

Reprendre la main sur le métier : l'exemple des professeurs de sciences économiques et sociales 2010-2013

Introduction

La mise en œuvre du « nouveau management public » conduit à dessaisir les professionnels de leur « capacité d'agir » : normes de travail de plus en plus extérieures aux manières de faire du métier, précarisation réelle ou subjective des agents, individualisation des carrières et mise en concurrence des équipes, etc.

Dans l'éducation ce dessaisissement s'est opéré de différentes façons : multiplication des exigences et des réformes, tentatives de normalisation des pratiques à travers la mise en œuvre d'une évaluation par compétences, réformes des programmes, etc.

Les procédures ont parfois été extrêmement brutales (comme dans les séries technologiques ou en langues vivantes), parfois (un peu) plus subtiles.

On s'intéressera ici à une discipline d'enseignement général au lycée, les sciences économiques et sociales (SES), aux réformes, de structures et de programmes, qui l'ont affectée au début des années 2010, et à la (ré)action des professeurs de la discipline, impulsée en particulier par leur association professionnelle, l'association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES).

La réforme du lycée a affecté de trois façons le travail des enseignants, par le biais des « structures », du statut de la discipline (enseignement d'exploration) et par celui des programmes à quoi, s'agissant des SES, est venue s'ajouter une modification du mode d'évaluation terminale.

L'effet des réformes de structures est souvent très manifeste : un horaire disciplinaire réduit c'est plus de classes et plus d'élèves à prendre en charge, la suppression d'un dédoublement ce sont des conditions de travail plus difficiles.

L'effet en retour des programmes d'enseignement sur le travail de ceux qui sont chargés de leur mise en œuvre est moins souvent évoqué. C'est le choix qui est fait ici : s'intéresser aux programmes de sciences économiques et sociales non pour faire une lecture (critique) de leurs contenus – largement documentée par les publications de l'APSES et des syndicats – mais en ce que ces contenus sont porteurs de modification en amont sur les pratiques professionnelles.

La recherche a montré depuis longtemps l'écart irréductible entre travail prescrit et travail réel. Les enseignants, pas plus que les autres travailleurs, ne font jamais exactement ce que l'on leur dit de faire. Cette « écart aux normes » est même souvent la condition de réalisation d'un « bon travail ».

Confrontés à des réformes de programmes qui heurtaient la culture de la profession, les enseignants ont donc réagi, par la plainte certes, mais aussi la protestation, la contre-proposition, l'élaboration de solution collective. Bref, une volonté de « reprendre en mains » leur travail.

Après avoir brièvement décrit la discipline, je présenterai le cheminement qui a conduit à ces nouveaux programmes (2010-2011) et les grandes caractéristiques de leur contenu.

J'étudierai ensuite les réactions des enseignants concernés, d'abord à partir de témoignages individuels, puis en analysant les réactions collectives.

Les sciences économiques et sociales : une mise en perspective¹.

¹ Pour une présentation plus complète, voir : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article153>

Les sciences économiques et sociales sont une matière composite de par ses champs scientifiques de référence. Ceux-ci sont respectivement l'économie, la sociologie, la science politique, plus accessoirement l'histoire économique et sociale, la démographie, l'ethnologie ou le droit.

Créée avec la réforme Fouchet de 1966, cette discipline est inscrite dans une nouvelle voie d'enseignement, la « B », qui deviendra « E.S. » (économique et sociale) en 1993. Voie d'enseignement général, il ne s'agissait pas de préparer directement à une profession, ni de pré spécialiser les élèves dans une discipline particulière de l'Université, on la voulait, selon l'expression d'Antoine Prost, inspirée d'un humanisme moderne, c'est à dire visant une compréhension critique du monde contemporain dans ses dimensions économiques et sociales.

La création de cette discipline (et de la série correspondante) a été un des rares exemples d'innovation au lycée (en dehors des séries technologiques). Elle a correspondu aussi au souci de démocratiser le lycée en créant une voie générale différente des voies traditionnelles (littéraire et scientifique) qui ont marqué l'histoire du lycée depuis la fin du 19^e siècle. D'où l'intérêt pour des méthodes dites actives prenant en compte ce que sont les élèves à une époque où le lycée ouvre ses portes.

Ce statut d'innovation a conféré à la discipline deux caractéristiques majeures : une fragilité structurelle de la discipline et de la série puisque dérangeant les équilibres existants sans pouvoir s'adosser à des positions institutionnelles ; une entreprise collective car il fallait créer un enseignement neuf qui n'était pas directement issu des hiérarchies universitaires, avec un personnel enseignant jeune et nouvellement recruté (création du CAPES en 1969).

Cette situation a créé un espace ouvert dans lequel les enseignants, appuyés par l'inspection elle aussi nouvellement recrutée, ont acquis un pouvoir collectif sur les enseignements et les méthodes pédagogiques. L'identité disciplinaire des professeurs de sciences économiques et sociales est forte. Elle a été périodiquement réactivée au travers ce qui a été considéré comme des « attaques » contre l'existence de la discipline ou son « identité » (le « *nous nous battons pour un adjectif* » de 1980).

Ce sentiment identitaire s'enracine dans la volonté de ne pas seulement transmettre des connaissances, mais, ce faisant, de fournir des outils de compréhension du monde et de construction d'un esprit critique.

L'engagement dans la discipline s'accompagne souvent d'un engagement associatif à l'APSES (un professeur sur quatre environ) et syndical (un professeur de SES sur trois, et même probablement un sur deux dans le public).

Au cours de son existence, la discipline rencontre des difficultés institutionnelles et fait l'objet de remises en cause récurrentes. Partage des territoires disciplinaires avec l'économie-gestion et l'histoire-géographie dans les années 70-80, méfiance des économistes du supérieur à partir des années 80, qu'on retrouve dans le rapport de la commission Guesnerie en 2008 (voir ci-dessous).

Les premiers programmes de sciences économiques et sociales portent la marque de leurs auteurs, historiens et géographes inspirés de l'école des Annales et de l'esprit de l'École pratique des hautes études (aujourd'hui EHESS). Les nouveaux programmes des années 80 sont sous-tendus par une logique économique, d'inspiration macroéconomique keynésienne. Elle laisse place à la description des phénomènes sociaux et ne perd pas de vue la dimension critique, même si la finalité culturelle domine moins nettement.

Un nouveau tournant intervient avec les programmes de 1993-95 avec une tentative de rééquilibrage de la discipline d'enseignement vers les autres sciences sociales : les sciences politiques, la sociologie. L'écriture des programmes est plus précise et fait place à plus de développements théoriques. Si la visée scientifique se précise, la visée « culturelle » s'exprime dans les textes complémentaires qui affirment que l'interdisciplinarité doit pouvoir s'exercer dans chacune des parties du programme. Elle se donne aussi à

voir dans la tentative de rédaction « problématisée » du programme de terminale et dans la question « du changement social » qui y court de part en part avec ses aspects conjointement descriptifs, explicatifs et normatifs.

