

*Colloque AEEE-ENSECOSS*  
*(20<sup>ème</sup> Conférence de l'Association pour l'Enseignement économique en Europe et 1<sup>er</sup> colloque d'Enseigner l'économie et les sciences sociales, 27-29 août 2014 à l'Université d'Aix-Marseille)*

« Enseigner l'économie dans une Europe en crise »

*Table ronde n°3 :*  
**Comment enseigner la crise ?**  
**Quelles stratégies pédagogiques et didactiques ?**

***RÉFLEXIONS SUR MES PRATIQUES***

Christian BIALÈS (Économie et Gestion, France).

Professeur honoraire de chaire supérieure en économie et gestion et ancien formateur de formateurs, je suis heureux de vous communiquer ci-après les réflexions sur mes pratiques que m'inspire ma longue expérience.

Pour organiser mon propos, et même si ces réflexions forment un tout, je précise dans un premier temps les aspects essentiels de la démarche « didactico-pédagogique » que je préconise et dans un second temps j'analyse les contenus d'enseignement en économie pour faire une proposition pour reconfigurer l'enseignement de l'économie et des sciences sociales en lycée.

***I Réflexions sur les démarches d'enseignement mises en œuvre***

**A- D'abord, trois réflexions générales :**

1) Comme le montrent bien les triangles pédagogiques, qu'il s'agisse de celui de Jean Houssaye ou de celui de Philippe Meirieu, la situation de la classe forme un tout ; dans sa classe, l'enseignant fait à la fois de la pédagogie et de la didactique. C'est pourquoi, on parlera désormais de « démarche didactico-pédagogique », dans une conception systémique à la fois de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre.

2) Une démarche didactico-pédagogique efficace est d'autant plus nécessaire que les élèves résistent au savoir (problème du rapport au savoir).

C'est encore plus difficile d'apprendre pour les élèves en difficulté, parce qu'ils ne connaissent pas le plaisir de la réussite et, qui plus est, ils recherchent un plaisir immédiat. C'est davantage le cas des élèves inscrits dans la filière STMG (Sciences et technologies du management et de la gestion) que dans la filière ES (Économie et sociale).

3) La démarche didactico-pédagogique de l'enseignant est toujours le résultat de décisions en temps réel ainsi que d'expérimentations faites en permanence, et l'ensemble en pleine

réflexivité (importance de l'analyse de ses pratiques) ; et elle se traduit par un « bricolage » de modèles d'action dans un contexte de contradictions théoriques pour faire vivre quotidiennement ensemble deux grands principes antagonistes pour reprendre partiellement l'analyse de Ph. Meirieu. Je reprends à mon compte le terme de « bricolage », bien qu'il puisse être connoté négativement, parce qu'il me semble d'autant plus pertinent pour décrire la démarche d'un enseignant qu'il s'applique à des « modèles d'action dans un contexte de contradictions théoriques », et qu'il suppose par conséquent un protocole rigoureux.

• Premier principe antagoniste : *on n'apprend bien que par soi-même mais on n'apprend que ce l'on nous transmet.* « Tout autodidacte est un imposteur » (Paul Ricœur). Les médiations-médiateurs sont indispensables : la méthode constructiviste est nécessaire mais pas suffisante et il faut assumer la dénivellation pédagogique entre le maître et l'élève.

Ce principe est crucial. Il est au centre de la rivalité entre apprendre et transmettre qui caractérise l'école française aujourd'hui, et qui rappelle à la fois la rivalité d'hier entre éduquer et instruire qui fut au fondement de l'école républicaine française et le débat entre deux thèses de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, celle de Dewey et celle de Durkheim.

Selon Marcel Gauchet et ses complices Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi, dont le dernier livre a précisément pour titre « Transmettre, apprendre » (Stock, 2014), on assiste à « une victoire sans appel du camp de la liberté d'apprendre sur celui de l'obligation de transmettre. Sans appel mais non sans problème. (...) Le moment est venu d'établir une paix durable, sur la base d'une juste appréciation du rapport de force entre les deux camps et moyennant la reconsidération de ce que leurs prétentions ont de fondé et d'intenable ». Pour certains, cette rivalité entre l'apprendre et le transmettre est aujourd'hui à l'avantage du premier. On ne peut pas alors ne pas établir un parallèle entre ce qui se passe en France depuis la deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle et ce qui s'est passé aux États-Unis depuis le début du 20<sup>ème</sup> siècle, donc avec un décalage de 50 ans, comme dans de nombreux autres domaines d'ailleurs. Rappelons-nous en effet qu'outre Atlantique la massification de l'enseignement secondaire s'est accompagnée d'une forte mutation des méthodes pédagogiques et même des finalités de l'école : on est passé nettement d'un enseignement centré sur les disciplines à un enseignement centré sur les élèves, et de finalités centrées sur la formation rationnelle à des finalités centrées sur la socialisation des individus. On doit donc s'interroger sur le bilan de cette évolution aux États-Unis pour anticiper ce qui peut advenir chez nous. Il faut lire sur ce thème les développements qu'y consacre Nathalie Bulle dans le chapitre intitulé « les États-Unis avaient commis ces erreurs » de son livre : « L'école et son double » (Hermann, 2010).

• Second principe antagoniste : *il faut construire le savoir par les méthodes nouvelles pour donner du sens par recours à la réalité mais la réalité ne procure ni la progressivité des difficultés ni l'exhaustivité des apprentissages.* Il faut finaliser les savoirs mais il faut aussi les formaliser, les organiser, pour éviter l'aléatoire des situations concrètes : le choix des situations-problèmes et des objectifs-obstacles et leur ordonnancement sont essentiels. Autrement dit encore, il faut soutenir au maximum la motivation des élèves mais sans jamais nuire à la structuration des savoirs. Cela permet de révéler la saveur des savoirs, en y mettant éventuellement une dose de subversion (il est souhaitable d'introduire un peu d'indiscipline dans l'enseignement des disciplines scolaires...).

**B- Ensuite, une réflexion ciblée pour proposer une démarche didactico-pédagogique type pour une séance d'enseignement :**

• Que l'on prépare une séquence ou une séance (leçon), il faut être absolument au clair sur les objectifs à réaliser et sur les contenus à aborder avec les élèves, en les hiérarchisant et en les reliant les uns aux autres. Pour cela, il faut d'abord s'imprégner du programme officiel et des recommandations pédagogiques et indications complémentaires qui peuvent l'accompagner. Ensuite, se référer aux manuels existants et aux ouvrages disponibles ne peut que compléter la réflexion personnelle que doit mener *préalablement* l'enseignant pour bien délimiter le périmètre conceptuel dans lequel situer la séance, en tenant compte certes des caractéristiques de sa classe mais aussi de ses conceptions et de ses compétences personnelles. Le programme officiel est souvent très détaillé pour aider au maximum l'enseignant dans sa réflexion ; en particulier pour savoir « jusqu'où aller », en ayant constamment à l'esprit qu'il faut toujours se mettre à la portée des élèves, mais jamais à leur niveau.

