



HAL
open science

Enseigner les controverses en SES au lycée

Robin Mangold

► **To cite this version:**

| Robin Mangold. Enseigner les controverses en SES au lycée. Education. 2017. dumas-01757169

HAL Id: dumas-01757169

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757169>

Submitted on 3 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Second Degré*

Enseigner les controverses en SES au lycée

Présenté par Robin Mangold

Rédigé en collaboration avec Mehdi Arrignon

Écrit scientifique réflexif encadré sous la direction de Mme Laurence Maurin

Table des matières

Partie I. Partie théorique	4
Introduction	4
Etat de l'art	6
1. L'enseignement des questions vives: Enjeux, difficultés et opportunités pour enseigner les SES	6
2. Des solutions pour une appropriation des savoirs : « Vers l'autonomie intellectuelle des élèves ».....	7
Problématique.....	22
Partie II. Méthodologie et Analyse	24
1. Contexte général de la mise en œuvre de l'expérimentation.....	24
a. Présentation de l'établissement.....	24
b. Présentation de la classe et des élèves concernés par l'expérimentation.....	24
2. Présentation des méthodes d'observation de l'expérimentation et des recueils des données..	25
3. Interprétation statistique des résultats.....	27
a. 1 ^{ère} étape: Interprétation des réponses issues du premier questionnaire	27
b. 3 ^{ème} étape: Interprétation des réponses au questionnaire final.....	33
4. Analyse réflexive: Limites et pistes d'amélioration	34
Conclusion.....	37
Bibliographie	38
ANNEXES.....	40

Table des figures

Figure 1 : Diagramme 1 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard de l'affirmation générale sur l'économie a)* **p. 28**

Figure 2 : Diagrammes 2 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard des affirmations 1 a)* et 1 d)* sur l'histoire du chômage **p. 28**

Figure 3 : Diagramme 3 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard de l'affirmation 2 a)* sur les solutions face au chômage **p. 29**

Figure 4 : Diagramme 4 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard de l'affirmation d)* sur la croissance économique **p. 29**

Figure 5 : Diagrammes 5, 6 et 7 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard des affirmations a)*, b)* et c)* sur la croissance économique **p. 30**

Figure 6 : 1^{ère} étape - Répartition du positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 (*en % cumulés*).....**p. 31**

Figure 7 : 1^{ère} étape - Répartition du positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 (*en %*) **p. 32**

Figure 8 : 3^{ème} étape - Répartition du positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 (*en % cumulés*) **p. 33**

Figure 9 : 3^{ème} étape - Répartition du positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 (*en %*) **p. 34**

- Partie I. Partie théorique -

Introduction

Le 13 septembre 2016, les économistes Pierre Cahuc et André Zylberberg étaient invités à présenter leur dernier ouvrage dans la matinale de France Inter. Le titre de l'ouvrage de Cahuc et Zylberberg, « Le négationnisme économique », laissait sous-entendre que l'économie établirait des vérités tellement indiscutables que, en dehors de ses vérités, les critiques et approches alternatives pourraient être qualifiées de « négationnistes »¹. Il y aurait une vérité en économie, une orthodoxie savante, et les critiques qui lui seraient adressées seraient nulles, fausses, sans fondement rationnel. Au cours de l'émission de radio, un échange vif s'ensuivait avec le débatteur Henri Sterdyniak, économiste hétérodoxe précisément, à la fois sur les chiffres mis en avant par Cahuc et Zylberberg pour contester l'effet des 35h sur l'emploi, mais aussi plus généralement sur le statut du savoir scientifique et du débat entre principales écoles en Economie. Le 16 novembre, c'est le macro-économiste Eloi Laurent, cette fois-ci sur France Culture, qui critiquait dans l'émission « La Grande Table » ce qu'il appelle les « mythologies économiques » et l'illusion d'une science économique unifiée et consensuelle – tant les débats entre chercheurs sont importants aujourd'hui sur les politiques de consolidation budgétaire en Europe, sur les meilleurs moyens de répondre à la crise énergétique, sur les effets des systèmes de redistribution sur la pauvreté, etc². En tant qu'enseignants nous avons podcasté ces ressources audio car les sujets rejoignent des thématiques de SES au lycée – notamment dans le programme de 1^{ère} que nous travaillons avec nos classes cette année. Mais comment aborder avec les élèves la question des controverses entre économistes et sociologues ? Comment présenter des débats entre chercheurs sans entrer tellement précisément dans les détails que l'on risquerait de perdre les élèves ? Surtout : le préambule du programme du cycle terminal insiste sur la démarche « d'objectivation » à laquelle nous devons sensibiliser les élèves. Comment expliquer alors aux élèves que les notions et les mécanismes qu'ils apprennent sont positionnés dans un champ disciplinaire – sans les conduire au relativisme et au doute généralisé sur tous les apports scientifiques en sciences sociales ?

¹ Cahuc, Zylberberg, *Le Négationnisme économique*, Flammarion, 2016.

² Laurent, *Nos mythologies économiques*, Les Liens qui Libèrent, 2016.

Cette réflexion est d'autant plus pertinente à mener en classe de seconde ou de première qu'il s'agit, pour les élèves de ces classes, de leurs premières années de découverte des sciences sociales, et qu'il ne faut pas qu'ils abordent les sciences économiques et sociales avec une vision trop positiviste, de « la » science économique ou de « la » science sociologique ou politique. En même temps, aborder la question en classe de seconde ou de première est un défi, dans la mesure où on pourrait se dire que les élèves de terminale seraient plus matures et un peu plus accoutumés au débat dans nos disciplines : comment aborder avec des élèves « jeunes » en SES une question scientifique aussi complexe que celle des controverses ? Pour résoudre ce problème et le risque de paradoxe, nous nous appuyons sur les hypothèses des approches socio-constructivistes de l'enseignement : les élèves ne sont pas « vides » de prénotions, de représentations et de connaissances. Sur cette question des controverses, ils ont sans doute déjà entendu des présentations d'économistes à la radio ou sur Internet ou à la télévision, capté à la volée des titres de journaux, entendu parfois des slogans ou des partis-pris d'économistes qui peuvent paraître tout à fait contradictoires. Nous partons du principe que les élèves *ressentent* déjà intuitivement (sans pouvoir mettre pour l'instant des termes précis dessus) qu'il peut y avoir des désaccords entre les chercheurs et les différents « spécialistes » entendus dans les media. D'après nous, le plus difficile pédagogiquement ne serait alors pas tant de montrer aux élèves les différences de point de vue entre économistes et sociologues, que d'essayer de faire l'inverse: faire croire à l'unité, à l'accord ou à la cohérence de tous les apports des économistes - quel que soit le chapitre traité. Pour l'enseignant, il nous semble à la fois plus *juste scientifiquement*, plus *utile pédagogiquement* et plus facile de construire un chapitre qui présente aux élèves des points de vue différents - plutôt que d'essayer d'élaborer un chapitre tellement synthétique qu'il gommerait les désaccords et présenterait une position unifiée. C'est la tentative que nous allons faire dans cet Ecrit Scientifique réflexif : prendre le pari d'explicitier les désaccords pour permettre aux élèves de construire une argumentation plus cohérente et mieux structurée- en étant logique sur ce qui peut être mobilisé comme arguments, comme limites et comme contre-arguments dans une copie. Dans une première partie de cet Ecrit Scientifique Réflexif nous présenterons l'état de l'art, puis nous aborderons en second temps notre protocole d'enquête respectif, les résultats et les limites.

Etat de l'art

1. L'enseignement des questions vives: Enjeux, difficultés et opportunités pour enseigner les SES

Comment aborder les débats scientifiques en classe de SES ? Il est question dans l'ouvrage de Legardez et Simonneaux³ des difficultés qu'il y a à discuter ou à enseigner ce que ces auteurs appellent des savoirs « chauds » ou « froids », « réchauffés » ou « refroidis », débattus ou « stabilisés ». Les savoirs chauds peuvent-être définis comme les savoirs relevant de l'expérience personnelle c'est à dire des savoirs qui se construisent en continu, jour après jour, au gré de ce que vivent les individus. Par opposition les savoirs froids sont des savoirs d'ordre théorique, universitaire, qui ne constituent pas forcément des savoirs que l'individu est susceptible d'intégrer au quotidien, au gré de ses diverses expériences.

Pour Legardez et Simonneaux, la diversité idéologique de nos sociétés contemporaines rend nécessaire, mais en même temps délicate, la mise en débat scolaire des questions vives et plus spécialement la mise en débat de celles trouvant leur ressort dans un point précis de la littérature scientifique en Sciences économiques et sociales. L'une des difficultés majeures est de savoir ce qui peut être mis en débat et ce qui ne doit pas l'être : *« Il faut donc, dirait Khun, définir le paradigme stable au sein duquel prennent sens les controverses, si l'on veut éviter que des idéologies [...] ne s'engouffrent dans la brèche d'un relativisme généralisé ».*

Par ailleurs la situation est différente selon que *« le réchauffement du savoir est de nature psychologique, épistémologique ou politique »*. Dans un premier cas *« il s'agit de faire preuve d'inventivité pour mettre en place des dispositifs didactiques originaux »*. Dans le second cas, *« la compétence disciplinaire doit être renforcée pour intégrer aux énoncés scolaires une profondeur historique et une analyse des obstacles épistémologiques »*. Enfin dans un troisième cas la difficulté réside essentiellement dans le risque d'un usage idéologique de l'expertise disciplinaire du professeur. Ici l'enjeu éducatif est bien de permettre aux élèves de développer une opinion informée à l'égard de ces questions vives, c'est-à-dire d'être capable de faire des choix pour être en mesure de débattre et de positionner un argument. *« Pour cela il convient que les élèves comprennent les contenus scientifiques impliqués et identifient les controverses à leur sujet, et enfin analysent les répercussions sociales (économiques, politiques, etc.) »*. Chaque élève sera confronté à des prises de positions à l'égard de questions socialement vives, et l'école doit l'y préparer.

³ Legardez, Simonneaux, « L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives », Broché, 2006.

Dans leur ouvrage, Legardez et Simonneaux proposent donc « *de nommer, une question (triple) vive, une question qui prend (ou qui est amené à prendre) une forme scolaire et qui possède plusieurs caractéristiques* ». Tout d'abord une question est vive dans la société dès lors qu'elle interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires et renvoie à leurs représentations sociales et à leur système de valeurs ; elle est considérée comme un enjeu par la société et suscite des débats (des disputes aux conflits) ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont connaissance. Une première limite, ou question, apparaît à notre lecture personnelle de cette condition : existe-t-il des questions qui ne seraient pas vives ? Autrement dit, existe-t-il seulement un thème pour lequel les représentations des acteurs ne sont pas interpellées par un sujet ? Nous verrons plus tard comment des approches sociologiques critiques ont pu aborder et développer ce point particulier. Deuxièmement, pour Legardez et Simonneaux, une question sera d'autant plus vive dans les savoirs de référence qu'il existe un débat (« des controverses ») entre spécialistes du champ disciplinaire en question – notamment dans les savoirs disciplinaires dans lesquels plusieurs paradigmes sont en concurrence. Enfin une question peut également être vive dans les savoirs scolaires spécifiquement. Les questions socialement vives ne sont donc pas forcément des questions d'actualité. En effet elles peuvent être vives pendant une longue période, ou avec une intensité variable dans le temps ou les différentes composantes de la société. Finalement plus la proximité est forte entre les disciplines scolaires et les pratiques sociales, et plus la difficulté à enseigner la question vive pour l'enseignant sera grande. Quelles solutions privilégier alors ?

2. Des solutions pour une appropriation des savoirs : « Vers l'autonomie intellectuelle des élèves »

L'article de Mas⁴, professeur de sciences économiques et sociales à Montreuil en Seine-Saint-Denis, nous permet de mieux prendre en compte l'importance qu'il y a pour les élèves à intégrer et à comprendre les enjeux épistémologiques des sciences sociales. D'après l'auteur si les élèves ont une incompréhension des sciences économiques et sociales visant à analyser et à appréhender la complexité du réel, c'est sans doute car les controverses et les fondements théoriques sur lesquels elles reposent ne sont pas suffisamment explicités et décodés par l'enseignant, et que ces enjeux sont restés à l'état d'implicite dans le cadre du cours. D'après Mas il est primordial que l'enseignant adopte alors une pédagogie explicite lorsqu'il aborde les notions et les mécanismes du

⁴ Mas, « De la reconnaissance au sens, pour une épistémologie explicite des savoirs en SES », *IDEES*, n° 186 décembre 2016.

programme sur lesquels les controverses sont fortes, c'est-à-dire « *une pédagogie qui considère que rien ne doit être considéré comme 'allant de soi' pour les élèves* ». L'article de Mas fait référence alors tout particulièrement aux manières de faire émerger les représentations sociales dans le cours de SES. En effet l'identification de ces représentations sociales de départ est primordiale, car elle participe à la mise en œuvre d'un apprentissage permettant aux élèves une meilleure compréhension des débats, amenant à ne pas considérer les sciences économiques comme un vaste ensemble éclaté de visions dogmatiques qui s'opposent sans rangement ni classement. Il y a des lignes de clivages typiques, classiques, sur les grands débats économiques et sociaux, et il faut donner aux élèves les moyens de positionner les controverses et les prises de position sur ces lignes de fractures traditionnelles dans l'analyse de l'économie politique et les débats socio-politiques contemporains.

Tout le problème pédagogique est de distinguer (ou pas, et si oui, comment ?), les opinions préformées et les prénotions que l'on peut avoir comme nos élèves en ont, et les savoirs attestés, objectivés, qui auraient une valeur différente parce qu'ils sont assis sur des démarches scientifiques d'attestation de la preuve. Mas milite pour une distinction claire, en cours, entre domaine de l'opinion et domaine des savoirs objectivés – nous verrons plus tard les problèmes que cela pose, d'après des auteurs de sociologie critique et de sociologie des sciences. Mais d'après Mas, une épistémologie explicite des savoirs en SES doit se fixer comme objectif la perception par l'élève de la réalité telle qu'elle est objectivée par les sciences sociales. La question porte alors sur l'articulation entre les représentations sociales initiales des élèves et cette réalité objectivée par les sciences sociales. Dans cette optique il serait nécessaire que les élèves remettent en question leurs représentations sociales afin que ceux-ci s'approprient progressivement les savoirs disciplinaires et changent de représentations. Aussi d'après lui, « *si les savoirs ne remettent pas en question les prénotions des élèves, l'apprentissage risque de se traduire pas la restitution de savoirs 'décoratifs', sans que l'on puisse véritablement parler d'appropriation* ». Le problème est évidemment de ne pas substituer une mythologie par une autre – en pensant, en tant qu'enseignant, que les représentations des élèves sont fausses *a priori*, et que nous autres enseignants allons les amener vers une vérité scientifique et indiscutable par touches et élévation intellectuelle progressive. Une lecture critique de l'article pourrait être la suivante : si on peut accepter l'idée d'une différence de *degré* entre opinions immédiates et argumentations plus étayées et attestées par des preuves, comment ne pas tomber dans une posture scientiste et positiviste, qui considère que la discussion et le débat disparaissent à mesure que les chiffres, les expérimentations, et les savoirs scientifiques feront advenir progressivement une vérité indiscutable ? Toute l'histoire des sciences montre que les savoirs définitifs n'existent pas ; comment dès lors amener les élèves à croire à la fois les éléments avancés par la science, tout en laissant tout de même une porte ouverte aux débats sur ces savoirs et leurs limites ? Un des problèmes d'une approche par les représentations est de penser ces

représentations *avant* : or les chercheurs aujourd'hui, après des années d'enquête et d'investigation, ont eux aussi des représentations. Des années de recherches dans des laboratoires différents n'ont pas amené à un affaiblissement des oppositions entre chercheurs, bien au contraire. Comment prétendre alors que seuls les élèves ont des représentations, et que la science pourra être une source apaisante dans laquelle aller chercher des arguments définitifs qui feront abandonner les controverses et les représentations ? Auguste Comte pensait au XIXe siècle que l'avancée des progrès de la science aboutirait à une société plus apaisée ; dans nos disciplines en SES, le moins que l'on puisse dire en ce début de XXIe siècle est que les grands thèmes que l'on traite dans le programme de lycée (que ce soit sur les classes sociales, les inégalités, le chômage, ses causes et ses solutions, le coût du travail, le budget de l'Etat, etc.) restent hautement débattus par les chercheurs et que l'avancée du programme scientifique n'a rien éteint des grandes oppositions entre courants et lignes d'analyse. Comment, en classe de SES, croire encore que puiser dans les savoirs scientifiques permettra de sortir de manière apaisée de controverses qui ne seraient qu'en amont, au début d'un chapitre seulement, dans les activités de prises de représentation – et pas à la fin du cours ? De plus, comme peuvent l'exprimer Legardez et Simmoneaux, ces savoirs sont d'autant plus complexes à intégrer et appréhender de la part des élèves qu'il s'agit de « *questions socialement vives* », c'est-à-dire de sujets suscitant non seulement des oppositions dans le champ académique concerné mais aussi des débats explicites dans la sphère publique ou médiatique – comme ce peut être le cas en ce temps de campagne présidentielle dans lequel nous sommes au moment de l'écriture de cet Ecrit Scientifique Réflexif par exemple.

Mas insiste également sur le fait que les élèves peuvent avoir compris en apparence la diversité des visions théoriques tentant de décrire un exemple concret du réel, mais sans avoir fait le lien entre la réalité objectivée par les sciences sociales et leur propre perception du monde. Dans ce cas précis les élèves ne peuvent pas, par conséquent, se positionner vis-à-vis des différentes visions constitutives de la controverse, afin d'appréhender des situations concrètes dont ils sont les témoins. Aussi cet article met finalement l'accent sur l'importance de la mise en relation des faits par l'intermédiaire de supports variées (vidéos, textes, documents statistiques, etc.), avec les concepts théoriques appréhendés par les élèves dans le cadre du cours de SES. En effet d'après l'auteur « *en travaillant sur des documents et sur l'information économique et sociale, l'élève prend conscience de l'existence d'une réalité particulière définie par les SES et qui se distingue de la réalité psychologique, historique, géographique ou juridique. L'observation est donc partie prenante de l'apprentissage* ». A cet effet la maîtrise de certains outils par les élèves, et notamment la maîtrise des outils statistiques, peut apparaître comme un préalable nécessaire à la compréhension concrète des faits sur lesquels s'appuient les différentes approches vues en cours. Finalement dans le raisonnement de Mas, une forme « *d'autonomie intellectuelle* » des élèves est atteinte apparaitre

dès lors qu'ils possèdent les outils permettant d'appréhender et de s'appropriier – ou de réfuter – telle ou telle autre approche théorique. Cette vision doit être nuancée puisque certains chercheurs comme Beitone expriment le fait que « *la véritable démarche scientifique procède, dans sa recherche de la vérité, avant tout par la réflexion et par l'élaboration d'hypothèses, autrement dit ce n'est pas l'observation ou l'expérience qui sont les premières étapes de la démarche scientifique mais l'élaboration d'une problématique ou d'un questionnement que vient par la suite corroborer ou infirmer l'observation des faits* ». La place de l'illustration – illustration comme preuve suffisante ou non, statut de l'observation, démarche inductive possible ou seulement déductive – nourrit des controverses majeures sur la possibilité (ou l'impossibilité) d'une science du social fondée sur l'empirie⁵. Nous y reviendrons plus tard.

L'article met finalement également en cause les nouveaux programmes officiels de sciences économiques et sociales datant de 2010. En effet la surreprésentation dans les nouveaux programmes des problématiques issues du paradigme orthodoxe, notamment en science économique, repose sur une hypothèse forte : « *pour comprendre la démarche de l'économiste, telle qu'elle est présentée dans le préambule des programmes de 2010, les élèves doivent déjà avoir une certaine connaissance de la réalité sociale et économique [...]. Le préambule des nouveaux programmes ne permet plus d'ancrer les savoirs dans le contexte historique et social au sein desquels ils ont été créés, ce qui ne peut que nuire à leur assimilation par les élèves. En effet, les savoirs ne tombent pas du ciel, ils sont le produit de débats, de conjectures, de préoccupations voire d'intérêts propres à certains groupes dans un certain contexte. Replonger les savoirs dans le contexte historique dans lequel ils sont apparus doit permettre* » à la fois une meilleure compréhension du réel de la part des élèves, et un positionnement vis-à-vis des différents débats théoriques portant sur des situations et faits faisant échos dans l'actualité. Le programme rend plus difficile et plus nécessaire, pour l'enseignant, une réflexion sur le lien aux controverses. Prenons un cas typique : le débat sur la relance économique, sa pertinence et ses critiques.