Dans les années 2000, la conjoncture politique est différente. Le pouvoir politique au Ministère est à l'écoute des critiques de l'enseignement des SES qui émanent d'une partie du monde patronal. Des économistes universitaires se sentent en phase avec cette évolution, dès lors qu'elle conduit à rapprocher l'enseignement scolaire de ce qui se fait à l'université. Ceci permet de comprendre le tournant des programmes de 2010 : d'une part, il est appuyé par quelques enseignants de SES, soucieux d'asseoir l'enseignement de SES sur des bases qu'ils estiment être plus scientifiques, au risque de l'académisme a-critique, comme en témoigne l'avant-propos du programme de première (voir plus loin). Il est, d'autre part, porté par un courant d'idées bien relayé au ministère, à l'Inspection et à l'université, en particulier au sein de l'Association française de sciences économiques, de sorte que cette conception de l'enseignement scolaire (cloisonnement disciplinaire et détour obligé par les « fondamentaux », entrée par les outils et concepts pour eux-mêmes, raffinements universitaires) l'emporte, contre le point de vue de la majorité des enseignants de SES du secondaire, celui d'une discipline scolaire mobilisant différentes sciences sociales autour d'objets d'études problématisés qui ne renvoient pas seulement à des problématiques scientifiques mais aussi de société.

S'est produite ainsi une convergence inattendue entre, d'une part, une partie du patronat qui souhaite un enseignement de l'économie utilitariste afin de favoriser l'esprit d'entreprise et les valeurs de l'économie de marché et, d'autre part, certains professeurs de SES qui souhaitent aligner l'enseignement des SES sur les modalités de l'enseignement de l'économie dans le supérieur.

C'est dans un contexte politique hostile aux sciences sociales que, dans le cadre de la réforme du lycée menée par le gouvernement Sarkozy, la réécriture des programmes de SES, a été effectuée par un « groupe d'experts » à effectif restreint où les « professeurs de terrain » sont peu nombreux, en s'appuyant sur les conclusions du rapport Guesnerie.

De la commission Guesnerie aux nouveaux programmes

A la suite d'attaques récurrentes émanant de certains milieux patronaux contre le contenu de l'enseignement de SES, le ministre de l'éducation Darcos installe en 2008 une commission présidée par l'économiste Roger Guesnerie, professeur au Collège de France, dont la mission initiale est d'étudier les manuels de la discipline, mais dont le rapport final (<http://www.idies.org/index.php?post/Rapport-de-la-commission-Guesnerie>) déborde très largement ce sujet.

Il est à noter que, si au sein de cette commission, les professeurs de la discipline sont peu nombreux, le principal critique patronal des SES, le banquier Michel Pébereau, à l'époque également président de l'Institut de l'entreprise, *think tank* patronal, en est membre en tant que représentant du Haut Conseil de l'Education.

Les conclusions du rapport ont fait l'objet de lectures et d'appréciations diverses, parfois alimentées par le caractère contradictoire de son contenu et, encore plus par l'ambiguïté des déclarations de son président. Par exemple, la position de l'APSES (<http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/le-rapport-guesnerie-lu-par-1>), quoique critique, est plus nuancée, que celle du SNES (<http://www.snes.edu/Rapport-Guesnerie-analyse-du-SNES.html>) ou de certains acteurs².

² Par exemple Christian Laval : <http://www.idies.org/index.php?post/Le-rapport-Guesnerie-et-la-liquidation-des-SES>

Ce qui est sûr et va inspirer les programmes de 2010-2011 c'est que le rapport préconise d'inverser la démarche de conception des programmes. **L'objectif des programmes doit être l'acquisition de « fondamentaux »**, connaissances et compétences dont la détermination précise est renvoyée à un futur groupe de conception des programmes. Les thèmes, moins nombreux qu'aujourd'hui, viennent en second et pour autant qu'ils servent à l'apprentissage des fondamentaux. Comme ces fondamentaux sont disciplinaires, le rapport penche donc vers une démarche d'initiation à l'économie (surtout) et à la sociologie. Cette démarche est donc opposée à celle qui prévaut généralement chez les professeurs de SES et qui est résumée dans un texte de l'APSES de 2008 : *« Pour rendre intelligible un problème complexe, les programmes de SES délimitent des objets-problèmes et convoquent les différentes sciences sociales (principalement l'économie, la sociologie et la sociologie politique) afin d'éclairer au mieux la complexité inhérente à tout objet socio-économique »*.

Les conclusions de ce rapport vont irriguer la construction des nouveaux programmes, élaborés par des groupes d'experts restreints, où les professeurs de SES sont minoritaires, travaillant dans l'urgence et sous la pression parfois directe du cabinet du ministre Chatel³ : objectif prioritaire de transmission des « fondamentaux » induisant une « pédagogie des préalables », cloisonnement entre économie et sociologie – celle-ci réduite à la portion congrue,

Le plus frappant dans cette démarche est qu'elle ignore complètement l'expérience professionnelle des enseignants, et encore plus l'expérience des élèves confrontés aux apprentissages. Aucun bilan des pratiques réelles dans les classes, aucune réflexion pédagogique prenant en compte les travaux de recherche dans leur diversité et l'expérience des enseignants. Une vulgate simpliste (le complexe s'appréhende par l'addition d'éléments simplifiés), pourtant contestée par de nombreux travaux, sert de substitut à la réflexion pédagogique.

La réalité des apprentissages pour les élèves d'aujourd'hui n'a guère été prise en compte par la réforme. Cet écart entre la réalité et des projets conçus au mépris de celle-ci est à l'origine du mal-être, voire de la souffrance des enseignants confrontés à des injonctions intenable et contraires à leurs valeurs d'écoute des élèves.

La question du sens de ce que l'élève apprend est occultée au profit d'une fausse « bonne réponse » : apprendre pour être un bon économiste (ou un bon sociologue), ce qui n'est pas la démarche de la plupart des élèves dans le secondaire. En effet, à la question que posent très souvent les enseignants au vu de ces nouveaux programmes (on s'arrête où?), la seule véritable réponse est : à bac +5 (au moins) puisque cet enseignement ne prend sens que par rapport à cette finalité.

En dépit des vives réactions de la profession, soutenue par la plupart des syndicats enseignants et par les organisations de chercheurs et universitaires (voir ci-dessous) les programmes vont être élaborés par des groupes d'experts⁴ dont démissionneront successivement le sociologue François Dubet puis le président de l'APSES afin de protester contre les conditions de fonctionnement de ces groupes. Ils seront imposés ensuite

³ Voir le témoignage de Sylvain David, à l'époque président de l'ApSES : Sylvain David, « Les programmes et les manuels de SES : retour sur la remise en cause d'un enseignement », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne]

⁴ Un premier groupe d'experts a rédigé le programme de seconde, en étaient membre les universitaires F. Dubet, C. De Boissieu et P. Martin ; un second, composé du côté des universitaires par Y. Deloye, J. Le Cacheux, D. Marteau et J. Valade, a rédigé les programmes de première et de terminale.

contre l'avis majoritaire des enseignants et, s'agissant des programmes de seconde et terminale, contre l'avis du Conseil supérieur de l'éducation.

Ces programmes⁵ – et tout particulièrement celui de première – manifestent une rupture entre la finalité de *formation par les sciences sociales* au pluriel, qui était celle de cette discipline scolaire jusqu'alors, et la visée prioritairement « scientifique » de ces nouveaux programmes qui est de « développer l'apprentissage rigoureux de savoirs disciplinaires ». Il s'agit de *former à* et non *par* la science économique, la sociologie, la science politique. Si l'inspection de la discipline et certains professeurs (enseignant souvent en classe préparatoire) se félicitent de cette « refondation »⁶, d'autres, organisations représentatives du personnel ou associations de chercheurs, s'en inquiètent. A la fois pour des raisons pédagogiques (la lourdeur des programmes, l'abstraction des savoirs académiques à transmettre) et scientifiques (conception réifiée de « la » science, cloisonnement entre les sciences sociales).

