désigner un segment restreint de l'économie marchande) pour montrer qu'il y a parfois plus de points communs entre les salariés des grosses entreprises bureaucratiques publiques et privées qu'on ne l'imagine bien souvent. Opérer ce type de constat c'est déjà rapprocher ce que, par une forme de quasi réflexe social, l'on a parfois

tendance à séparer, et donc apprendre à aiguiser son imagination sociologique. Ils sont en pleine recomposition : le taylorisme a disparu pour partie de notre horizon productif, pour laisser place à de nouvelles formes d'organisation du travail et des entreprises aux effets multiples, et parfois fort délétères (que l'on songe à la montée en puissance de la thématique de la souffrance des suicides, du mal-être...). On touche, avec cet élément, à d'autres formes de la réification évoquée précédemment - réification intersubjective et réification subjective - qui réapparaissent sous des habits nouveaux. Mais s'en tenir, comme l'y invitent certains points de vue actuel, à cette seule perspective serait de bien courte vue dans la mesure où elle me paraît tout aussi schématique que celle qui consiste à écrire l'entreprise avec un E majuscule. Prendre acte des recompositions signifie qu'il faut inscrire à l'agenda de l'enseignement, non seulement celle de la souffrance ou de la domination, mais aussi des thématiques telles que la pluralité des identités et des formes de reconnaissance dans et par le travail, l'émergence de nouvelles formes de régulation encore en jachère (je pense par exemple à la thématique de la flexicurité), la réalité de ce que peut signifier aujourd'hui la responsabilité sociale des entreprises, les questions de conciliation travail-hors travail, etc. Troisième affirmation : tout comme il existe des modes pluriels d'analyse des mondes du travail (observation, entretien, enquêtes et traitements statistiques, films, analyses de documents...) qui ne sont pas substituables parce que porteurs chacun d'enjeux et d'interrogations différents, il existe bien évidemment plusieurs manières d'enseigner les mondes du travail : films, textes, visites d'entreprises ou d'administration, recours à la littérature sociologique ou autre... A défaut d'entrer ici dans les cuisines de la pédagogie, plusieurs impératifs me semblent plus que jamais d'actualité en ce domaine. Il convient d'abord d'utiliser les sciences sociales comme un instrument qui désenchanté les discours qui écrasent les réalités de façon unilinéaire, qu'il s'agisse des discours sur l'entreprise comme

nouvelle communauté enchantée, des plaintes sur les contraintes, de la dénonciation outrancière du travail comme activité ontologiquement délétère ou encore de l'exaltation d'une technicité gestionnaire (qui va souvent de pair avec l'ignorance, plus ou moins feintes, du caractère socialement construit des dispositifs de gestion)... Il convient ensuite d'utiliser les sciences sociales pour situer les mondes du travail sur un jeu d'échelle micro-macro : les logiques de système existent et les comprendre c'est déjà participer à une forme de déculpabilisation individuelle et collective qui relève pleinement de la mission des sciences sociales (à nouveau donc la réification...). Il convient enfin d'utiliser les sciences sociales pour explorer la multiplicité des logiques qui gouvernent les mondes du travail : porter intérêt au travail et à la trajectoire d'emploi d'un jeune en galère présente autant d'intérêt sociologique que l'analyse des histoires à succès des entrepreneurs schumpétériens ; comprendre comment fonctionne une association, voire même plus généralement le tiers secteurs, fait autant sens que d'analyser les stratégies des grandes multinationales... Dans une telle perspective, le croisement des regards disciplinaires - richesse pédagogique depuis toujours des SES - s'impose plus que jamais : les mondes du travail sont, par excellence, des lieux de l'encastrement de l'économie, du social et du politique. A défaut de savoir mobiliser ces différentes registres - ceux de l'économie de l'entreprise, de la sociologie du travail, de l'analyse de l'action publique... - on se condamnerait à ne fournir qu'une vue partielle, et certainement partielle, de mondes sociaux qui, quoiqu'on en dise, demeure centraux pour la vie quotidienne de millions de personnes, en France comme ailleurs. C'est donc bien le moins que l'on doive aux élèves que de fournir, grâce aux SES, des données, des images, des grilles de lectures, etc., bref un sens à l'une des pratiques - le travail - qui demeure l'un des pivots majeurs de notre identité moderne.