⁵ Passeron, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Nathan, 1991 ; Popper, *La logique de la découverte scientifique*, Payot, 1935.

3. L'exemple de la controverse des politiques économiques : le débat relance-austérité au cœur de la crise de la zone euro

Sur quels points du programme en particulier les controverses nous paraissent-elles les plus vives ? S'il fallait en choisir une d'actualité, on pourrait dire que l'analyse de la crise et la place de la politique budgétaire serait un cas d'étude exemplaire. La crise qui s'est abattue sur la zone euro depuis 2009 en effet a suscité de vifs débats alimentant la controverse entre les différentes écoles de pensée, quant aux solutions à préconiser pour le retour de l'emploi et de la croissance économique. Ainsi le débat ancien, opposant les adeptes de la relance face à ceux de l'austérité, est-il revenu sur le devant de la scène, et ce jusqu'à l'heure actuelle au cœur de la campagne présidentielle française. Nous sommes partie-prenante de ce débat, notamment dans l'analyse des effets des politiques conjoncturelles adoptées sur l'emploi⁶. Mais nous ne présenterons pas, dans cet écrit scientifique réflexif, notre point de vue personnel : tenons-nous en à la présentation des grands courants d'analyse traditionnels sur la crise et le policy-mix - politique budgétaire et monétaire - et la difficulté de présenter un point de vue unifié sur le sujet en classe de SES. Pourquoi affirmons-nous dans cet Ecrit Scientifique Réflexif que les controverses sont partout ? Voyons donc ce que les économistes contemporains pensent de la crise et des solutions à y apporter pour se donner une idée concrète du niveau de débat dans une de nos disciplines en SES...

Des théories prônant les politiques de relance tournées vers la demande.

Tout d'abord certains économistes plutôt tournés vers une analyse *par la demande* ont préconisés des politiques conjoncturelles de relance dans le contexte de crise actuel en Europe. Paul Krugman⁷ exprime notamment le fait qu'aucun sommet européen n'a su apporter les réponses adéquates, le problème des finances européennes restant considéré uniquement comme un problème budgétaire. Or pour Krugman ce n'est pas le cas : certes des déséquilibres budgétaires existaient avant le début de la crise, mais Krugman insiste sur le fait qu'il faut également tenir compte de l'écart de compétitivité et de flux de capitaux entre les Etat-membres de la zone euro. De plus pour lui le seul élément positif des décideurs politiques européens est venu de la part de Mario Draghi, le président de la Banque centrale européenne, qui a indirectement soulagé le marché des dettes souveraines, à l'hiver 2012, en prêtant aux banques européennes à 1% de manière illimitée sur une période de trois ans – la BCE assumant donc, de manière indirecte, son rôle de prêteur en dernier ressort. De même selon Krugman la BCE devrait agir comme la FED, la banque centrale américaine.

⁶ Arrignon, « Quand l'Europe s'active : effets et instruments de l'europanisation dans le secteur de l'emploi », *Revue Française de Science Politique*, vol.1, n°64, 2014.

⁷ Lauréat du Prix de la Banque de Suède en mémoire d'Alfred Nobel en 2008.

L'Europe aurait même besoin d'une politique monétaire encore plus agressive que celle des Etats-Unis, d'après lui. La solution consisterait d'une part à ce que la BCE rachète massivement la dette des Etats, et d'autre part favorise davantage l'expansion monétaire dans le but de soutenir l'activité économique. Krugman insiste donc sur le fait que l'inflation n'est pas un problème, mais au contraire la solution pour tenter de ramener la zone euro et plus largement l'UE vers une véritable reprise, alors que la croissance reste fragile en France et en Europe à l'heure actuelle.

De plus sur le volet compétitivité Krugman explique qu'il faudrait que d'ici les cinq prochaines années les Etats européens acceptent de baisser les salaires dans les pays européens les moins compétitifs – les pays qui ont une compétitivité de 20% inférieure à celle de l'Allemagne, dans son estimation. Pour Krugman le problème majeur de la zone euro est sa construction elle-même, à savoir un système budgétaire et des politiques sociales et fiscales non-intégrées. Krugman insiste par ailleurs sur le fait que l'UE est dans l'incapacité de gérer des chocs asymétriques, comme lorsque la récession frappe un pays beaucoup plus durement qu'un autre. Pour lui L'Europe manque de souplesse dans sa gestion des crises économiques, et c'est une des raisons pour lesquelles il préconise une politique monétaire moins stricte avec une inflation plus élevée - autour de 4 à 5% - qui offrirait selon lui la flexibilité qui manque à la zone euro. En effet contrairement à la nouvelle école classique que nous évoquerons plus loin, Krugman pense que l'inflation est la solution pour sortir l'Europe de cette crise, même s'il sait que compte-tenu des missions et du statut de la BCE il est impossible que l'UE prenne de telles décisions au moins dans un futur proche. De plus sur la question de l'Allemagne, Krugman pense que le gouvernement Merkel se trompe sur sa volonté de transférer à l'échelle de l'UE la rigueur budgétaire qui a fait le succès germanique durant les années 1990 et 2000 ; en effet, pour Krugman, cette recette qui a permis à l'Allemagne de se redresser ne peut être adaptée à toute la zone car il faudrait trouver une autre planète pour exporter tous les produits fabriqués au sein de l'U.E. Une politique de rigueur fortement tournée vers les exportations ne fonctionne que si d'autres pays adoptent une politique antagonique. Krugman conclut que cette crise n'est en aucun cas le reflet d'un prétendu échec des Etats sociaux contemporains ; il prend l'exemple de la Suède pour montrer qu'il est possible « *de préserver un niveau de protection sociale élevé tout en menant une politique budgétaire responsable* »⁸.

La pensée de Paul Krugman est très claire en ce qui concerne l'instrument budgétaire, et elle est clairement positionnée dans des controverses théoriques et politiques. En effet celui-ci prône une large relance budgétaire qui aurait, à long terme, un impact positif sur l'activité économique, contrairement à d'autres économistes comme nous pourrions l'observer plus loin. Il rejette catégoriquement l'idée d'un *effet d'éviction*, cette hypothèse selon laquelle à terme les

⁸ Interview par Gatinois, « L'inflation n'est pas le problème, c'est la solution », *Le Monde*, 14 mars 2012.

investissements publics auraient tendance à évincer les investissements privés. Ainsi de manière concrète, pour lui il n'y a pas d'autres moyens de relancer durablement l'économie que de passer par d'importantes dépenses publiques, alors que certains courants plus orthodoxes émettent une forte aversion vis-à-vis des déficits publics. Aussi selon Paul Krugman l'austérité telle qu'elle a été pratiquée dans la zone euro en 2013-2014, avec la volonté d'application de la règle d'or, n'est pas une solution judicieuse pour l'économie, et ce ni à court terme ni à long terme. Ainsi il fonde son raisonnement et se justifie en prenant deux exemples qui par le passé, ont notamment démontré que l'austérité budgétaire dans une période de forte récession constituait un véritable frein pour les investissements privés. Le premier exemple est celui des Etats-Unis lorsqu'en 1937 le président Franklin Roosevelt⁹ décida de faire des coupes significatives dans les dépenses publiques en réduisant de moitié les dépenses allouées à la principale agence pour l'emploi du pays et en augmentant, également, les impôts – cela se traduisant au final par une importante récession et par la baisse drastique des investissements privés. Krugman prend pour second exemple le Japon, qui vers la fin de la décennie 1990 a provoqué une récession de grande ampleur induisant un net retrait des dépenses privées sur le plan national, en pratiquant la même politique que Roosevelt aux USA près de soixante ans auparavant – c'est-à-dire en coupant dans les dépenses publiques et en augmentant de manière significative les impôts. Pour Krugman le risque est que les gouvernements pratiquent l'austérité budgétaire, et que celle-ci induise une situation dans laquelle l'économie se retrouve dans une trappe à liquidité. C'est la raison pour laquelle, face à cette austérité impulsée notamment en Allemagne par le gouvernement conservateur, Krugman justifie l'augmentation de la relance budgétaire : *« ceux qui pensent que l'accroissement de la dépense publique est une mauvaise chose pour les générations futures se trompent radicalement. La meilleure approche, pour la population active d'aujourd'hui comme pour celle de demain, est de faire ce qu'il faut pour remettre l'économie sur la voie de la reprise »*¹⁰.

Krugman n'est pas le seul à militer, au sein de cette controverse, en faveur de la relance. Dans le courant postkeynésien, Thomas Palley attache une importance plus particulière à la présence d'un véritable banquier central au sein de la zone euro, dans la perspective d'une stabilisation conduisant à une sortie de crise durable. Pour cela il propose la création d'une Autorité Européenne des finances publiques, face à l'impossibilité des statuts juridiques de la BCE l'empêchant d'intervenir en tant que prêteur en dernier ressort, comme la Fed peut le faire aux Etats-Unis lorsqu'elle a recours au *Quantitative Easing*. En effet Palley insiste sur le fait que la zone euro est

⁹ Franklin D. Roosevelt fut le trente-deuxième président des Etats-Unis de 1933 à 1945, et le principal instigateur du New Deal qu'il mit en place entre 1933 et 1938 dans l'objectif notamment de réformer les marchés financiers suite à la crise de 1929.

¹⁰ Krugman, « Deficits and the Future », *The New York Times*, 1er décembre 2008.

fondamentalement instable de par son architecture qui empêche notamment chaque Etat d'avoir recours à une politique monétaire, désormais aux mains de la BCE, qui serait susceptible de lui permettre de retrouver une dynamique durable de croissance économique. De plus pour lui la crise des dettes souveraines qui a déstabilisé la zone euro se caractérise par l'impossibilité de la Banque Centrale Européenne à pouvoir acheter des titres de dettes publiques. En effet d'après lui c'est la raison pour laquelle les marchés obligataires gouvernementaux, comme le marché obligataire grec, ont été soumis aux violentes attaques spéculatives. Palley ajoute que « *l'euro a résolu le problème de la spéculation sur les taux de change et l'a remplacé par le problème de la spéculation sur le marché obligataire* »¹¹. Ainsi pour Palley, il faudrait qu'une Autorité supranationale concernant les finances publiques – l'EPFA – soit créée, dans le but de contourner l'impossibilité par La BCE de jouer son rôle de prêteur en dernier ressort, en émettant des obligations garanties par l'ensemble des Etats membres de la zone euro, et ce de manière solidaire. Ceci aurait pour finalité de mutualiser la dette et de repousser la crainte des marchés financiers en ce qui concerne les prêts accordés aux Etats membres, tout en dissuadant les attaques spéculatives.

Les pressions politiques sont fortes actuellement sur la BCE, dans la mesure où s'affrontent respectivement des gouvernements adoptant une idéologie néolibérale prônant l'indépendance et les statuts actuels de la BCE, à l'image de la chancelière allemande Angela Merkel, quand d'autres, à l'image des pays du sud de la zone euro, émettent la volonté de mutualiser la dette. Concernant l'instrument budgétaire les postkeynésiens ont un avis tranché sur la question, en pensant que le déficit en matière budgétaire n'est pas un obstacle à la croissance. Ainsi Marc Lavoie¹², autre économiste postkeynésien, avance-t-il cette idée en insistant sur le fait que la pensée postkeynésienne est caractérisée par « *la croyance qu'il n'existe aucune relation positive entre les taux d'intérêt et les ratios déficit/PIB ou dette/PIB. A partir du moment où cette relation est niée, la plupart des conséquences négatives associées à des ratios déficit/PIB ou dette/PIB élevés disparaissent [...]* Selon les postkeynésiens, les dépenses gouvernementales devraient être fixés au niveau optimal, selon les besoins de la société, et les taux de taxation, et donc les déficits gouvernementaux, devraient s'ajuster à l'effet multiplicateur recherché, afin d'amener l'économie le plus proche possible d'une situation de plein emploi avec taux d'inflation sous contrôle»¹³. Au final les postkeynésiens insistent donc sur la nécessité du soutien budgétaire à l'activité économique en temps de crise ou de ralentissement, tant par l'injection de liquidités pour relancer la demande

¹¹ Palley, « Stabilité monétaire de l'Union: La nécessité d'un banquier du gouvernement et le cas d'une Autorité européenne des finances publiques », *New America Foundation*, 2011.

¹² Lavoie, *L'économie post-keynésienne*, La Découverte, 2004.

¹³ Lavoie, « État social, employeur de dernier recours et théorie postkeynésienne », *Revue française de socio-économie*, n°3, 2009, p.4.

que par l'augmentation de l'emploi dans le domaine de la fonction publique, l'Etat jouant ici le rôle, selon ces postkeynésiens, d'employeur de dernier ressort.

Des théories prônant les politiques de rigueur

Cependant cette vision héritée de Keynes, tournée vers la demande, suscite de violentes attaques - tant la littérature économique que dans la sphère politique et médiatique.

A l'inverse de la pensée keynésienne, la théorie néoclassique, à laquelle se rapporte ses fondateurs comme Say, Hayek, Friedman ou Laffer, énonce que toute intervention de la part de l'Etat, qu'elles soient effectuées dans une optique de stabilisation de la conjoncture économique ou dans l'optique d'une redistribution ou d'une allocation des ressources, est la cause d'un disfonctionnement pouvant conduire à la crise. Aussi pour Charles De Smet, économiste de l'institut Hayek, la crise financière aurait constitué un véritable prétexte au retour de l'Etat. En effet cet économiste, qui s'inscrit dans la lignée libérale de F. Hayek, pense tout d'abord que l'action de l'Etat ne doit se réduire qu'à ses seules fonctions régaliennes. Ainsi il conçoit l'action d'un « Etat minimum » sur des règles claires et intangibles, caractérisant et favorisant la pérennité de l'Etat de droit. Pour De Smet la conception de cet Etat de droit repose sur des règles fixes et connues à l'avance par l'ensemble des agents constituant la sphère économique et financière, ceci constituant l'extrême opposée des décisions d'ordre discrétionnaire qui ont été menées par de nombreux Etats au cours du plan de relance mise en œuvre durant l'année 2010, amenant à ce qu'il nomme « la tyrannie de l'Etat ». Ainsi d'après lui le système capitaliste dans lequel nous vivons aurait simplement besoin de règles crédibles et prévisibles, celles-ci s'opposant aux politiques discrétionnaires adaptées à la conjoncture et défendues par les post-keynésiens.

D'autres économistes célèbres comme Robert Solow¹⁴ critiquent également les politiques de relance budgétaire pratiquées par les Etats durant la crise des dettes souveraines. En effet pour Solow les politiques discrétionnaires sont toujours soumises à des intérêts particuliers, comme par exemple l'intérêt du lobby de l'automobile en France. Solow avance que ces différentes mesures discrétionnaires ont beaucoup de chances de déboucher sur des effets pervers comme des défaillances en termes de répartitions ou d'affectation des ressources, pouvant même conduire à des problèmes sur le plan macroéconomique. Pour Solow ces mesures budgétaires sont par ailleurs inefficaces voir dangereuses dans la mesure où celles-ci sont mises en place trop tard dans la plupart des cas, compte-tenu du temps nécessaire pour leur mises en place au niveau de la sphère des décideurs politiques. De plus selon lui « *les véritables obstacles à la conduite rationnelle de la*

¹⁴ Lauréat du Prix de la Banque de Suède en mémoire d'Alfred Nobel en 1987

politique budgétaire sont les incertitudes concernant la bonne cible en matière de production et d'emploi »¹⁵. C'est notamment la raison pour laquelle Solow pense que seules les banques centrales sont à même de mettre en place des politiques visant à s'adapter aux fluctuations conjoncturelles.

Pour Solow, le retour des politiques keynésiennes dans la crise est à relativiser en termes d'efficacité, compte-tenu de la crise des dettes souveraines dans la zone euro. Les politiques keynésiennes ont sous certaines formes laissé apparaître des limites durant la crise mondiale partie des États-Unis à l'été 2007. En effet tout d'abord celles-ci ont engendré des déficits importants, et ce et particulièrement au sein des pays de la zone euro. Alors que les déficits budgétaires n'ont cessé de se creuser depuis plusieurs décennies et notamment en France, nous pouvons observer que ces déficits se sont aggravés durant la crise. En effet à la France à vue son déficit budgétaire passer de -2.7 points de PIB en 2007 à -5.8 en 2012¹⁶. De plus l'Espagne sur la même période est passée de 1.9 point de PIB à -5.3. Enfin l'exemple le plus représentatif est celui de l'Irlande qui est passée d'un solde budgétaire de l'ordre de 0.1 point de PIB à -10.7 toujours sur la période 2007-2012. Ainsi on prend conscience de l'étendue des plans de relance et de l'effet sur le déficit budgétaire et sur la dette, même si ce n'est pas le seul facteur qui impacte ces déficits. En effet sur cette période on peut observer que la contraction marquée des assiettes d'imposition a impacté les recettes fiscales à la baisse, conduisant ces déficits à s'accroître. Ainsi les États se sont-ils endettés considérablement lors des différents plans de relance budgétaire en substituant la dette publique à la dette privée.

Aussi face à la montée du risque pesant sur la question des dettes souveraines dans la zone euro, de nombreux experts, notamment ceux du Fonds Monétaire International, ont considéré qu'il était impératif de revenir à l'équilibre. En effet ceux-ci ont estimé que les plans de relance compromettaient la marge de manœuvre future des États-membres, tout en négligeant les besoins de financement pour l'avenir. C'est donc pourquoi, face aux dépenses publiques de relance le FMI notamment a largement insisté sur le besoin d'un retour à la rigueur budgétaire dès 2012. C'est la raison pour laquelle les États de la zone euro se sont vus encouragés par les institutions européennes et le FMI à mettre en place des mesures de rigueur drastiques, en matière de dépenses publiques, celles-ci incitant à un retour relativement rapide à l'équilibre budgétaire de la part des États membres de la zone euro. Une solution inverse aux préconisations des post-keynésiens, donc.

¹⁵Solow, R. traduit par Le Cacheux, « Conférence de Solow R. au Congrès mondial de l'association internationale des sciences économiques à Lisbonne », *Revue de l'OFCE*, n°83, 2002.

¹⁶ Commission Européenne, « *Solde budgétaire des administrations et évolution de la dette brute dans la zone euro* », rapport, 2014.

L'analyse de la controverse sur la crise : le réel suffira-t-il à nous mettre d'accord ? L'opportunité des crises pour le changement de paradigme en débat

L'exemple de la crise économique et des réponses à y apporter nous semble significatif du rapport difficile aux faits et à l'enseignement des controverses en SES. Que dire à nos élèves de lycée qui nous interrogeraient sur la cause de la crise et les meilleures manières d'y faire face ? Faut-il apporter une réponse unique tentant la synthèse, ou préciser que les économistes (et les scientifiques en général) ont des préférences, et que leurs préconisations auront certains effets qui favoriseront certains acteurs, certains secteurs économiques, et défavoriseront peut-être d'autres acteurs et d'autres pans de l'économie?