Autre rupture, l'orientation scientifique sous-jacente : le programme de première privilégie, tant en économie qu'en sociologie, les raisonnements en termes de choix issus de l'individualisme méthodologique. Cette orientation méthodologique est tout à fait différente du privilège donné à la macroéconomie et aux conceptualisations « holistes » dans les programmes antérieurs.

Le choc du programme de terminale

C'est sans aucun doute le programme de première qui manifeste la rupture la plus nette avec la conception fondatrice des SES et le SNES parle à ce sujet de déconstruction de l'identité des SES :

<http://www.snes.edu/Programme-de-1ere-ES-une.html>. C'est en conséquence ce programme qui a donné lieu aux réactions les plus vives. On peut citer, par exemple, celle d'Arnaud Parienty sur son blog : <http://alternatives-economiques.fr/blogs/parienty/2010/06/02/pour-abattre-les-ses-demandez-le-programme/> ou encore celle de Jacques Guin, universitaire, ancien président de groupe d'experts de SES et d'ECJS et ancien président du jury de Capes de SES : <http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/entretien-avec-jacques-guin-le>

Les réactions collectives contre ce programme seront nombreuses, fortes et parfois innovantes (voir ci-dessous). Mais le « choc » pour les enseignants va intervenir au cours de l'été 2012 quand ils vont commencer à préparer leurs cours de terminale pour la rentrée suivante.

Les nouveaux programmes de la classe de terminale entrent en effet en application à la rentrée de septembre 2012.

L'enjeu qu'ils représentent est décisif puisqu'au bout il y a le baccalauréat. Le contournement n'est plus possible, leur application est obligatoire sous peine de pénaliser les élèves. Encore faut-il, pour les enseignants, s'appropriier ces programmes. Et saisir le sens de nouvelles épreuves (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57470) - une nouvelle « épreuve composée » en particulier - qui vont s'appliquer en juin 2013. Épreuves décidées seule par l'inspection générale et dont les attentes sont très floues.

Critiqués par l'association et les syndicats (le SNES en particulier : <http://www.snes.edu/Programmes-de-SES-de-terminale-ES.html>), ces programmes sont largement repoussés par le Conseil supérieur de

⁵ Enseignement d'exploration en classe de seconde : <http://www.education.gouv.fr/cid51332/mene1007270a.html>
Enseignement spécifique en classe de première ES : <http://www.education.gouv.fr/cid53321/mene1019767a.html>
Et en classe de terminale : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57523

⁶ Voir <http://www.idies.org/index.php?post/Sciences-economiques-et-sociales:-il-y-a-des-professeurs-satisfaits-des-nouveaux-programmes>

l'éducation le 9 juin 2011, et néanmoins publiés au B.O., en même temps que la « note de service » sur les nouvelles épreuves, pour une application dès 2012-2013.

Les propositions de l'association pour modifier/améliorer les nouvelles épreuves ne sont pas plus entendues. Précisons pour ne plus y revenir que les modalités imposées pour le baccalauréat poussent, selon l'analyse qu'en font tant l'APSES que le SNES, à la restitution/récitation de savoirs au détriment de la réflexion et de la mise en débat. Ce faisant, elles induisent des pratiques pédagogiques transmissives éloignées des pédagogies actives à l'honneur dans la discipline.

Les critiques de l'association (<http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/une-analyse-detailllee-du-projet-de>) s'appuient sur une enquête conduite auprès des professeurs de la discipline et des analyses de différents chapitres effectuées par des chercheurs spécialistes des thèmes abordés. Elles préfigurent les constats que, très tôt, dès septembre, les enseignants en charge de classe(s) terminale(s) font, soit sur la liste de diffusion des adhérents de l'APSES, soit lors de stages régionaux de l'association.

Des cours transformés en « course contre la montre »

C'est un sentiment partagé, dès le mois de septembre, au bout de quelques semaines de cours. En témoignent les messages postés sur la liste de diffusion des adhérents de l'APSES dont voici des extraits.

« ... au bout de trois semaines j'ai donc une semaine de retard » ou bien « A ce train là il me faudra 2 ans pour traiter le programme. »

«... J'ai l'impression d'aller trop vite, "allez allez on ne perd pas de temps" devient ma phrase leitmotiv, dès qu'on place une anecdote censée aider les élèves à mieux comprendre ou qu'ils posent plein de questions ou qu'on se permet une digression, l'alarme se déclenche dans ma tête "tu perds du temps ". Tout ce qui donne du sens à notre métier, tout ce que nous aimons, disparaît donc... »

« Stress par l'horloge » comme l'écrit une professeure, qui est redoublé par les incertitudes régnant à propos des nouvelles épreuves.

« ... face au changement des épreuves, il y a une incertitude qui conduit chacun d'entre nous à vouloir baliser les choses et donc à en faire trop sur les définitions. »

Cinq mois plus tard, en février 2013, la situation n'est pas meilleure et c'est le sentiment d'un épuisement professionnel qui s'exprime.

« Je finis par être épuisée par tout ce travail toujours et tout le temps!!!!

Pas un moment de libre...

Je suis au chapitre 8 du programme de tronc commun de terminale. Je trime comme une folle : "bon si je fais ça demain, et ça jeudi... j'en serai peut-être là..... je commence le chapitre 9 lundi.... je le finis pour les vacances de février..."

Et puis à un moment, cet après-midi, je fais le point..... Comme je suis dans l'académie de Grenoble :

- il me reste donc 2 semaines jusqu'au vacances de février, (je compte pas celles-ci! !!)

- 6 semaines jusqu'aux vacances de Pâques

- 4 semaines après le retour des élèves et leur départ pour le bac...

Donc si je compte bien, j'ai 12 semaines pour faire... 7 chapitres.... Non mais c'est quoi ce programme !!! »

Une collègue confirme : « ... alors oui moi aussi j'ai un calendrier dans mon bureau: jour par jour je coche: là je dois être arrivée là, le soir "OK c'est bon...ou oh merde j'y suis pas arrivée" demain ça ça et ça... j'en ai marre! (...)

je vous laisse : je dois décaler mon calendrier: une fois de plus! »

Ce qui n'exclut pas l'humour (grinçant) : « *Perso, je suis assez serein, j'aurai fini le programme mi-août, début septembre au plus tard. (Je parle du programme de tronc commun : la spé, j'ai pas le temps, je terminerai l'an prochain, si on se disperse on fait mal les trucs)* » Ou bien « *Je demande pardon par avance à tous les arbres qui vont être abattus pour les photocopies de cours-tout-faits dont je vais abreuver mes élèves, à vue de nez au moins trois chapitres, et encore, pas sûr que ça suffise* »

Un contenu du travail profondément modifié.

« *Question : pourquoi donc nous empêchent-ils de faire notre métier ? Pourquoi donc empêchent-ils les élèves d'apprendre ?* »

Sentiment partagé d'avoir changé de métier, d'être devenu « prof de dictionnaire » comme l'écrit une professeure à force de devoir accumuler les définitions (un autre enseignant se désigne comme « *prof chez Chronopost (mais un chronopost qui tient pas ses délais)* », **au détriment du temps** de réflexion, d'assimilation, bref du temps **d'apprentissage des élèves**.

« *... je commence à stresser : il me paraît impossible d'arriver à le terminer [le programme], sauf à distribuer force polys ! Y'a le CNED pour ça ! C'est pas ça mon métier.* »

Avec des élèves en difficulté : « *Il aurait donc fallu les prendre en tête à tête et discuter à partir de ce qu'ils ont fait ou pas. Learning by doing. Mais justement pas le temps du doing* ».