Intervention du MEDEF - Elie de Saint Jores

(retranscription)

Présentation de l'intervenant par Philippe Frémeaux (animateur) :

Je rebondis sur une question posée par Renaud Chartoire. Personne n'est ici présent pour représenter l'institut de l'entreprise qui édite par ailleurs une excellente revue, « Sociétal », très soutenue, avec une périodicité plus lente [qu'Alternatives Economiques] et n'ayant pas la même résonance par rapport aux thèmes d'actualité. Je tiens à le souligner d'autant plus que le champ de recouvrement de ses rédacteurs recoupe de 50 à 60 % celui des rédacteurs d'Alternatives Economiques. C'est une bonne revue et très honorable. Je donne maintenant la parole à Elie De Saint Jores qui est venu ici courageusement défendre le MEDEF. Vous avez bien compris qu'il y a des représentants d'une discipline persuadés de son utilité sociale, y compris d'ailleurs, et c'est ma conviction personnelle, pour former une main d'œuvre de qualité qui peut ainsi s'intégrer dans la vie active à tous les niveaux de responsabilité, et qui pensent également que les critiques dont ils font l'objet sont au fond, pour une partie, illégitimes. Ce qui intéresse ces représentants de la filière SES est d'avoir aujourd'hui le point de vue des différents partenaires sociaux sur cette question.

Elie de Saint Jores

Je vous remercie. Me poser la question de savoir si j'étais téméraire ou insouciant est une première contradiction. La deuxième contradiction très intéressante vient du fait que le nombre de fois où les items rapport du travail, syndicat, conflit du travail et production apparaissant dans les programmes rend légitime l'étude de l'entreprise dans l'enseignement de S.E.S. alors que le dernier intervenant a précisé que l'on met le couteau sous la gorge des professeurs pour parler de l'entreprise. Je comprends ce qu'il a voulu dire, à savoir que l'entreprise n'existait pas en tant qu'objet, ce qui signifie que les choses ne sont pas tout à fait réglées... Je suis venu donner le point de vue du MEDEF - qui est évolutif bien entendu - afin de préciser certains points. Je souhaite tout d'abord rebondir sur la dernière intervention qui a soulevé un point tout à fait intéressant. Les professeurs sont des travailleurs, et, du point de vue de l'entreprise, les questions

sont les suivantes : Qui sont les clients ? Qui paie ? Quelles sont les évaluations ? Quelles sont les sanctions ? Qui décide des programmes ? Est-ce que le décideur qui fait le programme, qui le vend et qui peut en être satisfait sera évalué ? Si l'on va jusqu'au bout de la logique que vous avez présentée, y compris au niveau des travailleurs de même nature, cela pose une vraie question de légitimité dans la conception des programmes qui doivent être faits, c'est une proposition, en collaboration avec des chefs d'entreprise. Ceci semble être normal. J'ai cru entendre que c'était une de vos propositions. Un enseignement de S.E.S. légitime doit associer dans sa conception un certain nombre de chefs d'entreprise, non pas du tout pour emporter une vue sur l'autre, mais pour qu'il y ait une pluralité de visions, d'exemples, etc.