Il convient que le professeur sache le plus précisément possible quels sont les enjeux de sa séance, quels sont les concepts et les mécanismes fondamentaux à faire assimiler, et cela d'autant plus qu'il ne faut pas, désolé de le dire aussi brutalement, qu'il prépare sa séance au cordeau : c'est à ce prix qu'il peut rester constamment à l'écoute des réactions des élèves et de la dynamique du groupe-classe, tout en préservant la maîtrise de la situation pédagogique et la cohérence de sa stratégie didactique. Le « bricolage » didactico-pédagogique nécessite à la fois de la vigilance et de la réactivité, et même de l'improvisation contrôlée pour combler le fossé qui existe inmanquablement entre les représentations des élèves et les anticipations qu'en fait le professeur et pour renforcer les représentations qui peuvent servir d'appuis et discuter de celles qui constituent au contraire des obstacles. De surcroît, cette improvisation contrôlée peut utilement déboucher sur de la sérendipité.

La question du « jusqu'où aller » est difficile : comme l'ont dit J.-L. Gaffard et D. Plihon, il ne faut pas se perdre dans des sujets trop complexes et on peut souvent se contenter de proposer une première approche mais l'essentiel est de le faire de manière pluraliste.

Une autre question difficile est de ne « pas perdre le fil » conducteur de la leçon, ce qui peut facilement arriver quand on laisse aux élèves la liberté de réagir, d'exprimer leurs points de vue, de poser des questions et de faire des remarques, ce qui est bien entendu souhaitable dans une perspective de co-construction des savoirs. Le « bricolage » de l'enseignant consiste ici à trouver le bon dosage entre la gestion didactique du « débat argumenté » et la gestion pédagogique du « groupe-classe ». Les interventions des élèves sont d'autant plus nombreuses et difficiles à canaliser que l'on aborde des « questions socialement vives » et que d'autres media s'emparent eux-mêmes largement de ces questions. Pour reprendre des dichotomies connues, les sciences sociales sont des disciplines « vivantes » (et non « mortes ») et les savoirs qu'elles déploient sont « chauds » (et non « froids »). Le thème de la crise est assurément l'une des questions actuellement les plus vives.

Notons que les réponses à ces deux questions difficiles sont interdépendantes : pour ne pas perdre le fil, encore faut-il bien savoir où l'on va et jusqu'où il convient d'aller.

• Expliciter les relations entre la présente séance et les précédentes d'un côté et les suivantes de l'autre, autrement dit situer cette leçon dans le continuum dont elle est un maillon.

• Prévoir les objectifs et les critères de l'évaluation qui concernera cette séance. Cette réflexion permet de vérifier que l'on est effectivement au clair sur les points précédents et aussi de construire plus aisément une progression spiralaire.

• Adopter un déroulement relativement identique pour chaque séance, de façon à sécuriser le processus d'apprentissage des élèves en le "ritualisant" quelque peu.

Pour cela, on suggère de commencer par une phase d'interrogations adressées aux élèves, éventuellement à partir de documents, pour amener le thème de la séance, en justifier la place dans la

séquence, en montrer le principal intérêt (essentiellement pour la compréhension du monde mais aussi pour mieux bâtir son parcours professionnel - principe de l'infusion de l'approche orientante), en dégager les aspects qui peuvent apparaître de prime abord comme essentiels et en révéler les relations éventuelles avec d'autres matières du cursus. Cette phase de "lancement", dont le fonctionnement renvoie aux principes de la maïeutique, permet non seulement d'introduire le thème de la séance mais aussi de mettre d'emblée en pratique la démarche constructiviste en faisant s'exprimer les représentations initiales des élèves et en amorçant le conflit socio-cognitif, d'abord interpersonnel puis intrapersonnel (apprendre, c'est déconstruire son savoir pour le reconstruire autrement). L'enseignant doit être spécialement ici rassurant et bienveillant parce qu'apprendre entraîne une prise de risque qui peut entraîner des blocages et des inhibitions ; d'où la nécessité de mettre en confiance. Cela est d'autant plus important que l'on est en face d'élèves en difficulté et/ou en situation d'échec. D'ailleurs, il est bien connu que ces élèves écoutent davantage le professeur que la leçon. Cette bienveillance et cette mise en confiance font partie des facteurs permettant de construire l'autorité du professeur et ne doivent pas être confondues avec un comportement peu ou prou démagogique.

Puis, après avoir arrêté - et justifié - un plan, vient une phase d'analyse dans laquelle sont abordés de manière organisée les contenus mêmes de la séance.

La difficulté principale à résoudre est de trouver la démarche pédagogique qui rend compatibles le souci d'intéresser l'ensemble des élèves, de les impliquer, en leur proposant des documents et des activités suffisamment diversifiés et qui les renvoient d'une manière ou d'une autre à leur vécu, pour qu'ils y trouvent du sens (au sens de signification - des questions posées - et au sens de direction - de la recherche de réponses à justifier - et, pourquoi pas sens au sens de sensation, de ressenti), et la nécessité de leur fournir un cadre structuré, rigoureux et cohérent pour leur apprentissage. C'est là le « bricolage » central de la démarche didactico-pédagogique. Ce bricolage est un équilibre à trouver à chaque instant entre ce souci et cette nécessité, équilibre qu'il ne faut pas hésiter à remettre constamment en cause en fonction des circonstances. La qualité de ce bricolage est également un déterminant décisif de l'autorité de l'enseignant.

- Une pratique excessive et exclusive de méthodes actives (diversification maximale des documents - tirés essentiellement de l'actualité - et des tâches concrètes pour motiver les élèves en les mettant en activité) peut d'une part masquer la complexité de la réalité ainsi mise en scène (même le modèle théorique le plus sophistiqué reste plus simple que la réalité dont il est une représentation forcément simplifiée), et d'autre part gêner l'enseignant dans sa recherche d'une progressivité certaine et d'une certaine exhaustivité dans l'étude du thème traité.

L'économie est doublement une discipline. Elle est une discipline d'enseignement et une discipline de pensée : la méthode pédagogique adoptée ne doit pas faire oublier que chaque science sociale a un objet privilégié de connaissance, un vocabulaire propre et des méthodes spécifiques d'analyse.

- L'enseignement à dispenser doit non seulement faire accéder les élèves à un corpus de savoir dont les éléments et les articulations sont donnés par le programme ; il doit également être l'occasion d'améliorer la maîtrise des élèves en matière de savoir-faire intellectuel.

- Chaque étape de la leçon peut débiter par un questionnement spécifique, en pouvant prendre appui sur un document et/ou sur une tâche à réaliser (calcul de pourcentages ou de taux de croissance par exemple) et se terminer par quelques phrases de synthèse élaborées en commun avec les élèves.

- Pour terminer la séance, donner un "travail à faire" aux élèves pour qu'ils puissent retrouver les points-clés de la séance et/ou s'entraîner à mieux "savoir-faire" dans l'ordre des capacités qu'il a à maîtriser.

Pour compléter ma proposition de démarche, faisons **deux suggestions fondamentales** ; chacune prend la forme d'un sigle...

• 1) Comme les élèves auront à passer à la fin de leurs études secondaires et a fortiori lors de leurs études supérieures des épreuves économiques écrites et/ou orales où il s'agit de *débattre* des grandes questions économiques et sociales, une méthode semble bien appropriée : celle du « cours dialogué » ou du débat argumenté et organisé (pour que la classe ne parte pas « en vrille »). Ce type de méthode permet de respecter deux caractéristiques essentielles de l'économie : elle est pluriparadigmatique, multiréférentielle, et elle est "encastrée" dans le système plus vaste des sciences politiques, sociales et humaines.

