



HAL
open science

Vers un curriculum possible et pertinent d'une éducation à une économie durable au temps de l'anthropocène

Audrey Roudil

► To cite this version:

Audrey Roudil. Vers un curriculum possible et pertinent d'une éducation à une économie durable au temps de l'anthropocène. Education. Université de montpellier, 2024. Français. NNT: . tel-04733054

HAL Id: tel-04733054

<https://hal.science/tel-04733054v1>

Submitted on 11 Oct 2024

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.

Copyright

THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

En Doctorat de Sciences de l'Éducation

École doctorale ED58 – Langues, Littératures, Cultures, Civilisations

Unité de recherche LIRDEF - EA 3749

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF)

VERS UN CURRICULUM POSSIBLE ET PERTINENT D'UNE ÉDUCATION À UNE ÉCONOMIE DURABLE AU TEMPS DE L'ANTHROPOCÈNE.

Présentée par Audrey ROUDIL

Le 1 juillet 2024

Sous la direction de Jean-Marc LANGE - Directeur de thèse
et Angela BARTHES - co-Directrice

Devant le jury composé de

Angela BARTHES, Professeur des Universités, Université Aix-Marseille

Sarah CROCHÉ, Professeur des Universités, Université Picardie Jules Verne

Isabelle HARLÉ, Professeur des Universités, Caen-Normandie Université

Jean-Marc LANGE, Professeur des Universités, Faculté d'Éducation de Montpellier

Alain LEGARDEZ, Professeur des Universités émérite

Bruno ROMAGNY, Directeur de recherche, Institut de Recherche pour le Développement

Frédéric TORTERAT, Professeur des Universités, Faculté d'Éducation de Montpellier

Co-directrice de thèse

Rapporteure

Rapporteure

Directeur de thèse

Examineur

Examineur

Président du jury



UNIVERSITÉ
DE MONTPELLIER

Résumé

Vers un curriculum possible et pertinent d'une éducation à une économie durable au temps de l'anthropocène.

Mots clés : *#curriculum #économie #influence #politique #éducation #durabilité #territoires*

L'objectif de ces travaux est de s'interroger sur les repères, ou balises, curriculaires nécessaires et pertinentes en vue d'une « éducation à » une économie soutenable dans le contexte scolaire. Cette éducation viserait ainsi à former les jeunes générations à penser de manière critique, pensée étayée par la connaissance de l'histoire des théories économiques depuis l'Antiquité jusqu'au monde contemporain. Pensée également étayée par la connaissance des approches contemporaines, concurrentes et controversées, des sciences économiques, leur permettant ainsi de rechercher des solutions innovantes et alternatives, tout en prenant des décisions éclairées en matière d'environnement, de justice sociale et de gouvernance dans leur parcours d'apprentissage. Le but de l'étude est d'analyser d'un point de vue curriculaire diachronique les sciences économiques et sociales (S.E.S.) prescrites en France, pour le niveau de terminale – spécialité et ce, pour les trois dernières réformes des programmes effectuées en vingt ans. Il s'agit ainsi de mettre à jour le « caché » de ces réformes successives et de proposer des balises pour un curriculum possible et pertinent au temps de l'anthropocène. Qu'en est-il alors de l'éducation à une économie soutenable développée dans les curricula d'enseignement des programmes français ? Quelles en seraient les balises curriculaires qui permettraient de développer une formation pertinente car adaptée aux enseignants et aux territoires ?

Nous procédons en premier lieu à une recherche documentaire sur les trois dernières réformes, au moyen d'une analyse comparative de contenu des programmes des S.E.S. de terminale (spécialité), puis des manuels scolaires, sous le prisme des trois principaux éditeurs français. À cet effet, nous portons un intérêt particulier sur l'intégration de la notion de « changement climatique » dans cette étude des curricula, au moyen de leur analyse épistémologique et lexicographique. Nous nous questionnons ainsi sur le « caché » de ces réformes successives dans cette discipline, au travers de la manière dont sont rédigées chacune de ces prescriptions et par la recherche des influences. Les résultats démontrent une série de ruptures dans les orientations des programmes S.E.S. ces vingt dernières années. En effet, sous l'influence d'instituts ou de groupes de réflexion aux intérêts, doctrines et buts idéologiques divers, et souvent peu transparents, une part de curriculum caché infuse fortement les axes programmatiques des politiques éducatives. La notion de « changement climatique » est plus particulièrement examinée dans les programmes scolaires S.E.S. et dans les manuels du secondaire en tant que niveau fondamental pour la formation des écocitoyen.nes. Si le constat d'un intérêt croissant des programmes et des éditeurs pédagogiques pour cette question est fait, il apparaît également que la notion et ses enjeux économiques ne sont pas encore développés à la hauteur de l'urgence climatique à laquelle nous sommes confrontés. Ainsi, des propositions curriculaires sont effectuées dans une perspective d'amélioration.

Summary

Towards a possible and relevant curriculum to cross-cutting education in a sustainable economy in the age of the Anthropocene

Key words : *#curriculum #economy #influence #politics #education #sustainability #territories*

The objective of this study is to critically evaluate curricular standards with the goal of integrating “cross-cutting education” for a sustainable economy into our educational frameworks, thereby developing pertinent benchmarks. This form of education seeks to equip the younger generations with the ability to engage in critical thinking, bolstered by a comprehensive understanding of the diverse and often contentious economic theories that span from antiquity to the modern era. Furthermore, it aims to enrich students’ knowledge with contemporary economic approaches, enabling them to pursue innovative solutions and make informed decisions concerning environmental sustainability, social justice, and governance throughout their educational journey. The study specifically focuses on analyzing the economic and social sciences curricula in France at the final year specialty level, examining the last three reforms over two decades. The goal is to identify and update the “hidden content” within these curricula, which shape the teaching of Social and Economic Sciences (S.E.S.), and to propose guidelines for a relevant curriculum in the Anthropocene era.

Our methodology includes conducting documentary research on the last three reforms through a comparative analysis of the S.E.S. curricular content at the final year specialty level, as well as an examination of school textbooks published by the three leading French educational publishers. Special attention is given to the incorporation of “climate change” into the curricular analysis, utilizing epistemological and lexicographic approaches. In this vein, we scrutinize the underlying aspects of successive reforms in this discipline, the composition of its academic programs, and the influences shaping them. This raises critical questions : How is education for a sustainable economy addressed in French educational curricula ? What curricular guidelines could effectively foster education tailored to both educators and regions ? Preliminary findings indicate a significant shift in the development of S.E.S. programs over the past two decades. The hidden curriculum profoundly influences the direction of educational policies, often guided by institutes or think tanks with varied, sometimes opaque, interests and ideological objectives.

Upon reviewing the state of climate change education in S.E.S. curricula and textbooks, especially at the secondary level—crucial for cultivating eco-citizens—the research notes a rising interest from educational bodies and publishers. However, it also observes that the integration of the concept and its implications within the economic system are not yet adequately addressed to meet the urgency of the global climate crisis. The study thus offers curricular recommendations aimed at addressing this critical gap.

Thèse réalisée avec

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation

LIRDEF - EA 3749

Université de Montpellier - Faculté d'Éducation

2, place Marcel Godechot

BP4152

34092 Montpellier Cédex 5

École doctorale 58 LLCC « Langues, Littératures, Cultures, Civilisations »

Université Paul-Valéry Montpellier 3

Route de Mende

34 199 Montpellier Cedex 5

Université de Montpellier

163 rue Auguste Broussonnet

34090 Montpellier

« L'homme ne pourra plus supporter le développement gigantesque de la vie extérieure sans un changement intérieur : si l'humanité voulait survivre, une transformation radicale de la nature humaine sera indispensable ».

(Sri Aurobindo, 1915, philosophe indien)

« Après 1870, il faut bien se rendre à l'évidence, ceux qui ont fixé les programmes scolaires ont commis de funestes erreurs ; ils n'ont cru qu'aux efforts de mémoire, à l'accumulation de notions positives ; ils ont oublié l'essentiel ; ils n'ont point pensé à l'âme. »

(Ludovic Naudeau, 1931, journaliste et écrivain)

« Her green plastic watering can ; for her fake Chinese rubber plant

In the fake plastic earth ; that she bought from a rubber man

In a town full of rubber plans ; to get rid of itself. »

(Radio Head, 1995, groupe de rock britannique, « Fake plastic trees »)

Remerciements

Il me sera difficile de remercier de manière exhaustive toutes les personnes qui sont intervenues au cours de cette thèse.

Je voudrais tout d'abord remercier mon directeur de thèse, Jean-Marc LANGE, pour toute son aide et son écoute depuis ces cinq dernières années. Je suis ravie d'avoir travaillé en sa compagnie, car outre son appui scientifique, il a su parer mon profil peu initié aux règles universitaires et me conseiller au cours de l'élaboration de cette thèse avec tous les aléas qu'elle a comportés.

Je remercie également Angela BARTHES, ma co-directrice de thèse, pour ses analyses franches et efficaces, pour ses conseils dans ma recherche bibliographique et pour son soutien sur mes objectifs de thèse.

Isabelle HARLÉ et Sarah CROCHÉ qui m'ont fait l'honneur d'être Rapporteurs de ma thèse. Leurs remarques m'ont permis de vous présenter mes travaux au mieux.

Je tiens à remercier Alain LEGARDEZ pour avoir accepté de participer à mon jury de thèse et pour sa participation scientifique, ainsi que le temps qu'il a consacré à ma recherche et à mes interrogations. Ainsi qu'Yves-Patrick COLENO et Hervé BLANCHARD pour notre échange très riche et leurs recommandations très fructueuses.

Je remercie bien entendu toute l'équipe des doctorant.es avec qui j'ai partagé ces années de thèse, pour tout leur soutien, leur partage, et leur appui inconditionnel.

Mes derniers remerciements vont à mon *Crew* pour l'inspiration, le soutien, l'amour et surtout le support qu'il m'a apporté dans tout ce que j'ai entrepris. Ils sont aussi les auteurs de cette thèse.

Introduction générale.....	14
I. État de l'art de l'éducation sur les sciences économiques	17
A. Analyse sociohistorique de la pensée économique.....	17
1. Historique et controverses	17
a) Précurseurs.....	18
b) Mercantilistes (16 ^e /18 ^e).....	18
c) Physiocrates (fin 18 ^e).....	19
d) Classiques (18 ^e /19 ^e).....	19
e) Utopistes (19 ^e 1/2.).....	20
f) Marxistes (19 ^e 2/2.).....	20
g) Néoclassiques (19 ^e 2/2.).....	21
h) Keynésiens (20 ^e 30's / 50's).....	21
i) Les monétaristes (Années 60 à aujourd'hui).....	22
j) École de la régulation (20 ^e 70's).....	22
k) Néokeynésiens (20 ^e 70's).....	23
l) Nouveaux classiques (20 ^e 90's).....	23
2. Classification chromatique des économies existantes.....	26
3. La vision <i>simplifiante</i> des modèles économiques dominants confrontée à une vision complexe, où le glissement entre normes et valeurs.....	32
4. État des lieux des théories économiques désaxées et émergentes soutenues par la recherche scientifique	34
a) Les Approches renouvelées (20 ^e).....	35
b) Alternatives de modèles économiques émergents (21 ^e s).....	36
(1) L'économie coopérative.....	36
(2) L'économie collaborative	37
(3) L'économie contributive.....	39
(4) L'économie circulaire	39
(5) L'économie symbiotique	43
(6) La Blue Economy	44
(7) La théorie récente du Donut	46
B. État de l'art de la question de l'éducation au temps de l'anthropocène	49
1. Le contexte de l'Anthropocène.....	50
2. L'approche complexe par la théorie d'Edgar Morin.....	51
3. La place de l'Éducation dans le contexte d'Anthropocène	54

4.	La place de l'Économie dans le contexte de l'anthropocène.....	55
5.	La didactique des « <i>éducations à</i> » dans le développement durable : approche complexe et analyse systémique	58
6.	Politiques éducatives et influence.....	60
C.	Positionnement de recherche	62
II.	Cadre théorique	66
A.	Théorie de l'apprentissage par le modèle socio-constructivisme	67
B.	Le concept des « <i>Éducation à</i> ».....	69
C.	Le point de vue curriculaire sur l'enseignement	71
1.	Curriculum prescrit.....	77
2.	Curriculum caché.....	78
3.	Curriculum intermédiaire	79
4.	Curriculum possible.....	80
D.	L'approche de la notion concernant la crise climatique face aux enseignements S.E.S. du 2 nd degré dans le curriculum prescrit.....	83
1.	Crise climatique et anthropocène	84
2.	Éducation au développement durable.....	85
III.	Problématique et hypothèses.....	88
A.	Détermination de la problématique	88
B.	Hypothèses de recherche	88
IV.	Méthodologie	90
A.	Cadre méthodologique général : recherche documentaire	90
B.	Élaboration d'un référentiel d'analyses curriculaires.....	91
1.	Détermination du référentiel du curriculum prescrit	91
2.	Détermination du référentiel du curriculum caché	92
a)	Réforme 1999 : une cohabitation inattendue et le rapport Meirieu / Morin (1998) 94	
b)	Réforme 2010-2012 : la rupture par le rapport Guesnerie (2008)	98
c)	Réforme 2019-2020 : une continuité dans la rupture et le rapport Robert (2019) 101	
C.	Analyse de contenu général des manuels scolaires et spécifiquement ceux de S.E.S. 105	
1.	Analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales (L. Negura 2006) ...	108
2.	Présentation de la grille d'analyse	110

a)	Corpus de manuels scolaires étudiés pour l'analyse comparative de contenu.....	110
b)	Grille d'analyse.....	112
D.	Analyse épistémologique des manuels scolaires de S.E.S. par la notion de <i>crise climatique</i>	113
1.	Analyse didactique des manuels scolaires et sa mise en œuvre par un exemple (S. Bernard / P. Clément / G. Carvalho 2007)	116
2.	Présentation des grilles d'analyses	117
a)	Corpus des manuels scolaires étudiés pour l'analyse épistémologique.....	117
b)	Grilles d'analyses des manuels scolaires	118
V.	Analyse des résultats et discussions.....	142
A.	Présentation des résultats.....	142
1.	Résultats de l'analyse comparative et évolutive des réformes des programmes de 1999 à 2020.....	142
a)	Curriculum prescrit	142
(1)	Chronologie des S.E.S. et de la filière économique et sociale (ES) en France 142	
(2)	Histoire des S.E.S. et de la filière ES en France.....	144
(3)	Analyse comparative des programmes des S.E.S. de 1999 / 2012 / 2020....	147
b)	Curriculum caché	150
(1)	Influences reconnues : les Think tanks, influenceurs politiques	150
(2)	Think tanks à la française ou comment évaluer l'influence des think tanks en matière de conception des politiques sociales et éducatives	154
(3)	Liens entre influence et éducation : le cas des S.E.S. sur les trois dernières réformes 1999 à 2020	158
2.	Résultats de l'analyse de contenu général des manuels S.E.S. de trois éditeurs de 1999 à 2020.....	169
a)	Curriculum intermédiaire.....	169
(1)	Résultats de l'analyse de corpus des manuels scolaires étudiés.....	171
(2)	Résultats d'analyse didactique des manuels scolaires étudiés.....	179
3.	Résultats de l'analyse épistémologique et de lexicométrie des manuels scolaires S.E.S. concernant la notion de <i>changement climatique</i> dans les manuels.....	190
a)	Programmes de S.E.S. 1999.....	190
b)	Programmes de S.E.S. 2012.....	191
c)	Programmes de S.E.S. 2020.....	192
d)	Résultats de l'analyse épistémologique des manuels scolaires : notion du changement climatique (CC) en S.E.S.	195

B.	Discussions et proposition de balises curriculaires	204
a)	Curriculum possible	204
(1)	Le curriculum possible de l'institution éducative depuis 2020	204
(2)	Le curriculum possible envisagé suite à mes travaux de recherche	207
	Conclusion.....	214
	Bibliographie.....	217
	Références sources internet.....	229
	Annexe	231

Listes tableaux et figures

Listes des figures

N°	Titre	Page
Figure n°1	Grands courants économiques influents	Page 18
Figure n°2	Diagramme initial du Donut entre les limites extérieures et intérieures	Page 46
Figure n°3	Diagramme du Donut identifiant les dépassements des limites	Page 47
Figure n°4	Schématisation de la Théorie de la complexité d'Edgar Morin (1990)	Page 51
Figure n°5	Triangle de la transdisciplinarité de Diemer (2014)	Page 59
Figure n°6	Repères curriculaires fondamentaux	Page 73
Figure n°7	La structure de la matrice curriculaire (selon Lange, Victor 2006, modifié par Lebeaume)	Page 74
Figure n°8	Système de transmission curriculaire (selon Barthes, Blanc-Maximin, Dorier)	Page 75
Figure n°9	Transmission curriculaire choisie pour identifier les curricula S.E.S.	Page 76
Figure n°10	Triangle caché du curriculum (selon Angela Barthes)	Page 78
Figure n°11	Cadre analytique des politiques éducatives en S.E.S.	Page 81
Figure n°12	La méthode des balises curriculaires (selon Lange, Victor, 2006)	Page 90
Figure n°13	La fabrique des programmes académiques	Page 92
Figure n°14	Les éducations environnementales et de développement suivent les enjeux de l'actualité politique (1970-2020) selon Barthes	Page 113
Figure n°15	Les <i>think tanks</i> les plus influents au monde en 2018	Page 152
Figure n°16	Analyse des réformes des programmes S.E.S. de 1999 à 2020	Page 158
Figure n°17	Enseignement consacré au développement durable en 2020 dans le programme S.E.S. Tle - spécialité	Page 191-192
Figure n°18	Référentiel et codification des outils pédagogiques utilisés	Page 194
Figure n°19	Types de textes utilisés pour évoquer la notion du changement climatique	Page 195
Figure n°20	Termes utilisés pour évoquer la notion du changement climatique	Page 197-198
Figure n°21	Types et fonctions de l'image pour évoquer la notion du changement climatique	Page 199
Figure n°22	Rapport entre textes et images pour évoquer la notion de changement climatique	Page 199-200
Figure n°23	Style pédagogique pour évoquer la notion du changement climatique	Page 200
Figure n°24	L'éducation au changement climatique dans les programmes de l'école au lycée général : approche spiralaire selon Risi, Bosdeveix, Rajchenbach 2019	Page 201
Figure n°25	Curriculum d'enseignement institutionnel proposé pour une éducation à une économie	Page 204
Figure n°26	Composition de la gouvernance du parcours d'Educfi	Page 205
Figure n°27	Curriculum d'enseignement S.E.S. en lien avec l'Educfi	Page 206
Figure n°28	Évolution des finalités depuis 1970 à nos jours en fonction des rapports de force sociétaux selon Barthes 2023	Page 207
Figure n°29	Balises curriculaires proposées pour une Éducation à Économie Soutenable (EES) – Curriculum Possible	Page 208

Listes des tableaux

N°	Titre	Page
Tableau n°1	Schéma du glissement des valeurs et des normes du modèle économique dominant	Page 33
Tableau n°2	Depuis le curriculum officiel jusqu'à la salle de classe (selon Jonnaert)	Page 74
Tableau n°3	Direction du corpus pédagogique des éditeurs de manuels scolaires sélectionnés	Page 109
Tableau n°4	Corpus pédagogique des éditeurs des manuels scolaires sélectionnés de 1999 à 2020	Page 110
Tableau n°5	Modèle de grille d'analyse selon Negura (2006)	Page 111
Tableau n°6	Corpus pédagogique complet des éditeurs de manuels scolaires sélectionnés de 2012 à 2020	Page 116
Tableau n°7	Données statistiques concernant les termes utilisés dans les manuels S.E.S. pour évoquer la notion du changement climatique	Page 119
Tableau n°8	Chronologie des dates marquantes des S.E.S. en France jusqu'en 2016	Page 141
Tableau n°9	Synthèse de l'analyse de corpus des manuels scolaires S.E.S. étudiés	Page 177
Tableau n°10	Analyse didactique de contenu des éditions Hachette – Manuels S.E.S. Tle Spécialité 1999 /2012 / 2020	Page 179-181
Tableau n°11	Analyse didactique de contenu des éditions Bordas – Manuels S.E.S. Tle Spécialité 1999 /2012 / 2021	Page 182-184
Tableau n°12	Analyse didactique de contenu des éditions Hatier – Manuels S.E.S. Tle Spécialité 1999 /2012 / 2022	Page 185-187
Tableau n°13	Enseignement consacré au développement durable en 2012 dans le programme S.E.S. Tle - spécialité	Page 190
Tableau n°14	Schéma d'ouverture d'un point de vue éducatif aux travaux de thèse	Page 212

Liste des abréviations

Abréviation	Titre
ACV	Analyse du Cycle de Vie
ADEME	Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie
APSES	Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales
ASMP	Académie des Sciences Morales et Politiques
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire.
CASBS	Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences
CC	Changement Climatique
CCONU	Convention du Climat de l'Organisation des Nations Unies
CEPS	Centre for European Policy Studies
CNP	Conseil National des Programmes
COP	Conférence des Parties
CRD	Centre de Recherche et de Documentation
CSE	Conseil Supérieur de l'Éducation
CSP	Conseil Supérieur des Programmes
DGEC	Direction Générale de l'Education et de la Culture
DGESCO	Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire
ECJS	Éducation Civique Juridique et Sociale
EDD	Éducation au Développement Durable
EDUCFI	Éducation à l'économie Financière
EENEE	Européen d'Experts en Economie de l'Education
EES	Éducation à une Économie Soutenable
ERP	Enterprise Resource Planning
ESG	Environnement Social Gouvernance
ETC	Enseignement de Tronc Commun
FREC	Feuille de Route pour l'Économie Circulaire
GIEC	Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat
GRDS	Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire
IEC	Institut de l'Economie Circulaire
IFRS/IAS	International Financial Reporting Standards/International Accounting Standards
LMD	Licence/Master/Doctorat
MIT	Institut de Technologie du Massachusetts
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Obejectif de Développement Durables
OFCE	Observatoire Français des Conjonctures Économiques
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
PNUE	Programme des Nations Unis pour l'Environnement
QSV	Questions Socialement Vives
RPR	Rassemblement Pour la République
RSE	Responsabilité Sociétale et Environnementale
S.E.S.	Sciences Économiques et Sociales
SEF	Sciences de l'Éducation et de la Formation
SNE	Syndicat National de l'Édition
SNES	Syndicat National des Enseignements du Secondaire
SVT	Sciences du Vivant et de la Terre
UMP	Union pour un Mouvement Populaire
ZPD	Zone Proximale de Développement

Introduction générale

Après avoir suivi un parcours de formation axé précocement sur les enseignements des sciences économiques, sociales et politiques, puis des sciences de gestion en formation supérieure ; j'ai commencé une carrière de cadre financier dans le secteur privé en France et à l'étranger. Malgré une nature libertaire, je mets mes années d'apprentissage au service d'une ligne de conduite et d'évolution totalement *mainstream* appliquant les outils et méthodes de gestion d'un développement économique international néolibéral au travers de grandes industries et sociétés de conseils par des missions de contrôle, de budget, d'analyses et d'audits.

Au fur et à mesure de mon expérience professionnelle et des missions de plus en plus précises qui me sont confiées dans le domaine financier et la conduite de projet ERP (progiciel intégré de systèmes complexes de données), je prends part aux comités stratégiques de développement des sociétés pour lesquelles je suis recrutée. Je mesure de plus en plus les intérêts propres à chacun et les externalités sociales, environnementales et éthiques de ces acteurs économiques (voire politiques) majeurs de nos sociétés contemporaines qui évoluent sous le Saint-Graal de l'économie de marché, soit de la rentabilité et de la profitabilité, et dont les ressources sont basées essentiellement sur le vivant (ressources naturelles minières/forestières/maritimes usées, production et élevage intensifs, capital humain surexploité).

Suite à ces quinze années dans le secteur de la finance privée, je suis devenue enseignante en sciences économiques et sociales (général) et économie-gestion (technique et professionnel) dans le secondaire et en enseignement supérieur. C'est alors que je relève, sans le mesurer, le décalage certain entre les savoirs et les objectifs académiques attendus par l'éducation nationale via les politiques publiques adoptées, et les besoins et attentes des acteurs économiques actuels et futurs dans ce monde en pleine mutation d'autant plus accentués qu'auparavant. Mon interrogation grandit face à ce paradoxe.

Un constat s'impose rapidement, les divergences personnelles devenant trop importantes, une prise de conscience sur l'écart entre les apprentissages que j'avais reçus et donnés, les attentes d'un paradigme principalement occidental et néolibéral dans ma vie professionnelle face aux réelles attentes des divers territoires dans lesquels j'ai pu les exercer (principalement Europe, Océanie et Amérique latine), me poussent à réaliser deux exercices : celui de dématérialiser mon quotidien et partir voyager. Puis celui qu'apporte la thèse, approfondir, enrichir et diversifier mes compétences dans un cadre pertinent, institutionnel et scientifique.

Plus précisément, celui de me questionner sur le fait qu'exactement trente ans après la signature de la Convention du Climat de l'Organisation des Nations Unies (CCONU), signée en 1992 par la presque totalité des gouvernements et ratifiée ensuite par la plupart des parlements de la Planète, les parties signataires s'engageaient à « *préserver le système climatique pour les générations présentes et futures* ». Cette maîtrise du système climatique signifie plus précisément de contenir ces émissions à un niveau permettant une stabilisation de la concentration en gaz à effet de serre de l'atmosphère, et donc du climat. Et ainsi d'éviter un réchauffement planétaire dont les conséquences étaient déjà jugées dangereuses pour les sociétés humaines.

Or, trente années après ces signatures qui représentent l'essentiel de mon temps de vie, l'échec est retentissant. La crise climatique a engendré une crise mondiale à la fois économique, sociale et politique. Les conséquences du changement climatique, telles que la décroissance des ressources naturelles, les catastrophes météorologiques plus fréquentes et intenses ont entraîné des perturbations et des tensions dans les économies nationales et une instabilité politique croissante au niveau mondial.

Face à cette crise mondiale, il est primordial que les gouvernements, les organisations internationales et la société civile prennent des mesures urgentes pour lutter contre le changement climatique. Cela inclut un changement de paradigme dans nos modèles de société et nos modèles économiques. La transition vers des sources d'énergie renouvelable, l'adoption de politiques favorables à la durabilité environnementale, la promotion de l'innovation technologique ainsi que l'intégration d'une « *éducation à* » une économie soutenable dans nos curricula d'apprentissage, sont incontournables comme le promeut l'ONU en position n°4 (*éducation*) des Objectifs de Développement Durable (ODD) à échéance 2030. Seul un effort collectif mondial peut nous permettre de surmonter cette crise économique et politique.

Pour y faire face, il est déterminant d'intégrer l'éducation dans le processus de changement des mentalités, des représentations sociales vis-à-vis d'un modèle d'éducation dominant, et plus précisément dans ce cas dans les enseignements des sciences économiques et sociales au lycée et à l'université comme le dénonçait Alain Beitone, professeur agrégé de sciences économiques et sociales et membre du GRDS (Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire), « *les tenants de "la logique économique libérale" appliquée à l'école et "le modèle pédagogique*

dominant", confortés par les dernières réformes, contribuent à renforcer les inégalités non seulement sociales, mais aussi d'apprentissage. » (AFE, 2016)

L'objectif dans ces travaux est de m'interroger sur une « *éducation à* » une économie soutenable (EES) dans nos systèmes éducatifs par l'identification de balises curriculaires pertinentes. Elle viserait à former les jeunes générations à penser de manière critique, en connaissant l'histoire des théories économiques qui n'ont cessé de jongler avec les controverses depuis l'Antiquité et mener au monde économique contemporain ; d'avoir l'exposition d'approches renouvelées dans le domaine des sciences économiques leur permettant de rechercher des solutions innovantes et alternatives tout en prenant des décisions éclairées en matière d'environnement, de justice sociale et de gouvernance dans leur parcours d'apprentissage.

Dans cette optique, j'ai débuté par l'analyse des curricula d'enseignements académiques pratiqués en France pour le second degré, au niveau le plus avancé des connaissances en sciences économiques, sociales et politiques (S.E.S.), celui de Terminale – Enseignement de spécialité. J'aborde dans cette première partie quatre curricula concernant cette discipline, le *curriculum prescrit* (réformes des programmes académiques sur les vingt dernières années, soit trois réformes), le *curriculum caché* (construction et influences possibles sur la création des programmes), le *curriculum intermédiaire* (manuels scolaires) et le *curriculum possible* (balises curriculaires à une EES).

J'appuie et affine mes travaux par des méthodologies d'analyses différentes, celle de l'analyse comparative des programmes académiques des dernières réformes des lycées de 1999 – 2012 – 2019 pour déterminer le curriculum prescrit ; l'analyse des probabilités d'influence idéologique sur le curriculum prescrit par les réservoirs d'idées (*think tank*) et le curriculum intermédiaire (analyse du corpus). Pour conclure, je tente de traiter de la notion de *changement climatique* dans le curriculum intermédiaire par les méthodes d'analyse de contenu et de lexicométrie des manuels scolaires S.E.S. Terminale (Spécialité).

I. État de l'art de l'éducation sur les sciences économiques

A. Analyse sociohistorique de la pensée économique

1. Historique et controverses

Grandes Pensées / Théories économiques	
Antiquité	Précurseurs
16e/17e siècle	Mercantilistes
18e siècle	Physiocrates
1/2 19e siècle	Classiques Utopistes
2/2 19e siècle	Marxistes Néoclassiques
1/2 20e siècle	Keynésiens Monétaristes
2/2 20e siècle	Ecole de la régulation Néokeynésiens Nouveaux classiques
21e siècle	Approches renouvelées Nouvelles économies émergentes

Figure 1. : Grands courants économiques influents
(Source : L'histoire de la pensée économique – Citéco – Banque de France)

Selon la direction de la Cité de l'Économie et de la Monnaie sur leur site officiel *Citéco*, le développement de l'histoire de la pensée économique débute dès l'Antiquité traversant théories diverses, controverses, idéologies variées jusqu'à nos sociétés contemporaines. Il développe les principaux courants théoriques et influents à la compréhension de la pensée économique comme nous l'apprécierons ci-après, de manière chronologique (cf. Figure n°1).

a) Précurseurs

Dès l'Antiquité, et bien avant que l'économie devienne une discipline à part entière, des penseurs ont réfléchi sur l'économie. C'est le cas de philosophes comme Aristote, qui montre que la monnaie se justifie par le besoin de mener des échanges équitables. Il inaugure une lignée de penseurs qui abordent l'économie par le biais de questions morales, comme Thomas d'Aquin qui s'interroge sur la moralité du prêt à intérêt. Plus près de nous, des penseurs comme Jean Bodin ou François Quesnay s'affranchissent de ces considérations morales. Pour les mercantilistes, il s'agit de conseiller le gouvernement pour renforcer la puissance du pays en accumulant des métaux précieux, par le commerce ou par la guerre. Leurs thèses sont critiquées par les physiocrates, qui partent d'abord de l'étude de l'économie telle qu'elle est pour, éventuellement, faire des recommandations politiques, une démarche qui fait d'eux les premiers véritables économistes.

b) Mercantilistes (16^e/18^e)

Les 16^e et 17^e siècles sont marqués par la découverte des Amériques et le rapatriement de grandes quantités d'or et d'argent en Europe. Dans le même temps, des guerres de religion ensanglantent ce continent, ce qui va légitimer le développement d'une pensée laïque en philosophie et en sciences.

En économie, cela se traduit par le développement d'un courant de pensée qui s'affranchit des considérations morales et religieuses et voit dans la quantité de monnaie le facteur décisif d'explication de la richesse des nations. En France, Jean Bodin joue un rôle pionnier en analysant comment trop de monnaie peut également provoquer de l'inflation.

Pour augmenter la quantité de monnaie, outre la guerre, le commerce international joue un rôle essentiel, car vendre à l'étranger permet de rapatrier des métaux précieux. Cette insistance sur le commerce, et particulièrement sur le rôle de l'industrie que l'État doit encourager, inspirera en France la politique de Colbert, ministre de Louis XIV. Elle vaudra à ces auteurs d'être désignés comme mercantilistes par leurs grands détracteurs, les physiocrates.

c) *Physiocrates (fin 18^e)*

Au 18^e siècle, en France, autour de François Quesnay, des économistes initient un courant de pensée qualifié de physiocrate, ce qui signifie « gouvernement de la nature ». En rupture avec les mercantilistes, école longtemps dominante qui mettait l'économie au service de la recherche de puissance des États, ils préconisent d'analyser l'économie comme un ordre naturel avant d'envisager des préconisations politiques.

Quesnay, qui était l'un des médecins de Louis XV, s'inspire de la circulation sanguine pour représenter l'économie comme une circulation de richesses entre différentes catégories d'acteurs. L'analyse de cette circulation permet de dégager des lois économiques considérées comme naturelles, qui s'imposent aux États. Leur rôle est de gouverner en tenant compte de ces lois, pour favoriser le meilleur usage productif des ressources et la circulation des richesses issues de la production (« *laissez faire, laissez passer* »). Contrairement aux mercantilistes, les physiocrates voient dans la production réelle et non dans la quantité de monnaie l'origine de la richesse, ils sont favorables au libre-échange.

d) *Classiques (18^e/19^e)*

En 1776, Adam Smith publie *La richesse des nations*, considéré par beaucoup d'économistes comme le point de départ de la pensée économique moderne. Dans cet ouvrage, ce sont les comportements d'individus guidés par leur intérêt qui expliquent des phénomènes économiques comme la spécialisation, l'échange, la valeur des choses, la richesse des nations, etc. Cette démarche permet de mettre de côté les jugements moraux sur les activités économiques pour se concentrer sur leur explication.

L'ouvrage de Smith inspire des économistes que Marx appellera plus tard les Classiques, notamment David Ricardo, Thomas Malthus et Jean-Baptiste Say. Tous partagent plus ou moins l'idée que l'économie s'autorégule : sur les marchés, des acheteurs et des vendeurs aux intérêts différents se rencontrent et finissent par se mettre d'accord sur un prix. Ces économistes ont donc en commun de plaider pour une intervention minimale de l'État.

e) *Utopistes (19^e 1/2.)*

Au 19^e siècle, en opposition au libéralisme économique prôné par les classiques, des auteurs critiques cherchent à proposer une refonte totale de la société et de l'économie, ils sont nommés les *socialistes*. Ce terme global recouvre une grande variété de positions et d'auteurs. Alors que Saint-Simon fait l'apologie de l'industrie et veut confier le pouvoir aux chefs d'entreprise et aux savants, Proudhon veut dissoudre le pouvoir central et abolir la propriété, tandis que Charles Fourier ambitionne de créer partout des « *phalanstères* » (regroupement organique des éléments considérés nécessaires à la vie harmonieuse d'une communauté appelée *phalange*). Le concept, très en faveur dans les milieux intellectuels au 19^e siècle, fut promu par des industriels idéalistes comme un lieu où vivraient dans l'harmonie et la solidarité les représentants de toutes les catégories sociales.

La critique la plus cinglante de ces auteurs est formulée par Marx, un socialiste également, mais qui leur reproche d'être des utopistes, c'est-à-dire de proposer de refonder la société et l'économie sans prendre en considération comment celles-ci fonctionnent réellement.

f) *Marxistes (19^e 2/2.)*

Karl Marx, philosophe de formation, s'interroge sur les facteurs qui déterminent l'évolution historique des sociétés. Il considère que l'histoire est d'abord une histoire des luttes entre des groupes en conflit, les classes sociales. Cela le conduit à construire une théorie visant à expliquer les rapports entre ces classes sociales, notamment leur contribution à la production de richesses et la part qu'elles en retirent.

La théorie économique de Marx s'inspire fortement des auteurs qui dominaient la pensée économique de son temps, les classiques, particulièrement de Ricardo. On retrouve donc chez Marx et la plupart des marxistes l'idée que la valeur des choses produites provient du travail. Mais ces auteurs considèrent généralement que le profit versé aux propriétaires des entreprises traduit une forme d'exploitation, et que le système économique capitaliste est traversé de contradictions qui peuvent causer son effondrement.

g) *Néoclassiques (19^e 2/2.)*

À l'aube des années 1870, de manière indépendante, trois auteurs introduisent une véritable révolution dans la pensée économique : le français Léon Walras, l'anglais Stanley Jevons et l'autrichien Carl Menger.

Certaines de leurs conclusions les situent pourtant dans la continuité des économistes classiques. Les mouvements de prix permettent à l'offre et à la demande de s'équilibrer sur tous les marchés, ce que Walras nomme l'« *équilibre général* ». Et cette situation est efficace pour les acheteurs et vendeurs : impossible d'améliorer la situation d'un d'entre eux sans détériorer celle d'un autre.

La révolution se niche dans la manière d'obtenir ce résultat. Les néoclassiques postulent que les agents économiques sont rationnels : ils ont un objectif, le bien-être par exemple, et font des choix pour maximiser cet objectif. Le prix d'un produit ne résulte donc plus de la quantité de travail nécessaire pour le produire, mais plus globalement du bien-être (pour les acheteurs) ou du coût (pour les producteurs) généré par une unité supplémentaire. Cette démarche inspire des générations d'économistes, au sein d'un courant qui domine actuellement la pensée économique.

h) *Keynésiens (20^e 30's / 50's)*

Dans le contexte de la crise des années 1930, John Maynard Keynes publie *Théorie générale*, un ouvrage par lequel il rompt avec le courant de pensée néoclassique, alors dominant. En effet, il considère que les marchés ne reviennent pas nécessairement à l'équilibre avec les mouvements de prix. Par exemple, dans un contexte de chômage massif, une baisse généralisée des salaires peut réduire la demande anticipée par les employeurs et les inciter à licencier plutôt qu'à embaucher.

Cet ouvrage inspire des générations d'économistes jusqu'à aujourd'hui. Les keynésiens se partagent en deux courants principaux. Les postkeynésiens retiennent de Keynes la nécessité d'une approche globale ou « macroéconomique » et le caractère irrationnel des décisions en situation d'incertitude. Ils sont donc partisans d'une rupture franche avec les néoclassiques, alors que les néokeynésiens cherchent à démontrer les conclusions de Keynes en utilisant la démarche préconisée par les néoclassiques : une approche « microéconomique », centrée sur l'explication des décisions individuelles des agents, supposés rationnels.

i) *Les monétaristes (Années 60 à aujourd'hui)*

L'analyse monétariste s'est développée à la fin des années 1960, en opposition au keynésianisme. Les monétaristes condamnent les politiques laxistes de l'État en matière monétaire et budgétaire.

Elles n'ont à long terme aucun effet sur l'activité économique, mais sont source d'inflation qui est un phénomène strictement monétaire. Les monétaristes, en particulier l'économiste américain Milton Friedman, préconisent une progression annuelle de la masse monétaire calquée sur la croissance. Le volume de la monnaie en circulation (masse monétaire) doit être suffisant pour financer les transactions correspondant à l'activité économique d'un pays.

En France, Jacques Rueff (1896-1978), économiste et haut fonctionnaire, reprendra l'idée selon laquelle « *la monnaie est le carburant qui alimente toujours l'inflation* ». Qualifié de monétariste *métalliste*, il estimait que le meilleur moyen de maîtriser la masse monétaire était de revenir à l'étalon-or abandonné en 1944.

j) *École de la régulation (20^e 70's)*

En France à partir de la fin des années 1970, des économistes s'interrogent sur les raisons de la baisse brutale du rythme de la croissance et de son rythme spectaculaire dans les décennies de l'après-guerre. C'est notamment le cas de Michel Aglietta, auteur du livre fondateur *Régulation et crises du capitalisme* paru en 1976, ainsi que Robert Boyer et Jacques Mistral, coauteurs du livre *Accumulation, inflation et crises* (1978).

L'École de la régulation se développe à la croisée de trois influences. Elle revendique une approche institutionnaliste, puisqu'elle cherche à repérer les institutions plus ou moins propices à la croissance. Au sein de ces modes de régulation, les relations entre employeurs et travailleurs jouent un rôle fondamental, ainsi que la répartition de la valeur qu'ils créent en produisant, ce qui dénote l'influence de Marx. Enfin, on retrouve les préoccupations keynésiennes dans l'analyse des conditions pour rendre compatibles production de masse et consommation de masse.

k) *Néokeynésiens (20^e 70's)*

Parmi les économistes qui revendiquent l'héritage de Keynes, les néokeynésiens se distinguent des post-keynésiens. Plutôt que de s'opposer frontalement au courant néoclassique, ils reprennent les méthodes et outils que ceux-ci ont forgés, de Walras à Marshall et au-delà, pour expliquer les choix individuels et les marchés. Mais ils entendent utiliser cette démarche microéconomique pour démontrer certaines des conclusions de la *Théorie générale* de Keynes.

Par exemple, pour expliquer les dysfonctionnements des marchés, ils introduisent l'idée que les vendeurs ont plus d'informations que les acheteurs sur les produits vendus, ce qu'on appelle l'« asymétrie d'information ». C'est ce que savent tous ceux qui ont cherché un jour à acheter une voiture d'occasion, et cela peut conduire à l'impossibilité de déterminer un prix d'équilibre. Sur le marché du travail, cela peut conduire à un salaire plus élevé pour recruter des travailleurs plus efficaces, ce qui exclut de l'emploi une partie des travailleurs.

l) *Nouveaux classiques (20^e 90's)*

À partir des années 1960, une nouvelle génération d'économistes revisite les théories développées au sein du courant néoclassique, en approfondissant la manière dont les agents anticipent des événements futurs. Pour Milton Friedman, chacun anticipe la poursuite dans le futur des tendances observées dans le passé, et corrige ses anticipations en fonction des nouvelles informations reçues, nous sommes des agents rationnels.

Des économistes comme Robert Lucas et Thomas Sargent introduisent donc l'idée d'anticipations rationnelles : les anticipations des agents sont fondées sur leur connaissance de l'économie. De la sorte, ils étendent l'hypothèse de rationalité, qui fonde la démarche néoclassique, à la représentation que les agents se font du futur. Cela leur permet de démontrer à nouveau des conclusions défendues par d'autres néoclassiques, comme l'absence d'efficacité de l'intervention de l'État. Par exemple, si l'État soutient l'économie en dépensant plus, chacun anticipe une hausse des impôts, et dépense moins pour mettre de l'argent de côté.

Nous relevons par cet historique des théories économiques que les points de vue et les démonstrations scientifiques dans le domaine sont nombreux, toutes sujettes à controverses et

à des idéologies très diverses. De plus si le débat se situe au Nord ou au Sud de la planète, il est difficile d'établir une logique unique et d'avancer un modèle *mainstream* de l'économie en toute objectivité scientifique. De ce principe, nous relevons dans l'état de l'art un débat aussi sur la dénomination entre « la » science économique et « les » sciences économiques. Dans l'ouvrage *L'économie politique* de Bernard Guerrien en 2004, l'auteur met en évidence « le caractère fluctuant des appellations utilisées pour désigner l'activité théorique des économistes » en ajoutant le caractère de sciences dites « molles » auquel appartiennent les sciences économiques.

Si nous devons utiliser une définition du nom féminin *science*, selon le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* d'André Lalande (1947), la science est synonyme de « savoir » ou, plus précisément, elle est « un ensemble de connaissances et de recherches ayant un degré suffisant d'unité, de généralité, et susceptible d'amener les hommes qui s'y consacrent à des conclusions concordantes, qui ne résultent ni de conventions arbitraires, ni des goûts ou des intérêts individuels qui leur sont communs, mais de relations objectives qu'on découvre graduellement, et que l'on confirme par des méthodes de vérification définies ».

Elle souligne immédiatement le problème en ce qui concerne l'économie. D'abord, parce que les « conclusions concordantes » y sont très rares, et ensuite, parce qu'on peut douter qu'il y ait en économie des « relations objectives qu'on découvre graduellement et que l'on confirme par des méthodes de vérification définies ». Michel Fabre le confirme dans son analyse de la *Problématique des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école* (2021). L'économie traitant par essence de la prise en compte des questions socialement vives, « l'école s'ouvre au traitement de problèmes mal structurés, flous et même pernicieux » selon lui.

Lalande, agrégé de philosophie, avance aussi dans son ouvrage que les théories économiques sont au départ « le fruit de l'imagination et des croyances de ceux qui les formulent ». Si nous voulions n'en retenir qu'une seule, à propos d'un phénomène donné, la méthode idéale serait celle « des expériences contrôlées, où l'on n'isole que ce qui est pris en compte dans la théorie ».

Seulement, les théories économiques portent sur des rapports entre les hommes qu'il est difficile même quasi impossible « de réduire, de façon vraisemblable, à des relations entre quelques variables qui pourraient être à la fois isolées et cernées avec une certaine précision »

(Guerrien, 2004), ce que fait toute théorie scientifiquement pertinente. On ne peut procéder en économie à des expériences contrôlées, comme on peut le faire dans d'autres sciences, même ces dernières années certaines études se sont tentées à les utiliser, cela reste une démarche « *clairement normative* ».

2. Classification chromatique des économies existantes

Nous pourrions croire que l'économie au sens général a une représentation chromatique terne. Pourtant nous retrouvons dans certaines études autant de nuances de couleurs dans l'économie que dans son histoire. Le recours aux couleurs pour décrire certaines activités économiques permet de réaliser une analyse plus complexe qui va au-delà du rendement financier d'un secteur particulier et fait plutôt ressortir l'importance et l'impact de ces activités au sein de l'économie globale. On peut compiler des données sur certaines activités économiques comme l'agriculture ou le transport de marchandises, mais prises de façon isolées, ces données parlent peu, sauf si on ne s'intéresse qu'à la performance financière. Par contre, le fait de regrouper des données en provenance de plusieurs secteurs sous une même couleur et d'inclure les coûts pour l'environnement dans le calcul du rendement, permet une meilleure vue d'ensemble quant au véritable impact de certaines activités économiques.

Dans son ouvrage *Les couleurs de l'économie : promenade dans les dictionnaires* (2014) de Maria Léo, docteure en terminologie française et membre du Laboratoire de lexicographie bilingue, il est clair que parler est à la fois un art et une technologie. Dans ses recherches, elle oriente son étude sur le langage de l'économie, car dans de tels moments de crise, le vocabulaire lié à ce domaine envahit le quotidien médiatique et politique. En raison de sa richesse, elle se limite donc à considérer les expressions formées par les couleurs présentes sur le terrain. En fait, on se rend compte qu'il renvoie à des significations symboliques bien précises, « *les expressions symboliques traduisent le désir humain de déchiffrer et de maîtriser la réalité qui l'entoure, mais qui lui échappe parfois* ». Cela vaut également pour le langage économique, qui est souvent considéré comme très ennuyeux aux yeux du public, car jugé opaque, complexe et difficile à comprendre.

Certaines de ces couleurs sont mieux connues que d'autres : c'est le cas notamment de l'économie verte, couleur souvent associée à l'environnement visant la réduction des risques environnementaux en préconisant le développement durable sans détérioration des écosystèmes. Une des premières mentions du terme remonte au Sommet Planète Terre qui s'est tenue à Rio de Janeiro, au Brésil, en 1992. Depuis, l'idée n'a cessé de gagner en importance, à tel point que l'Organisation des Nations Unies compile maintenant ce qu'on pourrait qualifier

de « comptes nationaux verts » (essentiellement une mesure de l'activité économique totale d'un pays, déduction faite du coût environnemental de cette activité).

Lorsqu'il est question de vert au sujet de la couleur de l'économie, cela est le signal qu'il y a eu une prise de conscience, mais cela ne suffit pas toujours. Depuis Rio, et après le rapport Brundtland en 1987, il s'est développé une économie verte avec l'objectif de diminuer l'impact sur l'environnement. Elle regroupe deux types d'activités : des activités classiques réalisées avec des procédés moins polluants ou moins consommateurs d'énergie, et les éco-activités, dont la finalité est la protection de l'environnement ou la gestion des ressources naturelles. Les labels portent sur des critères partiels et se sont tellement multipliés que le consommateur s'y perd. Certains labels encore largement valorisés sont devenus désuets et correspondent simplement au paiement d'une redevance. Elle a donné lieu au « green washing » (éco-blanchiment) sous couvert de label, on pratique une augmentation de prix pas toujours justifiée. Occasionnellement, l'économie verte crée ses propres revers. L'exemple le plus connu est celui des produits ménagers dans lesquels on a substitué des composants végétaux (acides gras de l'huile de palme) aux produits de synthèse. L'industrie s'est rapidement approprié cette innovation. Elle l'a exploitée dans des proportions telles que la plantation intensive de palme africaine a conduit à la destruction des forêts primaires. En bref, l'économie verte s'affiche comme étant consciente des enjeux, mais elle est devenue une jungle pas toujours recommandable. Elle exige de nouveaux investissements de la part des producteurs (particulièrement dans le domaine alimentaire). Ces derniers se reportent sur le prix final du produit et sur le budget du consommateur. Paradoxalement, il existe des produits irréprochables sans labels.

Se rapprochant de l'économie verte dans l'esprit, sinon dans les faits, l'économie bleue décrit l'utilisation durable et la conservation des ressources aquatiques dans les environnements marins et d'eau douce. Ceci comprend les océans et les mers, les côtes et les rives, les lacs, les rivières et les eaux souterraines. Il comprend des activités qui exploitent les ressources aquatiques (pêche, exploitation minière, pétrole, biotechnologies, etc.) ou utilisent les milieux aquatiques (transport maritime, tourisme côtier, etc.), dès lors qu'elles sont réalisées de manière intégrée, équitable et circulaire. Ces activités contribuent à améliorer la santé des écosystèmes aquatiques en établissant des mesures de protection et de restauration au-delà de leur valeur économique, comme l'attend l'Agenda 2030 des Nations Unies l'objectif de développement durable n°14 sur la conservation et l'utilisation durable des océans, des mers et des ressources

marines. Cependant, aussi louable soit-elle, la préservation de la santé des écosystèmes marins n'est pas une tâche aisée et pose de nombreux problèmes environnementaux et humains. La sonnette d'alarme est venue d'Asie et d'Afrique, les organisations de pêcheurs et les communautés littorales qui dépendent de la mer pour vivre, dénoncent les dérives liées à cette économie bleue.

La pêche africaine s'est effondrée en raison de l'octroi non réglementé de licences aux pêcheries chinoises et européennes, quand on considère que l'essentiel de l'environnement marin se trouve à l'extérieur des frontières nationales, dans une zone échappant parfois à toute réglementation nationale ou internationale. En Inde, le projet le plus important lié à cette économie étant un gigantesque développement portuaire appelé *Sagarmala*, qui vise à installer un port tous les 20 kilomètres sur les 7200 kilomètres de côtes du pays. Après le *greenwashing*, le *bluwashing* rentre dans les tactiques utilisées par tous les acteurs économiques actuels, que ce soit par des projets de compensation carbone via les océans, qui s'annoncent aussi inutiles et néfastes que les projets visant à planter des arbres ou par l'accaparement des océans (*ocean grabbing* en anglais) désigne la dépossession ou l'appropriation de l'utilisation, du contrôle ou de l'accès à l'espace ou aux ressources océaniques, comme en Indonésie où les pêcheurs et les populations locales n'ont plus accès à la mer, car les littoraux sont privatisés au profit de grands projets économiques dont ils sont exclus (Vijayakumar, 2023).

À noter que certains utilisent la couleur bleue à un modèle économique, celui de la *Blue economy*, celle-ci ne figure pas encore officiellement dans le panel de couleur de l'économie réelle. Elle reste une perspective, développée par Günter Pauli, principal porte-parole de cette approche qui allie biomimétisme, économie circulaire et souvent, haute technologie. La *Blue economy* change de paradigme et à ce titre, elle suscite du scepticisme. Elle ne vise pas à épargner ou à préserver les ressources naturelles, mais va au-delà et s'affirme en tant qu'actrice de leur régénération. Elle ne cherche pas à supprimer des emplois, mais au contraire à en créer. Enfin, elle ne prône pas l'austérité, mais démontre l'abondance. Dans la nature, rien ne pollue, chaque déchet est le substrat qui crée l'abondance d'une autre espèce. Il n'y a pas de gaspillage, tout est transformé en nutriment, en matière première ou en énergie pour être réutilisé.

Dans son histoire, l'Homme s'est exclu du cycle naturel, en inventant des matières qui ne servaient qu'à lui seul. Ce faisant, il s'est imposé des rythmes qui ne lui conviennent vraisemblablement pas en détruisant la nature dans chacun de ses gestes quotidiens. L'Homme

ne semble plus en être conscient ni capable de s'aménager le temps de prendre le recul nécessaire pour reconsidérer la situation. La *Blue Economy* postule que toute activité économique devrait s'intégrer dans son écosystème et permettre le maintien de ses règles évolutives comme nous le préciserons dans l'état des lieux des théories économiques émergentes.

Si les économies, verte et bleue, sont bien intentionnées envers la protection de l'environnement, il n'en est pas de même pour le modèle économique dominant dans nos sociétés contemporaines, dont la couleur qui le détermine est rouge, terme hérité du Fordisme. Cette économie puise dans les ressources naturelles qu'elle transforme selon un processus linéaire en déchets grâce à une ligne de fabrication et de distribution nocive pour l'environnement. Les économies d'échelle visent une baisse du coût unitaire de chaque article manufacturé par la consommation en volume (Lalucq, 2013). Lorsque Henri Ford a conçu cette manière rationnelle et sophistiquée de fabriquer des voitures, la population mondiale n'était constituée que de 1 milliard d'individus. Les ressources naturelles étaient perçues ou espérées comme illimitées et inépuisables malgré les différents éléments avancés par les physiocrates « où l'humanité subit la nature et le seul moyen de prospérer est donc d'en respecter les contraintes et le devoir de l'économiste consiste à en révéler les lois ». Cependant qui n'avait pas pour unique but de s'assurer de la subordination de l'exploitation agricole aux conditions de renouvellement du sol. Ainsi que Malthus en 1798 mettait en avant l'idée de limite des ressources en « *identifiant le déséquilibre entre la croissance de la population et celle des subsistances. Si elle n'est pas freinée, la population s'accroît en progression géométrique. Les subsistances ne s'accroissent qu'en progression arithmétique.* »

L'économie rouge emprunte, tant à la nature qu'aux hommes (considérés comme une ressource parmi d'autres), sans jamais se soucier de rembourser ou de restaurer un jour contribuant de façon significative à la pollution de l'air et de l'eau, telle que l'extraction de minerais ou de combustibles fossiles comme le charbon et le pétrole, se préoccupant seulement des indicateurs financiers de rendement. Ce faisant, elle empreint et impacte lourdement la planète, et constitue approximativement 90 à 95 % de l'activité économique à ce jour, et par ricochet de nos schémas intellectuels. Malgré elle, l'économie rouge a donné naissance à un nouveau secteur d'activité économique, à savoir celui des entreprises vouées au nettoyage et à la décontamination des résidus des activités économiques polluantes, une économie vert foncé, en quelque sorte.

Certaines économies ont aussi des composantes plus sociales, comme le précise Maria Léo, notamment dans l'économie pourpre qui vise à encourager l'amélioration des conditions économiques de groupes plus vulnérables tels que les enfants, les personnes dont la capacité est réduite ou d'un groupe avec des problèmes de discrimination récurrents. Au-delà des efforts au nom de certains groupes bien précis, l'économie pourpre préconise également un meilleur équilibre entre activité économique et bien-être. L'économie rose, elle serait la couleur de l'économie du cœur. Elle illustre le mouvement de la décroissance, qui remplace l'abondance des biens matériels par le lien social et le partage. Le mouvement de la décroissance est un retour aux sources de l'Économie. Il semble innovant, mais des économistes tels que John Stuart Mill projetait dès le 19^e siècle que nous reviendrions à un état stationnaire, sans croissance. Il ajoutait que cela nous permettrait de nous consacrer à l'amélioration de notre « *art de vivre* ». L'Économie de la décroissance repose sur la simplicité volontaire. Avoir une vie conforme à ses valeurs, loin d'imposer le dénuement, on cherche davantage à inciter les personnes aisées à vivre plus simplement. Dans une société de consommation guidée par le mythe du pouvoir, de la jeunesse éternelle et de l'humanité invincible, les valeurs de la décroissance peinent à faire leur place. L'économie rose est encore anecdotique et suscite des résistances parce que le mot *décroissance* évoque un ascétisme matériel que beaucoup ne sont pas encore prêts à envisager.

Un autre segment de population devient de plus en plus important sur le plan démographique, les personnes âgées qui développent maintenant aussi leur propre économie puisqu'elles font partie de ce qu'on nomme l'économie *argentée* (*Silver Economy*, en anglais). On s'en doute, l'économie argentée rend compte de l'activité économique générée par la production et la consommation de biens et services destinés aux personnes âgées. En raison du vieillissement de la population, l'économie argentée est devenue un segment non négligeable de l'économie totale de plusieurs pays où elle contribue à un large éventail d'industries, notamment la santé et la nutrition, les loisirs ainsi que le tourisme.

Comme nous venons de le mentionner, la santé est une composante importante de l'économie argentée, mais elle constitue aussi une économie en soi, l'économie blanche, qui comprend les nombreuses activités économiques liées à l'offre de services de santé. L'économie blanche est très vaste et comporte de nombreuses facettes dont les hôpitaux, l'industrie pharmaceutique ainsi que les entreprises fournissant des appareils médicaux. Cette économie repose aussi en bonne partie sur l'expertise et la contribution des nombreux professionnels du domaine de la santé, allant du personnel médical aux divers préposés. Selon les pays, l'économie blanche

relève d'un modèle entièrement public, entièrement privé, ou d'un mélange de ces deux modèles.

Puis vient le côté sombre de la palette des économies, des couleurs dont on parle peu en bonne partie parce que leur existence est souvent remise en doute. Pour débiter la palette par la plus sombre, l'économie noire est un terme utilisé pour décrire l'ensemble des activités économiques illégales ou non autorisées, telles que la vente de certaines drogues (c'est-à-dire celles qui n'ont pas fait l'objet d'une légalisation), la traite des êtres humains, le trafic d'espèces protégées ou la contrebande d'armes. L'illégalité par rapport aux lois en vigueur, y compris les lois en matière d'imposition, est au cœur des activités économiques liées à l'économie noire. En raison de l'illégalité des transactions, il n'est pas facile d'évaluer l'importance de l'économie noire, en 2012 elle pesait 19% du PIB européen soit 2 175 milliards d'euros (10% du PIB en France soit 204 milliards environ) selon le média La Tribune du 12/8/2013 (Lequiller, 2018).

Il ne faut pas confondre l'économie noire avec les activités économiques accomplies dans le cadre de l'économie grise qui, elles ne contreviennent à aucune loi, si ce n'est aux lois en matière d'imposition des revenus. En effet, l'économie grise regroupe toute activité accomplie de telle sorte qu'elle ne génère pas de revenus sous forme d'impôt aux divers niveaux de gouvernement. Il peut s'agir, par exemple, de la vente de produits hors-taxe (tels que les cigarettes de contrebande), mais ce sont de loin les salaires et pourboires non déclarés qui demeurent l'activité économique principale de l'économie grise.

À l'image de la couleur insidieuse, l'économie brune produit ce qui détruit. On y retrouve par exemple la fabrication et la distribution d'armes, de cigarettes, de drogue, de pesticides... Au quotidien, nous ne sommes souvent pas conscients de cette facette de notre activité économique ni de notre rôle, pourtant elle offre de bons rendements et des capitaux importants y sont investis (fonds de retraite, de placement, épargnes...).

On pourrait également s'attarder sur certaines autres couleurs de l'économie, mais l'absence de consensus quant aux définitions de celles-ci fait en sorte qu'il est peut-être prématuré de les inclure parmi les couleurs de la palette de l'économie actuellement.

3. La vision *simplifiante* des modèles économiques dominants confrontée à une vision complexe, où le glissement entre normes et valeurs

L'anthropocentrisme est une conception philosophique qui considère l'humain comme l'entité centrale la plus significative de l'Univers et qui appréhende la réalité à travers la seule perspective humaine. Aristote fut le premier à en développer la théorie, en même temps que celle du géocentrisme, conception scientifique qui, elle, a prévalu jusqu'au 16^e siècle et selon laquelle la terre était le centre de l'univers. En revanche, il se prolonge encore aujourd'hui sur le plan philosophique et moral avec l'humanisme, idéologie à laquelle il est étroitement lié (et avec laquelle on le confond souvent), qui assigne à l'homme le rôle de mètre étalon pour mesurer toute chose ou phénomène dont le capitalisme en est le fervent chevalier.

Le biocentrisme repose sur des bases telles que l'écologie, l'éthologie et la bionomie et renonce au dualisme et à toute discrimination. Il valorise le « vivant » et tout « être vivant, sensible, humain et non humain ». Les organismes vivants ont leur finalité, ils possèdent un bien qui leur est propre, l'accomplissement de leurs fonctions biologiques, qu'ils poursuivent par leurs propres moyens. Selon l'égalitarisme biocentrique, tous les êtres vivants ont la même valeur, et cette valeur nous impose le respect. La critique la plus courante qui est faite au biocentrisme concerne la hiérarchie des normes.

Le capitalisme s'est déséquilibré, la mise en œuvre spéculative de capital virtuel en comparaison à une utilisation du capital dans l'économie réelle a pulvérisé les limites de la raison et échappe à tout contrôle. Pour équilibrer les risques, il faut des opérations financières et non des transactions qui spéculent avec la spéculation elle-même. Dans le système capitaliste d'origine, nous faisons une nette différence entre, d'une part, l'entrepreneur qui assume le risque de ses investissements et qui est rémunéré en conséquence par du profit et, d'autre part, le manager dont l'objectif professionnel est d'assurer l'avenir à long terme de l'entreprise dans l'intérêt de tous les actionnaires. Le manager a été associé aux intérêts des détenteurs de capitaux par un système de bonus exagéré, ce qui a sensiblement perverti le système. Pourrait-on considérer qu'ici réside la racine du mal, entraînant des rémunérations excessives et minant l'éthique professionnelle du manager. Dans les travaux de thèse de Richard Jabot (2020), où il étudie *La comptabilité de la soutenabilité au temps de l'Anthropocène : affects, mesures et engagements*, il insiste en particulier sur la comptabilité, indissociable du capitalisme (Supiot 2015), comme

ensemble d'outils puissants, qui a offert aux managers des moyens pour maximiser les profits (Bebbington et al. 2014).

Le capital n'est plus le facteur de production décisif dans le système économique mondialisé. Nous vivons de plus en plus dans un monde où les avantages concurrentiels ne sont pas générés à partir de capital, mais sur la base de prestations la plupart du temps intellectuelles, donc immatérielles. À cela s'ajoute le fait que, au fur et à mesure que le bien-être augmente, il se produit un glissement des valeurs de la quantité vers la qualité. La performance économique de demain ne serait donc plus déterminée par le capital, mais en premier lieu par le facteur de production que serait le talent. Nous nous dirigeons par conséquent dans une certaine mesure du capitalisme vers le « *talentisme* » comme le souligne Klaus Schwab, économiste et fondateur du Forum de Davos dans une tribune Le Monde publiée en novembre 2011. Le profit est monopolisé individuellement, alors que le risque est collectivisé et finit par incomber au contribuable. Pour Schwab, nous devons abandonner les excès du capitalisme pour revenir à une économie de marché dans laquelle la responsabilité individuelle et l'engagement social ne sont pas ennemis.

Un glissement de valeurs et de normes doit alors s'imaginer, d'un modèle économique dominant et simplifiant (considéré par le capitalisme) vers un changement de paradigme dans une vision plus complexe et résiliente (considéré par l'engagement social et solidaire). Le tableau suivant essaie d'identifier les valeurs et normes concernées par ce glissement de modèle.

VISION SIMPLIFIANTE	VISION COMPLEXE
Cupidité	Partage
Scientisme	Hygiénisme
Virtualité	Circuit court, local
Austérité	Créativité, innovation
<i>Avantage concurrentiel :</i> Economies d'échelle	<i>Avantage concurrentiel :</i> Talentisme
Profit	Bien-être
Inégalités	Solidarité
CAPITALISME	ENGAGEMENT SOCIAL ET SOLIDAIRE

Tableau n°1 : Schéma du glissement des valeurs et des normes du modèle économique dominant

4. État des lieux des théories économiques désaxées et émergentes soutenues par la recherche scientifique

Dans ce cas précis, il ne s'agit pas d'être exhaustive mais de souligner certaines approches, émergences de modèles économiques enrichis scientifiquement.

Le système théorique économique dominant justifie les fortes interventions étatiques dans l'industrie grâce au plan Marshall de 1947. D'où les théories du Take Off (le décollage) ou du Big Push (grande impulsion), et les modèles de Roy Harrod et d'Evsey Domar fondés sur l'économie et les investissements comme levier de développement. Dans les années 50, l'une des premières ripostes au modèle à suivre est arrivée depuis l'hémisphère sud, avec des concepts contraires portés par les théoriciens de la *Dépendance* (Rollinat, 2005). Cette théorie de la Dépendance résulte de la théorie marxiste issue du champ des sciences sociales soutenant que la pauvreté, l'instabilité politique et le sous-développement des pays du Sud sont la conséquence de processus historiques mis en place par les pays du Nord ayant comme résultat la dépendance économique des pays du Sud (Rollinat, 2005). Nommée aussi l'école du *Desarrolismo* (politique de développement à outrance), ces théoriciens ont davantage mis en évidence les limites de la distribution, de la dichotomie *Centre-Périphérie*, sans trop s'attarder sur les critiques des fondements du paradigme de la modernisation.

La nouvelle contribution de Nancy Fraser, philosophe importante dans le domaine de la théorie sociale critique, peut être encadrée dans ce contexte. Alors que ses travaux antérieurs se concentraient sur des questions telles que « *la redistribution économique et l'égalité participative* », ses nouvelles recherches font du capitalisme lui-même un objet central d'étude et de critique. Le capitalisme implique la division de classe de la société, l'achat et la vente de force de travail en tant que marchandise, une poussée obligatoire d'accumulation et la répartition des facteurs de production par le biais des marchés. Ces caractéristiques définissent la spécificité historique de la société capitaliste, qui la caractérise et la distingue des autres formes sociales préexistantes (Fraser, 2022).