Il faut, d'après nous, présenter une pluralité de points de vue possibles sur les principaux thèmes du programme de SES au lycée – et ce, dès la 2nde. Les chercheurs ne sont pas d'accord ; pourquoi, et pourquoi faut-il le dire de manière explicite à nos élèves de lycée ? D'abord les chercheurs se spécialisent sur un fait ou un type d'explications, et insistent dès lors sur un aspect qui leur semble particulièrement crucial pour expliquer un phénomène – par exemple, Krugman ou Lavoie qui mettront plus l'accent sur l'impact des politiques budgétaires dans la crise, alors que Palley attache une importance plus grande à la politique monétaire. Ensuite, et même sur un fait identique, les chercheurs ne s'accordent pas : la baisse des taux directeurs par la BCE est-elle une bonne chose ? En classe de SES, le risque d'une approche désincarnée de la science et des notions du programme est de donner aux élèves l'impression que l'apprentissage des faits leur permettra de résoudre définitivement les problèmes, et de clore les controverses. Or on sait, en sociologie des sciences, en sociologie de l'action publique et en sociologie critique, que les controverses ne se referment pas à l'épreuve des faits. Il n'est pas question de s'en plaindre ou de le déplorer : 1) les faits restent soumis à interprétation ; 2) les paradigmes dominants ne changent pas principalement du fait d'une crise interne, mais du fait de rapports de force sociaux et politiques plus favorables à un paradigme et à une école de pensée qu'à une autre.

Sur la crise en particulier, nombreux sont ceux qui ont pensé que les déboires économiques de la gestion libérale de la crise des subprimes auraient amené mécaniquement ou logiquement à un abandon ou à une moindre audience scientifique et politique du paradigme libéral. Or ce ne fut pas le cas, pour plusieurs raisons : d'abord, si on se place dans une analyse bourdieusienne du champ académique, les acteurs scientifiques qui tiennent les positions dominantes dans le champ (les directions de laboratoires scientifiques, les revues principales, les comités de sélection) ne sont pas exclus simplement du jeu scientifiquement parce qu'une crise, un fait quelconque, une contradiction, invalideraient leur cadre d'analyse. Comme le souligne l'analyse néo-

institutionnaliste en science politique¹⁷, l'histoire et les pesanteurs institutionnelles comptent : avant qu'un changement social puisse s'imposer il faut que de nombreuses années amènent à faire jouer le poids de l'inertie institutionnelle. Ensuite, et par-delà l'inertie des acteurs et des positions instituées, il n'est pas sûr du tout que la crise et *la preuve par des faits nouveaux* soient les meilleurs moyens et les meilleurs séquences pour invalider un paradigme, une théorie dominante. Nous l'avons expérimenté nous-mêmes dans nos propres travaux : pourquoi la crise économique n'a-t-elle pas amené à un changement plus fort des politiques sociales et des politiques d'emploi¹⁸ ? Pourquoi les solutions déjà préconisées avant la crise (davantage de flexicurité et d'activation des politiques d'emploi) n'ont-elles pas été remises en cause alors qu'elles n'ont pas atteint leurs objectifs en Espagne, en Irlande, en France, aux Pays-Bas, et dans la plupart des pays où elles ont été poursuivies depuis une quinzaine d'années ? Tout simplement parce que la crise change le contexte – et excuse, dès lors, l'échec de politiques qui avaient été prévues avant. Autrement dit, il est normal que ces politiques ne fonctionnent pas autant que prévu puisque le nouveau contexte change les paramètres – et aggrave les problèmes à traiter. Entre les travaux de Kuhn¹⁹, Popper²⁰, Passeron²¹ et Muller²², la question de la place des controverses et des raisons du changement de paradigme est très débattue. Les faits ne valident pas ou invalident rarement une théorie ou un paradigme bien installé : le contexte change, il est complexe et évolutif, et il est difficile de mesurer dès lors si l'inadéquation d'une théorie à expliquer des enchaînements causaux est due à un contexte particulier, à des faits mal mesurés, étudiés avec insuffisamment de recul, ou avec un regard biaisé.

Pire : la crise peut être une opportunité de justifier, d'une autre manière, des politiques déjà menées depuis plusieurs années. Sur l'indemnisation des chômeurs, par exemple, la même politique d'activation et de primes à l'emploi a pu être défendue avec des arguments plutôt libéraux avant 2007, et avec des arguments plutôt keynésiens après 2010, en France et en Europe²³. Les défenseurs d'un modèle de politique publique ont une plasticité d'argumentation, et peuvent défendre la continuité en puisant dans des registres d'argumentation variés. Ceci complexifie, avec les élèves, l'étude des controverses et des politiques publiques en question : il faudrait à la fois étudier le dispositif de politique publique en lui-même (par exemple, le Revenu de Solidarité Active, RSA) et

¹⁷ Hall, Taylor, « La science politique et les trois néo-institutionnalismes », *Revue française de science politique*, vol. 47, n°3-4, 1997, p. 469-496.

¹⁸ Arrignon, « Opportunités des crises pour les réformes sociales : Le cas du RSA », in Barbier *et al.* (dir.), *Solidarités : l'épreuve des crises*, L'Harmattan, 2012, p.153-170.

¹⁹ Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 1962.

²⁰ Popper, *Logique de la découverte scientifique*, Payot, *op. cit.*

²¹ Passeron, *Le raisonnement sociologique*, *op. cit.*

²² Muller, *L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique*, *RFSP*, vol.50, n°2, 2000, p.189-208.

²³ Arrignon, « Poursuivre malgré la crise? Changement de contexte et continuité des politiques d'emploi en Europe », *Politique européenne*, vol.4, n° 42, 2013.

le positionner objectivement dans une grille de controverses scientifiques (le RSA est-il un dispositif libéral, de relance, de renforcement de la protection sociale ?) ; et étudier aussi les discours des acteurs et des chercheurs sur ce même dispositif – comment les acteurs qui ont défendu ou critiqué la réforme ont-ils puisé, ou cours du temps, dans des registres d’argumentation et dans des traditions théoriques économiques et sociales connues ?

Expliciter l’engagement des économistes, sociologues et politistes, en cours de SES ? Ou distinguer de manière étanche savoirs savants et domaine de l’opinion ?

Au lycée, peut-on donc enseigner les SES comme une science exacte – ou faut-il l’enseigner comme une science historique, dépendante de parti-pris de recherche et des circonstances dans lesquelles les concepts ont été inventés et les mécanismes découverts ? Dans une approche sociologique proche de Bernard Lahire, on pourrait avancer qu’il faut clairement distinguer science et convictions politiques. S’inscrivant dans une tradition prônant la coupure nette entre *savant et politique*, Lahire écrit que « *la science commence dès que le savoir, quel qu’il soit, est recherché pour lui-même. [...] En tant qu’il se livre à l’investigation scientifique, [le chercheur] se désintéresse des conséquences pratiques. Il dit ce qui est ; il constate ce que sont les choses, et il s’en tient là.* »²⁴ Pour séduisante que se présente cette posture positiviste – le chercheur serait au-dessus des débats politiques et des conséquences sociales de ses découvertes – on comprend, avec Geoffroy de Lagasnerie, ce que cette position peut avoir de risqué ou même de factice. En effet le savoir, quel qu’il soit, est-il jamais recherché pour lui-même ? De Lagasnerie s’inscrit dans une approche bourdieusienne, et pense que le savoir a toujours une finalité sociale : si le chercheur s’intéresse à un sujet, adopte une problématique et des hypothèses, entend démontrer quelque chose, c’est parce qu’il est intéressé à cette démonstration. Il est *engagé* dans un monde social – et cet engagement n’est ni un problème, ni nécessairement un militantisme : le chercheur est positionné dans un champ social et scientifique, et un enseignement de ses théories en cours de SES n’a pas de sens si les conditions d’élaboration de sa théorie (et les raisons qui l’ont poussé à le faire) ne sont pas énoncées aux élèves, pendant le cours. De Lagasnerie dit que l’enseignant et le chercheur se trompent lorsqu’ils croient à « *un ‘savoir autonome, suprasocial, planant au-dessus de toutes les contingences* », et quand ils refusent de reconnaître que « *l’importance de [leurs] discipline[s] pour la société’ exerce une ‘influence sur la réalité de [leur] travail’* »²⁵. Cacher les partis-pris et les intentions des chercheurs aux élèves, en classe de SES, ce serait à la fois leur mentir sur ce qu’est la science, et ne pas leur donner les moyens de comprendre pourquoi perdurent des controverses

²⁴ Lahire, *Pour la sociologie*, La découverte, 2016, p.35.

²⁵ De Lagasnerie, *Penser dans un monde mauvais*, PUF, 2017, p.19

alors que les faits semblent donner raison plutôt à une théorie qu'à une autre. Il faut revenir aux partis-pris et aux controverses sociales et politiques pour comprendre *qui parle* et en quoi une théorie a des causes et des conséquences sociales, économiques et politiques.

Est-ce être relativiste – et prendre le risque d'inculquer aux élèves une vision relativiste de la science – que de dire que les théories économiques et sociales sont toujours influencées par le positionnement du chercheur dans des controverses, et que ces théories sont toujours récupérées pour des usages sociaux et politiques particuliers ? Terminons cet état de l'art par le débat vif qui a eu lieu entre Pierre Favre²⁶ et Bruno Latour²⁷ à ce sujet. Le premier accuse la sociologie des sciences de démythifier le savoir, de donner aux élèves l'impression que le chercheur est toujours biaisé, et que les savoirs académiques sont toujours contingents et qu'on ne pourrait donc jamais s'y fier. Il n'y aurait pas de rupture épistémologique tout à fait nette entre savoir et opinion – tel serait le programme fort de la sociologie des sciences, tel que décrit et dénoncé par Pierre Favre. A l'inverse, Bruno Latour répond que la distinction entre savoir et usage social du savoir n'est pas pertinente : « *Que faire des chercheurs qui diffusent leurs découvertes par conférences de presse ? Des militants écologistes qui témoignent comme experts au cours de procès contre des compagnies pétrolières ? Des avocats spécialistes des brevets qui campent dans les laboratoires ? Du conseil d'administration d'une association de malades qui décide de financer telle ou telle recherche en biologie moléculaire ? Du ministère de la Recherche qui impose l'achat de cahiers de protocole normalisés ? [...] Des physiciens dissidents devenus lanceurs d'alerte contre leur propre institut de recherche ? Des députés qui organisent des conférences de consensus sur des questions technologiques hautement controversées ? Des experts en climatologie qui votent au sein du groupe de recherche sur le climat, le GIEC, sur la probabilité des causes du réchauffement global – et qu'on récompense d'un prix Nobel de la paix ? Or, chose étonnante, malgré le pullulement de nouveaux acteurs, on ne voit toujours pas clairement par quoi remplacer une division qui semble à la fois légèrement obsolète et toujours indispensable* ». L'engagement des chercheurs dans des controverses sociales et politiques est la norme, nous dit Bruno Latour. Il faut l'apprendre aux élèves pour, d'abord, leur donner une image moins trompeuse de ce qu'est la science. Il faut les mettre en situation de choisir entre des théories et des pistes d'explication différentes des phénomènes sociaux et économiques. Il faut leur permettre, ainsi, d'améliorer leur méthode de l'argumentation – en sachant comment positionner des arguments, des nuances, des contre-arguments, qui ne soient pas seulement juxtaposés mais cohérents dans une argumentation. La controverse n'est pas un problème

²⁶ Favre, « Ce que les science studies font à la science politique. Réponse à Bruno Latour », *RFSP*, vol.58, n°5, 2008, p. 817-829.

²⁷ Latour, *Nous n'avons jamais été modernes*, La découverte, 1991 ; Latour, « Pour un dialogue entre science politique et science studies », *RFSP*, vol. 58, n°4, 2008, p. 657-678.

pour l'enseignement des SES, le cours n'a pas à réduire la controverse mais au contraire à expliciter, pour les élèves : qui parle, pourquoi, et quelles sont les conséquences pratiques, sociales et économiques, des options théoriques que l'on aura décidé d'adopter ?

Problématique

Comme l'indique Jérôme Deauvieau²⁸, en SES nous sommes dans une discipline du secondaire qui a un rapport tout particulier aux savoirs de l'expérience et aux savoirs scientifiques, les élèves étant engagés dans le monde social qu'ils étudient en classe. Bien souvent, la tentation est forte pour l'enseignant de vouloir apporter alors « la » science aux élèves en réponse à des opinions préformées. Mais le risque d'une telle approche (« la » science comme réponse juste, unique, visant à clore les débats) est de donner une image fautive des savoirs universitaires – lesquels sont pris, eux aussi, dans des controverses. Le pari que nous faisons dans cet Ecrit Scientifique Réflexif est que le re-positionnement des notions et des mécanismes dans les débats et les champs scientifiques permettra aux élèves de mieux saisir le sens d'une notion ou d'un concept, et surtout de se prémunir contre le risque d'un contresens – en ne mélangeant pas dans une même partie de dissertation des concepts ou des notions qui ont été pensés et construits dans des intentionnalités opposées. La question est alors de savoir (à la suite des travaux de Legardez et Simmoneaux, notamment) comment faire le lien entre questions socialement vives, questions scientifiques problématiques, sur les thèmes du programme. Le livre *Les sciences économiques et sociales* (dirigé par Galy *et al.*²⁹) soulève de nombreux questionnements pédagogiques sur la question de l'unité ou de la diversité des sciences économiques - et des manières de se servir utilement de cette diversité pour favoriser les apprentissages des élèves. La thèse générale du livre est la suivante, si on suit la préface : « *Existe-t-il une science économique que l'on pourrait enseigner au lycée ? Non. Il existe des sciences économiques et sociales, que l'on doit enseigner de façon ouverte et contradictoire* » (p.14). On pourra relayer l'interrogation faite dans le chapitre de Blanc, Jean et Maurin: l'enseignant doit-il on non « *évoquer le fait que 'les économistes' sont, en fait, 'certains économistes', issus d'un courant théorique spécifique ?* » p.120). A cette question nous répondons-nous positivement dans cet Ecrit Scientifique Réflexif : notre objectif pédagogique, et l'objectif de notre expérimentation, est d'amener les élèves à ne pas avoir l'idée d'une science (économique, sociologique ou politologique) figée, unifiée, laissant les débats à la porte de la classe. Les débats ne sont pas uniquement dans les représentations et les *a priori* – la science permettant de clore par la certitude et la conviction indiscutable. Les débats traversent la science – et un enseignement éthique et responsable des SES doit viser, à notre sens, à donner aux élèves une **image pluraliste** des différentes théories et grilles de lecture des thèmes du programme de SES, que ce soit sur les inégalités et les PCS, la consommation, la croissance et l'environnement, le chômage, etc. En terme d'expérimentation et d'objectif pédagogique, nous nous donnons donc une intention simple : si une proportion

²⁸ Deauvieau, *Enseigner dans le secondaire*, La dispute, 2009.

²⁹ Galy *et al.* (dir.), *Les sciences économiques et sociales*, La découverte, 2015.

satisfaisante d'élèves déclare, à la fin de l'année de SES, que les économistes ne sont pas tous d'accord – de manière générale et de manière plus affinée, sur des points du programme spécifiques – alors nous aurons atteint un objectif important, en lien avec le programme de SES. Voyons en détail maintenant comment mener et opérationnaliser cette enquête : les élèves ont-ils une image unifiée ou pluraliste des approches économiques, sur les thèmes du programme que nous avons traités ?

- Partie II. Méthodologie et Analyse -

1. Contexte général de la mise en œuvre de l'expérimentation

a. Présentation de l'établissement

Cette expérimentation, concernant la place accordée à la controverse par les élèves dans le cadre du cours de sciences économiques et sociales, s'est déroulée au Lycée Algoud-Laffemas à Valence (26). Ce lycée général et technologique se caractérise tout d'abord par la diversité des milieux sociaux d'où sont issues les élèves. En effet le lycée Algoud-Laffemas est une cité scolaire qui compte aujourd'hui près de 2200 élèves. « Le bassin versant » de la population de secteur est divers puisqu'il regroupe d'une part des élèves provenant de milieux plutôt ruraux et d'autre part des élèves provenant de quartiers populaires de l'agglomération valentinoise. Ainsi cet établissement peut être défini et analysé au regard de la mixité sociale qui le caractérise. En effet celle-ci s'observe à la fois du point de vue géographique, puisque les élèves de « la ville » côtoient ceux de « la campagne », mais également du point de vue de la nationalité d'origine, puisque la mixité sociale s'observe également dans cet établissement sous cet angle. En effet une partie des élèves provenant des quartiers populaires valentinois sont issus de familles dont les parents ne sont pas d'origine française. De même certains élèves, issus de ces mêmes familles sont, le plus souvent binationaux et même parfois, comme c'est le cas dans la classe de première ES dans laquelle j'enseigne, nés dans le pays d'origine de leurs parents.

b. Présentation de la classe et des élèves concernés par l'expérimentation

La classe de première ES dans laquelle j'ai mis en place cette expérimentation est donc par conséquent à l'image de cette mixité sociale abordée supra. De plus il s'agit d'une classe au niveau général plutôt moyen. En effet ce constat peut être effectué d'une part aux vues des résultats globaux d'une grande majorité des élèves dans les différentes matières, ainsi qu'aux vues des différentes remarques qui ont pu être faites par l'ensemble de la communauté éducative, notamment lors des conseils de classes du premier et du second trimestre. De même ce constat est très largement partagé par mon tuteur disciplinaire référant dans l'établissement. En effet celui-ci a pu juger, de par son expérience, au fil des nombreuses « visites-conseil » au cours desquelles il est venu m'observer, que cette classe de première ES en question était selon ces mots : « une classe laborieuse ». Aussi bien que le niveau moyen soit relativement faible, les élèves font cependant preuve d'un remarquable

dynamisme quant à leur implication, notamment orale, dans le cadre de la construction de notre cours de sciences économiques et sociales. A cet effet une majorité d'élèves est tout de même soucieuse de comprendre les grandes questions économiques et sociales qui alimentent les débats d'actualité au cœur de la sphère médiatique ou politique. Dans cette optique il m'apparaît donc d'autant plus important de mettre en place un cours de SES, permettant à mes élèves d'avoir les outils nécessaires pour comprendre le monde et la société dans laquelle ils vivent, tout en leur permettant de se positionner de manière éclairée vis-à-vis des divers points de vue qui peuvent-être exposés dans ces différents débats.

2. Présentation des méthodes d'observation de l'expérimentation et des recueils des données

Cette expérimentation vise donc, comme expliqué précédemment, à essayer de prendre en compte et d'évaluer la perception qu'ont nos élèves de la controverse, notamment dans la science économique. Aussi l'objectif est donc clairement que le cours de SES puisse permettre aux élèves de dépasser cette vision dans laquelle la controverse ne conduirait au final qu'à un certain relativisme, débouchant sur une impossibilité de compréhension et de positionnement vis-à-vis des faits économiques qui font échos dans l'actualité. Aussi les différents courants de pensée ou visions qui alimentent ces débats et interpellent le cours de SES sur des notions telles que le chômage ou la croissance économique, du point de vue de l'actualité mais aussi des programmes, sont d'autant plus importants qu'il s'agit de questions vives au sens de Legardez et de de Simonneaux. De plus la difficulté principale réside alors essentiellement dans le risque d'un usage idéologique de l'expertise disciplinaire du professeur, l'enjeu éducatif étant bien de permettre aux élèves de développer une opinion informée à l'égard de ces questions vives— c'est-à-dire d'être capable de faire des choix pour être en mesure de débattre et de positionner un argument. Pour ce faire la méthode choisie lors de cette expérimentation peut-être présentée de la manière suivante.

Cette expérimentation s'est déroulée en trois temps distincts. Dans un premier tout d'abord – 1^{ère} étape – après une brève présentation des deux grands points de vue vis-à-vis de l'offre et de la demande, lors d'une activité portant sur le thème 5 : « Régulation et déséquilibres macroéconomiques », au programme de SES en classe de première, j'ai proposé un questionnaire (Cf. Annexe 5) à mes élèves. Ainsi ce questionnaire anonyme élaboré en concertation étroite avec Mehdi Arrignon, a donc été proposé à mes élèves de première ES afin que ceux-ci se positionnent individuellement à l'égard des sciences économiques et sociales d'un point de vue général, mais

également à l'égard de propositions précises vis-à-vis de débats portant sur des questions telles que les solutions à préconiser face au chômage ou encore celles à privilégier pour le retour de la croissance économique. L'objectif bien que biaisé par l'activité préalable, sur lequel je reviendrai plus loin dans la partie insistant sur les limites, était donc que les élèves se positionnent, vis-à-vis de leur représentations sociales, sur les différentes propositions qui leurs étaient soumises. Pour chacune de ces propositions les élèves devaient indiquer s'ils étaient complètement d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord ou en complet désaccord avec ce qui leur était proposé. Dans cette première phase de l'expérimentation, les élèves avaient le choix dans chaque bloc thématique d'affirmations entre une proposition plutôt simpliste et/ou optimiste, une vision plutôt orientée du point de vue du cadre d'analyse néo-libéral, une proposition plutôt orientée dans le cadre de l'analyse keynésienne, et enfin une vision plutôt pessimiste et fataliste laissant place à une impossibilité à résoudre le problème économique en question.