« *Les élèves les plus à l'aise se rendent bien compte qu'on passe plus de temps à définir qu'à réfléchir, et qu'on n'a pas le temps de débattre ou d'aller au fond des choses. Et que les définitions elles-mêmes sont parfois discutables (...) 35 paires d'yeux plein d'espoir, qui vous demandent si "on fera un film comme les terminales de l'année dernière Madame? Et on ira à Paris nous aussi?"*

Non, mais on va apprendre par coeur plein de chouettes définitions, c'est bien aussi, non Pffffff ! »

Un collègue étonné par la difficulté et l'avalanche de notions d'un chapitre s'exclame : « *le financement de l'économie internationale ? C'est l'Everest ! Je l'ai fait !* »

« *Les moments de solitude et de phrases tournant en boucle dans ma tête (du type, "mais à quoi je sers là ? Elle est où la matière que j'aimais tant?") quand je me suis retrouvée (par exemple) à la présentation de la fonction de production.....le regard de certains élèves ne peut se retranscrire (mélange de désarroi, de sourire ironique, de stress, de gros doute sur leurs chances d'avoir le sésame et ça le 15 septembre je ne l'avais encore jamais vu dans les yeux de mes élèves)* »

« *... je n'ai jamais fait un cours avec aussi peu de docs: je ne leur donne plus aucun texte, que des docs stats pour faire d'une pierre 2 coups (illustration, argumentation du cours et entraînement au bac !) et je ne compte plus le nombre de fois où je dis: "bon là vous me croyez sur parole" ou encore "bon alors si on vous demande ça au bac il faut répondre -1- blabla fait par moi, -2- etc..."*

je dois les gaver les pauvres!!!!!!!!!!!!je suis très mal à l'aise : ce n'est pas ma matière ! »

« *On perd le plaisir d'enseigner et les élèves perdent le plaisir d'apprendre ... on leur fait violence* »

C'est l'objectif de la discipline qui est « dénaturé » : « *Franchement, faut-il vraiment que les élèves de TES puissent comprendre une note d'analyse de Natixis ? C'est cela notre ambition ?* » et, comme l'écrit ironiquement un autre professeur s'adressant à un collègue débordé : « *manifestement tu es un incompetent... À non, pardon, tu es prof de sciences économiques et sociales... Désolé, ton habitus est... dépassé, obsolète, ascientifique, voire nuisible. Tu dois te reconvertir en professeur d'économiesociologieregardscroisés⁷. Tes élèves ? Quels élèves ? Où, des élèves ?* », nouveau programme et nouvelles épreuves contraignent à changer de métier.

Une professionnalité déstabilisée

⁷ Les programmes de SES sont maintenant partitionnés entre une partie (principale) d'économie, une autre de sociologie et enfin une qui autorise des « regards croisés ».

« ... en 20 ans d'enseignement, ça fait un changement [de programme de terminale] tous les 4 ans. C'est la première fois que j'ai vraiment l'impression que je ne vais pas y arriver... »

« ... cette situation est navrante. (...) Notre seule préoccupation est de faire vite.

La semaine dernière, j'étais à deux doigts d'envoyer un mail à mon inspecteur en lui rendant toutes mes responsabilités... en terme de formation... vu que je ne suis même pas fichue de monter en classe un cours dans lequel je me préoccupe de l'apprentissage de mes élèves. »

D'une réunion régionale de professeurs de SES tenue en décembre 2012 il ressort ce bilan :

- **Nombre de profs ressentent une grande insécurité face aux élèves** : où s'arrêter ? Telle est la question qui est revenue souvent lors de la discussion. Puisque le programme est ainsi construit, puisque les épreuves nous laissent dans le flou absolu, cette question est lancinante.
- **L'insécurité se révèle d'autant plus forte par cette étrange expérience** : même les profs qui ont enseigné certaines notions de certains chapitres arrivent à oublier ce qu'ils ont enseigné : combien de capitaux forment le bien-être ? combien de capitaux forment le DD ? S'il en ainsi pour les profs, qui eux ont eu le temps de réfléchir à la confection du programme, en l'exposant (alors qu'on sait que c'est exposant que l'on apprend...) qu'en est-il des élèves ? Qu'en sera-t-il au mois de juin ?
- **Cette insécurité fait que pour certains profs ils ressentent comme une dévalorisation de leur métier, de leur pratique et certains ont même affirmé d'eux-mêmes.**
- **Cette insécurité se double à cause de la lourdeur du programme** : dans la mesure où celle-ci invite à une pédagogie « frontale » ou « du photocopié » les relations avec les élèves se sont dégradées.
- **Cette insécurité se « triple » à cause de la structure du programme** : pour reprendre l'idée vue plus haut, puisque les experts ont évacué le réel, les discussions en classe se sont appauvries : plus de référence aux « questions vives » et sociétales.

Loyalty, voice, ... et propositions

L'inspection qui a contribué à la rédaction des nouveaux programmes et qui s'en fait un défenseur zélé ne nie les problèmes. « ... lors d'un stage, l'IPR a déclaré qu'il n'avait pas constaté trop de retard lors des inspections et il n'inspecte cette année qu'en Terminale soit il n'a inspecté que les plus performants pour se rassurer soit les profs de ses académies sont exceptionnels !! » « Les IPR ont bien appris leur leçon : la nôtre nous a sorti la même sauce : "j'ai inspecté, il n'y a pas de retard!" ... bizarre, statistiquement miraculeux ou tout simplement mensonger... »

Et pourtant une professeure conclut son message par « C'est quand le stage syndical sur la souffrance au travail? (...) Ah nan je peux pas j'ai les terminales »

Les professeurs, sur le terrain, procèdent de façon individuelle ou collective à des « arrangements ».

Une position, minoritaire parmi celles qui s'affirment consiste à « faire avec » : « je n'ai pas envie de défendre ce nouveau programme, mais de dire: il est là, construisons pour le mieux... au lieu de se démoraliser collectivement. »

En dépit du retard pris, une professeure « s'acharne à faire des digressions pour rendre [le cours] digne d'intérêt. »

« Sans oublier ces Indications Complémentaires idiotes dont les élèves ne retiendront rien quand ils auront le bac en poche...sur la liste [de diffusion] on a beaucoup débattu sur le capital par ex, j'ai résolu le problème : je n'ai pas traité la moitié des IC qui le concerne! »

La pléthore de notions conduit un professeur à suggérer : « Personnellement, je prévois de faire un notionnel des notions que je ne traiterai pas, parce qu'elles sont ajoutées dans les IC. Je propose qu'on fasse cracher à l'IG et à nos IPR qu'aucune notion en dehors des deux premières colonnes (celles ajoutées par les IC, donc) ne soit simplement espérée dans une copie de bac. S'il y a quelque chose à obtenir du ministère, c'est ça. Et c'est un minimum.

Sinon, on tient le choc en harmonisation sur cette position là, claire, facile, facilement durable. »

D'autres y vont de leur programme « idéal » :

« Pourquoi on ne pourrait pas faire un programme qui partirait de "grands enjeux" (...) qu'on traduirait ensuite, dans une deuxième colonne, par une courte liste des sujets qui peuvent tomber (...), et en terminant par quelques notions incontournables (les savoirs de référence que les élèves doivent maîtriser pour répondre).