Les causes de notre entrée dans l'anthropocène sont ainsi connues : « *l'entrée dans l'Anthropocène est intrinsèquement liée au capitalisme* » et aux contingences technologiques et politiques qui l'ont permise (Bonneuil et Fressoz, 2016). Le capitalisme occupe ainsi une

place centrale dans la non-soutenabilité de notre situation actuelle (Gray et Bebbington, 1998). Et à ce titre, le rôle des entreprises, en tant que moteurs de l'économie, est primordial et leur investissement essentiel et leur responsabilité, écrasante (Gray, 2010).

a) Les Approches renouvelées (20^e)

Alors que la pensée économique est souvent réduite à la confrontation de courants de pensée opposés, de nouvelles approches cherchent à dépasser ces clivages. Il s'agit, bien souvent, de rendre plus réalistes des théories existantes. Par exemple, l'observation des entreprises conduit par Herbert Simon, économiste et sociologue américain qui développent le concept de rationalité limitée qui nuance la théorie de la rationalité des choix. Les théories sont également testées en impliquant des individus dans des expériences en laboratoire (Vandangeon-Derumez, 2017).

Ces nouvelles approches conduisent fréquemment les économistes à s'appuyer sur des savoirs issus d'autres disciplines, comme la philosophie pour l'économie du bien-être, les mathématiques pour la théorie des jeux et l'usage de l'information sur les marchés financiers, la psychologie pour l'économie expérimentale, la gestion pour la rationalité limitée.

L'exemple de l'Économie expérimentale d'Esther Duflo, née en 1972 à Paris, est une économiste française de renommée mondiale dont les travaux portent sur les moyens de lutter contre la pauvreté dans le monde. Dans le cadre de ses recherches, elle recourt aux méthodes basées sur les expérimentations de terrain. Elle est diplômée de l'École Normale Supérieure, agrégée en sciences économiques et sociales et docteur en économie de l'Institut de Technologie du Massachusetts (MIT), où elle enseigne en tant que professeur depuis 2004. Elle obtient le prix du meilleur jeune économiste de France en 2005 et le prix Nobel d'économie en 2019 conjointement avec son mari, Abhijit Banerjee, pour une série de dix albums pour enfants afin de les pousser à se poser les bonnes questions dont ils accordent une grande place aux conséquences du désordre climatique et de la pauvreté.

Les travaux d'Esther Duflo portent sur les domaines de l'économie du développement et en particulier de la santé, de l'éducation ou de l'accès au crédit dans les pays en développement. Elle recourt à l'approche des expériences aléatoires, qui consiste à évaluer les effets d'une mesure particulière de politique économique sur un groupe d'individus choisis au hasard par

rapport à un autre groupe d'individus auxquels elle n'est pas appliquée. Par exemple, grâce aux résultats de ses travaux, de nombreux pays ont décidé de financer d'importantes actions de santé préventive et plus de cinq millions d'enfants en Inde ont pu bénéficier de programmes de soutien scolaire.

b) Alternatives de modèles économiques émergents (21^{es})

Nous nous apercevons qu'il existe dans la littérature scientifique, déjà beaucoup d'approches théorisées concernant ces alternatives économiques, pour citer ci-après les plus avancées, ces approches ont été expérimentées et documentées de façons assez précises, mais n'ont jamais réellement conquis l'attention et l'intérêt des grandes sociétés contemporaines. Pour certains, l'économie alternative n'est pas une théorie économique, mais « *un mouvement de la société civile qui revendique une autre façon de faire de l'économie que les pratiques habituelles* », pour revendiquer une *autre voie*, comme une sorte d'*itinéraire bis* (Lorthiois, 2005).

(1) L'économie coopérative

Commençons avec le plus ancien de ces modèles, qui relève de l'économie sociale et solidaire. Les premières coopératives de consommation sont apparues à la fin du 18^e siècle afin de promouvoir une économie plus sociale. À l'époque, les consommateurs se regroupaient pour acheter en gros des biens de consommation en donnant à chaque membre le droit d'exercer des droits et des devoirs. Dans cette économie sociale, des groupements de personnes visent à satisfaire des attentes collectives, des réseaux coopératifs aussi variés que celui des magasins Biocoop, des fournisseurs d'électricité comme Enercoop ou une banque comme le Crédit coopératif (dont la logique reprend celle des coopératives de production).

Ils proposent plus que des biens et des services : ils offrent des garanties sur la qualité des produits, les modes de production, le respect de l'être humain et de l'environnement, la garantie d'un prix juste, et au final une autre vision de la société. En ce sens, la logique n'est pas anticapitaliste, mais *acapitaliste* : ces initiatives ne sont pas en opposition au capital, mais dans

sa négation, et la personne humaine remplace le capital dans la finalité de l'action collective des hommes.

Elles réactivent le vieux rêve du socialisme utopique : celle de l'association fraternelle et solidaire entre producteurs et consommateurs contre les dérives du capitalisme. Jean-François Dortier, sociologue français, se pose la question à une alternative à l'économie capitaliste « *car si l'on veut réinventer le monde, il est bon d'étudier la gamme des formules alternatives en se penchant sur l'expérience acquise. Or, il se trouve que l'économie coopérative possède une histoire bien plus longue et couvre un secteur bien plus large qu'on l'imagine* » (Dortier, 2016).

(2) *L'économie collaborative*

L'économie collaborative repose sur le partage ou l'échange entre particuliers de biens de services ou de connaissances avec ou sans échange monétaire. Le terme d'économie collaborative, ou « *économie de partage* » est utilisé pour la première fois en 1978 par Felson et Spaeth pour désigner les « *événements dans lesquels une ou plusieurs personnes consomment des biens ou des services économiques dans un processus qui consiste à se livrer à des activités communes* » (Larranaga, Soulard, 2018). Si le terme théorique est récent, la pratique, elle, est ancestrale.

La mise en relation entre les personnes concernées se fait par l'intermédiaire de plateformes numériques, les offices du tourisme ou directement entre particuliers. Elle est d'ailleurs réglementée précisément par l'URSSAF depuis 2019 et soumise à des obligations envers leurs utilisateurs et l'administration fiscale. Cette économie valorise l'accès sur la propriété et favorise les échanges *pair à pair* (C2C (consumer to consumer) ou P2P (peer to peer), en anglais). Les adeptes de ces nouveaux modes de consommation ne remettent pas forcément en cause le fait de consommer, mais la manière. En forte expansion depuis plusieurs années, elle privilégie des relations et une organisation horizontale, plutôt que verticales et hiérarchisées. Outre les considérations économiques (modération des dépenses, limitation voire suppression des intermédiaires), elle s'appuie principalement sur des valeurs de lien social et d'écologie, et valorise l'usage au détriment de la possession. L'alliance du socle de valeurs formalisées dans

l'économie sociale et solidaire avec la souplesse et l'agilité des logiques collaboratives ouvre clairement la voie d'un nouveau paradigme économique et social (Larranaga, Soulard, 2018).

(3) *L'économie contributive*

Dans un ouvrage réalisé par Béraud et Cormerais (2011) concernant l'économie de la contribution, ils développent qu'elle puisse se décliner selon plusieurs modes. En tant que savoir critique, elle apparaît comme une tentative de dépasser les fonctions de production et de consommation liées au *consumer capitalism*, dont les contradictions régressives ont été analysées par différents auteurs selon l'étude cités par Béraud et Cormerais comme Barber (2007), Reich (2008), Galbraith (2008), Stiegler (2008), Franck (2010). En tant que forme d'organisation positive, « *elle se définit comme un mode de régulation qui aménage la diffusion d'effets externes à partir des interactions spécifiques entourant certains types d'activités. En témoignent les conditions de fonctionnement propres à trois champs d'investigation différents, qui permettent d'identifier les facteurs distinctifs de l'économie de la contribution : l'économie numérique, les systèmes locaux d'innovation et l'économie sociale et solidaire* ».

Cette économie valorise l'accès sur la propriété et favorise les échanges *pair à pair* (peer-to-peer, entre personnes). Les adeptes de ces nouveaux modes de consommation ne remettent pas forcément en cause le fait de consommer, mais la manière. Chose intéressante, l'ère du collaboratif donne une autre perspective au déploiement des logiques coopératives décrites ci-dessus. L'alliance du socle de valeurs formalisées dans l'économie sociale et solidaire avec la souplesse et l'agilité des logiques collaboratives ouvre clairement la voie d'un nouveau paradigme économique et social.

(4) *L'économie circulaire*

Depuis le Club de Rome (1) en 1972, club de réflexion où universitaires, chercheurs, économistes et industriels de cinquante-trois pays (dont Gunter Pauli) publient un rapport traduit par *Halte à la croissance*, également connu sous le nom du *Rapport Meadows*. Cette étude du MIT développe des concepts que l'on retrouve au fondement de l'écologie politique moderne. Puis lors de la conférence des Nations Unies la même année, où la déclaration de Stockholm (2) donne naissance au Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), et dix années plus tard confortées par le rapport BRUNDLAND (3) (1987) - qui laisse émerger la notion de développement durable pour la première fois se définissant comme « *un*

développement qui répond aux besoins des générations présentes, et notamment des plus pauvres d'entre eux, sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » (Rapport BRUNDTLAND , 1987) - et enfin les accords de Rio (1992), formalisés par la COP3 au Japon (1995 - Protocole de Kyoto) (4), les scientifiques n'ont cessé d'alerter les différents gouvernements et forces internationales de l'enjeu qui allait se dresser devant notre civilisation si nos modes économiques et politiques ne tenaient pas compte des conséquences gigantesques de l'anthropocène depuis ces cinquante dernières années, et si nos modèles ne défendent pas une meilleure utilisation de nos ressources naturelles.

(1) Le premier rapport du Club de Rome, intitulé *The Limits to Growth* (traduit en français sous le titre *Halte à la croissance*) et publié en 1972, remettait en cause le rêve d'une croissance économique sans fin. Amorcé par Thomas Malthus et son fameux « Principe de population » paru en 1798, ce débat était relancé. Dennis H. Meadows et ses collaborateurs, chercheurs au (M.I.T.) et auteurs de ce rapport, dans le sillage des travaux de Jay Forrester, s'appuyaient sur une modélisation mathématique de l'écosystème mondial pour tirer le signal d'alarme : nous vivons dans un monde fini.

(2) Conférence des Nations unies sur l'environnement de Stockholm 1972. Cette conférence donne naissance à la création du PNUE

(3) Rapport rédigé par le Premier ministre norvégien Mme Gro Harlem BRUNDLAND à l'occasion de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement présidée par la Norvégienne Gro Harlem BRUNDTLAND pour le compte des Nations Unies.

(4) Le protocole de Kyoto est un accord international visant à la réduction des émissions de gaz à effet de serre qui vient s'ajouter à la Convention-cadre des Nations unies sur les changements climatiques dont les pays participants se rencontrent une fois par an depuis 1995. Signé le 11 décembre 1997 lors de la 3e Conférence des parties à la convention (COP3) à Kyoto, au Japon, il est entré en vigueur le 16 février 2005.

Malgré la mollesse des politiques nationales et un engagement international timide et non contraignant, certains acteurs indépendants ont pourtant décidé de chercher, après les multiples constats préoccupants, des solutions à la menace incontournable de l'épuisement des richesses naturelles et la croissance exponentielle des inégalités climatiques, sociales et économiques (Sauvé, Normandin et McDonald, 2016).

C'est pour cela que dans la même période des années 90, des organisations non gouvernementales ou associations ont vu le jour et ont mis en œuvre la recherche sur une plus grande circularité des ressources et des produits afin que l'ensemble des acteurs du monde économique du citoyen à l'entreprise en passant par la collectivité repense totalement les manières de fonctionner. Les initiatives sont nombreuses, sur le territoire métropolitain, mais aussi sur les territoires d'Outre - mer et bien entendu à l'international.

On estime que, chaque année, la population mondiale utilise 1,5 fois les ressources renouvelables de la planète. Cette tendance ne peut aller qu'en s'accroissant, alors que les classes moyennes partout prennent de l'ampleur et que la pauvreté extrême diminue. Dans ce contexte, l'économie circulaire suscite un intérêt grandissant des citoyens, des entrepreneurs, des gouvernements, ainsi que du monde universitaire. Pour éviter l'épuisement des ressources naturelles, cette économie de demain propose l'intensification du recyclage –voire la fin des déchets –, la gestion durable des ressources, des politiques collectives encadrant la production, ainsi que l'usage des biens et des services plutôt que des politiques privées favorisant la propriété et la croissance illimitée.

Cette attention s'est accrue de façon spectaculaire depuis 2010, année où la navigatrice britannique Ellen MacArthur a lancé sa fondation éponyme consacrée à la diffusion de l'économie circulaire. La Fondation Ellen MacArthur décrit ce concept intégré comme la nouvelle solution aux enjeux de la pérennité des systèmes humains sur la planète, en situation de rareté grandissante et de fluctuation du prix des ressources, mais surtout en opposition à l'économie linéaire (ou économie rouge).

Ainsi le concept de circularité arrive doucement dans les années 70, et plus concrètement dans les années 90. Ce concept a une approche systémique qui rompt avec la linéarité du monde cartésien que les différentes économies ont développé au cours du temps. Il veut fonctionner selon le modèle défini ci-dessous par l'Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie (ADEME) : Réemployer, Réparer, Réutiliser. La circularité bénéficie d'une bonne

recherche empirique et cela dans beaucoup de domaines qu'il soit biologique, agricole, médical, économique, industriel... d'ailleurs plusieurs organisations se sont positionnées précisément sur ce sujet en France, en Europe et partout dans le monde. La création en 2010 de la Fondation Ellen McArthur, association caritative britannique s'attellant à repenser, reconceptualiser et construire un avenir positif à travers le cadre d'une économie circulaire, en 2013 avec la création de l'Institut de l'Économie Circulaire (IEC), association nationale multi-acteurs ayant pour objectif la promotion de la circularité dans l'économie même les gouvernements ont adopté en 2017 un ministère de la Transition écologique et solidaire (faisant suite à celui de l'Ecologie) qui promeut l'économie circulaire par la création de la feuille de route pour l'économie circulaire (FREC) qui « *décline de manière opérationnelle la transition à opérer pour passer d'un modèle économique linéaire à un modèle circulaire qui intégrera l'ensemble du cycle de vie des produits, de leur écoconception à la gestion des déchets, en passant bien évidemment par leur consommation en limitant les gaspillages* » (ministère de la Transition écologique et solidaire). La FREC permet en outre à la France d'atteindre certaines cibles des objectifs du développement durable de l'Agenda 2030 des Nations unies, en particulier l'objectif « *d'établir des modes de consommation et de production durables* ».

Pour appréhender la circularité sous l'axe économique, j'ai d'abord cherché à la définir dans sa nature propre « *en biologie, il existe une tradition philosophique et théorique selon laquelle une caractéristique distinctive des organismes biologiques consiste en la nature circulaire de leur organisation. Sa thèse centrale est que les êtres vivants, à la différence d'autres classes de systèmes naturels, possèdent une organisation dont l'activité contribue à son propre maintien. En ce sens, non seulement le système produit des effets résultants de son activité, mais, circulairement, ces effets maintiennent le système qui les cause.* » (Mossio et Bich, 2014).

En des termes plus synthétiques et appliqués à l'économie, la circularité consiste à s'inspirer de ce cercle vertueux dans le cadre de l'activité humaine visant à ne rien perdre et à tout transformer, les déchets des uns pouvant devenir la nourriture/matière des autres. « *C'est un modèle qui permet une réduction de la quantité de matières premières utilisées dans l'activité économique, l'observation de la nature montre une organisation capable de faire face à la rareté des ressources (...) C'est-à-dire de faire le plus possible avec le moins possible* » (Aurez et Georgeault, 2016).

(5) *L'économie symbiotique*

Définie par Isabelle Delannoy, ingénieur agronome française, présidente et cofondatrice de *L'Entreprise symbiotique* ayant pour mission d'accélérer la transformation des organisations et des territoires vers une économie de la triple régénération : sociale, écologique et économique. Conceptrice du modèle de l'économie symbiotique, une synthèse du fonctionnement des modèles économiques régénérateurs l'économie symbiotique décrit une autre théorie de modèle économique dit circulaire prenant naissance et apportant de nombreuses techniques et recherches sur l'agriculture, la permaculture, l'économie circulaire, l'économie de la fonctionnalité, du partage - pair à pair - l'économie sociale et solidaire, les monnaies complémentaires. Coupler la rentabilité économique avec la restauration des écosystèmes et la résilience sociale est l'objectif de cette nouvelle logique. Une nouvelle voie pour le développement durable, un développement où l'homme ne fait pas *moins pire mais bien*. Au total, six principes fonctionnant en synergie guident cette économie :

- une collaboration libre et directe entre entités
- une diversité d'acteurs et de ressources qui respectent l'intégrité de chaque entité
- des territoires de flux communs accessibles à tous de façon égale ; ce sont des territoires matériels où se circulent les ressources, mais aussi immatériels où se croisent les intérêts et les valeurs
- l'utilisation prioritaire des services rendus par les écosystèmes
- la recherche de l'efficacité maximale dans l'utilisation des ressources, qu'elles soient de la matière, de l'énergie, ou de l'information
- la recherche de l'inscription des activités humaines dans les grands cycles de la planète préservant son équilibre écologique global

Du biomimétisme, en faisant appel à l'intelligence des écosystèmes, à la parcimonie en passant par une économie plus propre (non polluante), relocalisée et « diversificatrice ». L'économie symbiotique fournit une boussole permettant d'évaluer des projets existants, construire des outils d'amélioration et de pilotage de nouveaux projets. Selon sa théoricienne « *elle permet*

aussi de proposer de nouveaux indicateurs de mesure de la restauration écologique, économique et sociale » (Delannoy, 2017).

(6) *La Blue Economy*

Comme constaté auparavant dans sa première signification, l'économie bleue désigne les opportunités économiques fournies par le milieu marin, à l'image de la *Green Economy*. Selon la banque mondiale (2023), le nom de *bleu* se rapporte à sa spécificité marine, il s'agit de l'ensemble des activités économiques durables que représentent les mers et les océans. Ils sont non seulement source d'emplois et de nourriture, soutiennent également la croissance économique, et régulent aussi le climat et contribuent au bien-être des communautés côtières.

Ces opportunités se caractérisent ainsi par les énergies marines renouvelables, les biotechnologies, les minerais stratégiques logés dans les fonds marins, l'aquaculture et l'halieutique, le tourisme, ou la protection environnementale. Au niveau national, la capacité d'action d'un État – qui peut attribuer des concessions à des acteurs privés – dans ce secteur se détermine par sa Zone Économique Exclusive (ZEE), soit 200 milles marins au large et jusqu'à 350 milles marins en sous-sol, grâce au mécanisme d'extension du plateau continental. Au-delà, en haute mer, les activités sont régulées par des organisations internationales. Depuis plusieurs années, cette économie bleue s'étend à une approche financière, fondée sur la quantification économique des services écosystémiques et de ce fait au développement de produits financiers, sous la forme de *blue bonds* (biodiversité comme le renouvellement des ressources halieutiques, captation de carbone...).

Dans sa seconde signification, la *Blue Economy* découle du concept forgé par l'entrepreneur belge Gunter Pauli, et créateur de Fondation ZERI diffusant la philosophie du *Zero Emissions Research and Initiatives* en action. Il est aussi l'auteur de l'ouvrage *Blue Economy : 10 ans, 100 innovations, 100 millions d'emplois*. Il la définit comme une économie circulaire basée sur les stratégies développées par les écosystèmes, soit le biomimétisme. « *Les approches biomimétiques s'inscrivent dans le contexte de la recherche de nouveaux objets ou procédés à la fois plus performants et plus respectueux de l'environnement. Face à la complexité des systèmes naturels, il est nécessaire de circonscrire la propriété que l'on souhaite mimer, puis de*

mettre en commun des expertises multidisciplinaires permettant l'élucidation des mécanismes biologiques et leur traduction en termes de physique, chimie et/ou ingénierie » (Coradin, 2014). La démarche biomimétique est donc par nature interdisciplinaire. Les modèles biologiques les plus intéressants sont saisis par les sciences de l'ingénieur qui les traduisent en concepts techniques et économiques à la fois plus performants et plus respectueux de l'environnement.

En 3,8 milliards d'années, la nature a élaboré des solutions qui fonctionnent et qui peuvent nous inspirer. Le biomimétisme est une science déjà connue depuis longtemps, mais on ne l'a pas considéré en tant que tel depuis son apparition. Aristote (soit au 4^e siècle av. J.C.) observait déjà la capacité d'adhérence des geckos- est un terme général pour désigner des reptiles de la famille des Gekkonidae - qui ont la particularité étonnante de pouvoir se déplacer sur un plan vertical en toutes les directions, loin d'être le cas pour l'être humain. Il écrivit à propos du gecko « *il grimpe très vite sur les arbres, et en tous sens, même la tête en bas* » (Aristote, 1883).

Pendant la Renaissance, les savants se sont également inspirés de la nature. Ainsi Léonard de Vinci étudiait le vol des oiseaux et construisit l'aile d'un ornithoptère (papillon). Au milieu du 20^e siècle, en s'inspirant du bec du martin-pêcheur, les ingénieurs réussirent à augmenter la vitesse (vélocité) du TGV japonais Shinkansen jusqu'à 300km/h, tout en réduisant sa consommation ainsi que ses externalités environnementales négatives dont d'énormes explosions sonores provoquées par le TGV par absorption d'air à la sortie des nombreux tunnels étroits traversant les villes japonaises.

Enfin, arrivé à nos jours, le biomimétisme connaît un réel intérêt par la recherche scientifique. Théorisée en 1998 par la scientifique américaine Janine M. Benyus, elle séduit aujourd'hui des centaines de scientifiques et entrepreneurs. La théorie des systèmes dans les années 60, a introduit progressivement des concepts de système ouvert, de croissance individuelle et de rétroaction *feedback* qui révolutionne l'approche des sciences, en premier lieu de la Nature, puis des sciences sociales. Au point que diverses communautés scientifiques ont évoqué un changement de paradigme.

Pourtant il est délicat d'apprécier son rôle exact, même avec près de 50 ans de recul, si les approches holistiques semblent bien avoir triomphé au fil des années (comme en matière d'écologie ou de sociologie), dans les domaines où la domination des systèmes semble la plus cruelle, dont gouvernements et politiques, l'atomisation forcée des compétences et des problématiques en viennent trop souvent à nier la possibilité même d'approches adaptées à la

complexité systémique du réel social. L'organisation même des enseignements, des apprentissages et de la pratique des sciences est fragmentée par essence, et cela pas uniquement en France, ce qui constitue encore et toujours un très sérieux obstacle à des approches authentiquement systémiques.

(7) *La théorie récente du Donut*

En 2008, un diagramme présenté décrit les « *9 limites de la planète* » et le dépassement en-cours des ressources planétaires. Pour la première fois, les sciences naturelles montrent à l'économie jusqu'où, ou non, elle peut aller. Suite à cette présentation, Kate Raworth, économiste qui se consacre aux défis sociaux et environnementaux du 21^e siècle, a pour objectif de repenser l'économie, pour parvenir à répondre aux besoins humains de base et la préservation de l'environnement. Après onze années de travail dans les équipes d'Oxfam Grande-Bretagne, elle est l'autrice de *La Théorie du Donut, l'économie de demain en 7 principes*, parue dans sa version française aux éditions Plon, en novembre 2018.

La vision de la société transmise par cette théorie correspond à la défense de propositions concrètes et ambitieuses auprès des décideurs politiques et économiques pour une économie plus humaine, plus juste et plus durable. Par l'image d'un simple donut, Kate Raworth est parvenue à démontrer les changements nécessaires à opérer dans la pensée économique pour prendre en compte la réalité d'aujourd'hui et les défis de demain.

Les sciences naturelles ont défini les limites extérieures, *le plafond*. Pour Kate Raworth, la justice sociale permet de définir les limites intérieures, *le plancher*. Ces limites relèvent des droits humains, des besoins essentiels attachés à chaque personne pour assurer son épanouissement. Nous pouvons alors reconnaître la forme du célèbre Donut au sein duquel se trouve « *l'espace sûr et juste pour l'humanité, dans lequel peut prospérer une économie inclusive et durable* ». (Site Oxfam France).

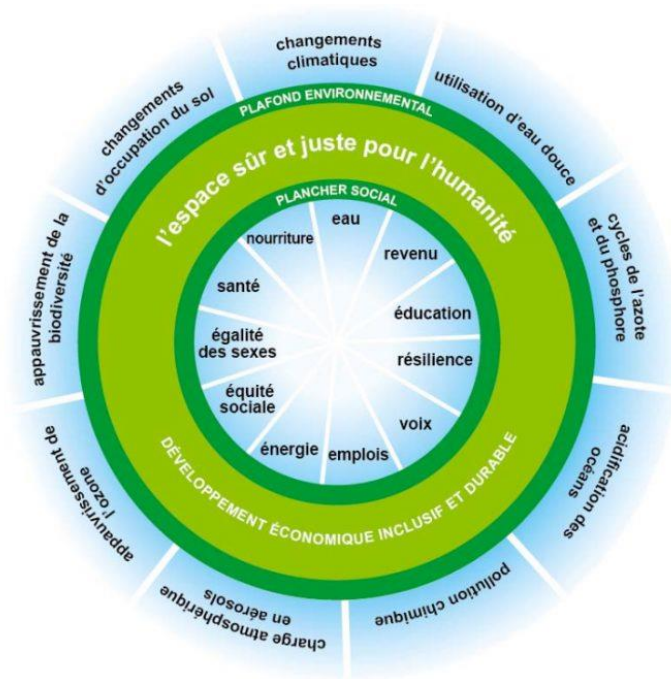


Figure n°2 : Diagramme initial du Donut entre les limites extérieures et intérieures (site Oxfam, 2020)
 (Source : <https://www.oxfamfrance.org/actualite/la-theorie-du-donut-une-nouvelle-economie-est-possible/>)

Cette théorie est pour la première fois développée dans un papier d'analyse et de discussion publié par Oxfam en 2012, en amont de la conférence RIO +20, conférence des Nations unies sur le développement durable, qui doit redéfinir les objectifs du millénaire pour le développement. Au cœur du donut se retrouvent des personnes dont leurs besoins vitaux ne sont pas assurés. Elle définit douze besoins de bases dont toute personne devrait avoir, ce premier cercle vert est le *plancher social* : il constitue le but à atteindre pour assurer l'épanouissement de tous.

Mais cet épanouissement ne peut se faire au-delà d'un cercle extérieur, ce que Kate Raworth appelle le *plafond environnemental*. Elle le définit par le fait que collectivement, « nous ne pouvons utiliser les ressources de manière trop intensive, au risque de soumettre l'équilibre de la planète à une trop grande pression » (Oxfam, 2020). La *Théorie du Donut* reprend ainsi neuf limites planétaires parmi lesquelles les changements climatiques, la perte de biodiversité, l'acidification des océans, la pollution chimique, la conservation des terres, couche d'ozone...

Elle démontre également les zones rouges de l'économie actuelle, que ce soit à l'intérieur du donut (les besoins essentiels qui ne sont pas encore assurés pour l'ensemble de l'humanité) et à l'extérieur (les équilibres planétaires déjà sous pression).

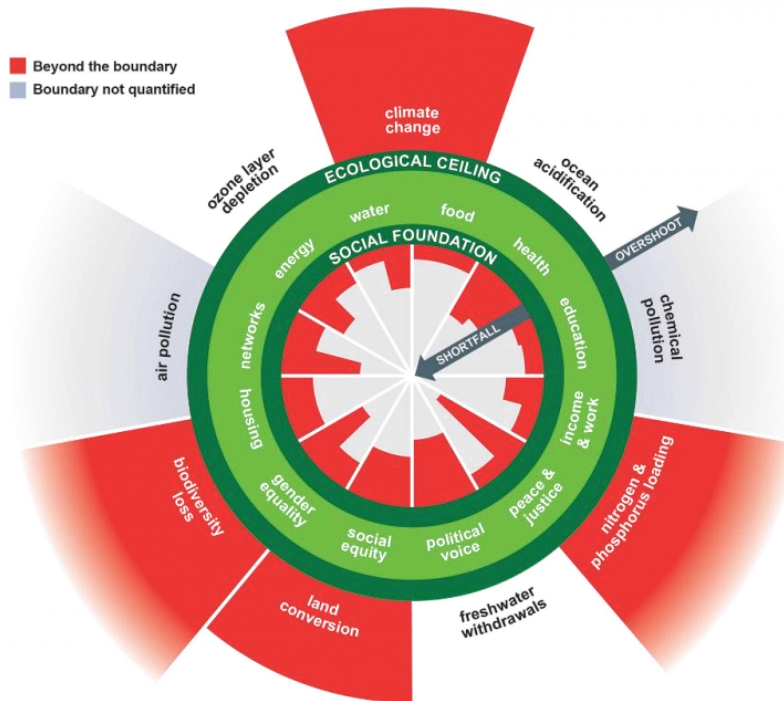


Figure n°3 : Diagramme du Donut identifiant les dépassements des limites (site Oxfam, 2020)

Source : <https://www.oxfamfrance.org/actualite/la-theorie-du-donut-une-nouvelle-economie-est-possible/>

Les signes de dépassement des limites sociales et planétaires se sont multipliés ces dernières années et sont partout aujourd'hui, en dépassant le dogme d'une croissance infinie du PIB, en passant du dégénératif au régénératif, de l'accaparement au partage des ressources, en intégrant le donut à l'économie de demain. Les études économiques font encore de la résistance pour intégrer cette théorie, remettant en question le principe même *d'homo economicus*, ciment de la pensée économique. Les autres champs d'études se sont quant à eux déjà appropriés, de l'urbanisme au développement durable, en passant par la santé, l'écologie, jusqu'aux écoles de commerce. Dans la mise en pratique, en avril 2020, Amsterdam est devenue la première ville au monde à instaurer le concept d'économie du donut dans ses choix de politiques publiques.

Toutes ces alternatives à des économies émergentes sont largement développées dans l'axe de l'économie sociale et solidaire, cependant malgré ses valeurs et sa volonté d'entreprendre

autrement, elle peine à se démarquer véritablement des règles de l'économie libérale. La notion même d'économie sociale et solidaire est suffisamment imprécise pour être revendiquée par une multitude d'acteurs allant du monde scientifique et intellectuel aux entrepreneurs de morale, du monde associatif aux entrepreneurs sociaux, ainsi qu'aux citoyens de l'économie de marché. De fait, ce concept est pratique, car il donne une homogénéité illusoire à un champ d'activités qui restent très hétérogène. À ceci s'ajoute un phénomène de banalisation des organisations de l'économie sociale et solidaire qui adoptent progressivement les règles du système capitaliste. L'économie sociale et solidaire, présentée comme portant un mode de gouvernance plus démocratique avec une forte implication des associés ou des sociétaires, ne constitue pas véritablement une réelle force de transformation sociale et d'économie alternative. Il est temps de rénover la pensée économique de façon pertinente et concrète dans les sciences économiques et sociales, d'intégrer les nouvelles perspectives en balisant *curriculairement* les apprentissages par le biais des « *éducations à* » par exemple. Le Donut, comme beaucoup d'autres théories émergentes, nous démontre qu'un autre chemin est possible et qu'il s'agit donc de choix politiques.

B. État de l'art de la question de l'éducation au temps de l'anthropocène

Face aux enjeux socio-économiques et environnementaux du 21^e siècle et face aux incertitudes de ce monde en perpétuelle évolution, les générations futures, et actuelles, vont inévitablement penser l'avenir différemment et inventer une société durable et solidaire. Dont l'éducation va devoir répondre à deux engagements « *apporter des connaissances tout au long de la vie pour apprendre à vivre dans une société complexe et faire vivre la démocratie en portant des valeurs de responsabilité et de solidarité* » (Meirieu, 2012). En 1999, Edgar Morin avançait le fait que « *l'éducation est la force du futur parce qu'elle est l'un des instruments les plus puissants pour réaliser le changement* ».

1. Le contexte de l'Anthropocène

Amenée dans les années 2000 par le géochimiste Paul Crutzen aux chercheurs en sciences du vivant et en géoscience, l'idée d'Anthropocène se veut rendre explicite l'idée de changements d'origines anthropiques affectant l'ensemble des enveloppes planétaires (gazeuses, liquides et solides) et modifiant en profondeur ses dynamiques bio-géo-physiques dont la question climatique et celle de la biodiversité en seraient les manifestations les plus prégnantes (Lange 2020). Pour la première fois dans l'histoire de l'Humanité, nos activités modifient tellement le système Terre que sa capacité à assurer des conditions appropriées pour le maintien de nos vies n'est plus certaine (Fischer et al. 2007). Nous ne sommes donc pas simplement entrés irréfutablement dans une période où les conséquences négatives de notre mode de vie compromettent déjà les possibilités de justice sociale, d'intégrité écologique et de stabilité économique (Bebbington et al. 2014).

Bien plus que cela, nous serions entrés dans une nouvelle époque géologique, celle de l'Anthropocène (Crutzen et Stoermer 2000), époque donc où l'homme est devenu une force pouvant influencer l'évolution de la Terre. Nous faisons face à une révolution géologique d'origine humaine (Bonneuil et Fressoz 2016), marquée par le dépassement de certaines limites planétaires, principalement, la disparition de la biodiversité et le changement climatique (Rockström et al. 2009).

Richard Jabot dans sa thèse soutenue en novembre 2020 sur *La comptabilité de la soutenabilité au temps de l'Anthropocène : affects, mesures et engagement* de l'Université Toulouse 1 Capitole dénonce une situation connue depuis longtemps. Depuis deux cent cinquante ans, des alertes scientifiques et des contestations sociales contre cette dérive se sont fait entendre, au point que l'on puisse en conclure, amèrement, que « *nos ancêtres ont détruit les environnements en connaissance de cause* » (Bonneuil et Fressoz, 2016).

Plus près de nous, en 1992, 1 700 scientifiques signaient un premier *World Scientists' Warning to Humanity* exhortant l'humanité à freiner la destruction de l'environnement avec l'objectif d'affecter ainsi un maximum de personnes. En 2017, ils étaient 15 364 à lancer une seconde alerte (Ripple et al., 2017) puis à nouveau, plus de 11 000 en 2019 pour avertir l'humanité de la catastrophe à venir (Ripple et al., 2019).

Quelques années plutôt, largement diffusé auprès du grand public, le premier rapport dit du club de Rome, publié en 1972 sous le titre original *The limits to Growth*, et traduit en trente langues, se concluait par : « *Nous en savons déjà assez pour analyser diverses décisions selon leur tendance à promouvoir ou réguler la croissance... Une décision de ne rien faire est une décision qui augmente le risque d'effondrement ... Nous supposons sur la base de notre savoir actuel sur les contraintes physiques de notre planète que la phase de croissance ne peut se prolonger plus de cent ans* » (Meadows et al. 1972). Nous savons donc depuis longtemps que nous sommes nécessairement plus grands que nous-mêmes, car « *les produits que nous fabriquons, les effets que nous déclençons sont si durables que nous ne serons pas les seuls à y être confrontés. Nos petits-enfants et nos arrière-petits-enfants le seront aussi* » (Anders 2002).

En effet, selon Fisher et al. (2007), il existe « *un écart de durabilité croissant entre notre trajectoire collective, éloignée du développement durable, et les objectifs potentiels d'un tel développement* ». En d'autres termes, les efforts collectifs de tous les secteurs de la société pour créer un avenir durable ont jusqu'à présent été insuffisants, « *alors que la dégradation des indicateurs biophysiques s'accélère à l'échelle mondiale* ». Ainsi, après 40 ans de gouvernance environnementale, il est paradoxal que la dégradation de l'environnement s'accélère lorsque les mots vert, écologique ou durable deviennent omniprésents dans notre quotidien (Gómez-Baggethun et Naredo 2015). Cette situation soulève de profondes questions sur la façon dont nous abordons le développement durable du point de vue de la recherche, des apprentissages, des politiques et de la gestion.

2. L'approche complexe par la théorie d'Edgar Morin

La complexité selon Morin est une approche scientifique historique, d'abord par le *Paradigme de la simplicité* (17^e - 19^e) où le savoir scientifique se caractérise par des critères d'objectivité, de causalité, de certitude, de données quantifiables. Puis par le *Paradigme de la complexité désorganisée* (19^e) avec les modèles statistiques et la probabilité thermodynamique ; et enfin par le *Paradigme de la complexité organisée* (fin 1940) où se produit une émergence de « *nouveaux problèmes* » que les sociétés contemporaines posent à la science dans les domaines de la biologie, de la médecine, de la psychologie, de l'économie...

Dans son approche, et ce dès le premier tome de son ouvrage *La méthode*, paru en 1977, Edgar Morin a introduit les idées d'ordre, de désordre et de complexité. Il en a fait des notions très générales, pouvant être appliquées à l'ensemble de la réalité, jusqu'à avoir des conséquences politiques. La base de la théorie reposant sur « *le tout et les parties sont organisées* », c'est-à-dire reliés de façon intrinsèque, pour tenter de l'appréhender, il propose une épistémologie de la pensée complexe où figurent trois principes : le principe dialogique (penser simultanément les contradictions et les complémentarités), le principe de récursion organisationnelle (l'organisation dont les effets et les produits sont nécessaires à sa propre causation et sa propre production). Une organisation fait apparaître des qualités nouvelles, qui n'existaient pas dans les parties isolées, et « *c'est ce que l'on appelle une émergence organisationnelle* ». Le concept d'émergence est fondamental si l'on veut relier et comprendre les parties au tout et le tout aux parties. (Morin, 1977)

Théorie de la complexité (Morin, 1990)



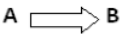


Pensée simplifiante	Pensée complexe
<p style="text-align: center;">Principe dualiste</p> <p style="text-align: center;">Opposer les points de vue portés sur un même phénomène sans jamais les réunir.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p style="text-align: center;">Principe dialogique</p> <p style="text-align: center;">Unir deux éléments antagonistes, deux phénomènes opposés qui devraient se repousser l'un l'autre mais qui sont complémentaires.</p> <div style="text-align: center;">  </div>
<p style="text-align: center;">Principe de causalité linéaire</p> <p style="text-align: center;">Une cause (A) donne une conséquence (B).</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p style="text-align: center;">Principe récursif</p> <p style="text-align: center;">Les conséquences renforcent les causes: auto-production et auto-amplification</p> <div style="text-align: center;">  </div>
<p style="text-align: center;">Principe de disjonction</p> <p style="text-align: center;">Considérer des variables indépendantes capables d'agir sur l'objet séparé de son environnement.</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p style="text-align: center;">Principe hologrammatique</p> <p style="text-align: center;">Considérer que la partie a une information sur le tout.</p>

Figure n°4 : Schématisation de la Théorie de la complexité d'Edgar Morin (1990) p : 187

Source : Cours UE5-1 Méthodologie et Complexité - France Arboix-Calas (2019)

Cette idée se trouve approfondie par le troisième principe, principe *hologrammatique*, selon lequel non seulement les parties sont dans un tout, mais le tout est à l'intérieur des parties. Edgar Morin avance le principe de disjonction « *au principe de la disjonction, de la séparation (entre les objets, entre les disciplines, entre les notions, entre le sujet et l'objet de la connaissance), on devrait substituer un principe qui maintienne la distinction, mais qui essaie d'établir la relation* » ce qui est l'essence même sur laquelle se basent les nouvelles théories émergentes de l'économie (Morin, 1990).

Pour lui nous avons appris, par notre éducation, à séparer, et notre aptitude à relier est sous-développée. Il faut rejeter le paradigme de la pensée classique de Descartes fondé sur la disjonction entre l'esprit et la matière, la philosophie et la science, le corps et l'âme. Connaître étant à la fois *séparer et relier*, nous devons maintenant faire un effort pour conjuguer, car ceci est nécessaire pour lier tous les domaines et aborder la pensée complexe, Morin prône une « *révolution épistémologique et paradigmatique* ».

L'approche systémique, d'une manière générale, vise à formaliser une méthode pour organiser la production de connaissances sur les objets et, à partir de ces productions, orienter l'action sur ces objets. Synthétisant les contributions des penseurs qui se sont intéressés à la question, Donnadiou et Karsky (2002) définissent trois étapes de la démarche systémique :

- boîte noire : système est considéré comme un transformateur de variables d'entrée, provenant du milieu environnant, en variables de sortie. Cette transformation se fait à l'intérieur d'une *boîte noire*, pour souligner le caractère complexe du système.
- variables d'entrée et de sortie : Les entrées sont des variables influencées par le milieu environnant et les sorties découlent de l'activité interne du système
- feedback : des boucles de rétroaction définissent comme *tout mécanisme permettant de renvoyer à l'entrée du système, sous forme de données, des informations directement dépendantes de la sortie*.

Ce serait sur ces boucles que repose la dynamique de changement nécessaire pour amorcer les transitions proches telles que les proposent les modèles émergents étudiés.

3. La place de l'Éducation dans le contexte d'Anthropocène

Cependant, l'école n'est pas seulement un lieu de transmission de la culture traditionnelle, mais aussi un lieu où se trouvent les clés de la compréhension du monde contemporain et de la citoyenneté. Dans ce monde émergent, les enjeux écologiques et politiques occupent le devant de la scène et renouvellent les rapports coutumiers des temporalités environnementales, sociales et politiques. (Kebaïli, Lange, 2019)).

L'ouvrage *L'éducation pour l'Anthropocène : Construire un paradigme éducatif pour le 21^e siècle* est assez explicite et met en évidence l'obscurantisme omniprésent qui a eu un impact énorme sur l'éducation pendant l'Anthropocène. Cela entravera l'action politique comme la réforme de l'éducation, car « *nous pensons avoir le temps de la voir venir* » (Garnier, Hétier, Martinez et Wallenhorst, 2021). Pour ces auteurs, elle se caractérise par une méconnaissance du fonctionnement des systèmes complexes. Au sujet des S.E.S., nous comprendrons comment ils se nourrissent de cet obscurantisme, et nous analyserons leurs visées éducatives controversées après les trois dernières réformes des programmes de 1999, 2012, 2019.

En ce qui concerne les universités, la multiplication historique des initiatives, les critiques multiples des sciences économiques dominantes, le système universitaire conservateur et l'appareil d'État technocratique ne peuvent masquer la signification profonde de la *normalisation* de l'enseignement de l'économie qui a prévalu dans les années 1970. Ce mouvement n'est pas le produit de la volonté des économistes conservateurs d'imposer l'analyse néoclassique, mais d'un changement profond dans les mœurs des années 1960. Même après le premier mouvement étudiant dans les années 2000 contre « *l'autisme de l'économie* », il a été critiqué à plusieurs reprises. Les trois premières années d'études universitaires en économie continuent d'offrir des cours principalement orientés vers l'acquisition de technologies, laissant peu de place à la compréhension du monde économique contemporain, de sa complexité et de sa transversalité incontournable.

Cependant, la crise a largement bouleversé l'issue de l'approche économique dominante sans rien changer. La réforme dite LMD (Licence/Master/Doctorat) de 2002 a encouragé le pluralisme et la variété des programmes universitaires. La troisième mission de l'Université est l'insertion des jeunes, en facilitant le déploiement des formations professionnelles mises en place dans les situations d'urgence, mais aussi en suivant la tradition d'autonomie des acteurs

locaux. Dans ce contexte, la sélection de savoirs éclectiques pose la question de la mauvaise appréhension du renouvellement de la conception des savoirs proposés par les universités. Ainsi, pour certains économistes, les savoirs académiques concurrencent les savoirs utiles et pragmatiques (Agulhon 2017).

Dans l'axe de recherche et de réflexion par lequel j'ai souhaité encadrer mes travaux, je me suis largement inspirée des ouvrages d'Angela Barthes, professeure des universités à l'Université Aix-Marseille et co-directrice de ma thèse. Plus précisément dans ce cas, par son ouvrage « *Quels enjeux des éducations environnementales et de développement durable entre transition écologique, urgence climatique et Anthropocène ?* » (Barthes, 2022), où elle analyse devant l'incertitude actuelle la remise en cause « *du modèle cumulatif des savoirs et à une politisation de l'éducation* ». Elle y développe une organisation en deux temps pour les modèles d'approche par enjeux : « *1-penser les changements et 2-mener des actions* », ce qui amène à se questionner sur quelle forme d'éducation voulons-nous et pour quelles finalités et actions ?

C'est par cette analyse que j'ai rapproché mes interrogations sur l'éducation des S.E.S. au temps de l'anthropocène. Car cette approche peut très bien se développer sur les S.E.S. concernant les questions environnementales et de développement, quelle est notre intention éducative dans les nouveaux programmes académiques des S.E.S. ? Quelles sont les finalités de ses enseignements ? Et bien entendu quelles en sont les actions ?

4. La place de l'Économie dans le contexte de l'anthropocène

Au 18^e siècle, les physiocrates soutiennent que seule la nature crée véritablement de la richesse. Chez les économistes classiques, les terres mises en culture sont de moins en moins fertiles. Mais les choses changent au 19^e siècle où la nature disparaît des fonctions de production. Selon la thèse de Lynn White dans son ouvrage *Les racines historiques de notre crise écologique*, un historien médiéviste reconnu dans son domaine, avançait que l'anthropocentrisme « *hérité du christianisme latin de l'Occident médiéval était responsable de la crise environnementale* ». Pour lui, les sciences auraient toutes un fondement anthropocentrique et auraient négligé l'environnement naturel dans lequel évoluent les humains. C'est particulièrement le cas des sciences humaines et sociales et notamment de l'économie (Monnot, Rognon, 2020).

Dans cette seconde moitié du 18^e siècle, les physiocrates-économistes insistent sur le fait que seule la terre peut créer le renouveau et expliquerait pourquoi les agriculteurs constituent à ce moment-là la classe productive. Smith, Ricardo et Malthus ont également accordé une grande importance à la terre et aux ressources naturelles de manière plus générale, même si leur attention se détourne désormais vers le travail et sa productivité. Pour les économistes classiques, la terre résiste à une exploitation continue en raison de rendements décroissants : en fait, la terre utilisée pour la culture devient de moins en moins fertile.

Puis au 19^e siècle, les choses changent, dans l'ouvrage *Traité d'économie politique* (1803) de Jean-Baptiste Say, économiste français qui déloge les richesses naturelles du domaine de l'économie politique « *pour la raison qu'elles ne peuvent ni être produites, ni être distribuées, ni être consommées* » en l'état. Selon lui, ce serait « *grâce à l'appropriation que le sol est cultivé et que l'on obtient ses produits avec une sorte d'abondance* » soit « *le service productif de la terre est le premier fondement du profit qu'on en tire* ». (Institut Coppet, 2011)

Pour les économistes néoclassiques, la terre est considérée comme un facteur de production mais vue comme non-limitante. La production nécessitait une combinaison savante de travail, de terre et de capital, et ceux-ci étaient désormais remplaçables, les quantités de l'un pouvaient être remplacées par les quantités de l'autre et obtenir le même rendement. Idée suffisamment simplifiante pour ne pas être durable.

Puis dans la fonction de production développée à la fin du 19^e siècle, la nature disparaît. Elle n'est désormais plus qu'un facteur matériel résistant, une substance d'opposition. Malgré les efforts d'ingénieurs économistes tels que William Stanley Jevons (1), Sadi Carnot (2) et même les premiers économistes écologiques, l'économie dominante devenait de plus en plus irréaliste. Le mathématicien et économiste hétérodoxe roumain, Nicholas Georgescu Roegen (3) expliquera cette manière de procéder dissociant radicalement l'activité économique du cadre naturel dans lequel elle s'inscrit. Pour Georgescu Roegen, « *seules les variations de quantité comptent (au détriment des changements de qualité), les contraintes naturelles ont disparu, les phénomènes sont interprétés selon une logique mécaniste sans que soient prises en considération les caractéristiques matérielles des réalités ou les flux de matière et d'énergie transformés au cours de l'activité de production. La réalité de la disparition matérielle de certaines ressources non renouvelables (le charbon, les minerais) qui sont consommées au cours du processus de production ou de la dégradation de la qualité de certaines autres (l'eau,*

l'air, les écosystèmes...) est simplement passée sous silence », rendue invisible dans la représentation mathématique du phénomène (Podcast France Culture – Série « Sciences face aux changements climatiques », 2023).

L'économiste Malte Michaël Faber (4) publie en 2007 un article intitulé *How to be an ecological economist ?* expliquant notamment que c'est parce que l'économie *mainstream* considère la nature comme un sous-système de l'économie qu'il a quitté ce courant pour devenir un économiste écologiste. Il souligne néanmoins les fragilités de ce nouveau champ, dynamique, mais traversé par de nombreux sous-courants et controverses. Portée par plusieurs auteurs, cette conception de l'économie peine malgré tout à s'imposer et reste aujourd'hui encore extrêmement minoritaire. (*Humanités environnementales* publié en 2017 aux Éditions de la Sorbonne).

(1) William Stanley Jevons (1835-1882), professeur d'économie à Manchester puis à Londres au cours des décennies 1860-1880. Quelques années avant d'écrire son traité d'économie politique fondamental, *The Theory of Political Economy* (1871), qui donnera naissance au marginalisme, il décide en 1865 de consacrer une longue étude monographique à la question du charbon. Dans son ouvrage, qui connaît une deuxième édition dès 1866, il synthétise l'état des savoirs géologiques sur les réserves houillères encore disponibles, il propose son propre diagnostic sur l'évolution passée et future de la consommation énergétique, il récuse l'optimisme des ingénieurs de son temps qui témoignent d'une confiance selon lui excessive dans l'amélioration future des procédés de production, et il fait part de ses craintes pour l'avenir de l'économie britannique, bientôt asphyxiée par un minerai devenant rare et donc onéreux.

(2) Sadi Carnot (1796-1832) est surtout connu pour être le père de la thermodynamique - la science de la chaleur et des échanges énergétiques, on ignore bien souvent qu'il était aussi passionné d'économie et fort savant en cette matière. Le travail de thèse de Franck-Dominique Vivien vise à montrer qu'il peut être considéré comme la figure éponyme de l'ère industrielle et d'un paradigme associant économie, thermodynamique et préoccupations écologiques. Étudiant de près ses écrits économiques et le milieu intellectuel qu'il fréquentait, il démontre que tout en gardant une certaine originalité, Sadi Carnot pouvait être considéré comme appartenant au groupe des premiers ingénieurs-économistes français. Il a alors rappelé qu'au départ, ce groupe de penseurs originaux développa les premiers calculs économiques monétaires, mais aussi des estimations en termes énergétiques.

(3) Nicholas Georgescu-Roegen (1906-1994) est un économiste et mathématicien né en Roumanie, dont l'œuvre s'impose comme incontournable pour concilier économie et écologie. Dès le début des années 1960, il appelle à une réforme profonde de la science économique pour prendre en compte l'épuisement des ressources. Il fonde alors la bioéconomie, qui invite à poser un cadre nouveau pour appréhender le fonctionnement des économies au sein de la biosphère : face aux limites planétaires, il nous faut cheminer vers une économie de suffisance guidée par la sobriété.

(4) Malte Michaël Faber a étudié l'économie mathématique et les statistiques à Berlin (Free University) et à Minneapolis, aux États-Unis, où il a conseillé Leonid Hurwicz (Nobel 2007) et a obtenu une maîtrise (Université du Minnesota). Il a terminé sa thèse de doctorat sur la programmation stochastique et l'agrégation en économie à l'Université technique de Berlin. De 1973 à 2004, il a dirigé la théorie économique à l'Université de Heidelberg, où il a été directeur de l'Institut Alfred-Weber et directeur de 1997 à 2004 de l'Institut interdisciplinaire d'économie de l'environnement. Depuis 2004, il est professeur émérite, Malte a largement publié sur la théorie des capitaux, l'économie politique, les fondements thermodynamiques de la production, l'économie de l'environnement et des ressources, en particulier l'eau, les déchets et les émissions, l'économie évolutive, l'économie marxienne et le fondement philosophique de l'économie écologique. – De 1981 à 2017, il a été conseiller du gouvernement allemand, de l'Agence de protection de l'environnement, des États-Unis et de la République populaire de Chine.

5. La didactique des « *éductions à* » dans le développement durable : approche complexe et analyse systémique

De ce constat, je positionne ma recherche dans le domaine de référence de la didactique des « *éductions à* » et plus précisément dans celles liées au développement durable (EDD) qui en l'espace d'une décennie est parvenu à s'imposer dans le paysage éducatif. C'est en 2004 qu'une circulaire (2004-110) donne la véritable place des EDD pour lui donner une dimension pédagogique nouvelle. Les EDD font partie des éductions transversales que l'Éducation nationale introduit dans les pratiques d'enseignements. Éparpillées dans les curricula ou regroupées dans des domaines généraux de formation, les « *éductions à* » interrogent les finalités de l'École, les découpages disciplinaires, les curricula avec les contenus et pratiques d'enseignement ainsi que leur évaluation » (Audigier, 2012). Elles m'intéressent par le fait de leur approche curriculaire analysant « *la mise en place et le développement de ces nouvelles perspectives dans les textes officiels ou les programmes et interrogeant leurs enjeux pour l'école* » (Zwang et Girault, 2012).

Plus précisément, je m'ancre dans le concept des EDD, qui a pour objectifs d'aider à cerner les problématiques socio-environnementales et de proposer pistes et ressources pour accompagner la mise en place d'éductions. Elle donne aux individus les moyens de modifier leur manière de penser et d'agir en faveur d'un avenir durable.

Cela fait maintenant une dizaine d'années que de nombreux pays se sont engagés dans la voie de l'EDD. Avec une population mondiale de 7 milliards de personnes et des ressources naturelles limitées, les sociétés doivent apprendre à vivre ensemble, voire « *survivre ensemble* » (Theys, 2007) de manière durable. Il est impératif de prendre nos responsabilités en gardant à l'esprit que ce que nous faisons aujourd'hui peut avoir des répercussions sur les vies de tous les individus et sur la planète dans le futur.

L'UNESCO en 2015 a réaffirmé sa volonté de soutenir les partenaires clés, d'améliorer l'information et la visibilité des EDD. Elle promeut l'EDD au niveau international et aide les États-membres à l'intégrer dans leurs plans et programmes d'éducation. Le Programme d'action global pour l'EDD insiste sur la nécessité de susciter et d'intensifier l'action dans cinq domaines d'action prioritaires suivants : « *renforcer les politiques ; transformer les environnements d'apprentissage et de formation, renforcer les capacités des éducateurs et des*

formateurs, autonomiser et mobiliser les jeunes, accélérer l'élaboration de solutions durables au niveau local ». (Site officiel UNESCO, 2017)

En septembre 2015, lors du Sommet sur le développement durable des Nations Unies, les États membres ont adopté officiellement à New York, l'Agenda 2030 pour le développement durable. Ce programme contient 17 objectifs de développement durable (ODD), notamment un nouvel objectif mondial pour l'éducation (Objectif n°4). L'ODD n°4 a pour but d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

Adopté en novembre 2015 par les représentants de près de 180 États membres à l'UNESCO, le Cadre d'action pour l'Éducation 2030 dessine dans les grandes lignes, la façon dont les engagements mondiaux pour l'éducation se traduiront en politiques et en pratiques au niveau des pays, des régions et de la planète. Le nouveau modèle économique devient incontournable face à cet enjeu éducatif pour actionner la résilience, le changement des mentalités, des priorités individuelles. Selon le site officiel de l'UNESCO, cet objectif est « *le fruit d'un processus consultatif intense avec une large participation de la société civile, des enseignants, des syndicats, des agences bilatérales, des organisations régionales et internationales, du secteur privé, des instituts de recherche et des fondations. Il organise la pluridisciplinarité, et donc engage la complexité des enseignements par les « éducations à* » ».

L'initiation à la pensée complexe et à l'analyse systémique constitue l'une des « *clés d'entrée de l'éducation au développement durable* » (Diemer, 2013), j'ai donc approfondi ces deux positions et diriger ma réflexion dans ce sens ; du fait de mon propre enseignement en économie-gestion, que je considère déjà comme une discipline pluridisciplinaire. L'économie ne peut se reposer que sur elle-même, l'économie s'assoit sur de nombreux autres domaines disciplinaires, tels que la biologie, la géographie, la philosophie, l'écologie, la citoyenneté, l'histoire, la politique, la santé, les mathématiques... bref nous ne pouvons plus nous considérer, en tant qu'enseignant en économie, comme des enseignants mono-disciplinaires.

En approfondissant mes interrogations dans le cadre conceptuel de la transdisciplinarité reposant sur les trois principes systémiques, complexes et réflexifs, je me rapproche concrètement de la théorie de la complexité de Morin.

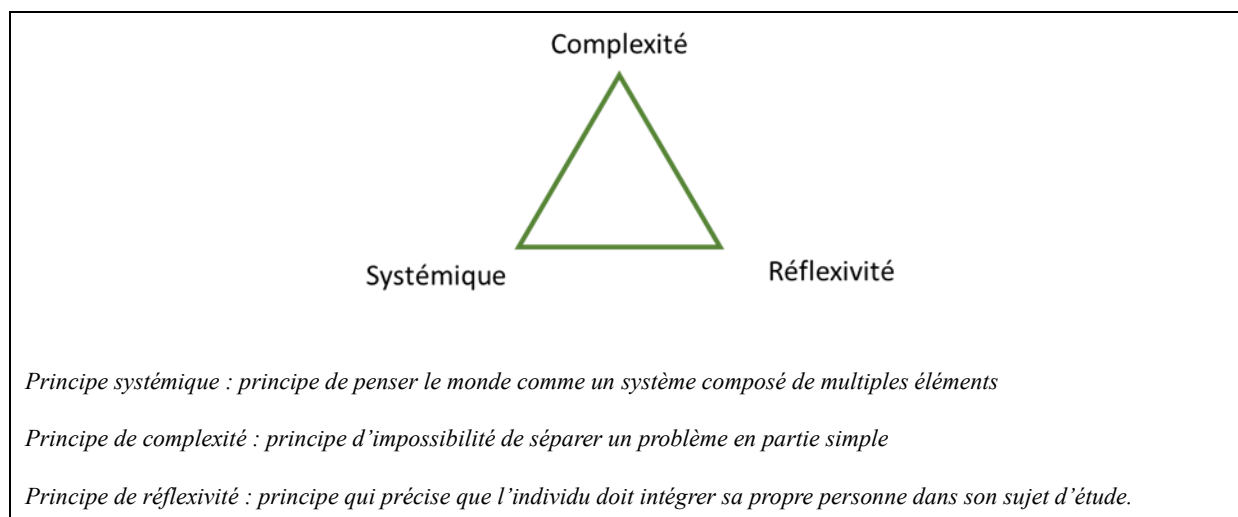


Figure 5 : Triangle de la transdisciplinarité de Diemer (2014)

(Source : Arnaud Diemer « L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique » p :111)

6. Politiques éducatives et influence

Sous l'Ancien Régime, la Couronne prit quelques initiatives en matière d'éducation, mais laissa aux autorités locales, notamment à l'Église, le soin d'organiser l'enseignement. Hormis le projet de Turgot de créer un comité de contrôle des universités, collèges et petites écoles, le besoin d'un service s'occupant de ces problèmes ne se faisait donc pas sentir. Cette situation a persisté dans les premières années de la révolution, car la modification de ces structures ne semblait pas être une priorité même lorsque des programmes de réforme de l'éducation ont émergé. Turgot, né en 1727, fut un économiste remarquable qui accomplit d'importantes réformes dans les domaines du commerce, de l'agriculture et de l'industrie. Même si ses intérêts ne se concentraient pas sur l'organisation de l'enseignement de la pratique professionnelle, en raison de son influence sur le zèle économique avec lequel son avancement mérité a amené l'école sous le patronage de son nom à notre époque.

En matière de pédagogie, Turgot semble ne s'être préoccupé que de l'établissement d'une éducation véritablement nationale, fondée sur la morale et la raison, en dehors de toute doctrine religieuse, d'une éducation laïque en un mot. Destiné à l'origine à l'État ecclésiastique, mais quittant l'Ordre à vingt-cinq ans, il envisage pour l'éducation française une évolution similaire à celle de sa propre existence. L'éducation religieuse, selon lui, n'était pas suffisante pour la

formation d'un citoyen, c'est pourquoi il proposa au roi la création d'un Conseil national de l'éducation, avec ses académies, universités, collèges et petites écoles.

La formation des citoyens était le but fondamental de Turgot ; l'étude du devoir civique doit être la base de toutes les autres études. L'Académie fournira un enseignement plus savant et couvrira progressivement les connaissances requises par les citoyens de leur pays qui ont besoin de connaissances plus larges, mais toujours en suivant les mêmes principes, en fournissant un enseignement plus complet selon la fonction et le niveau des étudiants pour les amener à occuper leur rôle dans la société. Il n'avait pas tort de dire que seulement dix ans de cette instruction nationale et patriotique suffiraient pour rendre la nation française métamorphosée. La Révolution par la suite a recueilli ses idées, que nous appliquons aujourd'hui.

Mais l'influence a elle aussi évolué vers ce que l'on nomme la fabrique des programmes avec des intérêts et enjeux largement privés et libéraux. Cette fabrique des programmes laisse l'expertise, l'évaluation et la proposition aux mains de groupes naviguant entre politiques, dirigeants industriels et financiers, monde militaire, diplomatique et médiatique influençant fortement le monde politique, mais aussi l'opinion publique. Cette influence se matérialise par tout un type d'outils, ceux sur lesquels je vais me baser sont les réformes, les programmes et leurs visées, et les manuels scolaires qui sont un vecteur essentiel d'instruction et de socialisation, porteurs de savoirs, mais également de normes et de valeurs. Au-delà des enjeux pédagogiques du manuel scolaire, je souhaite mettre en lumière les enjeux politiques, idéologiques et sociologiques qu'ils peuvent renfermer.

C. Positionnement de recherche

C'est dans ce contexte de tensions socio-économiques et de questions vives de société autour de la crise climatique, que mon envie d'approfondir mon domaine d'études dans les sciences économiques, sociales et politiques par la recherche, et d'enrichir, de diversifier mes compétences dans un cadre institutionnel et scientifique. J'ai initié mon travail de recherche dans le cadre théorique de la Théorie de la complexité de Morin, elle serait un paradigme qui imposerait de conjointre un principe de distinction et un principe de conjonction. La complexité demande que l'on essaie de comprendre les relations entre le tout et les parties. Mais, la connaissance des parties ne suffit pas à la connaissance du tout, on doit faire un va-et-vient en boucle pour réunir la connaissance du tout et celle des parties. Ainsi, au principe de réduction, on substitue un principe qui conçoit la relation d'implication mutuelle entre tout et parties. C'est concrètement la pensée que j'ai choisie de suivre pour baser mon travail de réflexion et de construction de mes travaux de recherches.

Je me place dans le courant des économistes qui sont convaincus que la transdisciplinarité est un levier aux sciences économiques et sociales, car les agrégats économiques strictement quantitatifs comme le produit intérieur brut tendent à être remis en cause (Méda D., 2008) du fait de la transition numérique et écologique, de la tertiarisation de l'économie, et questionnent la société sur de nouveaux paradigmes plus alternatifs pour répondre aux ODD alliant viabilité économique et enjeux socio-territoriaux.

Par les réformes des programmes S.E.S. sur ces trois dernières décennies, en tant que politique publique éducative (ensemble de principes et de politiques gouvernementales mis en œuvre dans la sphère de l'éducation ainsi que les lois et directives qui gouvernent le système d'éducatif), je me suis interrogée sur son analyse critique qui souligne des glissements « *rhétoriques assez problématiques* » comme le souligne Igor Martinache dans son analyse des programmes auprès de l'APSES (2018).

Comme le détermine Angela Barthes dans son article *The Hidden curriculum of sustainable development: the case of curriculum analysis in France* paru dans la revue *Journal of Sustainability Education*, puisqu'un curriculum représente « *une sélection de connaissances socialement construites, il doit être interprété comme un enjeu titulaire dans un processus idéologique* » (Barthes 2018). C'est un enjeu politique dont les formes dépendent, entre autres,

du degré dans lesquels les systèmes éducatifs sont centralisés. « *Aujourd'hui, les organes supranationaux peuvent influencer le curriculum* », d'où l'intérêt d'examiner les politiques sous-jacentes ; politiques qui ne sont pas toujours explicitement énoncées d'où l'intérêt du concept de curriculum caché. Son analyse identifie plusieurs des principales caractéristiques de ces changements, y compris en termes de projet dynamique, partenariat, transdisciplinarité, rôle du savoir, éloignement de la pratique et persistance d'une conception occidentale du développement.

Avec des questionnements tels qu'à savoir, qui souhaitent ces réformes académiques ? Qui vont les initier ? À quoi/qui sert l'intérêt de ces réformes ? Par ailleurs je m'interroge aussi, par une analyse d'influence, à l'implication du Politique dans l'enseignement des S.E.S. ainsi que la position des éditeurs des manuels scolaires (curriculum intermédiaire) par une analyse de contenu.

Par la suite, je cherche à soulever le paradoxe lié aux enjeux de la formation académique en sciences économiques face aux attentes du Nouveau Monde socio-économique mondial et à la crise climatique. Dans un article sur le journal *Le Monde* de l'éducation de mars 2022, un groupe d'enseignants-chercheurs plaident pour développer l'accès aux sciences économiques et sociales pour tous les lycéens : « *une urgence démocratique et intellectuelle* ». Suite au mea culpa du ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, en reconnaissant récemment qu'il était problématique que plus de la moitié des lycéens de la filière générale abandonnent les mathématiques à la fin de la classe de seconde. Ce n'est pourtant pas la seule discipline dont les lycéens ont un besoin crucial selon le collectif.

Comprendre les mécanismes de la croissance aussi bien que ses limites environnementales et sociales, identifier les mutations contemporaines du travail, discuter les fondements des politiques économiques mises en œuvre pour contenir le chômage ou l'inflation, saisir le poids de notre histoire sociale sur les destins individuels, interroger les rôles du marché et des pouvoirs publics dans les économies européennes, comprendre les causes de la progression de l'abstention électorale, mettre à jour les enjeux économiques, sociaux et environnementaux derrière la recomposition des inégalités.