A l'issue de cette première étape, et après interprétation statistique des résultats du questionnaire (*Cf. Annexe 1 - Tableau de synthèse*), j'ai donc pu évaluer une première fois le positionnement de mes élèves vis-à-vis de ces propositions. De plus cette interprétation statistique des résultats m'a également permis d'évaluer la vision globale que ma classe de première avait à l'égard de différentes controverses qui existent au sein des sciences économiques et sociales mais aussi au sein de la sphère médiatique et politique, comme observable infra dans le point 3) « Interprétation des résultats ». Suite à cette interprétation j'ai donc mis en œuvre une séance de 2 heures (*Cf. Annexe 6*) – 2^{ème} étape – afin que mes élèves puissent percevoir davantage l'intérêt de la controverse dans la discipline mais aussi dans les autres sphères dans lesquelles on les retrouve. L'objectif central de ce travail de deux heures, sous forme de « travaux dirigés », est de donner aux élèves une image pluraliste des différentes théories et grilles de lecture qui existent au sein de la science économique. A cet effet cette seconde étape s'inscrit donc dans l'objectif pédagogique global de cette expérimentation, visant à amener les élèves à ne pas avoir l'idée d'une science économique (et plus largement sociologique ou politologique) figée, unifiée, laissant les débats à la porte de la classe, sans par ailleurs conduire ceux-ci au relativisme et au doute généralisé sur tous les apports scientifiques en sciences sociales.

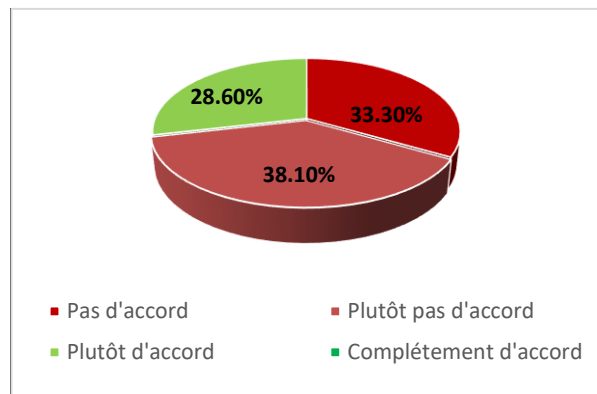
Puis à l'issue de cette étape intermédiaire, une troisième phase a consisté à redonner le questionnaire à l'identique aux élèves – 3^{ème} étape – afin que je puisse comparer l'évolution de leur perception à vis-à-vis de cette controverse, une fois le travail à son égard effectué dans le cadre du cours.

3. Interprétation statistique des résultats (Cf. Annexes 1 et 3 - Tableaux de synthèse)

a. 1^{ère} étape: Interprétation des réponses issues du premier questionnaire

Tout d'abord le premier constat que je peux dresser à l'issue de cette première phase de réponses au questionnaire, est le suivant. Les élèves rejettent majoritairement les affirmations proposant des représentations sociales trop simplistes, trop optimistes ou trop pessimistes. En effet à l'aide des diagrammes ci-dessous, présentant la répartition en pourcentage des réponses des élèves, nous pouvons observer que les élèves se positionnent clairement en désaccord avec ce type de propositions. Dans cette optique nous pouvons observer par exemple à l'aide de la figure 1, ci-après, que 71.4 % des élèves désapprouvent plus ou moins fortement l'affirmation selon laquelle, la science économique regroupe des solutions qui fonctionnent tout le temps. De même nous pouvons également observer sur le premier diagramme – Figure 2 – que 81% des élèves désapprouvent plus ou moins fortement l'affirmation selon laquelle, les solutions apportées par la science économique fonctionnent tout le temps. De plus le second diagramme – Figure 2 – montre également, toujours dans cette logique, que 90.5% des élèves ne sont pas d'accord avec le fait que contre le chômage il n'y a plus aucunes solutions possibles, toutes les solutions ayant déjà échoué jusqu'ici. Puis à l'aide de la troisième figure nous pouvons également constater que les élèves sont 95.2% à être en désaccord avec le fait que les économistes ont une solution simple contre le chômage. Enfin la quatrième figure montre clairement que les élèves sont en complet désaccord ou plutôt en désaccord à 90.5 % avec l'affirmation pessimiste selon laquelle « de toute façon toutes les solutions sont inefficaces car la croissance économique ne repart pas ». Ainsi dans une quête d'identification de représentations sociales de départ, importante au sens de Mas, il serait possible au regard de ces premiers résultats, d'avancer le fait que les élèves de cette classe de première ES ont déjà un point de vu marqué vis-à-vis de ces affirmations économiques puisqu'ils rejettent de manière très clair les affirmations proposant des représentations sociales trop simplistes, trop optimistes ou trop pessimistes.

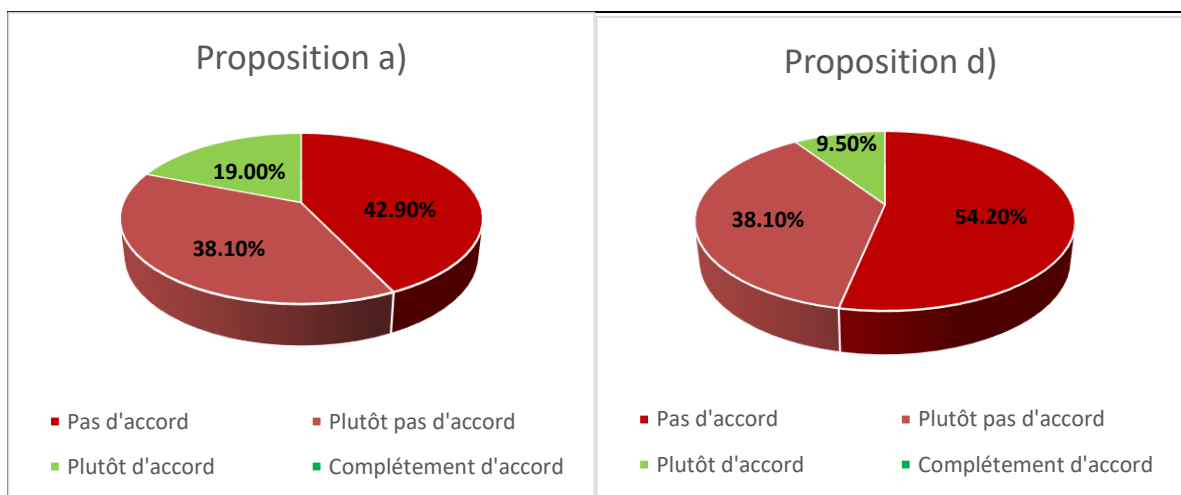
Figure 1 : Diagramme 1 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard de l'affirmation générale sur l'économie a)*



***Affirmations générales sur l'économie**

a) *L'économie, ce sont des solutions qui fonctionnent tout le temps.*

Figure 2 : Diagrammes 2 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard des affirmations 1 a)* et 1 d)* sur l'histoire du chômage

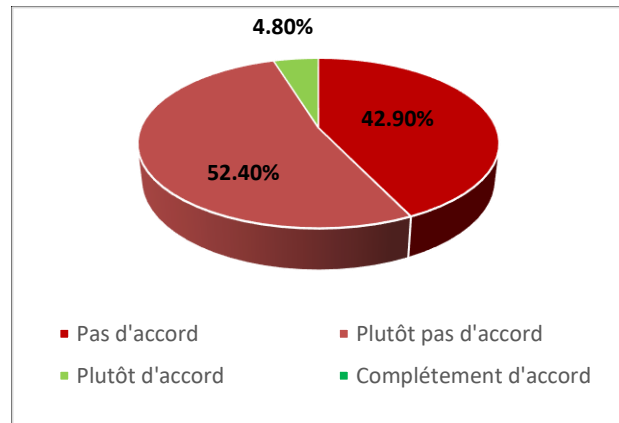


***Affirmations 1 sur l'histoire du chômage**

a) *Contre le chômage certaines solutions fonctionnent tout le temps.*

d) *Contre le chômage on a tout essayé et rien ne fonctionne.*

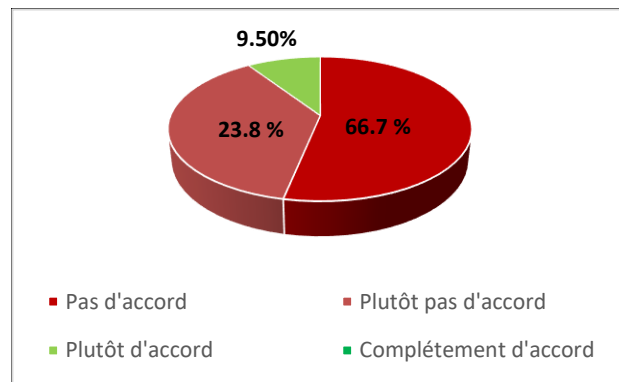
Figure 3 : Diagramme 3 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard de l'affirmation 2 a)* sur les solutions face au chômage



* Affirmations 2 sur les solutions face au chômage

a) Contre le chômage les économistes ont une solution simple.

Figure 4 : Diagramme 4 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard de l'affirmation d)* sur la croissance économique



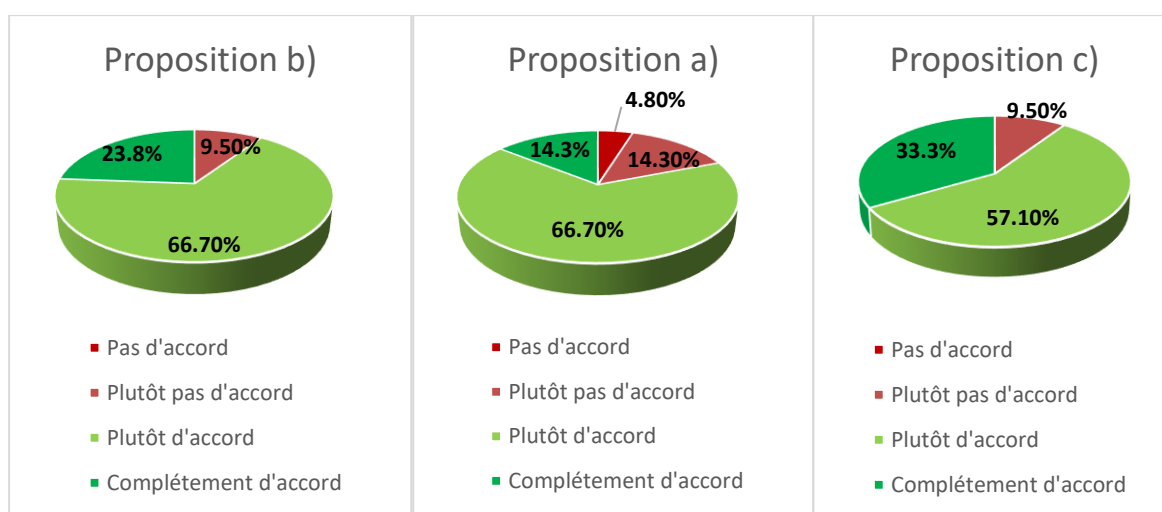
* Affirmations sur la croissance

d) De toute façon toutes ces solutions sont inefficaces car la croissance économique ne repart pas.

De plus le second constat qui peut être effectué est que les élèves arrivent majoritairement à se positionner sur les propositions regroupant « des questions vives » au sens de Legardez et Simonneaux. En effet on peut observer à l'aide du tableau de synthèse (Cf. Annexe 1) que les avis sont majoritairement orientés et tranchés concernant les solutions à préconiser face au chômage

ainsi que celles ayant pour objectif le retour de la croissance économique. En effet par exemple sur le bloc d'affirmations concernant les solutions à préconiser pour restaurer la dynamique de croissance économique, il apparaît à l'aide des diagrammes 5, 6 et 7 infra, que près d'un tiers des élèves s'accordent à dire qu'il est nécessaire de mixer à la fois des politiques de relance conjoncturelles par la demande et des politiques d'allègement des charges pour relancer l'emploi et donc in fine pour relancer la croissance économique.

Figure 5 : Diagrammes 5, 6 et 7 : Répartition en pourcentage du positionnement des élèves à l'égard des affirmations a)*, b)* et c)* sur la croissance économique



a) Il faut relancer la demande et stimuler la consommation pour retrouver la croissance économique.

b) Il faut privilégier la baisse des charges pour faciliter l'embauche de la part des entreprises et restaurer au finale la croissance.

c) Il faut faire un peu des deux !

Ainsi au regard des résultats de cette première étape (Cf. Annexe 1 - Tableau de synthèse), il s'avère que les élèves apparaissent plutôt au départ en accord avec les propositions qui leurs sont faites. Même si certaines peuvent cependant, du point de vue théorique, s'avérer contradictoires, comme on peut l'observer supra avec les réponses recueillies pour les propositions a) et b).

Aussi le premier constat suivant lequel les élèves n'ont aucun mal à se positionner doit cependant être quelque peu nuancé, notamment quant à l'évaluation de leur perception à l'égard de la controverse en sciences économiques et sociales. Ainsi on peut observer ci-après un positionnement toute fois relatif vis-à-vis de la controverse en économie et en sociologie. En effet pour évaluer les représentations sociales des élèves sur leur perception de la controverse en SES, ceux-ci devaient se positionner sur une échelle de 1 à 10 (10, complètement d'accord ; 1,

complètement en désaccord) vis-à-vis des propositions suivantes, visant, dans l'optique de notre expérimentation, à occulter cette controverse en SES :

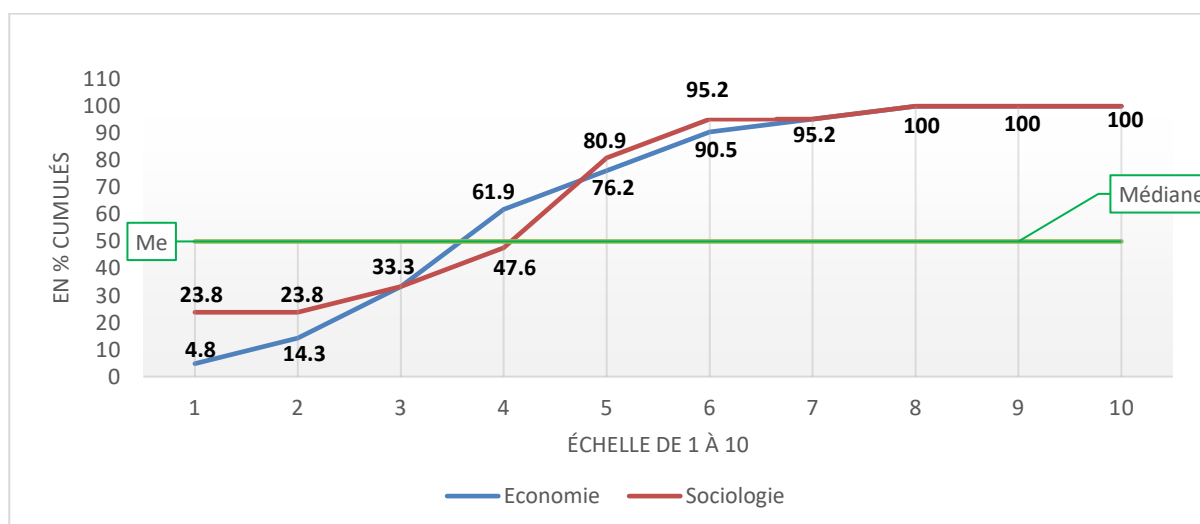
En économie : « La science économique regroupe des chercheurs qui pensent tous de la même manière ».

En sociologie : « La sociologie regroupe des chercheurs qui pensent tous de la même manière »

Suite à ce positionnement deux constat peuvent-être fait au regard des données recueillies au terme de cette première étape.

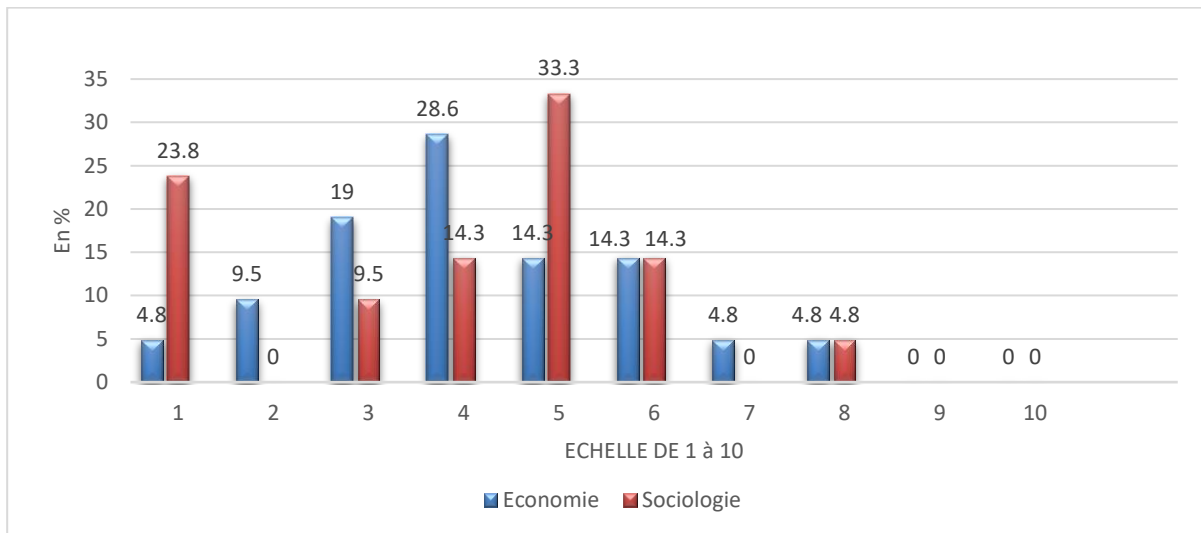
Premièrement on peut observer à l'aide du graphique ci-dessous, présentant le positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 en pourcentage cumulés, que ceux-ci sont plutôt en désaccord d'une manière générale avec les propositions économiques et sociologique visant à occulter la controverse dans les deux disciplines. En effet nous pouvons observer sur le graphique ci-après que la médiane de la représentation du positionnement des élèves se situe pour l'affirmation en économie, entre les échelons 3 et 4, et pour l'affirmation en sociologie, entre les échelons 4 et 5. A cet effet il est donc possible de conclure à l'aide de ce premier graphique que mes élèves sont plutôt en désaccord avec les affirmations de SES occultant la place de la controverse entre les sociologues et entre les économistes. Ceci laisse donc apparaître, dès la première étape de cette expérimentation, que les élèves *ressentent* déjà intuitivement (sans pouvoir mettre pour l'instant des termes précis dessus) qu'il peut y avoir des désaccords entre les chercheurs, et donc que ces élèves ont conscience de l'existence même de la controverse en science économique, d'une part, et dans une moindre mesure en sociologie d'autre part.

Figure 6: 1^{ère} étape - Répartition du positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 (en % cumulés)



Cependant face à ce positionnement, il faut tout de même dans un second temps relativiser, et donc nuancer quelque peu, cette conscience qu’ont les élèves au premier abord de l’existence de la controverse en sciences économiques et sociales. En effet à l’aide des données extraites du graphique ci-après (Cf. Figure 7), nous pouvons observer qu’une majorité des positionnements des élèves se trouve concentré vers le milieu de l’échelle, ceux-ci montrant donc que le positionnement initial, plutôt en désaccord, n’est pour autant pas très marqué du point de vue de la certitude avec laquelle les élèves ont pu se positionner concernant ces deux affirmations. Ainsi nous pouvons observer sur le graphique ci-après que les positions centrales – positionnement neutre vis-à-vis des affirmations – concernant les échelons 4, 5 et 6, regroupent néanmoins le positionnement d’une majorité des élèves à l’égard de ces affirmations. Dans cette optique nous pouvons donc constater à l’aide de la figure 7 que 57.2 % des élèves se positionnent entre les échelons 4 et 6 vis-à-vis de l’affirmation portant sur la science économique. De même nous pouvons également observer que 61.9% des élèves se positionnent entre les échelons 4 et 6 à l’égard de l’affirmation portant sur la place de la controverse en sociologie.