Le programme des réjouissances serait explicite : les sujets sont dans la 2ème colonne et nulle part ailleurs (et ça ne me choque pas que les élèves sachent à l'avance exactement sur quoi ils peuvent tomber) ; les savoirs seraient problématisés ; et on pourrait même allier formation du citoyen et diffusion des connaissances... »

Ou bien ce « rêve » d'une responsable de l'association qui dessine conjointement philosophie des programmes et méthodes pédagogiques : *« un bon programme serait un programme aux problématiques ambitieuses, à cheval sur les questions scientifiques et les questions de société (...) disons 8 chapitres max, sur lesquels on a le temps (1 mois) de construire le plan du chapitre avec les élèves, de les envoyer en groupe faire des recherches pour construire des exposés pour leurs camarades sur les différentes parties du chapitre (avec revue de presse, schémas, notions, petites vidéos internet etc.), où on n'arrête pas de faire écrire les élèves non pour prendre des notes mais pour construire des argumentations, des analyses de doc, des intro, des plans détaillés etc. où les élèves ne cessent de travailler en groupe, de se corriger les écrits des uns/des autres en élaborant collectivement les critères d'évaluation, un programme où on a même le temps de faire monter un projet de voyage scolaire à sa classe ou de multiples sorties pour explorer le programme hors les murs, apprendre à observer, à faire un enquête, à se poser des questions, à formuler des hypothèses qu'on cherche ensuite à valider, à lire des livres de sciences sociales...*

Donc une année de terminale où l'évaluation finale ne peut pas être uniquement un travail individuel sur table pendant 4h... ». On le voit, on est loin d'un refus passéiste des changements, façon dont les promoteurs des réformes managériales tentent de discréditer les résistances.

La riposte organisée de la profession : bataille institutionnelle et reprise en main collective

Même si l'on s'intéresse particulièrement ici à la question des programmes et de ses effets induits sur les formes pédagogiques et le travail des enseignants, la réforme du lycée a aussi affecté les professeurs de sciences économiques par le biais des changements de structure.

Pour mémoire : en classe de seconde, les SES deviennent un « enseignement d'exploration », suivi par plus de quatre cinquième des élèves de seconde générale et technologique, mais au prix d'une réduction de l'horaire à une heure et demie hebdomadaire, ce qui conduit à la multiplication des classes dans les services, et suppression, dans la majorité des cas, des dédoublements.

En classe de première, les options disparaissent, en particulier l'option « science politique ». En terminale, l'horaire est réduit et les enseignements de spécialité offerts changent : suppression de la « langue vivante renforcée » et éclatement de la spécialité SES entre « économie approfondie » d'une part et « science sociale et politique » de l'autre.

Par ailleurs, les dédoublements nationaux étant supprimés, de nombreux lycées n'en offrent plus en SES, notamment en seconde. Cette réduction du temps d'apprentissage à effectif réduit hypothèque les possibilités de former les élèves aux méthodes des sciences sociales, à l'usage des technologies de l'information, aux méthodes de l'argumentation, de la dissertation, au travail sur documents, bref toute cette

dimension de formation **par** les sciences sociales qui, pour la plupart des professeurs de SES, constitue une composante essentielle de leur métier.

Les analyses des organisations représentatives : des réformes qui s'attaquent au métier

Avant de s'intéresser aux critiques et aux actions entreprises, il faut préciser que, si l'opposition à ces nouveaux programmes a été sans conteste majoritaire chez les enseignants de SES, elle n'a pas été unanime. Deux professeurs, membres du groupe d'experts, ont contribué à leur rédaction et une minorité de professeurs de la discipline a trouvé dans ces programmes l'assurance d'une meilleure formation à l'économie et à la sociologie qu'ils appellent de leurs vœux, dans une proximité plus grande avec les savoirs universitaires.

Les analyses critiques de l'APSES, du SNES et des autres syndicats ont porté sur le contenu des programmes, le cloisonnement disciplinaire qu'il induit, la minoration de la sociologie et des autres sciences sociales au profit de l'économie et, s'agissant de cette dernière, la vision néoclassique qui prévaut.

Mais, pour beaucoup, ces analyses ont dénoncé les effets des réformes sur le travail enseignant :

- détérioration des **conditions de travail**, par exemple avec la multiplication du nombre de classes de seconde et donc du nombre d'élèves
- modification de la **nature du travail**, induite par exemple par l'orientation très prescriptive des « indications complémentaires » où il s'agit le plus souvent de « montrer », « présenter », etc. et bien rarement de « discuter ». Le professeur y est pensé non comme le concepteur de son enseignement, mais le simple « applicateur » des consignes
- modification du **sens du travail** et des valeurs qui le sous-tendent. La dimension formation à l'économie (et accessoirement aux autres sciences sociales) prend le pas sur la dimension formation **par** les sciences sociales. La portée de formation citoyenne à l'esprit critique est minorée. Dans les prescriptions, la dimension culture générale est mise au second plan, il s'agit désormais de commencer à former des économistes et des sociologues plutôt que des citoyens.

La riposte de organisations représentatives de la profession (syndicats mais surtout association) face aux changements de programme est organisée, d'une part, à « l'externe », avec ou contre d'autres institutions : ministère, inspection, associations de chercheurs, etc. et en menant la bataille de la médiatisation, en particulier au moyen de pétitions et de manifestations. Et, d'autre part, à l'interne, par une coopération renforcée au sein de la profession.

La mobilisation « externe » : la bataille institutionnelle

La distinction entre mobilisations « externe » et « interne » est faite par commodité, mais se doit d'être relativisée. Une pétition signée par les professeurs de la discipline ou une manifestation qui les réunit a un objectif externe de popularisation, de médiatisation, mais elle contribue aussi à resserrer les rangs et à forger une identité commune.

On peut identifier deux dimensions principales de cette mobilisation tournée vers l'extérieur.

Confrontations – partenariats

L'action de l'association, seule ou en partenariat ou avec le soutien d'organisations syndicales, le SNES en particulier, mais aussi, parfois, Sud-éducation, le SGEN, l'UNL, la Fidl, etc. a consisté d'abord à rencontrer et discuter avec les représentants de l'autorité ministérielle, cabinet du ministre et inspection générale de la discipline. Jusqu'au changement de majorité politique du printemps 2012, ces rencontres ont été le plus souvent des dialogues de sourds se soldant par des fins de non-recevoir.

L'APSES a entretenu des relations régulières avec les syndicats d'enseignants et d'élèves et noué des contacts avec les partis politiques.

Comme les syndicats, l'APSES a, de son côté, contribué à la consultation sur la « refondation de l'école », lancée par le gouvernement issu des élections du printemps 2012.

Les partenariats noués avec les universitaires et les chercheurs en sciences économiques et en sciences sociales ont conduit à un soutien sans faille (communiqués, tribunes dans la presse, participation à des colloques) d'organisations professionnelles ou de personnalités marquantes du champ.

On peut, en particulier citer pour le seul mois de février 2011, un « colloque d'urgence »

(<http://www.apses.org/debats-enjeux/ses-et-serie-es-dans-les-media/article/un-colloque-d-universitaires-en>) organisé à l'EHESS et des Etats-généraux des SES (<http://www.apses.org/initiatives-actions/archives-des-evenements-passes/actions-de-l-annee-2010-2011/actes-des-etats-generaux-des-ses/article/l-apses-organise-les-etats>).

En partenariat avec d'autres associations disciplinaires et avec les syndicats, l'APSES a aussi contribué à la réflexion sur les conditions d'une élaboration plus démocratique des programmes

(<http://www.apses.org/initiatives-actions/communiques-et-courriers/article/appel-pour-une-autre-methode-de>), débouchant notamment sur un colloque organisé dans le cadre du Salon de l'éducation de novembre 2012 : <http://www.apses.org/initiatives-actions/actions-2012-2013/article/quel-role-pour-les-programmes>

Médiatisation

L'association a aussi été à l'origine de plusieurs pétitions, parfois signées par des universitaires, parfois destinées aux seuls professeurs de SES, comme celle qui, à partir de juin 2010 demandait un moratoire de l'application des réformes de programme (<http://www.apses.org/initiatives-actions/archives-des-evenements-passes/actions-de-l-annee-2009-2010/article/2500-signataires-de-la-petition-le>), signée par un professeur de la discipline sur deux.