Comme je le disais à mes étudiants, la problématique générale des sciences sociales et donc de leur enseignement, tient dans un sigle : **CQFD**, pour dire non pas Ce Qu'il Faut Démontrer mais tout au contraire Ce Qui Fait Débat (et aussi « Ce Qui Fait Doute dans les esprits » et « Ce Qui Fait Démocratie dans la classe »). Une analogie peut être établie avec l'émission télévisée bien connue « C dans l'air ».

Les grands moments de l'histoire de la pensée économique sont émaillés de débats forts entre économistes. Et on constate aussi que ces débats ont toujours concerné le clivage entre équilibre et déséquilibre, autrement dit la question : la crise est-elle l'exception ou la règle ? On peut en particulier mentionner les débats, hier, entre Ricardo et Malthus, entre Say et Sismondi, entre Hayek et Keynes, et aujourd'hui entre les deux NEK/C. On voit au travers de ces couples d'auteurs ou d'écoles qu'il y a toujours l'opposition entre une orthodoxie et une ou plusieurs hétérodoxies.

Et faisons quelques remarques.

La *première* concerne la distinction micro-macro ; d'autres intervenants à ce colloque ont franchement attaqué l'analyse néoclassique et mis l'accent sur les modèles macroéconomiques, ce qui peut sembler logique quand il s'agit d'analyser une crise systémique comme celle que nous traversons. Mais plusieurs réflexions sont malgré tout à faire :

1. L'analyse microéconomique ne s'arrête pas au modèle de la CPP. Les théories de la concurrence imparfaite sont très instructives et elles ont d'ailleurs trouvé un prolongement fort dans la théorie des jeux dont les applications sont multiples, jusqu'en économie internationale.
2. Des développements importants de la macroéconomie s'expliquent par la prise en considération de facteurs microéconomiques. Le principe du « no bridge » cher à Samuelson a vécu. La macroéconomie a forcément des fondements microéconomiques comme l'a bien montré par exemple Edmond Malinvaud.
3. Entre la micro et la macro s'intercale la mésoéconomie. C'est l'économie industrielle. On l'oublie un peu trop dans les explications de la crise.

La *deuxième* concerne la place particulière qu'occupent aujourd'hui les écoles françaises de la régulation et des conventions dans le club des théories hétérodoxes.

Le principal intérêt de l'école de la régulation est de marier les apports des théories marxiste, keynésienne et institutionnaliste, et en se plaçant dans la perspective de l'histoire longue à la Fernand Braudel. De plus, je suis sensible au fait que l'école de la régulation préfère parler d'« économie politique » que de science économique.

L'intérêt principal de l'école des conventions est de réaliser un renouveau de la sociologie économique en revendiquant l'unité de sciences sociales : il y a 10 ans, François Eymard-Duvernay écrivait que « l'économie des conventions vise une intégration qui concerne tout autant les sciences

économiques que sociales ou politiques ».

La *troisième* est générale : chaque grande période de l'histoire de la pensée économique connaît un paradigme dominant mais le progrès scientifique trouve son moteur dans le développement d'hétérodoxies (« c'est la marge qui tient la page », ce qui est également vrai dans le domaine didactico-pédagogique).

Notons que les hétérodoxies contemporaines « jonglent » avec l'individualisme méthodologique et le holisme méthodologique, autrement dit le rationalisme et le structuralisme ; mais elles donnent en plus un rôle important à l'institutionnalisme méthodologique qui amène les analyses à faire un va et vient entre l'individuel et le collectif, entre le comportement des individus et l'évolution des institutions pour démontrer qu'il y a toujours tensions et jamais équilibre ; et on ne peut pas s'empêcher d'évoquer à ce sujet les travaux remarquables d'Elinor Olstrom.

Par ailleurs, et comme le dit également F. Lordon, « à l'opposé du refus de la NPE (New Political Economy), *aller voir* est le geste empirique spontané que l'économie politique hétérodoxe partage le plus volontiers avec toutes les autres sciences sociales. Aucune des formes spécifiques de l'enquête n'est alors à écarter ». Par conséquent, l'hétérodoxie pose aussi le problème de la méthode d'analyse en économie et du rapport entre la démarche hypothético-déductive et la démarche inductive. La méthode de la boucle récursive « abduction-déduction-induction », préconisée par Charles Peirce et qui a inspiré récemment Albert David, est une bonne façon de dépasser l'opposition entre ces deux démarches.

Quoi qu'il en soit, pour alimenter les réflexions sur l'enseignement de la crise actuelle, je serais donc personnellement très tenté de privilégier les analyses proposées par ces divers courants hétérodoxes plutôt que par les analyses « mainstream ».

• 2) Une phase cruciale dans toute cette séquence que je propose dans ma démarche se situe au début quand il s'agit pour l'enseignant de mener une réflexion personnelle sur le thème de sa séance, avant même de se plonger dans les manuels et dans les ouvrages de référence. Car, même si le métier de professeur consiste à être un expert de l'apprentissage, la qualité de base indispensable à son autorité est d'être compétent dans la matière qu'il enseigne (on ne peut pas reconnaître le talent d'un musicien s'il ne maîtrise pas la technique de son instrument).

Plusieurs méthodes sont envisageables pour mener cette réflexion de manière raisonnée et exhaustive, pour ne pas omettre des dimensions importantes du thème à traiter, même si, après problématisation, on décide de ne pas les traiter toutes. Je suggère personnellement une version élargie de la **méthode « QQQQCCP »** utilisée en résolution de problèmes (en anglais, cette méthode est abrégée en *Five Ws* : (« cinq W », pour « *Who, What, Where, When, Why ?* ») :

Les questions à se poser sont :

Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ? Sous quelles conditions ? Avec quelles conséquences et quels effets ? Selon quel point de vue ?

La dernière question est particulièrement importante puisque c'est elle qui pose explicitement la question didactique des références (sciences et pratiques), avec un double écueil : le relativisme (« toutes les théories se valent ») et le dogmatisme (« il n'y a qu'une théorie qui vaille »).

Elle est même tellement importante qu'elle doit concrètement « infuser » toutes les autres questions. En sciences sociales, toutes les questions que nous avons inventoriées sont des mises en débat, pour *délibérer*, *disputer* et *dissenter* sur le thème étudié, où les modèles théoriques jouent un rôle central, dans le but de développer l'esprit de *discernement* en privilégiant le raisonnement dialectique (étymologiquement, la dialectique est l'art de discuter et avec Hegel c'est devenu la marche de la pensée qui reconnaît à la fois l'inséparabilité des contradictoires et leur possible dépassement ; il est logique que le raisonnement dialectique s'impose facilement en sciences sociales puisque, comme l'a dit Camus, la réalité est elle-même dialectique).

Cette mise en débat s'inscrit pleinement dans la logique des programmes ES et STMG puisque ceux-ci sont présentés de manière problématisée : or, « problème » veut dire étymologiquement « jeter devant soi » (pro – ballein) un « sujet de controverse », une question mise en délibération. Je ne dis donc pas « une question à résoudre » ou une question à laquelle il faut fournir « une réponse », a fortiori « la réponse », tellement je suis persuadé qu'aux questions vives posées aux sciences sociales, la meilleure réponse est « ça dépend » et que tout le travail est de mener une réflexion - ni partielle ni partielle - pour dire de quoi ça dépend et de quelles façons.