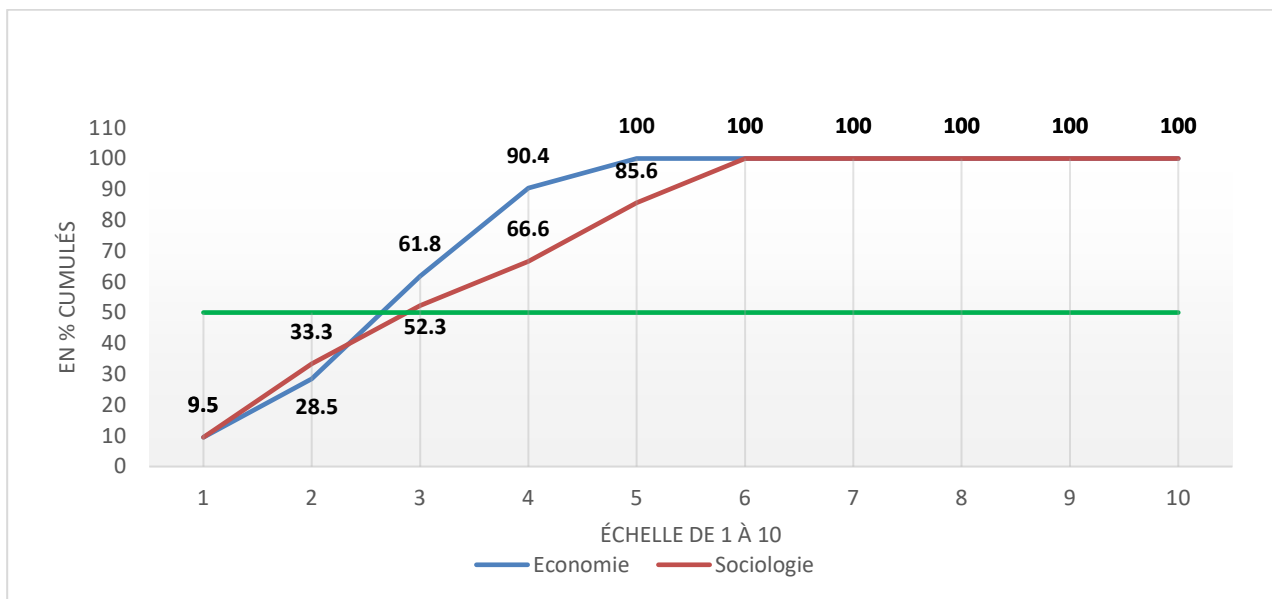
Figure 7 : 1^{ère} étape - Répartition du positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 (en %)



b. 3^{ème} étape: Interprétation des réponses au questionnaire final

Suite à la séance de deux heures sous forme de « TD », les élèves ont répondu une seconde fois au questionnaire. Après mise en forme des résultats (Cf. Annexe 3 – Tableau de synthèse), plusieurs constats peuvent également être faits, concernant la perception des élèves sur la place accordée à la controverse en science économique. Premièrement nous pouvons observer d’une manière générale que les élèves ont en moyenne un désaccord plus important que lors de la première étape, avec la proposition s’attachant à affirmer que tous les économistes sont d’accord entre eux. En effet nous pouvons observer à l’aide de la figure 8 que la médiane de cette distribution se situe entre les échelons 2 et 3, en ce qui concerne la question en économie, alors que celle-ci se situait entre les échelons 3 et 4 au terme de la première étape (Cf. Figure 6).

Figure 8 : 3^{ème} étape - Répartition du positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 (en % cumulés)

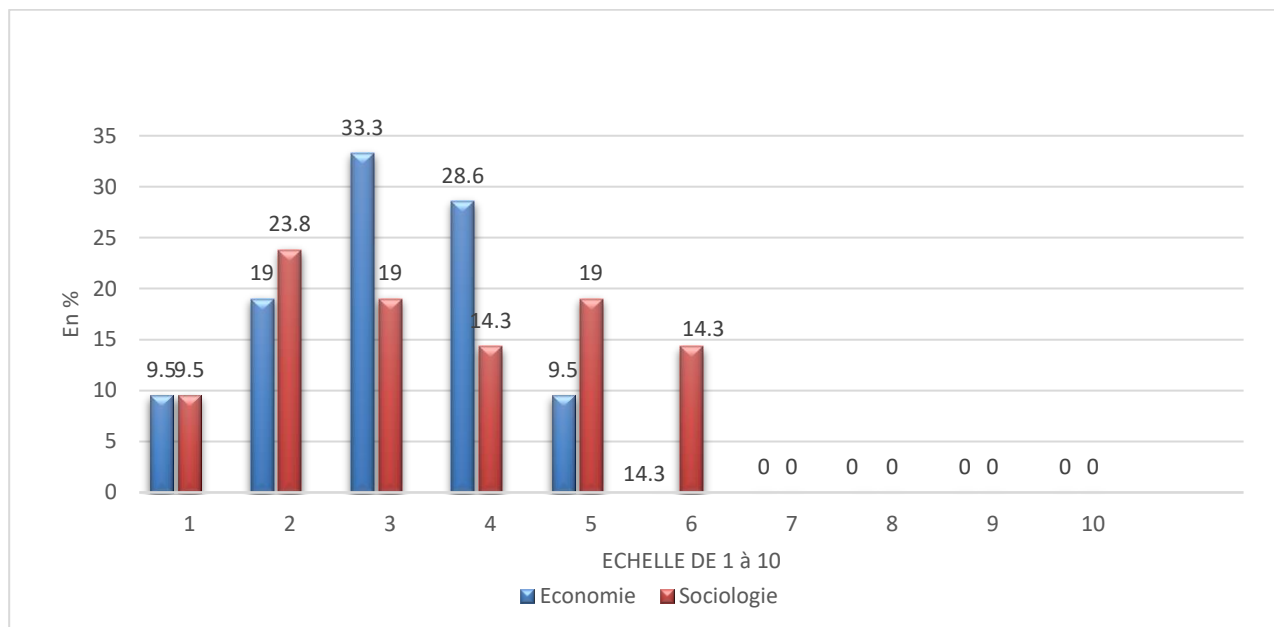


De même nous pouvons également observer dans un second temps, à l’aide de la figure 9, que la distribution du positionnement des élèves, concernant la question en économie, se concentre plutôt sur les échelons 2, 3 et 4, alors qu’au terme de la première étape (Cf. Figure 7), celle-ci se concentrait sur un positionnement plus neutre, autour des échelons 4, 5 et 6. En effet nous pouvons

constater à l'aide de la figure 9 ci-après, que 80% des élèves se positionnent sur les échelons 2, 3 et 4, après avoir effectué le « TD » sur la place de la controverse.

Au final si les élèves étaient plutôt en désaccord, au terme de la première étape avec le fait que tous les économistes pensent la même chose, cette position s'est clairement renforcée au terme de l'expérimentation, puisque les élèves apparaissent davantage convaincus par l'existence de la controverse en science économique.

Figure 9 : 3^{ème} étape - Répartition du positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 (en %)



4. Analyse réflexive: Limites et pistes d'amélioration

La première limite sur laquelle je souhaite insister ici renvoie au fait que mes élèves de première ES ont déjà eu, en amont de la première étape, consistant à identifier les représentations sociales de départ, quelques éléments de cours présentant, à l'oral de manières succinctes, les deux visions de l'offre et de la demande, concernant les solutions susceptibles d'être mises en œuvre pour permettre à la fois la diminution du chômage et le retour de la croissance économique.

De plus la seconde limite que l'on ne peut que constater au travers de cette expérimentation réside dans la taille de l'échantillonnage. En effet une enquête de ce type comporte des limites d'un point de vue méthodologique. D'abord, faire des statistiques sur un échantillon inférieur à $n=1000$ tend à donner des marges d'erreur importantes. Dans cette expérimentation où $n=21$, celles-ci peuvent donc s'avérer être considérables. On sait qu'une enquête randomisée sur groupe test ou groupe témoin³⁰, ou même un simple sondage qui se souhaite représentatif, ne peut l'être qu'à partir d'un volume suffisant de réponse et donc ne peut être représentatif sur un échantillon de 21 élèves.

Puis pour un ESR, faire une enquête sur des classes que nous connaissons, qui nous connaissent, sans protocole en double aveugle, qui ont une vision *a priori* des réponses que le professeur peut attendre (quand bien même nous avons bien indiqué aux élèves qu'« il n'y avait de bonne réponse » et que le test était anonyme)... comporte bien évidemment des biais.

Enfin la dernière limite que l'on peut repérer sur ce type d'expérimentation tient évidemment au choix d'une enquête quantitative, par questionnaire. On pourrait poursuivre l'analyse en proposant aux élèves des moments de retour plus qualitatif. En effet nous pourrions s'imaginer à l'oral : faire discuter les élèves en classe entière, en grand groupe ou en binôme, sur ces questions – et, en tant qu'enseignant, enregistrer ou prendre des notes sur les propos qui ressortent plus spontanément que lors d'une enquête guidée type questionnaire. A cet effet il serait également possible de mettre en place un débat. L'objectif pourrait être de séparer la classe en deux groupes distincts, qui auraient pour objectifs de défendre d'une part, pour le premier groupe, le point de vue de l'offre et d'autre part, pour le second groupe, celui de la demande.

Au final, on pourrait voir ce qu'il ressort plus précisément lors d'une évaluation : si les élèves ont compris que des écoles de pensée, des types d'arguments différents, pouvaient exister sur les sujets du programme en SES, comment arrivent-ils concrètement à remobiliser ces grilles d'analyse différentes dans leurs copies ? Lors d'une argumentation simple en Seconde, lors d'une EC3 en Première (Cf. *Annexe 6*) ou en Terminale, comment les élèves arrivent-ils concrètement à associer des points de vue différents : en présentant une thèse dans une partie, puis une deuxième thèse comme limite, prolongement, ou contradiction dans la deuxième partie ? En défendant un point de vue cohérent et progressif dans la copie, qui par exemple prendrait tous les contre-arguments en première partie, pour les démontrer progressivement et affirmer la thèse de la copie en 2^e partie ? Ces éléments d'évaluation sont à travailler. C'est un véritable objectif qui s'impose à moi l'année prochaine. En effet je m'attacherais à travailler avec les élèves sur les manières de construire une argumentation qui soit cohérente, en puisant dans des registres, des preuves et en mobilisant

³⁰ Gomel, Méda, « Le RSA, innovation ou réforme technocratique ? », *Document de travail du CEE*, n°152, 2011.

différents données statistiques et divers types d'arguments et des courants de pensée différents (même pour s'y opposer, potentiellement).

Conclusion

Dans la première partie de cet Ecrit Scientifique Réflexif, nous avons vu les enjeux théoriques liés à l'enseignement des controverses en SES : que faire des désaccords entre chercheurs sur les thèmes du programme de lycée en SES ? Faut-il expliciter aux élèves les controverses entre écoles de pensée – que ce soit sur le chômage, les classes sociales, le rôle économique de l'Etat, etc. ? Surtout, à quoi servirait pédagogiquement de préciser aux élèves les débats entre spécialistes sur ces questions qui peuvent paraître spontanément comme ardues, et intéressant prioritairement les spécialistes ? Notre expérimentation et notre expérience cette année et les années précédentes nous ont montré que l'explicitation des controverses en classe était positive à de nombreux titres pour les élèves. Cette explicitation permet aux élèves de comprendre les partis-pris et les principaux débats sur les thèmes du programme. Elle met les élèves en situation de mieux argumenter, en choisissant de manière pertinente les éléments de preuve qui correspondent le mieux à leur souhait d'argumentation. Surtout, l'expérimentation a montré que le fait d'aborder les controverses ne conduisait pas nécessairement au relativisme total ou au pessimisme: les élèves savent que les économistes, les sociologues et les politistes ne sont pas tous d'accord, mais cela ne les conduit pas à rejeter les sciences sociales et leurs apports. La société est plurielle, les chercheurs ont des points de vue parfois très différents sur les sujets qu'ils étudient : il faut le savoir pour comprendre qui parle, et utiliser à bon escient et de manière éclairée les notions et mécanismes que l'on souhaite mobiliser lorsqu'on argumente sur un sujet de SES.

Bibliographie

- Arrignon, « Opportunités des crises pour les réformes sociales : Le cas du RSA », in Barbier *et al.*(dir.), *Solidarités : l'épreuve des crises*, L'Harmattan, 2012, p.153-170.
- Arrignon, « Poursuivre malgré la crise? Changement de contexte et continuité des politiques d'emploi en Europe », *Politique européenne*, vol.4, n° 42, 2013.
- Arrignon, « Quand l'Europe s'active : effets et instruments de l'eupéanisation dans le secteur de l'emploi », *Revue Française de Science Politique*, vol.1, n°64, 2014.
- Cahuc, Zylberberg, *Le Négationnisme économique*, Flammarion, 2016.
- Commission Européenne, « *Solde budgétaire des administrations et évolution de la dette brute dans la zone euro* », rapport, 2014.
- Deauvieu, *Enseigner dans le secondaire*, La dispute, 2009.
- De Lagasnerie, *Penser dans un monde mauvais*, PUF, 2017.
- Favre, « Ce que les science studies font à la science politique. Réponse à Bruno Latour », *RFSP*, vol.58, n°5, 2008, p. 817-829.
- Galy *et al.* (dir.), *Les sciences économiques et sociales*, La découverte, 2015.
- Gomel, Méda, « Le RSA, innovation ou réforme technocratique ? », *Document de travail du CEE*, n°152, 2011.
- Hall, Taylor, « La science politique et les trois néo-institutionnalismes », *Revue française de science politique*, vol. 47, n°3-4, 1997, p. 469-496.
- Krugman, « Déficits and the Future », *The New York Times*, 1er décembre 2008.
- Kuhn, *La Structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 1962.
- Lahire, *Pour la sociologie*, La découverte, 2016.
- Latour, *Nous n'avons jamais été modernes*, La découverte, 1991

- Latour, « Pour un dialogue entre science politique et *science studies* », *RFSP*, vol. 58, n°4, 2008, p. 657-678.
- Lavoie, *L'économie post-keynésienne*, La Découverte, 2004.
- Lavoie, « État social, employeur de dernier recours et théorie postkeynésienne », *Revue française de socio-économie*, n°3, 2009, p.4.
- Laurent, *Nos mythologies économiques*, Les Liens qui Libèrent, 2016.
- Legardez, Simonneaux, « *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives* », Broché, 2006.
- Mas, « De la reconnaissance au sens, pour une épistémologie explicite des savoirs en SES », *IDEES*, n° 186 décembre 2016.
- Muller, *L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique*, *RFSP*, vol.50 , n°2 , 2000, p.189-208.
- Palley, « Stabilité monétaire de l'Union: La nécessité d'un banquier du gouvernement et le cas d'une Autorité européenne des finances publiques », *New America Foundation*, 2011.
- Passeron, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Nathan, 1991.
- Popper, *Logique de la découverte scientifique*, Payot, 1973.
- Seiler, *La méthode comparative en science politique*, Armand Colin, 2011.
- Solow, R. traduit par Le Cacheux, « Conférence de Solow R. au Congrès mondial de l'association internationale des sciences économiques à Lisbonne », *Revue de l'OFCE*, n°83, 2002.
- Tuchsirer, « Le modèle danois de "flexicurité". L'improbable "copier-coller" », *Informations sociales*, vol. 6, n° 142, 2007, p. 132-141.

ANNEXES

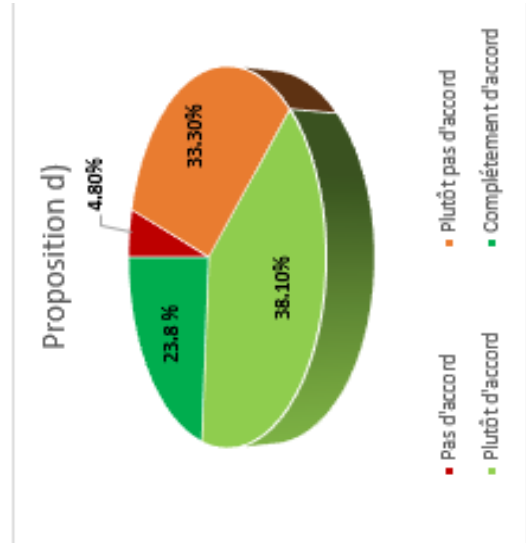
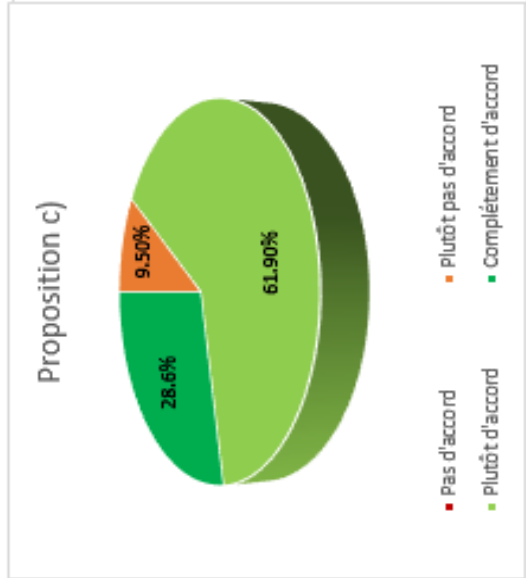
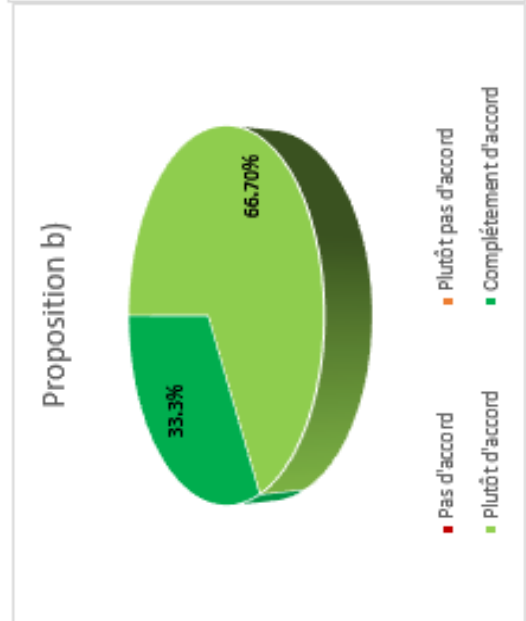
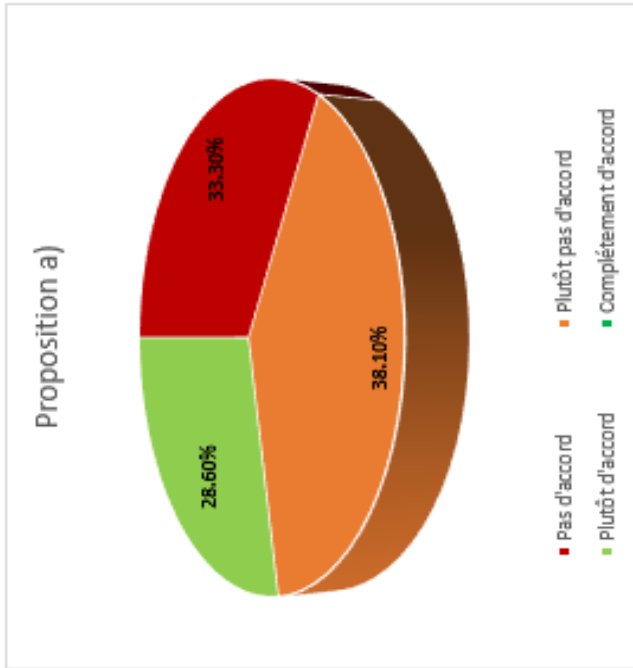
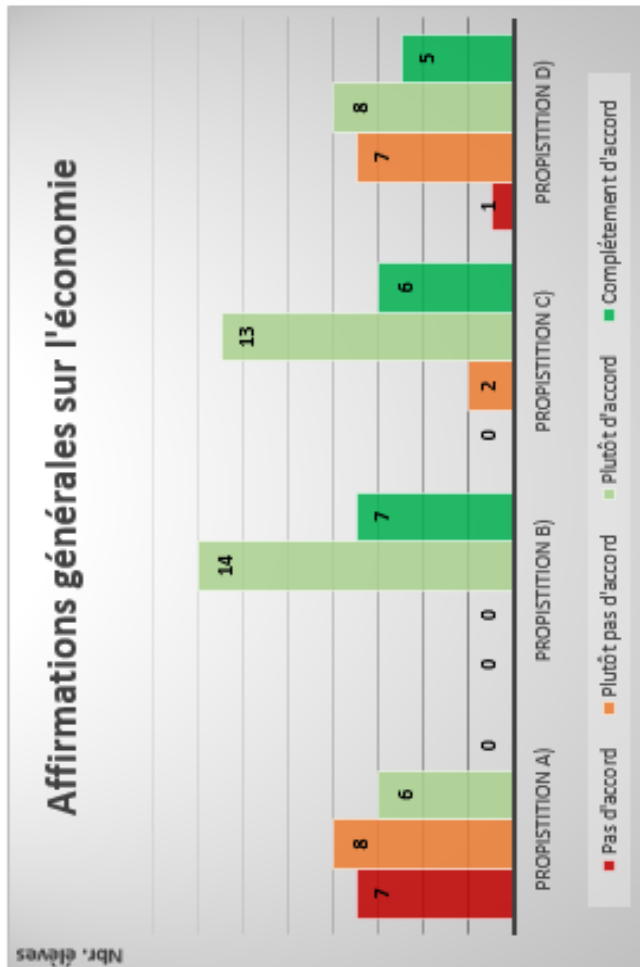
Table des annexes