Il y a cinquante-cinq ans, les sciences économiques et sociales étaient introduites au lycée pour répondre à un impératif démocratique : outiller les élèves face aux enjeux contemporains, en valorisant la complémentarité d'une diversité de disciplines universitaires (économie,

sociologie, histoire et science politique, anthropologie). Aujourd'hui, le succès rencontré par les S.E.S. auprès des lycéens ne se dément pas malgré les malfaçons des réformes du lycée et du baccalauréat. Selon les chiffres du ministère, les S.E.S. représentaient la deuxième spécialité la plus choisie en 2021 avec 44,7 % des élèves en première et 35,8 % en terminale.

Toutefois, cet enseignement reste encore trop peu accessible pour une partie des élèves, qui sortent du lycée en n'ayant suivi, au mieux, qu'une heure et demie de S.E.S. en seconde, la plupart du temps sans possibilité de travail en demi-groupes indispensable à la réalisation d'activités appliquées. En si peu de temps, élèves et enseignants ne peuvent dépasser le simple survol de quelques thématiques, sans possibilité de les approfondir, et encore moins de s'approprier les méthodes et postures intellectuelles propres aux sciences sociales (1).

(1) Collectif d'enseignants-chercheurs : Thomas Piketty (Directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, École d'économie de Paris), Agnès Labrousse, professeure des universités en économie, Dominique Méda (professeure de sociologie, directrice de l'Institut de Recherche Interdisciplinaire en Sciences Sociales (Université Paris Dauphine-PSL)), Erik Neveu, professeur des universités agrégé en science politique et Pierre Rosanvallon, historien et sociologue.

Nous pouvons constater des initiatives associatives dans le milieu professionnel des acteurs économiques français poussant au changement de paradigme en essayant de réinventer les modèles économiques de demain, prendre en compte les évolutions et changements des métiers, mais aussi de la formation, la réinsertion professionnelle et la seconde chance sont donc au cœur de leur réflexion.

Telle que l'Association *Ruptur* où leur volonté est de créer une véritable rupture environnementale et sociétale pour bâtir l'économie de demain, anticiper les mutations métiers, créer de nouveaux modèles et transmettre aux jeunes générations. Leur mission est de révéler et créer de la valeur économique, environnementale et sociale, là où tout le monde voit aujourd'hui une contrainte suivant la théorie de la Blue Economy de Gunter Pauli.

Plusieurs outils y sont développés afin de s'adapter aux nouvelles exigences économiques de demain comme les reportings ESG pour Environnement Social Gouvernance. Concept très lié à la Responsabilité Sociétale et Environnementale (RSE), ce sigle international désigne les critères qui permettent une analyse extra-financière d'une entreprise. La seule obligation est destinée aux sociétés cotées en bourse et aux grands groupes internationaux qui doivent respecter les normes IFRS/IAS. Les autres sociétés n'ont aucune obligation en la matière à ce jour encore.

Mais aussi la comptabilité en triple capital, la notion d'impact social est au cœur des démarches d'économie sociale et solidaire, ce qui fait de son évaluation un sujet incontournable. En parallèle des démarches évaluatives, des innovations comptables, telles que la comptabilité en triple capital, se développent pour rendre davantage lisibles les pratiques extra-financières des organisations. Cette méthode comptable est mise en avant comme un outil de valorisation de l'impact social et environnemental.

Les grands industriels ont déjà engagé des actions en embauchant des profils d'expert en écoconception des concepts et structures afin de transformer leur paradigme de culture d'entreprise et de stimuler un autre axe idéologique d'innovation, vers une éducation à une économie soutenable et durable. Ils attendent des compétences spécifiques et complexes sur l'analyse d'une réelle circularité de leurs activités autant sur leur produit que leur service, pour répondre aux exigences attendues par les Accords de Paris pour la neutralité carbone 2050.

L'évaluation de l'empreinte carbone peut être réalisée à partir de deux approches, la méthode input/output, méthode d'apprentissage universitaire et utilisée par le ministère de l'Environnement. Ou alors la méthode Analyse du Cycle de Vie (ACV) des produits et services, qui est une approche d'évaluation normalisée permettant de réaliser un bilan environnemental multicritère et multi-étape d'un système sur l'ensemble de son cycle de vie.

De telles initiatives démontrent à quel point la formation académique et universitaire dans le domaine de l'économie et des sciences économiques et sociales reste éloignée des attentes du développement socio-économique de l'entrepreneuriat dans une économie soutenable.

Voilà tous les enjeux de mes travaux de recherche, quant à déterminer des balises curriculaires, des repères éducatifs et formateurs à une éducation à une économie soutenable autant pour un savoir académique et universitaire, que pour un savoir professionnel tout en mettant en lumière les influences et les enjeux politico-économiques des savoirs, liés intrinsèquement aux idéologies de développement de la future citoyenneté d'une nation qui évolue dans une mondialisation en plein cataclysme.

II. Cadre théorique

La réorientation professionnelle vers un doctorat en sciences de l'éducation et de la formation après plusieurs années de parcours classé plutôt *mainstream*, a confirmé ma croyance profonde que la prise en charge de l'humain a toujours été une préoccupation majeure des sociétés. Elle passe par l'éducation et la formation des individus qui les composent en définissant le type d'homme à produire et la nature de la société à construire. Dans nos sociétés modernes, l'éducation et la formation relèvent des États qui en définissent les curricula scolaires, fixent les objectifs et déploient les moyens de les atteindre. C'est en ce sens que l'école est un pilier fondamental du développement au sens large du terme, dans la mesure où elle prépare l'individu à s'insérer harmonieusement dans sa société afin d'y jouer pleinement son rôle. Si le but de l'éducation est de conférer à l'apprenant une autonomie de penser et d'agir, la recherche en éducation permet à l'acte éducatif de mieux jouer ce rôle.

Je m'intéresse aux thèmes de la décolonisation des savoirs en France, des curricula d'enseignement développés en économie et du développement de nouveaux modèles d'économies innovantes et soutenables. Par décolonisation des savoirs scolaires, j'entends le processus par lequel sont remis en cause les contenus et les méthodes d'enseignement-apprentissage développer par les programmes scolaires et les manuels. Elle se justifie par l'urgente fin de l'empire cognitif et la nécessaire valorisation des savoirs locaux, ainsi que la production « *d'adaptations sur les théories nées en Occident, pour les décentrer de l'axe hégémonique actuel, les déplacer, les faire voyager au-delà de l'Occident* » (Renault, 2018). Matthieu Renault est maître de conférences en philosophie à l'université Paris-8 Vincennes-Saint-Denis et aussi auteur de plusieurs ouvrages sur la théorie de la décolonisation des savoirs développée par Frantz Fanon (1), il y décrit que « *cette théorie politique de la connaissance est fondamentalement réflexive dans la mesure où elle ne peut manquer d'interroger l'épistémologie elle-même en tant que celle-ci se situe au cœur de la production du savoir en Occident* ».

(1) Frantz Fanon, psychiatre et essayiste martiniquais du 20^e siècle, est l'un des fondateurs du courant de pensée tiers-mondiste, et une figure majeure de l'anticolonialisme. Il a inspiré les études postcoloniales. Il cherche à analyser les conséquences psychologiques de la colonisation à la fois sur le colon et sur le colonisé.

Plus précisément, en m'inscrivant dans un axe *Éducation, Politiques et Sociétés* au sein de ma structure d'accueil du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique de l'Éducation et de la Formation (LIRDEF), j'entre dans le cadre théorique général suivant la théorie d'apprentissage du modèle socio-constructiviste. Et plus spécifiquement je m'établis dans le domaine de référence de la didactique des « *éducations à* » prenant en compte le sujet global pas seulement sur le point de vue cognitif, mais aussi sur le point de vue citoyen et affectif. Les « *éducations à* » sont étudiées par l'axe du curriculum d'enseignement sur la discipline des S.E.S. en abordant différentes formes du curriculum, celles choisies : prescrit, caché, intermédiaire et possible. Nous observons pour finir l'approche de la notion du *changement climatique* dans ces enseignements via les curricula définis, connaître l'état des lieux entre crise climatique et anthropocène et analyser les éducations au développement durable dans ces programmes.

A. Théorie de l'apprentissage par le modèle socio-constructivisme

En sciences de l'éducation et de la formation, ce modèle se caractérise par les hypothèses que l'acquisition de connaissances passe par une interaction entre le sujet et l'objet d'étude par le biais de résolutions de problèmes. Il considère que la tête de l'élève n'est jamais vide de connaissances (conceptions), et que l'apprentissage ne se fait pas par empilement de connaissances ni de manière linéaire. L'élève ne donne un sens à une connaissance que si elle apparaît comme un outil indispensable pour résoudre un problème. Et suppose que l'acquisition peut être facilitée par la mise en place de conflits socio-cognitifs entre les élèves (qui naît dans les groupes de travail ou les débats collectifs).

Ce modèle socio-constructiviste se construit sur cinq phases :

- Phase 1 : la dévolution

Les élèves récupèrent la responsabilité du problème de l'enseignant. Le problème doit devenir le leur : ils doivent comprendre le but à atteindre, les conditions de réalisation et l'enjeu. La situation doit devenir a-didactique (Brousseau), c'est-à-dire que l'élève admet que l'enseignant n'intervient pas, qu'il doit trouver la réponse tout seul, via une expérience ou une argumentation fondée sur des connaissances partagées.

- Phase 2 : la dialectique de l'action

On peut dire que ce sont les essais, les tests de l'élève, qui va tenter de résoudre le problème posé et se heurter à ses erreurs. La situation répond à l'élève en lui faisant comprendre que sa réponse est juste ou erronée.

- Phase 3 : la dialectique de la formulation

On peut dire que cette phase sert à mettre des mots sur les actions. Un élève va expliciter une information à un autre, qui va devoir utiliser cette information et en évaluer l'efficacité. On a donc une situation de communication entre les élèves du groupe (mise en commun).

- Phase 4 : la dialectique de la validation

C'est un échange d'arguments entre les élèves, qui doivent justifier la validité ou la non-validité d'une solution à l'aide d'éléments de preuve mathématique (argumentation, etc.). On dépasse la simple validation expérimentale.

- Phase 5 : l'institutionnalisation

On officialise le savoir selon des conventions mathématiques. On dit aux élèves ce qu'ils doivent retenir.

Il détermine les rôles de chacun de façon suivante :

- Rôle de l'élève : résoudre un problème. Construction du savoir par lui-même.
- Rôle de l'enseignant : organiser un milieu favorable pour l'apprentissage avec des choix de situations, une organisation de travail en groupe, mise en commun et débats, puis une institutionnalisation où l'enseignant officialise l'élément de connaissance pour aider l'élève à savoir quelle information retenir.
- Place de l'erreur : elle n'est pas à éviter. Elle est l'expression d'une forme de connaissance.

Plusieurs auteurs ont publié sur ce modèle théorique, parmi eux Jérôme Bruner (1915-2016) et Lev S. Vygotski (1896-1934) sont deux penseurs influents du socio-constructivisme, défendant que le développement intellectuel de l'enfant ne puisse se concevoir sans les interactions sociales entre lui et son environnement.

Pour Bruner, il déduit que l'étayage : « *l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* » (Bruner, 1981). L'adulte prend en charge les

éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul. Si l'on considère que chaque individu « *moins adulte* » a ses spécificités, l'étayage doit donc être adaptable et adapté par le professeur.

Pour Vygotski, le rôle important et majeur des interactions sociales est nécessaire pour que cette activité de construction ait lieu (d'où le mot socio ajouté au mot constructivisme). Il détermine une « *zone proximale de développement* » (ZPD), qui consiste à relever l'écart existant entre le niveau actuel de l'enfant (ce qu'il est capable de produire seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'adulte). La ZPD se situe entre deux points sur la ligne du développement progressif « *le point A correspond au degré de développement actuel et le point B correspond au plus grand développement possible pour l'étudiant dans un avenir très proche* » (Vergnaud, 2000).

Les S.E.S. dans leur essence même de la discipline est une approche qui doit tenir compte des connaissances initiales des élèves, ainsi que le développement des connaissances et l'historique des savoirs. Ce questionnement sur le sens actuel des savoirs économiques et une bonne socialisation des élèves a animé mes travaux, deux éléments essentiels dans le modèle socio-constructiviste.

B. Le concept des « *Éducation à* »

Le domaine de référence des « *éducations à* » interroge « *les finalités de l'École, les découpages disciplinaires, les curricula avec les contenus et pratiques d'enseignement ainsi que leur évaluation* » (Audigier, 2012). Il y valide que le terme d'éducation appelle clairement « *des buts comportementaux, des savoir-faire, des attitudes, tout en impliquant également des savoirs et des valeurs* ».

Nous connaissons un système éducatif en mutation qui intègre, voire passe, progressivement de l'« *enseignement de* » vers les « *éducations à* » qui rentre souvent en opposition. Pourtant les termes *enseignement* et *éducation* sont deux mots presque synonymes qui pourraient s'employer l'un pour l'autre. Pour Jacqueline de Romilly, déléguée de l'Académie française, il existe cependant entre eux une nuance de sens. *L'enseignement* désigne avant tout la transmission des connaissances intellectuelles et le mot *éducation* désigne le fait de mener un

être à l'accomplissement de ses qualités propres pour une finalité émancipatrice. Même si naturellement, « *l'enseignement intellectuel et formation morale ne vont jamais tout à fait l'un sans l'autre* » (Romilly, 2008).

Depuis les années 1970, une émergence d'éducatrices non disciplinaires se développe autour de thématiques comme la santé, le développement durable, la citoyenneté... D'abord qualifiées d'« *éducatrices transversales* », elles prennent la forme de « *parcours éducatifs* » en 2013 (Barthes, Lange, 2021). Les « *éducatrices à* » portent sur des questions socialement vives (QSV), et semblent liées à l'auto-questionnement d'un monde problématique. Épistémologiquement, elles relèvent des « *problèmes complexes flous* ». (Fabre, 2014)

Les « *éducatrices à* » dans lesquelles je rapproche mes travaux d'identification de balises curriculaires pour une « *éducation à* » une économie soutenable, se nourrissent de questions vives. Par ce fait, elles permettent une certaine « *porosité entre les questions de société et les questions éducatives* » (Chauvigné, Fabre, 2022) qui construisent le socle d'enseignement des S.E.S. et politiques. Elles développent des « *dispositifs qui amènent un espace de discussion et de confrontation* ».

Dans la littérature francophone, ce sera dans les années 90 que seront évoquées les questions controversées et plus précisément les expressions de question vive et questions socialement vives dans la didactique des sciences (Diemer, 2014). Une crise curriculaire naît qui nécessite « *une refondation des contenus enseignés et suppose le recours aux questions vives* » (Beitone, 2004). L'expression Question Socialement Vive apparaît dans un document de travail rédigé par Yves Alpe (1999), où il rapproche les QSV d'une question qui possède les caractéristiques suivantes : « *elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire) ; elle renvoie aux représentations de ces acteurs ; elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement connaissance* ». Par la suite, avec Alain Legardez (2001) ils associeront leurs travaux à de nombreux enseignements scolaires en économie en rapprochant les « *questions socialement vives à un champ d'études spécifique au sein de la didactique* », un champ d'études qui remet le « *débat de société au cœur de la classe* » (Diemer, 2014).

Les questions socialement vives (QSV) sont un champ de recherche émergente « *qui vise à prendre en compte ces nouvelles relations en gestation entre la société et son école* »

(Simonneaux, Legardez, 2011) et qui se caractérisent par leurs différents niveaux de perspicacité «1) dans les savoirs de référence» les QSV créent des controverses entre spécialistes des champs disciplinaires ; « 2) dans la société » considérées comme un enjeu pour la société et suscite des débats médiatisés. ; « 3) dans les savoirs scolaires » autant dans les savoirs institutionnels (programmes) que dans les savoirs intermédiaires (manuels) (Legardez, Simonneaux, 2006). Cependant, elles engageraient un traitement des problèmes « *mal structurés, flous et même pernicioeux* », héritage anglo-saxon (Herbert Simon dans ses travaux sur l'intelligence artificielle, dans les années 1950-1970) qui développe une « *complexité accrue dans le traitement* » des QSV selon Michel Fabre (2021). Ces problèmes adopteraient cinq caractéristiques spécifiques : polysémie (plusieurs contenus, plusieurs sens), conflictualité, complexité, caractéristiques spatio-temporelles, issues provisoires. Les QSV suscitent des débats et des controverses autant dans la communauté scientifique qu'au sein du grand public. La multiplication des QSV « *témoigne d'un certain nombre de bouleversements sociopolitiques* » et « *tend à bouleverser la conception du curriculum scolaire jusque-là voué à la transmission de « savoirs froids »* » (Chauvigné, Fabre, 2021).

Nous pouvons nous questionner sur le fait qu'elles puissent aussi constituer une « *possible éducation au politique dans un souci d'émancipation des élèves et de responsabilité citoyenne et dans le sens d'une citoyenneté politique plus engagée* » (Barthes, 2017) ?

C'est ce que nous cherchons à identifier dans cette thèse, pouvons-nous, par souci d'émancipation et de libre arbitre intellectuel, constituer une « *éducation à* » une économie soutenable auprès des apprenants dans une implication et un engagement citoyen au politique ?

C. Le point de vue curriculaire sur l'enseignement

La théorie principale sur lequel je me suis appuyée pour cette recherche sont ceux du *curriculum* - qui se formalise dans les années 70 dans le monde anglo-saxon- qui, selon D'Hainaut en 1988, « *est un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement. Il s'exprime en termes d'intentions, de méthodes, de contenus, de moyens à mettre en œuvre pour enseigner et évaluer* » (Lange, Barthes, Tutiaux-Guillon, 2017).

Comme on le constate en 2011 par Irmeli Halinen, directrice de l'unité de développement du curriculum au Conseil national de l'Éducation en Finlande, dans son article qui examine « *le rôle central du curriculum dans la gestion et le développement de l'enseignement en Finlande* » lié à la « *conception holistique du curriculum* », et à la collaboration étroite de différents acteurs et à la manière dont il est « *activement utilisé à différents niveaux du système éducatif* ». Cet article observe l'évolution historique du curriculum depuis les années 1970 dans le paysage finlandais et son articulation autour des changements sociaux. Elle s'intéresse aux défis auxquels est confronté le « *double développement des curricula et des systèmes éducatifs* ».

Alors que la théorie même de curriculum est centrale dans les départements de sociologie du curriculum dans les universités nordiques, anglo-saxonnes - dont le *London Institute of Education* —, ou encore nord-américaines ; il reste un objet mal défini encore dans le champ franco-européen de l'éducation comme l'explique Philippe Jonnaert lui aussi dans la Revue internationale d'éducation de Sèvres la même année. On y apprend que le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain a le souci de « *la fonctionnalité des apprentissages et place les élèves au centre de ses préoccupations* ». Le rapport aux expériences de vie des apprenants y est très présent, l'influence du pragmatisme de Dewey (« *est avant tout une pensée du processus : dans la pensée et dans le monde, tout est continûment « in the making », en train de se faire* ») y étant toujours perceptible. Inscrit dans une société à un moment donné de son histoire, le curriculum, tel que perçu dans cette perspective, est imprégné de dimensions culturelles, sociales et historiques : « *produit local, il est peu exportable* ». Dans son sens, le curriculum devient un des moyens essentiels pour permettre à un système éducatif de s'adapter aux besoins en matière d'éducation et de formation d'une société à un moment donné de son histoire.

Le courant curriculaire franco-européen contemporain propose une vision différente de la théorie du curriculum : « *[...] le curriculum désigne la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité* » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2007). Un peu plutôt dans les années 90, un curriculum était établi comme un ensemble de programmes d'études construits sur des bases disciplinaires. Le curriculum désigne alors « *des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement* » (Danvers, 1992). Plus récemment dans un article sur le *Curriculum caché* de 2017, Angela Barthes souligne que le sens du curriculum est généralement « *reconnu comme un ensemble de contenus formels, explicites et hiérarchisés* ».

Jonnaert nous apprend aussi que les savoirs scolaires restent centraux dans la réflexion curriculaire, même si certains auteurs s'en défendent : « *Nous avons retenu le terme curriculum de préférence à ceux de programme ou de plan d'études, afin de situer la réflexion dans une perspective large sur les savoirs scolaires, allant de leur définition à leur mise en œuvre et leur évaluation, ne réduisant pas nos interrogations aux seuls textes officiels strictement liés à telle ou telle discipline ou matière scolaire* » (Audigier, Tutiaux-Guillon et Haerberli, 2008).

Dans ce concept de curriculum, je cherche à savoir si par la méthodologie des repères ou balises peuvent émerger sur ces nouveaux concepts économiques. Quels en seraient les contenus et donc leur finalité et leur conséquence dans la société ?

Selon Viviane de Landsheere - chercheuse au service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège dans les années 90 - dans son ouvrage de L'Éducation et la Formation (1992), le curriculum « *doit être générateur ou facilitateur d'expériences de vie, de construction de sens où chacun trouve la voie de son développement en agissant sur son environnement et sur lui-même, en fonction de ce qu'il est* ». Selon elle, il y aurait donc trois conceptions fondamentales du curriculum centrées sur le savoir à acquérir, sur l'élève et sur la société.

Philippe Perrenoud - sociologue et anthropologue suisse - en 1993, détermine quatre types de curricula (1993) :

- Curriculum *prescrit* => lié à une norme, à une injonction collective
- Curriculum *formel* => lié à la réalité des pratiques des structures formelles
- Curriculum *réel* => lié aux expériences et aux compétences acquises (parcours de vie)
- Curriculum *caché* => lié à la part des apprentissages non explicites

Dans ma position, le changement de paradigmes et de valeurs initié par les théories économiques émergentes fait appel à un curriculum pour le moment encore « *potentiel* », soit « *projetable par des acteurs* » ou un curriculum « *possible* » (Lange et Martinand, 2010).

Pour cette raison, je me suis appuyée sur le « *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à* » (Barthes, Tutiaux-Guillon, Lange, 2017) où nous pouvons retrouver différentes formes curriculaires proposées par Ross déjà en 2000, et développées par la suite par Lebeaume en 2008, qui théorisent trois repères fondamentaux au curriculum pour donner du sens à un parcours éducatif dans sa globalité.

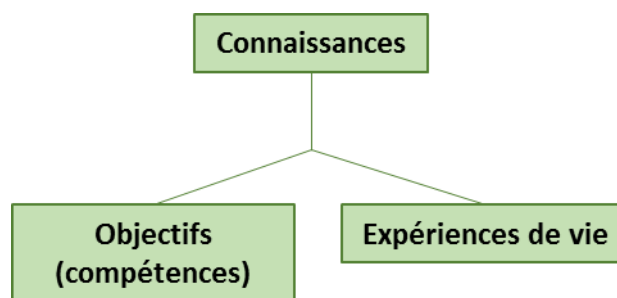


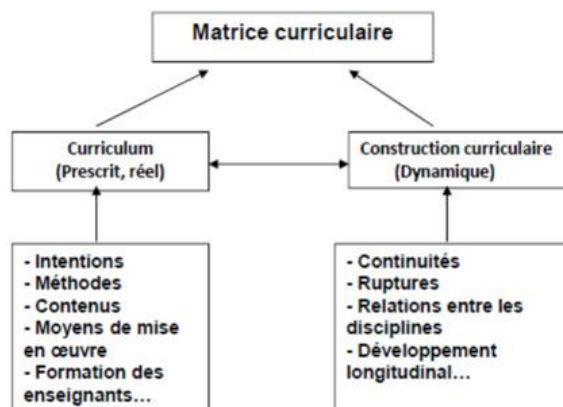
Figure n°6 : Repères curriculaires fondamentaux

(Source : Tensions entre modes de pilotage (Lebeaume, 2008)

Schéma des relations entre postures politiques et débat curriculaire - Idéaux types curriculaires (Ross, 2000))

Malgré tout cela reste difficile à lier sous tension, notamment entre les différents modes de pilotage politique. Les connaissances étant liées aux expériences par l'ascenseur social, cela reste un principe subjectif soutenu par un courant plutôt socio-démocrate. Ce qui influence forcément les expériences apportant à l'individu un épanouissement personnel, processus essentiel pour atteindre ses objectifs. Mais la tension s'annonce lorsque le seul processus d'épanouissement proposé est celui de l'employabilité, plus soutenu par un courant néo-conservateur.

De ces trois repères, Lange et Victor (2006) en déduisent que la structure d'une matrice curriculaire permet d'envisager les moyens d'affronter les QSV, et ce que je transpose notamment dans la discipline de l'économie où le curriculum produit de l'enseignant comptera tout autant que celui de l'élève. Cette conception non normative de la matrice curriculaire devra permettre de créer « *un modèle de situation d'enseignement –apprentissage par des principes de cohérence, de progressivité, de continuité et de ruptures* » (Lebeaume, 1999), comme on le voit sur cette revue de matrice curriculaire par Joël Lebeaume :



**Structure de la matrice curriculaire
(Lange et Victor, modifié d'après J. Lebeaume)**

Figure n°7 : La structure de la matrice curriculaire (source : Lange, Victor 2006, modifié d'après Lebeaume)

Dans la classification que réalise Joannaert, nous observons le niveau de pénétration du curriculum formel jusqu'à la salle de classe.

À quel niveau du curriculum ?	Où ?	Qui ?	Quoi ?	Quels résultats ?
1. Niveau du curriculum prescrit (Intended curriculum)	1.1 Cabinet du ministre de l'éducation.	1.11 Conseillers techniques du cabinet du ministre de l'éducation.	1.12 Définissent les grandes orientations curriculaires.	1.13 Des finalités précisées dans un document cadre : le cadre d'orientation du curriculum.
	1.2 Ministères.	1.21 Fonctionnaires, techniciens spécialisés dans la rédaction de programmes d'études, inspecteurs, conseillers pédagogiques, spécialistes des domaines d'apprentissage, enseignants.	1.22 Analysent les finalités et les grandes orientations du curriculum. Recherchent leurs modalités de mise en œuvre dans le système éducatif. Conçoivent les programmes officiels en fonction des prescrits curriculaires. Définissent les modalités administratives de mise en œuvre de nouveaux programmes.	1.23 Contenus des apprentissages codifiés dans des programmes officiels et prescriptifs, diffusés dans le système éducatif. Textes définissant les politiques et les modalités de l'évaluation des apprentissages. Circulaires opérationnalisant la mise en œuvre des nouveaux programmes.
2. Niveau du curriculum et des programmes enseignés (Achieved curriculum)	2.1 Établissements scolaires, bureaux des enseignants et salles de classe.	2.11 Enseignants.	2.12 Analysent, interprètent et enseignent en fonction de leur degré d'adhésion aux orientations du curriculum et de leur compréhension de ces orientations et du contenu des programmes.	2.13 Des contenus de programmes interprétés et transposés par les enseignants dans les salles de classe.
	2.2 Maisons d'édition et de conception de matériel didactique.	2.21 Éditeurs et auteurs des manuels scolaires, concepteurs du matériel didactique.	2.22 Analysent, interprètent et traduisent dans des manuels scolaires, des guides pédagogiques et du matériel didactique, les orientations curriculaires et les contenus des programmes.	2.23 Des manuels scolaires, des guides pédagogiques, des référentiels divers, du matériel didactique, etc.
3. Niveau des apprentissages scolaires et de leurs résultats (Implemented curriculum)	3.10 Salles de classe, espaces d'activités pour les apprenants.	3.11 Apprenants.	3.12 Construisent des connaissances et développent des compétences en fonction de certaines orientations du curriculum et de certains éléments des programmes interprétés par les enseignants.	3.13 Des connaissances et des compétences construites par les élèves à partir d'éléments des programmes interprétés et sélectionnés par l'enseignant et les auteurs des manuels scolaires et du matériel didactique.

Tableau n°2 : Depuis le curriculum officiel jusqu'à la salle de classe (selon Philippe Jonnaert p. 135-145)

<https://doi.org/10.4000/ries.1073>

Dans les choix d'analyses curriculaires que j'ai développés dans ces travaux, je relève en effet dans ce tableau que le premier niveau du curriculum est le curriculum prescrit (*intended curriculum*) qui s'initie dans les grandes sphères ministérielles, par des conseillers et fonctionnaires spécialisés dans le domaine de l'éducation. Ils y définissent les grandes orientations curriculaires pour y définir les mises en œuvre dans le système scolaire via les programmes officiels. C'est à ce niveau que j'ai souhaité en complément à déterminer le niveau du curriculum caché (*hidden curriculum*) des programmes S.E.S. en France sur les trois dernières réformes.

Au second niveau, il définit celui du « *curriculum et des programmes enseignés* » (*achieved curriculum*) où *l'intermédiaire* a pour outils les manuels scolaires via les maisons d'éditions et de conception de matériel didactique. Les éditeurs et auteurs ont pour rôle d'analyser, interpréter et traduire « *dans les manuels scolaires les orientations curriculaires et le contenu des programmes* », dans ce cas précis le curriculum intermédiaire correspond aux « *supports de cours et protocoles fournis par les chercheurs* » (Barthes, Blanc-Maximin, Dorier, 2019).

Dans leur article, elles déterminent un système de transmission curriculaire sur lequel je me suis appuyée pour déterminer les curricula intéressants pour identifier des balises par la suite.

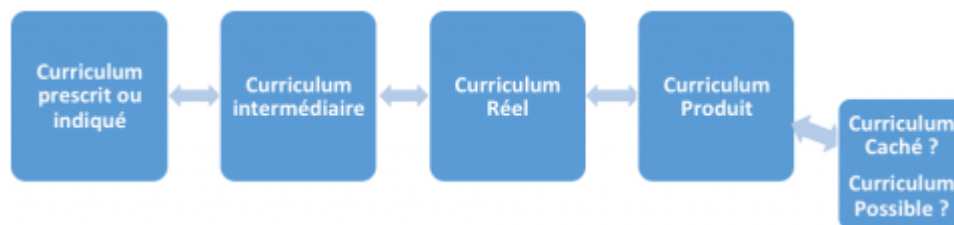


Figure n°8 : Système de transmission curriculaire - (selon Barthes, Blanc-Maximin, Dorier, 2019).

Pour des raisons de temps et de moyens, j'ai sélectionné une transmission curriculaire plus restreinte que celle développée par les trois chercheuses. Je m'attache à analyser le curriculum prescrit, caché, intermédiaire pour en identifier le curriculum possible (et pertinent).

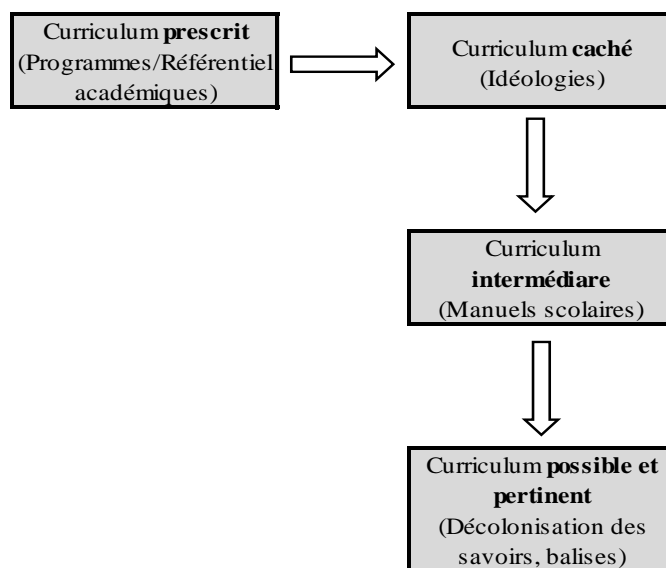


Figure n°9 : Transmission curriculaire choisie pour identifier les curricula S.E.S.

1. Curriculum prescrit

Comme nous l'avons vu un peu plus haut dans la littérature, pour Perrenoud (1993) le curriculum prescrit est « *lié à une norme, à une injonction collective* ». En effet, dans ces travaux je positionne le curriculum prescrit sur les référentiels et programmes académiques des trois dernières réformes scolaires des lycées concernant les S.E.S. (1999, 2012, 2020) validant la liaison à la norme et à l'ordonnance collective de l'enseignement de cette discipline en France.

Nous constatons dans la matrice curriculaire de Lebeaume au-dessus (figure n°7), que le curriculum prescrit est composé « *d'intentions, de contenus, de méthodes* » tout comme l'exige un programme/référentiel scolaire sous la définition générale du dictionnaire Larousse (2020) « *un programme scolaire est exposé écrit et publié, rédigé par un ministère chargé de l'éducation, qui détaille les savoirs que doivent apprendre et acquérir les élèves* ».

Dans un article de 2011, Jean-Marie De Ketele - docteur en psychopédagogie, chercheur et professeur émérite de l'Université catholique de Louvain – le désigne par le terme de « *curriculum projeté, conçu sous la responsabilité des autorités concernées, légitimée et diffusée par elles* ». Il en détermine, que le curriculum prescrit a bien une « *fonction officielle* », mais aussi « *d'autres fonctions, plus officielles ou souterraines* ».

2. Curriculum caché

Dans un article de 2013, Angela Barthes et Yves Alpe décrivent les différentes dimensions du curriculum caché au fil du temps, d'une « *fonction de régulation sociale* » par Drebeben (1968) pour développer une culture commune avec un système de normes afin d'effacer les identités personnelles et se soumettre au traitement catégorique, à une fonction plus sournoise précisée par Vallence (1973) quelques années plus tard où « *les écoles sont alors considérées comme des lieux où les idéologies pédagogiques sont appliquées afin de maintenir l'existence de cultures dominantes* ». Suivis par de nombreux auteurs dans cet axe, le curriculum caché est donc en résumé « *un ensemble de savoirs sélectionnés par des groupes d'intérêts et doit donc être interprété comme partie prenante d'un processus idéologique* » (Alpe, Barthes, 2013). Par idéologie, ils entendent « *un ensemble d'idées, de croyances, et de valeurs qui émerge d'un groupe d'intérêt identifié* » comme nous le verrons dans l'analyse des curricula des S.E.S.

Si l'on revient à Perrenoud (1990), le curriculum caché renvoie à un schéma classique où « *certaines acteurs sociaux ont des intentions cachées* » préférant défendre des intentions avouables, mais non véritables, « *soit en agissant par personnes ou institutions interposées, en mettant en place des mécanismes complexes qui ne permettent pas de remonter jusqu'à ceux qui " tirent les ficelles "* ». C'est pour lui, de ce point de vue, le schéma de la *manipulation* et entraîne de fait, une série de questionnements quant au fait de son application à l'école dont « *le curriculum caché est-il caché surtout aux élèves, éventuellement à leur famille, ou échappent-il aussi aux enseignants ?* ». Interrogation que j'essaie de déterminer dans les programmes des S.E.S. avec ce cadre théorique du curriculum caché. Il argumente aussi le fait par lequel le contrat didactique est un rapport asymétrique qui ne permet pas « *la transparence totale n'étant pas jugée possible ou souhaitable* » à certains degrés de transmission entre enseignants et élèves.

L'histoire du concept de curriculum caché montre donc qu'il comporte plusieurs dimensions. Comprendre le curriculum caché implique donc de clarifier cette intentionnalité, ses principaux acteurs et ses objectifs. Le troisième élément examine comment un curriculum caché établit un système de valeurs. Ce système de valeurs a un impact sur l'individualité (identité, comportement, etc.), et parce qu'il est issu d'un groupe d'intérêt, il a pour but de générer une idéologie dominante, une culture commune et un système de normes, qui ont tous une fonction qui doit être considérée comme faisant partie des processus historiques.

Triangle caché du curriculum (Barthes 2018)

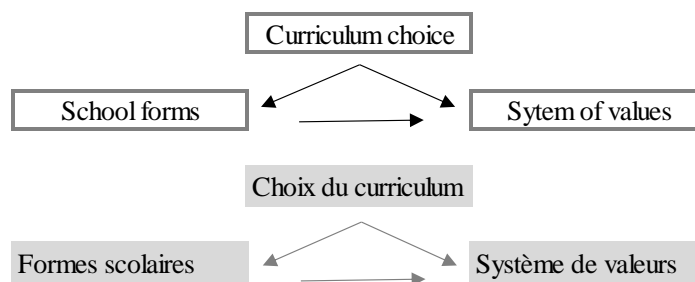


Figure n°10 : Triangle caché du curriculum (selon Angela Barthes – « The Hidden Curriculum of Sustainable Development: The Case of Curriculum Analysis in France » 2018)

3. Curriculum intermédiaire

Les S.E.S. fournissent un cas exemplaire, loin d'être unique des ambitions de prise en main des enseignements scolaires, et de retour à une conception verticale et dogmatique de la pédagogie, au détriment de de la liberté pédagogique des enseignants que du développement de la pensée critique des élèves. Le curriculum prescrit retient le statut d'une norme, d'une injonction faite aux acteurs, aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment des élèves. Pour Perrenoud (1990) c'est une « *programmation de l'expérience* », mais qui ne peut être effective que par l'application réelle des enseignements (curriculum réel). Les fluctuations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail.

Ces variations passent par des objets intermédiaires (manuels scolaires, supports de cours, sorties éducatives, etc.) qui peuvent « *conduire à désigner, par extension parfois controversée, un curriculum intermédiaire* » (Barthes, 2022). Par le biais des manuels scolaires S.E.S. de Terminale - Enseignement de spécialité de trois grands éditeurs pédagogiques français, comme le souligne Sylvain Wagnon (2019) dans son ouvrage, « *au carrefour du monde scientifique, didactique, pédagogique, mais aussi culturel, politique et économique, le manuel scolaire est un témoin de son temps* ».

Censé être le gardien des savoirs et le miroir de la société, le manuel scolaire continue à jouer un rôle primordial dans la transmission des valeurs et des idéaux aux jeunes générations. Souvent accusé d'être déconnecté de la réalité et condamné pour sa sélectivité dans le choix des modèles, des idéaux et des normes communiqués à un public particulièrement réceptif, il continue de susciter des controverses et de relancer le débat autour des choix opérés par les autorités éducatives.

Lors d'un colloque international en décembre 2022 sur les « *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire* » à l'Université de Lorraine, il est en effet avancé que les manuels scolaires ne sont pas seulement les vecteurs d'idéologies éducatives qui évoluent dans le temps et dans l'espace, mais aussi le meilleur vecteur de diffusion des représentations culturelles, des stéréotypes ou de l'imaginaire « *ethno-socioculturel* » et des idéologies nationales. Le manuel peut aussi avoir une fonction sociopolitique, en facilitant la construction de l'identité d'un apprenant qui va, consciemment ou inconsciemment, intégrer des modèles et des idéologies communiquées à travers des supports textuels ou imagés, et en diffusant voire légitimant les normes sociales, la culture ou institutionnel.

4. Curriculum possible

Dans son ouvrage *Le Jeu des possibles* (1986), François Jacob indique que « *la démarche scientifique confronte sans relâche ce qui pourrait être et ce qui est. Comprendre le réel nécessite de considérer le possible* ». Dans cette optique, j'ai positionné ma dernière analyse curriculaire sur le curriculum possible qui renvoie aux principes d'élaboration de ce qui pourrait être par un travail de recherche exploratoire et prospectif justifié par un système de référence. Le but est de repousser les limites de l'existant. En ceci, « *ce curriculum possible reste virtuel (en puissance), tant que ne seront pas repérées les conditions de sa mise en œuvre* » (Lange, 2014).

Pour déterminer des balises curriculaires possibles à l'établissement d'une éducation à une économie soutenable dans les programmes du secondaire, je m'en remets au cadre théorique de Jean-Marc Lange (2014) sous la référence de la sociologue britannique Alistair Ross (2000) et de son « *national curriculum* ». Ce cadre me permet d'analyser « *les variations historiques des conceptions curriculaires, les positions politiques, les présupposés idéologiques, les tensions,*

les implications éducatives et pédagogiques » des réformes et des programmes des S.E.S. depuis ces vingt dernières années.

Cette perspective propose une analyse politique des curricula soit « *par contenus* », soit « *par objectifs* » ou « *par l'intervention sur un processus d'activités pour en exploiter les potentialités éducatives* » (Ross, 2000 - Lange, 2004). Par ces trois modes de pilotage, le choix d'un curriculum ou d'un autre n'est pas neutre « *idéologiquement et politiquement* », ce qui entraîne tensions, oppositions et par conséquent motive ou non l'acceptabilité des acteurs.

Selon le schéma des chercheurs Jan Peter VoB et Basil Bornemann dans leur analyse des *Politiques de gouvernance réflexive : défis pour la conception d'une gestion adaptative et d'une gestion de transition* (2011) nous pouvons formaliser la politique sous différentes dimensions ou couches.

J'ai alors cherché à adapter ce schéma d'analyse du politique afin de proposer un curriculum possible et pertinent conscient du curriculum caché et intermédiaire. Si, comme les auteurs le déterminent, les dimensions du politique se structurent en *cible* :

- Le niveau **micro** fait référence à un processus *focal*, soit central d'interactions politiques avec un ensemble de règles particulier qui structure les interactions entre les individus.
- Le niveau **méso** de la politique comprend des modèles au niveau des domaines politiques ou des programmes politiques globaux.
- Le niveau **macro** capture des modèles plus larges au niveau des systèmes politiques qui couvrent une diversité de domaines problématiques.

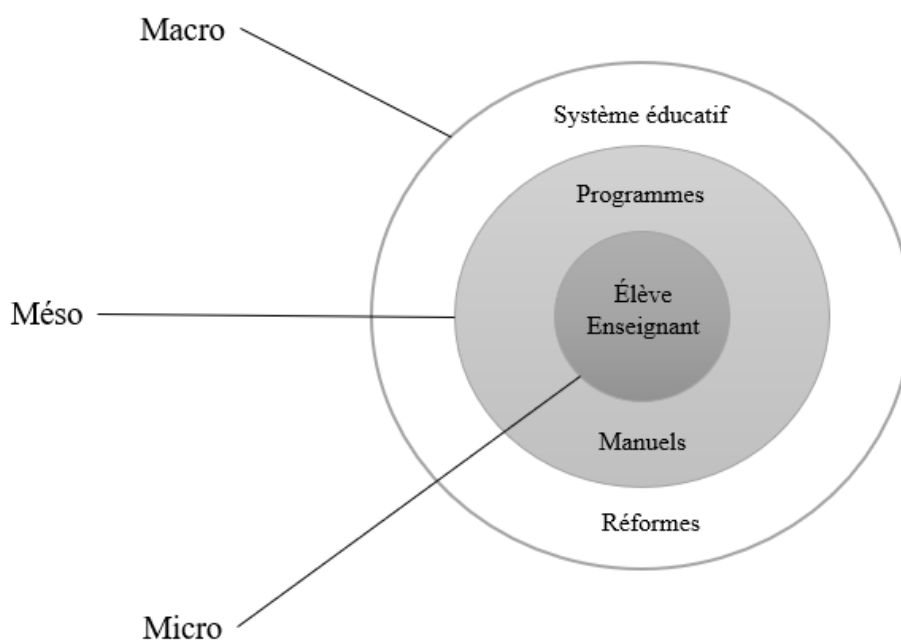


Figure n°11 : Cadre analytique des politiques éducatives en S.E.S. (adapté de Voß et Bornemann, 2011, p.4)

En application à mes recherches, je nivelle le schéma d'analyse comme ceci :

- Le niveau **micro** fait référence à l'élément central des *élèves* et *enseignant.es* où toutes les interactions politiques se jouent.
- Le niveau **méso** fait référence au niveau *médian* de la politique qui comprend les programmes politiques globaux (programmes) et leurs vecteurs (manuels).
- Le niveau **macro** fait référence au modèle plus large des systèmes éducatifs (réformes).

D. L'approche de la notion concernant la crise climatique face aux enseignements S.E.S. du 2nd degré dans le curriculum prescrit

La crise climatique mondiale est l'un des défis les plus pressants auxquels notre planète est confrontée. Elle est principalement causée par l'accumulation de gaz à effet de serre dans l'atmosphère, résultant de l'activité humaine (anthropocène), telle que la combustion des combustibles fossiles et la déforestation. Cette augmentation des gaz à effet de serre entraîne un réchauffement global de la Terre, qui a des conséquences désastreuses et est déjà visible dans le monde entier. La piste de l'ignorance des conséquences du changement climatique peut donc être écartée, mais jugée d'importance limitée, pour les dirigeants politiques, économiques et financiers. Nous pouvons même avancer qu'en 2023 les savoirs scientifiques concernant l'information des populations sur la situation de la crise climatique est devenu plus abordable notamment avec les différents rapports du G.I.E.C.

Établir scientifiquement une relation entre la crise climatique et le néolibéralisme est complexe. Ce sont deux problèmes majeurs auxquels nous sommes confrontés aujourd'hui. La crise climatique fait référence aux changements drastiques et dangereux qui se produisent dans notre environnement en raison des activités humaines. Le néolibéralisme, quant à lui, est un courant économique et politique qui favorise la libéralisation des marchés, la déréglementation et la privatisation des services publics. Cette idéologie met l'accent sur la maximisation des profits et la minimisation de l'intervention de l'État dans l'économie. Le néolibéralisme a encouragé une croissance économique basée sur la consommation excessive des ressources naturelles et sur des industries polluantes. Les politiques néolibérales ont affaibli les réglementations environnementales et favorisé la surproduction et la surconsommation, ce qui a aggravé la crise climatique. D'autres facteurs, tels que la croissance démographique mondiale, la dépendance aux combustibles fossiles et la destruction des écosystèmes, jouent également un rôle significatif dans la construction de l'axe dominant du néolibéralisme.

Aujourd'hui nous faisons face à une crise multidimensionnelle contemporaine (Capron 2017) qui menace jusqu'aux conditions d'habitabilité de la Terre (Franck 2018, Olsson et al. 2017). L'économiste Yves Jégourel se questionne dans un article du journal Le Monde (2022), si la « *crise énergétique actuelle ne serait-elle que la conséquence, logique et temporaire, d'un renoncement progressif aux ressources fossiles ou, plus gravement, le début d'une nouvelle ère*

jalonée de périodes d'instabilité sociale, voire de soulèvements populaires, faisant écho à une situation géopolitique dégradée ? ».

Peu présente dans le débat public, cette question n'en demeure pas moins centrale. Ce qui doit pousser à s'interroger n'est pas que les prix des matières premières puissent par intermittences peser sur le climat social ou que le contrôle des ressources stratégiques serve des intérêts de puissance, il ne s'agirait là que d'un développement regrettable, mais prévisible de l'histoire. Que ces tensions sociales et géopolitiques se généralisent doit en revanche inquiéter. On ne peut pas en effet exclure que les « *matières premières deviennent un vecteur permettant d'assujettir l'état social d'une nation aux vellétés géopolitiques d'une autre* » (Jégourel, 2022).

1. Crise climatique et anthropocène

1784, année symbolique où les biologistes et chimistes Eugene F. Stoermer et Paul Crutzen (Prix Nobel de chimie 2000) établissent le début de cette nouvelle époque, dite de l'anthropocène. Correspondant au début de l'utilisation des énergies fossiles et de la révolution industrielle avec le perfectionnement de la machine à vapeur, ils constatent des altérations de l'équilibre relatif du système Terre dans lequel il se trouvait depuis le départ de la période de l'Holocène (phase particulièrement stable pour le mode de développement de l'espèce humaine).

Le Centre de résilience de Stockholm - centre de recherche sur la résilience et la science de la durabilité à l'Université de Stockholm s'unissant d'une initiative conjointe de l'Université de Stockholm et de l'Institut Beijer d'économie écologique de l'Académie royale des sciences de Suède - a dressé en 2009 et en 2015 la liste de neuf frontières qu'il serait extrêmement dangereux de franchir, dont le climat. Ils ont également démontré la montée en flèche, après la Seconde Guerre mondiale, de tous les indicateurs disponibles. Cette période a été nommée « la grande accélération », et même la « période d'hyper-accélération » depuis les années 70 où les tendances sont qualifiées de non soutenables.

Pourquoi refusons-nous de voir cela ? Certainement « *la croyance aveugle dans le progrès et le développement, c'est-à-dire la croyance en un système capable d'augmenter à l'infini la quantité de richesse disponible* », et celle de la capacité de la science et de la technologie à

résoudre tous les problèmes (Issberner, Léna, 2018). De puissants groupes d'intérêt exploitent cette dynamique et s'engagent dans un lobbying intense avec l'aide des médias.

Étonnamment, les sciences humaines et sociales ont longtemps évité cette question, pourtant elle détermine l'avenir de l'humanité. En plus d'être anthropocentriques par définition, ils considèrent le domaine pressenti à la recherche en sciences naturelles, pourtant « *l'émergence du concept d'Anthropocène leur confère la responsabilité d'examiner et d'expliquer comment les sociétés humaines ont été capables de provoquer des transformations d'une telle ampleur* ». (UNESCO, 2018). La lenteur et la faiblesse des réactions des responsables politiques et des sociétés en général peuvent-elles surprendre.

2. Éducation au développement durable

Les questions environnementales sont converties, depuis les années 1970, mais plus encore depuis le milieu des années 2000, en une cause investie par des groupes sociaux et politiques différents (partis écologistes, associations environnementalistes, scientifiques...), qui la mettent en forme symboliquement. Les leaders d'opinion et les journalistes ne sont pas les seuls à produire des actions concernant l'environnement, de plus en plus d'habitants et de citoyens se constituent en associations et produisent par eux-mêmes les actions permettant d'attirer les médias et de sensibiliser l'opinion publique. De nombreux travaux montrent comment ces associations produisent ainsi une expertise en allant chercher des scientifiques et leurs recherches pour valider leurs idéologies.

Individus ordinaires, au sens de « *non nécessairement insérés dans l'espace médiatique ou scientifique* » (Willemez, 2015), ils deviennent ainsi les principaux porte-voix de la cause qu'ils défendent : l'urgence écologique comme problème public avec pour objectif de faire pression sur les gouvernements pour y apporter des solutions à partir d'actions publiques et suggère donc qu'il s'agit de questions politiques.

Quand est-il du côté des savoirs académiques concernant la question de la crise climatique et de l'éducation au développement durable principalement en S.E.S. ?

Je positionne ma recherche dans le domaine de référence de la didactique des « *éducations à* » et plus précisément dans celles liées au développement durable qui en l'espace d'une décennie est parvenu à s'imposer dans le paysage éducatif. C'est en 2004 qu'une première circulaire (réf. 2004-110 du 8 juillet 2004, parue au BO N°28 du 15 juillet 2004) donne la véritable place des

EDD et une dimension pédagogique nouvelle. Les EDD font partie des éductions transversales que l'Éducation nationale introduit dans les pratiques d'enseignements. Dispersées dans les curricula ou regroupées dans des domaines généraux de formation, les « *éducations à* » - à la santé, aux médias, au développement durable, à la citoyenneté, à la culture informationnelle, à l'entrepreneuriat, à la consommation, à l'environnement ...- « *interrogent les finalités de l'École, les découpages disciplinaires, les curricula avec les contenus et pratiques d'enseignement ainsi que leur évaluation* » (Audigier, 2012). Elles m'intéressent par le fait de leur approche curriculaire analysant « *la mise en place et le développement de ces nouvelles perspectives dans les textes officiels ou les programmes et interrogeant leurs enjeux pour l'école* » (Zwang et Girault, 2012).

Plus précisément, je m'oriente vers les EDD, qui ont pour objectifs d'aider à cerner les problématiques environnementales et de proposer pistes et ressources pour accompagner la mise en place d'éductions. Elle donne aux individus les moyens de modifier leur manière de penser et d'agir en faveur d'un avenir durable. Cela fait maintenant une dizaine d'années que de nombreux pays se sont engagés dans la voie de l'éducation au développement durable. Il est impératif de prendre nos responsabilités en gardant à l'esprit que ce que nous faisons aujourd'hui peut avoir des répercussions sur les vies de tous les individus et sur la planète dans le futur.

L'UNESCO en 2015 a réaffirmé sa volonté de soutenir les partenaires clés, d'améliorer l'information et la visibilité des EDD. Elle le promeut au niveau international et aide les États membres à l'intégrer dans leurs plans et programmes d'éducation. Le Programme d'action global pour l'EDD insiste sur la nécessité de susciter et d'intensifier l'action dans cinq domaines d'action prioritaires suivants : « *renforcer les politiques ; transformer les environnements d'apprentissage et de formation, renforcer les capacités des éducateurs et des formateurs, autonomiser et mobiliser les jeunes, accélérer l'élaboration de solutions durables au niveau local* ».

En septembre 2015, lors du Sommet sur le développement durable des Nations Unies, les États membres ont adopté officiellement à New York, l'Agenda 2030 pour le développement durable. Ce programme contient 17 objectifs de développement durable (ODD), notamment un nouvel objectif mondial pour l'éducation (Objectif n°4). L'ODD n°4 a « *pour but d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités*

d'apprentissage tout au long de la vie ». Adopté en novembre 2015 par les représentants de près de 180 États membres à l'UNESCO, le Cadre d'action pour l'Éducation 2030 dessine dans les grandes lignes la façon dont les engagements mondiaux pour l'éducation se traduiront en politiques et en pratiques au niveau des pays, des régions et de la planète. Le nouveau modèle économique devient incontournable face à cet enjeu éducatif pour actionner la résilience et le changement des mentalités.

Cet objectif est le fruit d'un processus consultatif intense avec une large participation de la société civile, des enseignants, des syndicats, des agences bilatérales, des organisations régionales et internationales, du secteur privé, des instituts de recherche et des fondations. Il organise la pluridisciplinarité, et donc engage la complexité des enseignements par les « éducations à ».

III. Problématique et hypothèses

A. Détermination de la problématique

La problématique étant « *la mise en perspective de l'ensemble des liens qui existent entre les faits, les acteurs et les composantes d'un problème donné* » (Bernard Dionne, 1998). Elle s'élabore autour de ma question principale qui est de savoir **Comment intégrer les principes de durabilité dans les programmes d'études des sciences économiques et sociales afin de former des citoyens capables de relever les défis de la transition vers une économie soutenable dans un probable contexte d'anthropocène ?**

Elle se concentre sur la manière dont les programmes d'enseignements économiques et politiques sont, et pourraient être, pour former des individus conscients des enjeux environnementaux et sociaux pouvant développer des capacités résilientes, des solutions innovantes et durables. Ma problématique invite également à examiner les méthodes pédagogiques et les contenus d'apprentissage nécessaires pour stimuler une réflexion et une action critiques face aux défis de la durabilité. Comment à l'ère de l'Anthropocène, le curriculum prescrit des sciences économiques et sociales en France se réalise sous l'influence du curriculum caché ? Et quelle est la prise en compte de la notion de crise climatique dans cette discipline via le curriculum intermédiaire ?

B. Hypothèses de recherche

Comme l'hypothèse est une réponse provisoire à la question préalablement posée, j'ai donc émis quatre grandes hypothèses à cette problématique :

1. Les politiques éducatives et les programmes académiques ont leur part de responsabilité dans la crise de notre modèle dominant de développement économique, social, politique et environnemental global, elles ont un rôle déterminant dans l'émancipation vis-à-vis de ce modèle.

2. La discipline des sciences économiques et sociales, selon les associations professionnelles, vise un double objectif (scientifique et civique) dans le développement des compétences dont le curriculum prescrit en serait le reflet et le curriculum intermédiaire le porte-voix.
3. La fabrique des programmes en France est sujette à divers niveaux d'influence et de controverses et serait à l'origine d'un curriculum caché des S.E.S.
4. Les politiques éducatives et de l'évolution du curriculum prescrit de cette discipline scientifique traitant de questions vives de société telle que les sciences économiques et sociales relèveraient d'une problématisation floue et pernicieuse.

IV. Méthodologie

A. Cadre méthodologique général : recherche documentaire

Je m'intègre de façon générale dans un cadre de méthodologie documentaire, cadre qui regroupe l'ensemble des étapes permettant de chercher, identifier et trouver des documents relatifs à un sujet par l'élaboration d'une stratégie de recherche. Dans un contexte de surabondance d'informations communément appelé *infobésité* et de diversité des supports, les processus de recherche documentaire et de validation de l'information doivent être bien ciblés et provenir de ressources sur lesquelles mes recherches allient richesse documentaire et rigueur scientifique.

Pour la production de cette thèse j'ai placé le niveau de l'information de manière pointue se dirigeant vers des rapports officiels, des articles d'organisations spécialisées, des politiques éducatives publiques (programmes académiques) pour prétendre à une nature d'information recherchée qui identifie clairement les intervenants des curricula avant la mise en application par les enseignant.es de la discipline.

Dans leur ouvrage *Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences économiques et sociales* (2015), Isabelle Harlé et Xavière Lanéelle explique que lorsque Cooper (1983) modélise le processus de transformation des matières scolaires, il considère que « *les disciplines d'enseignement sont constituées de sous-groupes aux missions et intérêts distincts disposant de ressources et de pouvoirs inégaux dont il s'agit d'analyser les relations de coopération, d'alliance ou de conflits. Ces relations pouvant par ailleurs concerner des groupes à l'extérieur de la discipline* ». C'est en ce point que je cherche à éclaircir les quelconques influences ou pas des réformes académiques dans le domaine des sciences économiques et sociales.

En l'occurrence, je cite les trois arrêtés du Journal Officiel (JO) utilisés :

- Année 1999 : Arrêté du 15-7-1998 - B.O. n° 33 du 10-9-1998 (NOR : MENE9801883A)
- Année 2012 : Arrêté du 12-7-2011 - J.O. du 20-9-2011 (NOR : MENE1119438A)
- Année 2020 : Arrêté du 19-7-2019 - J.O. du 23-7-2019 (NOR : MENE1921253A)

Pour étudier ces trois programmes de façon à développer une analyse comparative et évolutive des directives académiques sur la discipline des S.E.S., et avec l'application de la méthode de recherche documentaire énoncée plus haut, je dissèque dans un tableau récapitulatif sur la discipline par ses différents enseignements (sciences économiques, sociologie, sciences politiques), ses taux horaires, et ses contenus spécifiques optionnels (enseignement de spécialité). Cela nous permet d'appréhender plus facilement le contenu des programmes de chaque enseignement, d'en émettre des évolutions et d'en apercevoir l'orientation sur vingt dernières années.

2. Détermination du référentiel du curriculum caché

L'histoire de l'institution de l'éducation nationale et de son ambivalence dans le cadre de l'État-nation et du système néolibéral, est propre au monde occidental et européen. D'une façon générale, toute réforme s'accompagne de débats sur les programmes, et leur « *réactualisation tient compte aussi bien des données politiques que des évolutions de la société rendant nécessaires de nouveaux secteurs* » (Beillerot, Collette, 2003). Mais la problématique des programmes n'engendre pas qu'un débat politique, elle peut aussi se déplacer aussi vers des polémiques économiques.

Pour commencer l'analyse du curriculum caché, j'ai tenté de comprendre comment cette fabrique des programmes fonctionne. Sur le site officiel de l'Éducation nationale, on apprend que le Ministère saisit le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) afin qu'il instruisse un cahier des charges et désigne un groupe d'experts chargé lui-même de concevoir le nouveau programme. Ces experts présentent alors un projet en retour à la CSP qui en débat et le vote avant de le transmettre au Ministère. Pour terminer la validation de ce nouveau projet programmatique, le Ministère présente l'arrêté au Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) pour avis avant l'adoption et la publication au JO et BO de l'éducation nationale.

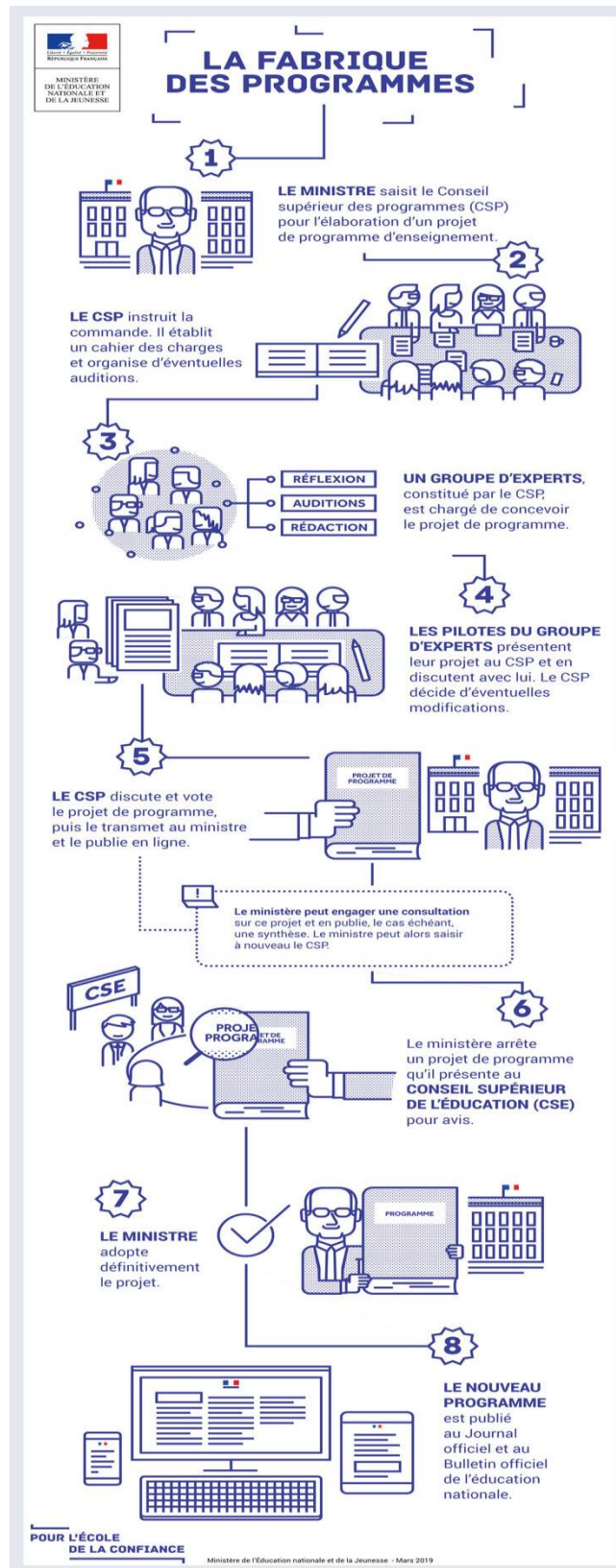


Figure n°13 : La fabrique des programmes académiques

(Source : <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570>)

La première interrogation qui apparaît dans ce cadre méthodologique documentaire, est de savoir sur quelles données/ressources quantitatives et qualitatives, le CSP instruit le cahier des charges du projet de programme et nomme son groupe d'experts ; et sous quelles conditions gouvernementales ils agissent. Par ce biais, je cherche à connaître si des influences particulières agissent sur la fabrique des programmes spécifiquement dans les dernières réformes des S.E.S.

La méthodologie adoptée afin de justifier un référentiel, est de commencer mes recherches par le haut de la pyramide décisionnaire, soit un état des lieux du contexte politique dans lequel évolue le ministère de l'Éducation à chaque réforme. Suite à ces investigations, je détermine alors un référentiel basé sur trois rapports officiels rendus au Ministère sur lesquels se sont appuyés le CSP et les groupes d'experts durant ces vingt dernières années. Il s'agit là de rapports commandés par le Ministère comme des audits externes des programmes afin d'avoir une expertise spécifique sur la réalisation des nouvelles perspectives académiques.

a) Réforme 1999 : une cohabitation inattendue et le rapport Meirieu / Morin (1998)

Deux ans après son entrée à l'Élysée, le président de la République se retrouve dans un contexte politique défavorable. Jacques Chirac, représentant le Rassemblement pour la République (RPR) parti politique classé à droite à tendance gaullisme qui évolue d'une « *orientation souverainiste et sociale dans les années 1970 vers une ligne plus libérale et europhile dans les années 1990-2000* » (site Lumni, 2009) estime que les échéances européennes à venir nécessitent "*une majorité ressourcée et disposant du temps nécessaire à l'action*" (INA 2022). Il décrète alors la dissolution de l'Assemblée nationale et provoque de nouvelles élections législatives. La nette victoire de la gauche plurielle (PS, PC, radicaux de gauche, Verts), qui obtient la majorité absolue au scrutin législatif de 1997, ouvre une nouvelle période de cohabitation politique où Lionel Jospin est nommé Premier ministre.

Le nouveau gouvernement nomme Claude Allègre comme ministre de l'Éducation, de la Recherche et de la Technologie qui lance début 1998, la consultation nationale sur *Quels savoirs enseigner au lycée ?* propositions de réforme qui y seront défendues à la fois par Philippe Meirieu, au nom du comité d'organisation et par Edgard Morin, qui a présidé le comité scientifique. Cette consultation donne lieu à un rapport *Pourquoi et comment articuler les savoirs ? Plaidoyer pour de Nouvelles humanités* où Edgar Morin et Philippe Meirieu s'entourent d'une quarantaine de membres d'une grande diversité pour composer leur conseil scientifique sans en faire une communauté savante (Rapport Morin, 1998).

Ce rapport défend un objectif où « *les sciences doivent enrichir la culture humaniste, laquelle doit enrichir l'esprit scientifique* », et un axe général portant l'éducation comme moteur pour affronter les grands défis de demain notamment dans l'enseignement secondaire. À condition qu'elle apporte la même qualité de savoir à tous, que le « *déficit démocratique croissant dû à l'appropriation, par les experts, spécialistes d'un nombre croissant de problèmes sociaux et politiques vitaux* » soit réduit, car tandis que « *l'expert perd l'aptitude à concevoir le global et le fondamental, le citoyen est dépossédé du droit à la connaissance* » claire. L'inadéquation profonde et importante entre un savoir disciplinaire spécialisé, que l'on fragmente en « *éléments disjoints et compartimentés* », et des réalités pluridisciplinaires, multidimensionnelles, globales et une mondialisation croissante est aussi un défi de l'enseignement relevé dans ce rapport.

Claude Allègre rend rapidement ses derniers arbitrages sur la réforme du lycée et soumet au Conseil supérieur de l'éducation un premier texte. Négocié avec les syndicats d'enseignants, ce texte est très en deçà des propositions formulées par Meirieu et Morin. Il en reprend cependant les principales priorités selon un article de Libération en février 1999 : « *l'école doit apprendre la citoyenneté tout en aidant les plus défavorisés, et le lycée doit prendre en charge l'aide individualisée en s'affranchissant de la logique disciplinaire* » (Auffray, 1999).