#### Cette méthode me suggère neuf remarques :

- il convient pour chacune de ces questions d'y répondre en faisant émerger les concepts-clés qu'il faudra présenter (le savoir est un réseau de concepts) ;
- toutes ces questions ne sont pas forcément utiles pour un thème d'étude donné ; et la liste peut être complétée tout au long de son expérience professionnelle personnelle ;
- cette séquence de questions ne doit pas masquer le fait que pour chaque thème, il convient de choisir la manière de les pondérer, de les hiérarchiser, de les ordonner et de les interconnecter ;
- c'est à partir d'une réflexion ainsi organisée, puis enrichie par le contenu des manuels et des ouvrages de référence dont on dispose, que l'on peut être en mesure de construire sa séquence didactico-pédagogique et de l'organiser en séances, c'est-à-dire en leçons ;
- cette séquence de questions (QQOQCCP...) peut être utilisée pour concevoir les questions à poser aux élèves notamment lors du « lancement » des séances, pour démarrer le conflit sociocognitif, en ayant à l'esprit les notions de développement proximal et d'étaillage chères à Vygotsky et à Bruner (dire aux élèves : « tu vois, c'est difficile, mais je vais t'aider ») ;
- son application peut déboucher sur la construction d'une carte cognitive ;
- elle peut être utilisée dans les classes à partir d'un certain niveau pour proposer aux élèves un questionnement systématique et exhaustif relativement transférable et qui est particulièrement utile pour participer à des débats structurés, composer des dissertations ou faire des exposés.

Parce qu'elles revêtent une importance particulière, *les deux dernières remarques vont faire l'objet de développements plus longs.*

- La première d'entre elles, a pour objet d'insister sur les limites de l'inductivisme et des méthodes actives.

À propos des enseignements d'exploration introduits en classe de seconde en 2010, un document du 1<sup>er</sup> juillet proposé par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) en précise l'esprit pour l'un d'eux, les « Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion » (PFEG) :

« Le terme “exploration” indique la démarche à adopter pour cet enseignement. Explorer signifie *partir à la découverte d'un territoire inconnu* : ici un nouveau champ disciplinaire. Avancer sur ce territoire, permet de le découvrir, de se repérer, voire de le cartographier (comprendre l'enchaînement des concepts fondamentaux, des principaux raisonnements). Lors de la démarche d'exploration, le professeur accompagne les élèves et peut au gré de la découverte, fournir des indices (notions intermédiaires), les aider à se servir d'une boussole (outils d'analyse), leur indiquer qu'ils sont sur une fausse piste *mais ne doit en aucun cas leur montrer le chemin tout tracé* (leur fournir d'emblée les notions). Fournir dès le départ les cartes (notions, concepts) ne permettrait pas à l'élève d'explorer par lui-même ».

Or, en sortant du collège, les élèves ont forcément des représentations mentales des phénomènes

économiques et des problèmes sociaux. Ces enseignements d'exploration ne les conduisent pas sur des terres qui leur sont complètement inconnues. Plus que de nombreux autres enseignements d'exploration proposés, ceux de SES et de PFEG doivent être conçus dans une optique constructiviste, autrement dit selon un processus de « destruction créatrice ». La vraie découverte à faire est qu'il faut dans ces matières encore plus que dans d'autres « désapprendre » pour apprendre. Mais cette destruction créatrice ne peut et ne doit pas être trop rapide pour ne pas être contre-productive : le changement conceptuel est un processus long et graduel parce qu'il implique de nombreux éléments de connaissance très imbriqués les uns aux autres. Le conflit cognitif qui doit assurer ce changement conceptuel doit donc être accompagné et complété par d'autres types d'intervention pédagogique.

Comme, selon les textes officiels, ces concepts, ces notions et ces outils ne doivent pas être donnés d'emblée à l'élève mais progressivement, en fonction de ses besoins et du chemin déjà parcouru, la pédagogie proposée fait penser à un jeu de piste et se fonde sur la démarche inductive, mâtinée de l'étayage cher à Bruner. L'analogie avec un jeu de piste montre que le parcours à faire est prévu de toute façon à l'avance et que les questions que pose l'enseignant sont semblables aux messages plus ou moins codés proposés par les animateurs du jeu de piste. En ce qui concerne la démarche inductive, on sait que l'inductivisme est un leurre et qu'il ne faut pas nier les limites des méthodes actives.

En 2006, Alain Beitone a écrit sur ce point un article fort intéressant et convaincant : « Pour en finir avec la pédagogie inductive » ([http://www.eloge-des-ses.fr/faits/pedagogie\\_inductive\\_verdef.pdf](http://www.eloge-des-ses.fr/faits/pedagogie_inductive_verdef.pdf)), dont nous partageons les différents arguments.

- L'autre question qui nécessite de plus longs développements concerne la méthode dite « technologique » préconisée officiellement en STMG.

On lit dans le « positionnement » de l'enseignement de l'économie : « l'approche de la discipline sera ancrée sur l'observation et la compréhension des phénomènes réels. Elle sera nécessairement distincte d'une démarche purement académique, fondée sur la maîtrise d'un corpus théorique » (BOEN n°13 du 29 mars 2012).

*Sur le plan didactique, la réforme STMG reste attachée à une démarche résumée dans la séquence « observer - analyser - conceptualiser », et qui est considérée comme typiquement « technologique ».*

Cela appelle trois remarques.

1) On ne peut certes pas défendre une démarche « purement académique », mais, qui peut défendre aussi l'idée que l'on peut observer et comprendre des phénomènes réels en dehors de toute modélisation théorique ? Or, présenter des concepts et proposer des explications sans se référer explicitement aux théories en présence - et sans mettre celles-ci en débat pour former l'esprit critique - est une forme d'imposture intellectuelle. Toutes les approches scientifiques de la connaissance consistent d'une manière ou d'une autre en un continuel va et vient entre représentations théoriques et observations concrètes, entre modèles et enquêtes. Cela rejoint l'idée chère à Ch.-S. Peirce d'une boucle récursive abduction-déduction-induction déjà évoquée plus haut. Les observations et expériences sont des mises à l'épreuve des théories. C'est ce va et vient continuel qui explique le passage éventuel d'un paradigme à l'autre, et finalement le progrès scientifique.

2) L'histoire des filières G-STG-STT-STMG montre une nette évolution des méthodes pédagogiques préconisées. Pendant de nombreuses années après la création du baccalauréat technologique G en 1965, l'enseignement de l'économie-droit s'est fait essentiellement de manière expositive, autrement dit essentiellement « magistrale ». Et, peut-être à cause de l'évolution du public scolaire et du positionnement des filières technologiques dans le second degré, mais aussi, paradoxalement, sous l'influence de la méthode pédagogique préconisée par l'inspection de



SES depuis la création du bac B, l'ancêtre du bac ES - « priorité aux démarches inductives, accent mis sur le travail sur document » -, on assiste à un changement radical de méthodes : l'utilisation de documents et de toute source permettant une étude concrète et pratique devient le passage obligé des cours assurés par les professeurs d'économie-gestion ; et cela au moment même où les professeurs de SES commencent à remettre en cause la primauté de la méthode inductive. À l'heure actuelle, l'économie-gestion n'a toujours pas fait une telle remise en cause.