- **Annexe 1** : Tableau statistique de synthèse – 1ère étape
- **Annexe 2** : Figures statistiques extraites des résultats de la première étape
- **Annexe 3** : Tableau statistique de synthèse – 3ème étape
- **Annexe 4** : Figures statistiques extraites des résultats de la troisième étape
- **Annexe 5** : Questionnaire
- **Annexe 6** : Séance de « *TD* » sur la place de la controverse et évaluation

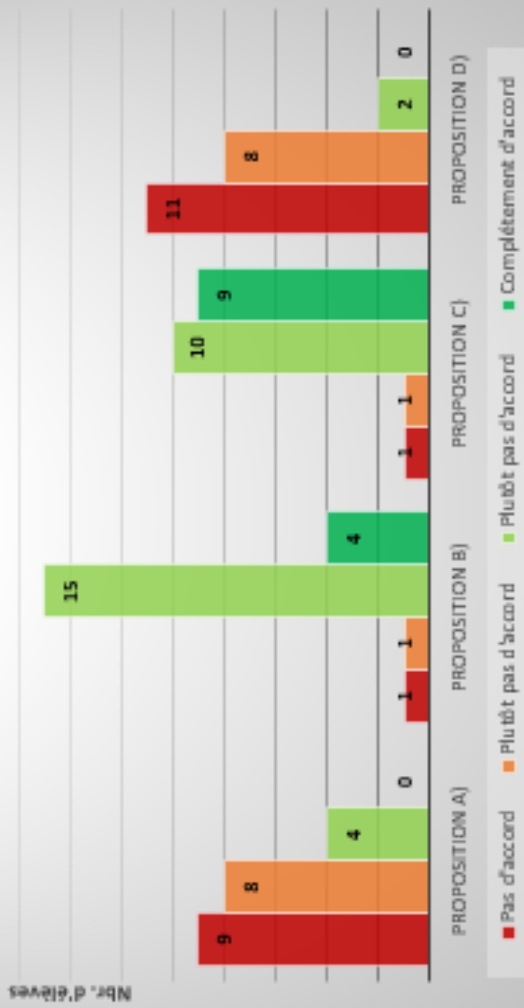
- Annexe 1 -

	Pas d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		Complètement d'accord		TOTAL										
	En unité	En %	En unité	En %	En unité	En %	En unité	En %	En unité	En %									
Affirmations générales sur l'économie																			
a)	7	33.3%	8	38.1%	6	28.6%	0	0.0%	21	100%									
b)	0	0.0%	0	0.0%	14	66.7%	7	33.3%	21	100%									
c)	0	0.0%	2	9.5%	13	61.9%	6	28.6%	21	100%									
d)	1	4.8%	7	33.3%	8	38.1%	5	23.8%	21	100%									
Affirmation 1 sur le chômage																			
a)	9	42.9%	8	38.1%	4	19.0%	0	0.0%	21	100%									
b)	1	4.8%	1	4.8%	15	71.4%	4	19.0%	21	100%									
c)	1	4.8%	1	4.8%	10	47.6%	9	42.9%	21	100%									
d)	11	52.4%	8	38.1%	2	9.5%	0	0.0%	21	100%									
Affirmation 2 sur le chômage																			
a)	9	42.9%	11	52.4%	1	4.8%	0	0.0%	21	100%									
b)	3	14.3%	3	14.3%	14	66.7%	1	4.8%	21	100%									
c)	1	4.8%	2	9.5%	12	57.1%	6	28.6%	21	100%									
d)	5	23.8%	6	28.6%	9	42.9%	1	4.8%	21	100%									
e)	1	4.8%	10	47.6%	7	33.3%	3	14.3%	21	100%									
Affirmation sur la croissance																			
a)	1	4.8%	3	14.3%	14	66.7%	3	14.3%	21	100%									
b)	0	0.0%	2	9.5%	14	66.7%	5	23.8%	21	100%									
c)	0	0.0%	2	9.5%	12	57.1%	7	33.3%	21	100%									
d)	14	66.7%	5	23.8%	2	9.5%	0	0.0%	21	100%									
« Etes-vous d'accord » – Economie																			
<i>En unités et en %</i>																			
1	4.8%	2	9.5%	4	19%	6	28.6%	3	14.3%	3	14.3%	1	4.8%	1	4.8%	0	0%	0	0%
Affirmations générales sur la sociologie 1																			
a)	0	0.0%	0	0.0%	13	61.9%	8	38.1%	21	100%									
b)	6	28.6%	9	42.9%	4	19.0%	2	9.5%	21	100%									
c)	3	14.3%	0	0.0%	9	42.9%	9	42.9%	21	100%									
d)	1	4.8%	2	9.5%	11	52.4%	7	33.3%	21	100%									
Affirmations générales sur la sociologie 2																			
a)	9	42.9%	9	42.9%	3	14.3%	0	0.0%	21	100%									
b)	0	0.0%	9	42.9%	9	42.9%	3	14.3%	21	100%									
c)	1	4.8%	9	42.9%	10	47.6%	1	4.8%	21	100%									
« Etes-vous d'accord » – Sociologie																			
<i>En unités et en %</i>																			
1	23.8%	0	0%	2	9.5%	3	14.3%	7	33.3%	3	14.3%	0	0%	1	4.8%	0	0%	0	0%

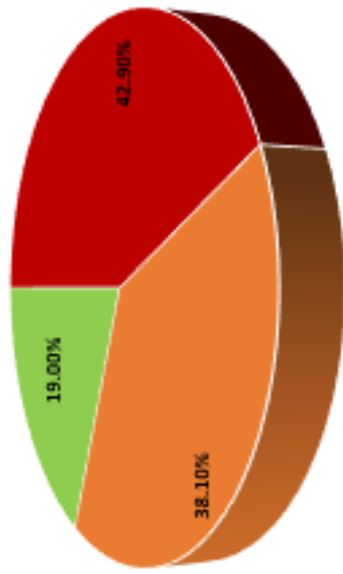
- Annexe 2 -



Affirmations 1 sur l'histoire du chômage

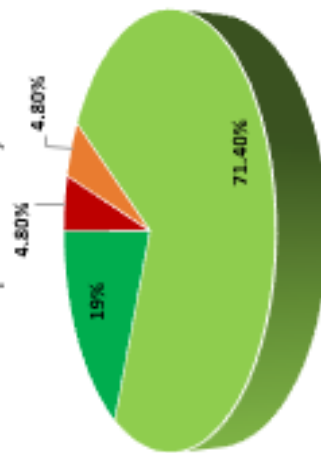


Proposition a)



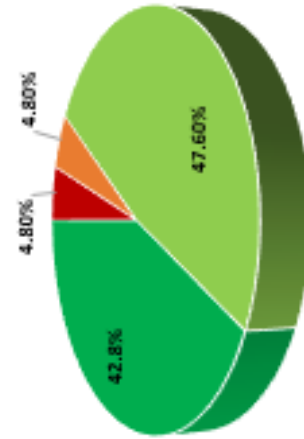
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Complètement d'accord

Proposition b)



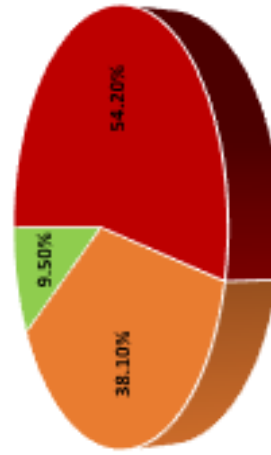
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Complètement d'accord

Proposition c)



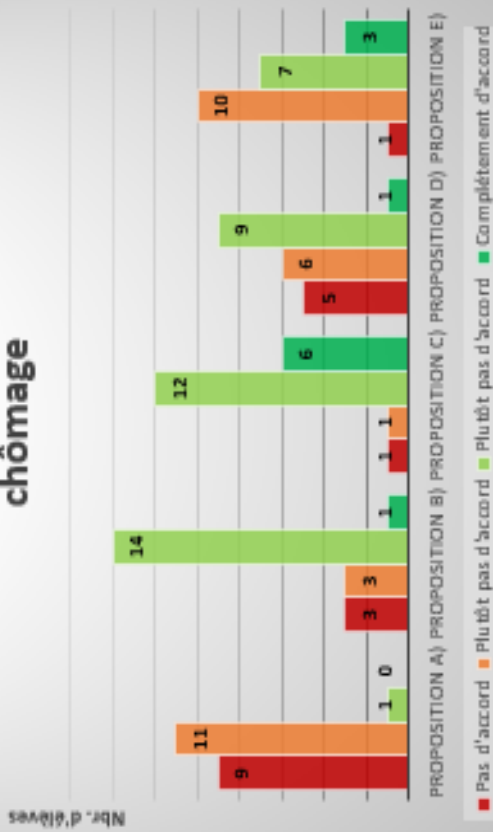
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Complètement d'accord

Proposition d)

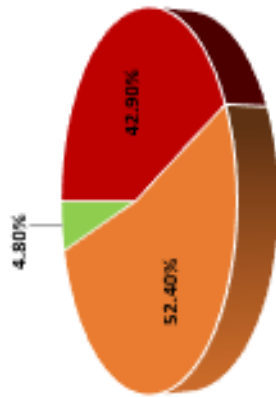


- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Complètement d'accord

Affirmations 2 les solutions face au chômage

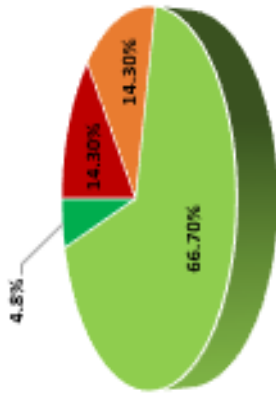


Proposition a)



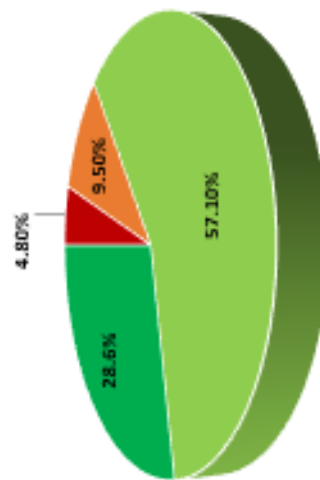
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Complètement d'accord

Proposition b)



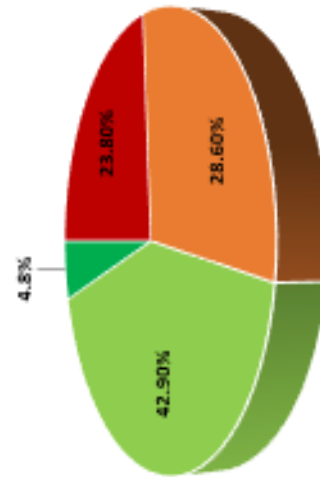
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Complètement d'accord

Proposition c)



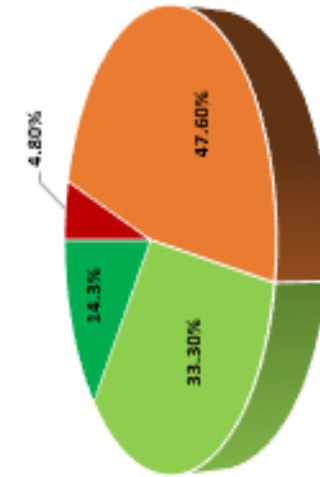
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Complètement d'accord

Proposition d)



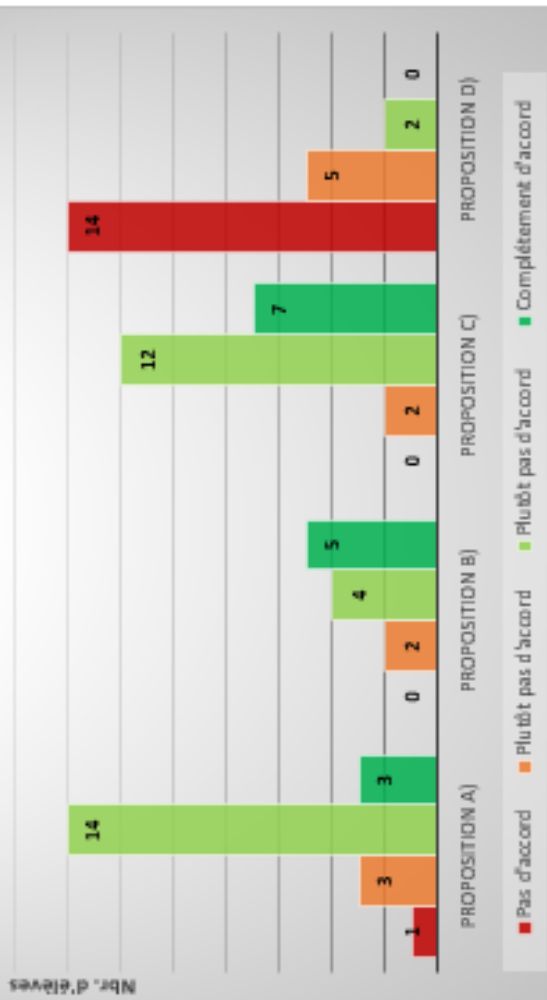
- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Complètement d'accord

Proposition e)

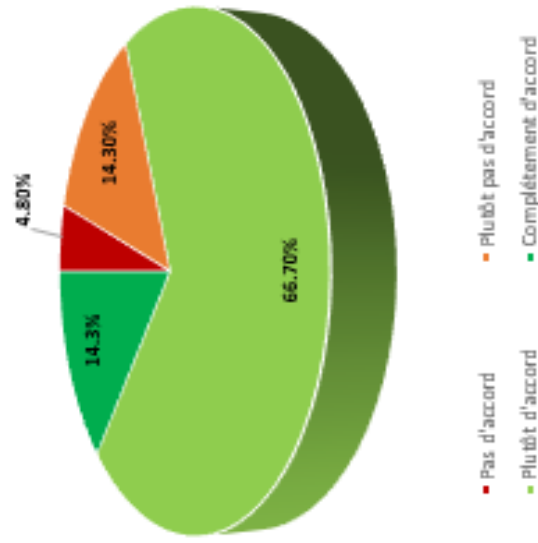


- Pas d'accord
- Plutôt pas d'accord
- Plutôt d'accord
- Complètement d'accord

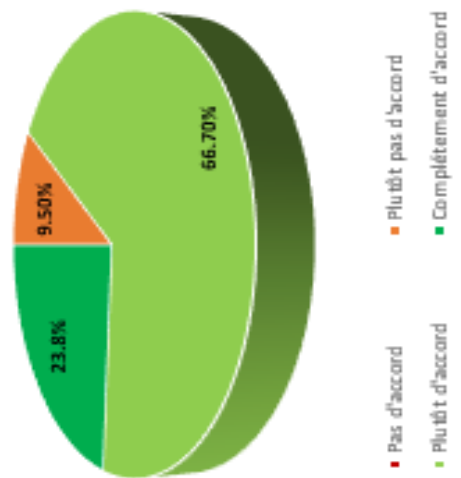
Affirmations sur la croissance



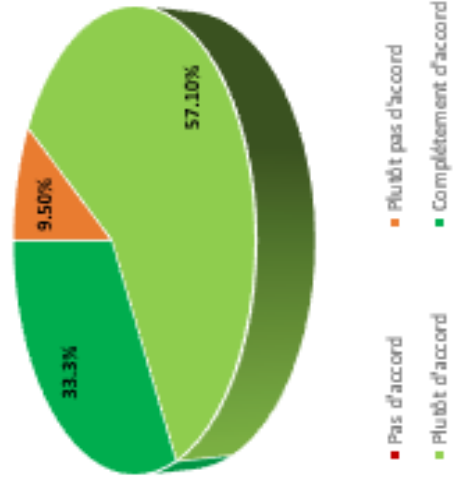
Proposition a)



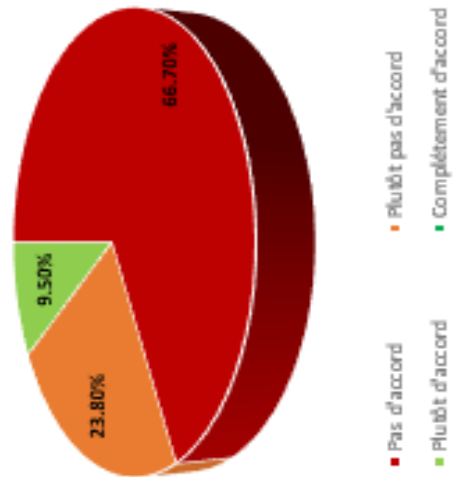
Proposition b)



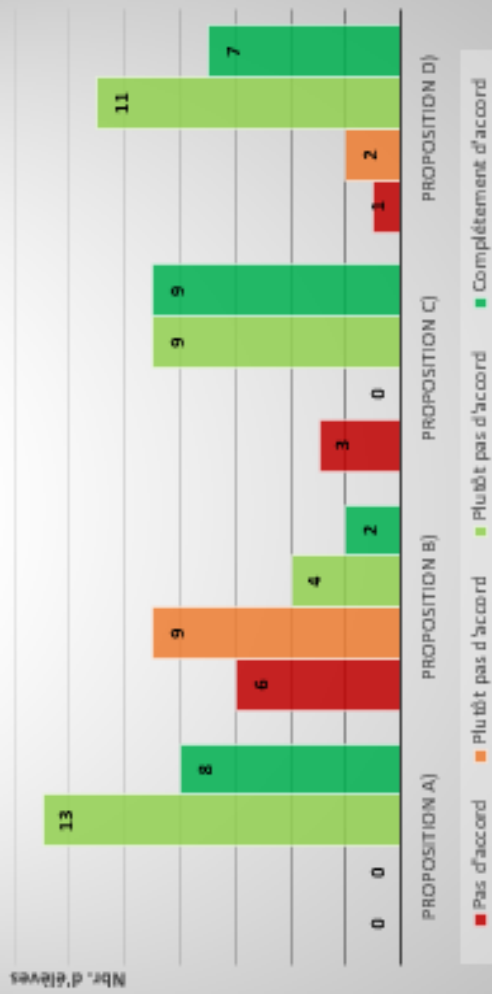
Proposition c)