Concernant les S.E.S., bien que les résultats de la consultation nationale - effectuée auprès de l'ensemble des lycéens et enseignants - semblent conforter la discipline, des nuages noirs s'accumulent. Le rapport, qui propose de mettre fin aux trois filières générales (L, ES, S), et les hypothèses de réformes qui circulent (dont la création d'un tronc commun assorti de spécialités en option), ajoutées à des déclarations émanant du ministère de l'Éducation ont suffi pour mettre le feu aux poudres : « *N'est-il pas absurde d'avoir introduit l'enseignement de l'économie dans le secondaire ?* », s'est interrogé publiquement Claude Allègre, tandis qu'un haut responsable du ministère de l'Éducation, Alain Boissinot, directeur des enseignements, qualifie la création de la filière de sciences économiques et sociales « *il y a plus d'une vingtaine d'années est une erreur génétique ; les professeurs de géographie auraient facilement pu prendre en charge cet enseignement* ». Outre l'introduction de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) donnée prioritairement aux professeurs d'histoire géographie et vécu par les enseignants S.E.S. comme « *une forme de concurrence déloyale* » (Guillot, 2019) ; les autres nouveautés de cette réforme ne profitent pas vraiment aux S.E.S. qui, de fait remettent en cause l'idée d'une « *troisième culture* ». La presse se déchaîne à nouveau, après l'Expansion, Capital prend le relais « *l'économie, ça craint...programmes indigestes, profs mal formés, faible niveau des élèves*

choisissant cette filière... » et en sus de l'allègement des programmes et du volume horaire, le nombre de postes au CAPES chute, passant de 104 en 1997 à 55 en 1998 représentant quatre fois moins qu'en 1995.

Pour Bruno Magliulo - ancien professeur et inspecteur d'Académie en sciences économiques et sociales - va plus loin dans son analyse (1998), selon lui la démarche tient avant tout à une « *logique de territoire* ». Elle s'appuie sur l'idée que l'enseignement des S.E.S., grandement interdisciplinaire (économie, sociologie, histoire, mathématiques, droit, sciences politiques...) « *aurait bien du mal à maintenir sa place en tant que telle* ».

S'en suit une grande mobilisation des enseignants via l'APSES (Association des Professeurs des S.E.S.) et des universitaires avec un collectif d'une cinquantaine d'économistes, de sociologues et d'historiens dirigé par Christian Baudelot - sociologue et un spécialiste des sciences de l'éducation - est mis sur pied pour défendre la filière ES menacée et défendre l'idée qu'elle offre des débouchés bien plus intéressants qu'on ne le croit généralement (Magliulo, 1997).

Le bilan de la filière, toujours selon l'APSES, contribue à la démocratisation de l'enseignement en offrant une alternative solide et sérieuse aux élèves entre le tout-littéraire et le tout-scientifique. Non seulement les élèves de terminale sont plus nombreux à choisir la filière (elle représentait 4 % des élèves en 1970, elle a atteint 12 % en 1980 et 16 % en 1997), obtenant de bons résultats dans l'enseignement supérieur.

En mars 2000, la colère gronde l'unité syndicale se retrouve avec l'APSES pour une grève nationale où le mouvement « anti-Allègre » bat son plein. Jack Lang lui succède après un remaniement ministériel, le Premier ministre Lionel Jospin le nomme pour son côté consensuel et sa popularité auprès des jeunes, en cette période préélectorale, afin de calmer les esprits. Suite à cela, le contenu des S.E.S. dans le programme de Terminale est remis en question, il est revisité par un nouveau groupe d'experts. Certains ne verront pas de grands changements, d'autres, un plus grand nombre, y verront un nouveau signe de remise en cause des contenus et de la démarche des S.E.S. notamment dans sa démarche plurielle et pluridisciplinaire (Buisson-Fenet, 2012).

Dans le même temps, le Medef (1) par l'intermédiaire de l'Institut de l'Entreprise (2) (IDE) contracte un partenariat avec l'Éducation nationale pour parfaire la formation des professeurs

de S.E.S. et développer « *l'esprit d'entreprise* » dans l'enseignement. Nous pouvons lire dans l'article de Philippe Guillot (2019), qu'après les stages longs offerts à des professeurs de S.E.S. - choisis par l'Inspection -, l'IDE organise avec le Ministère une université d'automne fin 2003 réunissant 200 professeurs de S.E.S. avec les patrons de grandes entreprises sur le thème : Les entreprises dans la mondialisation.

Finalement, ni la filière ES, ni les sciences économiques et sociales ne sont remises en cause, comme les autres disciplines, elles bénéficient de programmes allégés et d'horaires aménagés et intègrent les travaux personnels encadrés. Cette réforme de 1999, qui ne modifiera pas fondamentalement l'enseignement des S.E.S., se met en place dans la douleur.

(1) Mouvement des entreprises de France est une organisation patronale fondée le 27 octobre 1998. Ce syndicat patronal possède un poids significatif dans le débat social français, malgré une représentativité toute relative.

(2) Institut de l'Entreprise est un *think tank* indépendant créé en 1975 de tout mandat syndical ou politique. Profondément ancré dans la réalité économique, il concentre sa réflexion sur la relation entre l'entreprise et son environnement.

b) *Réforme 2010-2012 : la rupture par le rapport Guesnerie (2008)*

Le 6 mai 2007, Nicolas Sarkozy, ex-ministre de l'Intérieur, succède à Jacques Chirac en tant que Président de la République française. Il nomme François Fillon comme Premier ministre, il défend une politique classée du centre droit, à la droite de l'échiquier politique, sous le nom d'Union pour un mouvement populaire (UMP) dont Nicolas Sarkozy fait renommer en les Républicains (parti national de droite) par une modification de ses statuts en 2015. En France, 2010 fut une année de troubles et de contestations en même temps que de réformes. Cette année apparaît comme marquée par la poursuite de la crise économique et sociale malgré une légère amélioration de la croissance, une progression de l'impopularité du chef de l'État, une persistance des divisions de la gauche, la multiplication des affaires politico-judiciaires, sur fond d'environnement mondial jugé souvent inquiétant.

Luc Chatel, jusqu'alors secrétaire d'État chargé de l'Industrie et de la Consommation, est nommé ministre de l'Éducation de juin 2009 à mai 2012. Il a été reconduit à cette fonction lors du remaniement du 14 novembre 2010, avec un ministère élargi de la Jeunesse et de la vie associative. Il aura l'honneur de présenter la nouvelle réforme du lycée dès fin novembre 2009, une réforme qui tourne autour de trois idées phares : « *mieux orienter, mieux accompagner chaque lycéen et mieux s'adapter à l'époque contemporaine* » ; et souhaite mettre en avant « *l'importance de l'enseignement des langues étrangères et de l'économie* » (Dusseaulx, 2009).

Depuis la création des S.E.S., le patronat considère que la discipline a un rôle négatif sur la considération des citoyens pour l'entreprise. La dimension critique qu'elles portent sur certains faits sociaux, le marché par exemple, « *offusque tantôt les pouvoirs publics, tantôt les universitaires, tantôt les syndicats patronaux* » (Harlé, Lanéelle, 2015). L'actualisation de ces remises en cause se fait à chaque réforme des lycées et/ou des programmes.

Les S.E.S. ont toujours souhaité évoluer dans une démarche interdisciplinaire, de ce fait dès qu'une situation est complexe, « *elle requiert pour son analyse de dépasser son traitement disciplinaire* » (Fourez, Maingain, Dufour, 2002). Un glissement s'est engagé à partir du début des années 80 vers des références plus « *explicités à la sociologie et aux sciences économiques* » (Chatel, Grosse 2002). Ce tournant ne semble pas être suffisant, car en 2008 Roger Guesnerie, professeur d'économie au Collège de France, est nommé président d'une commission chargée par le ministère, Luc Chatel, d'examiner et de réformer les S.E.S.

Il en déduit : « *De manière générale, les programmes de S.E.S. au lycée donnent l'impression qu'un enseignement de problèmes politiques, économiques et sociaux contemporains est dispensé aux élèves, plutôt qu'un enseignement de sciences sociales visant à leur faire acquérir les fondamentaux de l'économie et de la sociologie [...] Les sciences économiques et sociales ne constituent aucunement une approche spécifique par rapport aux disciplines académiques encore moins une discipline unifiée qui se prétendrait en être la synthèse ou le dépassement. Dans l'état actuel des savoirs, enseigner les sciences économiques et sociales ne peut consister qu'à enseigner des savoirs fondés soit sur l'économie, soit sur la sociologie* » (Rapport Guesnerie 2008, 24). Ce rapport a guidé les concepteurs des nouveaux programmes.

Comme le notent Harlé et Lanéelle (2015), les tensions ne sont pas seulement externes, à l'intérieur même de la discipline deux camps s'opposent (APSES / DIDAC ES). À l'occasion de la réforme 2010-2012, l'un l'a critiquée, l'autre l'a soutenue. L'inscription des contenus d'enseignement dans les programmes est le fruit de luttes où se sont exprimés les intérêts divergents de différents regroupements d'acteurs. Les tensions et enjeux identifiés portent d'une part sur la place de la discipline dans la nouvelle structure du lycée avec notamment la mise en place en seconde des enseignements d'exploration. D'autre part, les enjeux sont liés aux programmes, à leur contenu et à leur didactisation comme l'indépendance idéologique, le rapport aux savoirs universitaires, l'interdisciplinarité vs le cloisonnement des disciplines (Chatel 1995b, Beitone, Legardez 1995, Dollo 2009, Beitone, Hemdane, Lambert 2013).

Jusqu'en 1997-1998, l'APSES fut la seule association, ce qui ne signifie pas l'absence de débats internes, parfois vifs. Ces tensions internes aboutissent à la scission : Alain Beitone (professeur en classe préparatoire, formateur à l'ÉSPÉ d'Aix-Marseille, membre du groupe technique disciplinaire d'élaboration des programmes), ancien président de l'APSES pour la région d'Aix-Marseille fonde une nouvelle association : Action-SES (APSES Aix-Marseille 1998).

L'APSES resta fidèle au programme initial défini dans le préambule de 1967 « *les S.E.S. à la différence des autres disciplines du second degré, à plusieurs ordres de recherche et d'enseignement supérieur, possédant leur problématique, leurs concepts, leurs méthodes propres* ». Tandis que DIDAC-ES restera un réseau social plus étroit que celui qui lie les membres de l'APSES en nombre, il appuie à cette réforme, la proposition du rapport Guesnerie en étant favorable à cette stricte séparation des disciplines.

Alors que l'APSES s'est opposée violemment à ce découpage disciplinaire qui compromet l'identité des S.E.S. et refuse de se plier au découpage disciplinaire contraire à « *l'âme des S.E.S.* ».

Si l'on prend l'exemple du thème Quelle est la place des liens marchands dans les liens sociaux ? (Savoirs intégrés) qui se substitue aux questions du nouveau programme : « Comment les individus s'associent-ils pour constituer des groupes sociaux ? » (Savoirs sociologiques) et « Pourquoi acheter à d'autres ce que l'on pourrait faire soi-même ? » (Savoirs économiques). « À la question « Qu'est-ce qu'un marché ? » qui est plutôt une question intéressante et qui pourrait faire référence à la construction sociale du marché, et qui est en fait seulement dans la partie économie et dont l'approche sociologique n'est pas autorisée.

Immixtion du MEDEF, insuffisance des horaires, injonction paradoxale (faire découvrir et poser des fondamentaux lors de l'enseignement d'exploration) sont donc les principales critiques communes des associations S.E.S. De même, dans le cadre de la réforme du lycée 2010-2012 menée par le gouvernement Sarkozy, le rôle de lobbying de l'IDE est dénoncé par tous. Bien que ce think tank s'affiche comme « *indépendant de tout mandat syndical ou politique* » (IDE 2014), bien des enseignants considèrent qu'il est un des bras armés du MEDEF. D'ailleurs, Michel Pébereau (BNP), alors président de l'IDE lors de la réforme, faisait partie des coauteurs du rapport Guesnerie qui l'initiera. La réécriture des programmes de S.E.S. s'appuie sur les conclusions du ce rapport, réalisée par un groupe d'experts à effectif restreint où les acteurs de terrain sont peu nombreux.

Bien plus que les précédents, les nouveaux programmes manifestent une rupture entre la finalité de formation par les sciences sociales au pluriel, qui était celle de cette discipline scolaire jusqu'alors, et l'orientation scientifique sous-jacente. Le programme privilégie, tant en économie qu'en sociologie, les raisonnements en termes de choix issus de l'individualisme méthodologique (Grosse, 2013). Cette orientation méthodologique est tout à fait différente du privilège donné à la macroéconomie et aux conceptualisations holistes dans les programmes antérieurs.

L'individualisme méthodologique est fortement dénoncé dans cette rupture d'orientation de cette réforme. Selon Boudon et Filleule dans leur ouvrage *Les méthodes en sociologie* (2018) elle est décrite comme une méthode « *qui vise à expliquer les phénomènes sociaux en deux étapes organiquement liées : 1/ une étape d'explication qui consiste à montrer que ces*

phénomènes sociaux sont la résultante d'une combinaison ou d'une agrégation d'actions individuelles ; 2/ une étape de compréhension qui consiste à saisir le sens de ces actions individuelles, et plus précisément à retrouver les bonnes raisons pour lesquelles les acteurs ont décidé de les effectuer ».

c) Réforme 2019-2020 : une continuité dans la rupture et le rapport Robert (2019)

Le chef de l'État Emmanuel Macron avait commencé l'année 2019 en pleine tempête des Gilets jaunes. Il la termine avec une France bloquée par les grèves contre sa réforme des retraites, à laquelle une majorité de Français est opposée. Entre-temps, Emmanuel Macron a enregistré une défaite aux élections européennes et la démission forcée d'un ministre d'État.

Le calme ne s'annoncera pas pour la rentrée 2019, non plus, qui voit la mise en place de la réforme du lycée portée par Jean-Michel Blanquer. Cette réforme, comme le souligne l'historien Jean-Baptiste Noé (docteur en histoire économique et professeur de géopolitique et d'économie politique), malgré les apparences, consacre « *la victoire du pédagogisme et prolonge la destruction de l'école opérée par les gouvernements de François Hollande* ». Hollande avait ainsi opéré une réforme de l'école primaire (par Vincent Peillon) puis une réforme du collège (par Najat Vallaud-Belkacem), annonçant que la suite logique devait être la réforme du lycée.

Sous la forme générale, la réforme du lycée sous l'ère de Jean-Michel Blanquer consiste à supprimer les séries générales (économie et social (ES), littéraire (L), scientifique (S)) en faveur d'un système articulant disciplines obligatoires et disciplines d'enseignement de spécialité groupées (bien ou mal). De plus, certains enseignements qui faisaient partie du tronc commun jusque-là le quittent, tel l'enseignement des mathématiques (dans un contexte où cette discipline reste prégnante pour accéder aux études scientifiques...), et deviennent une spécialité. Tout autant que les S.E.S. qui d'une filière, devient une spécialité. Pour reprendre les données de J.B. Noé, ces regroupements de disciplines cachent autre chose de moins honorable, car ils devraient « *permettre de supprimer 2 600 postes, ce qui est un des objectifs inavoués de la réforme* ». En effet, depuis ces dernières années, l'Éducation nationale peine à recruter et est confrontée à une augmentation des démissions. Chaque année, il y a moins de candidats que de

postes à pourvoir et « *regrouper les disciplines est donc une façon de camoufler ce manque de professeurs, que les recrutements de titulaires n'arrivent pas à gommer* ».

Pour l'historienne et essayiste Laurence De Cock, la réforme de 2019 a quant à elle introduit de nouvelles inégalités c'est-à-dire « *instaurer, de la maternelle à la faculté, un système concurrentiel au profit des élèves les plus « méritants* » ». Pour De Cock, l'offensive fut coordonnée avec le ministère de l'Enseignement supérieur, cette réforme concerne l'ensemble du système éducatif. Et au bout, la réforme dite Parcoursup depuis 2018 qui a instauré une sélection sur dossier à l'entrée des facultés, « *dont personne ne réussit à saisir les attendus (les prérequis pour pouvoir être accepté) tant les critères restent opaques* ».

Dès la rentrée 2018, un mouvement de contestation intervient contre la réforme du lycée et du baccalauréat, et cette célèbre loi pour « une école de la confiance ». Il débute par une tournure classique s'organisant autour des syndicats enseignants et lycéens, en feignant le modèle du mouvement des Gilets jaunes en le transposant aux Stylos rouges. Les épreuves du baccalauréat de 2019, sont pour la première fois depuis la création du baccalauréat, sont perturbées jusqu'à la veille des résultats, où des milliers de copies manquent à la correction entraînant des dysfonctionnements dans les jurys, malgré ce la réforme continue son avancée.

Concernant la réécriture des programmes des S.E.S., le CSP s'appuiera à cette époque sur une étude de mai 2018 *Comment élever le niveau des Français en économie ?* abondamment reprise dans les médias, et qui débouchera par la suite sur un rapport *Fâché comme un Français avec l'économie* publié en septembre 2019 par Pierre Robert (1), sur le site de l'Institut Sapiens. Un *think tank* (ou laboratoires d'idées) français qui se veut indépendant de toute idéologie et le premier représentant d'une *think tech* modernisant radicalement l'approche des traditionnels. Selon l'Observatoire des multinationales, il est tout de même « *proche des mouvements transhumanistes, et du Medef* » (Bock, 2021).

(1) Pierre Robert : agrégé de sciences économiques et sociales, ancien professeur de chaire supérieure/classes préparatoires aux grandes écoles. Auteur, conférencier, expert auprès de l'institut Sapiens, il est chef économiste du Laboratoire Industries & Cultures, EMDP-Paris II, et auteur de "Fâché comme un Français avec l'économie" paru chez Larousse en 2019.

Ce rapport Robert commence par compiler les résultats de quelques sondages récents, censés démontrer l'intérêt des Français pour l'économie, et surtout leur supposée « méconnaissance » en la matière. À l'appui de ce constat, l'auteur prétend qu'une part importante des personnes enquêtées ne sont pas capables de citer ou préciser des connaissances sur un échantillonnage exhaustif d'indicateurs techniques et économiques. Il souligne de surcroît que 9 personnes sur 10 sont « incapables de faire le lien entre l'évolution des taux d'intérêt et le prix des obligations », et à peine un 1/3 d'entre elles « est à même de répondre correctement à une série de questions sur l'influence de l'inflation sur le rendement des actifs, le niveau de risque des différents actifs, le mécanisme des intérêts composés ou le temps qu'il faudrait à une créance pour doubler de valeur si aucun remboursement n'est effectué... » (Martinache, 2018).

Pierre Robert explique que « la société de marché dans laquelle nous vivons est perçue comme une sorte de « fabrique du diable ». Cet état des lieux est préoccupant. Il nuit au dialogue social et favorise un degré encore élevé de conflictualité » (Robert, 2019). Il tire la sonnette d'alarme s'appuyant sur un patchwork de personnalités, journalistes et économistes aussi convaincus que lui de l'importance de « libéraliser » l'activité économique (comme Éric Le Boucher (enjeux-les-échos), Edmund Phelps (économiste libéral américain), Pierre Cahuc (économiste français), sans oublier André Babeau (acteur des politiques éducatives et père du dirigeant-fondateur de l'Institut Sapiens)). Sans preuve apparente, cette supposée « inculture économique des Français » entraverait « l'innovation et l'adoption des réformes pourtant indispensables au bon fonctionnement de notre système productif », avançant, toujours sans démonstration mathématique pertinente, que le pays perdrait alors de ces conséquences « pas moins d'un point de croissance » (Robert, 2019).

Le constat que l'on pourrait effectivement tirer d'une telle accumulation de réponses fausses, comme l'approche Igor Martinache (2018), est qu'une grande partie des citoyens français est « assez peu portée sur les raisonnements financiers, faute sans doute, de disposer d'une épargne suffisante pour se questionner sur ce type de sujets ». De plus, l'APSES met en avant des glissements rhétoriques assez problématiques dans ce rapport.

Robert opère ensuite une seconde missive encore plus douteuse, qui selon lui, si une part des racines de cette inculture est « d'ordre général, à la fois culturel et politique » une autre résiderait dans l'enseignement de S.E.S. au lycée. Deux dimensions sont plus précisément pointées du doigt : la « posture des professeurs de S.E.S. » d'une part, où Robert tronque les

propos de Denis Clerc dans un article sur l'évolution de l'enseignement de l'économie dans l'Hexagone (Clerc, 2006), fondateur d'Alternatives Économiques, pour affirmer que la posture des enseignants dans cette discipline « *plus militante que scientifique* », imprégnée d'une « *dominante keynésienne implicite* » serait hostile à la « *vulgate libérale* ».

D'autre part, le rapport met en joug la « *manière dont sont conçus les programmes de S.E.S. et les manuels qui les déclinent* ». L'auteur se contente de reprendre les rapports commandés en 2008 et au début de l'année 2017 par la section *Économie politique, statistique et finance* de l'Académie des sciences morales et politiques à plusieurs économistes éminents et réputés (Martinache, 2018).

Pour finir, trois problèmes majeurs se poseraient dans les programmes S.E.S. actuels selon ce rapport « *un encyclopédisme qui interdit tout approfondissement sérieux des questions complexes que les programmes prétendent couvrir , un pessimisme qui occulte des aspects essentiels de la réalité avec une tendance à insister sur ses seuls côtés négatifs, et des lacunes analytiques qui laissent de côté toute analyse du risque, débouchent sur de graves confusions entre corrélation et causalité et négligent les contraintes que subissent les entreprises* ». La note se conclut sur un inventaire de recommandations pour réformer l'enseignement des S.E.S. au lycée, mais aussi celui de l'économie à l'Université et répondre au plus près des attentes des besoins des organisations sur le marché de l'emploi. Sachant que les chiffres de l'Insee 2022 font référence à une structuration de l'emploi entre secteur privé et public de 70.07% d'emploi privé (21,16 millions) contre 18.74% dans le public (5,66 millions), nous pouvons facilement déterminer l'axe d'apprentissage que souhaitent alors développer les *think tanks* dans les politiques éducatives, le même axe que s'efforce d'accroître le monde socio-économique libéral.

C. Analyse de contenu général des manuels scolaires et spécifiquement ceux de S.E.S.

Je cherche à travers les manuels scolaires à comprendre comment les éditeurs traitent via leur outil pédagogique (curriculum intermédiaire), les thèmes des sciences sociales et économiques au temps de l'anthropocène. Globalement, l'action pour promouvoir la recherche sur les manuels scolaires et leur révision, dans l'esprit de l'éducation pour la compréhension internationale, la coopération, la paix et les droits de l'homme, est une des priorités de l'UNESCO depuis les tout premiers temps de son existence. Elle s'appuie sur les mesures normatives adoptées lors de la Conférence générale de l'UNESCO par la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* (Paris, 1994) et de la *Déclaration et Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie* (Paris, 1995). L'une comme l'autre, souligne l'importance de produire des manuels ou de les réviser « *en travaillant à les débarrasser des stéréotypes négatifs et des images déformées de l'autre* ». Ces deux instruments prévoient des dispositions spéciales concernant les principes qui doivent présider à l'élaboration des manuels scolaires, et dans la Déclaration et le Cadre d'action intégré, l'accent est mis tout particulièrement sur la nécessité « *d'une coopération internationale pour l'élaboration des manuels, avec toute l'attention nécessaire pour les situations nouvelles* » (Source Unesco, 1999). Un rapport d'une conférence de l'UNESCO sur la présentation des droits de l'homme constate que « *les manuels scolaires tendent à adopter un point de vue ethnocentrique sur les droits de l'homme* ». Il donne un exemple instructif de ce qu'on appelle « l'approche centre et périphérie » comme étant la perspective qui domine sur la question des droits de l'homme dans les manuels scolaires.

Les données du marché des manuels scolaires en France restent assez opaques et difficiles à déterminer de façon pertinente. En 2011, la Direction générale des médias et des industries culturelles publie un article dans la revue *Le Monde*, concernant les chiffres clés du secteur du livre, le nombre de manuels scolaires vendus en France est de 40,5 millions (soit 9 % des ventes de livres). Le chiffre d'affaires se situe à 336,5 millions d'euros (soit 12 % du chiffre d'affaires global du secteur de l'édition). Le livre scolaire se classe ainsi en 3^e position, derrière les secteurs *jeunesse* (14 %) et *loisirs, vie pratique, tourisme, régionalisme* (13 %).

Six éditeurs se partagent l'essentiel du marché : Bordas et Nathan (groupe Editis), Hachette et Hatier (groupe Lagardère), Magnard (groupe Albin Michel), Belin. Tandis que le groupe Hachette International contrôle en outre 85 % du chiffre d'affaires de l'édition scolaire en Afrique subsaharienne francophone. La répartition du prix d'un manuel se compose à 30 % de ce que l'on appelle une « remise libraire », 25 % pour la fabrication, 15 % pour la diffusion et la distribution (une part élevée en raison du poids important de ces livres), 10 % pour les auteurs, illustrateurs et droits divers, 10 % pour l'éditeur et 10 % pour la promotion (Choppin, 2008)

Concernant le marché des manuels scolaires S.E.S., j'ai beaucoup démarché pour connaître les données chiffrées sur les différents éditeurs, que ce soit par le biais du ministère de l'Éducation nationale, du Syndicat national de l'édition (SNE), des CRD (documentalistes). Mais il est fort difficile d'obtenir une réponse, encore moins de détails. Il existe bien une étude spécifique détaillant le marché des manuels par discipline sur Le marché du livre scolaire et universitaire en France qui est publiée en 2021 sur le site Businesscoot, cabinet d'études de marché privé, que je n'ai pu consulter dû à son coût conséquent (89€) pour mes travaux de thèse.

Des problèmes récurrents qu'explique Beitone (2018) par quatre explications principales qui concernent très largement le discours pédagogique dominant en S.E.S. dans son ensemble à travers les manuels :

- Une tendance à faire prévaloir la problématique politico-médiatique plutôt que l'approche scientifique. Cette tendance est accentuée par le caractère sensible des questions abordées.
- Une tendance à pratiquer la pédagogie invisible (et notamment le refus de la classification des savoirs). Les supports pédagogiques qui doivent servir à construire les apprentissages des élèves sont des kaléidoscopes de document de nature et de qualité très variable. De plus, on ne trouve jamais (même dans les Pages de synthèse) « *une institutionnalisation du savoir qui permettrait de mettre les élèves en contact avec un savoir à la fois valide scientifiquement et pédagogiquement accessible* » (Beitone, 2018).
- Un défaut de problématisation des savoirs qui ne permet pas aux élèves de s'approprier les enjeux scientifiques et sociaux des savoirs qu'on leur propose d'apprendre.
- Un défaut de rigueur, notamment dans la construction et l'utilisation des concepts et de leur définition.

Ces difficultés liées aux normes et aux traditions pédagogiques en S.E.S. sont amplifiées par l'insuffisance de formation disciplinaire (initiale et continue) des acteurs concernés. L'introduction des thèmes des Regards croisés dans le programme aurait exigé un plan de formation ambitieux dans la mesure où il s'agit de questions complexes peu traitées en licence de sociologie ou de sciences économiques (formation minimale des enseignants). Toujours selon Beitone, « *cela n'a pas été mis en place et même les auteurs de manuels ont été victimes de cette situation* ».

Dans un article publié en mai 2000 dans *Le Monde diplomatique* par Pierre Bourdieu et Laurent Wacquant (professeur à l'université de Californie, Berkeley, et New York), il est souligné que dans tous les pays avancés, les élites (intellectuelles, dirigeantes, médiatiques...) se sont accordés à parler une « *étrange novlangue* » dont le vocabulaire apparu de nulle part, est dans toutes les discussions : « *mondialisation, flexibilité, gouvernance, employabilité, underclass, exclusion, nouvelle économie, tolérance zéro, communautarisme, multiculturalisme* » sans compter sur leurs cousins de même acabit « *postmoderne, ethnicité, minorité, identité, fragmentation, etc.* ». La propagation de cette nouvelle vulgate, dont certains absents se font remarquer capitalisme, classe, exploitation, domination et d'autres, « *autant de vocables péremptoirement révoqués sous prétexte d'obsolescence ou d'impertinence présumées, sont le produit d'un impérialisme proprement symbolique* ». Les effets en sont d'autant plus puissants et pernicious que cet impérialisme est porté non seulement par les partisans de la révolution néolibérale, mais aussi par « *des producteurs culturels et des militants de gauche qui, pour la grande majorité d'entre eux, se pensent toujours comme progressistes* » (Bourdieu et Wacquant, 2000).

Finalement, les manuels de S.E.S. adoptent la même logique que celle qui est à l'œuvre dans le débat public, minorer l'égalité des situations, substituer l'équité à l'égalité, privilégier la lutte contre les discriminations en renonçant à la lutte contre les inégalités de situation, poser les problèmes en termes de diversité plutôt que d'inégalités économiques et sociales, tout cela converge pour fonder une nouvelle conception du lien social et des politiques publiques.

1. Analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales (L. Negura 2006)

Dans un premier temps, je me positionne sur la méthode de l'analyse d'occurrence de mot pratiquée par Angela Barthes et Jean-Marc Lange dans leur étude sur Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation (2018) avec l'établissement de champs lexicaux visant à faire des hypothèses sur le curriculum caché (mots clés ou concepts clés référencés scientifiquement) pour en déterminer des indicateurs et donc une grille de lecture, le but étant de déterminer le prisme choisi, le niveau de complexité souhaité et de souligner les ambiguïtés relevées. Cependant j'abandonne cette méthode, car je rencontre des complications dans l'analyse des manuels après réforme du lycée, comme nous l'avons vu les S.E.S. n'étant plus une filière, mais un enseignement de spécialité, la comparabilité dans cette méthode serait alors biaisée. Il est complexe d'établir une analyse d'occurrence lexicale tant les manuels sont denses en mots, en champs lexicaux, et de surcroît tous plus ou moins formatés sur le référentiel académique. Dès mes premières tentatives, je constate que les éditeurs retracent quasiment mot pour mot les titres et sous-titres du référentiel académique, et dont les notions sont très explicitement maintenues (puisque presque ordonnées par l'axe académique dans le descriptif Eduscol). L'occurrence n'avait alors aucune réelle justification ou démarcation entre les différents éditeurs.

Je m'oriente alors vers l'analyse de contenu, méthode d'analyse de données qualitatives, qui tente de rendre explicite le contenu d'un message (texte, communication) et d'en comprendre le sens (interprétation) en réduisant sa quantité (synthèse). Ce travail passe par la construction et la mise en œuvre de règles et de procédures d'analyses qui donnent à l'analyse de contenu son caractère objectif et permettent à l'analyste de dépasser ses simples intuitions. L'analyse de contenu permet ainsi l'interprétation de contenus (inférence de connaissances) à partir d'un texte (article, ouvrage, transcription d'entretiens...) ou d'une image en relation avec des objectifs d'étude spécifiques. Il existe plusieurs types d'analyse de contenu : lexicale, syntaxique, structurale, évaluative, sémantique ou catégorielle... Dans cette méthode, la recherche a deux moyens de justification : analyse de contenu manuelle avec une grille ou analyse de contenu automatisée à l'aide de logiciels d'analyse textuelle.

Avant d'opter pour un outil méthodologique, je m'appuie dans les premiers temps sur l'ouvrage de Laurence Bardin, maître de conférences au département Information et Communication de l'institut universitaire de technologie de Paris-Descartes, *L'analyse de contenu* (1977) où elle y

décrit un nombre conséquent de méthodes d'analyse. Dans sa définition de l'analyse de contenu, Bardin décrit « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* » (Bardin, 1977, p. 43).

L'ouvrage, datant un peu, m'oriente cependant vers la méthode d'analyse de contenu détaillée par Lilian Negura (1) dans l'étude des représentations sociales (2006) qui consiste à réaliser une analyse de contenu thématique. Selon lui, le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu « *est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif* » du contenu. Dans ces conditions, il s'agit de produire « *une reformulation du contenu sous une forme condensée et formelle* ». Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : le repérage des idées significatives et leur catégorisation. Ainsi, par la catégorisation, nous obtenons une modalité pratique pour le traitement des données brutes. Les représentations sociales fournissent le matériel pour alimenter la communication sociale. L'analyse de contenu par son objet est alors un outil qui doit prendre en considération les dynamiques des représentations sociales et tenir compte du rôle important qu'elles ont dans « *la production/réception* » des énoncés.

Sa méthode utilise l'outil d'analyse de contenu manuelle avec une grille établie, il s'applique lorsque le corpus (ensemble des documents soumis à l'analyse) est délimité. Pour mes recherches je borne le cadre documentaire aux manuels scolaires de Terminale S.E.S. – Enseignement de spécialité - où l'objectif final est le plus complet et abouti. Je privilégie trois éditeurs de manuels scolaires en S.E.S. les plus plébiscités : Hachette, Bordas et Hatier sur les périodes définies après chaque réforme des programmes depuis ces vingt dernières années 1999 / 2012 / 2020. L'analyse commence par une première lecture permettant de se faire une idée du contenu, puis nous nous attachons à repérer les éléments de contenu permettant de répondre aux objectifs ou aux hypothèses fixés. Nous organisons et structurons par la suite au sein d'une grille d'analyse ces éléments constituant le système de catégorisation.

(1) Docteur en sociologie de l'Université Laval et diplômé en psychologie sociale, professeur à l'Université d'Ottawa

Source : <https://journals.openedition.org/sociologies/993?lang=en#tocto2n1>

Ce système est donc constitué de catégories et sous-catégories qui regroupent des éléments selon un même principe. Par la même occasion, je m'intéresse au corpus de chaque manuel scolaire en investiguant sur les acteurs et repérer leur positionnement scientifique en lien avec les S.E.S., je cherche à savoir si selon les équipes pédagogiques choisies, une couleur idéologique s'impose ou pas.

2. Présentation de la grille d'analyse

a) *Corpus de manuels scolaires étudiés pour l'analyse comparative de contenu*

Le corpus de manuels étudiés sera présenté sous la forme d'un tableau dans lequel ceux-ci seront classés par maisons d'édition et par ordre chronologique de 1999 à 2020.

	1999	Pers. Total	2012	Pers. Total	2020	Pers. Total
Edition	Directeurs d'ouvrage		Directeurs d'ouvrage		Directeurs d'ouvrage	
HACHETTE	Alain BEITONE - Ahmed SILEM	11	Jean-Paul LEBEL - Adeline RICHET	11	Marjorie GALY - Remi JEANNIN	12
BORDAS	Albert COHEN	10	Cédric PASSARD - Pierre Olivier PERL	10	Cédric PASSARD - Pierre Olivier PERL	16
HATIER	Jean-Yves CAPUL	8	Didier ANSELM	9	Didier ANSELM - Nicolas OLIVIER	10

Tableau n°3 : Direction du corpus pédagogique des éditeurs de manuels scolaires sélectionnés

Edition	Année d'édition	Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Année d'édition	Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Année d'édition	Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs
HACHETTE	1999	Alain BEITONE - Ahmed SILEM	Alain BEITONE Agnès BLANC Emmanuel BUISSON-FENET Philippe DELIBEL Marie-Angé DECLUGS-MARTINI Jean-François LEFFER-FARCY Emmanuel LE MASSON René REVOL Christophe RODRIGUES Catherine ROUSSEAU Ahmed SILEM	2012	Jean-Paul LEBEL - Adéline RICHET	Carole BEINIER Florence CONSTANTIN Patrice CROZIER Sarah DAUBIN Mary DAVID Jean-Philippe LALLAGEAS Laurent LE GUEN Sandrine LÉLOUP Murielle MOTAS Françoise RAILL Jean-Louis SUC	2020	Marjorie Galy - Remi Jeannin	Martin Anota Carole Bernier Julien Borrilly Jennifer Caux Clément Chariteloup Louise Chapel Murielle Germainaz Cédric Hounsou Kévin Hébé Nicolas Kemoun Erwan Le Nader Claire Oppenrchein
BORDAS	1999	Albert COHEN	Bernard CLEMENT Albert COHEN Marc JAVAT Yves LEROLLAND Hélène LEVY Gilles MARTIN Pierre-Olivier PERL Martial POIRSON Daniel RALLET Frédéric TELJON	2012	Cécile PASSARD - Pierre Olivier PERL	Fatima AIT SAID Estelle CARDON Elise DECOSE Eric KESLASSY Philippe MATHY Germain MALURY Stéphane MOISSIEGT Alexandra RADECKER Julien TURBE Emilie VANDAPPE	2020	Cécile PASSARD - Pierre Olivier PERL	Saïd Fatima AIT Denis ANNE Remy BRUNET Estelle CARDON Remy DUSART Nuria FERNANDEZ CALLEJA Romain GENY Eric KESLASSY Germain MALURY Stéphane MOISSIEGT Amandine OULLON Victoire PATOUILLARD Sandrine POIRSON-CLAUSSE Julien TURBÉ Emilie VANDAPPE Claire VANHOYE
HATIER	1999	Jean- Yves CAPUL	Jean- Yves CAPUL Pascal BERGER LONGUET Françoise BLOESS Jean FLEURY Claude GARCIA Christophe LONGUET Jane MEJIAS Michel PITEAU	2012	Didier ANSELME	Didier ANSELME Karin BAKHTI Pascal BINET Marc JAVAT Gérard LAUREYS Laurence MAURIN Nicolas OLIVIER Jean- Yves PHELEP Monique SERVANIN	2020	Didier ANSELME - Nicolas OLIVIER	Laurence ARLAUD Auréli Blanc Eric CASSAGNE Marion DIEUDONNÉ Auréli GIREFO-CHANET Marc JAVAT Roxane SAUR Monique SERVANIN Amandine SOUVIGNET Christophe VISCOCIGLIOSI

Tableau n°4 : Corpus pédagogique complet des éditeurs de manuels scolaires sélectionnés de 1999 à 2020

b) Grille d'analyse

La grille proposée par L. Negura traite exclusivement des aspects pédagogiques d'un manuel scolaire. Ce paramètre pédagogique est décliné en critères d'évaluation qui se doivent d'être formulés en sous-critères à vérifier par des indicateurs.

Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...
2- Origine des textes de lecture proposés	authentiques, réécrits, fabriqués, ...
3- Auteurs des textes	français / étrangers, classiques / contemporains
4- Genre de textes	littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D., ...
5- Types de textes	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...
6- Mode d'emploi du manuel	
7- Les thèmes développés	théorique, contemporain, EDD, ...
7- Adaptation des titres proposés	mots, phrases, textes
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique
8- Evaluation notionnelle des textes	
a)- Le lexique utilisé	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...
b)- Les structures syntaxiques	phrases simples, composées, complexes
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...
9- Valeur pédagogique des textes proposés	
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel	faible / moyenne / forte
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte
10- Idéologie véhiculée par les textes proposés	
a)- Image de la société donnée à travers les textes	symbolique, culturelle, connotée
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientation culturelle, économique, professionnelle, ...
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché

Tableau n°5 : Modèle de grille d'analyse selon Negura (2006)

J'applique donc cet outil en réalisant une grille analytique par éditeur choisi et par année délimitée soit un total de grilles analysées de 9 sous les références sources suivantes :

- 3 grilles pour Hachette 1999 / 2012 / 2020
- 3 grilles pour Bordas 1999 / 2012 / 2020
- 3 grilles pour Hatier 1999 / 2012 / 2020

Source	HACHETTE	1999	Source	HACHETTE	2012	Source	HACHETTE	2020
CRD FDE Montpellier	ISBN	2-01-135167-7	BU Montpellier	ISBN	978-2-01-135559-1	Consultation en ligne		
	EAN	9782011351678	Droit/Économie/Gestion	EAN	9782011355591	version numérique	EAN	9782017088172
	BORDAS	1999		BORDAS	2012		BORDAS	2020
CEDRHE	ISBN	2-04-028855-4	BU Montpellier	ISBN	313-3-09-702523-0	Consultation en ligne		
	EAN	9782040288556	Droit/Économie/Gestion	EAN	978204732957	version numérique	EAN	9782047337592
	HATIER	1999		HATIER	2012		HATIER	2020
CEDRHE	ISBN	2-218-72614-9	BU Montpellier	ISBN	978-2-218-96121-2	Consultation en ligne		
	EAN	9782218726149	Droit/Économie/Gestion	EAN	9782218961212	version numérique	EAN	9782401062986

Je suis le même bornage pour l'analyse du corpus, mais sans de contenu à analyser, je cherche à connaître les compétences des différentes équipes chez les éditeurs.

D. Analyse épistémologique des manuels scolaires de S.E.S. par la notion de *crise climatique*

Les changements climatiques liés à l'anthropocène représentent l'un des enjeux les plus importants du 21^e siècle pour l'humanité. En ce sens, et selon le consensus des pays signataires de l'Accord de Paris de 2015, la priorité devient l'adoption de mesures urgentes dans les agendas éducatifs à l'échelle nationale et internationale. Comme le mentionne l'Accord en question des Nations unies en 2015 dans l'article n°12 en page 17, les directives éducatives relatives au changement climatique doivent traduire un caractère stratégique : « *Les parties coopèrent en prenant, selon qu'il convient, des mesures pour améliorer l'éducation, la formation, la sensibilisation, la participation du public et l'accès de la population à l'information dans le domaine des changements climatiques, compte tenu de l'importance que revêtent de telles mesures pour renforcer l'action engagée au titre du présent Accord* ».

Dans un article de 2022 où l'on présente la démarche et les résultats de deux recherches doctorales réalisées dans le cadre du projet *Resclima* de la Universidad de Santiago de Compostela (Galice, Espagne), il ressort que globalement on retrouve une certaine dissonance entre « *les directives des déclarations et des accords internationaux sur le changement climatique et les recommandations éducatives établies dans ce domaine à l'échelle internationale, ainsi que leur inclusion à l'échelle européenne* ». L'équipe de quatre chercheurs met en lumière la quasi-absence généralisée de la notion du changement climatique dans

l'éducation secondaire européenne, et trop souvent attribuée seulement aux sciences naturelles et à la géographie. Dans le cas où elle est abordée, ils expliquent que son inclusion dans les programmes est souvent infondée par manque d'appuis scientifiques et donc initiatrice « *de confusions et controverses* ». Pour les curricula dans leur ensemble l'article détermine un manque de prise en compte des « *dimensions sociales du changement climatique* », se limitant « *à un apprentissage orienté vers l'alphabétisation climatique* ». Les recherches réalisées démontrent que l'outil pédagogique utilisé (le manuel scolaire) inclut habituellement « *des références spécifiques sur le changement climatique sans pourtant définir les concepts clés* ».

L'intégration et l'évolution de l'EDD dans les courants des politiques éducatives, comme le définit A. Barthes (2023) dans son article *Quels enjeux des éducations environnementales et de développement durable entre transition écologique, urgence climatique et anthropocène ?* se réalise progressivement depuis les années 70 en se précisant de plus en plus vers une Éducation à l'Anthropocène (EA) englobant plusieurs « *éducation à* » permettant la considération d'un curriculum possible.

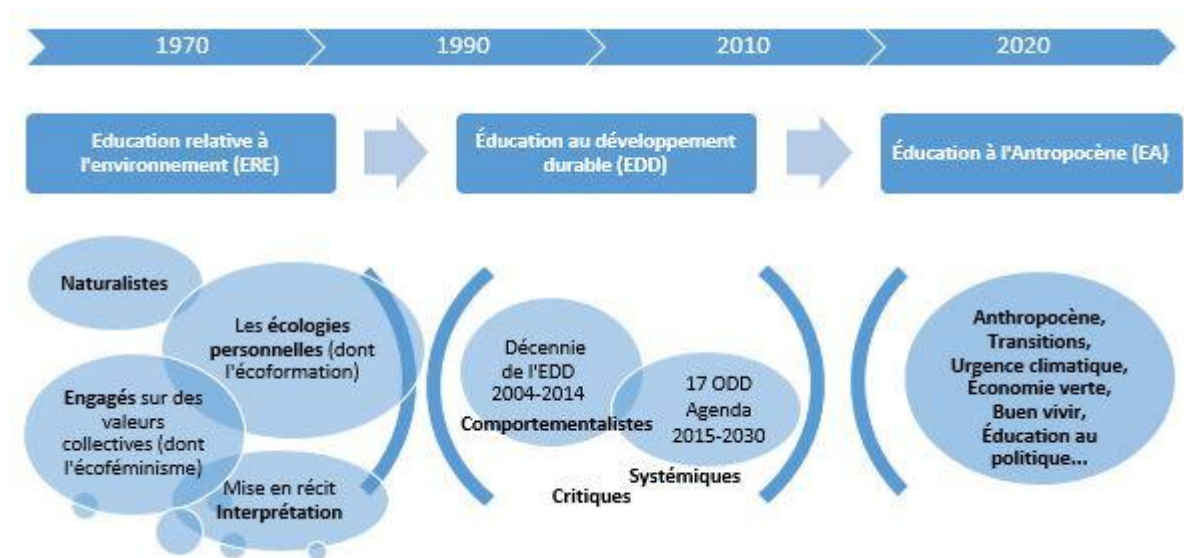


Figure n°14 : Les éducations environnementales et de développement suivent les enjeux de l'actualité politique (1970-2020) selon Angela Barthes (2023)

Il n'est plus à démontrer que le développement du modèle économique *mainstream* dans la globalisation des échanges de ce dernier siècle, est un acteur majeur des dépassements des limites planétaires (K. Raworth) liées intrinsèquement aux actions anthropogéniques, dont le changement climatique. Du point de vue des sciences économiques et sociales en France, les programmes académiques, sur ces trois dernières réformes, ont initié une frileuse intégration

du développement durable et par conséquent de cette notion. Même encore aujourd'hui, et malgré que les experts du GIEC s'alarment des conséquences énormes d'une planète en péril, « *la science économique n'est toujours pas suffisamment au rendez-vous* » (Arlandis, 2022). Pourtant l'APSES demandait en 2019 à la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE) de reconnaître l'apport des S.E.S. à l'éducation du développement durable et de faire partie des communications ministérielles afin d'encourager l'implication et les initiatives à ce sujet (Arlandis, 2022).

1. Analyse didactique des manuels scolaires et sa mise en œuvre par un exemple (S. Bernard / P. Clément / G. Carvalho 2007)

Pour réaliser l'analyse épistémologique en mettant en œuvre l'exemple de la notion du *changement climatique*, je continue à m'appuyer sur les manuels scolaires S.E.S. et leurs stratégies (supports) pour inclure cette notion du changement climatique et sous quels axes ils la véhiculent. Je retrace sur les trois dernières réformes des S.E.S. les notions liées au *changement climatique* et réalise une analyse épistémologique des trois manuels de Terminale S.E.S. – enseignement de spécialité choisi. J'opte pour l'application de la méthodologie pour une « *analyse didactique des manuels scolaires et sa mise en œuvre par un exemple* » développée dans l'article de Sandie Bernard, Pierre Clément et Graça S. Carvalho. Étant une recherche disciplinée en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), j'adapte mon analyse aux S.E.S. pour chacun des manuels, en cherchant à retrouver la notion du *changement climatique* au cours des trois dernières décennies à l'aide de grilles analytiques.

L'analyse épistémologique de ces manuels est réalisée par approche comparée, quantitative pour certains critères et qualitative pour d'autres afin de mettre en évidence l'évolution des supports de S.E.S. pour enseigner la notion du *changement climatique* en fonction des évolutions programmatiques et contextuelles.

Il me paraît important tout d'abord de développer la notion même du *changement climatique* afin de se mettre d'accord sur le terme pour que l'enseignant sache ce qu'il se doit, mais aussi ce que les élèves doivent apprendre sur ce sujet. Enfin, il sera aussi utile de développer les notions relatives à l'image et aux textes pour analyser de manière efficace les différents éléments constitutifs des manuels scolaires. J'adopte en définition *référence* de la notion du changement climatique, celle établie par les Nations Unis : « le terme « *changements climatiques* » désigne les variations des températures et des conditions météorologiques sur le long terme. Ces variations peuvent être un phénomène naturel, mais depuis le début du 19^e siècle, elles résultent principalement de l'activité humaine, notamment de l'utilisation des combustibles fossiles (tels que le charbon, le pétrole et le gaz) qui produisent des gaz à effet de serre. »

Dans les manuels scolaires, les notions sont abordées sous différentes formes de documents, soit textuels, soit iconographiques (images, illustrations telles que photographies, schémas, dessins...).

2. Présentation des grilles d'analyses

a) *Corpus des manuels scolaires étudiés pour l'analyse épistémologique*

Le corpus de manuels étudiés sera présenté ci-dessous sous la forme d'un tableau dans lequel ceux-ci seront classés par maisons d'édition et par ordre chronologique de 2012 et 2020. Les manuels scolaires de 1999 n'ont pas été pris en compte, les programmes académiques à cette époque avaient une très faible conception du développement durable, et ses notions spécifiques telles que le *changement climatique* totalement absent.

Edition	Année d'édition	Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Année d'édition	Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs
HACHETTE	2012	Jean-Paul LEBEL - Adeline RICHEL	Carole BERNIER Florence CONSTANTIN Patrice CROIZER Sarah DAUBIN Mary DAVID Jean-Philippe JALLAGEAS Laurent LE GUEN Sandrine LELOUP Marielle MOTAIS Françoise RAULT Jean-Louis SUC	2020	Marjorie Galy - Remi Jeannin	Martin Anota Carole Bernier Julien Borrelly Jennifer Caux Clément Chanteloup Louise Chapel Murielle Germanaz Cédric Hounsou Kévin Hédé Nicolas Kemoun Erwan Le Nader Claire Oppenheim
BORDAS	2012	Cédric PASSARD - Pierre Olivier PERL	Fatima AIT SAID Estelle CARDON Elise DECOSNE Eric KESSASSY Philippe MATHY Germain MAURY Stéphane MOISSIEGT Alexandra RAEDCKER Jullien TURBE Emilie VANDAPPE	2020	Cédric PASSARD - Pierre Olivier PERL	Said Fatima AIT Denis ANNE Rémy BRUNET Estelle CARDON Rémi DUSART Nuria FERNANDEZ CALLEJA Romain GÉNY Eric KESSASSY Germain MAURY Stéphane MOISSIEGT Amandine OULLION Victoire PATOULLARD Sandrine POIRSON-CLAUSSE Julien TURBÉ Émilie VANDAPPE Claire VANHOVE
HATIER	2012	Didier ANSELME	Didier ANSELME Karin BAKHTI Pascal BINET Marc JAYAT Gérard LAUREYS Laurence MAURIN Nicolas OLIVIER Jean-Yves PHELEP Monique SERVANIN	2020	Didier ANSELME - Nicolas OLIVIER	Laurence ARLAUD Aurélié Blanc Eric CASSAGNE Marion DIEUDONNÉ Aurélié GIRERD-CHANET Marc JAYAT Roxane SAUR Monique SERVANIN Amandine SOUVIGNET Christophe VISCOGLIOSI

Tableau n°6 : Corpus pédagogique complet des éditeurs de manuels scolaires sélectionnés de 2012 à 2020

b) *Grilles d'analyses des manuels scolaires*

Les critères et indicateurs recherchés dans cette analyse sont présentés dans le tableau, cette étape permettant à remplir les différentes grilles d'analyse détaillée ci-après.

Présentation des critères, indicateurs et codifications choisies :

Critères	Indicateurs
Textes	type / forme / vocabulaire
Images	type / fonction / légende
Rapport texte/image	part texte / image fonction image / texte
Style pédagogique	apport de connaissances / activités / parcours de lecture / questions posées
Approche historique	part consacrée à l'histoire du concept
Conformité programmes officiels	rappel des acquis / résumé des connaissances / conformité aux programmes

Afin de compléter au mieux les grilles, j'ai codifié les différents critères et indicateurs ainsi que les différents documents analysés dans les manuels, de manière suivante.

Codification : Ce procédé va permettre en cas de besoin de retrouver le document dont il s'agit et de pouvoir s'y référer.

Manuel n°	Indice	Référence		Texte	Image
1	M12012	Hachette 2012	EAN 9782011355591	T1	I1
2	M22012	Bordas 2012	EAN 978204732957	T2	I2
3	M32012	Hâtier 2012	EAN 9782218961212	T3	I3
4	M42020	Hachette 2020	EAN 9782017088172	T4	I4
5	M52020	Bordas 2020	EAN 9782047337592	T5	I5
6	M62020	Hâtier 2020	EAN 9782401062986	T6	I6

Il s'agit d'identifier clairement les objets étudiés dans chacune des grilles d'analyse de sorte que pour le manuel n°1, nous noterons M1, pour le texte n°1 du manuel n°1 T1, nous noterons T1M1, pour le texte n°2 du manuel n°1, nous noterons T2M1, etc....

Nous agirons de la même façon avec la codification des images, pour le manuel n°1, nous noterons M1, pour l'image n°1 du manuel n°1 I1, nous noterons I1M1, pour l'image n°2 du manuel n°1, nous noterons I2M1, etc....

Présentation des grilles d'analyse et leurs finalités :

Grille a) Types de textes

Cette grille va permettre d'analyser le type de texte qui est le plus souvent utilisé dans les manuels scolaires pour apporter les connaissances sur la notion du *changement climatique* aux élèves afin de comprendre le style pédagogique employé par les auteurs. Je m'appuie sur la source suivante, un module développé à l'Université Paul Valéry (UM3) J'améliore mon français écrit, pour les définir les types de textes dans l'analyse.

- Narratif : raconter des événements, des histoires
- Descriptif : décrire des objets, des lieux, des personnages, des actions
- Informatif : objectif de renseigner, de communiquer des connaissances sur un sujet donné
- Prescriptif : conseiller, prier, ordonner, vouloir agir sur le destinataire
- Argumentatif : persuader, convaincre, critiquer
- Explicatif : expliquer, informer, exposer un savoir

Le style dialogal a été enlevé, car pas utilisé dans les manuels scolaires S.E.S. (rapporter des propos, faire avancer l'action dans un texte et aider à caractériser les personnages)

Manuel n°	Narratif	Descriptif	Informatif	Prescriptif	Argumentatif	Explicatif
M1						
M2						
M3						
M4						
M5						
M6						

Grille b) Vocabulaire utilisé

Cette grille va aider à constater dans les différents documents textuels (textes, légendes, etc.) l'évolution des termes employés pour définir le *changement climatique*. Le but de ceci est de voir si le champ lexical déterminé s'est enrichi, appauvri, décliné, au cours des deux dernières réformes afin de comprendre les permanences, les ruptures et les transformations apportées par l'évolution des S.E.S. dans les manuels scolaires sur ce critère.

Pour orienter mon analyse sur les termes lexicaux à retenir, elle s'appuie sur le référentiel du *Le Dictionnaire du Climat : un guide pratique sur le changement climatique* publié par le PNUD (UNPD) dans le projet Climate Promise, en avril 2023 (ouvrage traduit en sept langues). Pour définir ces termes, le dictionnaire en détaille les principes et les définitions suivantes, toutes traduites de l'ouvrage, afin qu'il n'y ait pas d'interprétations diverses.

Référentiel	Nb cité	M1	M2	M3	M4	M5	M6
météo							
climat							
effet de serre							
effet de gaz							
réchauffement climatique							
changement climatique							
crise climatique							
boucle de rétroaction							
point de bascule							
dépassement							
atténuation							
adaptation							
résilience							
empreinte carbone							
justice climatique							
solutions du vivant (biomimétisme)							
savoirs autochtones							
pertes							
préjudices							
sécurité							
financement climatique							
zéro émission							
décarbonisation							
énergies renouvelables							
puit de carbone							
élimination carbone							
capture carbone							
agriculture							
forêts							
réensauvagement							
économie circulaire							
économie bleue							
emplois verts							
écoblanchiment							
transparence							
transition							
convention Nations unies							
COP							
Accords de Paris							
GIEC							

Tableau n°7 : Données statistiques concernant les termes utilisés dans les manuels S.E.S. pour évoquer la notion du changement climatique

Principes et définitions du Dictionnaire du Climat sur lesquels l'analyse s'appuie pour réaliser l'étude de lexicométrie (p : 118-136) :

- Météo vs Climat (Weather vs. Climate)

Les conditions météorologiques (ou la météo) désignent les conditions atmosphériques à un moment donné dans un endroit particulier, notamment la température, l'humidité, les précipitations, la nébulosité, le vent et la visibilité. Les conditions météorologiques ne surviennent pas isolément, elles ont un effet d'entraînement. Les conditions météorologiques qui existent dans une région finissent par affecter le temps qu'il fait à des centaines ou des milliers de kilomètres. Le climat est la moyenne des conditions météorologiques dans une région donnée sur une période plus longue, habituellement de 30 ans ou plus, qui représente l'état général du système climatique. L'activité humaine à l'ère industrielle, et particulièrement au cours du siècle dernier, modifie sensiblement le climat de notre planète en libérant des gaz à effet de serre nocifs.

- Effet de serre vs effet de gaz (Greenhouse gas emissions)

Les gaz à effet de serre sont des gaz qui emmagasinent la chaleur du soleil dans l'atmosphère de notre planète, ce qui en maintient le réchauffement. Depuis le début de l'ère industrielle, les activités humaines ont provoqué l'émission de dangereux niveaux de gaz à effet de serre, qui sont responsables du réchauffement mondial et du changement climatique.

Les principaux gaz à effet de serre émis par les activités humaines sont le dioxyde de carbone, le méthane et l'oxyde nitreux, ainsi que les gaz fluorés que l'on utilise à des fins de refroidissement et de réfrigération. Le dioxyde de carbone est le principal gaz à effet de serre découlant des activités humaines, en particulier la combustion de combustibles fossiles, la déforestation et les changements dans l'utilisation des terres. Notre dépendance à l'égard des combustibles fossiles a augmenté de 50 pour cent la concentration de dioxyde de carbone dans l'atmosphère au cours des 200 dernières années. Le méthane est un autre gaz à effet de serre important, qui est responsable de 25 % du réchauffement mondial. Ce gaz est émis lors de l'extraction et du transport de charbon, de gaz et de pétrole, ainsi qu'au niveau des décharges et dans le cadre des pratiques agricoles. Pour empêcher que le changement climatique n'atteigne des proportions catastrophiques, les gouvernements du monde entier doivent œuvrer de concert afin d'assurer, dès maintenant et au cours des prochaines décennies, une réduction substantielle

des émissions de gaz à effet de serre et de maintenir le réchauffement climatique en deçà du seuil dangereux de 1,5 °C.

- Réchauffement climatique vs Changement climatique (Global warming vs. Climate change)

Le réchauffement climatique est une hausse de la température moyenne de la surface terrestre qui se produit lorsque la concentration de gaz à effet de serre dans l'atmosphère augmente. Ces gaz absorbent davantage de rayonnement solaire et retiennent davantage de chaleur, ce qui a pour conséquence que la planète se réchauffe. Brûler des combustibles fossiles, abattre des forêts et pratiquer l'élevage sont des activités humaines qui libèrent des gaz à effet de serre et contribuent au réchauffement climatique.

Le changement climatique désigne les transformations à long terme du climat de la Terre qui réchauffent l'atmosphère, les océans et les terres. Le changement climatique affecte l'équilibre des écosystèmes qui soutiennent la vie et la biodiversité, et a un impact sur la santé. Il provoque également des phénomènes météorologiques plus extrêmes, tels que des ouragans, des inondations, des vagues de chaleur et des sécheresses plus intenses et/ou plus fréquentes, et entraîne une élévation du niveau de la mer et une érosion côtière en raison du réchauffement des océans, de la fonte des glaciers et de la disparition des nappes glaciaires.

- Crise climatique (Climate crisis)

La crise climatique fait référence aux graves problèmes qui découlent ou sont susceptibles de découler des changements dans le climat planétaire, notamment des extrêmes météorologiques et leurs dangers, l'acidification des océans et la hausse du niveau de la mer, la perte de biodiversité, l'insécurité alimentaire et hydrique, les risques sanitaires, les bouleversements économiques, les déplacements de populations et même les conflits violents. Depuis les années 1800, les activités humaines ont provoqué une hausse d'environ 1,2 °C de la température moyenne de la Terre – plus de deux tiers de ce réchauffement survenant depuis 1975. On observe déjà les graves répercussions de cette hausse des températures sur les sociétés humaines et les écosystèmes naturels de nombreuses régions du monde. Plus de 3 milliards de personnes vivent dans des lieux qui sont très vulnérables à la crise climatique et celle-ci a des incidences disproportionnées sur les pays à faible revenu.

Selon les scientifiques, une hausse de plus de 1,5 °C amorcera une série de dangereux points de bascule, sous l'effet desquels de nombreux changements deviendront irréversibles et la civilisation humaine sera sérieusement menacée. C'est pour cette raison que les gouvernements doivent agir sans tarder en vue de réduire les émissions de gaz à effet de serre de façon radicale et de tracer la voie vers l'atteinte de zéro émission nette au cours des prochaines décennies, d'investir dans l'adaptation face aux effets inévitables du changement climatique et de protéger et réhabiliter les écosystèmes naturels et les biomes dont la planète dépend.

- Boucle de rétroaction (Feedback loop)

Les boucles de rétroaction climatique se produisent lorsqu'un changement climatique déclenche d'autres changements, dans une réaction en chaîne qui se renforce au fil du temps. En fin de compte, les boucles de rétroaction peuvent déclencher des points de bascule, à partir desquels les changements dans les systèmes climatiques de notre planète deviennent graves et irréversibles. Actuellement, les scientifiques ont conscience de l'existence de certaines boucles de rétroaction dont les graves effets entraînent le réchauffement climatique. Par exemple, à mesure que la banquise dans l'Arctique fond, une plus grande quantité de chaleur est absorbée par les eaux océaniques plus foncées, ce qui accélère le processus de réchauffement et intensifie la fonte des glaces. De la même manière, lorsque les incendies brûlent les forêts, ils libèrent des gaz à effet de serre, ce qui entraîne davantage de réchauffement et de feux de forêt. Parmi les autres boucles de rétroaction figurent le dégel du pergélisol, le dépérissement des forêts et les infestations d'insectes.

- Point de bascule (Tipping point)

Un point de bascule est un seuil au-delà duquel certaines transformations dues au réchauffement mondial et au changement climatique deviennent irréversibles, même si les interventions futures parviennent à réduire la moyenne des températures mondiales. Ces changements peuvent avoir des répercussions brutales et dangereuses, avec de graves implications pour l'avenir de l'humanité et de notre planète. Plus le monde se réchauffe, plus la probabilité qu'un certain nombre de points de bascule se concrétise est élevée. L'un de ces points de bascule est l'effondrement des calottes glaciaires du Groenland et de l'Antarctique occidental, qui entraînerait une hausse substantielle du niveau de la mer et menacerait les communautés et les écosystèmes côtiers. Un autre est la fonte du pergélisol dans les toundras, qui libérera les énormes quantités de gaz à effet de serre piégé et, ainsi, accélérera le réchauffement mondial et

le changement climatique. Le blanchiment à grande échelle du corail et la destruction des forêts pluviales sont deux autres points de bascule majeurs qui auront de profondes répercussions, tant sur la biodiversité que sur les sociétés humaines.

- Dépassement climatique (Climate overshoot)

En vertu de l'Accord de Paris, il est attendu des pays qu'ils prennent les mesures nécessaires pour éviter un changement climatique dangereux en limitant le réchauffement de la planète à un niveau nettement inférieur à 2°C et en poursuivant les efforts pour le limiter à 1,5°C. Toutefois, même les meilleurs scénarios indiquent maintenant une forte probabilité de dépassement de ces objectifs, même de manière temporaire. Le dépassement climatique désigne la période pendant laquelle le réchauffement aura été supérieur à 1,5 °C, avant de retomber. Cette période se produira probablement vers le milieu de ce siècle, mais des signes troublants montrent que cela pourrait arriver avant.

Plus le réchauffement climatique durera, plus sa dangerosité s'accroîtra. Une période prolongée de températures plus élevées aura des effets dévastateurs et irréversibles sur les écosystèmes naturels, la biodiversité et les communautés humaines, en particulier dans les zones sèches, les zones côtières et d'autres endroits vulnérables. Réduire considérablement les émissions au cours de cette décennie est d'une importance extrême pour limiter la durée et les effets du dépassement climatique.

- Atténuation (Mitigation)

L'atténuation des effets du changement climatique désigne tout type de mesure prise par les gouvernements, les entreprises et les populations en vue de réduire ou de prévenir les émissions de gaz à effet de serre, ou dans le but d'améliorer les puits de carbone qui permettent d'éliminer ces gaz de l'atmosphère. Il est possible de réduire ou de prévenir les émissions de gaz à effet de serre en adoptant des sources d'énergie renouvelable telles que l'énergie éolienne et l'énergie solaire, en utilisant l'énergie de manière plus efficace, en établissant des modalités de transport à faibles émissions de carbone, voire à zéro émission, en promouvant des pratiques durables dans l'agriculture et l'utilisation des terres et en modifiant les modèles de production et de consommation ainsi que les comportements alimentaires. Pour parvenir à améliorer les puits de carbone, il s'agira de réhabiliter les forêts, les zones humides et les marais, de préserver la santé des sols et de protéger les écosystèmes terrestres et marins. Pour mener à bien les mesures

d'atténuation, il est essentiel que les pays établissent des environnements favorables au travers de lois, de politiques et d'investissements. Pour limiter le réchauffement mondial à 1,5 °C – l'objectif critique de l'Accord de Paris –, le monde doit mettre en œuvre des mesures d'atténuation des effets du changement climatique visant à réduire de 45 % les émissions de gaz à effet de serre avant 2030 et à atteindre zéro émission nette de gaz à effet de serre d'ici au milieu du siècle.

- Adaptation (Adaptation)

L'adaptation au changement climatique implique des mesures qui contribuent à réduire la vulnérabilité face aux impacts actuels et attendus du changement climatique, tels que les extrêmes météorologiques et leurs dangers, la hausse du niveau de la mer, la perte de biodiversité et l'insécurité alimentaire et hydrique. Même dans les scénarios très positifs prévoyant une réduction substantielle et rapide des émissions de gaz à effet de serre, le changement climatique continuera à affecter notre monde au cours des prochaines décennies, compte tenu de l'énergie qui est déjà piégée dans le système. En d'autres termes, la limitation de ces impacts et la protection des populations et de la nature doivent passer par une adaptation généralisée.