3) Je reprends entièrement à mon compte tout ce que dit le *préambule du programme de SES pour le cycle terminal de la série ES* (BOEN n° 21 du 23 mai 2013), et en particulier :

« Les sciences sociales ont recours, dans des proportions et selon des modalités variables en fonction des disciplines, à deux grands types de démarche : le modèle et l'enquête. (...) Toute démarche relevant des sciences sociales s'appuie sur une modélisation. Les modèles macroéconomiques, les modèles microéconomiques ou les types-idéaux, ne visent pas tant à décrire la réalité qu'à isoler certaines variables déterminantes et à accentuer unilatéralement certains aspects de la réalité afin de formuler des relations causales ou des interprétations heuristiques. L'enquête, quant à elle, repose sur la collecte de données (qualitatives ou quantitatives) à partir de la formulation d'une problématique et de l'identification d'un objet d'étude que l'on s'efforce de mieux comprendre et de mieux expliquer.

Comme les autres disciplines scientifiques, les sciences sociales articulent donc, selon des modalités variables, théorisation et investigations empiriques. Elles sont aussi caractérisées par une pluralité d'approches théoriques dont il faut montrer la logique interne, la fécondité et les limites, mais qu'il faut éviter d'opposer de façon simpliste ». (...) On ne peut conduire des investigations scientifiques qu'en se limitant à un certain point de vue, en privilégiant une certaine méthodologie, en centrant son attention sur un objet circonscrit. Toute composante du monde social est susceptible d'être étudiée par diverses disciplines et, par exemple, l'entreprise étudiée par l'économiste n'est pas le même « objet » que l'entreprise du sociologue, du politiste, du psychologue social, etc. Les disciplines sont caractérisées par le point de vue qu'elles adoptent sur le monde, par les problématiques spécifiques qu'elles mobilisent, par les concepts et les méthodologies qu'elles mettent en œuvre, par les connaissances cumulatives qu'elles développent.

Il convient donc de permettre aux élèves de bien comprendre et de maîtriser « les outils conceptuels et analytiques propres à chaque discipline » avant de pouvoir croiser les regards sur un certain nombre d'objets d'étude communs et sans pour autant s'interdire de faire parfois référence à d'autres disciplines ».

*Voir en annexe 1 deux applications de la méthode QQQCCP élargie, la première consacrée à l'étude de la crise et la deuxième consacrée à l'étude de la libéralisation financière.*

## ***II Réflexions sur les contenus d'enseignement mis en scène***

### **A- D'abord, trois réflexions générales :**

1) Comme le dit avec force Edgar Morin dans « La tête bien faite » (Seuil, mai 1999), il y a **deux défis fondamentaux à relever dans notre enseignement** : celui de la globalité et celui de la complexité, qui entraînent hyperspécialisation et cloisonnement des disciplines. Sur cette même thématique, les journées thématiques qu'il avait conçues et animées en mars 1998 ont été résumées dans un ouvrage avec pour titre très évocateur « Relier les connaissances » (Seuil, octobre 1999).

## 2) Le niveau de formation des jeunes Français en économie-finance :

• Dans une livraison de début juillet 2014, l'OCDE évalue les compétences en culture financière des élèves de 15 ans de 18 pays : les jeunes français sont au 10<sup>ème</sup> rang (la culture financière est « la connaissance et la compréhension des concepts et risques financiers, ainsi que les compétences, la motivation et la confiance nécessaires pour utiliser cette connaissance et cette compréhension pour prendre des décisions fondées sur un large éventail de contextes financiers, pour améliorer le bien-être financier des individus et de la société, et pour participer activement à la vie économique »).

• **Quizz** mis en place pour la 1<sup>ère</sup> fois en France en 2009 pour évaluer les connaissances en économie des Français, notamment les jeunes, réédité en octobre 2010 (échantillon de 1069 personnes représentatif de l'ensemble de la population âgée de plus de 15 ans selon la méthode des quotas). Il y avait 27 questions, et le taux moyen de réponses justes a été de 41%. Toutes questions confondues, la note moyenne est de 8,3 sur 20, la note maxi étant de 17 et 0 la note minimale. Pour les questions de raisonnement économique, la note moyenne est de 8,8, pour celles de connaissance économique (concepts, définitions, réalités économiques : par exemple, la part des dépenses publiques dans le PIB n'est connue que par 1/3 des Français et le niveau de formation en économie ne joue pas sur le score), la moyenne est de 8,2, et elle est de 8 pour les questions d'économie pratique (calculs basiques).

Les réponses sont très fortement structurées par le niveau de diplôme (des sans diplômes et titulaires du certificat d'études - moyenne 6,3 - aux diplômés de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles d'enseignement supérieur - moyenne 10,5) *mais le niveau de formation en économie n'influe pas significativement sur la note globale* : ceux qui n'ont reçu aucune formation (les 2/3, ce qui est très important) ont 7,9 de moyenne, ceux qui ont reçu une formation au collège (ils sont 5%) ont une moyenne de 9,2, ceux qui ont eu une formation en lycée (ils sont 27%) ont une moyenne plus faible : 8,9 et ceux qui ont eu une formation lors de leurs études supérieures (12%) ont une moyenne de 10,2 ; la moyenne globale de ceux qui ont suivi une formation est de 9,1.

Ces résultats ne sont pas satisfaisants. Et pourtant une enquête de novembre 2009 montre que 70% des Français considèrent qu'ils ont de plus en plus besoin de connaissances en économie pour réussir dans la vie.

## 3) La place de l'analyse de la crise dans les programmes d'économie au lycée.

*L'analyse complète fait l'objet d'une annexe dans mon document à l'adresse : <http://www.christian-biales.net/documents/pedaenseignement1.PDF> , page 116.*

Elle montre que seul le programme de spécialité « économie approfondie » de la classe de terminale ES traite spécifiquement d'aspects importants de la crise actuelle, dans son thème 3 (Instabilité financière et régulation), découpé en « qu'est-ce que la globalisation financière ? » et « comment expliquer les crises financières et réguler le système financier ? ». L'analyse de la crise est donc malgré tout limitée à sa seule dimension financière : ce programme n'en propose pas une vue globale, que ce soit au niveau de ses causes ou au niveau de ses conséquences.

Il n'est pas besoin d'alourdir la critique que l'on peut faire suite à ce constat. Convenons plutôt qu'un enseignement plus complet sur la crise actuelle est absolument nécessaire et qu'en tout état de cause un tel enseignement ne peut intervenir qu'à la fin de l'enseignement puisqu'il doit convoquer

l'ensemble des grilles d'analyse présentées en amont et qu'il présente l'intérêt de permettre un travail de synthèse générale à partir d'une question socialement très vive. C'est pourquoi aussi je le verrais bien programmé dans ce que le programme de SES appelle judicieusement « *regards croisés* ».

## **B- Ensuite, une réflexion ciblée pour une proposition : la recomposition des enseignements de sciences sociales en lycée.**

• Un constat fondamental : la crise actuelle est une crise multiforme, où le management joue un rôle important, sinon décisif.

**Enseigner la crise nécessite donc que l'on ait une conception élargie du périmètre des sciences sociales.**

Citons des contributions qui vont dans ce sens.