Elie DE SAINT JORES (Chef du service Education et Formation Initiale du MEDEF, Mandataire MEDEF au conseil supérieur de l'Education (CSE) et au Conseil national de l'Enseignement Supérieur et de la recherche (CNESER)) et Leïla DE COMARMOND (Journaliste au quotidien Les échos)

Par ailleurs, vous avez dit que le travail n'était pas que souffrance, et je vous en remercie. Vous avez indiqué également que cela serait bien de montrer des exemples de réussite de chefs d'entreprise. Je confirme que nous souhaiterions qu'il y ait davantage de chefs d'entreprise qui soient conviés dans les enseignements de S.E.S. Je suis d'accord avec vous sur le fait que l'organisation des stages n'est pas toujours simple mais nous pouvons progresser et nous le faisons dans le dialogue « éducation / entreprise » que nous effectuons actuellement à tous les niveaux du système éducatif. C'est vrai qu'il doit y avoir une meilleure convergence sur ce sujet. Il y a un point qui n'a pas été du tout

soulevé et qui n'apparaît pas, me semble-t-il, suffisamment dans les programmes. L'entreprise peut être aussi facteur de progrès social. L'enseignement doit être critique mais dans la critique il y a des aspects positifs et négatifs. On peut peut-être mettre plus en avant le fait que l'entreprise apporte à notre société - parmi les plus riches du monde - et aux individus des éléments que l'on peut qualifier comme positifs en clôture de ce débat. Ensuite, aux yeux du MEDEF, le croisement des disciplines dans l'enseignement des S.E.S. est tout à fait légitime ; il n'y a pas de soucis sur ce point. Nous trouvons même très bien qu'il y ait cet enseignement de S.E.S. Simplement, en tant que représentant du MEDEF, c'est sur le comment on l'enseigne que j'interviens. Il ne s'agit pas de mettre des mots comme « innovation » par exemple. Il faut les traduire d'une façon critique. Une critique négative gomme peut-être tout l'apport de l'innovation du point de vue des profits, des progrès sociaux, des fonctions de l'entreprise mais aussi du rôle économique et social de l'entreprise. Ceci nous semble insuffisamment montré mais je le dis de façon prudente comme nous le pensons. Ces aspects le seraient davantage si justement dans cet enseignement de S.E.S. il y avait des participations des acteurs économiques directs. Evidemment, en tant que représentant du MEDEF, nous pensons que l'entreprise est un des acteurs importants du monde économique et social. J'ai tout à l'heure évoqué la participation des chefs d'entreprise à la conception des programmes de S.E.S., mais je précise maintenant que le MEDEF ne souhaite pas intervenir directement dans la conception des programmes de l'Education nationale, et particulièrement de l'enseignement général. C'est un grief qu'on lui fait parfois. Le MEDEF veut bien y contribuer, amener son éclairage mais il n'a pas vocation, comme semblent le reprocher certains étudiants à l'université, à se substituer à l'Education nationale. Vous parliez de culture générale ; il y a un certain nombre d'acteurs, dont l'entreprise fait partie. Le MEDEF doit participer au débat et apporter son apport

critique mais sans vouloir absolument régir l'ensemble des enseignements. Une autre difficulté réside dans le problème posé par le croisement des disciplines qui ne doit pas donner naissance à un objet virtuel trop éloigné de la réalité concrète du monde. C'est pourquoi, lorsqu'on aborde un certain nombre de thèmes tels que l'innovation ou la recherche, il faut qu'ils soient, nous semble-t-il, mis en prise directe avec la réalité et l'évolution du monde. Par exemple, s'agissant des contraintes sur l'environnement, il est évident qu'elles vont impacter de manière forte un certain nombre de secteurs économiques et de filières, ce qui est un élément très important à montrer dans l'enseignement des S.E.S. Sans résoudre tous les problèmes, ce sont quelques pistes que je dessine là. Concernant l'entreprise, et c'est un point fort de mon intervention en tant que représentant du MEDEF, nous considérons qu'elle est un des acteurs centraux de l'enseignement des S.E.S. Donc sa place, son rôle, les fonctions dans l'entreprise, comme le management, doivent en faire partie, sans doute de manière critique mais aussi concrète. Nous souhaitons aussi que l'on montre davantage les réussites des entreprises, le progrès social qu'elles apportent mais également les contraintes auxquelles elles doivent faire face. Pour compléter la confluence des disciplines, il y a une discipline qui apporterait un complément et qui n'apparaît pas : c'est le droit comme le droit du travail, le droit commercial ou le droit des contrats. Cela ne veut pas dire qu'il faut faire un enseignement de droit mais il est en lien direct avec un certain nombre de sujets. Alors, à la lecture du programme, celui-ci apparaît, pardonnez moi, peu attrayant. Il faut le rendre aussi attrayant. Il faut viser l'intérêt des élèves en développant le partenariat avec les chefs d'entreprises, organiser des visites d'entreprises. Bien entendu, dans un programme, il doit y avoir du recul avec les sciences enseignées mais le fait de plonger dans le concret de l'entreprise, nous semble-t-il, ramènerait du sens et de l'intérêt aux S.E.S. Voilà les points principaux que je voulais amener à ce débat.