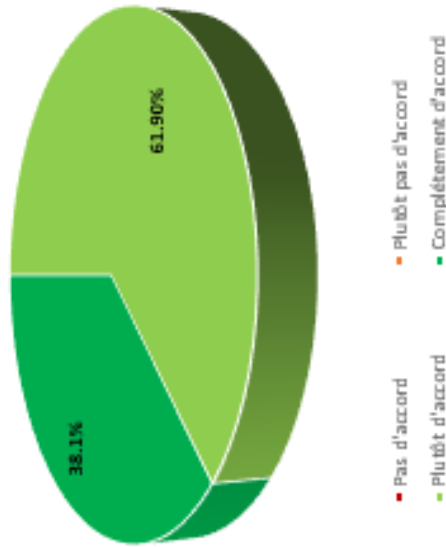
Proposition d)



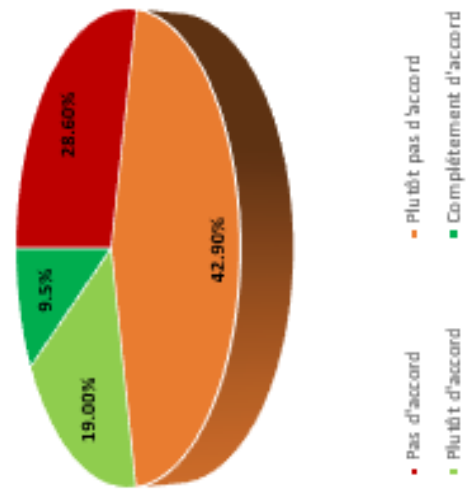
Affirmations générales sur la sociologie



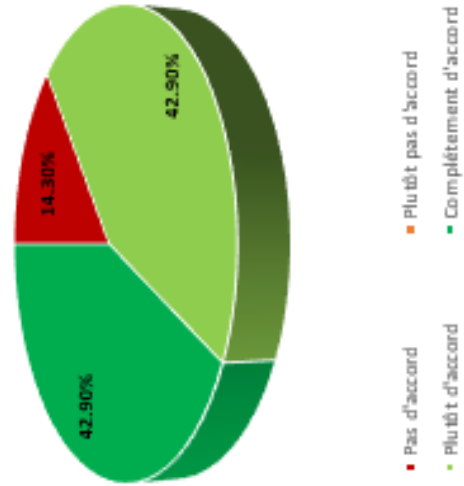
Proposition a)



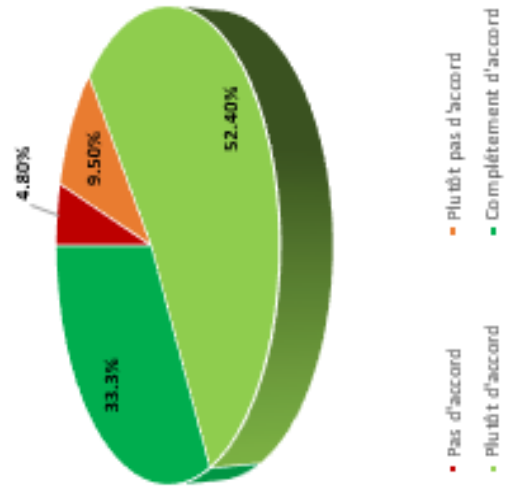
Proposition b)



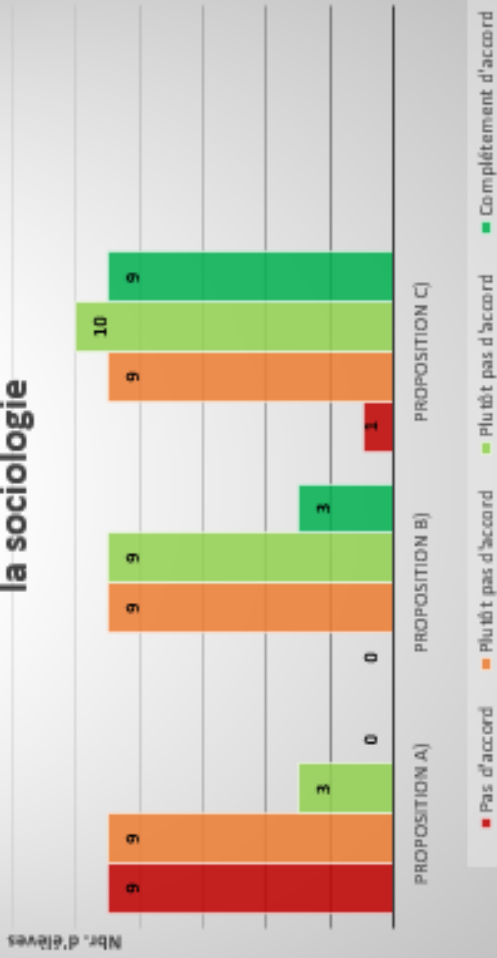
Proposition c)



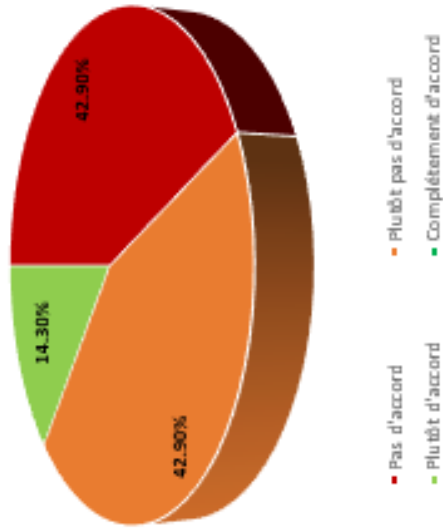
Proposition d)



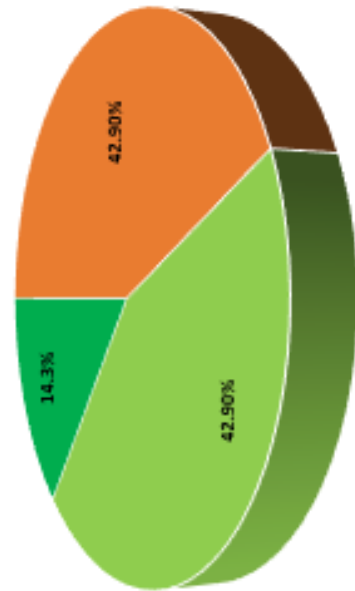
Affirmations générales sur les méthodes de la sociologie



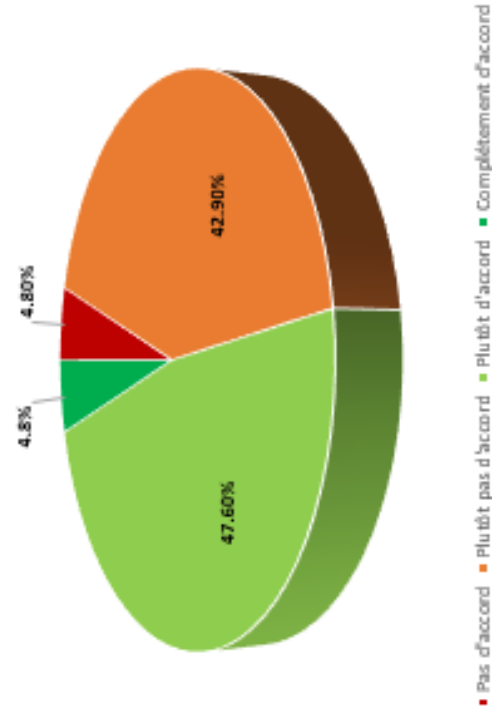
Proposition a)



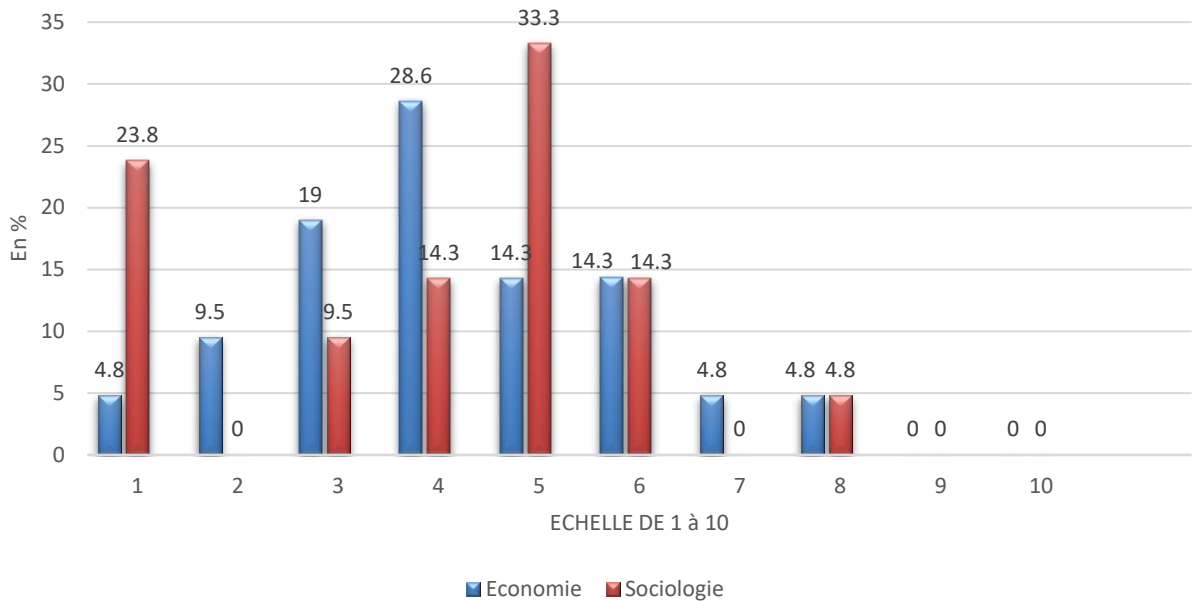
Proposition b)



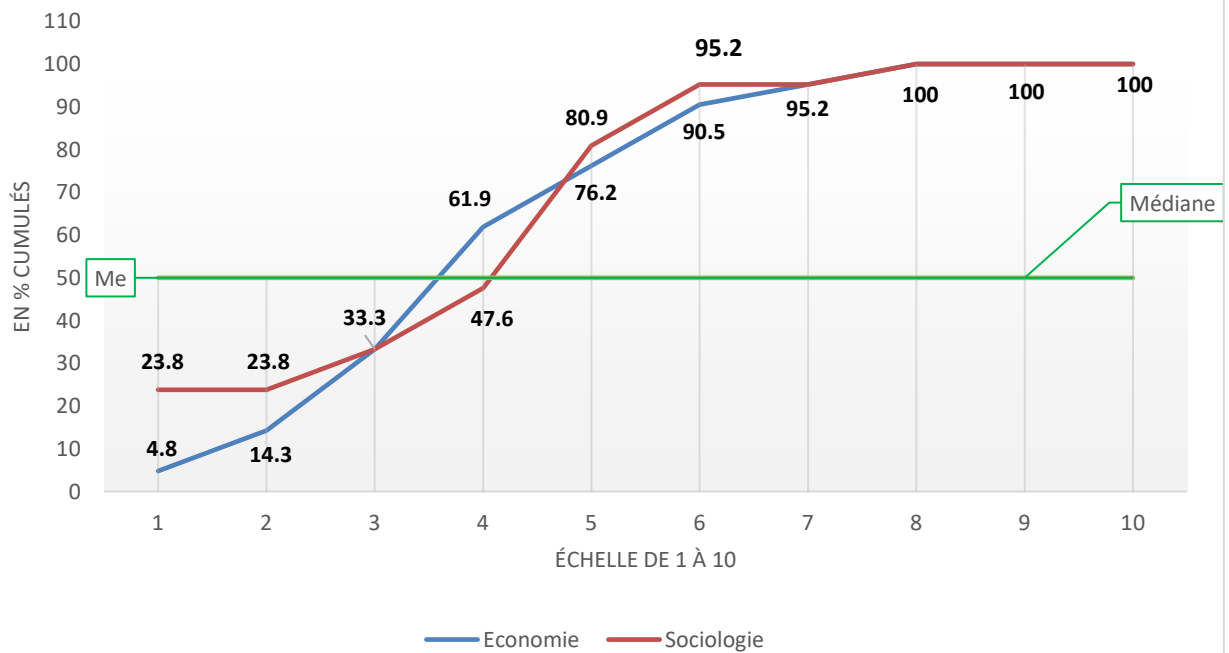
Proposition c)



Répartition du positionnement des élèves sur une échelle de 1 à 10 (en %)



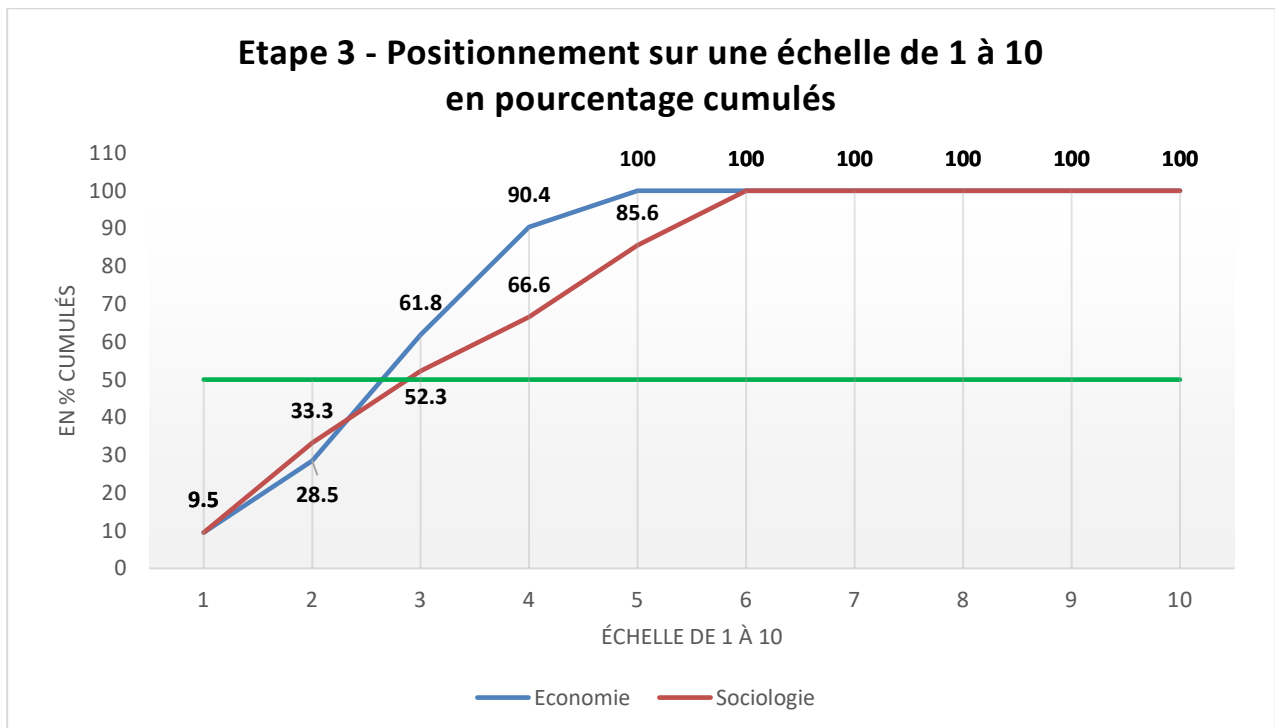
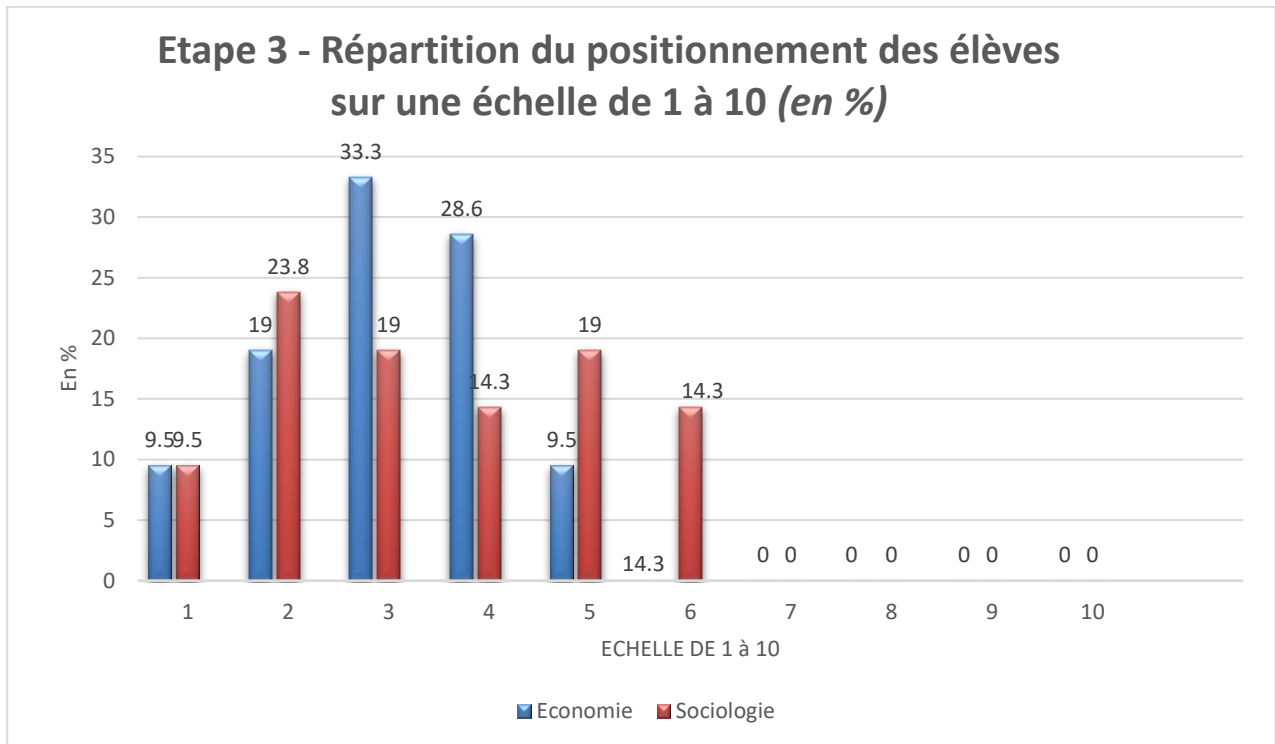
Positionnement sur une échelle de 1 à 10 en pourcentage cumulés



- Annexe 3 -

	Pas d'accord		Plutôt pas d'accord		Plutôt d'accord		Complètement d'accord		TOTAL																																							
	En unité	En %	En unité	En %	En unité	En %	En unité	En %	En unité	En %																																						
Affirmations générales sur l'économie																																																
a)	7	33.3%	10	47.6%	4	19.0%	0	0.0%	21	100%																																						
b)	0	0.0%	2	0.0%	13	61.9%	6	28.6%	21	100%																																						
c)	0	0.0%	0	9.5%	12	57.1%	9	42.9%	21	100%																																						
d)	3	14.3%	5	23.8%	10	47.6%	3	14.3%	21	100%																																						
Affirmation 1 sur le chômage																																																
a)	8	38.1%	8	38.1%	5	23.8%	0	0.0%	21	100%																																						
b)	0	0%	1	4.8%	14	66.7%	6	28.6%	21	100%																																						
c)	1	4.8%	3	14.3%	11	52.4%	6	28.6%	21	100%																																						
d)	13	61.9%	4	19.0%	4	19.0%	0	0.0%	21	100%																																						
Affirmation 2 sur le chômage																																																
a)	7	33.3%	10	47.6%	3	14.3%	1	4.8%	21	100%																																						
b)	1	4.8%	3	14.3%	14	66.7%	3	14.3%	21	100%																																						
c)	0	0%	5	23.8%	12	57.1%	4	19.0%	21	100%																																						
d)	4	19.0%	6	28.6%	10	47.6%	1	4.8%	21	100%																																						
e)	4	19.0%	10	47.6%	6	28.6%	1	4.8%	21	100%																																						
Affirmation sur la croissance																																																
a)	1	4.8%	1	4.8%	15	71.4%	4	19.0%	21	100%																																						
b)	3	13.6%	3	13.6%	11	52.4%	5	22.7%	21	100%																																						
c)	1	4.8%	1	4.8%	12	57.1%	6	28.6%	21	100%																																						
d)	100	47.6%	9	42.9%	2	9.5%	0	0.0%	21	100%																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">* Êtes-vous d'accord a - Économie</td> <td>9.5%</td> <td>4</td> <td>19.0%</td> <td>7</td> <td>33.3%</td> <td>6</td> <td>28.6%</td> <td>2</td> <td>9.5%</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td colspan="2">En unités et en %</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>													1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	* Êtes-vous d'accord a - Économie		9.5%	4	19.0%	7	33.3%	6	28.6%	2	9.5%	0	0%	En unités et en %												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																					
* Êtes-vous d'accord a - Économie		9.5%	4	19.0%	7	33.3%	6	28.6%	2	9.5%	0	0%																																				
En unités et en %																																																
Affirmations générales sur la sociologie 1																																																
a)	0	0.0%	1	4.8%	16	76.2%	4	19.0%	21	100%																																						
b)	5	23.6%	12	57.1%	3	14.3%	1	4.8%	21	100%																																						
c)	0	0%	2	9.5%	14	66.7%	5	23.8%	21	100%																																						
d)	0	0%	3	14.3%	14	66.7%	4	19.0%	21	100%																																						
Affirmations générales sur la sociologie 2																																																
a)	8	38.1%	8	38.1%	5	23.8%	0	0.0%	21	100%																																						
b)	2	9.5%	5	23.8%	12	57.1%	2	9.5%	21	100%																																						
c)	4	19.0%	11	52.4%	6	28.6%	0	0.0%	21	100%																																						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">* Êtes-vous d'accord a - Sociologie</td> <td>9.5%</td> <td>5</td> <td>23.8%</td> <td>4</td> <td>19.0%</td> <td>3</td> <td>14.3%</td> <td>0</td> <td>0%</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td colspan="2">En unités et en %</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>													1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	* Êtes-vous d'accord a - Sociologie		9.5%	5	23.8%	4	19.0%	3	14.3%	0	0%	0	En unités et en %													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																					
* Êtes-vous d'accord a - Sociologie		9.5%	5	23.8%	4	19.0%	3	14.3%	0	0%	0																																					
En unités et en %																																																

- Annexe 4 -



- Annexe 5 -

Questionnaire élèves : les Sciences Economiques, Sociales et Politiques, pour vous, c'est quoi ?