- Henry Mintzberg, professeur de sciences de gestion à Montréal, internationalement reconnu et tête de file de l'école de la contingence, qui considère que la crise de 2007 n'est pas une crise financière mais une crise du management.
- Lucile Chevalier (Emploi-Pro du 14 juin 2012), constate que « les entreprises, depuis 2008, doivent faire face à un dilemme cornélien : soit se lancer dans la gigantesque tâche de réinvention d'un management ou mourir ».
- Dans un entretien donné au journal « l'Humanité » du 7 janvier 2013, Marie-José Kotlicki et Jean-François Bolzinger, dirigeants de l'Ugict, l'organisation des cadres de la CGT, appellent à un nouveau management des entreprises fondé sur la revalorisation du travail et démontrent l'efficacité économique de ce management alternatif. Ils font la critique du « Wall Street management » en faisant de ce mode de management le support de la financiarisation, qui se traduit par le passage du capitalisme industriel au capitalisme actionnarial. Pour eux, « la financiarisation est mondiale mais elle prend sa source dès le lieu de travail, dès l'entreprise. (...) Il existe des pistes de transformation du travail, de management alternatif, plus solidaire, plus coopératif. (...) Pour les grandes entreprises, il faut revoir les outils du management ».
- Une étude de Bernard Colasse, professeur de Sciences de gestion à Paris-Dauphine, montre les impacts microéconomiques - sur la stratégie et sur la gestion des entreprises - et macroéconomiques - effets procycliques - des normes comptables internationales : les normes IFRS - International Financial Reporting Standards -, et plus spécialement le principe de la « juste valeur », pour les entreprises, et les normes prudentielles pour les banques auraient joué un rôle significatif dans la crise des subprimes. La comptabilité n'est pas neutre ; son environnement la façonne et vice-versa. Déjà en 1928, l'économiste et sociologue Werner Sombart considérait que le capitalisme et la comptabilité ne peuvent pas être dissociés (rappelons que c'est lui qui créa le terme de capitalisme). Les cadres conceptuels des normes comptables internationales sont la théorie de l'agence et la théorie des marchés efficients.
- Dans la revue « l'Observateur de l'OCDE », de juin 2009, deux membres de la direction des affaires financières et des entreprises, commencent leur article sur « les leçons de la crise financière » par ces affirmations : « les défaillances du gouvernement d'entreprise ont contribué à l'effondrement des marchés financiers. (...) Le gouvernement d'entreprise est révélateur du mode de fonctionnement des entreprises, de leurs motivations et de leurs principes, de leurs chaînes de responsabilité hiérarchique, des comptes qu'elles ont à rendre,

ainsi que de la manière dont elles gèrent les bénéfiques, les rémunérations et, dans le cas de nombreuses entreprises financières, l'argent d'autrui. Lorsque tout allait bien, trop d'acteurs ont relâché leur vigilance, avec les conséquences que l'on voit aujourd'hui ».

- Dans un article de la revue française de gouvernance d'entreprise de mai 2009, Roland Pérez, professeur émérite de Sciences de gestion, montre la nécessité de changer de paradigme en finance. En effet, le paradigme de la finance « scientifique » née dans le sillon ouvert par la théorie de Harry Markowitz en 1952 s'est montré à la fois victime et coupable en partie dans la crise actuelle. Il faut donc trouver de nouvelles pistes de recherche en finance pour bâtir un nouveau paradigme pour la finance contemporaine et il faudra en conséquence réformer la formation des financiers. Pour R. Pérez, le nouveau paradigme devra en priorité réinscrire la finance dans le champ de sciences sociales en abandonnant la chimère d'une discipline autonome. Il faudra aussi accepter la contingence des faits et des comportements financiers, ce qui appelle une différenciation selon les environnements économiques, juridiques, politiques et culturels des sociétés qui les produisent et auxquelles ces faits et comportements participent.
- Depuis 2012, l'AFEP - Association française d'économie politique - demande la création d'une nouvelle section du CNU (Conseil national des Universités), intitulée « Économie et société », ce qui a donné lieu à la signature d'une pétition commençant ainsi : « Nous, économistes de l'AFEP, mais aussi sociologues, historiens juristes, spécialistes des sciences de gestion, et des sciences politiques réclamons la création d'une nouvelle section d'économie ». Et on lit à la fin : « Pour celles et ceux d'entre nous qui se définissent d'abord comme économistes, nous y demanderions immédiatement notre rattachement et nous assurerions un renouvellement en profondeur de la pensée et de la formation en économie. Tous, nous pensons que c'est là un enjeu décisif pour les sciences sociales et, beaucoup plus généralement, un enjeu de société.
- Des organisations universitaires vont dans le sens d'une reconfiguration des filières de l'enseignement supérieur en sciences sociales. C'est par exemple le cas à l'Université de Bordeaux où il y a un département spécifique de SHS (sciences humaines et sociales) pour la recherche. Il est à souligner que dans les universités françaises l'économie et la gestion sont à ma connaissance toujours couplées, très souvent au sein d'une même « faculté ».
- La Fondation européenne de la science, créée en 1974, est composée de 78 agences nationales de financement de la recherche scientifique dans 30 pays européens. Elle couvre toutes les disciplines (sciences physiques et sciences de l'ingénieur, sciences de la vie et de l'environnement, sciences médicales, sciences humaines et sciences sociales). Pour elle, **les sciences sociales regroupent la démographie, le droit, la géographie, la gestion, les sciences économiques, les sciences politiques et la sociologie.**

• Des repères historiques sur le dualisme de l'enseignement économique en France : Economie-gestion / SES :

Pour avoir le détail de nos analyses concernant les moments principaux de cet historique, voir mon document à l'adresse Internet suivante : <http://www.christian-biales.net/documents/pedaenseignement1.PDF>

1959, réforme Berthoin : l'ET perd son autonomie et donc son identité : il se trouve dévalorisé (*document page 33*).

1965 : l'enseignement de l'économie perd sa cohérence et sa cohésion. (*document pages 34 et suivantes*)

1974 : première manifestation de « savoir minimal », qui donne le coup d'envoi aux concepts de culture commune, de socle commun, ... et prépare la réforme du collège unique de 1975 (réforme Haby) (*document page 41*).

1970-1980 : l'ET, en plus de l'aggravation de son déficit d'image, prend 3 fonctions : f. de démocratisation ségrégative, f. de soupape de sécurité et f. de consolation (*document pages 43-44*).

1979-1981 : Ministère Beullac et son projet de réforme du bac (*document, bas de la page 46*).

1985 : création des bacs professionnels. Bouleversement de l'équilibre des filières du seconde degré : début de la déstabilisation des bacs technologiques ?

1985-1986 : en 1985, projet de réforme des lycées par J.-P. Chevènement qui prévoit le dédoublement de la série économique, mais est remplacé par le projet de réforme de René Monory, assez proche du précédent pour la dimension économique, mais qui n'a pas plus de succès (*document, bas de la page 51 et page 52*).

1989 : loi Jospin, accompagné de plusieurs rapports et commissions (Joutard sur les sciences sociales et Malinvaud sur l'économie).