Intervention de Maryse Dumas pour la CGT - Secrétaire générale de la CGT

C'est avec enthousiasme que j'ai accepté la proposition d'intervenir dans ce débat. En raison de l'intérêt du sujet, bien sûr, mais aussi pour des raisons plus personnelles. Je suis en effet une ancienne bachelière du bac B. Je l'ai eu en 1969, je viens d'apprendre qu'il avait été créé en 1966 donc j'ai fait partie des générations qui ont « essuyé les plâtres » comme il a été dit tout à l'heure et pourtant j'en garde un excellent souvenir.



Maryse DUMAS (Secrétaire générale de la CGT), Pascal COMBEMALE (Enseignant SES en BL), Philippe FREMEAUX (Alternatives économiques)

J'ai, par la suite, été plutôt déçue de l'enseignement universitaire en Science Economique qui m'a donné l'impression de cultiver un véritable complexe vis-à-vis des matières dites scientifiques notamment les mathématiques. J'en comprends mieux l'origine aujourd'hui, j'ai souvent eu le sentiment que les formules mathématiques étaient utilisées en substitut aux argumentations politiques.

Je ne sais évidemment pas quel est le contenu des programmes pratiques aujourd'hui en filière ES. Mais je veux témoigner du très bon souvenir que m'a laissé celui qui m'a été dispensé.

Passées ces remarques anecdotiques, j'en viens au cœur de mon intervention. J'ai réfléchi à partir de 3 préoccupations.

1. Un enseignement pour de futurs citoyens dont une majorité de salariés. 89 % de la population active de notre pays étant salariée, on peut légitimement estimer qu'une bonne part des élèves de Bac ES le deviendront.

Cet enseignement leur sera-t-il utile ?

Il y a au moins deux lignes de réponses possibles à ce sujet. J'avoue ne pas avoir entendu celles de Monsieur Darcos auxquelles ce débat fait référence. Mais je connais les orientations patronales, celles du Medef à ce sujet, elles me

paraissent assez convergentes. Depuis la lutte victorieuse contre le CPE, le débat s'est beaucoup focalisé sur les difficultés d'entrée des jeunes dans l'emploi.

Le patronat conteste fortement l'enseignement public, l'Education Nationale qui ne produirait que de l'échec et ne préparerait pas à l'emploi. D'où la recherche d'une plus grande et plus rapide professionnalisation des études et la contestation de l'utilité de matière ou de filières telles que les sciences humaines, la sociologie, l'histoire, etc...

Notre vision syndicale est différente et c'est la deuxième ligne de réponses possible. Bien sûr que nous nous préoccupons de ce que toutes les filières d'enseignement permettent aux jeunes d'entrer dans l'emploi, et, plus tard de pouvoir construire des carrières professionnelles, d'accéder à différents niveaux de qualification voire de pouvoir changer de filière et de métier.

Or, statistiquement, il est incontestable que les filières professionnalisantes sont celles qui permettent aux jeunes d'accéder plus vite à l'emploi. Encore que cela dépende du niveau.