Affirmations générales Economie :

- a) « L'économie, c'est des solutions qui fonctionnent tout le temps »

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- b) « L'économie, c'est des solutions qui peuvent fonctionner différemment suivant les contextes »

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- c) « L'économie, ce sont des solutions différentes selon les économistes ».

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- d) « L'économie, c'est une science inexacte qui ne peut empêcher les situations de crises »

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

Affirmations 1 sur l'histoire du chômage :

- a) Contre le chômage, certaines solutions fonctionnent tout le temps.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- b) Contre le chômage, certaines solutions ont fonctionné dans certains pays mais pas dans d'autres.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- c) Contre le chômage, certaines solutions ont fonctionné il y a longtemps dans l'histoire mais ne fonctionneraient plus maintenant.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- d) Contre le chômage, on a tout essayé, et rien ne fonctionne.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

Affirmations 2 sur les solutions face au chômage :

- a) Contre le chômage, les économistes ont une solution simple.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- b) Contre le chômage, les économistes proposent plusieurs solutions entre lesquelles il faut choisir.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- c) Contre le chômage, il est possible de combiner plusieurs solutions (*parfois même opposées*) en même temps.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- d) Contre le chômage, les économistes sont tous en désaccord.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- e) Contre le chômage, les économistes sont tous d'accord, mais après les hommes politiques réutilisent l'économie comme ils le veulent.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

Affirmations sur la croissance :

- a) Il faut relancer la demande et stimuler la consommation pour retrouver la croissance économique.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- b) Il faut privilégier la baisse des charges pour faciliter l'embauche de la part des entreprises et restaurer au final la croissance.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- c) Il faut faire un peu de deux !

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

- d) De toute façon toutes ces solutions sont inefficaces car la croissance économique ne repart pas.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

Etes-vous d'accord ou en désaccord complet avec cette proposition (**10, complet d'accord ; 1, complètement en désaccord**):

« La science économique regroupe des chercheurs qui pensent tous de la même manière ».

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Affirmations générales Sociologie :

a) La sociologie, c'est comprendre comment vivent les gens.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

b) La sociologie, c'est dire que tout le monde vit dans la même société.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

c) La sociologie, c'est dire que nous n'avons pas tous le même point de vue sur la société.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

d) La sociologie, c'est donner des solutions pour mieux vivre en société.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

Affirmations générales Méthodes de la sociologie :

a) Sur la société, les sociologues sont tous d'accord.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

b) Sur la société, les sociologues ne sont pas d'accord.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

c) Sur la société, les sociologues sont tous d'accord, mais après les hommes politiques réutilisent la sociologie comme ils le veulent.

Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	complètement d'accord
--------------	---------------------	-----------------	-----------------------

Etes-vous d'accord ou en désaccord complet avec cette proposition (**10, complet d'accord ; 1, complètement en désaccord**):

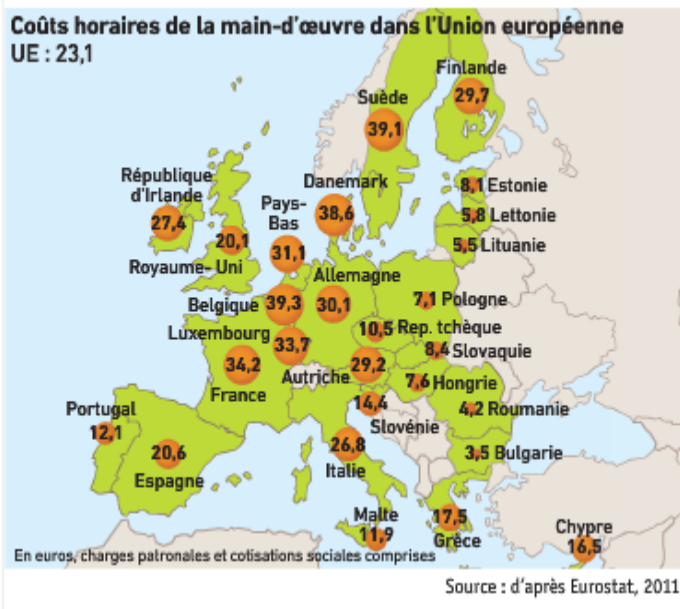
« La sociologie regroupe des chercheurs qui pensent tous de la même manière ».

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

- Annexe 6 -

TD - Les économistes et leurs désaccords : « La place de la controverse en science économique »

Document 1 : « Un coût du travail trop élevé ? »



Le saviez-vous ?

Pour justifier la suppression de 8 000 emplois en septembre 2012, le PDG de PSA-Peugeot-Citroën a annoncé lors d'une conférence de presse : « Nous avons le coût du travail le plus cher en Europe et nous produisons 44 % de notre production en France, donc il faut baisser les charges qui pèsent sur le travail de manière massive. »

Document 2 : « Les cotisations sociales : un poids important sur le coût du travail ? »

BULLETIN DE PAIE 01/13

SOCIÉTÉ EXEMPLE
23, rue Pasteur
31000 TOULOUSE
SIRET 3746702200014 – NAF 5429C

M. Jean-Pierre DUPONT
105, avenue Victor-Hugo
31000 TOULOUSE
Matricule : 4 SS 1500734251004
Emploi : technicien
C. collective : aéronautique
Contrat : CDI
Entrée : 10/03/2008

Établissement : SOCIÉTÉ EXEMPLE
Période du 01/04/2013 au 30/04/2013
Payé le 30/04/2013 par virement

Période du 01/04/2013 au 30/04/2013	Cotisations salarié		Cotisations employeur	
	%	Montant en euros à déduire	%	Montant en euros
Salaire brut		2 080,00		
Cotisations maladie	0,85	17,68	14,40	299,42
Assurance vieillesse	6,55	136,24	8,20	170,55
Allocations familiales			5,40	112,32
Accidents du travail			2,10	43,68
Assurance chômage	3,20	66,56	5,20	108,16
Retraite complémentaire	3,00	62,40	4,50	93,60
Formation professionnelle			0,75	15,60
Contribution sociale généralisée	7,50	148,20		
Contribution au remboursement de la dette sociale	0,50	9,88		
Total des retenues		440,96		843,33
Salaire net à payer				1 639,04

Le saviez-vous ?

En moyenne, dans la zone euro, les cotisations patronales représentent 26,1 % du salaire. Elles sont plus importantes en France mais elles s'élèvent à seulement 22,3 % en Allemagne et 6,9 % à Malte.

Notion

Coût du travail ou coût salarial : ensemble des dépenses qui incombent à l'entreprise pour l'emploi d'un salarié. Il est composé du salaire et des cotisations sociales, patronales et salariales.

Document 3 : « le coût du travail conduit au chômage »

Le coût du travail et les cotisations sociales appelées aussi communément « charges sociales » sont au cœur du débat sur les créations d'emplois. Ainsi pour **les auteurs néoclassiques**, un coût du travail trop élevé est un frein à l'embauche. En effet, selon eux, l'employeur n'embauchera un salarié supplémentaire que si celui-ci lui rapporte plus qu'il ne coûte ou autrement dit, il n'embauchera que si la productivité marginale (production obtenue par le dernier travailleur embauché) est supérieure au coût marginal (coût du dernier travailleur embauché). Plus le coût du travail est élevé, moins les employeurs seront incités à embaucher. De plus le coût du travail est un élément important de la *compétitivité* des entreprises, plus il sera élevé, plus les employeurs seront incités à licencier, substituer le *capital* au travail ou délocaliser la production vers des pays à main d'œuvre bon marché. Pour ces auteurs, tout ceci joue contre l'*emploi*, surtout pour les travailleurs non ou peu qualifiés, pour lesquels la productivité marginale est faible, alors que le coût du travail est élevé en raison des charges sociales importantes et de l'existence du SMIC.

Source : <http://ses.webclass.fr>

Document 4 : « L'insuffisance des débouchés : la cause du chômage »

« Les salaires ne sont pas seulement un coût, ils sont aussi un revenu, et, de ce point de vue, les salaires plus élevés entraînent une consommation plus forte, donc des débouchés accrus. Le tort des libéraux est de ne prendre en considération qu'un aspect de la réalité, et non l'interdépendance qui existe entre coût, revenu et dépense. Cette interdépendance, J.M. Keynes l'a fortement soulignée. [...] Sans débouché croissant, la production stagne et engendre le chômage. L'accent est mis sur ce que Keynes appelle la "demande globale", c'est-à-dire aussi bien les exportations que la consommation ou l'investissement. [...] Pour [les keynésiens], le capitalisme livré à lui-même engendre spontanément une demande globale insuffisante : d'une part, chaque entreprise s'efforce de diminuer ses coûts de production, ce qui est économiquement justifié pour elle, mais ne l'est pas pour le système dans son ensemble, dans la mesure où cela diminue le revenu distribué aux agents économiques. D'autre part, tout l'argent reçu n'est pas dépensé. »

Qui est-ce ?
John Maynard Keynes, économiste anglais (1883-1946), est à l'origine d'un nouveau courant de pensée économique (le keynésianisme) opposé au libéralisme. Pour lui, le marché n'est pas un bon régulateur, ce qui justifie l'intervention de l'État.



Denis Clerc, *Décliffers Économie*, © La Découverte, 2007.

Définition: La **demande effective** est la demande que s'anticipent les entrepreneurs *ex ante* (demande de biens de production et de consommation). Cette demande correspond à un seuil au-dessus duquel les entrepreneurs ne prendront pas le risque d'embaucher et de produire par crainte d'une insuffisance de la demande émise à l'égard de leur offre de production.

Remarque: Dans ce document l'expression « *les libéraux* » peut être admise comme un synonyme permettant de caractériser les économistes du courant de pensée néoclassique. (Cf. Document 3.)

Document 5 : La baisse des coûts du travail, seule solution pour créer de l'emploi?

« À y regarder de près, le lien entre la croissance des entreprises et la maîtrise des coûts salariaux ne va pas de soi. Démonstration ». [...] la création d'emplois ne passerait que par l'abaissement du coût du travail. Le dogme (=la croyance) s'est répandu, avec de subtiles nuances entre ses adaptations locales. Faut-il plafonner les cotisations patronales à 100 euros mensuels, comme l'a fait Mariano Rajoy, le Premier ministre espagnol, en février 2014? Ou bien offrir un crédit d'impôt comme François Hollande avec le CICE?

Après tout, quand une crise s'abat sur une ou plusieurs filières - dernièrement, celle de l'élevage et de l'abattage, le travail "cher" apparaît comme la principale cause pour expliquer le manque de compétitivité du pays. Malgré l'instauration d'un smic - non appliqué - à 8,50 euros l'heure, les abattoirs allemands, amateurs de salariés détachés (= *salariés soumis aux conditions salariales de leur pays d'origines*) en provenance des pays de l'Est, parviennent à "tenir" leurs coûts et, à ce titre, emportent des marchés au nez et à la barbe de leurs concurrents français aux conditions sociales plus rigides.

Et pourtant, quand on y regarde de plus près, le lien entre la croissance des entreprises (donc la création d'emplois) et la maîtrise des coûts salariaux ne va pas de soi. Il suffit pour s'en convaincre de superposer quelques statistiques nationales. Coût du travail élevé et taux de chômage faible peuvent aller de conserve. En Suède, en Belgique et en Allemagne, la fiche de paie n'est pas l'ennemie de l'emploi, pour reprendre l'expression de Jacques Chirac. Le coût du travail voisine avec celui de la France et, pourtant, le taux de chômage y est beaucoup plus faible. Coût salarial et taux de chômage ne vont pas forcément de paires !

Dans une tribune aux *Echos*, Hélène Rey, professeure à la London Business School, en veut pour preuve une étude américaine sur les facteurs de croissance: "50 à 70% des différences de taille entre firmes peuvent être attribuées à la qualité des produits; entre 23 et 30% à un effet de variété; et moins de 24% à des différences de coûts."

La France pêche par son choix du moyen de gamme

Autrement dit, pour le secteur marchand, grappiller des parts de marché passe d'abord par la qualité et la diversité des produits, puis par la compression des coûts. "Il suffit de prendre du recul: les pays qui marchent, en termes d'emploi, sont la Suisse et l'Allemagne, qui ont fait le choix d'une montée en gamme, souligne Emmanuel Combe, vice-président de l'Autorité de la concurrence et professeur à l'université Panthéon-Sorbonne. Et le haut de gamme, ce n'est pas seulement la R&D et l'innovation, mais aussi des délais de livraison courts, un bon service après-vente, bref, tout ce que la France ne fait pas." De fait, en dehors des fleurons tricolores composés du luxe et de l'aéronautique, le pays pêche par son positionnement moyen de gamme. Et, sur ce terrain-là, le prix - et donc le coût - pèse de tout son poids. Alors, la solution serait-elle de tout miser sur le label France et de mettre l'accent sur la qualité des produits? Facile à dire. "Diminuer ses coûts, c'est aisé et c'est immédiat; en revanche, monter en gamme, c'est une stratégie sur le long terme", rappelle Tomasz Obloj, professeur de stratégie à HEC.

Source : <http://lexpansion.lexpress.fr>

- Questions -

- 1) **[Doc.1]** Selon vous, comment un coût du travail trop élevé peut-il pénaliser les ventes de PSA-Peugeot-Citroën ? Faites une phrase en comparant certaines données statistiques pertinentes.
- 2) **[Doc.1]** Au regard des données statistiques où implanteriez votre usine de fabrication si vous étiez le PDG du groupe PSA-Peugeot-Citroën ?
- 3) **[Docs.1, 3 et 4]** D'après vous quelles pourraient-être les conséquences positives et/ou négatives de cette décision de délocalisation ? (= *Opération qui consiste à déplacer à l'étranger une partie ou la totalité de ses activités, ici l'usine de production dans laquelle sont confectionnées les automobiles du groupe PSA-Peugeot-Citroën*).
- 4) **[Doc.2]** Combien coûte ce salarié à son employeur ?
- 5) **[Doc.2]** Claculer les parts en pourcentage du salaire net, des cotisations sociales salariales et des cotisations sociales patronales dans le coût du travail.
- 6) **[Doc. 2 et 3]** Trouvez deux solutions possibles pour diminuer le coût du travail ?
- 7) **[Doc.4]** Dans la vision de J.M. Keynes pourquoi les salaires et les cotisations sociales peuvent-ils apparaître comme essentiels pour le bon fonctionnement de l'activité économique ?
- 8) **[Doc.4]** Pour J.M Keynes et les économistes dits « *keynésiens* » (= *qui s'inscrivent dans le prolongement de la pensée de Keynes*) pourquoi la baisse du coût du travail peut-elle être perçue comme négative pour l'économie dans son ensemble.
- 9) **[Doc.4]** Réaliser un schéma d'implication permettant d'illustrer la logique keynésienne.
- 10) **[Docs.3 et 4]** Pourquoi peut-on affirmer que les économistes néoclassiques raisonne dans une logique dite « *de l'offre* », tandis que les keynésiens raisonne dans une logique dite « *de la demande* » ?
- 11) **[Doc.5]** Le coût du travail trop élevé permet-il à d'expliquer le chômage en France comme l'entend le courant de pensée regroupant les économistes néoclassiques?
- 12) **[Doc.5]** D'après l'auteur de cet article comment peut-on expliquer le chômage en France ?

Pour conclure : A l'aide des réponses aux questions ci-dessus vous montrerez que les économistes peuvent avoir une vision différentes de la perception de l'activité économique, et des solutions diverses pour résoudre des problèmes tels que le chômage.

Evaluation : « Type EC3 »

Raisonnement à partir d'un dossier documentaire :

Après avoir montré que le coût du travail élevé constituait un frein à l'embauche du point de vue de la logique de l'offre **(1)**, vous montrerez dans un second temps que le problème du chômage provient d'une insuffisance des débouchés lorsqu'on se positionne dans une logique keynésienne tournée vers la demande **(2)**

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Enseigner les controverses en SES au lycée

Auteur : Robin Mangold

Résumé :

Les économistes, les sociologues et les politistes sont-ils tous d'accord ? S'ils ne le sont pas, faut-il expliciter aux élèves de lycée les controverses entre chercheurs, ou imaginer présenter une image lisse, neutre et unifiée de la discipline sur chaque thème du programme ? L'hypothèse que nous posons dans cet Ecrit Scientifique Réflexif est que le re-positionnement des notions et des mécanismes dans les débats et les champs scientifiques permet aux élèves de mieux saisir le sens d'une notion ou d'un concept. A la suite d'une expérimentation et de questionnaires distribués dans toutes nos classes, nous montrons qu'on peut amener les élèves à ne pas avoir l'idée d'une science (économique, sociologique ou politologique) figée, unifiée, laissant les débats à la porte de la classe, sans pour autant tomber dans le relativisme post-positiviste le plus pur. Les élèves de 2nde ne sont pas moins matures ni moins prêts à travailler l'idée suivant laquelle il peut y avoir des écoles de pensée et des approches des thèmes du programme (sur le chômage, sur les inégalités, sur le rôle économique de l'Etat, ...) différentes suivant les auteurs et les courants de pensée variés auxquels on se réfère. Le pluralisme met les élèves en situation de choisir, et on peut l'explicitier en cours de SES.

Mots clés : Enseignement des SES, Controverses scientifiques, Questions vives, Débats en SES, Pluralisme.

Summary :

Is there debate between economists, sociologists and political analysts ? If there are a lot of debates, how to present these debates in SES ? With an experiment and questionnaires I show that we can bring our students to have a more complexe idea of science (economic, sociological or politological science). Understande scientific controversies is usefull, for students, when they have to argue in SES.

Key words : Scientific controversies, Debates in SES, Pluralism.