2010 : avec la réforme Chatel se pose pour moi essentiellement la question des enseignements d'exploration (*document, milieu de la p. 97*)

#### • Ma proposition :

L'objectif principal poursuivi au travers de la « réforme STMG » est de retarder quelque peu le processus d'orientation et de *faire de la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, court et long, le seul débouché du baccalauréat STMG*. Cette réforme s'inscrit donc dans une évolution que j'ai cherché à accélérer depuis longtemps, depuis en particulier la création des baccalauréats professionnels dans la mesure où cette création place les « bacs techno » en « sandwich » entre les « bacs pros » et les « bacs généraux ». *On peut même prédire que lorsque se généralisera la poursuite d'études des bacheliers professionnels sonnera l'extinction progressive des baccalauréats technologiques*. Cette extinction permettra d'affirmer l'intégration pleine et entière des enseignements d'économie-droit-gestion à la formation générale, ce que je défends également depuis longtemps. Plus précisément, je milite pour **une recomposition des enseignements des sciences sociales (économie-droit-gestion-démographie-sociologie-sciences politiques) en lycée en faisant émerger une nouvelle discipline scolaire**. Je considère que cela constituerait la cinquième grande révolution de la culture scolaire en France et des curricula du second degré. Rappelons que, en reprenant les grandes étapes de l'histoire longue telle que la résume François Jacquet-Francillon (*Dictionnaire de l'Éducation – PUF – 2008*), depuis « le décollage scolaire du 17<sup>ème</sup> siècle », (...) la 1<sup>ère</sup> révolution ajourne les finalités de la christianisation et évacue de la culture scolaire tout message religieux et spirituel » (...), la seconde révolution (...) est la relégation du latin au profit du français. (...) L'épuisement de la rhétorique est une troisième révolution (...). La 4<sup>ème</sup> révolution amène la modernité plus directement encore : c'est la montée des sciences dans les curricula ». La 5<sup>ème</sup> révolution concernerait alors la promotion des sciences sociales dans les contenus d'enseignement et dans le périmètre de la « culture générale » et commune. Les curricula sont des construits sociaux : leur dynamique ne dépend pas seulement de facteurs internes liés à la discipline considérée, à l'évolution de son statut scientifique et universitaire, aux problèmes que pose sa transposition didactique et aux caractéristiques propres à la culture scolaire mais aussi de facteurs externes, économiques (nouveaux besoins de qualifications), sociaux (évolution de la structure sociale, émergence de nouvelles élites), et politiques (fixation de la structure des curricula et de l'organisation des savoirs en fonction des objectifs de la politique curriculaire, soucis de démocratisation et de

décentralisation). Dans le contexte de la mondialisation, les curricula sont pour les pouvoirs publics un enjeu stratégique. En particulier, les politiques curriculaires sont des facteurs de compétitivité pour l'économie nationale et la réflexion sur la « forme curriculaire » doit être alimentée par celle sur la variabilité curriculaire entre les systèmes éducatifs de pays différents (avec la distinction par exemple entre la tradition encyclopédique à la française, la tradition humaniste à l'anglaise et la tradition dite naturaliste à l'allemande) et au sein d'un même pays entre les différentes filières de son système éducatif. Et comme l'écrit l'Inspecteur général Roger-François Gauthier (*Ce que l'école devrait enseigner*, Dunod, 2014), réfléchir à l'organisation des savoirs scolaires et aux contenus enseignés, c'est « une révolution de la politique scolaire ». Car, « les choix qu'effectue une société sur ce qu'elle enseigne son école ne sont pas anodins. Selon ce que l'école enseigne ou non, la population passée par l'école n'aura ni les mêmes valeurs, ni les mêmes capacités sociales ou économiques, ni la même vision du monde ».

Donnons maintenant **une conclusion sous la forme de trois dernières remarques** :

• 1) Ce projet de recomposition des enseignements en sciences sociales s'appuie sur la même philosophie que celle qui animait ceux qui ont développé au milieu des années 1960 le projet d'une filière d'enseignement général consacrée aux sciences économiques et sociales : comme il est écrit dans le travail collectif mené au tout début des années 1990 sous la direction d'E. Chatel sur l'enseignement des SES, « la démarche de L. Febvre et M. Bloch puis de F. Braudel, de C. Morazé... reposait sur le postulat de l'unité des sciences sociales, du moins à un certain niveau, et la volonté de donner des lieux d'existence aux sciences sociales regroupées : « il faut faire reculer l'esprit de spécialité » (L. Febvre). Il ne s'agissait nullement de construire une théorie unifiée du mouvement de la société mais, tout en reconnaissant l'irréductibilité des diverses disciplines de ce champ, d'œuvrer à leur regroupement. (...) Postulant l'unité des sciences sociales, la fondant sur son objet, l'homme vivant en société, recherchant la convergence des méthodes, cette démarche juge sclérosante l'enfermement des disciplines dans leur spécialité, enrichissante l'ouverture des unes aux autres ». Ma proposition consiste en définitive en une actualisation de ce projet déjà vieux de près d'un demi-siècle. Elle répond aussi au souci qu'expriment des penseurs éminents en sciences sociales comme Edgar Morin qui ne cesse de critiquer l'éparpillement des savoirs et Bernard Lahire qui milite dans son ouvrage « le monde pluriel » (2012) pour l'unité des sciences sociales : « Il faut essayer de renouer avec les grandes ambitions scientifiques originelles – celles d'Émile Durkheim ou de Max Weber notamment ». On peut ajouter les noms de Vilfredo Pareto, de Joseph Aloïs Schumpeter et de Thorstein Veblen.

Dans la conclusion du rapport « Ouvrir les sciences sociales » de la Commission Gulbenkian, présidée par I. Wallerstein (1996), on lit : « Nous ne plaçons certainement pas pour l'abolition de l'idée d'une division du travail au sein de la science sociale, et ceci peut continuer à prendre la forme de disciplines. Les disciplines remplissent une fonction, celle, justement, de discipliner les esprits et de canaliser l'énergie universitaire. Mais il faut aboutir à un certain niveau de consensus sur la validité des lignes de division, si elles doivent fonctionner ».

Pour apporter, s'il en est besoin, une preuve supplémentaire et très récente de la nécessité d'avoir une conception globale des sciences sociales, citons le numéro de mai 2014 de la revue de l'OFCE consacré précisément à la crise en Europe, qui s'intitule « Réformer l'Europe » et qui, étant donné la dimension plurielle de la crise, adopte dès le départ une démarche pluridisciplinaire en demandant à des « économistes, juristes et politistes de se pencher sur l'avenir de l'Union européenne ».

• 2) La recomposition de l'enseignement des sciences sociales et l'intégration de l'économie-droit-gestion dans l'enseignement général permettrait non seulement de constituer une discipline scolaire plus cohérente et plus pertinente mais aussi de permettre à l'enseignement d'économie-gestion de ne plus occuper la place inconfortable dans laquelle il se trouve depuis 50 ans. Mais cette recomposition pose en même temps à l'enseignement technique une question existentielle redoutable, surtout pour tous ceux, qui, comme moi, ont constamment défendu sa spécificité et le rôle qu'il a joué et joue encore pour la démocratisation de l'enseignement et le développement économique et social de notre pays : compte tenu de l'évolution du contenu des emplois et de l'évolution de la demande d'éducation, quelles sont aujourd'hui les perspectives d'avenir de l'enseignement technique, et plus spécialement de ses filières technologiques ? Rappelons que, comme le note Éric Maurin (*La nouvelle question scolaire*, Le Seuil, 2007), « l'expérience norvégienne suggère que, partout où elle s'est réalisée, la diffusion de l'enseignement général aux enfants des milieux les plus modestes a eu des effets encore plus vertueux que la diffusion de l'enseignement technique ». En définitive, l'école ne doit-elle pas en priorité apprendre aux jeunes ce que l'on n'apprend pas ailleurs ?