Mais, sur une carrière entière le différentiel s'inverse, non seulement en fonction du niveau de diplôme de départ, mais aussi et peut être surtout en fonction du degré de culture générale, de vision transversale des problèmes.

Finalement ceux et celles qui, au long de leur vie professionnelle, seront le plus en situation d'affronter les défis des mobilités professionnelles, les évolutions des entreprises, les évolutions économiques et sociales diverses et variées, ce sont ceux qui auront au départ le bagage en termes de culture générale le plus élevé. Or, c'est le facteur le plus discriminant. Quand vous êtes issu d'un milieu populaire, ce n'est pas votre famille qui vous permet d'accéder à un certain niveau de culture générale : soit c'est l'école, soit vous êtes enfoncé dans une inégalité de départ qui se cumulera tout au long de votre vie.

Bien sûr, que le développement du multimédia permet à beaucoup de jeunes d'accéder à des connaissances dans des conditions extraordinairement facilitées. Mais il creuse les écarts aussi et de nouvelles inégalités culturelles se font jour.

Il y a un vrai défi à ce que l'enseignement général permette un bagage culturel de départ qui mette le plus possible les jeunes en bonnes conditions pour construire leurs carrières, en affrontant des

réalités de plus en plus complexes et en mutations rapides.

Dans cette même idée de culture générale, on ne peut pas séparer l'histoire, de la géographie, de la géopolitique, de l'étude des populations, de l'économie et du social.

Le dernier rapport du Conseil d'Orientation pour l'Emploi identifie le mauvais état des relations sociales en France comme un frein à la croissance. Les chercheurs qui défendent ce point de vue font remonter aux origines de la révolution industrielle la grande méfiance entre employeurs et salariés qui caractérise notre pays. Autant dire que pour comprendre le présent, anticiper l'avenir, il faut savoir faire retour au passé.

La littérature aussi permet de comprendre ce qu'un rapport statistique ne suffit pas à expliquer de même que la sociologie, l'étude des comportements, les références culturelles.

2. Intérêt d'une filière économique et sociale et pas seulement économique Il suffit de regarder l'actualité pour comprendre que les choses ne peuvent pas s'isoler les unes des autres. Nous sommes en plein conflit sur les régimes spéciaux de retraites. S'agit-il d'une question économique, d'une question sociale ou d'une question politique ? J'aurais tendance à répondre, les trois à la fois mais avec un poids différent de chacune selon la position que l'on occupe.

Il s'agit d'une question sociale pour les salariés concernés liée à leur parcours de vie, à ce qu'ils ressentent comme le contrat qui les lie à leur entreprise, à son statut. Elle fait surgir la question du salaire, de l'emploi, des composantes du contrat de travail.

C'est une question économique pour beaucoup d'observateurs, de spécialistes qui abordent les prévisions démographiques, financières.

Mais c'est une question politique pour les décideurs gouvernementaux et parlementaires. Permettre à des jeunes de devenir citoyens c'est leur permettre d'appréhender cette imbrication et cette complexité là et d'être capables d'en dénouer les fils.

Il faut en particulier remarquer l'offensive pour que l'économie et un économique très marqué idéologiquement, l'emporte sur le social, sur les retraites, les salaires, la durée du travail, le pouvoir d'achat, l'évolution des prix, les restructurations industrielles, les délocalisations, etc. Systématiquement on nous dit que les préoccupations sociales doivent s'effacer derrière la raison économique. Les femmes, les hommes, les travailleurs et travailleuses sont ainsi sommés de se plier à des raisons économiques pour

lesquelles on estime qu'ils n'ont pas voix au chapitre.

Les lois économiques devraient ainsi s'imposer à tous sans être l'objet de contestation, de débats, de reculs. Plus, même ! On nous demande aujourd'hui de les aimer !