De nombreuses mesures d'adaptation doivent être prises au niveau local afin que les communautés rurales et les villes assument un rôle majeur dans ce cadre. Parmi ces mesures figurent la plantation de variétés de cultures qui sont plus résistantes aux sécheresses et la pratique de l'agriculture régénérative, l'amélioration des moyens de stockage et de l'utilisation de l'eau, la gestion des terres en vue de réduire les risques de feux de forêt et l'établissement de défenses solides face aux événements météorologiques extrêmes tels que les inondations et les vagues de chaleur. Toutefois, l'adaptation doit également être assurée aux niveaux national et international. Outre la formulation des politiques requises pour orienter l'adaptation, les gouvernements doivent envisager des mesures à grande échelle telles que le renforcement ou la relocalisation des infrastructures depuis les zones côtières affectées par la hausse du niveau de la mer, la construction d'infrastructures capables de résister à des conditions météorologiques extrêmes, le renforcement des systèmes d'alerte précoce et de l'accès aux informations sur les catastrophes, la mise en place de mécanismes d'assurance spécifiques aux menaces climatiques, et la création de nouveaux dispositifs de protection pour les espèces sauvages et les écosystèmes naturels.

- Résilience (Resilience)

La résilience climatique est la capacité d'une communauté ou d'un environnement à anticiper et gérer les impacts climatiques, à minimiser leurs effets et à se relever et se transformer selon les besoins après le choc initial. Pour mieux protéger le bien-être sociétal, les activités économiques et l'environnement, les populations, les communautés et les gouvernements doivent être prêts à faire face aux impacts inévitables du changement climatique. Il peut s'agir de former les personnes afin qu'elles acquièrent de nouvelles compétences et qu'elles puissent diversifier les sources de revenus de leur foyer, de développer des capacités d'intervention et de relèvement plus solides, d'améliorer les informations climatiques et les systèmes d'alerte précoces ainsi que de travailler à la planification à long terme, entre autres mesures.

Au final, une société véritablement résiliente au changement climatique est une société à faibles émissions de carbone, car une réduction drastique des émissions de gaz à effet de serre est la meilleure manière de limiter la gravité des impacts climatiques à l'avenir. C'est également une société qui s'appuie sur l'équité et la justice climatique et qui aide en priorité les populations et les communautés les plus exposées aux effets du changement climatique ou qui sont les moins à même d'y faire face.

- Empreinte carbone (Carbon footprint)

L'empreinte carbone est une mesure des émissions de gaz à effet de serre rejetées dans l'atmosphère par une personne, une organisation, un produit ou une activité. Une plus grande empreinte carbone signifie davantage d'émissions de dioxyde de carbone et de méthane, et donc une plus grande contribution à la crise climatique. Mesurer l'empreinte carbone d'une personne ou d'une organisation consiste en l'examen des émissions directes résultant de la combustion de combustibles fossiles pour la production d'énergie, le chauffage et les déplacements terrestres et aériens, ainsi que des émissions indirectes résultant de la production et de l'élimination de tous les aliments, les biens manufacturés et les services qu'elles consomment. Les empreintes *carbones* peuvent être réduites en passant à des sources d'énergie à faibles émissions de carbone telles que l'énergie éolienne et solaire, en améliorant l'efficacité énergétique, en renforçant les politiques et les réglementations de l'industrie, en changeant les

habitudes d'achat et de déplacement et en réduisant la consommation de viande et les déchets alimentaires.

- Justice climatique (Climate Justice)

La justice climatique signifie placer l'équité et les droits humains au cœur de la prise de décisions et de l'action en matière de changement climatique. L'un des aspects de la justice climatique est lié à la responsabilité historique inégale que les pays portent par rapport à la crise climatique. Le concept suggère que les pays, les industries et les entreprises qui se sont enrichis grâce aux activités ayant émis le plus de gaz à effet de serre ont la responsabilité d'aider à atténuer les effets du changement climatique sur les personnes affectées, en particulier dans les pays et communautés les plus vulnérables, qui sont souvent ceux et celles qui ont le moins contribué à la crise. Même à l'intérieur d'un même pays, en raison des inégalités structurelles fondées sur la race, l'origine ethnique, le genre et le statut socio-économique, les responsabilités dans la lutte contre le changement climatique doivent être réparties équitablement, la plus grande responsabilité reposant sur ceux qui ont le plus contribué à la crise et qui en ont profité le plus. Un autre aspect de la justice climatique est celui qui est intergénérationnel. Les enfants et les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas contribué de façon significative à la crise climatique, mais ils subiront de plein fouet les effets du changement climatique à mesure qu'ils avancent dans leur vie. Parce que leurs droits humains sont menacés par les décisions des générations précédentes, ils doivent jouer un rôle central dans toutes les décisions et actions climatiques.

- Solutions basées sur le vivant (biomimétisme) (Nature-based solutions)

Les solutions fondées sur la nature sont des mesures qui visent à protéger, conserver et réhabiliter les écosystèmes ainsi qu'à en assurer une utilisation et une gestion durables, afin d'appuyer les efforts d'adaptation aux effets du changement climatique et d'atténuation à ces effets, de préserver la biodiversité et de promouvoir des moyens d'existence durables. Ces mesures privilégient l'importance des écosystèmes et de la biodiversité et elles sont élaborées et mises en œuvre avec l'entière participation et le plein consentement des communautés locales et des peuples autochtones, qui détiennent des connaissances intergénérationnelles en faveur de la protection de la nature. Les solutions fondées sur la nature sont mises à profit de diverses manières dans l'ensemble des écosystèmes terrestres, d'eau douce, côtiers et marins. La réhabilitation des zones humides protège les communautés contre les inondations et la conservation des mangroves préserve les sources de nourriture et minimise l'impact des

tempêtes. Les forêts absorbent le dioxyde de carbone, favorisent l'épanouissement de la biodiversité, renforcent la sécurité hydrique et préviennent les glissements de terrain, tandis que les parcs et jardins urbains contribuent à refroidir les villes et à limiter l'incidence des vagues de chaleur. Les pratiques d'agriculture régénérative permettent d'augmenter la quantité de carbone piégée dans les sols et de rétablir la santé et la productivité des terres. Les solutions fondées sur la nature sont perçues comme offrant des avantages tant pour les populations que pour la nature, car elles permettent de résoudre une multitude de problèmes en une seule fois. Elles peuvent créer des emplois, offrir des opportunités nouvelles et plus résilientes en termes de moyens d'existence, et accroître les revenus tout en protégeant également la planète et en luttant contre le changement climatique.

- Connaissances autochtones (Indigenous knowledge)

Les modes de vie des peuples autochtones sont intrinsèquement faibles en carbone et mettent l'accent sur l'équilibre entre les humains et le monde naturel. Leurs pratiques traditionnelles ont peu d'effet sur l'environnement et y sont sensibles, favorisant des écosystèmes autosuffisants. Les peuples autochtones ont été parmi les premiers à remarquer les changements climatiques, et leurs connaissances et leurs pratiques les aident à faire face à leurs répercussions et à s'y adapter. Le savoir autochtone, qui est intergénérationnel et communautaire, est une excellente source de solutions climatiques constructives qui sont en mesure de faire progresser l'atténuation, d'améliorer l'adaptation et de développer la résilience. Il peut également compléter les données scientifiques par des informations précises sur le paysage qui sont essentielles à l'évaluation des scénarios de changement climatique.

Les peuples autochtones protègent environ 80 pour cent de la biodiversité restante dans le monde, mais ils continuent d'être largement exclus de la quasi-totalité des processus décisionnels mondiaux sur le changement climatique. Leurs connaissances collectives, leurs judicieuses perspectives et leurs droits sur leurs terres ancestrales, territoires et ressources et leurs modes de vie doivent être reconnus et inclus dans les politiques et les actions climatiques.

- Pertes et préjudices (Loss and damage)

Il n'y a pas de définition convenue des pertes et préjudices dans les négociations internationales sur le climat. Toutefois, le terme peut faire référence aux effets inévitables du changement climatique qui se produisent malgré des mesures d'atténuation et d'adaptation ou en leur

absence. Il est important de souligner qu'il y a des limites à ce que l'adaptation peut accomplir : lorsque les points de bascule sont franchis, les effets du changement climatique peuvent devenir inévitables. Les pertes et préjudices peuvent être économiques et non économiques. Les pertes et préjudices économiques peuvent comprendre les coûts de reconstruction des infrastructures endommagées à plusieurs reprises par des cyclones ou des inondations, ou la perte de terres côtières (et d'habitations et d'entreprises) due à l'élévation du niveau de la mer et à l'érosion côtière. Les pertes et préjudices non économiques incluent les effets négatifs auxquels il peut être difficile d'attribuer une valeur monétaire. Il peut s'agir de traumatismes causés par des extrêmes météorologiques et leurs dangers, de pertes humaines, du déplacement de communautés, de la perte d'histoire et de culture ou de la perte de biodiversité.

- Sécurité climatique (Climate security)

Le changement climatique peut exacerber l'insécurité alimentaire, hydrique et des moyens d'existence, avec des effets en cascade tels que les déplacements et les migrations et une concurrence accrue pour les ressources naturelles, toutes des situations comportant des conséquences susceptibles d'entraîner une aggravation des tensions et de l'instabilité dans un pays ou une région. En outre, les effets du changement climatique peuvent aggraver ou prolonger les conflits violents existants et rendre plus difficiles la mise en œuvre de l'action climatique et l'établissement de la paix et de son maintien. La sécurité climatique désigne l'évaluation, la gestion et la réduction des risques pour la paix et la stabilité engendrés par la crise climatique. Cela signifie veiller à ce que l'action visant à atténuer les changements climatiques et à s'y adapter aille au-delà du simple fait de ne pas porter préjudice au climat et contribue positivement à la paix et à la stabilité. Cela signifie également que la prévention des conflits et les interventions de consolidation de la paix tiennent compte des effets du changement climatique. Les solutions techniques à l'action climatique et à l'adaptation peuvent constituer des opportunités permettant de bâtir la paix et de réparer le tissu social, en particulier dans les pays touchés par les conflits et la fragilité. L'action climatique peut aider à atténuer les facteurs sous-tendant les conflits et les fragilités. Par exemple, l'accès à l'énergie renouvelable peut favoriser l'accès à l'eau propre, à la lumière, à la chaleur et aux moyens de subsistance, ainsi qu'aux services de base et d'urgence. L'action climatique donne également une impulsion au développement économique local, tout en mettant les pays sur la voie du développement durable vers le redressement.

- Financement climatique (Climate finance)

Le financement climatique désigne les ressources financières et les instruments qui sont utilisés pour soutenir l'action engagée contre le changement climatique. Le financement climatique est essentiel pour lutter contre le changement climatique en raison des investissements à grande échelle qui sont nécessaires pour assurer la transition vers une économie mondiale à faibles émissions de carbone et pour aider les sociétés à renforcer leur résilience et à s'adapter aux effets du changement climatique. Le financement climatique peut provenir de différentes sources, publiques ou privées, nationales ou internationales, bilatérales ou multilatérales. Il peut recourir à différents instruments tels que les subventions et les dons, les obligations vertes, les échanges de dette, les garanties et les prêts assortis de conditions de faveur. Il peut également être utilisé pour différentes activités, y compris l'atténuation, l'adaptation et le renforcement de la résilience. Parmi les fonds multilatéraux auxquels les pays peuvent accéder figurent le Fonds vert pour le climat (FVC), le Fonds pour l'environnement mondial (FEM) et le Fonds pour l'adaptation (FA). Les pays à revenu élevé ayant historiquement contribué de façon importante au changement climatique se sont engagés à verser 100 milliards de dollars chaque année pour financer l'action climatique dans les pays à faible revenu. Toutefois, cet objectif n'a pas encore été atteint et davantage de financement est exigé pour les interventions d'atténuation et d'adaptation. Le nombre d'études et de rapports montre que les investissements dans la lutte contre le changement climatique peuvent produire des résultats qui dépassent de loin les coûts initiaux. Une étude de la Banque mondiale montre qu'un investissement de 1 dollar peut rapporter, en moyenne, 4 dollars de bénéfices.

- Zéro émission (Net zero)

Pour atteindre zéro émission nette, il est nécessaire de veiller à ce que les émissions de dioxyde de carbone provenant de l'activité humaine soient équilibrées par les efforts humains pour éliminer les émissions de dioxyde de carbone (par exemple, en créant des puits de carbone pour absorber le dioxyde de carbone), ce qui met fin à l'augmentation de la concentration de gaz à effet de serre dans l'atmosphère. La transition vers zéro émission nette exige une transformation complète de nos systèmes d'énergie, de transport, de production et de consommation. Cela est nécessaire pour éviter les pires conséquences du changement climatique. Pour maintenir le réchauffement climatique en dessous de 1,5 °C, les gouvernements du monde entier doivent

veiller à ce que la totalité des émissions de gaz à effet de serre culmine avant 2025 et atteindre zéro émission nette dans la deuxième moitié de ce siècle. Le GIEC a recommandé de réduire les émissions de dioxyde de carbone à l'échelle mondiale de 45 % avant 2030 (par rapport aux niveaux de 2010) et d'atteindre zéro émission nette au début des années 2050.

- Décarbonation (Decarbonation)

La décarbonation signifie réduire la quantité d'émissions de gaz à effet de serre qu'une société produit et augmenter la quantité absorbée. Cela consiste à changer de nombreux aspects de l'économie, sinon tous, depuis la façon dont l'énergie est produite jusqu'à la manière dont les biens et les services sont produits et livrés, en passant par les méthodes de construction des bâtiments et de gestion des terres. Pour atteindre les objectifs de l'Accord de Paris et maintenir la viabilité de l'objectif de rester en dessous d'un réchauffement de 1,5°, les gouvernements et les entreprises doivent rapidement mettre en œuvre la décarbonation d'ici 2030. Une décarbonation significative exige des investissements substantiels dans les infrastructures et les transports à faibles émissions de carbone, dans les sources d'énergie renouvelable, dans l'économie circulaire et l'efficacité des ressources, ainsi que dans la restauration des terres et des sols. Il est également nécessaire de repenser les modèles économiques actuels axés sur la croissance à tout prix.

- Énergie renouvelable (Renewable energy)

L'énergie renouvelable est une énergie dérivée de sources naturelles qui sont constamment réapprovisionnées, telles que le vent, la lumière du soleil, le flux de l'eau et la chaleur géothermique. Contrairement à l'énergie produite à partir de combustibles fossiles tels que le charbon, le pétrole et le gaz, qui représentent 75 pour cent des émissions nocives de gaz à effet de serre entraînant le changement climatique, l'énergie produite à partir de sources renouvelables est bon marché, propre, durable et génère plus d'emplois. La transition des combustibles fossiles aux énergies renouvelables dans tous les secteurs – l'énergie, le chauffage et le refroidissement, le transport et l'industrie – est essentielle pour faire face à la crise climatique. Pour rester en dessous de 1,5 °C du réchauffement de la planète, le monde doit éliminer immédiatement l'utilisation des combustibles fossiles et subir une profonde transformation du système énergétique par l'électrification rapide et l'approvisionnement en énergie à partir de sources renouvelables.

En 2022, les sources renouvelables ont fourni 29 pour cent de l'électricité mondiale. Avec des investissements judicieux, l'électricité produite à partir de sources renouvelables pourrait fournir 65 pour cent de l'approvisionnement mondial total en électricité d'ici 2030.

- Puits de carbone (Carbon sink)

Un puits de carbone est un processus, une activité ou un mécanisme qui absorbe plus de dioxyde de carbone depuis l'atmosphère qu'il ou elle n'en émet. Les forêts, les océans et les sols sont les plus vastes puits de carbone naturels au monde. Les océans absorbent le dioxyde de carbone depuis de l'atmosphère par le biais des écosystèmes marins et de la vie végétale et animale qu'ils abritent. Le carbone séquestré dans les écosystèmes marins est généralement appelé le *carbone bleu*. Les autres principaux puits de carbone naturels de la planète sont les forêts et les sols, qui stockent le carbone dans les arbres et la végétation, les zones humides et les tourbières, ainsi que dans les litières végétales.

De nos jours, la quantité de carbone émise dans l'atmosphère par les activités humaines telles que la combustion de combustibles fossiles et la déforestation est supérieure à ce que les puits de carbone naturels de la Terre peuvent absorber, ce qui se traduit par un réchauffement mondial et un dérèglement climatique. Les activités humaines et le changement climatique entraînent également une dégradation de ces puits de carbone naturels, menaçant de rejeter dans l'atmosphère le carbone qu'ils renferment. En conséquence, la protection des puits de carbone et l'expansion de leur capacité à absorber le carbone et à le stocker à long terme constituent une stratégie clé en matière de lutte contre le changement climatique et de stabilisation du climat.

- Élimination du carbone vs Capture du carbone (Carbon removal vs. Carbon capture)

L'élimination du dioxyde de carbone consiste à éliminer les émissions de gaz à effet de serre de l'atmosphère, par le biais de solutions naturelles, telles que le reboisement et la gestion des sols, ou de solutions techniques – par exemple, un captage direct de l'air et une minéralisation améliorée. L'élimination du carbone ne vise pas à remplacer la réduction des émissions de gaz à effet de serre, mais elle peut ralentir le changement climatique et elle est nécessaire pour réduire toute période au cours de laquelle nous dépassons temporairement nos cibles climatiques. Le captage et le stockage du carbone consistent à piéger le carbone émis par les centrales à combustibles fossiles ou d'autres processus industriels avant qu'il ne puisse pénétrer dans notre atmosphère, en le stockant profondément sous terre. Le captage et le stockage du

carbone ne doivent pas être considérés comme une alternative à la transition vers les énergies vertes, mais ils ont été proposés en vue de réduire les émissions des secteurs qui sont difficiles à décarboner, en particulier les industries lourdes telles que celles du ciment, de l'acier et des produits chimiques. Toutefois, ces technologies n'en sont qu'à leurs débuts et nécessiteront des politiques soigneusement élaborées. La réduction drastique des émissions de gaz à effet de serre doit rester la priorité absolue pour lutter contre la crise climatique.

- Marchés carbone (Carbon markets)

Les marchés du carbone sont des systèmes d'échange qui offrent des incitations financières en faveur d'activités visant à réduire ou à éliminer les émissions de gaz à effet de serre. Dans le cadre de ces systèmes, les émissions sont quantifiées sous forme de crédits carbone qu'il est possible d'acheter et de vendre. Un crédit carbone échangeable représente une tonne de dioxyde de carbone, ou la quantité équivalente d'un autre gaz à effet de serre, qu'il a été possible de réduire, de séquestrer ou d'éviter. Les crédits *carbone* peuvent être achetés par des pays, dans le cadre de la stratégie de leurs contributions déterminées au niveau national (CDN), par des entreprises poursuivant des cibles de durabilité et par des particuliers qui souhaitent compenser leur empreinte carbone. La fourniture de crédits carbone provient d'entités privées ou de gouvernements qui élaborent des programmes de réduction ou d'élimination des émissions. Ces programmes sont certifiés par un tiers et enregistrés dans le cadre d'une norme sur les marchés du carbone. Pour assurer la réussite des marchés du carbone, les pays doivent œuvrer de concert afin d'assurer une comptabilisation efficace du carbone, de garantir la transparence des transactions sur les marchés du carbone, de mettre en œuvre des protections contre les violations des droits de l'homme et d'autres impacts sociétaux préjudiciables et de lutter contre le blanchiment écologique et les déclarations trompeuses de produits et services en termes de neutralité carbone.

- Agriculture (Husbandry)

L'agriculture régénérative est une façon de cultiver qui protège la santé des sols et la restaure et, en conséquence, réduit l'utilisation de l'eau, prévient la dégradation des terres et favorise la biodiversité. En réduisant autant que possible le labourage des terres, en pratiquant la rotation des cultures et en utilisant le fumier et le compost animaux, l'agriculture régénérative garantit que le sol stocke davantage de carbone, conserve davantage d'humidité et est en meilleure santé grâce aux communautés fongiques florissantes. L'agriculture intensive est responsable du tiers

des émissions mondiales de gaz à effet de serre, utilise 70 pour cent de l'eau douce que nous consommons et entraîne la dégradation des sols par l'utilisation de machinerie lourde, d'engrais chimiques et de pesticides. Elle est également la principale contributrice à la perte de biodiversité. En revanche, l'agriculture régénérative contribue à réduire les émissions de gaz à effet de serre, à conserver l'eau et à restaurer les terres. Par ailleurs, un sol sain produit plus de nourriture ainsi qu'une meilleure nutrition et a d'autres effets positifs sur les écosystèmes et la biodiversité.

- Forêts (Forests)

Les forêts offrent des avantages considérables en éliminant le dioxyde de carbone et les polluants de l'atmosphère, en prévenant l'érosion des sols, en filtrant l'eau et en hébergeant la moitié des espèces terrestres d'animaux, de plantes et d'insectes. Le reboisement et le boisement sont deux des solutions naturelles les plus efficaces pour lutter contre le changement climatique et limiter ses effets. Le reboisement est le processus consistant à replanter des arbres dans des zones où le couvert arboré était récent, mais où des forêts ont été perdues en raison de feux de forêt, de périodes de sécheresse, de maladies ou d'activités humaines telles que le défrichage agricole. Le boisement est le processus de plantation d'arbres dans des zones qui n'ont pas été boisées dans l'histoire récente. Le boisement aide à restaurer les terres agricoles abandonnées et dégradées, à prévenir la désertification, à créer des puits de carbone et à générer de nouvelles opportunités économiques pour les communautés locales.

- Réensauvagement (Rewilding)

Le réensauvagement est la restauration massive des écosystèmes endommagés par l'activité humaine. Plus que la conservation, qui est centrée sur la sauvegarde d'espèces spécifiques grâce à une intervention humaine dédiée, le reboisement consiste à réserver de grandes zones pour que le monde naturel se régénère selon ses propres modalités. Cela nécessite parfois la réintroduction d'espèces essentielles qui ont peu à peu disparu dans une région particulière, telles que les castors, les loups ou les grands herbivores, qui contribuent à façonner des écosystèmes entiers. Le réensauvagement peut aider à lutter contre le changement climatique en éliminant plus de dioxyde de carbone de l'atmosphère grâce à des processus naturels sains tels que la régénération naturelle des forêts. Il aide également à prévenir l'extinction des espèces en créant des habitats à haute valeur naturelle qui permettent aux espèces sauvages de s'adapter aux changements climatiques et migrer à mesure que le réchauffement s'intensifie.

- Économie circulaire (Circular economy)

L'économie circulaire se rapporte à des modèles de production et de consommation qui permettent de minimiser les déchets, de réduire la pollution, de promouvoir des utilisations durables des ressources naturelles, et de contribuer ainsi à régénérer la nature. Les approches relatives à l'économie circulaire sont largement répandues. Il est possible de les appliquer dans un certain nombre de secteurs, depuis les textiles jusqu'aux bâtiments et la construction, ainsi qu'à diverses étapes du cycle de vie d'un produit, notamment sa conception, sa fabrication, sa distribution et sa mise au rebut. Outre leur contribution à la résolution du problème de pollution, les approches relatives à l'économie circulaire peuvent jouer un rôle majeur pour surmonter d'autres défis complexes tels que le changement climatique et la perte de biodiversité. Elles peuvent aider les pays à accélérer leur transition vers des économies plus résilientes et plus faibles en carbone tout en créant également de nouveaux emplois verts.

Actuellement, seulement 7,2 % des matériaux usagés sont recyclés dans nos économies une fois qu'ils ont été utilisés. Par conséquent, nous avons actuellement besoin d'environ 1,7 Terre pour répondre à toutes les demandes de ressources de la planète.

- Économie bleue (Ocean blue economy)

Les océans du monde, leur température, leur chimie, leurs courants et leur vie, sont le facteur déterminant des systèmes mondiaux qui rendent la Terre habitable pour l'humanité. Notre eau de pluie, notre eau potable, la météo, le climat, le littoral, une grande partie de notre nourriture, nos médicaments et même l'oxygène dans l'air que nous respirons, sont tous fournis et régulés par les mers. Cependant, à cause du changement climatique, la santé de nos océans est désormais menacée. Le concept d'*économie bleue* vise à promouvoir le développement économique, l'inclusion sociale et la préservation ou l'amélioration des moyens d'existence tout en assurant la durabilité environnementale des océans et des zones côtières. L'économie bleue comporte diverses composantes, notamment des industries maritimes traditionnelles établies comme la pêche, le tourisme et le transport maritime, mais également des activités nouvelles et émergentes, telles que l'énergie renouvelable au large des côtes, l'aquaculture, les activités d'extraction des fonds marins et la biotechnologie marine.

- Emplois verts (Green jobs)

Les emplois verts sont des emplois décents qui contribuent à protéger et à restaurer l'environnement et à lutter contre le changement climatique. Les emplois verts se trouvent à la fois dans la production de produits et de services verts, tels que les énergies renouvelables, et dans les processus écologiques, tels que le recyclage. Les emplois verts aident à améliorer l'efficacité énergétique et l'efficacité des matières premières, à limiter les émissions de gaz à effet de serre, à réduire les déchets et la pollution, à protéger et à restaurer les écosystèmes, et à soutenir l'adaptation aux effets du changement climatique. Au fur et à mesure de l'expansion du marché des emplois verts, les pays doivent s'assurer que la main-d'œuvre est équipée des compétences et de l'éducation spécifiques nécessaires pour les exercer. Cet objectif peut être atteint en investissant dans la formation des jeunes à de futurs emplois verts et en recyclant les travailleurs des industries à forte intensité de carbone. Ce dernier élément est essentiel pour garantir que les pays poursuivent une transition juste et que personne ne soit laissé pour compte.

- L'éco-blanchiment (Greenwashing)

Le public exerçant une pression croissante pour faire face à la crise climatique, les entreprises du secteur privé se joignent à la transition vers une économie mondiale à faibles émissions de carbone. Toutefois, leurs efforts peuvent parfois se transformer en un exercice de marketing plutôt qu'en une action réelle et significative. L'éco-blanchiment désigne les situations dans lesquelles une entreprise formule des affirmations trompeuses au sujet de ses retombées environnementales positives ou de la durabilité de ses produits et services afin de convaincre les consommateurs qu'elle agit sur le changement climatique. Dans certains cas, l'éco-blanchiment peut être involontaire, en raison d'une insuffisance des connaissances en matière de questions environnementales. Cependant, il peut aussi être réalisé intentionnellement comme un exercice de marketing et de relations publiques, en exploitant l'appui du public aux politiques environnementales à des fins de profit. L'éco-blanchiment peut nuire à la confiance du public à l'égard de la durabilité et permettre que les effets environnementaux négatifs se poursuivent sans répit.

- Transition juste (Just transition)

Dans le contexte du changement climatique, la transition vers une économie à faible émission ou à zéro émission nette de carbone exige une transformation massive de nos systèmes économiques. Une telle transformation risque d'accroître encore les inégalités sociales, l'exclusion et les troubles civils et de rendre les entreprises, les secteurs d'activité et les marchés moins concurrentiels. Au fur et à mesure que les pays s'efforcent d'atteindre leurs objectifs climatiques, il est essentiel qu'ils veillent à incorporer l'apport et la participation de la société tout entière, de toutes les communautés, de tous les travailleurs et de tous les groupes sociaux au changement structurel qui se produit. Assurer une transition juste signifie que les pays choisissent de verdir leur économie à travers des voies et des approches de transition qui renforcent l'égalité et l'inclusion. Cela signifie qu'il est nécessaire d'examiner les répercussions de la transition sur différents groupes de travailleurs à l'échelle de l'économie et d'offrir des opportunités de formation et de requalification des travailleurs favorisant le travail décent, et afin que personne ne soit laissé pour compte.

- Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC)

Cette convention est un traité environnemental international adopté en 1992 pour lutter contre les perturbations anthropiques dangereuses du système climatique. Il est entré en vigueur en 1994 et bénéficie d'une adhésion quasi universelle, ayant été ratifié par 198 parties. C'est le traité parent de l'Accord de Paris et du Protocole de Kyoto. Le secrétariat de la CCNUCC est l'entité des Nations Unies chargée d'appuyer la réponse mondiale à la menace constituée par le changement climatique. Le Secrétariat facilite les négociations intergouvernementales sur le changement climatique en organisant entre deux et quatre séances de négociation chaque année, dont la plus importante est la Conférence des Parties (CdP). Il fournit également une expertise technique, contribue à l'analyse et à l'examen de l'information sur les changements climatiques et tient à jour le registre des Contributions Déterminées au niveau National (CDN).

- Conférence des parties (COP)

La conférence annuelle des Nations Unies consacrée aux changements climatiques, appelée Conférence des Parties (ou COP), est organisée dans le cadre de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC) depuis 1995. Lors de la 21^e COP, ou COP21, qui a eu lieu en 2015, l'Accord de Paris a été signé. La conférence réunit maintenant tous les pays qui sont parties à l'Accord de Paris afin d'examiner les prochaines étapes à suivre

pour lutter contre le changement climatique et d'établir d'autres accords juridiquement contraignants visant à soutenir l'action climatique.

- Accords de Paris (Paris Agreement)

L'Accord de Paris est un traité international juridiquement contraignant qui vise à limiter le réchauffement climatique bien en dessous de 2 °C, de préférence à 1,5 °C, par rapport aux niveaux préindustriels. Il a été adopté par 196 Parties en 2015 lors de la COP21 à Paris et est entré en vigueur en 2016. L'Accord de Paris est une réalisation historique de la coopération internationale sur le changement climatique, car il s'agit d'un accord contraignant qui impose à toutes les Parties d'intensifier leurs efforts de lutte contre le changement climatique et de s'adapter à ses effets. Il fournit également les instruments permettant aux pays développés d'aider les pays en développement dans leurs efforts d'atténuation et d'adaptation au regard du changement climatique, tout en créant un cadre favorisant la transparence du suivi et la communication des résultats.

- Transparence (Transparency)

En vertu de l'Accord de Paris, les pays doivent régulièrement rendre compte de la mise en œuvre de leurs Contributions Déterminées au niveau National. Il est crucial que ces rapports soient produits dans la transparence afin de permettre à la communauté mondiale d'évaluer avec précision les progrès collectifs réalisés et d'instaurer la confiance sur le fait que chacun joue son rôle. Des rapports transparents permettent aux gouvernements et aux organismes internationaux d'avoir accès à des données fiables et de prendre des décisions fondées sur des données probantes. Ils améliorent également notre compréhension scientifique du changement climatique et des mesures et politiques nécessaires pour les atténuer et s'adapter à leurs effets. En fin de compte, la transparence est essentielle pour libérer le plein potentiel de l'Accord de Paris, en promouvant la confiance, la collaboration et le transfert des connaissances et en encourageant plus d'ambition pour les objectifs climatiques.

- Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (IPCC)

Le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC) est un organisme indépendant fondé sous les auspices de l'Organisation météorologique mondiale (OMM) et du Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE). Le rôle principal du GIEC est

d'évaluer la littérature scientifique et ses conclusions sur le changement climatique et également de mettre des informations scientifiques essentielles et des recommandations fondées sur des preuves à la disposition des décideurs et du grand public. Il est largement reconnu comme étant la source d'information la plus crédible en ce qui concerne les aspects scientifiques du changement climatique et l'analyse complexe de ses effets, des risques associés et des possibilités d'adaptation et d'atténuation.

Grille c) Types et fonctions de l'image :

Les types d'images se définissent selon deux critères de type figuratif ou non-figuratif. Selon les définitions du dictionnaire Larousse :

- Image figurative : qui est la représentation réelle de quelque chose, se dit aussi d'un œuvre qui s'exprime au moyen de la représentation de la réalité extérieure, par opposition à l'art abstrait ou non-figuratif.
- Image non-figurative : qui se démarque de l'abstraction et du réalisme, ne représentant pas le monde extérieur.

Les fonctions liées à l'image sont analysées selon deux critères elles aussi afin de déterminer si elles sont complémentaires au texte ou bien supplémentaires à ce dernier :

- Fonction complémentaire de l'image : elles prennent en charge certains éléments qui n'apparaissent pas dans le texte. La mise en relation du texte et de l'image est indispensable à une compréhension complète.
- Fonction supplémentaire de l'image : elles constituent un surcroît d'information. Elles s'ajoutent à ce qui est présent dans le texte.

Manuel n°	Types		Fonctions	
	Figurative	Non Figurative	Complémentaire	Supplémentaire
M1				
M2				
M3				
M4				
M5				
M6				

Grille d) Proportion texte / image :

Une image est une représentation visuelle ou mentale d'un objet, d'une personne ou d'un concept. Pour ce, lors de l'analyse des manuels scolaires de S.E.S., les images considérées seront les objets suivants : photographies, dessins, schémas, graphiques et tableaux (Drouin, 1987).

Cette grille va permettre d'analyser le rapport de textes et d'images contenus dans les manuels et le rapport qu'ils ont entre eux. C'est-à-dire les images ont-elles une fonction particulière par rapport aux textes, apportent-elles un questionnement au lecteur ou sont-elles uniquement des illustrations des textes ou encore de simples images pour rendre le manuel plus esthétique ?

Manuel n°	Pages	Nb. De Textes	Nb. D'Images	Remarques
M1				
M2				
M3				
M4				
M5				
M6				

Grille e) Style pédagogique :

L'axe d'analyse relatif aux styles pédagogiques est construit de façon à permettre de répertorier les types d'approches préconisées par les éditeurs des manuels. Cet axe d'analyse présente quatre styles pédagogiques visant à catégoriser les contenus textuels (Abrougui, Selmaoui, Boujemaa, Khalil, 2019). Chaque phrase peut être référencée suivant l'un des styles en fonction du degré de la problématisation, de la participation et de la pensée critique de l'élève. Le paragraphe suivant clarifie brièvement cette catégorisation :

- Le style informatif : Dans ce style, les phrases apportent uniquement des informations : ce sont des données, des faits. Il n'y a pas de problématisation, pas de demande de réflexion, pas de proposition d'action.

- Le style injonctif : Dans ce style, les phrases ont un style impératif ou injonctif : « *vous devez faire ceci..., faites comme ça ...parce que la science le montre ...* » Le message ou le style utilisé est de type informatif, avec des consignes ou des directives à appliquer ; l'information est transmise de manière dogmatique, il ne s'agit en général pas d'une éducation. L'essentiel dans cette approche est de faire transmettre le maximum de connaissances. La problématisation peut être présente, mais donnée dans le manuel, les solutions sont imposées sans argumentation et l'action, si elle est proposée, est imposée.

- Le style persuasif : phrases donnent des solutions en nuanciant (emploi du conditionnel, présentation de différents arguments): « *vous pouvez conclure...vous devrez faire ceci...voyez les avantages de prendre cette solution ou le dérangement si vous ne suivez cette solution..* ». Dans ce cas, la problématisation est très généralement présente, avec une argumentation ne s'intéressant qu'à une seule solution spécifique et une forte suggestion pour les actions proposées qui sont aussi les seules à justifier.

- Le style participatif : Les phrases présentent plusieurs points de vue ou plusieurs solutions. Elles amènent les élèves lecteurs à se questionner, elles sollicitent leur réflexion, l'expression de leurs propres idées. Dans ce style, la problématisation est quasiment systématiquement présente et c'est parfois aux élèves à la découvrir eux-mêmes. Elle peut mener à une discussion ou à un débat en classe dont l'issue la plus positive serait une action choisie et élaborée par les élèves.

Manuel n°	Informatif	Injonctif	Persuasif	Participatif
M1				
M2				
M3				
M4				
M5				
M6				

V. Analyse des résultats et discussions

A. Présentation des résultats

1. Résultats de l'analyse comparative et évolutive des réformes des programmes de 1999 à 2020

a) *Curriculum prescrit*

Comme nous l'avons déjà énoncé, le curriculum prescrit réagit à une norme, suite aux trois dernières réformes des lycées, ma recherche curriculaire débute par un état des lieux des sciences économiques et sociales en France.

(1) *Chronologie des S.E.S. et de la filière économique et sociale (ES) en France*

Sur leur site, l'APSES publie en 2016 une chronologie de l'évolution des S.E.S. en France depuis l'intégration de son enseignement de manière académique. Présenté ci-dessous sur un tableau de synthèse, il retrace les dates marquantes de cette discipline.

1966-1967 :	Début de la généralisation de l'enseignement des S.E.S. (seconde A4 puis AB) et définition de l'initiation aux faits économiques et sociaux (circulaire du 12 octobre 1967).
1967-1968 :	Entrée en vigueur du programme initial de la classe de première B.
1968-1969 :	Entrée en vigueur du programme initial de la classe terminale B.
1968 :	Premier baccalauréat B (économique et social).
1969 :	Création du CAPES de Sciences économiques et sociales.
1974-1975 :	Première attaque à la discipline avec la réforme Haby qui propose la suppression des filières conflits de territoires avec les historiens géographes mis en exergue par la commission Fourastié (déc.1975-avril 1976).
1977 :	Création de l'agrégation de sciences sociales.
1980 :	Rapport Bourdin sur l'enseignement de l'économie au collège et dans les sections B préconise le recentrage sur l'économie, l'entreprise, la gestion et d'aller vers la fusion des enseignements et des corps de S.E.S. et STE => mobilisation de la profession.

1981-1982 :	Changement de programme. Les S.E.S. dans le « tronc commun » de seconde à raison de deux heures hebdomadaires. Mise en place des options d'économie et sciences sociales en première et terminale A, C et D.
1982 :	Création des classes préparatoires Lettres et sciences sociales (B/L).
1983 :	Création de l'option économique des classes préparatoires au Haut enseignement commercial (Prépa HEC).
1987-1988 :	2ème changement de programme.
1993 :	Suite de la réforme Jospin (loi d'orientation sur l'éducation de 1989) la série B devient la série ES avec des programmes et des horaires rénovés.
1993-1994 :	3ème changement de programme. Entrée en vigueur des nouveaux programmes de seconde (3 heures d'enseignement optionnel).
1994-1995 :	Entrée en vigueur du nouveau programme de première ES. Mise en place des modules. Programme transitoire en classe terminale ES. Mise en place de l'enseignement de spécialité (2 heures) avec étude de textes de « grands auteurs » de l'économie et de la sociologie. Création de la question de synthèse au baccalauréat.
1995-1996 :	Entrée en vigueur du nouveau programme de terminale ES. 1er Bac ES.
1996-1997 :	Entrée en vigueur de l'option « Science politique » en première ES (2 heures).
1997-1998 :	Réforme de l'épreuve de spécialité et allègement du programme de terminale.
1998-1999 :	La classe de seconde n'a plus que deux heures de cours et une ½ heure de TD. Entrée de l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS) en seconde.
2000-2001 :	Nouveaux horaires de première 4 h au lieu de 5 et disparition des modules remplacés par 1h de TD. ECJS en première.
2001-2002 :	Nouveau programme de première est définitif et les horaires changent. En Première, 4 h plus 1h de TD, et toujours des Travaux personnels encadrés et ECJS. En Terminale, 5 heures plus 1 heure de TD et nouveauté ECJS et TPE. Pas de changements pour la seconde.
2003-2004 :	Nouveau programme de terminale.
2005-2006 :	En seconde, le ministère envisage que les TD ne soient plus obligatoirement dédoublés (soit 2,5h professeur comme élèves). Suppression des TPE en Terminale, mais conservés et évalués en Première.
2008 :	Remise du rapport de la « <i>commission d'audit des manuels et programmes de Sciences économiques et sociales du lycée</i> » présidée par Roger Guesnerie, professeur au collège de France.
2010-2011 :	4ème changement de programme. Les S.E.S. en Seconde deviennent un enseignement d'exploration « obligatoire » en concurrence avec les Principes fondamentaux de l'Économie et de la Gestion.
2010-2011 :	Groupe d'experts élabore un nouveau programme de Première et un nouveau programme de Terminale dans le cadre de la poursuite de la réforme du lycée.
2011-2012 :	Mise en application du nouveau programme de Première. L'inspection élabore de nouvelles épreuves de baccalauréat (Épreuve composée)

2012-2013 :	Mise en application du nouveau programme de Terminale en septembre 2012 et nouvelles épreuves de baccalauréat à la session de juin 2013.
2013 :	Allègement des programmes du cycle terminal
2016 :	Allègement du programme de Seconde
2017 :	Rapport sur les programmes de sciences économiques et sociales du Conseil supérieur des programmes (CSP) et du Conseil éducation économie (CNEE)
2019 :	Réforme Blanquer du lycée supprime les séries dans la voie générale (ES, L, S), de même que les options de spécialité ES « Sciences sociales et politiques » et « Économie approfondie » en Terminale. Les S.E.S. reviennent dans le tronc commun de Seconde, avec un horaire inchangé (1h30 hebdomadaires), et les S.E.S. deviennent un enseignement de spécialité du cycle terminal (4h en Première et 6h en Terminale). Une nouvelle spécialité intègre un enseignement de science politique, intitulée « Histoire-Géographie-Géopolitique-Science politique ». Groupe d'experts, piloté par l'Inspection générale, P. Aghion et PM. Menger, est constitué pour élaborer de nouveaux programmes de S.E.S.
2019-2020 :	5ème changement des programmes, avec une mise en œuvre simultanée sur les niveaux de Seconde et de Première.
2020-2021 :	Mise en application du nouveau programme de Terminale.

Tableau n°5 : Chronologie des dates marquantes des S.E.S. en France jusqu'en 2016
(source : <https://www.apses.org/chronologie-des-sciences-economiques-et-sociales/>)

(2) *Histoire des S.E.S. et de la filière ES en France*

Les S.E.S sont un cas assez rare de création et d'institutionnalisation d'une nouvelle discipline dans l'enseignement secondaire français, d'autant qu'il ne s'agit pas de la simple transposition d'une discipline académique. Cet enseignement nouveau émerge entre l'automne 1964 et la rentrée 1966, où 200 classes de seconde expérimentent le programme d'*initiation économique et sociale* menant au futur baccalauréat sciences économiques et sociales.

Igor Martinache, co-secrétaire général de APSES, publie en juillet 2018 un article retraçant plus d'un demi-siècle d'histoire des S.E.S. en France. Il développe le fait que cela fait plus d'un demi-siècle que l'enseignement des S.E.S. a été introduit dans les lycées et que cela reflète la « *volonté de modernisation de l'école et d'ouverture sur le monde contemporain* » (Chatel, 1990).

Considérée dès l'origine comme une matière fondamentale visant à assurer la transmission d'une « *troisième culture* » selon lui, une culture économique et sociale entre les humanités classiques et les sciences naturelles. L'entrée par « l'objet-problème » est un héritage de l'école des

Annales, dont plusieurs représentants tels que Charles Moraze, Marcel Roncayolo et Guy Palmade furent chargés de mettre en place dans cet enseignement. À partir de 1965, ils réunissent à plusieurs reprises des chercheurs divers et reconnus dans leurs disciplines respectives, avec « *un souci évident de pluralisme* », tant entre les disciplines qu'entre les paradigmes concurrents. Pierre Bourdieu et Raymond Boudon qui représentent la sociologie sont invités à proposer l'architecture globale du projet.

Martinache souligne que la rédaction des premiers programmes a ensuite été confiée à un groupe d'experts tout aussi diversifié, soucieux de garder ce pluralisme. Il explique alors la naissance des premières tensions entre les partisans d'un enseignement restreint au seul axe de l'économie (comme André Babeau, père d'Olivier Babeau que nous retrouverons plus loin) et ceux qui défendaient une approche plus globale dans laquelle les dimensions sociales, historiques et géographiques de l'économie étaient prises en compte. Les derniers voient leur volonté se généraliser à la rentrée 1967 dans le cadre de la réforme des lycées menée par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque Christian Fouchet, avec l'introduction de « *l'initiation des faits économiques et sociaux* » en seconde.

D'autres tensions internes au sein du corps d'enseignement entre différentes disciplines (histoire-géographie, philosophie et économie-gestion) « *misent de facto en concurrence* ». Le statut des S.E.S. et de la filière B qui en constitue la colonne vertébrale reste sujet à controverses. En effet, à partir de la fin des années 1970, les « *S.E.S. sont régulièrement contestés par des rapports publics critiquant tel ou tel aspect de leur enseignement* » (Martinache, 2018). En 1979, suite à la réalisation d'un audit de l'enseignement des S.E.S. par Joël Bourdin - professeur d'économie-gestion à l'Université de Dakar et futur sénateur RPR puis UMP – confié par le Premier ministre Raymond Barre, lui aussi professeur d'économie à l'Université de Lyon par ailleurs, les S.E.S. sont condamnées par ce rapport en préconisant la « *la suppression pure et simple des S.E.S., considérant que la série B ne sert qu'à recueillir les rejets des autres séries* ». Après des journées de manifestations menées par l'APSES et une réunion publique où des personnalités comme Attali, Malinvaud, Bourdieu contestent ce rapport, la rue de Grenelle désavoue les conclusions de Bourdin et confirme la légitimité de la discipline et de la filière B.

Les années suivantes (1982, 1988 et 1993) sont marquées par un repli croissant des programmes rédigés par l'inspection générale de la discipline vers le couplage « économie-sociologie »

dépossédant les autres sciences humaines et sociales de leur intervention, mais aussi d'une « *universitarisation* » des contenus (Chatel et Grosse, 2015). Puis à la fin des années 1990, Martinache souligne l'arrivée de nouveaux acteurs dans le jeu d'échec des S.E.S. : des groupes d'intérêts patronaux. Il les désigne comme des « *structures ad hoc qui s'autodésignent comme instituts indépendants* » tels l'IDE créé en 1973 en remplacement du Centre de recherche et d'étude des chefs d'entreprise. Même institut qui, en 1997, confie la réalisation d'une étude sur les manuels S.E.S. à Elisabeth Lulin, inspectrice des finances passée dans le secteur privé où les conclusions sont très amères « *les manuels auraient une approche beaucoup trop négative de l'entreprise et de l'économie de marché* » (Rozier, 2018) et accorderaient « *une place trop importante à la macroéconomie et aux politiques publiques au détriment de la microéconomie et du fonctionnement des marchés théoriques* » (Martinache, 2018).

Ce sera en 2005 que l'IDE normalise son souhait de prendre main sur l'enseignement de l'économie au lycée avec l'arrivée de Michel Pebereau, PDG du groupe bancaire BNP Paribas, président de la Fondation nationale des sciences politiques et conseillers de plusieurs cabinets de politique de droite. Martinache dévoile dans son article que ce libéral convaincu que l'école peut jouer un grand rôle pour « *réconcilier les Français [...] avec les entreprises et le profit* » (site IDE, 1995) et que sous l'aval de l'Éducation nationale il développe alors un programme Enseignants-Entreprises à l'image de séminaires managériaux privés, où des stages en entreprises pour les enseignants de la discipline sont proposés et un colloque annuel se mêlant économistes et dirigeants de firmes devant des enseignants médusés.

Simultanément d'autres officines patronales ont également, en usant du même procédé problématique « *d'audit hâtif et sélectif des manuels* », lancé des attaques publiques contre les programmes des S.E.S. Cette tension traverse également le spectre académique : si l'APSES a pu s'appuyer sur un large éventail de chercheurs issus de disciplines différentes, certains économistes *néoclassiques* restaient tentés par la standardisation de l'enseignement de la discipline, souhaitée par Michel Pebereau et ses alliés. C'est notamment le cas de Pierre-André Chiappori, membre de l'ASMP (Académie des sciences morales et politiques), qui en avril 2008 organise un jury international pour évaluer les programmes et les manuels de sciences économiques et sociales dans les lycées français ; et n'hésite pas à dire que « *l'on aimerait pouvoir dire que l'élève ne retirera de cet enseignement que peu de bénéfices. Mais même cette conclusion paraît trop optimiste ; il est difficile d'écarter l'hypothèse que cet enseignement, inadapté dans ses principes et biaisé dans la présentation, soit en fait néfaste* ».

Martinache nous explique que si l'ensemble des acteurs s'accordent désormais sur la nécessité de l'enseignement de l'économie au lycée, ils divergent quant à la façon de concevoir ce dernier, au pluralisme des approches et, ce qui revient presque au même, à son encastrement au sein des autres sciences sociales. Le débat se tient d'ailleurs en des termes étonnamment proches en Allemagne où les lobbies patronaux sont également à l'œuvre (Szukala, 2015).

Ce sont aussi les finalités de l'enseignement de S.E.S. qu'il s'agit d'interroger à l'heure de la réforme Parcoursup. S'agit-il de préparer, de manière illusoire, de futurs étudiants, en leur inculquant un volume démesuré de savoirs spécialisés qu'ils auront tout loisir d'étudier à l'Université (si tant est qu'ils optent pour un cursus d'économie-gestion) afin de répondre aux attentes des groupes patronaux ? Ou de fournir à des citoyens en formation des outils intellectuels rigoureux pour leur permettre de mieux appréhender les controverses entourant les questions socialement vives, telles que la mondialisation, le partage de la valeur ajoutée, le chômage, les impacts des nouvelles technologies, les rapports sociaux de sexe, les formes familiales, etc. ? Ces deux objectifs ne sont pas exclusifs, mais l'APSES dénonce et force est de constater que les programmes actuels les mettent clairement en tension.

(3) *Analyse comparative des programmes des S.E.S. de 1999 / 2012 / 2020*

Pour faire cette analyse, je me suis reportée aux trois programmes académiques officiels des années correspondantes aux réformes des S.E.S., afin de fixer mon socle de référence sur des documents institutionnels :

- **1999** (année étudiée pour la première réforme) : Arrêté du 15 juillet 1998 relatif au programme de sciences économiques et sociales de la classe terminale de la série économique et sociale - JORF n°168 du 23 juillet 1998 (NOR : MENE9801883A)
- **2012** (année étudiée pour la seconde réforme) : Arrêté du 12 juillet 2011 relatif au programme de l'enseignement spécifique de sciences économiques et sociales et enseignements de spécialité économie approfondie et sciences sociales et politiques de la série économique et sociale - classe terminale - JO du 20 septembre 2011 (NOR : MENE1119438A)
- **2020** (année étudiée pour la troisième réforme) : Arrêté du 19 juillet 2019 relatif au programme de l'enseignement de spécialité de sciences économiques et sociales de la classe terminale de la voie générale - JO du 23 juillet 2019 (NOR : MENE1921253A)

La procédure de construction des programmes scolaires reste un paradoxe depuis les années 1980 suite à la proposition au nom du Collège de France pour l'enseignement de l'avenir remis au Président de la République par Pierre Bourdieu. Le sociologue y invitait alors « *à réviser plus fréquemment les programmes pour tenir compte des avancées scientifiques, tant dans les contenus que dans les méthodes pédagogiques* » (Martinache, 2018). Quatre ans plus tard, la création du Conseil National des Programmes (CNP), ou l'actuel Conseil Supérieur des Programmes (CSP) réalisé par Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale.

Ce Conseil est chargé de « *donner des avis et adresser des propositions* » au ministère et de confier la rédaction des programmes à des groupes d'experts réunissant universitaires, inspecteurs et enseignants de terrain, composé à la base d'une vingtaine de membres, puis restreint à dix personnes aujourd'hui : 3 députés, 2 membres du Conseil économique, social et environnemental et 7 personnalités qualifiées. La création des programmes, et des épreuves d'évaluation associées, contraignent grandement les pratiques pédagogiques, le cas des S.E.S. comme les autres reste une affaire sensible. Elle suscite depuis le début des tensions malgré la création de la Charte des programmes adoptée par l'ensemble de la communauté éducative et de la demande de transparence affichée dans l'élaboration des programmes.

Mais dans les faits c'est l'opacité qui règne et qui entoure la désignation des membres des groupes d'experts, les désaccords internes, leur tendance à outrepasser leurs prérogatives, ou encore les pressions sociales et politiques dont ils font l'objet (David, 2012) renvoient en amont à l'imprécision qui entoure la définition des missions du Conseil (Raulin, 2006).

La démission successive de Michel Lussault et Sylvie Plane en 2017 et 2018, président et vice-présidente du CSP, a illustré combien cette instance est à la fois trop exposée et contrainte dans son action. Comme le montre Laval et Dardot dans *La nouvelle raison du monde* (2009), un essai sur la société néolibérale, « *le néolibéralisme n'est pas un simple avatar du libéralisme* » visant à limiter le rôle économique de l'État au profit de l'initiative privée, mais un véritable projet de société dans lequel l'État participe activement à la diffusion de l'idéologie et des normes comportementales nécessaires à la formation du « *sujet néolibéral* ». Et dans ce projet, l'éducation, notamment à travers l'enseignement de l'économie, joue un rôle majeur comme le reconnaît explicitement Michel Pebereau : « *Les Français ont une très faible connaissance des mécanismes économiques de base. Il en découle un risque plus élevé de vulnérabilité financière et une difficulté, pour les citoyens qui n'ont pas les notions de base, de discerner les réformes*

nécessaires. L'amélioration de la culture économique française doit passer en premier lieu par l'école » (Mas, 2019).

Suite à l'analyse comparative des programmes de 1999/2010/2020 (Annexe 1) nous pouvons constater plusieurs éléments.

- En 1999, les programmes des sciences économiques et sociales en Terminale de spécialité représentent un volume d'heures de 176h au total. Ils sont organisés par un enseignement de tronc commun (ETC) important (80h sciences économiques + 80h sociologie) et d'un enseignement de spécialité (ES) de 16h permettant une approche de l'économie approfondie et des sciences sociales et politiques, basée sur les théories et auteurs empiriques. Les objectifs pédagogiques sont souvent centrés sur la maîtrise des concepts et théories de base de ces différentes disciplines.

- En 2012, la tendance dans les programmes académiques des sciences économiques et sociales est identique concernant le volume d'heures (176h distribuées au même niveau 160h ETC+16h ES). Cependant, la sociologie réduit son espace horaire de 40% au profit de l'intégration des *regards croisés* où des sujets spécifiques et plus transversaux tels que le développement durable, les inégalités sociales et du marché de l'emploi. Ils mettent l'accent dans cette réforme sur l'interdisciplinarité et la compréhension de la complexité des problèmes sociaux et économiques. Les programmes comprennent des cours axés sur les méthodes de recherche, les statistiques et la modélisation. Pour ce faire, nous constatons une réduction conséquente des enseignements notionnels et théoriques que ce soit dans les sciences économiques comme la sociologie déjà amputée de temps. L'ES lui conserve son volume d'heures (16h) tout en se délestant de l'approche théorique de l'économie approfondie et des sciences politiques en laissant place à l'approche pluridisciplinaire. Un réel changement de méthodes et d'objectifs se met à l'œuvre dans cette réforme.

- En 2020, une énième réforme des lycées bouleverse l'organisation et la position de l'enseignement des S.E.S. au rang d'un enseignement de spécialité au lieu d'un enseignement de filière. Le volume d'heures ne varie pas pour autant, considérant 170h d'enseignements en Terminale de spécialité, ils sont toutefois réorganisés dans la continuité de la dernière réforme de 2012 en mettant en avant l'interdisciplinarité et la prise en compte des enjeux de plus en plus contemporains tels que la transition écologique, les transformations des modes de production, la numérisation... La sociologie et les sciences politiques se regroupent pour traiter de sujets

transversaux à leur domaine, mais aussi à la géopolitique des marchés, les *regards croisés* eux gardent une place non négligeable pour aborder les thématiques axées sur la justice sociale et l'action environnementale des pouvoirs publics.

Pour justifier mon analyse, j'ai approfondi ces trois dernières réformes pour mettre en évidence les influences qui ont guidé cette évolution du curriculum des S.E.S. Je synthétise par mes diverses références les contextes, les influences et les acteurs de ces réformes programmatiques de la discipline afin d'identifier le curriculum caché.

b) *Curriculum caché*

(1) *Influences reconnues : les Think tanks, influenceurs politiques*

Territoire d'apparition du terme *think tank* : les États-Unis

Pour comprendre et analyser les influences idéologiques et stratégiques agissant dans le spectre des politiques publiques, notamment éducatives, de ces quarante dernières années, je me suis intéressée à la production intellectuelle « *d'un nombre croissant d'institutions* » (Medvetz, 2009), plus connues sous le terme de *think tanks*. Devenus inévitables dans le débat public américain et de plus en plus sollicités par le gouvernement, les *think tank* détrônent les universités dans la fourniture d'expertises gouvernementales.

Thomas Medvetz décrit, dans une étude très intéressante de « *l'émergence d'un sous-espace de production des savoirs* » (2009) aux États-Unis, un bref historique du terme *think tank*. De ses recherches, ce terme est apparu à la fin du 19^e siècle, il « *ne renvoyait pas, à l'origine, à une institution. Il s'agissait plutôt d'une expression comique et souvent légèrement condescendante désignant la tête ou le cerveau de quelqu'un* ». Le Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences (CASBS) de Stanford se charge de donner un tout autre sens à ce terme à la fin des années 1950. Glissant de l'idée de « *cerveau à celui d'un organisme de recherche* » en raison du nombre conséquent de chercheurs-théoriciens de haut niveau réunis, le CASBS se fera surnommer à cette époque Think tank. Il devient un type d'institutions propre au monde anglo-saxon, les critères qui visent à le définir sont relativement flous (Boucher et Royo, 2009). Le mot « *tank* » désignant un réservoir et « *think* » désignant « *des savoirs, des idées et des compétences techniques* » (Medvetz, 2009), ils sont définis comme des centres de recherche à

but non lucratif, indépendants de l'Université, proposant diverses formes d'expertise destinées à peser dans le débat public, à influencer sur les décideurs publics. Aux États-Unis, ces institutions disposent de « *budgets colossaux et d'équipes de chercheurs fournies* » dont leurs financements proviennent essentiellement des entreprises privées.

Pour point de départ de mes recherches, je suis arrêtée à la date du 4 novembre 2008 pour la première fois un président métis, Barak Obama, devenait président des États-Unis. Car en coulisse de cette élection, une révolution intellectuelle et sociale se prépare, alimentée par les *think tanks* démocrates tels que le *Center for American Progress*, décidant de contrecarrer les *think tanks* néo-conservateurs qui ont façonné le programme du président Bush.

Dans une publication de mars 2020 de Virgile Lorenzoni (1), il rappelle historiquement l'explosion du nombre de *think tanks* conservateurs dans les années 1960-80, le Hudson Institute ou la Philadelphia Society (1960), la Heritage Foundation, le Cato Institute, ou d'autres *think tanks* de taille plus petite dans les années 1970-80. Les *think tanks* conservateurs s'inscrivent selon lui dans « *la sensation de déclin moral traversant une partie de la société américaine, et la défiance politique de certains conservateurs vis-à-vis de la guerre du Vietnam* ». Le mouvement conservateur a besoin de diffuser des sources d'influence pour contrebalancer le poids conséquent de certaines institutions prestigieuses déjà acquises à la cause libérale comme la *Brookings Institution*. Il démontre que l'efficacité et la manière d'évoluer des *think tanks* sont étroitement liées avec l'environnement politique dans lequel ils se développent. Il a déjà été fréquemment observé que la multiplication de ces institutions à « *l'agenda résolument conservateur était à la fois un symptôme et un adjuvant de la révolution conservatrice* ».

(1) Virgile Lorenzoni Doctorant spécialiste de l'évolution des *think tanks* - PRAG au Département d'études du monde anglophone – Laboratoire LERMA – UAM

Elle correspond à un dur retour du conservatisme influant sur le succès menant à l'élection de Ronald Reagan en 1980. La politique étrangère est d'ailleurs au centre de cette révolution, « *un patriotisme renouvelé, une défense nationale forte, et une politique étrangère caractérisée par la doctrine de Reagan* », cette dynamique s'accroît dès les années 2000, leur influence s'exerce grâce à la « *diffusion des idées proposées par des experts qui sont leurs employés à travers des organes de presse acquis à leur cause* ». Ainsi on peut en déduire que « *les personnels des think tanks sont à la fois financés par leur institution d'origine, mais disposent également de tribunes où exprimer leurs idées : leur impact est maximisé à la fois sur l'opinion publique et sur le processus d'élaboration des politiques* » (Lorenzoni, 2020).

Leur évocation renvoie à ces grandes machines dont l'essentiel de leur financement provient des entreprises et dont la proximité avec le monde des affaires « *explique en grande partie pourquoi les plus visibles d'entre eux sont associés au camp des conservateurs* ». De nombreux travaux ont ainsi attesté « *le rôle essentiel que les think tanks ont joué dans la rénovation de la pensée conservatrice* » (Schwartz, 2010) dans le basculement à droite de la vie politique américaine, ainsi que dans « *l'imposition de mesures de politiques publiques orientées vers un accroissement du rôle du marché et vers une restriction du périmètre de l'État social* » (Stefancic, Delgado, 1996).

Infusion et multiplication des think tanks dans le monde

Depuis les années 80, ces réservoirs d'idées politiques, se multiplient et montent en puissance dans le monde entier, en Occident, mais aussi en Chine, en Inde, en Afrique et en Russie. Peu visibles malgré un intérêt récent des médias, ils sont plus d'un millier au sein de l'Union européenne et façonnent les projets politiques de demain grâce à leurs équipes de chercheurs et communicateurs divers et variés à l'image de l'Oncle Sam. Navigant entre politiques et dirigeants industriels et financiers, en passant par le monde militaire et celui de la diplomatie, ces cercles de pensée influent fortement l'opinion publique à travers les médias, qui les servent par l'omniprésence des arguments justifiant l'ordre social tel qu'il est établi à ce jour. Pourtant, ce ne sont pas les élites elles-mêmes qui diffusent le message, mais plutôt les différents *think tanks*, véritables incubateurs d'idéologies comme démontrés ci-dessus, qui le véhiculent. Produit de l'histoire américaine, le modèle du *think tank* anglo-saxon n'a pas d'équivalent direct en France. Néanmoins, le terme apparaît commode pour désigner toute une série de « *groupes d'influence et de réflexion* » qui revendiquent cette fonction d'intervention

dans le débat public français, « *une certaine diversité idéologique est observable dans un espace structuré entre un pôle libéral et un pôle social-libéral* ». (Moog, 2008)

Selon Statista, une plateforme mondiale de données et d'intelligence économique, le classement des *think tank* les plus influents en 2018 sont pour la moitié d'origine américaine (comme le Brookings Institution, CEIP) avec une représentation européenne belge (Bruegel), française (Institut Français des Relations Internationales) et anglaise (Chatham House at International Institut of Strategic Studies) dans le top 10 de ce classement. Un *think tank* brésilien (Fundação Getúlio Vargas) se classe à la 7^e place dans ce paysage essentiellement occidental, atteignant par ailleurs pour la 8^e année consécutive la première position en Amérique latine.

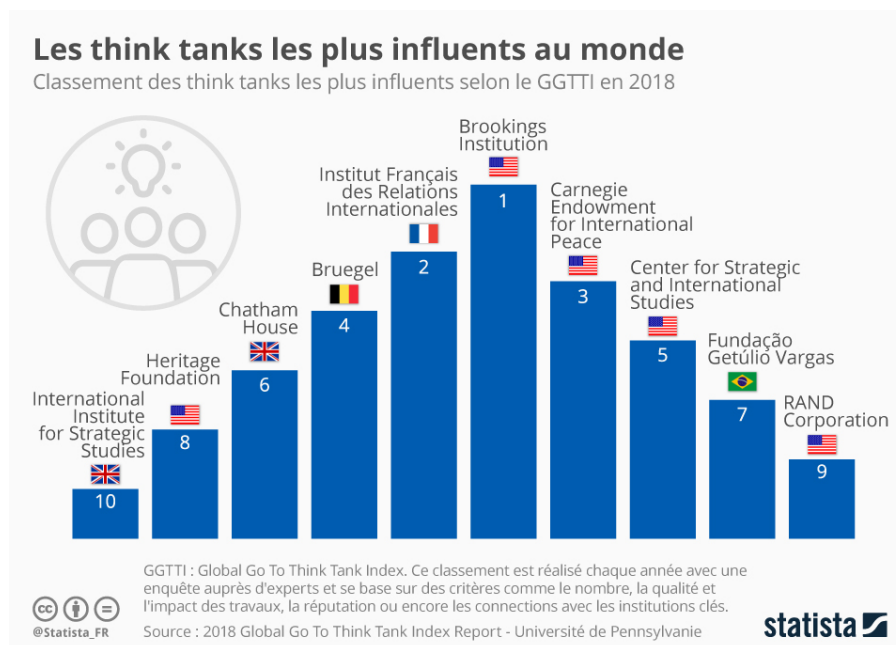


Figure n°15 : Les think tanks les plus influents au monde en 2018
(source : Global Go To Think Tank Index Report – University of Pennsylvanie - 2018
<https://fr.statista.com/infographie/14952/think-tanks-les-plus-influents-du-monde/>)

(2) *Think tanks à la française ou comment évaluer l'influence des think tanks en matière de conception des politiques sociales et éducatives*

L'application directe et visible par les pouvoirs publics de mesures précises conçues dans des laboratoires d'idées paraît difficilement assimilable. En effet, rares sont ceux qui, comme l'Institut Montaigne, peuvent « *prétendre que près de 20 % de leurs propositions ont été discutées au Parlement, et se désigner ainsi avec certitude comme l'inspirateur direct de nombreux projets de loi* » (Schwartz, 2010). Selon une analyse d'Antoine Schwartz qui révèle dans son article (2010) *Les think tanks et la consolidation d'une vision économique du social*, l'hypothèse est que leur influence tient essentiellement à leur contribution au « *travail lent, diffus et continu de construction idéologique du débat économique et social* ».

Selon lui, les « *conceptions* » voire les idéologies qu'ils véhiculent ne peuvent, par conséquent, pas être perçues en faisant « *abstraction des stratégies et des enjeux des groupes sociaux dont elles expriment les vues et les intérêts* » (Schwartz, 2010). En fait, les orientations dominantes sont celles qui tendent à investir dans la « *social* » dans une perspective exclusivement économique, souvent aux dépens de la société.