• 3) Certains considéreront peut-être comme irréaliste cette proposition de reconfigurer l'enseignement des sciences sociales au lycée parce qu'elle risque de se heurter à la force lobbyiste de certains corporatismes. Mais sa nécessité a été pourtant ressentie il y a déjà bien longtemps, comme le prouve notamment le projet de réforme qu'avait fait pour le lycée J.-P. Chevènement il y a presque 30 ans. Ce projet prévoyait en particulier le dédoublement de la série "économique" en deux sections B : la section B1 "sciences humaines et sociales" qui était plutôt littéraire et la section B2, "mathématiques-économie", qui visait à donner une formation scientifique et économique solide, non seulement en sciences économiques mais aussi en économie de l'entreprise : cela faisait d'ailleurs inévitablement penser à feu le bac T ' (Technique et économique), créé au début des années 1950 avec pour mission de préparer à l'enseignement supérieur long. En tant que Président de l'AP-STE que j'étais à l'époque, j'avais manifesté dans un courrier adressé au Directeur des lycées mon très grand intérêt pour ce projet mais je faisais deux propositions (*Cahiers d'économie et gestion* n°9 de décembre 1985). La première concernait la dénomination de la nouvelle série envisagée : « nous proposons la lettre M qui a le mérite d'évoquer clairement les deux dominantes "Mathématiques" et "Management" ». La seconde concernait les contenus d'enseignement : « la série doit avoir pour dominante un bloc "économie et gestion" (...) et cet enseignement doit être conçu de manière à la fois systémique et systématique ».

Ma proposition d'aujourd'hui va plutôt dans le sens d'une seule série « Sciences sociales », avec un enseignement commun comportant à la fois de l'économie, du droit et des sciences politiques, de la sociologie et du management, et avec un éventail de spécialités un peu plus large qu'aujourd'hui dans la filière ES : mathématiques, sciences sociales et politiques, économie approfondie, économie et droit, management et gestion.

## ANNEXE : Deux applications de la méthode QQQCCP élargie

### 1) Application à l'analyse de la crise actuelle.

La liste des questions est détaillée dans le document à l'adresse suivante : <http://christian-biales.net/documents/dissertation.pdf>.

Ici, et à titre d'illustration, on se limite à la question du « pourquoi ? » :

	Le « pourquoi » des buts : Principal / accessoire ;	La question du « pourquoi des buts » concerne les stratégies de sortie de crise et elle doit être
--	--	---

<p><b>POURQUOI ?</b></p>	<p>C. T. / M. T. / L. T.  <i>Le « pourquoi » des causes :</i>  Directes / indirectes ?  Micro / méso / macro ?  Endogènes / exogènes ?  Autonomes / induites ?  Permissives / motrices ?  Réelles / monétaires-financières ?  Indépendantes / interdépendantes ?  En économie, quatre schémas causaux se produisent souvent :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) la cause A entraîne l'effet B qui lui même rétroagit sur A : c'est le phénomène de causalité circulaire ;</li> <li>2) la cause A entraîne l'effet B qui lui même est la cause de l'effet C</li> <li>3) éventuellement, l'effet C peut rétroagir sur A, etc.</li> <li>4) une cause peut être cachée ou omise : il faut penser à cela pour ne pas confondre corrélation forte et causalité directe.</li> </ol> <p>Par conséquent, la question du « pourquoi des causes » doit être couplée à celles des conséquences et des effets.</p>	<p>couplée prioritairement avec celle du « comment ».</p> <p>La question du « pourquoi des causes » est, avec la question du « quoi », l'une des plus importantes. Les questions des conséquences et des effets qui suivent en sont également.</p> <p>La question du « pourquoi des causes » est à coupler avec d'autres, notamment celles du « quand » (processus de la crise), du « combien » (évolution des indicateurs de la crise) et du « comment des manières » (stratégies de sorties de crise des pouvoirs publics).</p> <p>La réponse à apporter peut être représentée sous forme d'un schéma comme celui que je propose sur mon site personnel dans la 2<sup>ème</sup> partie de mon document « marchés et règles ».</p> <p>Le développement des crédits « subprimes » et la titrisation peuvent être considérées comme des causes directes et endogènes à la sphère financière alors que l'éclatement de la bulle de l'Internet, la politique de taux de la Fed et la libéralisation financière et la politique en faveur de l'accession à la propriété encouragées par le pouvoir politique (le Président Clinton) sont des causes plutôt indirectes et exogènes ; mais chronologiquement elles sont premières alors que les précédentes sont secondes.</p> <p>Toutes ces causes peuvent être qualifiées d'objectives mais des causes subjectives occupent une place souvent sous-estimée : on peut les résumer sous l'expression d'esprits animaux (avec les apports bien sûr de J.M. Keynes mais aussi, bien avant, de Gabriel Tarde).</p> <p>La crise des dettes souveraines en Europe est une crise induite par celle des subprimes en ce sens que les gouvernements européens ont été obligés de se porter au secours de leur système bancaire et de la croissance économique. Alors que la crise des subprimes est celle de l'endettement privé, celle des dettes souveraines est celle de l'endettement public.</p> <p>La comparaison entre la crise de 2007 (« grande récession ») et celle de 1929 (« grande dépression ») doit être faite parce qu'elle est instructive sur certaines régularités (l'histoire peut se répéter) et qu'elle éclaire en cela les</p>
--------------------------	---	--



		<p>risques d'une nouvelle crise. En effet, l'analyse des deux grandes crises révèle des causes communes : surabondance de liquidités alimentée par une forte progression des crédits et de la masse monétaire, avec pourtant une inflation faible et une baisse des primes de risque, d'où la formation d'une bulle spéculative, une baisse de l'exigence en matière de qualité des emprunteurs, un système bancaire très concentré, la libéralisation financière.</p> <p>Les difficultés de sortie de crise dans la zone euro soulèvent la question de la responsabilité des politiques mises en œuvre : l'austérité budgétaire et la manière dont elle est pratiquée sont-elles les causes principales de l'enlisement européen actuel ? La réponse (plutôt négative) à cette question nécessite de constater que la crise européenne a une de ses causes dans la résolution des déséquilibres des balances des paiements entre le Nord et le Sud.</p>
--	--	--

2) **Application à l'analyse de l'une des causes de la crise : la libéralisation financière**, qui privilégie les questions : Quoi ? , Pourquoi (des buts et des causes) ? Combien ? Quelles conséquences ?

Comme la libéralisation financière est l'une des principales causes de la crise actuelle, cette application montre que la méthode QQQCCP élargie peut être appliquée non seulement à l'étude du thème principal mais également à l'un de ses sous-thèmes.

Je renvoie à l'annexe qui est à la fin du document « Marchés et règles » à l'adresse Internet : <http://www.christian-biales.net/documents/Marchesetreg.PDF>

Ce document consacre d'ailleurs toute sa deuxième partie aux crises financières.