Depuis qu'elle est présidente du Medef, Laurent Parisot affirme en effet l'objectif de nous faire « aimer l'économie de marché ». Non seulement la subir, non seulement l'admettre, mais l'aimer !!! Ca va quand même très loin.

En tant que syndicat, nous pensons qu'il faut un lien entre l'économie et le social, mais que dans ce lien, le social doit l'emporter sur l'économie.

La préoccupation du progrès social doit être le moteur qui doit conduire les économistes à réfléchir autrement, à mettre autrement les curseurs. On a eu récemment un « Grenelle » sur le développement durable. Je ne développe pas sur le contenu, je veux simplement dire qu'on a bien admis que dans le monde, au stade où il en est aujourd'hui, il fallait que les préoccupations du devenir de la planète intègrent un certain nombre de critères économiques. Et pourquoi la préoccupation du devenir humain, du devenir social, ne devrait pas aussi intégrer la vie économique ?

3. La question de l'entreprise. Plusieurs points mériteraient d'être notés : qu'est-ce que l'entreprise ? Comment comparer un groupe multinational avec une entreprise artisanale ? Il ne faut pas non plus laisser de côté ceux qui composent l'entreprise, et en particulier, les salariés qui la font vivre.

Ce n'est pas parce que le Medef a décidé un jour de s'appeler « Mouvement des Entreprises de France » que du coup le seul représentant de l'entreprise c'est le patronat. Qui fait vivre l'entreprise ? Le capital et le travail. Le travail a besoin du capital, c'est sûr, mais le capital a encore plus besoin du travail. Parce que sans le travail, il n'y a pas de production du tout. La preuve : quand les travailleurs s'arrêtent, tout s'arrête.

Je pense donc que la question de l'entreprise est une question de rapport social, et que s'il y a quelque chose qui doit mieux être pris en compte dans les programmes, c'est justement cette question des rapports sociaux. Où en est-on des questions de contradiction d'intérêts ? Des rapports entre capital et travail ? Et puis où en est-on du travail en tant que tel ? Parce que le travail ce n'est pas seulement la souffrance. La France est le pays qui met le travail au 1er rang de ses valeurs, par rapport à tous les autres pays

du monde. Le travail est en train de profondément changer aujourd'hui. Et je pense que parce que le contenu du travail change et qu'il s'individualise, il a des répercussions sur tous les phénomènes de société, sur le rapport

au collectif, sur le rapport au syndicalisme, mais aussi sur le rapport à la politique, et sur un certain nombre de phénomènes globaux qui mériteraient d'être vraiment approfondis.

Intervention de Leïla De Comarmond - Journaliste Enjeux Les Echos

C'est en tant que journaliste, journaliste spécialisée dans le social au quotidien Les Echos mais aussi que secrétaire du bureau de la Société des journalistes des Echos, engagé dans un combat pour l'avenir de mon journal mais aussi du pluralisme de la presse.

Ce point de vue m'amène à soulever plusieurs points. D'abord, l'objectif du bac SES n'est à mon sens pas de permettre à l'issue du cursus d'être directement employable dans un secteur précis pour un métier précis. Donc de ce fait pour moi, l'enseignement qui est dispensé dans cette filière, contrairement à la filière STG, doit être un enseignement généraliste, comme celui dispensé dans la filière littéraire ou scientifique. Il s'agit à la fois de transmettre une culture générale et d'éduquer des citoyens qui sont ensuite appelés à poursuivre leurs études pour acquérir un métier. Dans ce cadre, il y a un enjeu majeur de pluridisciplinarité, que l'on retrouve aussi dans le journalisme. C'est simple si on n'a qu'un oeil, on ne voit pas le relief. Pour décrypter, analyser une réalité, il faut utiliser plusieurs outils, dont certains conceptuels parfois difficiles à faire comprendre, d'autres plus concrets, et je pense là au travail de la presse économique, en particulier sur la vie des entreprises. On a aussi besoin de plusieurs sources, d'où l'intérêt des textes d'origines diverses proposées dans les manuels.