Démarche plus rare dans le répertoire d'action des mobilisations en milieu enseignant, l'APSES a organisé deux manifestations des professeurs de la discipline, l'une le 31 mars 2010, l'autre le 28 novembre 2012 et les a appelés à la grève le 6 septembre 2010.

L'APSES a aussi publié tout au long de cette période de très nombreux communiqués de presse. Ceux-ci et les manifestations des professeurs ont permis aux représentants de l'association d'obtenir une « couverture médiatique » de leurs revendications.

Exemple frappant, l'interpellation de Vincent Peillon lors d'un débat organisé par Médiapart le 19 octobre 2012 qui a contribué aux engagements du ministre : mise en place d'un groupe de travail afin d'alléger les programmes de première et terminale dès la rentrée 2013, puis leur réécriture ultérieure dans le cadre du Conseil supérieur des programmes.

Mobilisation « interne » par la coopération

Cette mobilisation s'est appuyée sur plusieurs enquêtes conduites auprès des professeurs de la discipline : sur la façon dont le programme de seconde puis de première avait été traité au cours de leur première année d'application, sur les allègements souhaités dans le programme de terminale ou sur l'état de la progression de ce programme dans les classes à la fin du premier trimestre, par exemple.

La riposte s'est aussi organisée « à l'interne » par la mobilisation des professeurs afin qu'ils « reprennent » la main sur leur travail pour offrir des outils s'appuyant sur une autre conception du métier que celle qui sous-tend les réformes. Selon cette posture de reprise en main, il ne s'agit pas d'appliquer des consignes codifiées dans le programme et ses « indications complémentaires », mais de proposer de façon collective des interprétations, voire des contournements, des programmes. De la discussion surgissent des ressources nouvelles : séquences de cours et de travaux dirigés, fiches-méthodes, exercices d'entraînement et devoirs de contrôle, qui s'inscrivent dans une perspective de mise en activité des élèves plus conforme aux valeurs portées majoritairement par la profession.

Programme « de contournement » et manuel alternatif

Un premier exemple est fourni par le manuel alternatif « SESâme » (<http://sesame.apses.org/>).

Le nouveau programme de première ES avait suscité de nombreuses critiques, tant de la part de l'association professionnelle des professeurs de SES que des associations de « spécialistes », universitaires et chercheurs : cloisonnement entre les sciences sociales, empilement de connaissances, abstraction exagérée, académisme et au final un programme peu favorable à l'apprentissage méthodique des sciences sociales et à la réflexion critique des élèves.

L'ApSES avait d'abord élaboré son propre programme face à celui du ministère. Devant le passage en force du ministère pour imposer le programme du groupe d'experts et la ferme opposition de la majorité des professeurs de la discipline (une pétition demandant un moratoire avait recueilli l'adhésion d'un professeur de SES sur deux !) il était tentant de refuser son application, d'appeler au boycott. L'association après consultation a choisi de tenir compte du réel.

Cette position « héroïque » qui renvoie chacun à une position individuelle et/ou défend un *statu quo* (on continue d'appliquer le programme ancien qui pourtant était critiqué), risquait d'isoler ceux qui la suivraient et de nuire à l'association si elle en lançait le mot d'ordre. Aussi a-t-elle fait le choix d'une stratégie collective de « contournement » : rédaction d'un « programme de contournement », reprenant tous les items du programme officiel mais élagués, réorganisés, regroupés et problématisés. Puis élaboration et mise à disposition du public d'un [manuel de contournement](#) conforme au programme tel que réinterprété par les enseignants dans le cadre de l'APSES. Appelé symboliquement SESâme, animé du souci de respecter ce que l'association estime être l'esprit – pour ne pas dire l'âme – de la discipline, et d'offrir un programme ouvert sur les croisements et les débats, parents pauvres du programme officiel.

Le manuel qui a été progressivement mis en ligne au cours de l'année 2011-2012, a été élaboré par une équipe d'une trentaine de professeurs volontaires, bénévoles et anonymes. Les contenus sont validés par des universitaires/chercheurs spécialistes du thème qui restent eux aussi anonymes.

Il est mis gratuitement à disposition des professeurs et des élèves qui souhaitent l'utiliser, en tout ou partie.

Le « livre du professeur », seul, n'est accessible qu'aux adhérents de l'APSES.

Il n'entend pas se substituer aux manuels du commerce, mais offre aux enseignants des « activités » alternatives. Celles-ci insistent sur la dimension pédagogique : variété des supports, statistiques bien sûr, mais aussi documents iconographiques, vidéos, etc. Et diversité des activités proposées : études de documents, travaux-dirigés, jeux de rôles, etc. SESâme se veut ouvert à la recherche et à la discussion : entretiens – parfois contradictoires – avec des chercheurs, revue de presse, biblio et filmographies, etc. Enfin, l'APSES a souhaité que ce manuel soit évolutif, en fonction de l'actualité et aussi des remarques et

contributions éventuelles. Ainsi, plusieurs chapitres qui avaient fait l'objet de critiques de la part des professeurs utilisateurs, ou, plus rarement de la part du « *referee* » universitaire, ont été refaits pour la deuxième année d'utilisation.

Cette démarche a reçu l'approbation de syndicats, SNES et Sud-éducation notamment.

Dans un communiqué du 1^{er} septembre 2011, l'association positionne clairement la démarche de SESâme dans sa dimension collective de reprise en main sur le travail « [l'Apses] rappelle que l'acte pédagogique est une construction collective permanente, qui doit toujours être soumise à l'épreuve de la réalité des classes et à des allers-retours entre enseignants et chercheurs, pour en tirer régulièrement des bilans provisoires et en proposer des adaptations ou améliorations. En bref, tout le contraire de la démarche du ministère dans la rénovation des programmes ! »

Il est aussi à noter que, plus généralement, l'APSES a opposé à chacun des programmes issus du groupe d'experts un « contre-programme »⁸, élaboré par des groupes d'enseignants cherchant à respecter les principes suivants : partir de « questions-problèmes », induire ainsi – et proposer – des démarches pédagogiques « actives », favoriser quand c'est possible la mobilisation de différentes sciences sociales, insister sur la dimension « formation aux méthodes » des sciences sociales.

Mutualisation et partage

L'entrée en application du nouveau programme de terminale a provoqué, de façon assez largement spontanée, une montée du partage, de la mutualisation, entre professeurs. Il existe sur le site de l'association, un espace de mutualisation qui, c'est un des avantages de l'adhésion, n'est accessible qu'aux adhérents. Cet espace est alimenté par les contributions si ce n'est de tous, du moins d'un grand nombre d'adhérents. Avant d'être enregistrées sur le site, ces contributions font généralement l'objet d'un envoi sur la liste de diffusion de l'association.

La règle veut que, quand il s'agit d'un tel partage, le terme de mutualisation apparaisse dans l'intitulé du message. Il donc assez aisé en étudiant les archives de la liste de mesurer la fréquence de ces « mutualisations ».