Il analyse tout le paysage politique français dans son ouvrage, et nous constatons que chaque parti politique dénombre des *think tanks* dans leurs sillages. À droite ou au centre droit, nous trouvons l'Institut Montaigne, créé par Claude Bebear, le fondateur du groupe d'assurances Axa, et dont la devise est *Réfléchir / Proposer / Influencer*, l'Institut de l'entreprise (IDE), que dirige Michel Pebereau, de nouveau, le président du conseil d'administration de BNP Paribas, ou encore la Fondation pour l'innovation politique (Fondapol), imaginée par Jérôme Monod, ancien dirigeant de la Lyonnaise des eaux et ancien conseiller de Jacques Chirac. À gauche ou au centre-gauche, la Fondation Jean Jaurès créée par le socialiste Pierre Mauroy, la République des idées présidée par l'universitaire Pierre Rosanvallon et la Fondation Terra Nova est dirigée par le haut fonctionnaire Olivier Ferrand. Les laboratoires d'idées qui s'écartent de ce périmètre idéologique dit centriste sont plus rares, surtout s'ils contestent les lois du marché, telle la Fondation Copernic créée en 1998 et animée par des militants de gauche qui souhaitent « *remettre à l'endroit tout ce que le libéralisme fait fonctionner à l'envers* » se définissant comme un regroupement de chercheurs, d'acteurs du mouvement social et de responsables politiques.

Elle vise à la « *déconstruction du discours néolibéral et à permettre l'élaboration de propositions alternatives* » (Fondation Copernic, 2019).

Comme sous le modèle anglo-saxon, la majorité des *think tanks* français sont en fait « *des outils de mobilisation de groupes appartenant aux classes dominantes* » (Schwartz, 2010). Nous y retrouvons principalement des hauts fonctionnaires, des chercheurs, souvent proches des établissements diligentés par le pouvoir (comme Sciences-Po et les écoles de commerce), des chefs d'entreprise et des journalistes spécialisés. Les moyens disponibles sont également loin d'être égaux (Moog, 2008), les inégalités que l'on observe reflètent en fait les ressources sociales des réseaux dont le *think tank* dispose et se veut le représentant.

Les idées promues par les *think tanks* qui dominent cet univers s'inscrivent dans une histoire longue et complexe, celle du triomphe progressif des doctrines économiques néolibérales, et conjointement de la répudiation des doctrines interventionnistes d'après-guerre (qui valorisaient un État planificateur, des politiques économiques tournées vers la recherche du plein-emploi et de la cohésion sociale (Lebaron, 2000 et Denord, 2007)). En matière de discours sur la protection sociale, les opinions patronales vont progressivement devenir la vision dominante, surtout à partir des années 1980. La campagne présidentielle de 2007, marquée par un investissement important des économistes associés à des laboratoires d'idées, en a fourni une nouvelle démonstration (Lebaron, 2007).

Certes, les *think tanks* qui se situent au pôle social-libéral se démarquent des propositions les plus rudes et développent plus fréquemment des discours appelant à contenir les forces du marché. Néanmoins, leurs analyses considèrent pour acquis les grandes orientations qui fondent le nouveau consensus idéologique et privent l'État de ses moyens de contrôle sur l'économie (l'Europe néolibérale, la dérégulation de la finance, le libre-échange, etc.). Cette domination de la raison économique enferme le « *social* » dans une logique à la fois financière et marchande. La protection sociale se trouve appréhendée dans l'optique comptable de dépenses à contenir, et le monde du travail comme un simple marché qu'il s'agirait de fluidifier. Pourtant, ni la Sécurité sociale ni le Code du travail ne trouvent leur raison d'être dans des logiques économiques. La fonction d'un *think tank* est sans doute moins de produire des idées nouvelles que de faire circuler un ensemble de croyances partagées par les élites en matière de régulation publique. S'ils revendiquent tous une « *indépendance d'esprit* » et une participation désintéressée au débat d'idées, tous ne disposent pas d'un même pouvoir d'influence, et la

majorité d'entre eux servent essentiellement de relais aux préoccupations de groupes appartenant aux classes dominantes. Ces laboratoires d'idées qui dominent le débat public jouent ainsi un rôle essentiel dans l'élaboration d'une « *doxa intellectuelle* », que le sociologue Louis Pinto définit comme un « *ensemble de mots, d'expressions, de slogans, de questions et de débats dont les évidences partagées délimitent ce qui est donné à penser aux contemporains* » (Pinto, 2009). Cette doxa rejette les conceptions liées à une forte intervention de l'État dans l'économie au nom de la justice sociale.

Le domaine de l'éducation n'est forcément pas laissé de côté par ses réservoirs d'idées, ni en Europe, comme l'analyse l'ouvrage de Stephen Boucher *L'Europe et ses think tanks : un potentiel inaccompli* (2004). Les caractéristiques centrales des think tanks sont d'être « *orienté vers la politique* », produire « *des analyses et des recommandations* » et communiquer leur recherche faisant référence à McGann et Weaver (2000), c'est « *la transformation de problèmes politiques en solutions de politiques publiques appropriées* » qui justifie leur existence. Comme le réseau européen d'Experts en Économie de l'Éducation (EENEE), qui est un réseau de centres européens et d'experts de premier plan en économie de l'éducation. En tant que *think tank* de l'Union européenne, l'EENEE est financé par la Commission européenne, la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture (DGEC) et est coordonné par le Centre for European Policy Studies (CEPS) et l'Ifo Institut allemand.

Ils ne sont pas laissés pour compte en France non plus dans ce domaine, Héloïse Nétange liste les principaux dans son article publié dans la Revue internationale de l'Éducation de Sèvres en 2008 ; des *think tank* français œuvrant pour la transformation du monde éducatif.

- **Fondation Concorde** : *think tank* possède un groupe de travail sur l'enseignement supérieur dirigé par Elie Cohen, professeur à l'université Paris-Dauphine. Il publie en 2006 deux rapports sur l'enseignement supérieur : *Enraciner l'enseignement supérieur dans la société de la connaissance* et *Dix mesures pour transformer l'enseignement supérieur en cinq ans et Réussir l'université du 21^e siècle*.
- **Fondation pour l'innovation politique** : créée en 2004 a beaucoup publié sur les systèmes universitaires étrangers, notamment la Suède, la Californie ou le Royaume Uni, et l'Australie. D'autre part, son blog Refonder l'école, tenu par Marie-Christine Bellosta, maître de conférences en littérature française à l'École normale supérieure, suit les débats d'actualité en éducation.

- **Fondation Robert Schumann** : créé en 1991, ce *think tank* pro-européen est reconnu d'utilité publique en France par un décret du 18 février 1992. La fondation publie en octobre 2006 un ouvrage de Laurent Bouvet, professeur de sciences politiques, intitulé *Réformer l'université* qui présente comme un enjeu européen, évoquant la nécessité de réformer pour rendre les formations plus appropriées et empêcher la fuite des cerveaux.
- **Institut de l'entreprise (IDE)** : fameuse association créée en 1975 proposant de nombreuses ressources en ligne sur l'éducation comme nous le soulignons plus haut pour les S.E.S. Son site Internet Débat & co. propose une présentation de réformes de l'enseignement scolaire ou supérieur dans le monde, pays par pays (États-Unis, Allemagne, Hongrie, Suède, Royaume-Uni) dans la rubrique Éclairages internationaux. De plus, le site propose un blog thématique sur l'enseignement où en 2007, les groupes de réflexion sur l'enseignement menés par Jean-Pierre Boisivon, ancien directeur de l'évaluation et de la prospective au ministère de l'Éducation nationale, ont fait des propositions pour « *Rendre l'école plus efficace et plus juste* », « *Promouvoir des universités plus autonomes, mieux dotées et plus compétitives* », « *Généraliser l'alternance pour une meilleure insertion professionnelle* ».
- **Institut Montaigne** : propose sur son site Internet deux rubriques une dédiée à l'Enseignement primaire et secondaire et l'autre à l'Enseignement supérieur/recherche. Il s'intéresse en un large panel de sujets éducatifs du primaire à l'université, et dernièrement à plusieurs aspects structurants de la politique éducative conduite depuis 2017. (Larseneur, 2022)
- **Institut Thomas-More** : fait un état de l'éducatif en janvier 2008, avec le Comité France de l'Institut Thomas More qui a tenu une rencontre à laquelle ont participé Alain Bentolila et Alain Finkielkraut sur La France devant l'échec de son modèle scolaire, faisant écho à la publication des résultats de l'enquête PISA.
- **La République des idées** : *think tank* créé en 2012 qui publie la revue en ligne La Vie des idées, rattachée à l'Institut du monde contemporain du Collège de France et une collection de livres aux éditions du Seuil. Il est dirigé par Pierre Rosanvallon.
- **Terra Nova** : le groupe Enseignement supérieur de ce *think tank* se donne pour objectif de proposer une politique progressiste pour l'enseignement supérieur, fondée sur le redressement du système éducatif dans la compétition mondiale, la démocratisation, la justice sociale.

Mais on peut aussi retrouver dans les think tank, des liaisons idéologiques plus religieuses que politiques comme **Vers le haut** qui est labellisé Think Tank & Transparent par l'Observatoire européen des Think Tanks créé en 2006 à Paris. Ce groupe est soutenu par un réseau religieux émanant du Groupe Bayard, des Apprentis d'Auteuil, des Scouts musulmans, de l'Armée du Salut, de l'Ose et du collège des Bernardins. Cet œcuménisme religieux se traduit dans une approche particulière des questions d'éducation qui vise à sauver l'École par des éducateurs mieux encadrés et un soupçon de psychologie positive. Il associe à sa réflexion des acteurs de terrain, des jeunes et des familles, ainsi que des experts et des personnalités de la société civile.

(3) Liens entre influence et éducation : le cas des S.E.S. sur les trois dernières réformes 1999 à 2020

Par cette analyse des probabilités d'influence idéologique sur le curriculum prescrit (*think tank*), je cherche à mettre en évidence le curriculum caché de cet enseignement après des réformes importantes ces vingt dernières années (cf. Figure n°16).

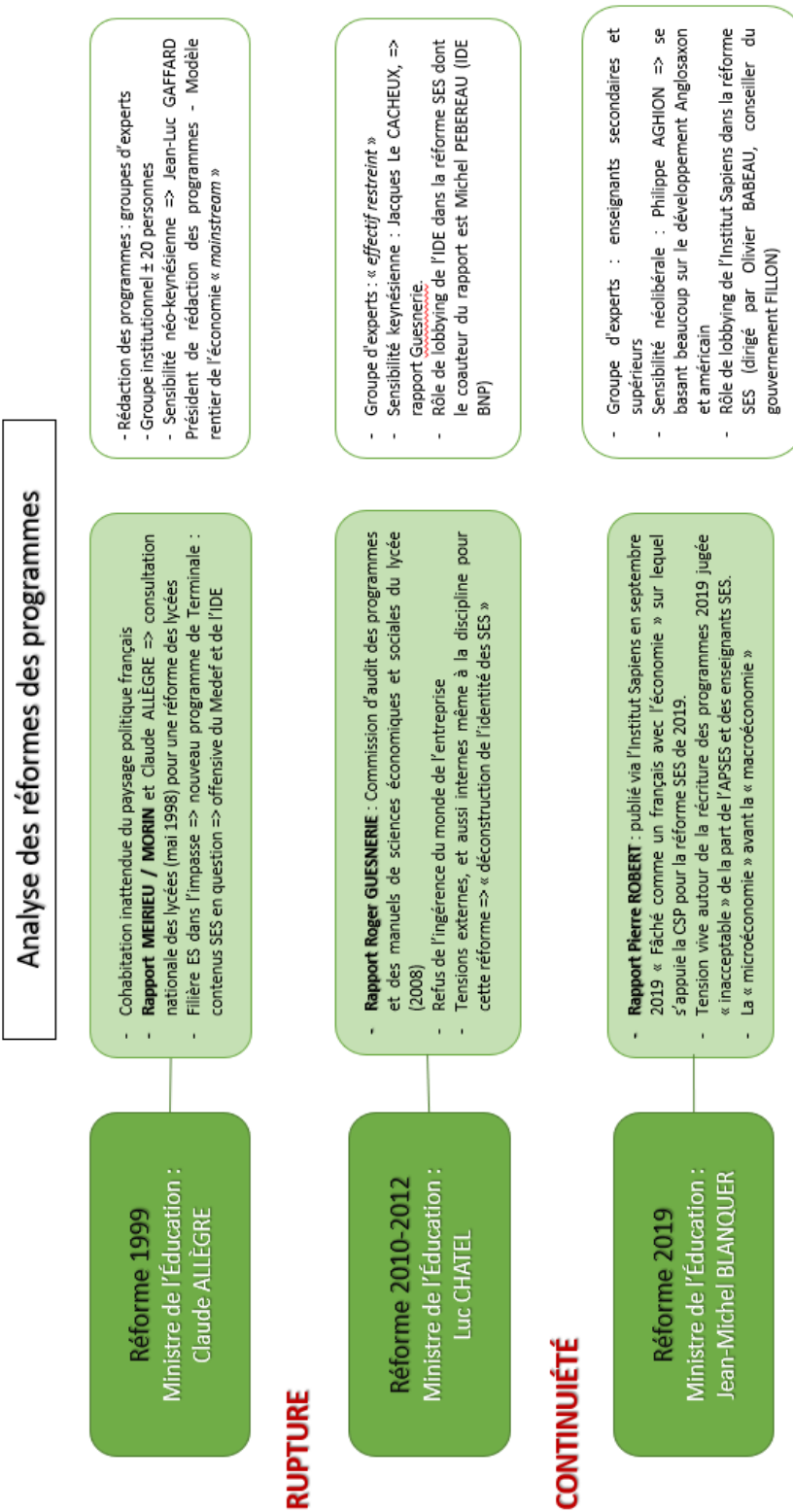


Figure n°16 : Analyse des réformes des programmes S.E.S. de 1999 à 2020

La réforme des programmes de 1999 évolue dans un contexte difficile pour le Président de la République en place Jacques Chirac. Conséquence d'une dissolution surprise de l'Assemblée nationale, la cohabitation intervient en début de septennat présidentiel et va durer le temps d'une législature. L'histoire de l'institution de l'éducation nationale et de son ambivalence entre le cadre de l'État-nation et celui du système néolibéral propre à la sphère occidentale et européenne a toujours nourri de vives polémiques aux réformes académiques. Mais la problématique des programmes n'engendre pas qu'un débat politique, elle se déplace aussi vers des polémiques économiques. De fait, les experts ont trouvé un angle d'attaque réclamé depuis longtemps : l'interdisciplinarité, face au cloisonnement étanche des disciplines (Bourdieu et Gros, 1989) où la juxtaposition ne constitue pas en elle-même un projet éducatif clairement identifiable (CNP, 1994) (Beillerot, Collette, 2003).

Lancée en 1998, une consultation nationale sur *Quels savoirs enseigner au lycée ?* est demandée par le gouvernement à Philippe Meirieu et d'Edgar Morin, pour une modification du temps de travail des enseignants qui serait réduit, mais assorti d'un temps « *d'encadrement* », où parallèlement, les programmes seraient allégés en créant un tronc commun assorti de spécialisations. Solutions suivies par le nouveau ministre de l'Éducation, Claude Allègre, où il en reprend les principales priorités, celles d'apprendre la citoyenneté tout en aidant les plus défavorisés et les plus éloignés de la norme, ainsi que prendre en charge l'aide individualisée et s'affranchir de la logique disciplinaire. Cet allègement d'heures et de notions académiques marque une rupture avec la logique des programmes S.E.S. jusqu'à aujourd'hui.

Après la réforme Jospin, l'affirmation d'une « *troisième culture* » ou une « troisième voie » dans l'enseignement des S.E.S. avait laissé entrevoir une ouverture d'esprit entre filière littéraire et scientifique permettant ainsi aux élèves qui s'intéressent au monde tel qu'il les entoure (représentant 16 % des élèves de terminale en 1997 (Les Échos, 1998). Cependant, des déclarations critiques des S.E.S. par les dirigeants politiques mettent le feu aux poudres comme par la considération « *des S.E.S. comme une pseudo science* » (C. Allègre), et que « *la création des S.E.S. en 1966 était une erreur génétique* » de la part du directeur des enseignements scolaires Alain Boissinot.

Devant autant d'hostilité, les associations enseignantes comme l'APSES ont peur des conséquences de cette réforme de leur discipline qui engagent la baisse des orientations des

filières Sciences Techniques et Tertiaires (S.T.T.) et Économique et Social (ES) mais aussi la chute du nombre de postes au CAPES, et voient leur filière dans l'impasse.

Dans un cul-de-sac la discipline S.E.S. a quand même des intérêts pour une partie de la sphère dominante sous la pression des groupes patronaux. C'est à partir de ce moment que la porte s'ouvre pour le Medef par l'intermédiaire de l'Institut de l'Entreprise (IDE) et contracte en 2003 un partenariat avec l'Éducation nationale pour parfaire la formation des professeurs de S.E.S. et développer « *l'esprit d'entreprise* » dans l'enseignement. Après les stages longs offerts à des professeurs de S.E.S. (choisis par l'Inspection), l'IDE organise avec le Ministère une université d'automne réunissant 200 professeurs de S.E.S. avec les patrons de grandes entreprises sur le thème Les entreprises dans la mondialisation. L'APSES interpelle le Ministère et l'inspection, alerte la presse, un grand nombre de ses responsables voient leur candidature rejetée des inscriptions aux entretiens de cette université (Guillot, 2019). Le Medef trouve sa légitimité dans le fait que l'entreprise rentre dans le cadre d'un objet économique et social privilégié, qui mérite pleinement d'être étudié en classe pour en comprendre le fonctionnement et les finalités. Mais enseigner l'entreprise ne doit pas conduire à en faire la promotion, à la réifier ou à la condamner. (APSES, 2023)

D'une façon assez habile, le gouvernement a choisi de ne pas nommer dans ce contexte un groupe d'experts idéologiquement marqué à droite, mais de l'inscrire au contraire dans une certaine continuité historique (Buisson-Fenet, 2012). Le groupe d'experts, sous la présidence de Jean-Luc Gaffard, est représenté par 20 personnes (enseignants, enseignants-chercheurs, syndicats d'enseignants et représentants d'inspection), dont Yves-Patrick Coleno (enseignant-chercheur en didactique et pédagogique en Sciences Économiques et Sociales) avec lequel j'ai eu la chance de m'entretenir par téléphone. Il n'y a pas dans ce groupe d'experts de caractérisation précise d'un axe idéologique, car le cadre et les nominations sont expressément institutionnelles. De plus, Jean-Luc Gaffard le président reste d'une sensibilité néo-keynésienne, il est l'héritier du keynésianisme modéré rentrant dans le cadre général institutionnel attendu, le modèle rentier de l'économie *mainstream*, où l'on trouve peu d'esprit critique (entretien téléphonique avec Yves-Patrick Coléno, 2023). Le programme de Terminale est alors revisité en remettant en cause les contenus et la démarche des S.E.S. notamment dans sa démarche plurielle et pluridisciplinaire, ce qui entraîne des actions et des pressions tout au long de son élaboration et de la rédaction du programme.

La réforme des programmes des S.E.S. de 2012 se réalise sous la présidence de Nicolas Sarkozy sous les commandes Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale. Cette réforme débute en 2010 pour les classes de seconde, pour se finaliser en 2012 pour les classes de terminale. Comme toute réforme, celle-ci aussi s'élabore dans la douleur et plus précisément ici pour les S.E.S. Dans un entretien donné à la Tribune du Dimanche en juin 2010, Luc Chatel répond à certaines critiques reprochant à cette réforme de ne pas avoir assez rééquilibré les filières et d'avoir maintenu le monopole de la série S, et le fait qu'une part d'idéologie ait prévalu dans la conception première des programmes d'économie. Se défendant « *de ne jamais tomber dans le piège du débat idéologique. Le groupe d'experts que j'ai nommé rassemblait des économistes de toute sensibilité et j'y étais très attaché. Le sujet n'est pas de favoriser telle ou telle école de pensée* » (Chatel, 2010).

Pourtant mes recherches remontent sur un rapport rendu au ministre de l'Éducation nationale en 2008, suite à une commission ayant la mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée. La lettre du ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Xavier Darcos, donne à la Commission mandat « *d'examiner le contenu des manuels de sciences économiques et sociales du lycée, de s'assurer de leur conformité aux objectifs et aux contenus des programmes, du respect de la pluralité des courants de pensée constitutifs du domaine des sciences économiques et sociales ainsi que de la qualité des supports pédagogiques utilisés* ». Elle demandait qu'« *une attention toute particulière*» soit apportée «*à la manière dont est abordée l'étude du marché et de l'entreprise*».

Ce rapport, nommé le Rapport Guesnerie (1) (2008), en déduit que « *de manière générale, les programmes de S.E.S. au lycée donnent l'impression qu'un enseignement de « problèmes politiques, économiques et sociaux contemporains » est dispensé aux élèves, plutôt qu'un enseignement de sciences sociales visant à leur faire acquérir les fondamentaux de l'économie et de la sociologie [...]*

(1) Rapport au ministère de l'Éducation nationale de la mission d'audit des manuels et programmes des S.E.S. du lycée, présidée par Roger Guesnerie, Professeur au Collège de France. Juin 2008. « Le rapport Guesnerie » - Dans Idées économiques et sociales.

Les « sciences économiques et sociales » ne constituent aucunement une approche spécifique par rapport aux disciplines académiques ou encore moins une discipline unifiée qui se prétendrait en être la synthèse ou le dépassement. Dans l'état actuel des savoirs, enseigner les sciences économiques et sociales ne peut consister qu'à enseigner des savoirs fondés soit sur l'économie, soit sur la sociologie », et c'est sans surprise que ce rapport guidera les concepteurs des nouveaux programmes.

Depuis la création des S.E.S., le patronat considère que la discipline a un rôle négatif sur la considération des citoyens pour l'entreprise. Concernant la réforme, le rôle de lobbying de l'IDE, comme nous l'avons vu auparavant entrant dans l'arène des programmes académiques en 2003, est dénoncé par tous. Bien que cet institut s'affichant comme un *think tank* « indépendant de tout mandat syndical ou politique » (IDE 2014), bien des enseignants considèrent qu'il est un des bras armés du MEDEF. D'ailleurs, Michel Pébereau (BNP), alors président de l'IDE, faisait partie des coauteurs du rapport Guesnerie à l'origine de cette réforme. Membre de la section Économie politique, statistique et finance de l'Académie des sciences morales et politiques (ASMP), Michel Pébereau commence par un audit à charge des manuels de S.E.S. permettant évidemment de remettre en cause les programmes sous-jacents concluant que l'enseignement des S.E.S. est « gravement défectueux ».

L'inscription des contenus d'enseignement dans les programmes est le fruit de luttes où se sont exprimés les intérêts divergents de différents regroupements d'acteurs. Les tensions et enjeux identifiés portent d'une part sur la place de la discipline dans la nouvelle structure du lycée avec notamment la mise en place en seconde des enseignements d'exploration. D'autre part, les enjeux sont liés aux programmes, à leur contenu et à leur didactisation sous le voile de l'indépendance idéologique, des rapports aux savoirs universitaires, de l'interdisciplinarité vs du cloisonnement des disciplines (Chatel 1995, Beitone, Legardez 1995, Dollo 2009, Beitone, Hemdane, Lambert 2013).

Dans le cadre de la réforme du lycée menée par le gouvernement Sarkozy, le groupe d'experts nommé pour réaliser cette réforme est présidé par Jacques Le Cacheux, économiste de l'Observatoire français des conjonctures économiques (OFCE), de claire sensibilité keynésienne. Il s'appuie sur un effectif restreint où les « professeurs de terrain » sont peu nombreux, composé d'inspecteurs, d'universitaires (dont Didier Marteau, Bernard Valade et

Yves Deloye), et de professeurs de lycée (dont Alain Beitone). La réécriture des programmes de S.E.S. se met en œuvre en s'appuyant sur les conclusions du rapport Guesnerie.

Le SNES a alors analysé le programme de première ES comme une « *déconstruction de l'identité des S.E.S.* ». Ce programme a d'ailleurs réussi le tour de force de mobiliser contre lui la très grande majorité de la profession (plus de la moitié du corps des professeurs de la discipline s'est même explicitement engagée dans une pétition) et onze organisations d'enseignants-chercheurs du supérieur se sont prononcées contre la « *liquidation des S.E.S.* » et pour un moratoire concernant son application à la prochaine rentrée (Buisson-Fenet, 2012).

Bien plus que les précédents, les nouveaux programmes manifestent une rupture entre la finalité de formation par les sciences sociales au pluriel, qui était celle de cette discipline scolaire jusqu'alors, et la visée prioritairement « *scientifique* » de ces nouveaux programmes qui est de « *développer l'apprentissage rigoureux de savoirs disciplinaires* ». Il s'agit de *former à* et non *par* la science économique, la sociologie, la science politique. Certains se félicitent de cette refondation, d'autres, en particulier l'APSES, s'en inquiètent. Autre rupture, l'orientation scientifique sous-jacente : le programme privilégie, tant en économie qu'en sociologie, les raisonnements en termes de choix issus de l'individualisme méthodologique. Cette orientation méthodologique est tout à fait différente du privilège donné à la macroéconomie et aux conceptualisations globales dans les programmes antérieurs.

Les modifications du curriculum formel de cette réforme 2012 ont engendré beaucoup de polémiques. Le statut d'enseignement d'exploration en classe de seconde, la réduction des horaires, le cloisonnement des programmes de la discipline et les nouveaux items notionnels autour de questionnements rentrants dans une rhétorique essentiellement néo-classique comme utilité, contrainte budgétaire, prix relatif...et marché. Si les milieux patronaux s'étaient émus de la « *disparition* » du thème du marché dans les programmes de seconde il y a quelques années (Blanchard, Coléno, 2018), ils doivent être rassurés puisque ce thème est omniprésent dans les nouveaux programmes, par contre les concepts « *d'économie de marché* », comme celui de « *capitalisme* », n'y figurent plus. Aucun cadrage historique ou sociologique n'est pourtant prévu dans les programmes sur cette institution, qu'est devenue la notion de « *marché* ». Pas d'interrogations donc sur l'origine du marché, ni même sur l'existence éventuelle d'autres modèles économiques. Le marché semble être l'unique système économique imaginé par les hommes pour produire et échanger (Mas, 2019). Mais à aucun

moment les programmes ne rappellent que ce modèle repose sur des hypothèses très restrictives, dont le relâchement permet souvent de mieux comprendre le fonctionnement des marchés réels. Il y a donc de fortes chances pour que les élèves ne saisissent pas les enjeux épistémologiques de la démarche modélisatrice comme les y invitent pourtant les indications officielles.

Sur les représentations de la notion de marché, Blanchard et Coléno (2018) décrivent dans leur article deux éléments « *liberté et propriété privée* » dont les socles des approches néolibérales comme nous pouvons le justifier avec les idéologies détaillées plus haut et déjà confirmées par Dardot et Laval (2010). Dans la mesure où ni les manuels ni le programme ne revendiquent cette appartenance théorique, ne justifiant pas la « *naturalisation* » de la propriété privée ni n'explicitant cette idée de liberté, Blanchard et Coléno (2018) parlent de « *crypto-néolibéralisme* ». Cette notion rejoint imparablement mon analyse de curriculum caché (*hidden curriculum*) que nous expliciterons dans la partie suivante.

De même, si la question climatique est bien présente dans les programmes, ceux-ci rappellent que les différents instruments dont disposent les pouvoirs publics pour lutter contre les externalités négatives présentent des avantages et des limites, et que leur mise en œuvre peut se heurter à des dysfonctionnements de l'action publique. Quant aux accords internationaux, ils sont aussi contraints par les stratégies de *free-riding* (1) des États puisque qu'en présence de bien commun les négociations et accords internationaux liés à la préservation de l'environnement sont contraints par ces stratégies de passager clandestin et les inégalités de développement entre pays.

(1) Stratégie de free-riding : est le fait pour un consommateur de bénéficier de certains avantages sans avoir investi pour (en temps et/ou en argent). Ce terme free-riding est apparu en 1965 grâce à un socio-économiste, Mancur Olson qui modélisait ce phénomène dans son ouvrage « Logique de l'action collective ». Afin de l'expliquer, l'américain prenait l'exemple du syndicalisme. En effet, dans ce cas présent, ce sont les personnes syndicalisées qui payent pour avoir un syndicat qui sont à l'origine de certains changements et avantages pour l'ensemble d'une population, population dans laquelle certains attendent les bénéfices sans payer la cotisation. Ces personnes attendant les bénéfices sans les payer étant des free-riders. (source : Audrey Portes – 2014 - Doctorat en marketing et monitrice d'enseignement à l'IAE de Montpellier - <https://blog.cibleweb.com/2014/09/30/definition-du-jour-free-riding-cross-canal-102812721>)

Par contre les élèves doivent comprendre qu'une croissance économique soutenable se heurte à des limites écologiques (notamment l'épuisement des ressources et la pollution) et que l'innovation peut aider à reculer ces limites. Le salut de la planète ne viendra donc ni de la mobilisation des citoyens, ni de la transformation de nos modes de vie, ni de l'action publique, mais de l'innovation et de la croissance économique. Dans les nouveaux programmes, la présentation des principaux paradigmes qui structurent le champ des sciences économiques et sociale n'est plus mentionnée.

La réforme des programmes des S.E.S. de 2020 se met en place sous la présidence d'Emmanuel Macron, déjà à l'Élysée depuis 2017. Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, initie en 2019 le projet de réforme des programmes et des lycées à peine huit ans après la précédente. Lors de la réécriture des programmes de la filière générale du lycée, deux membres de l'Académie des Sciences Morales et Politiques (ASMP), dont Pierre-André Chiappori, sont directement inclus dans le groupe de travail chargé de cette rédaction. Les programmes de S.E.S. vont dans la continuité de l'axe entrepris par la réforme de 2012, de façon éloquente, car malgré une réduction du volume horaire, l'enseignement des S.E.S. doit traiter ce qui n'est plus des thèmes, mais des questionnements déjà orientés (comme l'exemple Quels sont les sources et les fondements de la croissance économique ?), avec des objectifs d'apprentissage considérablement plus étoffés. Pour les élèves, il s'agit de comprendre les processus. Le choix même du verbe « *comprendre* » est révélateur de l'intention de faire adhérer à une « vérité » révélée par une science prétendument unanime plutôt que de mettre en évidence et d'interroger la complexité et l'ambivalence des phénomènes socio-économiques (APSES, 2022).

Pour cette réforme aussi, la réécriture des programmes S.E.S. est, sous demande du ministère, conseillée et auditée par un autre institut, l'Institut Sapiens (*think tank* français qui se veut le premier représentant d'une think Tech modernisant radicalement l'approche des traditionnels, selon l'Observatoire des multinationales, il est « *proche des mouvements transhumanistes, et du Medef* »). Un autre rapport est aussi publié sur leur site Internet en septembre 2019 qui restera comme le Rapport Pierre Robert *Fâché comme un français avec l'économie*. Ce même rapport sur lequel s'appuie la CSP pour la réforme.

Quand on prend en compte les résultats de ce rapport, on peut relever une conception assez réductrice de ce que serait la culture économique de leur côté, une familiarité avec les marchés financiers et leur fonctionnement technique plutôt que sociologique. Le constat que l'on pourrait effectivement tirer d'une telle accumulation de réponses fausses est qu'une part importante des citoyens français est assez peu portée sur les raisonnements financiers, faute sans doute, en grande partie, de disposer d'une épargne suffisante pour se questionner sur ce type de sujets. Robert tire néanmoins la sonnette d'alarme : citant pêle-mêle des journalistes et des économistes convaincus comme lui de l'importance de « *libéraliser* » autant que faire se peut l'activité économique (Éric Le Boucher, Edmund Phelps, Yann Algan, Pierre Cahuc, sans oublier André Babeau, acteur des politiques éducatives et père du dirigeant-fondateur de l'Institut Sapiens). La réforme de cet enseignement constituerait ainsi une priorité, selon l'auteur, pour résoudre le problème ainsi identifié, au point qu'il y consacre les deux tiers de son rapport.

Deux dimensions sont plus précisément pointées du doigt : la « *posture des professeurs de S.E.S.* » d'une part, et la « *manière dont sont conçus les programmes de S.E.S. et les manuels qui les déclinent* » de l'autre. S'agissant de la première, l'auteur mobilise non sans habileté les propos tronqués de Denis Clerc, fondateur du mensuel Alternatives économiques, qu'on ne peut guère soupçonner d'hostilité envers les professeurs de S.E.S., dans un article sur l'évolution de l'enseignement de l'économie dans l'Hexagone (Clerc, 2006), pour affirmer que les enseignants de S.E.S. auraient adopté une posture « *plus militante que scientifique* », imprégnée d'une « *dominante keynésienne implicite* » hostile à la « *vulgate libérale* ».

Ces accusations font implicitement écho aux caractérisations courantes des enseignants du S.E.S. comme « *marxistes* » ou « *gauchistes* » cherchant à inculquer aux étudiants une hostilité envers l'entreprise et au marché (souvent mentionnée au singulier) (Martinache, 2013).

S'agissant des programmes et manuels, l'auteur du rapport se contente de paraphraser les rapports commandés en 2008 et au début de l'année 2017 par la section *Économie politique, statistique et finance* de l'ASMP à plusieurs économistes éminents et réputés. Pierre Robert souligne ainsi 3 problèmes majeurs que poseraient les programmes actuels :

- un « *encyclopédisme qui interdit tout approfondissement sérieux des questions complexes que les programmes prétendent couvrir* »

- leur « *pessimisme, qui occulte des aspects essentiels de la réalité avec une tendance à insister sur ses seuls côtés négatifs* »

- des « *lacunes analytiques qui laissent de côté toute analyse du risque, débouchent sur de graves confusions entre corrélation et causalité et négligent les contraintes que subissent les entreprises* »

La conclusion propose un catalogue de préconisations pour réformer l'enseignement des S.E.S. au lycée, mais aussi celui de l'économie à l'Université. L'orientation idéologique de ce rapport est le symptôme d'une tendance plus profonde. La dénonciation de l'« *inculture économique* » des Français et de sa cause supposée, l'enseignement de S.E.S. au lycée, « *est depuis longtemps le fait de certains groupes d'intérêt patronaux en cheville avec certains acteurs au plus haut sommet de l'État* » (Rozier, 2009).

Le président de l'APSES, Erwan Le Nader, regrette dans cette réécriture que la macroéconomie ait très largement disparu des programmes S.E.S. de seconde et de première. Il déplore, par exemple, que les politiques monétaires et budgétaires ne soient mentionnées qu'en fin de chapitre, alors que les mécanismes de marché sont développés sur trois chapitres.

Seulement « *on a un socle microéconomique solide et c'est important* », répond l'économiste Philippe Aghion, proche d'Emmanuel Macron, qui pilote le groupe d'experts chargé de réécrire les programmes. Pour Aghion, la macroéconomie ne peut s'aborder qu'après avoir acquis de fondements microéconomiques solides. « *C'est comme cela qu'elle évolue, il n'y a plus d'un côté la macro et de l'autre la micro* », souligne encore celui qui a enseigné la macroéconomie pendant quinze ans à Harvard. Il se défend de tout « *dogmatisme néoclassique* », c'est « *une microéconomie qui ne dit pas du tout que les marchés sont parfaits* », cependant pour lui l'innovation est à la base de la croissance, les politiques économiques doivent alors inciter à cette innovation. Il montre d'ailleurs que la croissance et l'inflation seraient largement sous-estimées en raison des facteurs technologiques (site Alternatives économiques, 2018).

Nous aurons compris donc que le rôle de lobbying de l'Institut Sapiens dirigé par Olivier Babeau, conseiller du gouvernement Fillon, dans la réforme S.E.S. et la sensibilité néolibérale du groupe d'experts se basent beaucoup sur le développement anglo-saxon et américain avec un axe idéologique en adéquation avec le modèle économique *mainstream* s'impose dans cette

orientation des nouveaux programmes malgré la collaboration d'enseignants du secondaire et du supérieur.

Les S.E.S. offrent un exemple typique, mais en aucun cas unique, d'une tentative de contrôle de l'enseignement scolaire et de retour à une conception plus verticale et dogmatique de la pédagogie, qui nuit à la fois à la liberté pédagogique des enseignants et au développement de la pensée critique des élèves. L'histoire de cette matière, relativement jeune dans le système éducatif français, rappelle que les causes idéologiques peuvent venir de différentes sources, emprunter de multiples canaux et n'arrivent pas toujours à leurs fins.

2. Résultats de l'analyse de contenu général des manuels S.E.S. de trois éditeurs de 1999 à 2020

a) Curriculum intermédiaire

Comme je l'ai développé dans mon cadre théorique, le *curriculum intermédiaire* (ou *archieved curriculum*) représente l'outil pédagogique sur lequel s'appuie les enseignants et élèves, véritable gardien des savoirs, il déteint un rôle important dans la transmission des valeurs d'une société. Cet outil préalablement identifié est le manuel scolaire des S.E.S. de Terminale – enseignement de spécialité. Objet, comme nous l'avons vu, qui agite lui aussi les velléités de certains acteurs de politiques éducatives, tel que l'a mentionné Robert dans son rapport de 2019.

Pour certains auteurs « *l'efficacité de ces matériels d'enseignement est essentiellement fonction de la façon dont les enseignants les utilisent* » (Joannert, 2020). En effet, la liberté pédagogique des enseignants reste essentielle à la traduction et à la mise en application des connaissances envers les élèves via les manuels scolaires.

Mon intérêt en étudiant les manuels scolaires de S.E.S. sur les trois périodes des réformes est d'identifier ou non, une orientation idéologique différente ou discutée de l'objet pédagogique via les programmes académiques. De ce fait, justifier si le *curriculum prescrit* reste en

adéquation avec le *curriculum intermédiaire* sous-entendu sous infusion du *curriculum caché* identifié.

Avant toute chose, j'ai souhaité m'informer sur le marché de l'édition scolaire, et principalement aux trois éditeurs choisis pour me représenter qui sont-ils, et quelle place occupent-ils dans l'univers du marché scolaire. Les données les plus actuelles que j'ai pu trouver sur le secteur de l'édition date de 2003 par un article publié en 2019 Les éditeurs scolaires traditionnels à la recherche d'un modèle économique (Bahuaud, 2019). Ce marché est opaque, il représente 12.9% des ventes du secteur de l'édition dépensant les 300 millions d'euros de chiffres d'affaires malgré un léger recul. Peu d'acteurs se disputent ce marché oligopolistique (monopole de l'offre) dans lequel les manuels scolaires représentent 73% du chiffre d'affaires. Comme il l'est très bien expliqué dans l'article, cela reste « *un marché qui demeure très aléatoire dans cette sphère particulière de l'édition* ». L'autrice mentionne que ses principaux acteurs sont Belin, Bordas, Bréal, Delagrave, Didier, Foucher, Hachette Éducation, Hatier, Istra, Magnard, Nathan et Retz. Parmi eux, six se partagent 80% à 90% du marché et les indépendants se font rares.

On note aussi qu'une nouvelle configuration du paysage éditorial français s'offre, et notamment dans le domaine scolaire par la vente des maisons de Vivendi Universal Publishing au groupe Lagardère. Qu'en sera-t-il de l'indépendance idéologique encore une fois ?

Pour mes travaux de recherche, j'ai sélectionné les éditeurs suivants :

- Le groupe Hachette par sa branche Hachette Éducation, créée en 1826, est le leader de l'édition scolaire en 2004. Son offre éditoriale se décline sur des supports diversifiés : ouvrages, vidéos, cédéroms et sites Internet élaborés en collaboration avec Hachette Multimédia. Le rachat d'Hachette par *Vivendi* en novembre 2023 suscite toute une gamme d'inquiétudes chez les auteurs. Davantage attachés à leur éditeur qu'au groupe, les écrivains espèrent que la reprise en main idéologique de Vincent Bolloré constatée dans les médias ne sera pas dupliquée dans l'édition.
- Le groupe Alexandre-Hatier, créé en 1880, est composé lui-même de quatre éditeurs dont un hors champ scolaire (Rageot Editeur), il se positionne à la troisième place des éditeurs d'éducation en France. Il propose également une offre pluri-médias avec des cédéroms et des sites accompagnant ses manuels. Racheté par le groupe Hachette depuis 1996, il possède deux filiales : Didier et Foucher. Appartenant au

même groupe, il est néanmoins, considéré comme le deuxième concurrent d'Hachette Éducation derrière Nathan.

- Le groupe Wendel Investissement a racheté, au printemps 2004, la majorité des actifs d'Éditis au groupe Lagardère avec ses trois branches : distribution, littérature et Éducation et référence, au sein de cette dernière, cohabite Nathan, éditeur scolaire depuis 1881. L'offre éditoriale du deuxième éditeur scolaire français couvre aussi bien les manuels, les cédéroms, les sites-compagnons, de la maternelle à l'Université, et Bordas, la plus jeune des grandes maisons scolaires, fondée en 1946, proposant entre autres, des manuels scolaires, des ouvrages parascolaires et de pédagogie, de la maternelle au lycée.

(1) *Résultats de l'analyse de corpus des manuels scolaires étudiés*

Je débute mon analyse des contenus des manuels par une analyse de corpus des éditions choisies afin de déterminer ou non, un courant de pensée spécifique chez les éditeurs. Dans le tableau suivant, nous retrouvons les trois éditeurs par année, avec le ou les directeurs d'ouvrage et l'effectif du corpus.

Pour les éditions **Hachette**, nous constatons assez rapidement qu'ils cherchent à nourrir les sensibilités avec des directions d'ouvrages en duo avec des compétences moins complémentaires que linéaires en respectant un effectif régulier (env. 11 personnes), des profils académiques et de terrain :

- **1999 Manuel S.E.S. – Terminale spécialité** : Alain Beitone accompagné d'Ahmed Silem pour la direction de l'ouvrage du manuel S.E.S. – spécialité de 1999. Le premier dont nous avons fait connaissance plus haut, nage à contre-courant de la doxa éducative, il a donc défendu et promu la mise en place d'une pédagogie visible et explicite, seul moyen de construire une école émancipatrice pour tous les élèves : *« Il faut refuser la marginalisation des savoirs académiques dans la formation des enseignants. Il faut contester les pseudo-évidences du discours dominant sur l'individualisation des apprentissages, la pédagogie inductive, les compétences opposées aux savoirs, le culte de la transversalité. »* (Beitone, 2019)

Le second, Ahmed SILEM, est professeur d'université, docteur d'état en sciences économiques, docteur en sciences de gestion, chercheur à l'ERSICO (Équipe de recherche sur les systèmes d'information et de communication des organisations) à

Lyon-II. Il a collaboré à de nombreux manuels de sciences économiques et sociales et a co-dirigé un Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication, Ellipses, en 1997. Son profil d'économiste est plus ouvert vers la gestion et les outils de mesure entrepreneuriale.

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Édition	Année d'édition
Alain BEITONE - Ahmed SILEM	Alain BEITONE Agnès BLANC Emmanuel BUISSON-FENET Philippe DEUBEL Marie-Ange DECUGIS-MARTINI Jean-François LEFEVER-FARCY Emmanuel LE MASSON René REVOL Christophe RODRIGUES Catherine ROUSSEAU Ahmed SILEM	HACHETTE	1999

Corpus entier du manuel S.E.S. 1999 – Hachette

- **2012 Manuel S.E.S. – Terminale spécialité** : Jean-Paul Lebel (auteur de manuels scolaires) et Adeline RICHEL (enseignante associée à l'INRP et formatrice à l'UFM de Versailles) se partagent la direction du manuel. Tous les deux sont enseignants agrégés, l'un de sciences sociales, l'autre de sciences économiques et sociales. Leurs profils restent plutôt institutionnels et spécialistes de la rédaction de manuels scolaires.

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Édition	Année d'édition
Jean-Paul LEBEL - Adeline RICHEL	Carole BERNIER Florence CONSTANTIN Patrice CROIZER Sarah DAUBIN Mary DAVID Jean-Philippe JALLAGEAS Laurent LE GUEN Sandrine LELOUP Marielle MOTAIS Françoise RAULT Jean-Louis SUC	HACHETTE	2012

Corpus entier du manuel S.E.S. 2012 – Hachette

- **2020 Manuel S.E.S. – Terminale spécialité** : pour cette édition aussi, Hachette choisit une codirection entre Marjorie Galy et Remi Jeannin. Pour rester dans un axe pédagogique spécialisé et un cadre institutionnel, tous deux sont agrégés de sciences économiques et sociales en poste d'enseignement.

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Édition	Année d'édition
Marjorie Galy - Remi Jeannin	Martin Anota Carole Bernier Julien Borrelly Jennifer Caux Clément Chanteloup Louise Chapel Murielle Germanaz Cédric Hounsou Kévin Hédé Nicolas Kemoun Erwan Le Nader Claire Oppenheim	HACHETTE	2020

Corpus entier du manuel S.E.S. 2020 – Hachette

Pour les éditions **Bordas**, nous constatons une rupture entre la réforme de 1999 et celle de 2012. D'une réécriture d'ouvrage dirigé par Albert Cohen, homme de valeurs sociales et spécialiste des questions d'inégalités et injustices sociales, à un duo Pessard/Perl qui développe une approche plus contemporaine avec des compétences plus spécifiques.

- **1999 Manuel S.E.S. – Terminale spécialité** : Albert Cohen est le capitaine d'ouvrage, sociologue français, et bien qu'il n'ait pas créé de théorie économique ou sociale proprement dite, ses idées et ses écrits ont eu une forte influence sur les champs de la sociologie, de la philosophie et de la littérature. Ses œuvres mettent souvent en lumière les relations entre les groupes sociaux, la culture et la société, et analysent les mécanismes de domination et les phénomènes de marginalisation. Ses idées ont inspiré de nombreux débats sur la justice sociale, la dignité humaine et l'égalité. Il a développé une idéologie qui mettait en avant l'importance de la science économique et sociale dans la compréhension des problèmes de la société. Selon Cohen, la science économique et sociale permet de mieux comprendre les

mécanismes sociaux et économiques qui sont à l'origine des inégalités et des injustices dans notre société. Il croyait que la compréhension de ces forces est essentielle pour créer un monde plus équitable et plus juste.

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Édition	Année d'édition
Albert COHEN	Bernard CLEMENT Albert COHEN Marc JAYAT Yves LE ROLLAND Hélène LEVY Gilles MARTIN Pierre-Olivier PERL Martial POIRSON Daniel RALLET Frédéric TEULON	BORDAS	1999

Corpus entier du manuel S.E.S. 1999 – Bordas

- **2012 Manuel S.E.S. – Terminale spécialité** : Bordas décide une mise en place d'une codirection pour cette réécriture des manuels 2012. Le duo, Cédric Pessard et Pierre-Olivier Perl, restera en place pour la prochaine réforme de 2020, et marque une stabilité et une lignée pédagogique est soulignée. À cette direction d'ouvrage, nous trouvons Cédric Passard, diplômé de Sciences Po Lille, titulaire d'un DEA de Sociologie politique et agrégé de Sciences Économiques et Sociales, Cédric Passard a soutenu sa thèse de doctorat en science politique en 2013. Il est notamment chercheur au CERAPS-CNRS et membre associé du GRAL (Groupe de recherche en Rhétorique et Argumentation Linguistique) de l'Université Libre de Bruxelles. Maître de conférences en sociologie politique à Sciences Po Lille après avoir enseigné en lycée, il co-dirige à Sciences Po Lille la préparation à l'Agrégation de Sciences Economiques et Sociales. Il est élu au Conseil d'Administration de Sciences Po Lille, ainsi qu'au Conseil National des Universités. Il est également membre et auteur de revues (Émulations, Mots). Il dirige, par ailleurs, la collection Sciences Economiques et Sociales aux éditions Atlande et co-dirige la collection Clefs Concours Sciences Po, également chez Atlande, ainsi qu'une collection de manuels de Sciences Economiques et Sociales pour le lycée aux

éditions Bordas. Ses recherches concernent principalement l'histoire intellectuelle et la sociologie historique du politique (en particulier, les processus de politisation et de démocratisation sous la Troisième République), la sociologie de la littérature et des biens symboliques, les réformes et débats électoraux (mode de scrutin).

Accompagné par Pierre-Olivier Perl, professeur de Chaire supérieure chez École Nationale de Commerce, il dirige aussi de multiples ouvrages aux éditions Atlante sur les thèmes de la sociologie des idées politiques et directeur de collection pour les manuels Bordas en Sciences économiques et sociales.

Nous constatons un profil plus de sciences politiques des sciences économiques et un regard plus ouvert au sujet du commerce au sens large. L'effectif de l'équipe reste identique à 1999 (10 personnes).

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Édition	Année d'édition
Cédric PASSARD – Pierre Olivier PERL	Fatima AIT SAID Estelle CARDON Elise DECOSNE Eric KESLASSY Philippe MATHY Germain MAURY Stéphane MOISSIEGT Alexandra RAEDECKER Jullien TURBE Emilie VANDAPPE	BORDAS	2012

Corpus entier du manuel S.E.S. 2012 – Bordas

- **2020 Manuel S.E.S. – Terminale spécialité** : Bordas garde son binôme de direction d'ouvrage pour cette nouvelle réforme. Pessard et Perl élargissent leur équipe initiale pour formaliser un effectif de 16 personnes. Malgré une tendance à contemporanéiser l'axe idéologique par des compétences plus proches des attentes du curriculum caché, ce parti pris d'étoffer le groupe d'auteurs permet d'accroître les points de vue.

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Édition	Année d'édition
Cédric PASSARD Pierre Olivier PERL	Said Fatima AIT Denis ANNE Rémy BRUNET Estelle CARDON Rémi DUSART Nuria FERNANDEZ CALLEJA Romain GÉNY Eric KESLASSY Germain MAURY Stéphane MOUSSIEGT Amandine OULLION Victoire PATOULLARD Sandrine POIRSON-CLAUSSE Julien TURBÉ Émilie VANDAPPE Claire VANHOVE	BORDAS	2020

Corpus entier du manuel S.E.S. 2020 – Bordas

Pour les éditions **Hatier**, nous distinguons que les collections scolaires se démarquent des deux premiers éditeurs. En effet, Hatier s'appuie dès la réforme de 1999 sur des profils plus orientés vers des compétences techniques (TICE, numérique, histoire du monde contemporain) liées et complémentaires aux S.E.S. et gardera une direction d'ouvrage *monodirective* jusqu'en 2020. Leur effectif ne varie pas beaucoup en vingt ans passant de 8 à 10 personnes.

- **1999 Manuel S.E.S. – Terminale spécialité** : c'est Jean-Yves Capul, professeur agrégé de sciences sociales et sous-directeur des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) au service des technologies et des systèmes d'information, à l'administration centrale des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui prend en charge la direction de ce manuel. Il est d'ailleurs auteur de nombreux ouvrages scolaires.

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Édition	Année d'édition
Jean-Yves CAPUL	Jean-Yves CAPUL Pascale BERGER LONGUET Françoise BLOESS Jean FLEURY Claude GARCIA Christophe LONGUET Jane MEJIAS Michel PITEAU	HATIER	1999

Corpus entier du manuel S.E.S. 1999 – Hatier

- **2012 Manuel S.E.S. – Terminale spécialité** : Didier Anselme qui est professeur de S.E.S et interlocuteur académique numérique (IAN). Il est aussi enseignant à l'INSPE de Grenoble au pôle d'enseignement numérique en plus de ces fonctions de directeur de collection chez Hatier.

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Édition	Année d'édition
Didier ANSELME	Didier ANSELME Karin BAKHTI Pascal BINET Marc JAYAT Gérard LAUREYS Laurence MAURIN Nicolas OLIVIER Jean-Yves PHELEP Monique SERVANIN	HATIER	2012

Corpus entier du manuel S.E.S. 2012 – Hatier

- **2020 Manuel S.E.S. – Terminale spécialité** : pour cette dernière édition, Didier Anselme collabore avec Nicolas Olivier, professeur agrégé de sciences économiques et sociales et diplômé de l'École normale supérieure de Lyon pour diriger cet ouvrage. Olivier enseigne l'économie, sociologie et histoire du monde contemporain en lycée avec une approche de la pédagogie inversée basée sur ses recherches.

Directeurs d'ouvrage	Liste des auteurs	Édition	Année d'édition
Didier ANSELME - Nicolas OLIVIER	Laurence ARLAUD Aurélie Blanc Eric CASSAGNE Marion DIEUDONNÉ Aurélie GIRERD-CHANET Marc JAYAT Roxane SAUR Monique SERVANIN Amandine SOUVIGNET Christophe VISCOGLIOSI	HATIER	2020

Corpus entier du manuel S.E.S. 2020 – Hatier

Pour résumer l'analyse de corpus des manuels S.E.S. de Terminale – spécialité, et en identifier des tendances pédagogiques ou idéologiques, j'ai synthétisé mon analyse dans le tableau suivant :

	Synthèse	Tendance
H A C H E T T E	<p>Effectif régulier / Équipe uniquement "enseignant"</p> <p>Direction d'ouvrage => en binôme + changement à chaque refonte de programme</p> <p>Profil Direction d'ouvrage => agrégés SES / très institutionnel / fidèle aux directives académiques</p> <p>Tendance idéologique => keyspanisme / néokeyspanisme</p> <p>Spécificité Direction d'ouvrage=> sciences économiques et sociales</p>	<p>Éditions Hachette peuvent avoir une approche plus traditionnelle et institutionnelle concernant les normes éducatives du gouvernement, les perspectives académiques ou les priorités pédagogiques avec un corpus stable idéologiquement sur ces 3 réécritures.</p>
B O R D A S	<p>Effectif augmenté pour la refonte 2020 / Équipe uniquement "enseignant"</p> <p>Direction de l'ouvrage depuis la rupture du programme SES en 2012 => binôme + changement de profil (profil sociologue => profils politique et entrepreneurial)</p> <p>Profil Direction d'ouvrage => agrégé SES et docteur Sciences Politiques + professeur ENC / ouverture sur une axe plus proche des demandes attendues</p> <p>Tendance idéologique => courant mainstream des programmes académiques</p> <p>Spécificité Direction d'ouvrage => sociologie pour l'avant rupture / sciences politiques et de gestion pour l'après rupture</p>	<p>Éditions Bordas produisent des contenus pédagogiques pertinents et actualisés (intégration de compétences politiques et professionnelles) mais sont les seuls à formaliser encore dans leur ouvrage S.E.S. les théories économiques et sociologiques empiriques. Le corpus connaît un changement d'axe idéologique pour la réécriture 2012.</p>
H A T I E R	<p>Effectif régulier qui gonfle légèrement à chaque refonte / Équipe uniquement "enseignant"</p> <p>Direction d'ouvrage est essentiellement monodirective jusqu'en 2020</p> <p>Profil Direction d'ouvrage => ouverture sur des disciplines transverses aux SES, et avec une orientation plus contemporaine</p> <p>Tendance idéologique => keyspanisme / néokeyspanisme</p> <p>Spécificité Direction d'ouvrage => sciences sociales / sciences économiques / histoire contemporaine</p>	<p>Éditions Hatier visent à offrir une analyse objective et contemporaine des concepts économiques et sociaux plus que des théories, et à favoriser une réflexion critique et une appropriation personnelle des connaissances (individualisme méthodologique). Le corpus reste stable lui aussi idéologiquement avec une tendance aux disciplines plus modernes et professionnelles (TICE, histoire contemporaine, ...).</p>

Tableau n°9 : Synthèse de l'analyse de corpus des manuels scolaires S.E.S. étudiés

(2) Résultats d'analyse didactique des manuels scolaires étudiés

Pour la réalisation de l'analyse didactique des manuels, comme énoncé dans mon cadre méthodologique, j'utilise la grille d'analyse de contenu de Negura pour chaque manuel pour les trois années de réforme et pour chaque éditeur. J'ai formalisé mes recherches dans des tableaux de compilation ci-dessous sous les mêmes références documentaires.

Source	HACHETTE	1999	Source	HACHETTE	2012	Source	HACHETTE	2020
CRD FDE Montpellier	ISBN	2-01-135167-7	BU Montpellier	ISBN	978-2-01-135559-1	Consultation en ligne		
	EAN	9782011351678	Droit/Économie/Gestion	EAN	9782011355591	version numérique	EAN	9782017088172
	BORDAS	1999		BORDAS	2012		BORDAS	2020
CEDRHE	ISBN	2-04-028855-4	BU Montpellier	ISBN	313-3-09-702523-0	Consultation en ligne		
	EAN	9782040288556	Droit/Économie/Gestion	EAN	978204732957	version numérique	EAN	9782047337592
	HATIER	1999		HATIER	2012		HATIER	2020
CEDRHE	ISBN	2-218-72614-9	BU Montpellier	ISBN	978-2-218-96121-2	Consultation en ligne		
	EAN	9782218726149	Droit/Économie/Gestion	EAN	9782218961212	version numérique	EAN	9782401062986

Tableau 10 : Analyse didactique de contenu des éditions Hachette – Manuels S.E.S. Tle Spécialité 1999 /2012 / 2020

		HACHETTE 1999
Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie	Manuel scolaire SES 1999 Terminale Spécialisée (160 pages)
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...	Objet matériel, ouvrage relié et colorisé Bonne qualité Couverture illustrée par une œuvre d'art : "La Fée électricité" de Raoul Dufy
2- Origine des textes de lecture proposés et supports pédagogiques	authentiques, réécrits, fabriqués,...	Ouvrage fabriqué : assemblage de grande variété de "Textes institutionnels" et " Textes d'auteurs" Quelques "Schémas, tableaux, courbes" majoritairement de sources institutionnelles Quasiment aucune "Photos"
3- Auteurs des textes et supports pédagogiques	français / étrangers, classiques / contemporains	Grands auteurs en théorie économique = 62 au total 28 auteurs français : 45% de l'ouvrage 34 auteurs étrangers (essentiellement occidentaux : Europe et USA) : 55% de l'ouvrage
4- Genre de textes et supports pédagogiques	littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D., ...	Textes et extraits scientifiques et théoriques Caractère pédagogique et scolaire Articles de presse spécialisée et d'actualités Photos / dessins en approche du sujet
5- Types de textes et supports pédagogiques	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...	Dictionnaires (dont 2 du corpus pédagogique) / Revues périodiques spécialisées Sources statistiques institutionnelles (INSEE) Théories économiques et sociologiques dominantes Tableaux et données chiffrées en moyenne 5 auteurs / chapitre
6- Mode d'emploi du manuel (p: 4-5)		Synthèse : mots clés / résumé / schéma d'implication Fiches méthodologiques (p:288-336) / fiches baccalauréat (p:337-363) Exercices (test de connaissances notionnelles) + évaluation (sujet dissertation / note de synthèse) : chaque fin de chapitre Enseignement de spécialité : biographies auteurs classiques et grands courants socio-économiques du programme (p: 364-459) Lexique (p: 460-485) / historique auteurs (p: 490-493) / bibliographies (p : 495)
7- Les thèmes développés (p:6-7)	théorique, contemporain, EDD, ...	Thèmes abordés dans l'enseignement obligatoire : thèmes notionnels, académiques => " une conception verticale et dogmatique de la pédagogie" (APSES) Thèmes abordés en enseignement de spécialité : thèmes théoriques essentiellement, avec une idéologie d'auteur clé à chaque thème Prolongement avec des thèmes contemporains et d'actualité des Pays développés/Pays en voie de développement seulement. EDD abordé (p:206-210) : approche rapide des dangers de l'anthropocène et des inégalités de développement, définition du DD avec liée au rapport Bruntland sans plus de précisions. Auteurs utilisés (L. Abdelmalki et P. Mundler : L'économie de l'environnement 1997).
8- Adaptation des titres proposés (p:8-11)	mots, phrases, textes	Énumération de mots notionnels, sans construction de phrases, ni de groupe verbal
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt	Âge minimum niveau Terminale : 17 ans Intérêts attendus : appétence aux QSV et sujets d'actualité / intérêt des données chiffrées socio-économiques
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique	Territoires étudié : France/Europe, et principalement des pays industrialisés Cultures dogmatiques et essentiellement orientées européennes et libérales Politiques dite "démocratique"
9- Evaluation notionnelle des textes		
a)- Le lexique utilisé (p:460-485)	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...	Lexique scientifique et théorique en lien direct avec la discipline (répertorié en fin d'ouvrage)
b)- Les structures syntaxiques (exemple étudié p:265 n°3)	phrases simples, composées, complexes	Structures syntaxiques hiérarchisée adoptant un langage soutenu et utilisant des phrases composées et complexes
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre	Mode personnel (indicatif) / Voie active et passive Temps essentiellement au présent Aspects instantané (immédiat), duratif (prolonge dans le temps) et inchoatif (action débutante) Personne : 3e du singulier/pluriel et/ou liée à l'auteur
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...	Niveau linguistique soutenu, varié et rédactionnel
10-Valeur pédagogique des textes proposés		BO n°33 10/09/98 : Attente de l'enseignement Terminale SES spécialité : comprendre le monde économique et social contemporain avec un savoir-faire de données quantitatives (fort niveau de correspondance avec les mathématiques) avec la complémentarité des analyses économiques/sociologiques et de travaux sur des thèmes transversaux.
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte	Fortes adéquation des thèmes / questions de société contemporaines - Moyenne entre thèmes / QVS Fortes adéquation de la correspondance avec les sciences mathématiques : exercices de calcul et analyse de données chiffrées/ chapitre Faible adéquation textes / compétences en DD, non développées dans le BO.
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel (p:6-11)	faible / moyenne / forte	Moyenne sur la pertinence de la progression : suivi quasi identique du programme académique On note plus une juxtaposition disciplinaire entre économique et sociologique, plus qu'une conjugaison (C. Murati 2013)
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte	Fortes pertinence de la méthode proposée, car chaque thème sera structurée d'une phase de sensibilisation, puis d'une phase d'enseignement purement théorique, suivi d'une synthèse et d'une évaluation + en spécialité un approfondissement des théories et des liens avec des sujets contemporains
11- Idéologie véhiculée par les textes proposés		Idéologie suivant le courant mainstream du développement économique et social occidental : notion de marché très forte (Blanchard, Coléno, Murati)
a)- Image de la société donnée à travers les textes (p:279)	symbolique, culturelle, connotée	Image d'une société évoluant sous une dominance culturelle néo-libérale, symboliquement illustré par la fin de l'antagonisme Est-Ouest dont on consacre le triomphe des valeurs libérales (Lefebvre, Rotenberg, 1992)
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientations culturelles, économique, professionnelle, ...	L'orientation culturelle de l'enseignement des sciences économiques et sociales est d'amener l'élève à la compréhension du monde économique et social contemporain sous l'axe néolibéral. L'orientation professionnelle est de développer des compétences requises pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique.
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché	Curriculum intermédiaire : sont les supports de cours (Barthes, 2019)