Je ne pense donc pas qu'il faille recentrer la filière sur l'enseignement des sciences économiques. Comme si elles étaient une science exacte. C'est mon point de vue personnel. Je vais vous citer un exemple à ce propos : celui du contrat unique. Un très bel objet théorique défendu par de ours économistes... Mais le seul problème c'est que dans la réalité personne n'en voit l'intérêt, pas plus au Medef, qu'à la CGT.

Autre point : je ne crois pas contrairement à Michel Lallement que les enseignants sont légitimes à parler du monde du travail parce

qu'ils font partie du monde du travail. Moi journaliste, je fais aussi partie du monde du travail et ce n'est pas de là que je tire ma légitimité. Ma légitimité, si tant est que j'en ai une, c'est d'être un observateur dont la mission est avec mes moyens – on peut critiquer ce que j'écris – de croiser les informations pour essayer de décrypter la réalité. Je pense que la légitimité de l'enseignant se rapproche de celle du journaliste. Il y a là un enjeu majeur, nous le mesurons tout particulièrement aux Echos, c'est celui de l'indépendance.

Alors faut-il, comme le demande le Medef, que les entreprises participent à l'élaboration des programmes ? Je me disais en écoutant le débat que Maryse Dumas allait dire qu'il faut aussi que les syndicats le fassent... Mais l'enseignement doit-il être construit par consensus ? Doit-on faire une négociation tripartite patronat syndicats Etat _ suivie par les journalistes _ sur ce que doit être le contenu du programme de la filière de sciences économiques et sociales. Je vais là encore faire un parallèle avec mon métier : quand j'écris un article sur le marché du travail faudrait-il que je fasse relire mon article par les 3 organisations patronales et les 5 organisations syndicales représentatives au niveau interprofessionnel ? Pensez-vous que cela permettrait d'informer mieux le lecteur. En presse comme en enseignement, à nous de trouver le juste équilibre, de ne pas faire d'angélisme ni de misérabilisme. Ce n'est évidemment pas le plus facile.

J'estime, enfin, que les sciences économiques et sociales n'ont pas la place qu'elles devraient avoir dans l'enseignement secondaire en général. Je trouve anormal que la plupart des futurs salariés n'aient aucune vision de ce qu'est le droit du travail, un contrat de travail.... Là dessus, en tout cas, tout le monde me paraît d'accord autour de cette table.

17h35 : Conclusion et ouverture

La conclusion de Sylvain DAVID

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont permis de rendre très intéressante cette journée de rencontre, d'échange et de dialogue que nous souhaitons la plus constructive possible entre des interlocuteurs d'horizons très divers. Nous avons constaté notamment, il me semble, que ce qui nous rapproche est sans doute plus important que ce qui nous sépare. Des points d'achoppement existent bien évidemment. Nous avons ainsi un vrai désaccord avec le MEDEF, entre autres, sur la place qui peut revenir aux chefs d'entreprise dans la procédure d'élaboration des programmes. Pourquoi les chefs d'entreprise seraient les seuls à pouvoir définir ce dont on doit parler à propos de l'entreprise ? Pourquoi pas les représentants des salariés ? En appliquant ce principe à tous les thèmes figurant dans les programmes de SES, nous risquons vite de nous retrouver avec tous les acteurs économiques et sociaux avec qui il faudra négocier pour tenter de définir les contenus d'enseignement. Plus fondamentalement, cette demande met à mal le principe de laïcité qui me semble devoir prévaloir dans l'enseignement. Je pense que la question de la confiance est une trame importante : peut-on faire confiance aux universitaires et aux enseignants qui participent à l'élaboration des programmes ? Peut-on faire confiance aux enseignants de SES dans leur capacité à exercer leur enseignement avec une grande conscience professionnelle ? Beaucoup des critiques qui sont adressées aux SES semblent empreintes d'une certaine méconnaissance, voire d'une espèce de suspicion par rapport à la réalité de l'enseignement de SES