Nombre de messages postés sur la liste de diffusion de l'APSES portant la mention « mutualisation »

| | août | septembre | octobre | novembre | décembre | janvier | février | mars | avril | mai | juin |
|-----------|------|-----------|---------|----------|----------|---------|---------|-------------------|-------|-----|------|
| 2011-2012 | 2 | 58 | 42 | 44 | 17 | 33 | 22 | 8 | 18 | 25 | 9 |
| 2012-2013 | 21 | 71 | 80 | 61 | 47 | 79 | 35 | 30 ⁽¹⁾ | | | |

(1) Comptage arrêté au 13 mars.

Ces chiffres mesurent imparfaitement l'importance de la mise en commun car n'ont donc été retenus que les messages portant explicitement la mention « mutualisation ». Or de nombreux autres messages proposent des ressources pédagogiques (articles, films, visites ...). D'autres comportent des interrogations ou des demandes d'explication ... et des réponses concernant les points obscurs des nouveaux programmes et tout particulièrement de celui de terminale et sont aussi des formes de collaboration entre enseignants de la discipline. Ainsi des questions nées des indications complémentaires sur les différentes sortes de capitaux, la notion de bien commun ou la distinction entre mobilité nette et fluidité sociale ont parfois fait l'objet de dizaines de messages permettant le plus souvent d'aboutir à des conventions d'interprétation et de traitement des sujets en jeu.

⁸ Par exemple, pour la seconde, voir : <http://www.idies.org/index.php?post/SES-en-classe-de-seconde-%3A-programme-contre-programme>

Pour en revenir aux mutualisations mesurées dans le tableau ci-dessus, elles obéissent à une certaine périodicité avec une pointe au cours du premier trimestre de l'année scolaire, mais la réaction induite par l'entrée en application du programme de terminale et le désarroi qui en a résulté pour les enseignants chargés de sa mise en œuvre est très nette : elle intervient dès le mois d'août 2013 (ce mois est généralement très « calme ») et se précise ensuite.

Une étude plus précise du mois de janvier 2013 montre que, si ces « mutualisations » ne concernent pas que la classe de terminale (12 concernent la première, 6 la seconde et 8 les activités réalisables en « aide personnalisée »), ce niveau mobilise le plus. En effet, 40 messages concernaient des cours ou TD de terminale, 12 des devoirs et 5 des contrôles pour ce même niveau.

Par contre, en septembre 2011, mois de forte mutualisation et date de l'entrée en application du programme de première, les contributions sont également distribuées entre les trois niveaux : seconde 16, première 18 et terminale 15, le reste indéterminé ou pouvant concerner plusieurs niveaux.

La déstabilisation induite par l'entrée en application du nouveau programme de terminale a donc bien provoqué un « sursaut collaboratif » chez les professeurs de SES.

La collaboration, le partage de savoirs et d'expériences et, *in fine*, l'élaboration d'une vision collective des programmes et de manières collectives de faire sont donc aussi une des façons dont les professeurs de sciences économiques et sociales ont tâché de se réapproprier un rôle d'acteur et en interprétant ou contournant les prescriptions et ainsi de « renormaliser⁹ » leur travail.

Conclusion

Comme la plupart des disciplines scolaires qui y sont enseignées, les sciences économiques et sociales ont été concernées par la réforme du lycée, conduite principalement par le ministre Luc Chatel.

Pour les enseignants, les réformes de structure ont principalement affecté, en les détériorant, leurs conditions de travail, celles des programmes – et de l'évaluation – touchant plutôt le contenu et le sens du travail. Les réactions syndicales et corporatives ont, de fait, surtout porté sur les programmes, probablement parce que, dans une situation budgétaire contrainte, les revendications à ce sujet pouvaient avoir l'avantage de ne rien coûter. Il est aussi possible qu'une bataille sur le contenu et le sens du travail entre plus en résonance avec les valeurs portées par la profession.

On peut interpréter l'offensive récente comme une tentative de dessaisir les enseignants de leur pouvoir d'agir sur l'enseignement de leur discipline en confiant ce pouvoir à des « experts » qui, avec leur propre rationalité ignorant l'expertise des professionnels, ont cherché à conduire une réforme « *top/down* » si caractéristique du « nouveau management public » en œuvre dans de nombreuses administrations et entreprises publiques.

Il est probablement trop tôt pour faire un bilan des mobilisations des enseignants de SES. D'autant que le changement de majorité politique a modifié au moins les manières de faire du pouvoir. Syndicats et associations sont au moins écoutés et le nouveau ministère a promis qu'il se rangerait aux avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), au contraire du précédent, comme en témoigne par exemple l'abandon du projet d'un enseignement « mixte » SES-économie-gestion en seconde dénommé « connaissance du mode économique » suite à son rejet par le CSE.

Tâchons néanmoins de dresser un bilan provisoire.

⁹ L'ergologue Yves Schwartz désigne ainsi le processus d'interprétation et de transformation des normes imposées, effectué par les travailleurs au cours de leur activité.

Au passif, un échec probablement prévisible vu la détermination du gouvernement précédent : les nouveaux programmes sont passés à peu près tels que le voulait le groupe d'expert et, derrière lui le cabinet et l'inspection. Et leurs effets délétères sur les pratiques pédagogiques et plus généralement le travail des enseignants se font sentir. En juin 2013 ce sont les nouvelles épreuves voulues par l'inspection qui vont être passées par les candidats et évaluées par les professeurs qui bon gré, mal gré - y auront préparé leurs élèves tout au long de l'année scolaire.

A l'actif, les succès tangibles sont réels, même s'ils peuvent sembler modestes en regard des efforts militants déployés.

Quoiqu'elle résulte plutôt de l'attractivité de la discipline et des choix rationnels des familles, il faut signaler la situation de « quasi tronc commun » des SES en classe de seconde puisque cet « enseignement d'exploration » est choisi par 85% des élèves de seconde générale et technologique¹⁰. Même si l'horaire réduit et les conditions d'enseignement sont un facteur important de pénibilité du travail pour les professeurs de SES.

La réunion en janvier-février 2013 d'un groupe de travail – où les enseignants « de terrain » étaient plus représentés que dans le groupe d'expert précédent (cinq enseignants, un universitaire et trois inspecteurs) – afin d'évaluer les allègements souhaitables et possibles, pour la rentrée 2013 en première et en terminale, est un succès, d'autant que les allègements prévus, sans être forcément à la hauteur des attentes, sont significatifs.

Enfin, l'engagement du ministre Vincent Peillon de remettre en chantier ultérieurement l'ensemble des programmes va dans le bon sens pour les professeurs de SES qui, majoritairement, contestent ces programmes.

Porteuse d'effets à plus long terme, cette longue « bataille » qui est loin d'être finie a contribué à fortifier l'association à l'interne : accroissement du nombre d'adhésions, succès des pétitions et des manifestations, comme à l'extérieur : resserrement des liens avec les associations du supérieur et soutien constant de « grands noms » des sciences sociales, visibilité médiatique.

La légitimité de l'association s'enracine dans une préoccupation constante : que les professeurs restent les concepteurs de leur enseignement. Elle s'est développée en alliant, dans une stratégie flexible, le double souci de l'action politique et de l'attention portée aux questions pédagogiques dont il faut répéter qu'elles constituent le point aveugle de cette réforme des programmes et de son évaluation au bac.

Cette réforme s'est interdit la réflexion sur les problèmes réels que rencontrent les élèves.

La difficulté aujourd'hui pour les enseignants et leurs représentants sera de sortir des nécessaires combats défensifs pour conduire de façon concrète une réflexion sur ce que sont les élèves aujourd'hui, leurs atouts et leurs faiblesses dans le rapport au savoir, et ce dans une perspective de réelle démocratisation. De nombreuses questions sont devant nous, notamment au regard de la diversification des sources du savoir liées à l'usage de nouvelles technologie, ainsi qu'à propos de la formation à l'esprit critique dans une société qui valorise souvent le prêt à penser.