		HACHETTE 2012
Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie	Manuel scolaire SES 2012 Terminale Spécialisée (460 pages)
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...	Objet matériel, ouvrage relié et colorisé Bonne qualité Couverture illustrée par une lieu d'art : Réouverture du LAM, Musée d'art moderne, contemporain de Lille
2- Origine des textes de lecture proposés et supports pédagogiques	authentiques, réécrits, fabriqués, ...	Ouvrage fabriqué : assemblage de grande variété de "Textes institutionnels" et "Textes d'auteurs" Beaucoup plus de "Schémas, tableaux, courbes" de données chiffrées de "sources essentiellement institutionnelles (OCDE, OMC, PNUD, FMI, INSEE...) Beaucoup plus de "Photos" de sources essentiellement médiatiques
3- Auteurs des textes et supports pédagogiques	français / étrangers, classiques / contemporains	Pas d'approches par théories économiques ni sociologiques Économie : Auteurs classiques français et étrangers non abordés dans les notions académiques attendues sauf sur une Fiche Notion "Les théories de la croissance" et une figure contemporaine mise en avant J. Stiglitz, Kuznets, Friedman, ... dans un moindre intérêt Sociologie : très peu d'auteurs classiques, seule une dualité pointée entre Libéraux et Marxistes et J. Rawls et A. Sen
4- Genre de textes et supports pédagogiques	littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D., ...	Textes et extraits scientifiques et théoriques Caractère pédagogique et scolaire Articles de presse spécialisée et d'actualités Photos / dessins en approche du sujet peu représentés dans cet ouvrage
5- Types de textes et supports pédagogiques	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...	Revue périodiques spécialisées (Alternatives économiques, Les Echos, Les Cahiers français...) Sources statistiques et Tableaux de données chiffrée majoritairement institutionnelles et associatives (Institutions ministérielles, INSEE, OCDE, OMC, FMI, Banque Mondiale, ...) en moyenne 10 auteurs / chapitre
6- Mode d'emploi du manuel (p: 4-5)		Pour chaque thème du programme (moy = 60 pages), des chapitres (moy = 20 pages) sont construits par le corpus pour répondre aux notions du programmes Acquis : Première SES (début de chaque thème du programme - 2 pages) Nouvelles épreuves du Bac : objets de sujets complets (fin de chaque chapitre - 1 page) Fiches d'aide au travail personnel : méthodologies de travail autonome (fin de chaque chapitre - 1 page) Schéma bilan + page autoévaluation (fin de chaque chapitre - 1 page) 3 séries de fiches : notion (p: 410-422), outils (p: 424-434), bac (p:438-441) - (fin de chaque chapitre - 30 pages) Lexique (p :451-463)
7- Les thèmes développés (p:6-7)	théorique, contemporain, EDD, ...	Thèmes abordés dans l'enseignement obligatoire : thèmes notionnels, académiques => "présentation des principaux paradigmes qui structurent le champ des sciences économiques et sociale n'est plus mentionné" (APSES) Thèmes abordés en enseignement de spécialité (le grand changement de cette réforme repose ici "neutralité axiologique") : le réel et les principales théories qui légitiment, s'imposent et on ne les interroge plus. Prolongement avec des thèmes contemporains et d'actualité sur les problématiques des Pays développés/Pays en voie de développement seulement. EDD abordé (p:148-201) : nouveauté de la réforme, 1 thème entier lié au bloc des sciences économiques est dédié à "économie du développement durable" (thème 3) Base d'acquis : les défaillances du marché (1ère) - Auteurs cités : Brundtland, Kuznets - Sources utilisées : Institutionnelles et ONG
8- Adaptation des titres proposés	mots, phrases, textes	Énumération de mots notionnels restant pour les thèmes Titres proposés sous forme de questionnements
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt	Âge minimum niveau Terminale : 17 ans Intérêts attendus : appétence aux QSV et sujets d'actualité / intérêt des données chiffrées socio-économiques
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique	Territoires étudiés : France/Europe, et principalement des pays industrialisés Cultures dogmatiques et essentiellement orientées européennes et libérales => ouverture légère sur les limites des indicateurs actuels (PIB, IDH, ...) Politiques abordées : reste sur le système politique démocratique en insistant sur l'axe citoyenneté et en insérant l'ordre politique européen (enseignement de spécialité)
9- Evaluation notionnelle des textes		
a)- Le lexique utilisé (p:451-463)	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...	Lexique scientifique et théorique en lien direct avec la discipline (répertorié en fin d'ouvrage)
b)- Les structures syntaxiques (exemple étudié p:150)	phrases simples, composées, complexes	Structures syntaxiques hiérarchisée adoptant un langage soutenu et utilisant des phrases composées et complexes, Vocabulaire spécialisé
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre	Mode personnel (indicatif) et descriptif / Voie active et passive Temps essentiellement au présent Aspects instantané (immédiat), duratif (prolonge dans le temps) et inchoatif (action débutante) Personne : 3e du singulier/pluriel et/ou liée à l'auteur
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...	Niveau linguistique soutenu, varié et rédactionnel
10- Valeur pédagogique des textes proposés		BO spécial n°8 du 13/10/11 : Attente de l'enseignement Terminale SES spécialité : doit permettre aux élèves d'approfondir leur connaissance de l'analyse économique par l'étude de quelques grands enjeux contemporains qui correspondent à des mutations structurelles de l'économie mondiale (évolutions démographiques, transformations de l'État-providence, globalisation, stratégies d'entreprises).
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte	Forte adéquation des thèmes / questions de société contemporaines - Un peu plus forte entre thèmes / QVS Forte adéquation de la correspondance avec les sciences mathématiques : exercices de calcul et analyse de données chiffrées / chapitre Moyenne adéquation de l'EDD avec le réel mais beaucoup plus approfondi par cette réforme (thème entier du bloc économie)
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel (p:8-9)	faible / moyenne / forte	Plus forte que précédemment sur la pertinence de la progression : thèmes identiques au programme académique mais chapitres adaptés par le corpus (questionnements)
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte	Plutôt forte pertinence de la méthode proposée, chaque thème sera structurée d'une phase de révision des acquis + développement de 2 chapitres / thème en mode interrogatif (fournis par un grand nombre de données) + synthèse-schéma / chapitre + autoévaluation + approche de méthode de travail personnel / chapitre
11- Idéologie véhiculée par les textes proposés		Idéologie suivant toujours le courant mainstream en faisant en sorte que l'individualisme méthodologique reste aussi une dominante (individu rationnel qui cherche en toute situation à maximiser ses intérêts = propre au néolibéralisme)
a)- Image de la société donnée à travers les textes	symbolique, culturelle, connotée	Image connotée libéralisme social où est promu des institutions cherchant à concilier liberté et égalité à travers notamment la mise en place de régulations ayant pour but d'établir une concurrence équilibrée et des politiques de redistribution visant à accroître les capacités des individus.
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientation culturelle, économique, professionnelle, ...	L'orientation culturelle de l'enseignement des sciences économiques et sociales doit permettre aux élèves d'approfondir leur connaissance de l'analyse économique par l'étude de quelques grands enjeux contemporains qui correspondent à des mutations structurelles de l'économie mondiale (évolutions démographiques, transformations de l'État-providence, globalisation, stratégies d'entreprises). L'étude de ce programme est l'occasion de perfectionner la maîtrise des outils analytiques et des modes de raisonnement propres à la science économique : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique.
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché	Curriculum intermédiaire

		HACHETTE 2020
Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie	Manuel scolaire SES 2020 Terminale Spécialisée (415 pages)
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...	Objet matériel, ouvrage relié et colorisé => disponible en numérique et identique à l'objet avec des compléments de vidéos aux dossiers (enseignants + élèves) Très bonne qualité Couverture illustrée par des photos de la société contemporaine : Port de Hong Kong (infrastructures et habitat) / Jeunesse étudiante diversifiée / Globe terrestre sous plastique / Mouvements sociaux / Connexion
2- Origine des textes de lecture proposés et supports pédagogiques	authentiques, réécrits, fabriqués, ...	Ouvrage fabriqué : assemblage de grande variété d'extraits de textes moins institutionnels, très peu d'auteurs historiques Baisse de proposition de lecture, récentes dates de parution Beaucoup de "Schémas / courbes / tableaux" pour résumer une situation Photographie limitée et discrète pour illustrer sujet abordé
3- Auteurs des textes et supports pédagogiques	français / étrangers, classiques / contemporains	Les grands auteurs classiques ont disparus des programmes et manuels, même en enseignement de spécialité Auteurs de moins en moins mis en avant mais plus internationaux
4- Genre de textes et supports pédagogiques	littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D., ...	Textes et extraits scientifiques présents dans chaque dossier Autres textes => caractère informatif pour certains caractère médiatique Articles de presse spécialisée française et étrangère (occident toujours plus présent) - Ouvrages spécialisés dans la discipline
5- Types de textes et supports pédagogiques	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...	Types de textes historique (J. Schumpeter), scientifique (D. Cohen), journalistiques/médiatiques et scientifiques Extraits d'ouvrages ou articles/presses spécialisés : descriptifs et informatifs (Alternatives économiques, PFNSP, Le Monde...) Mise en avant par des illustrations / photos / schémas / courbes
6- Mode d'emploi du manuel		Début par la liste notionnelle (p:3) + Sommaire manuel (p:4-8) + Programmes académiques (p:9-10) - Sommaire vidéos absent Chaque chapitre sera structuré d'une introduction thématique (vidéos+questions) / dossier documentaire varié (notions+vidéos+activités+questionnement+entraînement) / Activités proposées / Essentiel du chapitre (synthèse+schéma) / TD+tests+révisions+méthodes / Sujets + épreuve orale du bac Sciences économiques (p:16-154) + Sciences sociales et politiques (p:158-288) + Regards croisés (p:292-346) Fiches outils (p:349-368) + Fiches méthodes (p:370-376) + Cahiers bac (p:378-392) + Corrigés (p:400) Lexique (p:408-415)
7- Les thèmes développés (p:4-7)	théorique, contemporain, EDD, ...	Thèmes abordés dans l'enseignement obligatoire : thèmes notionnels, copie académique => "renforcement du cloisonnement disciplinaire, formalisme excessif, déclin du pluralisme idéologique" (JY Mas / J. Lawruszko 2019) Thèmes abordés en enseignement de spécialité : étude de "quelques" grands enjeux contemporains qui correspondent à des mutations structurelles de l'économie mondiale (évolutions démographiques, transformations de l'État-providence, globalisation, stratégies d'entreprises). Prolongement avec des thèmes contemporains et d'actualités globalisant EDD abordé (p:292-346) : approche par la méthodologie des Regards croisés des inégalités, de la justice sociale, de l'action pour l'environnement - 2/12 chapitres sont consacrés à l'EDD (soit 16,6%) => demande académique suivie par les manuels
8- Adaptation des titres proposés	mots, phrases, textes	Bonne adaptation des titres à l'objectif programmatique
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt	Âge minimum niveau Terminale : 17 ans Intérêts attendus : appétence aux QSV et sujets d'actualité économiques, sociales et politiques / intérêt des données chiffrées socio-économiques et financiers
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique	Territoires étudiés : France/Europe, pays industrialisés mais ouverture à d'autres territoires du monde Cultures dogmatiques et essentiellement orientées européennes et libérales Politiques abordées d'identification démocratiques
9- Evaluation notionnelle des textes		
a)- Le lexique utilisé (p:408-415)	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...	Lexique notionnel à caractère soutenu, scientifique et théorique en lien direct avec la discipline (répertorié en fin d'ouvrage) Formalise les notions du programme en surlignage + ajout de notions annexes
b)- Les structures syntaxiques (exemple étudié p:265 n°3)	phrases simples, composées, complexes	De moins en moins de textes avec des structures syntaxiques hiérarchisées Adoptant un langage courant - à part les extraits d'ouvrages -
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre	Mode personnel (indicatif) qui tend vers l'impersonnel / Voie active et passive utilisée Temps essentiellement au présent Aspects instantané (immédiat), duratif (prolonge dans le temps) et inchoatif (action débutante)
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...	Niveau linguistique soutenu, varié et rédactionnel
10- Valeur pédagogique des textes proposés		
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte	Fortes adéquation des thèmes / questions de société contemporaines - Moyenne entre thèmes / QVS malgré un approfondissement plus pertinent Fortes adéquation de la correspondance avec les sciences mathématiques : exercices de calcul et analyse de données chiffrées + fiches outils (formules) Faible mise en bouche par des regards croisés autour de l'EDD => mise en débat plus ouverte
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel	faible / moyenne / forte	Faible sur la pertinence de la progression : suivi identique du programme académique sans ajout de débats On note toujours plus une juxtaposition disciplinaire entre économique et sociologique, plus qu'une conjugaison (C. Murati 2013)
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte	Fortes pertinence de la méthode proposée=> chaque chapitre sera structuré d'une introduction thématique (vidéos+questions) / dossier documentaire varié (notions+vidéos+activités+questionnement+entraînement) / Activités proposées / Essentiel du chapitre (synthèse+schéma) / TD+tests+révisions+méthodes / Sujets + épreuve orale du bac
11- Idéologie véhiculée par les textes proposés		
a)- Image de la société donnée à travers les textes (p:279)	symbolique, culturelle, connotée	Image d'une société évoluant sous une dominance culturelle néo-libérale, symboliquement illustrer par la fin de l'antagonisme Est-Ouest dont on consacre le triomphe des valeurs libérales (Lefebvre, Rotenberg, 1992) + suite à une analyse avant réforme "les manuels auraient une approche beaucoup trop négative de l'entreprise et de l'économie de marché et accorderaient une place trop importante à la macro-économie et aux politiques publiques au détriment de la micro-économie et du fonctionnement des marchés théoriques" (Rozier, 2018), la réforme 2019 a tenu compte de ces conclusions.
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientations culturelle, économique, professionnelle, ...	L'orientation est de participer à la formation intellectuelle des élèves en renforçant leur acquisition, préparer les élèves à la poursuite d'études post-baccalauréat et leur permettre de faire des choix éclairés d'orientation dans l'enseignement supérieur, contribuer à la formation civique des élèves grâce à la maîtrise de connaissances. L'orientation professionnelle est de développer des compétences requises pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique et intégrer les besoins des entreprises se développant dans l'axe néolibéral
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché	Curriculum intermédiaire : sont les supports de cours (Barthes, 2019)

Tableau 11 : Analyse didactique de contenu des éditions Bordas – Manuels S.E.S. Tle Spécialité 1999 /2012 / 2020.

		BORDAS 1999
Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie	Manuel scolaire SES 1999 Terminale Spécialisée (558 pages)
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...	Objet matériel, ouvrage relié et colorisé Bonne qualité Couverture bicolore et illustration par une peinture non contractuelle : ombres humaines
2- Origine des textes de lecture proposés et supports pédagogiques	authentiques, réécrits, fabriqués, ...	Ouvrage fabriqué : assemblage de grande variété de "Textes institutionnels" et "Textes d'auteurs" Bonne complémentarité "textes" / "Schémas, tableaux, courbes" suggérés par <i>Alternatives économiques</i> (AE: proches des théories économiques néo-keynésienne, régulationniste ou post-keynésienne) Quasiment aucune "Photos"
3- Auteurs des textes et supports pédagogiques	français / étrangers, classiques / contemporains	Majoritairement auteurs français et contemporains en théorie économique : Daniel COHEN, Denis CLERC, Frédéric LEMAITRE...
4- Genre de textes et supports pédagogiques	littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D., ...	Textes et extraits scientifiques et historiques sur la discipline Caractère pédagogique et scolaire Articles de presse spécialisée (essentiellement AE)
5- Types de textes et supports pédagogiques	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...	Beaucoup de revues périodiques spécialisées Sources statistiques institutionnelles Théories économiques et sociologiques peu mises en avant Tableaux et données chiffrées soumises par revues spécialisées Auteurs classiques peu cités dans cet ouvrage (à part en dossier de spécialité)
6- Mode d'emploi du manuel		17 chapitres : tous divisés en moyenne par 3 parties + dossier + épreuve de bac + synthèse Synthèse : mots clés / résumé / schéma d'implication Exercices (test de connaissances notionnelles) + évaluation (sujet dissertation / note de synthèse) : chaque fin de chapitre Enseignement de spécialité : biographies auteurs classiques et grands courants socio-économiques du programme Lexique (p:442-446) / Dictionnaire des méthodes (p:426) / Index (p:447)
7- Les thèmes développés	théorique, contemporain, EDD, ...	Thèmes abordés dans l'enseignement obligatoire : thèmes notionnels, académiques Thèmes abordés en enseignement de spécialité : thèmes théoriques essentiellement, avec une idéologie d'auteur clé à chaque thème Prolongement avec des thèmes contemporains et d'actualité des Pays développés/Pays en voie de développement seulement. EDD non abordé
8- Adaptation des titres proposés	mots, phrases, textes	Titres construits, groupe verbal présent
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt	Âge minimum niveau Terminale : 17 ans Intérêts attendus : appétence aux QSV et sujets d'actualité / intérêt des données chiffrées socio-économiques
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique	Territoires étudiés : France/Europe, et principalement des pays industrialisés Cultures dogmatiques et essentiellement orientées européennes et libérales Politiques dite "démocratique"
9- Evaluation notionnelle des textes		
a)- Le lexique utilisé (p:442-446)	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...	Lexique scientifique et théorique en lien direct avec la discipline (répertorié en fin d'ouvrage)
b)- Les structures syntaxiques (exemple étudié p:10)	phrases simples, composées, complexes	Structures syntaxiques hiérarchisée adoptant un langage soutenu et utilisant des phrases composées et complexes
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre	Mode personnel (indicatif) / Voie active et passive Temps essentiellement au présent Modèle plus narratif Aspects instantané (immédiat), duratif (prolonge dans le temps) et inchoatif (action débutante) Personne : 3e du singulier/pluriel et/ou liée à l'auteur
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...	Niveau linguistique soutenu, varié et rédactionnel
10- Valeur pédagogique des textes proposés		BO n°33 10/09/98 : Attente de l'enseignement Terminale SES spécialité : comprendre le monde économique et social contemporain avec un savoir-faire de données quantitatives (fort niveau de correspondance avec les mathématiques) avec la complémentarité des analyses économiques/sociologiques et de travaux sur des thèmes transversaux.
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte	Forte adéquation des thèmes / questions de société contemporaines - Moyenne entre thèmes / QVS Moyenne adéquation de la correspondance avec les sciences mathématiques : exercices de calcul et analyse de données chiffrées peu demandés Aucune adéquation textes / compétences en DD, non développés dans le BO.
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel (p:6-11)	faible / moyenne / forte	Moyenne sur la pertinence de la progression : suivi quasi identique du programme académique On note plus une juxtaposition disciplinaire entre économique et sociologique, plus qu'une conjugaison (C. Murati 2013)
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte	Forte pertinence de la méthode proposée, car chaque thème sera structurée d'une phase de sensibilisation, puis d'une phase d'enseignement purement théorique, suivi d'une synthèse et d'une évaluation + en spécialité un approfondissement des théories et des liens avec des sujets contemporains
11- Idéologie véhiculée par les textes proposés		Idéologie suivant le courant mainstream du développement économique et social occidental, cependant sur cet ouvrage un axe plutôt néo-keynésien et régulationniste
a)- Image de la société donnée à travers les textes	symbolique, culturelle, connotée	Image d'une société évoluant sous une dominance culturelle néo-libérale, symboliquement illustrer par la fin de l'antagonisme Est-Ouest dont on consacre le triomphe des valeurs libérales (Lefebvre, Rotenberg, 1992)
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientation culturelle, économique, professionnelle, ...	L'orientation culturelle de l'enseignement des sciences économiques et sociales est d'amener l'élève à la compréhension du monde économique et social contemporain sous l'axe néolibéral. L'orientation professionnelle est de développer des compétences requises pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique.
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché	Curriculum intermédiaire (Barthes)

		BORDAS 2012
Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie	Manuel scolaire SES 2012 Terminale Spécialisée (415 pages)
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...	Objet matériel, ouvrage relié et colorisé Bonne qualité Couverture illustrée par un patchwork de photos déclinant la société urbaine et contemporaine
2- Origine des textes de lecture proposés et supports pédagogiques	authentiques, réécrits, fabriqués, ...	Ouvrage fabriqué : assemblage de grande variété de "Textes institutionnels" et "Textes d'auteurs" Très alimenté par des "Schémas" "courbes" "Tableaux" "Illustrations dessinées" Apport conséquent de "Photos"
3- Auteurs des textes et supports pédagogiques	français / étrangers, classiques / contemporains	Grands auteurs en théorie économique sont présentés dans cet ouvrage en lien avec les courants économiques historiques (couverture interne du manuel) et citer brièvement, mais citer, dans les chapitres abordés Beaucoup de variétés d'auteurs contemporains
4- Genre de textes et supports pédagogiques	littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D., ...	Textes et extraits scientifiques moins théoriques et parfois même émanant d'entreprises privées Caractère pédagogique et scolaire Articles de presse spécialisée et d'actualités Photos illustrant de façon assez équilibrée les pays industrialisés/pays en voie de développement
5- Types de textes et supports pédagogiques	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...	Assez d'ouvrages scientifiques spécifiques (dictionnaires, encyclopédies, rapports...) Peu de revues périodiques spécialisées Sources statistiques et données chiffrées nombreuses/chapitre et essentiellement institutionnelles avec aussi quelques sources émanant de fondations (think tank) en moyenne 15 auteurs / chapitre
6- Mode d'emploi du manuel (p: 4-5)		Couverture interne : présentation des grands courants économiques et leurs auteurs Programme académique de l'enseignement spécifique SES (p : 6-9) Sommaire (p : 10-13) Chapitre : introduction au chapitre par des questions du programme + des notions spécifiques + 2 visuels pour problématiser + encart de sensibilisation et développement d'esprit critique + dossiers complémentaires documentés et illustrés avec questions de compréhension + bilan synthèse Un double page d'Essentiel : schéma + synthèse su chapitre + outils épreuve bac / exercices et TD / sujets préparabac Fin d'ouvrage des fiches ressources (p : 371-385) + cahiers bac (p : 386-405) Lexique (p: 406-415)
7- Les thèmes développés (p:6-7)	théorique, contemporain, EDD, ...	Thèmes abordés dans l'enseignement obligatoire : thèmes notionnels, académiques → "présentation des principaux paradigmes qui structurent le champ des sciences économiques et sociale n'est plus mentionné" (APSES) Thèmes abordés en enseignement de spécialité (le grand changement de cette réforme repose ici "neutralité axiologique") : le réel et les principales théories qui légitiment, s'imposent et on ne les interroge plus. Prolongement avec des thèmes contemporains et d'actualité sur les problématiques des Pays développés/Pays en voie de développement seulement. EDD abordé (p: 140-178) : nouveautés de la réforme, 1 thème entier lié au bloc des sciences économiques est dédié à "Economie du développement durable" (thème 3 - chapitre 6/7 de l'ouvrage) Base d'acquis : Externalités/Biens collectifs/Capital social (1ère) + notion complémentaire abordée : DD - Auteurs cités : N. Georgescu-Roegen, J. Stiglitz, Brundtland, Kuznets... - Sources utilisées : Institutionnelles, Groupes scientifiques, ONG, médias, fondations
8- Adaptation des titres proposés	mots, phrases, textes	Énumération de mots notionnels restant pour les thèmes Titres proposés sous forme de questionnements
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt	Âge minimum niveau Terminale : 17 ans Intérêts attendus : appétence aux QSV et sujets d'actualité / intérêt des données chiffrées socio-économiques
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique	Territoires étudiés : ouverture de l'ouvrage aux problématiques Nord/Sud beaucoup plus engagée Cultures dogmatiques et essentiellement orientées sur les problématiques occidentales → ouverture sur les limites des indicateurs actuels (PIB, IDH, ...) + sur les problématiques du Sud Politiques abordées : reste sur le système politique démocratique en insistant sur l'axe citoyenneté et en insérant l'ordre politique européen (enseignement de spécialité)
9- Evaluation notionnelle des textes		
a)- Le lexique utilisé (p:451-463)	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...	Lexique scientifique et théorique en lien direct avec la discipline (répertorié en fin d'ouvrage)
b)- Les structures syntaxiques (exemple étudié p:150)	phrases simples, composées, complexes	Structures syntaxiques hiérarchisées adoptant un langage soutenu et utilisant des phrases composées et complexes Vocabulaire spécialisé
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre	Mode personnel (indicatif) et descriptif / Voie active et passive Temps essentiellement au présent Aspects instantané (immédiat), duratif (prolonge dans le temps) et inchoatif (action débutante) Personne : 3e du singulier/pluriel et/ou liée à l'auteur
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...	Niveau linguistique soutenu, varié et rédactionnel
10- Valeur pédagogique des textes proposés		BO spécial n°8 du 13/10/11 : Attente de l'enseignement Terminale SES spécialité : doit permettre aux élèves d'approfondir leur connaissance de l'analyse économique par l'étude de quelques grands enjeux contemporains qui correspondent à des mutations structurelles de l'économie mondiale (évolutions démographiques, transformations de l'État-providence, globalisation, stratégies d'entreprises).
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte	Forte adéquation des thèmes / questions de société contemporaines - Encart proposé par l'ouvrage sur "idées reçues" et ouverture au débat Forte adéquation de la correspondance avec les sciences mathématiques : exercices de calcul et analyse de données chiffrées/ chapitre Moyenne adéquation de l'EDD avec le réel mais beaucoup plus approfondi par cette réforme (thème entier du bloc économie) ⇒ ouvrage mettant en avant diverses sources variées DD
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel	faible / moyenne / forte	Plus forte que précédemment sur la pertinence de la progression : thèmes identiques au programme académique mais chapitres adaptés par le corpus (questionnements)
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte	Importante pertinence de la méthode proposée, chaque chapitre sera structuré par 2/3 dossiers en mode interrogatif (fournis par un grand nombre de données) + TD + proposition d'épreuves + synthèse/chapitre + auto-évaluation
11- Idéologie véhiculée par les textes proposés		Idéologie suivant toujours le courant mainstream en faisant en sorte que l'individualisme méthodologique reste aussi une dominante (individu rationnel qui cherche en toute situation à maximiser ses intérêts = propre au néolibéralisme)
a)- Image de la société donnée à travers les textes	symbolique, culturelle, connotée	Image connotée libéralisme social où est promu des institutions cherchant à concilier liberté et égalité à travers notamment la mise en place de régulations ayant pour but d'établir une concurrence équilibrée et des politiques de redistribution visant à accroître les capacités des individus.
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientation culturelle, économique, professionnelle, ...	L'orientation culturelle de l'enseignement des sciences économiques et sociales doit permettre aux élèves d'approfondir leur connaissance de l'analyse économique par l'étude de quelques grands enjeux contemporains qui correspondent à des mutations structurelles de l'économie mondiale (évolutions démographiques, transformations de l'État-providence, globalisation, stratégies d'entreprises). L'étude de ce programme est l'occasion de perfectionner la maîtrise des outils analytiques et des modes de raisonnement propres à la science économique : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique.
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché	Curriculum intermédiaire

		BORDAS 2020
Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie	Manuel scolaire SES 2020 Terminale Spécialisée (415 pages)
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...	Objet matériel, ouvrage relié et colorisé => disponible en numérique et identique à l'objet avec des compléments de vidéos aux dossiers (enseignants + élèves) Très bonne qualité Couverture illustrée par des photos de la société contemporaine : Industries innovantes et robotisées - Encadrement enseignant / élèves diversifié - Jardins citadins partagés
2- Origine des textes de lecture proposés et supports pédagogiques	authentiques, réécrits, fabriqués, ...	Ouvrage fabriqué : assemblage d'une variété d'extraits de textes moins institutionnels, très peu d'auteurs historiques Baisse de proposition de lecture, récentes dates de parution Beaucoup de "Schémas / courbes / tableaux" pour résumer une situation Grand nombre de "Photos" en lien avec le sujet expliqué (p: 480)
3- Auteurs des textes et supports pédagogiques	français / étrangers, classiques / contemporains	Les grands auteurs classiques ont disparus des programmes et manuels, même en enseignement de spécialité Auteurs de moins en moins mis en avant mais plus internationaux
4- Genre de textes et supports pédagogiques	littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D., ...	Textes et extraits scientifiques limités Caractère médiatique et informatif Articles de presse spécialisée française et étrangère (occident toujours plus présent) - Ouvrages spécialisés dans la discipline Présence soutenue de Photos / dessins en approche au sujet
5- Types de textes et supports pédagogiques	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...	Types de textes journalistiques/médiatiques et scientifiques Extraits d'ouvrages ou articles spécialisés descriptifs et informatifs Mise en avant par des illustrations ou photos
6- Mode d'emploi du manuel (p: 2-3)		Chaque chapitre sera structuré d'une introduction thématique (vidéos+situations) / dossier documentaire varié (notions+vidéos+activités+questionnement+entraînement) / Un essentiel du chapitre (schéma synthèse + repères historiques+prolongement) / TD+révisions+méthodes Sujets + épreuve orale du bac Sommaire des vidéos + Sommaire du manuel Programmes académiques Sciences économiques (p:16-76) + Sciences sociales et politiques (p:178-338) + Regards croisés (p:340-396) Entraînements (p:396-402) + Fiches méthodes (p:403-422) + Cahiers bac (p:424-470) + Corrigés (p:471) Lexique et index (p:473-478)
7- Les thèmes développés (p:8-12)	théorique, contemporain, EDD, ...	Thèmes abordés dans l'enseignement obligatoire : thèmes notionnels, copie académique => "renforcement du cloisonnement disciplinaire, formalisme excessif, déclin du pluralisme idéologique" (JY Mas / J Lawruszko 2019) Thèmes abordés en enseignement de spécialité : étude de "quelques" grands enjeux contemporains qui correspondent à des mutations structurelles de l'économie mondiale (évolutions démographiques, transformations de l'État-providence, globalisation, stratégies d'entreprises). Prolongement avec des thèmes contemporains et d'actualité globalisant EDD abordé (p:340-388) : approche par la méthodologie des Regards croisés des inégalités, de la justice sociale, de l'action pour l'environnement - 2/12 chapitres sont consacrés à l'EDD (soit 16,6%) => demande académique suivie par les manuels + "La croissance économique est-elle compatible avec la préservation de l'environnement ?"
8- Adaptation des titres proposés	mots, phrases, textes	Bonne adaptation des titres à l'objectif programmatique
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt	Âge minimum niveau Terminale : 17 ans Intérêts attendus : appétence aux QSV et sujets d'actualité économiques, sociales et politiques / intérêt des données chiffrées socio-économiques et financiers
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique	Territoires étudiés : France/Europe, et principalement des pays industrialisés Cultures dogmatiques et essentiellement orientées européennes et libérales Politiques dite "démocratique"
9- Evaluation notionnelle des textes		
a)- Le lexique utilisé (p:473-476)	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...	Lexique scientifique et théorique en lien direct avec la discipline (répertorié en fin d'ouvrage) Formalise les notions "acquises" en 1ere et les notions "à acquérir en 1le"
b)- Les structures syntaxiques (exemple étudié p:265 n°3)	phrases simples, composées, complexes	De moins en moins de textes avec des structures syntaxiques hiérarchisées Adoptant un langage courant - à part les extraits d'ouvrages -
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre	Mode personnel (indicatif) qui tend vers l'impersonnel / Voie active et passive utilisée Temps essentiellement au présent Aspects instantané (immédiat), duratif (prolonge dans le temps) et inchoatif (action débutante)
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...	Niveau linguistique soutenu, varié et rédactionnel
10- Valeur pédagogique des textes proposés		Bulletin officiel spécial n°8 du 25 juillet 2019 - Arrêté du 19-7-2019 - J.O. du 23-7-2019 Vu Code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; arrêté du 19-7-2019 ; avis du CSE des 11-7-2019 et 12-7-2019
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte	Forte adéquation des thèmes / questions de société contemporaines - Moyenne entre thèmes / QVS malgré un approfondissement plus pertinent Forte adéquation de la correspondance avec les sciences mathématiques : exercices de calcul et analyse de données chiffrées Faible mise en bouche par des regards croisés autour de l'EDD => mise en débat plus ouverte
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel (p:6-11)	faible / moyenne / forte	Faible sur la pertinence de la progression : suivi identique du programme académique sans ajout de débats On note toujours plus une juxtaposition disciplinaire entre économique et sociologique, plus qu'une conjugaison (C. Murati 2013)
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte	Forte pertinence de la méthode proposée=> chaque chapitre sera structuré d'une introduction thématique (vidéos+situations) / dossier documentaire varié (notions+vidéos+activités+questionnement+entraînement) / Un essentiel du chapitre (schéma synthèse + repères historiques+prolongement) / TD+révisions+méthodes
11- Idéologie véhiculée par les textes proposés	neutre / orientée	Idéologie orientée suivant encore plus le courant mainstream du développement économique et social occidental => notion de marché très forte (Blanchard, Coleno, Murati 2018), domination de l'approche en terme d'individualisme méthodologique et impuissance du politique (Mas, Lawruszko, 2019) absence des théories/auteurs classiques de l'histoire économique
a)- Image de la société donnée à travers les textes	symbolique, culturelle, connotée	Image d'une société évoluant sous une dominance culturelle néo-libérale, symboliquement illustrer par la fin de l'antagonisme Est-Ouest dont on consacre le triomphe des valeurs libérales (Lefebvre, Rotenberg, 1992) + suite à une analyse avant réforme "les manuels auraient une approche beaucoup trop négative de l'entreprise et de l'économie de marché et accorderaient une place trop importante à la macro-économie et aux politiques publiques au détriment de la micro-économie et du fonctionnement des marchés théoriques" (Rozier, 2018), la réforme 2019 a tenu compte de ces conclusions.
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientations culturelles, économiques, professionnelles, ...	L'orientation est de participer à la formation intellectuelle des élèves en renforçant leur acquisition, préparer les élèves à la poursuite d'études post-baccalauréat et leur permettre de faire des choix éclairés d'orientation dans l'enseignement supérieur, contribuer à la formation civique des élèves grâce à la maîtrise de connaissances. L'orientation professionnelle est de développer des compétences requises pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique et intégrer les besoins des entreprises se développant dans l'axe néolibéral.
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché	Curriculum intermédiaire : sont les supports de cours (Barthes, 2019)

**Tableau 12 : Analyse didactique de contenu des éditions Hatier – Manuels S.E.S. Tle Spécialité
1999 /2012 / 2020**

HATIER 1999		
Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie	Manuel scolaire SES 1999 Terminale Spécialisée (447 pages)
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...	Objet matériel, ouvrage relié et colorisé Bonne qualité Couverture : illustration en 2D de la Terre avec des pictogrammes représentant humains travailleurs
2- Origine des textes de lecture proposés et supports pédagogiques	authentiques, réécrits, fabriqués, ...	Ouvrage fabriqué : mix varié de "Textes institutionnels" et "Textes d'auteurs" Moins de "Schémas et courbes" limitant la forme mathématique de la discipline "Photos" plus présentes et spécifiques au sujet
3- Auteurs des textes et supports pédagogiques	français / étrangers, classiques / contemporains	Auteurs eclectiques en théorie économique classiques et contemporains
4- Genre de textes et supports pédagogiques	littéraires, scientifiques, articles de presse, B. D., ...	Textes et extraits scientifiques et théoriques Caractère pédagogique et scolaire Articles de presse spécialisée Photos / dessins en approche du sujet
5- Types de textes et supports pédagogiques	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...	Revue périodiques spécialisées Sources statistiques intuitionnelles (INSEE, OCDE...) Théories économiques et sociologiques dominantes en moyenne 5 auteurs / chapitre
6- Mode d'emploi du manuel		En amont de l'ouvrage, on retrouve une partie vouée à la méthodologie des épreuves (p.10-23)
7- Les thèmes développés (p.4-7)	théorique, contemporain, EDD, ...	Thèmes abordés dans l'enseignement obligatoire : thèmes notionnels, académiques Thèmes abordés en enseignement de spécialité : thèmes théoriques essentiellement, avec une idéologie d'auteur clé à chaque thème Prolongement avec des thèmes contemporains et d'actualité des Pays développés/Pays en voie de développement seulement. Thèmes EDD abordé très brièvement dans le dossier "Développement et changement social" (p.28)
8- Adaptation des titres proposés (p.8-11)	mots, phrases, textes	Énumération de mots notionnels, sans construction de phrases, ni de groupe verbal
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt	Âge minimum niveau Terminale : 17 ans Intérêts attendus : appétence aux QSV et sujets d'actualité / intérêt des données chiffrées socio-économiques
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique	Territoires étudié : France/Europe, et principalement des pays industrialisés Cultures dogmatiques et essentiellement orientées européennes et libérales Politiques dite "démocratique"
9- Evaluation notionnelle des textes		
a)- Le lexique utilisé (p.441-445)	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...	Lexique scientifique et théorique en lien direct avec la discipline (répertorié en fin d'ouvrage)
b)- Les structures syntaxiques (exemple étudié p.26)	phrases simples, composées, complexes	Structures syntaxiques hiérarchisée adoptant un langage soutenu et utilisant des phrases composées et complexes (extrait d'ouvrages ou articles médiatiques spécialisés ou scientifiques)
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre	Mode personnel (indicatif) / Voie active et passive Temps essentiellement au présent Aspects instantané (immédiat), duratif (prolonge dans le temps) et inchoatif (action débutante) Personne : 3e du singulier/pluriel et/ou liée à l'auteur
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...	Niveau linguistique soutenu, varié et rédactionnel
10- Valeur pédagogique des textes proposés		BO n°33 10/09/98 : Attente de l'enseignement Terminale SES spécialité : comprendre le monde économique et social contemporain avec un savoir-faire de données quantitatives (fort niveau de correspondance avec les mathématiques) avec la complémentarité des analyses économiques/sociologiques et de travaux sur des thèmes transversaux.
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte	Forte adéquation des thèmes / questions de société contemporaines - Moyenne entre thèmes / QVS Forte adéquation de la correspondance avec les sciences mathématiques : exercices de calcul et analyse de données chiffrées/ chapitre Faible adéquation textes / compétences en DD, non développées dans le BO.
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel	faible / moyenne / forte	Moyenne sur la pertinence de la progression : suivi quasi identique du programme académique On note plus une juxtaposition disciplinaire entre économique et sociologique, plus qu'une conjugaison (C. Murat 2013)
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte	Forte pertinence de la méthode proposée, car chaque thème sera structurée d'une phase de sensibilisation, puis d'une phase d'enseignement purement théorique, suivi d'une synthèse et d'une évaluation + en spécialité un approfondissement des théories et des lien avec des sujets contemporains
11- Idéologie véhiculée par les textes proposés		Idéologie suivant le courant mainstream du développement économique et social occidental
a)- Image de la société donnée à travers les textes (p.279)	symbolique, culturelle, connotée	Image d'une société évoluant sous une dominance culturelle néo-libérale, symboliquement illustrer par la fin de l'antagonisme Est-Ouest dont on consacre le triomphe des valeurs libérales (Lefebvre, Rotenberg, 1992)
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientation culturelle, économique, professionnelle, ...	L'orientation culturelle de l'enseignement des sciences économiques et sociales est d'amener l'élève à la compréhension du monde économique et social contemporain sous l'axe néolibéral. L'orientation professionnelle est de développer des compétences requises pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique.
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché	Curriculum intermédiaire : sont les supports de cours (Barthes, 2019)

		HATIER 2012
Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie	Manuel scolaire SES 2012 Terminale Spécialisée (468 pages)
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...	Objet matériel, ouvrage relié et colorisé Bonne qualité Couverture illustrée par un triptyque de photos déclinant la société citadine et contemporaine
2- Origine des textes de lecture proposés et supports pédagogiques	authentiques, réécrits, fabriqués, ...	Ouvrage fabriqué : assemblage de grande variété de "Textes institutionnels" et "Textes d'auteurs" Très alimenté par des "Schémas" "courbes" "tableaux" "illustrations dessinées" Apport conséquent de "Photos"
3- Auteurs des textes et supports pédagogiques	français / étrangers, classiques / contemporains	Grands auteurs en théorie économique sont délaissés Beaucoup de variétés d'auteurs contemporains
4- Genre de textes et supports pédagogiques	littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D., ...	Textes et extraits scientifiques moins théoriques Caractère pédagogique et scolaire Articles de presse spécialisée et d'actualités Photos majoritairement représentatives du monde industriel et occidental
5- Types de textes et supports pédagogiques	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...	Assez d'ouvrages scientifiques spécifiques (dictionnaires, encyclopédies, rapports...) Peu de revues périodiques spécialisées Sources statistiques et données chiffrées essentiellement institutionnelles mais nombreuses/chapitre en moyenne 20 auteurs / chapitre
6- Mode d'emploi du manuel (p: 8-9)		Sommaire (p : 2-5) + sommaire des méthodes (p :6-7) Programme académique de l'enseignement spécifique SES (p : 10-13) Chapitre : grandes questions du sujet / notions à retenir/ notions acquises (2p) + déclinaison de dossiers avec documents questionnés/exercices/prépac (20p) + TD (2p) + synthèse/auto-évaluation Fin d'ouvrage des cahiers pour écrit/oral (p :372-415) +fiches outils méthode (p : 416-451) Lexique (p: 452-462)
7- Les thèmes développés	théorique, contemporain, EDD, ...	Thèmes abordés dans l'enseignement obligatoire : thèmes notionnels, académiques => " <i>présentation des principaux paradigmes qui structurent le champ des sciences économiques et sociale n'est plus mentionné</i> " (APSES) Thèmes abordés en enseignement de spécialité (le grand changement de cette réforme repose ici "neutralité axiologique") : le réel et les principales théories qui légitiment, s'imposent et on ne les interroge plus. Prolongement avec des thèmes contemporains et d'actualité sur les problématiques des Pays développés/Pays en voie de développement seulement. EDD abordé (p: 138-180) : nouveautés de la réforme, 1 thème entier lié au bloc des sciences économiques est dédié à "Economie du développement durable" (thème 3 - partie 3 de l'ouvrage) Base d'acquis : Externalités/Biens collectifs/Capital social (1ère) - Auteurs cités : Easterlin, W.S. Jevons, Brundtland... - Sources utilisées : Institutionnelles, Groupes scientifiques, ONG, médiatique
8- Adaptation des titres proposés	mots, phrases, textes	Énumération de mots notionnels restant pour les thèmes Titres proposés sous forme de questionnements
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt	Âge minimum niveau Terminale : 17 ans Intérêts attendus : appétence aux QSV et sujets d'actualité / intérêt des données chiffrées socio-économiques
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique	Territoires étudiés : France/Europe, et principalement des pays industrialisés Cultures dogmatiques et essentiellement orientées européennes et libérales=> ouverture légère sur les limites des indicateurs actuels (PIB, IDH...) Politiques abordées : reste sur le système politique démocratique en insistant sur l'axe citoyenneté et en insérant l'ordre politique européen (enseignement de spécialité)
9- Evaluation notionnelle des textes		
a)- Le lexique utilisé (p:452-462)	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...	Lexique scientifique et théorique en lien direct avec la discipline (répertorié en fin d'ouvrage)
b)- Les structures syntaxiques	phrases simples, composées, complexes	Structures syntaxiques hiérarchisée adoptant un langage soutenu et utilisant des phrases composées et complexes Vocabulaire spécialisé
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre	Mode personnel (indicatif) et descriptif / Voie active et passive Temps essentiellement au présent Aspects instantané (immédiat), duratif (prolonge dans le temps) et inchoatif (action débutante) Personne : 3e du singulier/pluriel et/ou liée à l'auteur
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...	Niveau linguistique soutenu, varié et rédactionnel
10- Valeur pédagogique des textes proposés		BO spécial n°8 du 13/10/11 : Attente de l'enseignement Terminale SES spécialité : doit permettre aux élèves d'approfondir leur connaissance de l'analyse économique par l'étude de quelques grands enjeux contemporains qui correspondent à des mutations structurelles de l'économie mondiale (évolutions démographiques, transformations de l'État-providence, globalisation, stratégies d'entreprises).
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte	Forte adéquation des thèmes / questions de société contemporaines - Un peu plus forte entre thèmes / QVS Forte adéquation de la correspondance avec les sciences mathématiques : exercices de calcul et analyse de données chiffrées/ chapitre Moyenne adéquation de FEDD avec le réel mais beaucoup plus approfondi par cette réforme (thème entier du bloc économie)
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel	faible / moyenne / forte	Plus forte que précédemment sur la pertinence de la progression : thèmes identiques au programme académique mais chapitres adaptés par le corpus (questionnements)
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte	Moyenne pertinence de la méthode proposée/reste basique, chaque thème*/partie sera structuré par 2 chapitres/thème en mode interrogatif (fournis par un grand nombre de données) + TD + proposition d'épreuves + synthèse/chapitre + autoévaluation
11- Idéologie véhiculée par les textes proposés		Idéologie suivant toujours le courant mainstream en faisant en sorte que l'individualisme méthodologique reste aussi une dominante (individu rationnel qui cherche en toute situation à maximiser ses intérêts = propre au néolibéralisme)
a)- Image de la société donnée à travers les textes (p:279)	symbolique, culturelle, connotée	Image connotée libéralisme social où est promu des institutions cherchant à concilier liberté et égalité à travers notamment la mise en place de régulations ayant pour but d'établir une concurrence équilibrée et des politiques de redistribution visant à accroître les capacités des individus.
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientations culturelles, économique, professionnelle, ...	L'orientation culturelle de l'enseignement des sciences économiques et sociales doit permettre aux élèves d'approfondir leur connaissance de l'analyse économique par l'étude de quelques grands enjeux contemporains qui correspondent à des mutations structurelles de l'économie mondiale (évolutions démographiques, transformations de l'État-providence, globalisation, stratégies d'entreprises). L'étude de ce programme est l'occasion de perfectionner la maîtrise des outils analytiques et des modes de raisonnement propres à la science économique : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique.
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché	Curriculum intermédiaire

		HATIER 2020	
Méthodologie	Indicateurs préconisés dans la méthodologie	Manuel scolaire SES 1999 Terminale Spécialisée (455 pages)	
1- Aspect matériel du manuel	format, qualité, reliure, couverture, ...	Objet matériel, ouvrage relié et colorisé => disponible en numérique apportant beaucoup de compléments de vidéos/postcasts aux dossiers Très bonne qualité Couverture illustrée par des photos de la société contemporaine : manifestation civile pour la question environnementale et un centre commercial type "mall"	
2- Origine des textes de lecture proposés et supports pédagogiques	authentiques, réécrits, fabriqués, ...	Ouvrage fabriqué : assemblage de grande variété d'extraits de textes réalisés par le corpus, moins institutionnels, plus éclectiques, peu d'auteurs historiques Baisse de proposition de lecture, récentes dates de parution Équilibre entre textes et "Schémas / courbes / tableaux" pour chaque page Photographie limitée au contraire des propositions de vidéos beaucoup plus présentes	
3- Auteurs des textes et supports pédagogiques	français / étrangers, classiques / contemporains	Les grands auteurs classiques ont disparus des programmes et manuels, même en enseignement de spécialité Auteurs de moins en moins mis en avant mais plus internationaux	
4- Genre de textes et supports pédagogiques	littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D., ...	Textes et extraits scientifiques limités Caractère pédagogique, informatif et médiatique Articles de presse spécialisée française principalement - Données chiffrées spécialisées dans la discipline Présence modérée de Photos / dessins mais plus percutants pour imaginer les chapitres Ajout de vidéos/postcasts introductifs et complémentaires	
5- Types de textes et supports pédagogiques	dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation ...	Types de textes journalistiques/médiatiques et scientifiques Extraits d'ouvrages ou articles spécialisés décrits et informatifs Mise en avant par des illustrations/photos/vidéos pour favoriser le questionnement	
6- Mode d'emploi du manuel (p: 2-3)		Programmes académiques Sommaire du manuel Méthodologie des épreuves Sommaire des ressources numériques Chaque chapitre sera structuré d'une reprise des notions 1ère + introduction thématique (vidéos+cartes+actuSES hatier) / dossier documentaire varié (notions+vidéos+activités+questionnement+entraînement) / TD+révisions+méthodes / Un essentiel du chapitre (schéma synthèse + définitions des notions) + fiche mémo + prolongement / Sujets + épreuve orale du bac Cahiers du bac (fiches méthodes + fiches outils) Dictionnaire SES illustré Sciences économiques (p:18-152) + Sciences sociales et politiques (p:156-288) + Regards croisés (p:292-344) Fiches méthodes (p:348-359) + Entraînements (p:360-392) + Fiches outils (p:404-428) Dictionnaire SES (p:430)	
7- Les thèmes développés	théorique, contemporain, EDD, ...	Thèmes abordés dans l'enseignement obligatoire : thèmes notionnels, suivi académique Thèmes abordés en enseignement de spécialité : étude de "quelques" grands enjeux contemporains qui correspondent à des mutations structurelles de l'économie mondiale (évolutions démographiques, transformations de l'État-providence, globalisation, stratégies d'entreprises) Prolongement avec des thèmes contemporains et d'actualités globalisant EDD abordé (p:292-344) : approche par la méthodologie des Regards croisés des inégalités, de la justice sociale, de l'action pour l'environnement - 2/12 chapitres sont consacrés à l'EDD (soit 16,6%) => demande académique suivie par les manuels + "La croissance économique est-elle compatible avec la préservation de l'environnement ?"	
7- Adaptation des titres proposés	mots, phrases, textes	Bonne adaptation des titres à l'objectif programmatique	
a)- La psychologie des apprenants	âge, intérêt	Âge minimum niveau Terminale : 17 ans Intérêts attendus : appétence aux QSV et sujets d'actualité / intérêt des données chiffrées socio-économiques	
b)- L'environnement immédiat des élèves concernés	territoire, culture, politique	Territoires étudiés : France/Europe, et principalement des pays industrialisés Cultures dogmatiques et essentiellement orientées européennes et libérales Politiques dite "démocratique"	
8- Evaluation notionnelle des textes			
a)- Le lexique utilisé (p:460-485)	courant, soutenu, recherché, scientifique, ...	Lexique scientifique et théorique en lien direct avec la discipline (répertorié en fin d'ouvrage)	
b)- Les structures syntaxiques (exemple étudié p:265 n°3)	phrases simples, composées, complexes	Structures syntaxiques hiérarchisée adoptant un langage soutenu et utilisant des phrases composées et complexes	
c)- Les formes verbales utilisées	mode, temps, aspect, personne, nombre, et éventuellement le genre	Mode personnel (indicatif) / Voie active et passive Temps essentiellement au présent Aspects instantané (immédiat), duratif (prolonge dans le temps) et inchoatif (action débutante) Personne : 3e du singulier/pluriel et/ou liée à l'auteur	
d)- Le style adopté	niveau de langue, figures de style, ...	Niveau linguistique soutenu, varié et rédactionnel	
9- Valeur pédagogique des textes proposés		Bulletin officiel spécial n°8 du 25 juillet 2019 - Arrêté du 19-7-2019 - I.O. du 23-7-2019 Vu Code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; arrêté du 19-7-2019 ; avis du CSE des 11-7-2019 et 12-7-2019	
a)- Adéquation Textes proposés – compétences à installer	faible / moyenne / forte	Forte adéquation des thèmes / questions de société contemporaines Bonne adéquation entre thèmes / QVS malgré un approfondissement plus pertinent Forte adéquation de la correspondance avec les sciences mathématiques : exercices de calcul et analyse de données chiffrées Faible mise en bouche par des regards croisés autour de l'EDD (Chapitre 12) => présentation des acteurs de l'environnement sans affinement mais mise en débat plus ouverte	
c)- Pertinence de la progression adoptée par le manuel	faible / moyenne / forte	Moyenne sur la pertinence de la progression : suivi quasi identique du programme académique On note toujours plus une juxtaposition disciplinaire entre économique et sociologique, plus qu'une conjugaison (C. Murati 2013)	
d)- Pertinence de la méthode proposée par le manuel	faible / moyenne / forte	Forte pertinence de la méthode proposée=> chaque chapitre sera structuré d'une introduction thématique (vidéos+situations) / dossier documentaire varié (notions+vidéos+activités+questionnement+entraînement) / Un essentiel du chapitre (schéma synthèse + repères notionnels + prolongement) / TD+révisions+méthodes Illustration travaillée à chaque chapitre + dico SES illustré	
10- Idéologie véhiculée par les textes proposés		Idéologie suivant le courant mainstream du développement économique et social occidental dans le programme académique : notion de marché très forte (Blanchard, Coléno, Murati) On note dans cet ouvrage une ouverture d'esprit et de critique avec les sources documentaires choisies	
a)- Image de la société donnée à travers les textes	symbolique, culturelle, connotée	Image d'une société évoluant sous une dominance culturelle néo-libérale, symboliquement illustrer par la fin de l'antagonisme Est-Ouest dont on consacre le triomphe des valeurs libérales (Lefebvre, Rotenberg, 1992) + suite à une analyse avant réforme "les manuels auraient une approche beaucoup trop négative de l'entreprise et de l'économie de marché et accorderaient une place trop importante à la macro-économie et aux politiques publiques au détriment de la micro-économie et du fonctionnement des marchés théoriques" (Rozier, 2018), la réforme 2019 a tenu compte de ces conclusions.	
b)- Orientations proposées à l'apprenant	Orientation culturelle, économique, professionnelle, ...	L'orientation est de participer à la formation intellectuelle des élèves en renforçant leur acquisition, préparer les élèves à la poursuite d'études post-baccalauréat et leur permettre de faire des choix éclairés d'orientation dans l'enseignement supérieur, contribuer à la formation civique des élèves grâce à la maîtrise de connaissances. L'orientation professionnelle est de développer des compétences requises pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : capacité à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique et intégrer les besoins des entreprises se développant dans l'axe néolibéral.	
c)- Type de curriculum reconnu	prescrit, réel, intermédiaire, caché	Curriculum intermédiaire : sont les supports de cours (Barthes, 2019)	

L'analyse montre que les éditions scolaires choisies ont toutes adopté des codes de forme et de fond très proches les unes des autres. Pour commencer par la qualité d'ouvrage des manuels, tous sont colorisés, documentés, illustrés, avec une qualité de papier et de reliure supérieure ; et tous sont disponibles en numérique à partir de la réforme 2012. Bien entendu, nous distinguons dans les analyses, des approches de forme, de choix d'illustrations ou de ressources plus ou moins affirmées.

Au niveau du fond, ils respectent tous avec une grande rigueur le programme académique avec l'exactitude déroulement de séquences proposées par le bulletin officiel. Le fond notionnel est tout aussi ressemblant car dans le parfait suivi du programme. Ce sont des ouvrages conséquents en termes de volume (env. 500 Pages/manuel) qui traduisent la quantité de notions, items, méthodologies et techniques que cela peut représenter pour une année de terminale. Nous pouvons remarquer que même si les éditeurs se rapprochent de références (auteurs, théoriciens, organismes internationaux,) plus contemporaines, quatre grands courants (déjà abordés plus haut), résistent dans les approches académiques sans pour autant les mettre en évidence depuis la dernière réforme : monétariste (Friedman), néoclassique (Lucas), théoricien du déséquilibre (Clowner), néokeynésien (Stiglitz).

Pour conclure cette analyse, nous constatons que l'idéologie des éditeurs français de ses trois manuels scolaires en sciences économiques et sociales peut varier. Cependant, en règle générale, ces éditeurs cherchent tous à présenter une image positive de l'économie de marché et du capitalisme , tout en laissant une place restreinte à la liberté de l'enseignant face aux attentes du programme et des examens officiels. Il peut y avoir des approches et divergences légères sur des sujets tels que la régulation du marché, la protection sociale, ou la critique du néolibéralisme.

Une tendance à faire prévaloir la problématique politico-médiatique plutôt que l'approche scientifique. Cette tendance est accentuée par le caractère sensible des questions abordées. Une tendance à pratiquer la pédagogie invisible (et notamment le refus de la classification des savoirs). Les supports pédagogiques qui doivent servir à construire les apprentissages des élèves sont des kaléidoscopes de document de nature et de qualité très variable. De plus, on ne trouve jamais (même dans les Pages de synthèse) une institutionnalisation du savoir qui permettrait de mettre les élèves en contact avec un savoir à la fois valide scientifiquement et pédagogiquement accessible. Un défaut de problématisation des savoirs qui ne permet pas aux élèves de

s'approprier les enjeux scientifiques et sociaux des savoirs qu'on leur propose d'apprendre. Mais aussi un défaut de rigueur, notamment dans la construction et l'utilisation des concepts et de leur définition. La déduction de cette analyse confirme le constat que l'idéologie suit globalement le courant *mainstream* en faisant en sorte que l'individualisme méthodologique reste aussi une dominante, le fait qu'un individu rationnel qui cherche en toute situation à maximiser ses intérêts, reste propre au néolibéralisme. L'image connotée de libéralisme social, où sont promues des institutions cherchant à concilier liberté et égalité, s'établit à travers notamment la mise en place de régulations ayant pour but d'établir une concurrence équilibrée et des politiques de redistribution visant à accroître les capacités des individus.

3. Résultats de l'analyse épistémologique et de lexicométrie des manuels scolaires S.E.S. concernant la notion de *changement climatique* dans les manuels

Pour réaliser cette analyse épistémologique de la notion de *changement climatique* dans les manuels scolaires concernés, j'ai tout d'abord cherché à savoir si dans les trois programmes S.E.S. étudiés, s'il y avait ou pas, une approche de la notion. Et dans un second temps, à savoir de quelle manière elle avait été incluse dans les manuels scolaires des trois éditeurs retenus.

a) Programmes de S.E.S. 1999

Ils sont absents de cette étude, car il est vrai que le changement climatique avant les années 80 n'avait pas trouvé de consensus scientifique sur l'origine anthropique du changement. Et il faut attendre également les années 2000 pour que la société civile et la sphère politique s'emparent massivement de la question. Malgré ce, le développement durable est toutefois approché dans deux chapitres du nouveau programme de façon légère et comme nous l'observons, encore représentés par le prisme du libéralisme. Du côté économique, le chapitre Ouverture internationale et mondiale aborde la notion de développement durable définie par le point de vue de l'économiste Ricardo et sa théorie des avantages comparatifs dans les échanges internationaux (spécialisation). Du côté sociologique, cela se retrouve dans le chapitre Changement social et inégalités où la notion des inégalités de développement sont étendues par les mots clés d'*égalité*, d'*équité*, de *justice sociale* et *inégalités des chances* est définie avec

l'appui des théories des sociologues Bourdon/Bourdieu, puis des analyses de Tocqueville et les risques des démocraties pouvant mener au despotisme. Le terme de *changement climatique* n'est ni cité ni abordé même de manière lointaine dans cette réforme.

b) Programmes de S.E.S. 2012

Pour leur part, ils inscrivent le développement durable dans le bloc de sciences économiques par un chapitre titré Économie du développement durable sur les thèmes et questionnements de La croissance économique est-elle compatible avec la préservation de l'environnement ? et l'identification de Quels instruments économiques pour la politique climatique ?. J'oriente alors mon analyse épistémologique et *lexicométrique* ce chapitre décrit de façon précise par le BO du 13 octobre 2011 ci-dessous.

3. Économie du développement durable

Thèmes et questionnements	Notions	Indications complémentaires
3.1 La croissance économique est-elle compatible avec la préservation de l'environnement ?	Capital naturel, physique, humain, social et institutionnel, biens communs, soutenabilité.	Après avoir souligné que le développement et le bien-être ne se résument pas à la croissance économique, on montrera, en illustrant par des exemples, que le bien-être des populations résulte de l'interaction de quatre types de capital (naturel, physique produit, humain, social et institutionnel). On expliquera pourquoi l'analyse économique du développement durable, qui se fonde sur la préservation des possibilités de développement pour les générations futures, s'intéresse au niveau et à l'évolution des stocks de chaque type de capital (accumulation et destruction) ainsi qu'à la question décisive du degré de substitution entre ces différents capitaux. On évoquera, à l'aide d'exemples, les limites écologiques auxquelles se heurte la croissance économique (épuisement des ressources énergétiques et des réserves halieutiques, déforestation, augmentation de la concentration des gaz à effet de serre, etc.). On soulignera à ce propos que le PIB n'a pas été conçu pour évaluer la soutenabilité de la croissance. Acquis de première : externalités, biens collectifs, capital social.
3.2 Quels instruments économiques pour la politique climatique ?	Règlementation, taxation, marché de quotas d'émission.	L'exemple de la politique climatique permettra d'analyser les instruments dont disposent les pouvoirs publics pour mener des politiques environnementales. En lien avec le programme de première sur les marchés et leurs défaillances, on montrera la complémentarité des trois types d'instruments que sont la réglementation, la taxation, les marchés de quotas d'émission. On remarquera que, si les marchés laissés à eux-mêmes ne peuvent résoudre les problèmes, ils peuvent constituer un instrument d'action si le contexte institutionnel adapté est mis en place. Pour l'analyse de ces instruments, les exercices et la représentation graphique seront privilégiés. Acquis de première : externalités, institutions marchandes, droits de propriété, offre et demande, allocation des ressources, défaillances du marché.

Tableau n°13 : Enseignement consacré au développement durable en 2012 dans le programme S.E.S. Tle – spécialité

(source : BO de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports - SP8-MEN-13-10-2011

<https://www.education.gouv.fr/bo/11/Special8/MENE1119438A.htm>)

c) Programmes de S.E.S. 2020

Puis pour finaliser, ceux de la dernière réforme 2020 et de la réorganisation du lycée pour les S.E.S., rappelons que la discipline est passée d'une filière à un enseignement de spécialité, et que malgré la transversalité que nécessite cette notion, la nouveauté importante est la mise en place d'un enseignement scientifique (espace d'enseignement dédié à l'EDD au lycée).

Pour l'enseignement ciblé, je base mon analyse sur les dossiers des *Regards croisés* qui par questionnement approchent les contraintes environnementales d'un point de vue de l'action publique en sciences économiques.

Enseignement de spécialité de terminale générale

Science économique

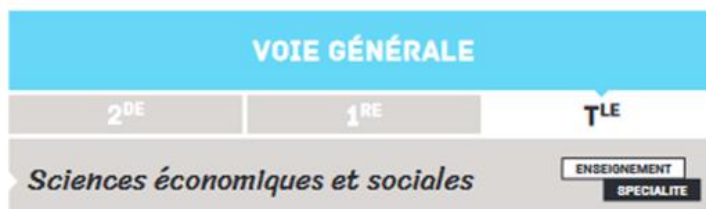
- [Quels sont les sources et les défis de la croissance économique ? ↴](#)
- [Quels sont les fondements du commerce international et de l'internationalisation de la production ? ↴](#)
- [Comment lutter contre le chômage ? ↴](#)
- [Comment expliquer les crises financières et réguler le système financier ? ↴](#)
- [Quelles politiques économiques dans le cadre européen ? ↴](#)

Sociologie et science politique

- [Comment est structurée la société française actuelle ? ↴](#)
- [Quelle est l'action de l'École sur les destins individuels et sur l'évolution de la société ? ↴](#)
- [Quels sont les caractéristiques contemporaines et les facteurs de la mobilité sociale ? ↴](#)
- [Quelles mutations du travail et de l'emploi ? ↴](#)
- [Comment expliquer l'engagement politique dans les sociétés démocratiques ? ↴](#)

Regards croisés

- [Quelles inégalités sont compatibles avec les différentes conceptions de la justice sociale ? ↴](#)
- [Quelle action publique pour l'environnement ? ↴](#)



QUELLE ACTION PUBLIQUE POUR L'ENVIRONNEMENT ?

Les objectifs d'apprentissage des élèves sont strictement définis par les programmes. Cette fiche pédagogique, à destination des professeurs, vise à les accompagner dans la mise en œuvre des nouveaux programmes. Sans prétendre à l'exhaustivité, ni constituer un modèle, chaque fiche explicite les objectifs d'apprentissage et les savoirs scientifiques auxquels ils se rapportent, suggère des ressources et activités pédagogiques utilisables en classe et propose des indications bibliographiques.

Objectifs d'apprentissage

- Savoir identifier les différents acteurs (pouvoirs publics, ONG, entreprises, experts, partis, mouvements citoyens) qui participent à la construction des questions environnementales comme problème public et à leur mise à l'agenda politique ; comprendre que ces acteurs entretiennent des relations de coopération et de conflit.
- Comprendre que l'action publique pour l'environnement articule différentes échelles (locale, nationale, européenne, mondiale).
- En prenant l'exemple du changement climatique :
 - connaître les principaux instruments dont disposent les pouvoirs publics pour faire face aux externalités négatives sur l'environnement : réglementation, marchés de quotas d'émission, taxation, subvention à l'innovation verte ; comprendre que ces différents instruments présentent des avantages et des limites, et que leur mise en œuvre peut se heurter à des dysfonctionnements de l'action publique ;
 - comprendre qu'en présence de biens communs les négociations et accords internationaux liés à la préservation de l'environnement sont contraints par des stratégies de passager clandestin et les inégalités de développement entre pays.

Figure n°17 :

Enseignement consacré au développement durable en 2020 dans le programme S.E.S. Tle - spécialité

(source : <https://eduscol.education.fr/1658/programmes-et-ressources-en-sciences-economiques-et-sociales-voie-gt>)

Les Regards croisés et leur analyse en recherche a permis de faire évoluer les premiers critères possibles d'observation et d'analyse de l'activité *du faire/du dire*, avec par exemple des critères comme « *les hypothèses d'interprétation* », ou « *les interactions révélatrices d'indices de professionnalité* » (Frisch, 2014). L'expression *regards croisés* implique nécessairement une réflexion sur la façon dont on voit l'autre/l'extérieur, et par conséquent, cette réflexion doit nous amener à nous interroger sur la manière dont l'autre nous voit, dont l'extérieur nous positionne. Dans ma visée de recherche en sciences de l'éducation d'un axe « *complexe* » (soit

qui « aide à affronter l'erreur, l'illusion, l'incertitude et le risque » selon Edgar Morin) et curriculaire (soit à un ensemble des pratiques éducatives), les regards croisés abordés dans les programmes S.E.S. sont un bon outil d'analyse de la façon d'aborder la notion de crise climatique dans mes travaux. De plus, ils préparent à la complexité de la compréhension attendue du grand oral dans l'enseignement de spécialité mis en place depuis la réforme 2019, épreuve pour l'examen général du baccalauréat.

Dans ce cas précis, j'étudie particulièrement celui qui interroge L'Action publique pour l'environnement, dont j'imagine relier à une émancipation d'une Éducation à une Économie Soustenable (ESS) dans les territoires, des enjeux socio-économiques globaux des plus légitimes et importants dans la compréhension, l'appréhension des enjeux contemporains au final. Nous constatons dans le cadre académique ci-dessus émanant du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports publié via Éduscol en septembre 2020, que ce *regard croisé* s'attache aux savoirs scientifiques de référence suivants :

- À identifier les différents acteurs (pouvoirs publics, ONG, entreprises, experts, partis, mouvements citoyens) qui participent à la construction des questions environnementales comme problème public et à leur mise à l'agenda politique ; comprendre que ces acteurs entretiennent des relations de coopération et de conflit.
- À comprendre que l'action publique pour l'environnement articule différentes échelles (locale, nationale, européenne, mondiale).

Il met l'accent sur la construction de problèmes publics, processus dans lequel un ensemble d'acteurs privés et publics interagissent dans le but d'imposer leurs formulations et interprétations du problème afin d'influencer la direction et les moyens d'une éventuelle action publique. Dans ce contexte, les enjeux publics environnementaux se construisent à travers la mobilisation et la participation de nombreux acteurs qui entretiennent des relations à la fois coopératives et conflictuelles (voir par exemple Aspe et Jacqué, 2012). Puisque toute attaque contre l'environnement dans un endroit particulier de la Terre a des conséquences mondiales, il est nécessaire de penser globalement (*think global*) et d'agir localement (*act local*).

Les dérèglements climatiques révèlent l'incapacité des marchés à proposer une régulation pour ce type de biens. Le réchauffement climatique est un bon exemple pour montrer les défaillances du marché. En matière environnementale, le marché est défaillant, dans la mesure où il est confronté à des biens collectifs et à la présence d'externalités négatives.

d) *Résultats de l'analyse épistémologique des manuels scolaires : notion du changement climatique (CC) en S.E.S.*

Pour obtenir ces résultats, l'analyse consiste à étudier chacun des ouvrages scolaires dédiés à l'étude qui se concentreront, comme expliquer plus haut, sur les années 2012 et 2020. Soit six manuels où le chapitre concerné par la notion du CC fut isolé, puis analysé Page par Page pour compléter avec précision les grilles décrites. Aucun outil technologique n'a permis cette analyse épistémologique, les ressources n'ayant pas les mêmes formats, il était incontournable de s'adapter à un format photocopié (réalisé dans les CRD, CEDRHE et BU) pour les manuels scolaires de 2012 ; et à un format numérique (consulté en ligne, puis par capture d'écran) pour les manuels des années 2020. Après avoir suivi une formation sur le logiciel *Iramuteq* avec l'École doctorale, ces travaux ne justifient pas l'utilisation et le temps d'apprentissage de cette technologie. La recherche épistémologique et lexicale mise en place dans les grilles d'analyse peut se réaliser manuellement, même si l'on peut indéniablement souligner le biais de l'erreur humaine malgré les contrôles. Le référentiel sur lequel se base cette analyse se codifie de la façon suivante (figure n°18), chacun des six manuels est identifié par la lettre « M » (manuel) + chiffre de 1 à 6 + l'année du programme pouvant les rattacher aux trois éditeurs. Une colonne est dédiée au cadrage des Pages ciblées et la dernière renseigne la référence-ressource des manuels. Dans chacun des chapitres analysés, seulement les textes développés et structurés ont été retenus, ainsi que les questionnements en encart et les synthèses de chapitre. Sont mis hors du champ de recherche, les exercices et les activités n'utilisant pas des termes différents des textes présentés. Les images, quant à elles, sont toutes prises en compte (tableaux, schémas, photos, illustrations...)