tel qu'il est dispensé par les collègues. Ces critiques deviennent agaçantes à la longue. Il est temps que cessent les polémiques afin que nous puissions engager un travail serein et constructif sur l'avenir de notre enseignement. Il me semble justement que les perspectives de travail sont nombreuses et très stimulantes. Des discussions doivent être nouées avec les enseignants du supérieur, comme cela s'est déjà produit lorsque l'APSES a été invitée par l'ASES, l'AFS ou l'AFSE. Nous devons être en capacité de faire des propositions concrètes. De même, la question de la complémentarité des disciplines dans la formation des lycéens a été abordée. Sur cette question aussi nous devons être à l'initiative. Nous ne pouvons laisser à l'institution, qui a été cruellement absente aujourd'hui, le soin de prendre en charge, éventuellement, cette thématique. La contribution des représentants lycéens a aussi été très intéressante. Leur parole doit être entendue dans la perspective des réformes à venir. Pour terminer, je tiens à dire que nous devons nous appuyer sur les réussites incontestables que constituent les SES et la série ES dans le paysage éducatif actuel. Cela ne veut pas dire que nous devons prôner le statu quo, évidemment, mais les éventuelles pistes d'évolution, d'amélioration devront s'appuyer sur ce qui apparaît comme des principes intangibles, non négociables. Ce n'est pas en brusquant un corps social que l'on favorise son évolution et si nous devons être amenés à résister face à des évolutions qui dénatureraient notre enseignement, nous résisterons, fortement, et sans aucune vergogne.

DECLARATION COMMUNE

A la suite du colloque "La série ES et les SES dans le lycée du XXI^e siècle" Paris-Dauphine, le 17 novembre 2007

Signataires :

Conférence des doyens et directeurs des facultés de sciences économiques et de gestions (FSEG), Association Française de Sociologie (AFS), Association des Professeurs des Classes Préparatoires Economiques et Commerciales (APHEC), Association des professeurs de sciences économiques et sociales en khâgne et hypokhâgne "Lettres et sciences sociales" (APKHKSES), Association des professeurs d'histoire et de géographie (APHG) Associations des Professeurs de Langues Vivantes (APLV), Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public (APMEP), Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales (APSES), Association des Sociologues Enseignants du Supérieur (ASES), Les Clionautes, FCPE, FIDL, PEEP, SGEN-CFDT, SE-UNSA, SNES-FSU, SUD-Education, UNL

Depuis sa création, la série Economique et Sociale a permis l'accueil de « nouveaux lycéens ». Elle a été et reste une série qui permet de répondre à une demande sociale forte pour acquérir une connaissance particulière du monde qui nous entoure. Elle est enfin une série qui permet une ouverture en termes de débouchés importants et variés qui correspondent aux principales évolutions de la société : tertiarisation accrue des emplois, demande forte de culture générale qui reste le principal outil pour se situer et évoluer dans une société qui ne cesse de se complexifier.

Elle trouve son originalité dans l'enseignement disciplinaire particulier qui est celui des Sciences Economiques et Sociales. Celui-ci a pour caractéristique d'étudier des faits économiques et sociaux en convoquant, en son sein et sur un même objet, les différentes sciences sociales : principalement l'économie, la sociologie et la science politique.

Ainsi, en collaboration avec les autres disciplines de cette série, l'enseignement des SES permet de dispenser un enseignement cohérent et de diffuser une troisième culture et/ou un troisième savoir nécessaire dans le monde d'aujourd'hui. Elle correspond également à un profil particulier de certains élèves qui ne se retrouvent pas dans les autres séries.

Après une évaluation objective de l'existant, une éventuelle réforme du lycée devra prendre en compte les éléments ci-dessus. Elle devra se faire en concertation avec l'ensemble des acteurs de l'enseignement secondaire.