Au plan plus théorique ce récit confirme les résultats de l'ergonomie d'une part et de la sociologie curriculaire, d'autre part. Le travail réel ne saurait être complètement décrit et contraint par des prescriptions. Et, comme l'ont montré les travaux de Barry Cooper¹¹, et Elisabeth Chatel¹² les enseignants

¹⁰ Voir encadré.

¹¹ Barry Cooper, (1983), "Comment expliquer les transformations des matières scolaires ?", in J.C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck-INRP, 1997

ne sont pas passifs devant les évolutions curriculaires. Ils y contribuent ou ils les contestent, en particulier au nom des « valeurs » de la profession et de l'expertise didactique qui est la leur.

Par le souci régulièrement réaffirmé d'un enseignement dont l'objectif principal est la formation du citoyen, par le partage des savoirs et le travail collaboratif conduit en particulier avec le manuel SESâme et les échanges de la liste de diffusion de l'APSES, les enseignants de SES et leur association professionnelle entretiennent et développent une « culture » professionnelle¹³ caractéristique des « professions à pratique prudentielle » comme les dénomme Florent Champy.

Il est possible, enfin, de tirer quelques enseignements syndicaux de l'exemple des sciences économiques et sociales.

La réforme Chatel du lycée a percuté le sens et le contenu du travail des enseignants chargés de sa mise en œuvre. Qu'il s'agisse des modes d'élaboration des programmes d'enseignement, de leur contenu, des modes d'évaluation et des pratiques pédagogiques induites par les uns et les autres, les syndicats de la FSU se sont positionnés pour une « reprise en main » par les enseignants de leur métier.

Le cas des SES est de ce point de vue intéressant. Le syndicat, ici le SNES, et l'association ont tiré mutuellement avantage à leur collaboration régulière : confrontation des analyses, appui réciproque et division du travail entre les deux organisations. Au premier la mise en perspective des revendications disciplinaires avec celles, plus générale, concernant la réforme du lycée et l'intervention dans les instances consultatives. À la seconde les enquêtes auprès des enseignants, l'entretien régulier d'un « bruit » médiatique et la mobilisation permanente de la profession. L'association a pu appuyer ses actions sur le soutien syndical. Le syndicat a pu conforter ses revendications sur l'engagement des professeurs de SES derrière une association représentative.

Dans tous les cas et en particulier là où cette collaboration n'est pas possible ou plus délicate (orientation, faible représentativité ou manque de dynamisme de l'association professionnelle), le syndicat a tout à gagner à s'intéresser au plus près au travail des enseignants, notamment par le truchement disciplinaire : « écouter » ce qu'ils disent de leur travail et de l'effet des réformes, favoriser la réflexion et l'élaboration collectives.

Gérard Grosse, mars 2013.

Remerciements.

Si ce texte est signé d'un seul nom, il doit beaucoup aux corrections et aux suggestions de Marylène Cahouet, Elisabeth Chatel, Marjorie Galy, Erwan Le Nader, Daniel et Dominique Rallet. Les erreurs ou imprécisions éventuelles ainsi que les interprétations restent bien sûr miennes.

¹² Elisabeth Chatel, « La contribution des enseignants aux changements des contenus de leur discipline : le cas des sciences économiques et sociales entre 1990 et 2010 », contribution au colloque « Réformer les disciplines scolaires XIX-XXème siècle, Université de Caen, septembre 2010

¹³ Florent Champy, *La sociologie des professions*, 2009, PUF

Encadré : les SES, enseignement d'exploration en seconde.

Il a été choisi dans cet article, de centrer le propos sur les programmes.

Néanmoins, dans un autre domaine au moins, les professeurs de sciences économiques et sociales, soit au niveau de leur établissement, soit plus globalement via l'association ou via le SNES, ont agi de façon à détourner une règle et en imposer, de fait, une autre : le statut d'enseignement d'exploration en classe de seconde.

Les enseignements d'exploration, s'ils comportent bien un programme

(<http://www.education.gouv.fr/cid52692/les-enseignements-nouvelle-seconde.html>), ont surtout pour objectif une familiarisation avec de nouvelles disciplines, questions, méthodes. Les promoteurs de la réforme entendent, avec ces enseignements d'exploration, valoriser plus les activités que les contenus de savoirs. Si leur évaluation (chiffrée) n'est pas interdite, elle n'est pas non plus nécessaire, voire parfois découragée (coefficient zéro dans les bulletins ou même absence de rubrique).

Pour plusieurs d'entre eux, « littérature et société » ou « méthodes et pratiques scientifiques » notamment, ils ont une visée pluridisciplinaire et s'appuient sur des matières enseignées par ailleurs.

La situation des SES, et des Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG) est particulière. Matières nouvelles pour les élèves, enseignées seulement en lycée, elles ne peuvent pas strictement s'appuyer sur d'autres disciplines. Par ailleurs, si leur statut est mineur en seconde, ce sont des disciplines centrales pour les futurs élèves des séries ES ou STMG (Sciences et techniques du management et de la gestion). Cette situation a été en partie reconnue en rendant l'une de ces deux matières obligatoire parmi les deux enseignements d'exploration à suivre par chaque élève.

Dans ces deux domaines, contenu et évaluation, les enseignants de SES ont contourné la prescription.

Dès le premier rapport de l'Inspection Générale sur la mise en œuvre de la réforme en classe de seconde (mars 2011), la particularité des SES (et des PFEG) était pointée : « les enseignements de SES et de PFEG sont vécus comme nettement différents du reste des enseignements d'exploration ... tous ces caractères rapprochent ces enseignements d'exploration d'un enseignement obligatoire du tronc commun ».

Pour autant, ce n'en est pas un, ce qui pose des problèmes dont il est difficile de sortir. En effet, comment enseigner des connaissances et des savoir faire, tout en explorant (i.e. illustrer ou approfondir) et cela dans un cadre horaire restreint ? Ce dilemme ne se pose qu'aux enseignements qui ne peuvent pas s'appuyer sur des disciplines enseignées par ailleurs, le plus souvent depuis le collège. Il en résulte une sorte de sous-statut peu propice à l'investissement des élèves dans cette fausse exploration.

Si les choix des enseignants, notamment d'une plus ou moins grande proximité avec le programme, sont divers, ils manifestent tous le souci que cet « enseignement d'exploration » soit bien une première formation aux sciences économiques et aux sciences sociales, aux questions qui les traversent et aux savoirs qui les constituent. Mais ils sont placés devant des contraintes différentes selon les établissements : taille des groupes, dédoublement ou non (le plus fréquent), plage horaire dans la semaine et surtout nombre de classes à gérer !

Aussi ont-ils été amenés à aborder le programme de façon très différente (approche linéaire ou par petits bouts ou faire autre chose, comme aborder la presse, l'actualité...). Et plus ils essaient d'avoir une approche très active, plus ils s'écartent du programme, et sont contraints, dans le cadre horaire réduit à faire des choix, donc à réinterpréter les instructions.

Parce que, dans notre système d'enseignement, l'évaluation chiffrée est une forme de reconnaissance des disciplines, les professeurs de SES ont aussi insisté localement et nationalement (voir par exemple : <http://www.apses.org/initiatives-actions/communiqués-et-courriers/article/lettre-aux-collegues-sur-l>) pour que les SES fassent l'objet d'une telle évaluation.

Contenu de l'enseignement de SES en seconde et modalité de son évaluation, là aussi les enseignants de SES ont infléchi les normes ministérielles.