Manuel n°	Indice	Pages	Référence	Réf. Ressources	
1	M1 2012	p : 148 - 165	Hachette 2012	EAN	9782011355591
2	M2 2012	p : 140 - 171	Bordas 2012	EAN	9782047329570
3	M3 2012	p : 138 - 173	Hatier 2012	EAN	9782218961212
4	M4 2020	p : 320 - 333	Hachette 2020	EAN	9782017088172
5	M5 2020	p : 372 - 389	Bordas 2020	EAN	9782047337592
6	M6 2020	p : 316 - 335	Hatier 2020	EAN	9782401062986

Figure n°18 : Référentiel et codification des outils pédagogiques utilisés

L'analyse statistique des types de textes rencontrés dans les manuels scolaires de S.E.S concernant la notion du changement climatique (grille a) révèle une variété de types pratiqués. Sur les manuels 2012, la diversité des types est plus prononcée, due aussi à une plus grande quantité d'informations et de documentations dans ces programmes pour le même thème. Le type informatif et explicatif sont prédominants pour les deux programmes de 2012 et 2020, sur les 108 textes analysés, 46 sont de type informatif, soit 42.6% des textes, et 21.3% de type explicatif. Ce qui reste dans une certaine logique pour des outils pédagogiques. La neutralité du discours correspond aux attends académiques et à la posture que doit adopter l'enseignant en lycée. Le type narratif est peu utilisé dans une discipline telle que les S.E.S. se basant essentiellement sur des données qualitatives et quantitatives en parallèle. Le type descriptif et argumentatif s'adaptent plus au discours économique et à sa manière de mesurer par avantages/inconvénients.

Manuel n°	Pages	Narratif	Descriptif	Informatif	Prescriptif	Argumentatif	Explicatif	TOTAL
M1 2012	p : 148 - 165	T8	T17 T18	T1 T2 T6 T1 T11 T14	T5 T12 T16	T4 T9 T15	T3 T7 T13	18
M2 2012	p : 140 - 171	T1 T19	T8 T11 T12	T2 T4 T6 T7 T1 T13 T15 T17 T18 T22 T24		T21	T3 T5 T9 T14 T16 T2 T23	24
M3 2012	p : 138 - 173	T6	T8 T16	T3 T7 T9 T1 T11 T13 T15 T18 T2 T21 T22 T23 T24	T17	T4 T5 T25	T1 T2 T12 T14 T19	25
M4 2020	p : 320 - 333		T5 T9 T10	T1 T4 T7			T2 T3 T6 T8	10
M5 2020	p : 372 - 389		T1 T4 T14 T15 T17	T2 T3 T6 T8 T9 T12 T13 T16 T18	T7	T5	T10 T11 T19	19
M6 2020	p : 316 - 335		T1	T2 T4 T11 T12		T5 T6 T7 T8 T9 T10	T3	12
TOTAL		4	16	46	5	14	23	108

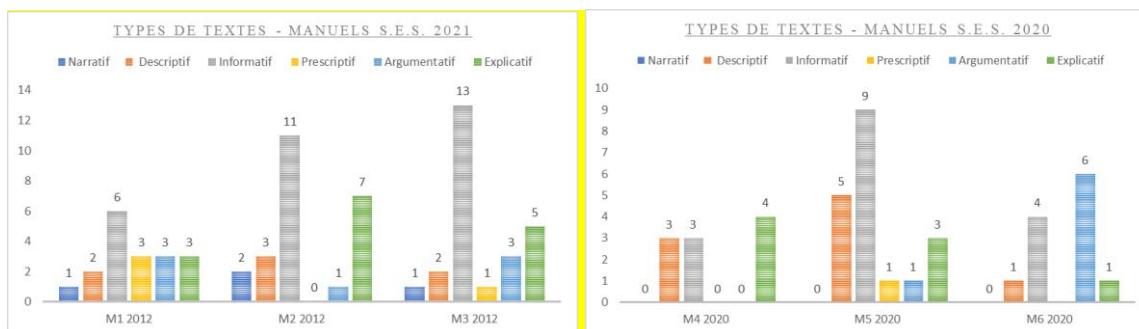


Figure n° 19 : Types de textes utilisés pour évoquer la notion du changement climatique

Les données statistiques concernant les termes utilisés dans les manuels S.E.S. pour évoquer la notion du changement climatique (grille b) démontre la mollesse de son intégration par un discours lexical encore pauvre face aux enjeux climatiques et la nécessité de la compréhension holistique de la notion du CC dans le domaine socio-économique. Pour cette analyse, nous cherchons à savoir si, selon *Le Dictionnaire du Climat : un guide pratique sur le changement climatique* délivré par le PNUD en avril 2023, la notion du CC est intégrée de manière claire, précise et pertinente auprès des lycéens via l'outil pédagogique. Dans le premier tableau se détaille pour chaque manuel la présence ou l'absence des mots du dictionnaire dans le chapitre dédié, il est important de souligner que les Accords de Paris se contractant qu'en 2015, ils ne peuvent apparaître dans les programmes 2012. Les remarques qui peuvent être faites sont que les programmes de 2012 et les manuels, en effet, abordent le terme du « CC », mais seulement dans la description de la CNUCC, ceux des « effets de serre/gaz et des énergies renouvelables » le sont quasiment unanimement sans en faire de définition particulière ou de précisions. Concernant ceux de 2020, ils ont nourri un tout petit plus leur lexique par bien entendu les fameux « Accords de Paris », les termes « climat, CC et effets de serre/gaz » sont aussi présents et plus longuement expliqués. Mais aucun appel ou ouverture sur des termes tels que « adaptation, atténuation, empreinte carbone, préjudices, pertes, résilience, transparence » pourtant largement partagés dans le débat médiatique et public ne sont abordés ; pas plus sur une approche émergente ou innovante des nouveaux modèles économiques, comme la circularité.

Le constat est tristement dans la lignée de la prescription du curriculum caché au niveau de cette notion. Les éditeurs abordent de façon très légère la notion et restent enclavés dans les clous institutionnels sans faire de prescriptions particulières. Certains, comme Bordas, ont pris une attitude plus transparente dans leur perception du modèle dominant en documentant les externalités négatives de l'activité humaine. Hâtier reste dans sa ligne éditoriale vu dans l'analyse de corpus précédemment, ils développent très peu la notion de CC par ses réels attributs et se concentrent sur les mesures réglementaires, taxes et croissance, la soutenabilité est très peu documentée dans leur ouvrage. Hachette reste lui aussi fidèle à sa manière de rédiger, sans controverses ni débats, dans les balises académiques.

Référentiel	M1 2012	M2 2012	M3 2012	M4 2020	M5 2020	M6 2020
accords de Paris	abs	abs	abs	1	1	1
adaptation	abs	abs	abs	abs	abs	1
agriculture	abs	1	abs	1	abs	abs
atténuation	abs	abs	abs	abs	abs	1
boucle de rétroaction	abs	abs	abs	abs	abs	abs
capture carbone	1	abs	abs	abs	abs	abs
changement climatique	1	1	1	1	1	1
climat	abs	abs	abs	1	1	abs
convention Nations unies	abs	1	abs	abs	abs	1
COP	abs	abs	abs	1	1	1
crise climatique	abs	abs	abs	abs	abs	1
décarbonisation	abs	abs	abs	abs	abs	1
dépassement	1	abs	abs	abs	abs	1
écoblanchiment	abs	abs	abs	abs	abs	abs
économie bleue	abs	abs	abs	abs	abs	abs
économie circulaire	abs	1	abs	abs	abs	1
effet de gaz	abs	1	1	1	1	1
effet de serre	1	1	1	1	1	abs
élimination carbone	abs	abs	abs	abs	abs	1
emplois verts	abs	abs	abs	abs	abs	abs
empreinte carbone	1	abs	abs	1	abs	abs
énergies renouvelables	1	1	1	abs	1	1
financement climatique	1	abs	abs	abs	abs	1
forêts	1	1	abs	abs	abs	1
GIEC	abs	abs	abs	1	1	1
justice climatique	abs	abs	abs	abs	abs	1
météo	abs	abs	abs	abs	abs	abs
pertes	abs	abs	abs	abs	abs	abs
point de bascule	abs	abs	abs	abs	abs	abs
préjudices	abs	abs	abs	abs	abs	abs
puit de carbone	abs	abs	abs	abs	abs	abs
réchauffement climatique	1	abs	1	abs	1	abs
réensauvagement	abs	abs	abs	abs	abs	abs
résilience	abs	abs	abs	abs	abs	abs
savoirs autochtones	abs	abs	abs	abs	abs	abs
sécurité	1	abs	abs	abs	1	abs
solutions du vivant (biomimétisme)	abs	abs	abs	abs	abs	abs
transition	abs	abs	abs	abs	1	abs
transparence	abs	abs	abs	abs	abs	abs
zéro émission	abs	abs	abs	abs	abs	abs
Total par manuel	10	8	5	9	11	17
Total par année	23			37		

La proportion d'absences de mots dans ces manuels par rapport au dictionnaire lexical s'élève à 77%, ce qui est fulgurant comme vide en termes de contenu. Malgré l'urgence de la transition, les institutions et les éditeurs restent timides face cette notion, seule lumière possible celle de la liberté de l'enseignant de l'évoquer avec plus de précisions, de contenu et de pertinence dans les savoirs transmis.

Référentiel	Total présents	Total absents
accords de Paris	3	3
adaptation	1	5
agriculture	2	4
atténuation	1	5
boucle de rétroaction	0	6
capture carbone	1	5
changement climatique	6	0
climat	2	4
convention Nations unies	2	4
COP	3	3
crise climatique	1	5
décarbonisation	1	5
dépassement	2	4
écoblanchiment	0	6
économie bleue	0	6
économie circulaire	2	4
effet de gaz	5	1
effet de serre	5	1
élimination carbone	1	5
emplois verts	0	6
empreinte carbone	2	4
énergies renouvelables	5	1
financement climatique	2	4
forêts	3	3
GIEC	3	3
justice climatique	1	5
météo	0	6
pertes	0	6
point de bascule	0	6
préjudices	0	6
puit de carbone	0	6
réchauffement climatique	3	3
réensauvagement	0	6
résilience	0	6
savoirs autochtones	0	6
sécurité	2	4
solutions du vivant (biomimétisme)	0	6
transition	1	5
transparence	0	6
zéro émission	0	6
	60	180

Figure n°20 : Termes utilisés pour évoquer la notion du changement climatique

Les types et fonctions de l'image (grille c) sont tous identiques pour les 6 manuels, liés certainement à l'objectif d'un outil pédagogique qui est de permettre l'acquisition de connaissances. Les images sont donc toutes non figuratives par rapport aux notions abordées. Elles sont quasiment toutes complémentaires aux textes, surtout concernant des photos, illustrations ou tableaux / schémas ; et elles sont surtout toutes supplémentaires aux textes, car elles fournissent toutes des informations n'ont recouvert textuellement.

Manuel n°	Types		Fonctions	
	Figurative	Non Figurative	Compl.	Suppl.
M1 2012		X		X
M2 2012		X	X	X
M3 2012		X	X	X
M4 2020		X	X	X
M5 2020		X	X	X
M6 2020		X	X	X

Figure n°21 : Types et fonctions de l'image pour évoquer la notion du changement climatique

Les données statistiques concernant la proportion de textes et d'images dans les différents manuels étudiés (grille d) reste plutôt équilibrée. Elles n'ont pas toute la même utilité méthodologique suivant les années de programmes, encore en 2012 le poids est quasi égal en termes de proportion, cependant les images restent souvent des schémas complémentaires ou des tableaux suppléants au texte. En 2020, on constate que le rapport à l'image a évolué, et ce pas seulement dans les outils pédagogiques, mais bien au sein de la société civile, de ce fait les éditeurs font plus souvent appel aux images de surcroît de qualité et diversité élevées. Souvent accompagner d'encarts vidéo pour accompagner un peu plus l'élève dans l'apprentissage via le média, autre outil pédagogique du 21^e siècle. Elles sont souvent complémentaires et supplémentaires aux textes, étant un outil de transmission des savoirs à part entière.

Manuel n°	Nb. Textes	Nb. Images	Rapport %	Remarques
M1 2012	18	23	43,9%	Très fourni en images (56,1%) , elles sont peu diversifiées à 95% des schémas ou graphiques
M2 2012	26	24	52,0%	Également fourni en textes et images, les illustrations sont éclectiques : schéma, photo, logo, satellite, tableur, carte...
M3 2012	25	23	52,1%	Proportionnellement fourni en textes et images, également réparties entre photo, schéma, tableur. Peu de diversité de formes d'illustrations.
M4 2020	10	17	37,0%	Beaucoup plus léger en textes, les illustrations sont diversifiées et ciblées : photo, schéma, illustration, tableau, satellite...
M5 2020	19	18	51,4%	Équilibre parfait entre image et textes, la diversité des illustrations permettent une bonne complémentarité aux documents textuels
M6 2020	12	18	40,0%	Très fourni en images (60%) grande diversité, plus supplémentaires aux textes que complémentaires

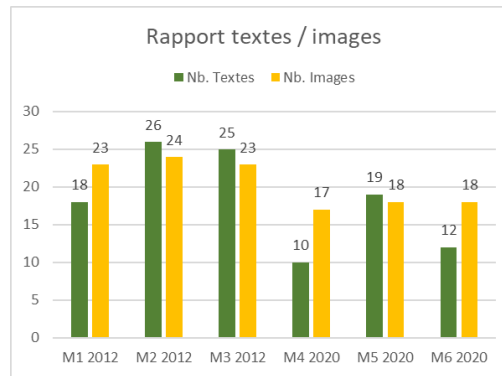


Figure n°22 : Rapport entre textes et images pour évoquer la notion de changement climatique

L'analyse statistique du style pédagogique employé par les auteurs des manuels S.E.S. concernant la notion du changement climatique (grille e) rejoint l'analyse du type de texte (grille a). Les éditeurs scolaires gardent une fonction presque transparente entre les instructions académiques et l'écriture des manuels, une fonction d'impartialité partagée qui ne leur permet pas un grand engagement pour les causes, même globales. Le style pédagogique est dual, d'un côté informatif avec des faits reconnus, des données chiffrées et d'un autre côté le style participatif présentant plusieurs points de vue et solutions. Par la méthodologie appliquée d'entrer dans le sujet par questionnements, ce style appelle les idées des élèves, leurs suggestions. Aucun éditeur ne s'est plus original qu'un autre sur le style pédagogique des manuels S.E.S. et plus particulièrement sur la notion du CC.

Manuel n°	Informatif	Injonctif	Persuasif	Participatif
M1 2012				X
M2 2012	X			X
M3 2012	X			X
M4 2020	X			
M5 2020	X			X
M6 2020	X			X

Figure n°23 : Style pédagogique pour évoquer la notion du changement climatique

Le choix curriculaire choisi par les nouveaux programmes est lié à la prise en compte de nombreux obstacles qui s'érigent à la compréhension des rouages climatiques dans toute leur complexité nécessitant une réflexion systémique et de nombreux concepts scientifiques par une approche interdisciplinaire (Risi, Bosdeveix, Rajchenbach, 2019). L'éducation au climat est un sujet complexe qui interroge la posture professionnelle de l'enseignant face à un sujet aux enjeux sociétaux si prégnants, et impliquant des choix politiques, économiques et éthiques (Urgelli, 2009). Ce qui ressemblerait à un modèle de conception *spiralatoire* de l'enseignement (Bruner, 1960), selon laquelle la notion du CC serait abordé à plusieurs reprises au cours du parcours scolaire, conception que rejoint dans l'analyse développée dans ces recherches. Dans l'exemple décrit ci-dessous, nous remarquons le mouvement de spirale prescrit pour l'intégration de la notion du CC du cycle 3 à la terminale. Il est important de souligner que ce schéma est seulement proposé pour l'enseignement de la SVT (discipline la plus ciblée dans les instructions académiques).

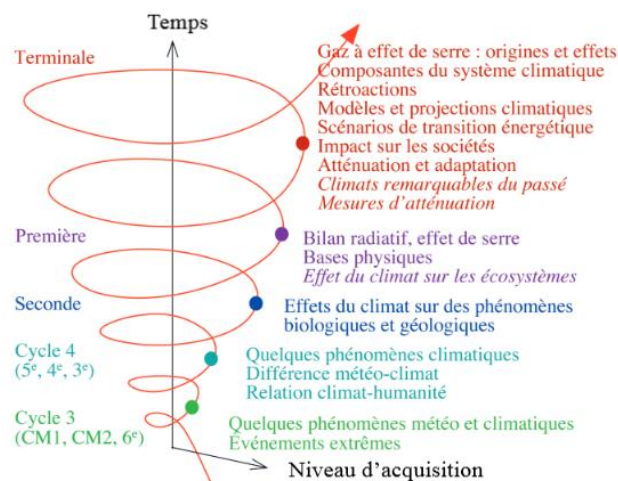


Figure n°24 : L'éducation au changement climatique dans les programmes de l'école au lycée général : approche spiralaire Spécialité SVT (selon Risi, Bosdeveix, Rajchenbach 2019)

L'analyse du contenu, du discours écrit et graphique, des textes/illustrations révèle une tendance à ignorer ou à minimiser la gravité de la crise climatique. De plus, les points de vue des programmes et par conséquent des éditeurs, adoptent toujours des perspectives ethnocentriques (occidentales) et anthropocentriques, et évitent soigneusement de discuter des causes du CC par rapport aux modèles dominants de développement. À cet égard, il convient de noter que ces textes/illustrations se préoccupent particulièrement avec peu de sens critique, de promouvoir la

technologie comme solution aux problèmes environnementaux généraux. De plus, les aspects moraux, éthiques et comportementaux liés au CC sont présentés de manière ponctuelle et peu pertinente. De même, la dimension sociale du CC et son impact sur l'économie, la santé ou la qualité de vie individuelle reçoivent une attention très limitée, « *tandis que le contenu le plus courant est lié à sa dimension biophysique, comme les processus physico-chimiques ou les effets sur l'environnement physique* » (Pérez Diez, García Vinuesa, Marc Bisquert, i Pérez, Meira Cartea, 2022).

Depuis les années 2010, le constat est que la notion de *changement climatique* s'intègre peu à peu aux enseignements académiques, restant pour certains, le grand oublié des programmes scolaires, et ce même depuis la dernière réforme de 2020. Comme le précise le ministère de l'éducation interrogé à ce sujet, « *qu'il y ait une vigilance sur ces questions, c'est très bien, mais maintenant les critiques fermées ne nous semblent pas justifiées. Il y a plusieurs entrées dans ces programmes (2020)* » (Zerouala, 2018). En pleine COP24, les spécialistes s'inquiètent de cette réforme qui certes, lie l'activité humaine et le changement climatique, mais qui restent « *très descriptive, pas assez concrète dans sa façon d'aborder la notion climatique, sans parler de l'influence humaine qui perturbe le climat, ce dont on est certain scientifiquement* » s'insurge Valérie Masson-Delmotte (co-présidente du GIEC). Le sujet ne faisant l'objet que d'une dizaine d'heures d'enseignement maximum, la manière d'aborder ce phénomène scientifique occulte ses aspects les plus problématiques à l'heure où l'Anthropocène par ailleurs est parfaitement documenté. Elle insiste et partage ses craintes sur le fait que « *ces programmes sont pensés pour revenir aux fondamentaux, or les enjeux du réchauffement climatique commandent de travailler de manière transversale* » (Zerouala, 2018).

Une autre préoccupation s'ajoute suite à cette réforme 2020, entre l'organisation inadaptée des établissements et le manque de moyens, les enseignants peinent à remplir les exigences académiques concernant l'EDD. Explicitement présente dans les programmes, la question de son enseignement en est tout autre, comme l'explique Solène Pichardie, enseignante en S.E.S. dans les Côtes-d'Armor et coprésidente de l'APSES « *en terminale, il y a un gros chapitre sur la croissance, abordée avec la notion de productivité, et totalement déconnectée de celui sur le développement durable. Et la question de la compatibilité entre croissance et durabilité n'est même pas posée* » (Maradan, 2022). Elle commente, un sujet proposé au baccalauréat 2021 qui a d'ailleurs fait polémique où « *il fallait montrer que l'innovation peut aider à reculer les limites*

écologiques de la croissance. Le sujet ainsi posé ignorait totalement le débat existant à ce sujet dans le champ scientifique ». Pour enfoncer cette situation, fin septembre 2023, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Gabriel Attal, impose une nouvelle règle dans cet enseignement des S.E.S., celui de préparer les élèves, en même temps qu'au grand oral, à une épreuve écrite de baccalauréat sur douze chapitres, soit un quasi-doublement du programme par rapport à l'année dernière. Depuis les enseignants, via l'APSES, dénonce une situation intenable, qui impose des cadences infernales, et rend impossible l'appropriation réelle des savoirs et des compétences ainsi qu'une mise en œuvre de transversalité liée à la notion de CC (APSES, 2024).

B. Discussions et proposition de balises curriculaires

a) *Curriculum possible*

Comme le montrent les travaux de Jacques Richard et Alexandre Rambaud (2020), « *le système économique ne pourra devenir durable et vertueux que lorsqu'il mettra sur un pied d'égalité le capital financier et les deux autres composantes de toute activité économique : le capital humain (le personnel qui investit sa force de travail) et le capital naturel (toutes les choses qui rendent la vie humaine sur Terre possible)* ». (Arlandis, 2022)

(1) *Le curriculum possible de l'institution éducative depuis 2020*

De l'école au lycée, l'Éducation nationale a pour objectif, depuis la réforme de 2019, de transmettre à chaque élève des clés pour mieux comprendre son environnement économique immédiat et les débats économiques, afin d'être en mesure de juger de leur pertinence et d'agir en citoyen éclairé. Encore cette année, dans le cadre de la semaine de l'éducation financière du 18 mars au 22 mars 2024, cette sensibilisation aux questions d'argent, testée depuis 2019 auprès de quelques établissements, s'est peu à peu élargie et est censée être généralisée pour la première fois aux 750 000 élèves de 4^e partout en France, et sont invités à valider leur passeport *Educfi*.

Ce parcours a pour objectif de former les élèves à une éducation économique, budgétaire et financière, depuis 2016 la France s'est dotée d'une stratégie nationale, à l'instar de près de 70 autres pays, reposant sur les principes de haut niveau élaborés par l'OCDE et adoptés par le G20. La Banque de France a été désignée par les pouvoirs publics opérateur national, responsable de la mise en œuvre de la stratégie. L'organisation de cette stratégie s'articule autour des piliers suivants.

L'organisation de la stratégie

La stratégie nationale s'articule autour de cinq piliers :

- Pilier 1 : Développer une éducation budgétaire et financière pour les jeunes
- Pilier 2 : Développer les compétences à mobiliser dans l'accompagnement des personnes en situation de fragilité financière par les intervenants sociaux
- Pilier 3 : Soutenir les compétences budgétaires et financières tout au long de la vie
- Pilier 4 : Donner à tous les publics les clés de compréhension des débats économiques
- Pilier 5 : Accompagner les entrepreneurs dans leurs compétences économiques et financières



Figure n°25 : Curriculum d'enseignement institutionnel proposé pour une éducation à une économie

Tout en restant attentif à la composition de la gouvernance de ce projet, il se divise par un comité stratégique globalisant l'ensemble des acteurs et en désignant des spécialistes (tels que Fédération Bancaire de France, Crésus Fédération, Croix Rouge, UFC...), un comité opérationnel d'entrepreneurs (Ministères, Banque de France, Mouvement des Entreprises de France, Métiers de l'artisanat...) et un comité opérationnel grand public (UNAF, France ESF, Secours catholiques...).

GOVERNANCE EDUCFI

Composition des comités de la stratégie nationale d'éducation économique, budgétaire et financière

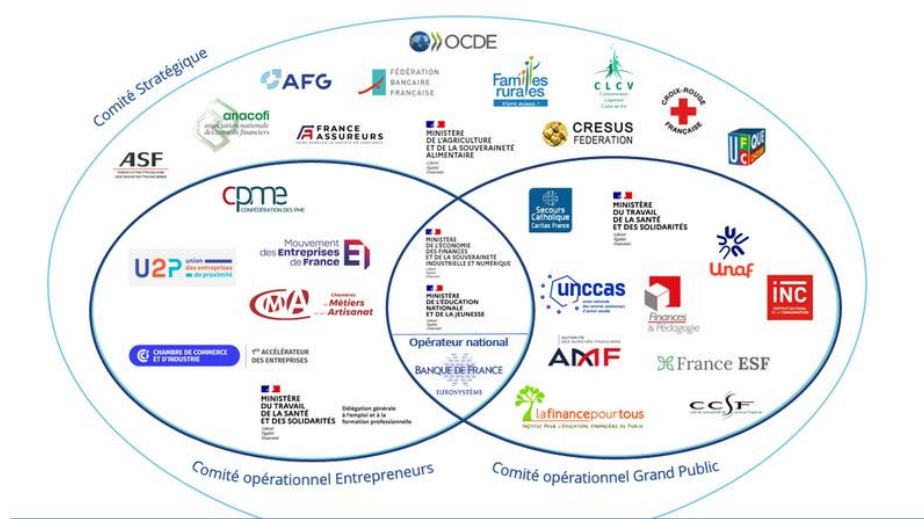


Figure n°26 : Composition de la gouvernance du parcours d'Educfi

(<https://www.banque-france.fr/fr/la-strategie-nationale-deducation-economique-budgetaire-et-financiere-educfi>)

Le constat est en adéquation avec l'axe déterminé par le curriculum caché déterminé plus haut dans les S.E.S. : relever le niveau et la compréhension des questions financières et économiques des citoyens français. Dans le cadre de ma discipline, le *passport Educfi* va s'introduire par quatre parcours du programme :

- Parcours 1 : Formation / Lien social / Inégalités / Culture financière
- Parcours 2 : L'environnement : enjeux économiques et politiques publiques
- Parcours 3 : Financement de l'économie / Politique monétaire / Gestion des risques en période de crise
- Parcours 4 : Production / Entreprises / Mondialisation

Parcours d'enseignement SES en lien avec l'EDUCFI

Quatre parcours sont ici proposés pour accompagner la mise en œuvre d'une **éducation économique, financière et budgétaire adossée aux programmes de SES**. (ajoutés le 02/06/2023)

Parcours 1 - Formation, lien social, inégalités et culture financière

- [Seconde : Quel est le lien entre le niveau de formation et les connaissances financières ? ↴](#)
- [Première : Quel est le lien entre la fragilité financière, le surendettement et le risque d'exclusion sociale ? ↴](#)
- [Terminale : Quelles politiques publiques face au surendettement, à la fragilité financière et aux inégalités de patrimoine ? ↴](#)

Parcours 2 - L'environnement : enjeux économiques et politiques publiques

- [Seconde : Quel est le lien entre le niveau de croissance et les émissions de GES ? ↴](#)
- [Première : Comment expliquer la dégradation de l'environnement et quelles sont les solutions envisageables ? ↴](#)
- [Terminale : La politique monétaire peut-elle contribuer à verdir l'économie ? ↴](#)

Parcours 3 - Financement de l'économie, politique monétaire et gestion des risques en période de crise

- [Seconde : Quel lien existe-t-il entre le niveau de revenu et le niveau d'épargne ? ↴](#)
- [Première : Quel financement des agents économiques en période de crise ? ↴](#)
- [Terminale : Quelle politique monétaire après la crise sanitaire de la Covid-19 ? ↴](#)

Parcours 4 - Production, entreprise et mondialisation

- [Seconde : Comment créer une entreprise viable sur un territoire donné ? ↴](#)
- [Première : Quelles entreprises survivent ? ↴](#)
- [Terminale : Faut-il relocaliser les activités économiques ? ↴](#)

Figure n°27 : Curriculum d'enseignement S.E.S. en lien avec l'Educfi

(source : <https://eduscol.education.fr/180/education-economique-budgetaire-et-financiere-educfi>)

(2) *Le curriculum possible envisagé suite à mes travaux de recherche*

Dans le dernier article d'Angela Barthes en 2023 sur Quels enjeux des éducations environnementales et de développement durable entre transition écologique, urgence climatique et Anthropocène, et sur lequel mon travail de recherche rejoint des principes, un changement de paradigme inévitable se met en œuvre. Elle évoque une « *rupture éducative vis-à-vis des finalités gestionnaires et amélioratives des éducations au développement durable* » alors que la responsabilité de l'humain est lourdement engagée et que les ressources naturelles viennent à périr. L'incertitude dans les orientations pédagogiques et les actualités politiques poussent les « *éducations à* » à adapter de nouveaux scénarios depuis 50 ans, comme le démontre la frise ci-dessous (Barthes, 2023).

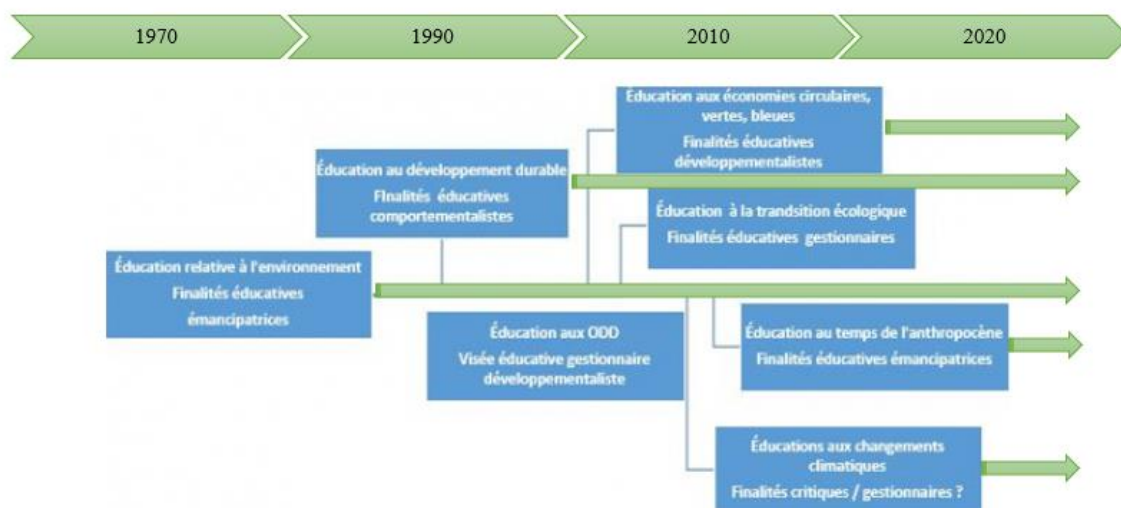


Figure n°28 : Évolution des finalités depuis 1970 à nos jours en fonction des rapports de force sociétaux selon Barthes 2023

Malgré les influences, les institutions éducatives et politiques peuvent de moins en moins cacher aux populations les études scientifiques et les phénomènes désastreux du changement climatique en *livestream*. D'autres formes éducatives naissent particulièrement dans le milieu associatif où la dimension citoyenne est plus avérée dans les objectifs de développement durable en se formalisant de plus en plus pour intégrer les savoirs académiques (Barthes, 2023), comme l'association *Ruptur* en Pays de Loire, qui a pour mission de « *transformer concrètement et collectivement un modèle économique, en fin de cycle, pour créer un modèle centré sur l'environnement et une éthique durable. Au-delà d'un nouveau modèle économique, c'est avec une nouvelle manière de penser que nous souhaitons réinventer dans une façon d'entreprendre, de se développer ou de se diversifier* ». *Ruptur* souhaite s'inspirer de la nature pour imaginer et devenir acteur d'une économie plus responsable et durable, penser local et territorial, tels sont les principes sur lesquels repose l'action de l'association. Principes tirés de l'économie bleue, théorisée par Gunter Pauli qui a été développée plus haut dans l'approche de la *Blue Economy*. Elle dispense de nombreuses formations accessibles par des acteurs divers comme les entreprises, les collectivités territoriales, les établissements d'enseignement, les étudiants...

Certains pays reconnaissent aussi leurs responsabilités dans l'axe éducatif à donner pour faire face à ses enjeux, mais par constat pour la France, le modèle néolibéral occidental continue de diriger les ficelles du système...pour combien de temps ?

Les hypothèses d'ouverture peuvent être multiples sur le sujet des balises curriculaires dans une éducation à une économie soutenable. Je choisis de me positionner sur un schéma qui met en avant une certaine circularité des savoirs économiques, absorbant par transversalité des savoirs complémentaires de sciences périphériques comme l'histoire-géographie, la biologie, l'écologie, la philosophie, la géopolitique ... ainsi que les savoirs locaux et territoriaux.

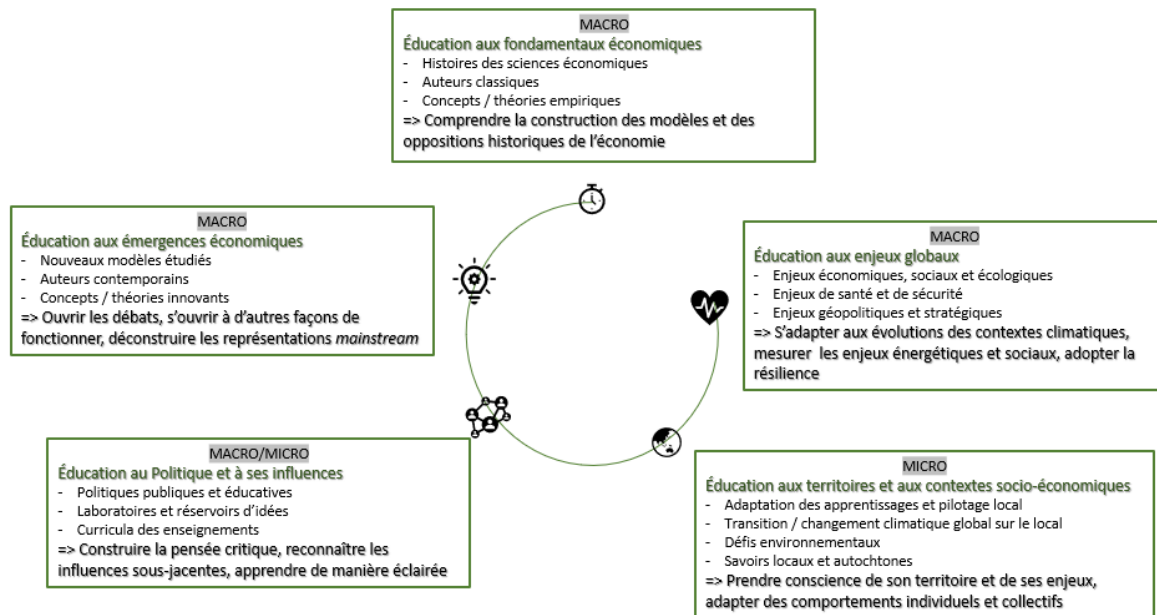


Figure n°29 : Balises curriculaires proposées pour une Éducation à l'Économie Soutenable (EES) – Curriculum Possible

L'hypothèse proposée débute par la balise curriculaire de l'histoire et des sources des fondamentaux économiques, connaissances incontournables pour une EES avec un axe de prise en compte *macro*. Comme l'explique Jean-Marc Daniel (2016), économiste français et professeur à l'ESCP Europe, aujourd'hui comme hier, « *l'économie se doit de définir les objets de son étude, de leur attribuer des caractéristiques quantifiables qui permettront d'élaborer des théories, puis de vérifier la pertinence de ces théories en les confrontant au réel* ». Il confirme que cette vérification ne peut pas se faire comme en physique ou chimie, par la reproduction et la répétition de l'événement analysé. « *Elle repose sur l'étude quantifiée de l'histoire grâce à la statistique et à l'économétrie. Connaître l'histoire c'est fournir à l'économie la capacité de confirmer ses théories* ».

Nous l'avons déjà souligné dans la première partie de cette thèse, la science économique (au singulier encore) traverse une longue gestation, de la condamnation antique des activités marchandes à leur réhabilitation à partir de la Renaissance en Europe. Les premiers économistes ne sont pas libéraux. Ceux qu'on désigne par le terme « mercantilistes » prônent l'intervention de l'État et l'activisme monétaire. Et les alternatives et controverses vont ne cesser de s'enchaîner au fil des siècles, jusqu'à la pensée libérale qui naît au 19^e siècle en réaction et comme option au mercantilisme. En France, notamment, ce mouvement apparaît sous la plume des physiocrates.

Mais ce libéralisme débutant dans les années 1920 a pris du plomb dans l'aile depuis la crise financière, la récession et le chômage grandissant. Celui de notre époque connaîtra-t-il le même sort sachant que les contraintes environnementales et les inégalités sociales dépassent tous les indicateurs de bonne santé ? Nous devons aux chercheurs Jean-François Ponsot et Michel Rocca d'avoir montré que pour cela, trois conditions doivent être réunies : « *que les économistes dominants reconnaissent leurs erreurs, que les politiques économiques changent et qu'une alternative théorique se développe* » (Chavagneux, 2019)

L'économie est trop souvent polluée encore, par la méconnaissance et l'idéologie, ce qui suppose avant tout une mauvaise maîtrise des connaissances ou une désinformation de la construction de la pensée économique et de ses outils quantitatifs. C'est dans ce sens que l'hypothèse d'établir une balise curriculaire de départ sur une *éducation aux fondamentaux économiques* me semble importante. Tout autant pour la construction des compétences cognitives et techniques de l'apprenant, comme pour lui permettre une ouverture d'esprit sur le large panel des modèles économiques empiriques souvent en opposition ou en complémentarité, et des multiples débats déjà défendus dans ces sciences particulières.

Cette première balise posée aide à installer la seconde, l'axe de prise en compte reste *macro* et concerne une *Éducation aux émergences économiques* du 21^e siècle. Comme je l'ai aussi développé plus haut, depuis une quarantaine d'années, et surtout sur les vingt dernières, nous constatons une multitude d'études et de recherches sur de nouveaux modèles économiques. Ces émergences théoriques, et pour certaines, tangibles dans certains territoires, poussent au changement de paradigme incontournable en économie. Elles démontrent leur objectif plus soutenable et plus intégré à l'écosystème dans lequel nous évoluons, trop longtemps dénigré par notre anthropocentrisme. Le modèle de la circularité est le talon maître de ces nouvelles théories, prenant en compte la fin des ressources naturelles et l'impact de l'anthropocène. Leurs

auteurs proposent des innovations organisationnelles, sociales, productives, techniques, environnementales, qui donnent un état d'esprit plus optimiste face aux enjeux de la transition, et brisent la construction d'une pensée économique dominante et de sa linéarité destructrice.

La prochaine balise curriculaire concerne une *Éducation au Politique et à ses influences*, ce n'est plus à démontrer dans cette thèse que l'existence d'influences, plus ou moins indépendantes de toute position politique, infuse largement les politiques publiques, et précisément dans ce cas les politiques éducatives. L'axe de prise en compte dans cette « éducation à » peut-être *macro* (soit une prise en compte au sens global) et *micro* (soit au sens d'une prise en compte locale). Cette balise a pour objectif d'apprendre à reconnaître une information, une loi, un décret, une application jusqu'à sa formation ; ouvrir le spectre de recherche afin de se construire une connaissance juste et éclairée sans filtres d'influences. Cette « éducation à » peut être applicable sur une donnée infime comme sur un vaste territoire. Le développement de la pensée critique et du débat politique se doit de prendre en compte une transmission des savoirs transparente et une compétence à lire à travers les filtres.

La quatrième balise curriculaire sur laquelle peut se reposer une EES avec un axe de prise en compte *micro*, est une *Éducation aux territoires et aux contextes socio-économiques*. Dans cette hypothèse, l'adaptation des apprentissages aux territoires locaux devient indispensable pour un meilleur pilotage local du développement économique et social. Cette adaptation tient compte des défis environnementaux de la transition et du changement climatique global qui conduit à des conséquences locales. Les savoirs locaux et autochtones comprennent les connaissances, le savoir-faire et les philosophies développés par des sociétés ayant une longue histoire d'interaction avec leur environnement naturel. Pour les peuples ruraux et autochtones, le savoir traditionnel est à la base des décisions prises sur des aspects fondamentaux de leur civilisation. Ces modes uniques de connaissance sont à la base d'un développement durable localement adapté et des éléments importants de la diversité culturelle mondiale. Prendre conscience des ressources et des limites de son territoire face aux enjeux, afin d'adapter des comportements individuels et collectifs pour un équilibre de l'écosystème et un développement local soutenable.

Pour finaliser l'hypothèse d'un *curriculum possible* pour une EES, la dernière balise que l'on peut imaginer est une *Éducation aux enjeux globaux*, de par son nom elle garde un axe de prise en compte *macro* ne pouvant être envisagé par une seule partie du monde. En effet, la soutenabilité doit appréhender plusieurs enjeux qu'ils soient économiques, sociaux,

écologiques, philosophiques...mais aussi ceux de la santé (n°3) et de la sécurité (n°16) faisant partie des dix-sept ODD avec l'éducation (n°4). Cette balise se veut de mettre en avant des enjeux qui concernent notamment une possible évolution de la répartition spatiale des populations, la prise en compte des inégalités face au changement climatique, la nécessité d'adapter les services urbains, les infrastructures, le fonctionnement des territoires, tout en garantissant le fonctionnement des espaces écologiques. Cette « *éducation à* » est aussi l'occasion de saisir des opportunités pour faire évoluer les comportements et les relations entre citoyens. Aujourd'hui, les intérêts géopolitiques et stratégiques des États du globe sont complètement bouleversés, les règles établies des échanges internationaux sont en pleine mutation entre conflits, communautarisme et problèmes climatiques. Les besoins et attentes en ressources naturelles rentrent dans une réelle guerre stratégique et globale, apprendre à s'adapter aux évolutions des contextes climatiques, mesurer les enjeux énergétiques et sociaux, adopter la résilience qui aide au changement de paradigme et donc à un regard nouveau et innovant dans un contexte de connaissances et d'expériences éclairées, transparentes et scientifiquement justifiées.

Par conséquent, les perspectives de continuité de cette approche complétant mes travaux seraient très intéressantes à étudier. Dans le temps limité d'un contrat doctoral et face aux perturbations de la crise sanitaire, les recherches d'un point de vue éducatif seraient plus objectives si, suite à l'analyse du curriculum prescrit et à la mise en évidence du curriculum caché des S.E.S., nous avons pu mettre en perspective le curriculum réel au sein de classes de Terminale – enseignement de spécialité. Mettre en parallèle les trois curricula existants pourrait nous éclairer plus précisément sur le parcours d'apprentissage de cette discipline au sein de notre société française.

Et pour parfaire ces travaux dans la continuité de ma proposition, le souhait et l'intérêt de recherche serait d'appliquer le curriculum possible *théorique*, présenté ci-dessus, dans un groupe scolaire afin de réaliser un curriculum possible *expérimental*, et observer les retours de cette approche, et pourquoi pas sur le territoire polynésien pour conforter mon axe premier de recherche qui est la décolonisation des savoirs, notamment autochtones.

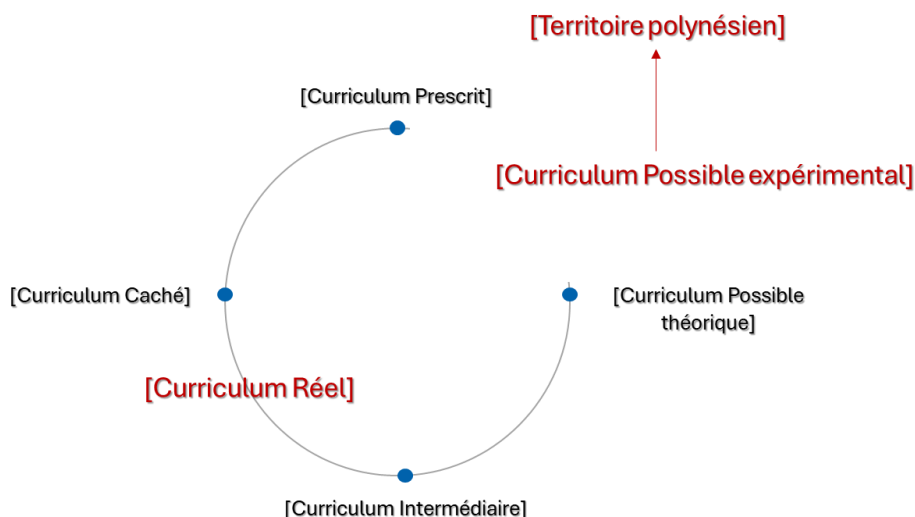


Tableau n°14 : Schéma d'ouverture d'un point de vue éducatif aux travaux de thèse

D'un point de vue politique, des ouvertures de recherche sont tout aussi intéressantes. Des investigations plus approfondies sur les influences en spectre global comme par exemple :

- Les influences et politiques éducatives : leur(s) intérêt(s), leur(s) objectif(s), leur(s) idéologies
- Les influences sur les autres enseignements académiques, pour mettre en évidence les curricula cachés et déterminer s'il y a ou non un axe idéologique commun
- Les influences globales sur le parcours d'éducation, en prenant en compte la transmission du culturel, de l'éthique, de la religion, de l'origine, du genre...et de savoirs locaux

Ce sont des sujets brûlants à notre époque, qui interrogent grandement les États. En France, une commission d'enquête sur les politiques publiques face aux opérations d'influences étrangères a débuté en février 2024, dont Dominique De Legge (LR – Ille-et-Vilaine) en est le président et Rachid Temal (SER – Val-d'Oise) le rapporteur. Ils ont auditionné notamment Edouard Geffray, (Directeur général de l'enseignement scolaire) et Benjamin Leperchey (Chef de service, adjoint à la direction générale de l'enseignement scolaire et de l'insertion professionnelle) en mai 2024 sur le sujet des influences en termes de politiques éducatives.

Tout autour de l'école, le monde change, rapidement, de nouveaux besoins d'apprentissage apparaissent, et même les meilleurs systèmes éducatifs doivent évaluer leur situation actuelle, considérer de manière ouverte les nouveaux défis qui se présentent et être prêts à procéder aux ajustements indispensables.

Conclusion

Dans cette thèse, il a été mis en avant l'idée de savoir comment intégrer les principes de durabilité dans les programmes d'études des sciences économiques et sociales afin de former des citoyen.nes capables de relever les défis de la transition vers une économie soutenable dans un probable contexte d'anthropocène. Elle se concentre sur la manière dont les programmes d'enseignements économiques et politiques sont à ce jour, et pourraient être demain, afin de former des individus conscients et soucieux des enjeux environnementaux et sociaux liés à la crise climatique notamment. Avec l'objectif de permettre aux citoyen.nes de développer des capacités résilientes, des solutions innovantes et durables pour les générations futures, la problématique de ces travaux invite également à examiner les méthodes pédagogiques et les contenus d'apprentissage nécessaires pour stimuler une réflexion et une action critique face aux défis de la durabilité.

Les contributions de la recherche les plus pertinentes du point de vue de cette problématique sont la vision complexe de la situation contemporaine de nos sociétés, et la construction curriculaire des enseignements français via les *éducations à*, précisément sur la discipline des S.E.S. Nous pouvons alors confirmer, à l'ère de l'Anthropocène, que le curriculum prescrit des sciences économiques et sociales en France se réalise sous l'influence du curriculum caché où les politiques éducatives et les programmes académiques ont leur part de responsabilité dans la crise du modèle dominant tant au niveau économique, social, politique et environnemental.

L'émergence d'un curriculum, dit caché lié expressément à un axe « *crypto-néolibéraliste* » des programmes de S.E.S., justifierait pour certains auteurs et associations professionnelles, les enjeux de la réforme des programmes de 2019. Elle permettrait ainsi de satisfaire les doléances récurrentes des milieux patronaux, à propos des programmes de S.E.S. jugés trop critiques envers le capitalisme et l'économie de marché. Déjà vidé de son potentiel critique en 2010, cet enseignement essuie par cette nouvelle réforme de 2019, l'accentuation des tendances déjà présentes dans la réforme précédente, avec le renforcement du cloisonnement disciplinaire, le formalisme excessif, et le déclin du pluralisme idéologique. Ils sont en cela conformes au statut particulier de l'enseignement de l'économie dans le projet éducatif néolibéral. La démonstration que les politiques publiques ont donc un rôle déterminant dans l'émancipation des comportements et des valeurs de nos sociétés face aux enjeux globaux.

Face à ces divers niveaux d'influences et d'intérêts, nous avons vérifié également comment la fabrique des programmes en S.E.S., étant à l'origine d'un curriculum caché, traite une notion d'une importance capitale, qu'est le changement climatique. Nous pouvons conclure que la prise en compte de cette notion via le curriculum intermédiaire est molle et timide. Comme tous les sujets de questions vives de société, la problématisation des S.E.S. reste floue et souvent nuisible aux ODD, les intérêts économiques et politiques subsistent dans la formation et la transmission des savoirs académiques. D'où l'enjeu de penser à une *éducation* à une économie soutenable par le biais de balises curriculaires.

En tenant compte des évolutions des finalités éducatives en fonction des rapports de force sociétaux depuis les cinquante dernières années, un curriculum possible à une EES peut être envisagé en suivant les balises imaginées dans ces travaux. En premier lieu, une approche des fondamentaux économiques et de ses émergences permettrait une base de connaissances scientifique plus complète, plus ouverte aux émancipations et aux innovations. Suite à cette prise de conscience des divergences de la pensée économique, et dans la complémentarité des savoirs, éduquer au politique et à ses influences sur les sujets vifs de société, son application aux territoires et à leurs contextes socio-économiques, amèneraient le développement d'une pensée critique envers les influences sous-jacentes, et reconnaître les enjeux territoriaux pour espérer un changement des comportements individuels et collectifs. Pour finir ce curriculum possible et pertinent, une éducation aux enjeux globaux conclurait un parcours pour comprendre et s'adapter aux évolutions des contextes climatiques, mesurer les enjeux énergétiques, géopolitiques, sanitaires, et sociaux, afin d'adopter la résilience incontournable au brut virage de nos sociétés contemporaines.

Les limites de cette recherche sont liées au fait qu'une analyse plus précise, et plus longue, de l'évolution de la notion de marché - mètre étalon du libéralisme - et de son intégration dans les savoirs académiques en comparaison des évolutions des politiques publiques globales aurait été intéressante pour définir la stratégie finale d'un état dans l'éducation de ces concitoyen.nes, spécifiquement par le biais de l'enseignement de l'économie et des enjeux climatiques. Cependant des orientations intéressantes peuvent être avancées dans cette conclusion, comme l'adaptation de cette EES dans la formation des enseignants S.E.S., puis dans celle d'une classe académique pour mesurer les impacts cognitifs et comportementaux.

Une autre orientation est possible, celle d'aménager cette *éducation* à au milieu associatif et professionnel, pour émanciper une nouvelle manière d'entreprendre avec les compétences techniques et académiques nécessaires à la soutenabilité. Et pour finir, une dernière perspective peut être approfondie, l'application et la mise en situation sur les territoires avec l'adaptation des savoirs locaux et des contextes socio-environnementaux, par exemple dans les insularités d'Outre-mer, comme cela était pressenti avant la crise sanitaire pour ces travaux.

Bibliographie

- ABROUGUI, M., SELMAOUI, S., BOUJEMAA, A., & KHALIL, I. (2019). Les styles pédagogiques et les dimensions socio-économique, éthique et épistémologique. *Enjeux de la rénovation de l'éducation à l'environnement et de l'enseignement de la biologie*. Alexandrie : Université Senghor, octobre 2019
- https://www.researchgate.net/publication/336839423_les_styles_pedagogiques_et_les_dimensions_socio-economique_ethique_et_epistemologique_1
- ADOUE, C., BEULQUE, R., CARRE, L., & COUTEAU, J. (2014). Étude sur les stratégies d'entreprises pour une économie circulaire moteur de croissance ? Amorcer la transition, construire le modèle de demain. *Institut de L'économie Circulaire*. <https://hal-01172044>
- AGULHON, C. (2017, 02). Savoirs académiques versus savoirs opérationnels à l'université. *Les portefeuilles d'expériences et de compétences. Approche pluridisciplinaire*, Septentrion. <https://hal.science/hal-01455111/hal-01455111>
- ALTERNATIVES ÉCONOMIQUES. (2017). L'économie en débats. *Les Dossiers Hors-série*, 6. <https://www.alternatives-economiques.fr/philippe-aghion-nai-suivi-aucune-demarche-ideologique/00086995>
- ALPE, Y. (1999). *Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société : questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques*. [Document de travail. IUFM Aix Marseille]. p. 33-44. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- ALPE, Y., & LEGARDEZ, A. (2001). La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulation des savoirs. *Dans " Actualité de la recherche en éducation et formation "*, 4ème colloque AECSE, Lille 9/2001
- <http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?mode=long&NUM=247>
- ANDERS, G. (2002). *L'obsolescence de l'homme : Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle, 1956*. Paris : éditions IVREA, encyclopédie des nuisances, 191 p.
- ARISTOTE. (1986). *Histoire des Animaux. Livre 9*. Traduction Jules Tricot. Paris : Vrin - Bibliothèque des Textes Philosophiques.
- ARLANDIS, A. (2022, 06). Alors que les experts du GIEC s'alarment des conséquences énormes d'une planète en péril, la science économique n'est toujours pas suffisamment au rendez-vous. *Blog Antonin Arlandis*. <https://antoninarlandis.com/alors-que-les-experts-du-giec-salarment-des-consequences-enormes-dune-planete-en-peril-la-science-economique-nest-toujours-pas-suffisamment-au-rendez-vous>
- AUDIGIER, F. (2012). Les éducations à... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. Dans Les contenus disciplinaires, *Recherches en didactiques*, 25-38
- AUDIGIER, F., TUTIAUX-GUILLON, N., & HAEBERLI, P. (2008). Compétences et contenus. Les curricula en question. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- AUFFRAY, A. (1999). Lycées : le programme de la prochaine rentrée. *Libération*. https://www.liberation.fr/france/1999/02/05/lycees-le-programme-de-la-prochaine-rentree_264117/

- AUREZ, V., & GEORGEAULT, L. (2016). *Économie circulaire : système économique et finitude des ressources*. Bruxelles : Deboeck Supérieur, p. 156-214
- BACHET, D. (2007). Les fondements de l'entreprise, Construire une alternative à la domination financière, Les deux faces du capitalisme . Éditions de l'Ateliers.
- BAHUAUD, M. (2005, octobre). Les éditeurs scolaires traditionnels à la recherche d'un modèle économique. Manuels scolaires, Regards croisés sous la dir. E. Bruillard. *SCEREN-CRDP Basse-Normandie Caen*. p. 55-77.
- BARDIN L. (1977). L'analyse de contenu. *Communication & Langages* 35, 123-124
- BARTHES A., CHAMPOLLION P. & ALPE Y. (2017). *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. Londres : Éditions ISTE.
- BARTHES, A. (2017). Curriculum caché. Dans Angela Barthes, Jean-Marc Lange et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.) Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à ". Paris : Éd. L'Harmattan.
- BARTHES, A. (2018). The Hidden Curriculum of Sustainable Development: The Case of Curriculum Analysis in France. *Journal of Sustainability Education*, 2018, 18. <https://hal.science/hal-01788266>
- BARTHES, A. (2022). Quels enjeux des éducations environnementales et de développement durable entre transition écologique, urgence climatique et Anthropocène ? *Éducation relative à l'environnement. Volume 17-2*. <https://doi.org/10.4000/ere.9419>
- BARTHES, A., & ALPE, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation, hors série*, 101-121. <https://shs.hal.science/halshs-00963810/document>
- BARTHES, A., & ALPE, Y. (2016). Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable. Paris : Éd.L'Harmattan. 235 p.
- BARTHES, A., & LANGE, J.-M. (2021). Éducation à" et Questions socialement vives : éduquer en contexte de l'Anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, 52.
- BARTHES, A., BLANC-MAXIMIN, S., & DORIER, E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Les Cahiers du CERFEE*, 19. <https://doi.org/10.4000/edso.5755>
- BARTHES, A., LANGE, J.-M., & TUTIAUX GUILLON, N. (2017) (s.d.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"*. Paris : Éd. L'Harmattan, 617 p.
- BEILLEROT, J., & COLLETTE, S. (2003, 03). Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). *Carrefours de l'éducation*, 138 - 181.
- BEITONE A. (2018) : La justice sociale dans les manuels scolaires des S.E.S. *Éloges des S.E.S*, 24 <http://eloge-des-ses.com/wp-content/uploads/2018/11/Justice-sociale-dix-ans-apr%C3%A8s-AB.pdf>
- BEITONE, A. & LEGARDEZ A. (2004). *Enseigner des questions socialement vives, note sur quelques confusions*. 7ème biennale de l'éducation et de la formation, p : 3-8
- BENICOURT, E. & GUERRIEN, B. (2008). La théorie économique néoclassique. *Collection Grands repères*, 5 - 9.
- BENYUS, J. M. (2002). *Biomimicry : innovation inspired by nature*. W. M. Paperbacks, Éd. Harper Collins.
- BÉRAUD, P., & CORMERAIS, F. (2011). Économie de la contribution et innovation sociétale. *Revue Innovations*, 34, 163 - 183.

- BERNARD, S., CLEMENT, P., & CARVALHO, G. (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. *Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Ed. Presses Université du Québec <https://hdl.handle.net/1822/7082>
- BLANCHARD H., COLENO YP (2018). Enseigner le marché : un défi aux effets de lexique ? ». *Recherches en didactiques*, 25, 59 - 75 (+ entretien 17/012/2021)
- BOCK, P. (2021). La voix des lobbies contre la Convention citoyenne : Olivier Babeau et Nicolas Bouzou, économistes anti "Khmers verts. *Arrêt sur images*. <https://www.arretsurimages.net/articles/la-voix-des-lobbies-contre-la-convent>
- BOEUF, G. (2014). Biomimétisme et bio-inspiration. *Vraiment durable*, 5/6, 43-55.
- BONNEUIL, C. (2014). L'Anthropocène et ses lectures politiques. *Les Possibles*, 3, 1-7.
- BONNEUIL C. (2017). Capitalocène : Réflexions sur l'échange écologique inégal et le crime climatique à l'âge de l'Anthropocène. *EcoRev*, 1 (44), 52–60.
- BONNEUIL C., FRESSOZ J.-B. (2016). *L'évènement Anthropocène : la Terre, l'histoire et nous*. Paris : Seuil.
- BOUCHER S. et ROYO M. (2009). Les think tanks : cerveaux de la guerre des idées. *Cerveaux de la guerre des idées*, éd. du Félin. <https://shs.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-1-page-60?lang=fr&tab=texte-integral>
- BOUCHER, S. (2004). L'Europe et ses think tanks : un potentiel inaccompli. Une analyse des think tanks spécialistes de l'Europe au sein de l'Union européenne élargie. *Etudes & Recherches*, 35.
- BOURDIEU P. et WACQUANT L. (2020). La nouvelle vulgate planétaire. *Le Monde Diplomatique*, 5-6
- BRUNDTLAND , G. C. (1987). *Rapport Brundtland - Notre Avenir à tous* (Our Common Future). Editions des Nations Unies.
- BUISSON-FENET, E. (2012). Les nouveaux programmes de sciences économiques et sociales : une remise en cause historique, mais de quoi au juste ? Dans À quoi servent les sciences humaines (IV). *Tracés*, *Revue des Sciences Humaines*. Hors-série, 12, 55-68. <https://doi.org/10.4000/traces.5519>
- CAMPAGNE, A. (2017). *Le Capitalocène. Aux racines historiques du dérèglement climatique*. Quimperlé : Éditions Divergences.
- CAPRON, M. (2017). Deux propositions d'explication des différences de conceptions de la RSE. Dans Chanteau, J.-P., Martin-Chenut, K. & Capron, M.. *Entreprise et responsabilité sociale en questions, savoirs et controverse*, p.301-319. Paris : Classiques Garnier.
- CARSALADE Y. (2002). *Les grandes étapes de l'histoire économique : Revisiter le passé pour comprendre le présent et anticiper l'avenir*. Paris : Éditions Ellipses.
- CEEBIOS (2017, 29 et 30 juin). *BIOMIM'EXPO* [Film]. Senlis. <https://youtube.be/1-PBkIJDkvU>
- CERCLE DES ÉCONOMISTES (2006). *Politique économique de droite, politique économique de gauche*. Paris : Éditions Perrin.
- CHATEL, É. (1990). Enseigner les Sciences Économiques et Sociales – Le projet et son histoire. Dans Elisabeth Chatel (dir.) *Introduction à une réflexion didactique*. Paris, INRP. <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/sciences-economiques-et-sociales/mutualisation/lectures/enseigner-les-sciences-economiques-et-sociales-le-projet-et-son-histoire-e-chatel-1182808.kjsp?RH=SES>
- CHATEL, É. (1995). Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, 9-20.

- CHATEL, É., & GROSSE, G. (2002). L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante. *Éducation et sociétés*, 9, 127-139.
- CHATEL, É., & GROSSE, G. (2015). Une brève histoire des sciences économiques et sociales. Dans *Les sciences économiques et sociales* p. 29-31. Paris : La Découverte. Que sais-je ? / Repères.
- CHATEL, L. (2010). Luc Chatel : "ce que va changer la réforme du lycée". (C. Jay, Intervieweur). *La Tribune du Dimanche*, juin 29.
<https://www.latribune.fr/actualites/economie/france/20100629trib000525321/luc-chatel-ce-que-va-changer-la-reforme-du-lycee.html>
- CHAUVIGNÉ, C., & FABRE, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 52, 15 - 31. DOI: 10.3917/cdle.052.0011
- CHAUVIGNÉ, C., & FABRE, M. (2022). Des "éducations à" aux problèmes pernicious : repères pour une éducation au politique à l'école. *Revue Travail et Apprentissages, revue de didactique professionnelle*, 26 (2), 140-159. <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2023-2-page-140.htm>
- CHAVAGNEUX, C. (2019, juillet 5). La lente agonie de la pensée libérale en économie. *Revue audiovisuelle sur le monde de l'économie, la stratégie et le management des entreprises*. Podcast 6 min. 38. https://www.xerficanal.com/economie/emission/Christian-Chavagneux-La-lente-agonie-de-la-pensee-liberale-en-economie_3747472.html
- CHOPPIN, A. (2008, janvier-mars). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>
- CLERC D. (2006). L'enseignement de l'économie en France. *Nouvelles Fondations*, 2, 6-82.
- CNRS. (2020). *Dictionnaire critique de l'Anthropocène*. Paris : CNRS Editions.
- COLLECTIF (2022). Développer l'accès aux sciences économiques et sociales pour tous les lycéens : une urgence démocratique et intellectuelle. *Le Monde Éducation*.
- COLLECTIF (2017). L'économie en débats. *Les Dossiers Hors-série*, 6. *Alternatives Economique*.
- COLLÈGE DE FRANCE. (2020). Quels sont les sources et les défis de la croissance économique. https://www.college-de-france.fr/media/campus-innovation-lycees/UPL2617482074592843038_Classe_de_terminale_Science_economique_Chapitre_1.pdf
- CONSEIL ECONOMIQUE SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL (2014). Transition vers une industrie économe en matières premières, mandature 2010-2015. *Direction des journaux officiels*.
- CORADIN, T. (2014). Le biomimétisme : la nature en copier-coller. *Laboratoire de Chimie de la matière condensée de Paris*. <https://x-recherche.polytechnique.org/post/Le-biomim%C3%A9tisme-%3A-la-nature-en-copier-collier>
- COSTA DE OLIVEIRA, C. (2012). L'économie verte dans le contexte du développement durable et de l'élimination de la pauvreté. *Revue juridique de l'environnement*, 37, 627 à 630.
- COUTURIER B. (2021, 31 mai). L'innovation contre la stagnation séculaire. *Podcast Radio France - Le Tour du monde des idées*. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-tour-du-monde-des-idees/economie-l-innovation-contre-la-stagnation-seculaire-9563792>
- CRUTZEN P., STOERMER EF. (2000). The Anthropocene. *Global change newsletter*, 41, 17-18
- DANIEL, J.-M. (2016). *Trois controverses de la pensée économique. Travail, dette, capital*. Paris : Éditions Odile Jacob, 175 p.
- DARDOT P. et LAVAL C. (2011). La nouvelle raison du monde. *Éditions La Découverte séries : « La Découverte/Poche »*. p : 498

- DAVID S. (2012). Les programmes et les manuels de SES : retour sur la remise en cause d'un enseignement. À quoi servent les sciences humaines (IV). *Tracés, Sciences humaines*, 12, Hors-série, 45-54.
- De COCK, L. (2019). Concurrence de la maternelle à l'université. *Le Monde diplomatique*.
https://www.monde-diplomatique.fr/2019/06/DE_COCK/59954
- DE KETELE, J.-M. (2011). L'évaluation et le curriculum : les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Évaluation et curriculum*, 25, 89-106. <https://doi.org/10.4000/dse.1022>
- De ROMILLY, J. (2008). Enseignement et éducation. *Le Figaro Vox*.
<https://www.lefigaro.fr/debats/2008/10/29/01005-20081029ARTFIG00407-il-y-a-un-divorce-entre-enseignement-intellectuel-et-formation-morale-.php>
- DELANNOY, I. (2017). *L'économie symbiotique*. Arles : Actes Sud Éditions.
- DELATTRE M. et HALLEE Y. (2020,). *La théorie de la justice sociale selon FRASER pour une gestion des ressources humaines plus inclusive des diversités*. 31ème congrès AGRH, 3 au 5 mars 2020, Tours, France. [hal-03408006](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03408006)
- DENORD F., (2007). *Néolibéralisme version française. Histoire d'une idéologie politique*. Paris : Éditions Demopolis.
- DIEMER, A., & MARQUAT, C. (2014). *Éducation au Développement Durable : enjeux et controverses*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Direction générale des médias et des industries culturelles, M. d. (2011). Le secteur du livre : chiffres-clés 2011-2012. *Le Monde diplomatique*, 18 -21
- DORTIER, J.-F. (2007). L'économie coopérative, de l'utopie à la réalité. *Sciences Humaines*, 182.
- DROUIN, A.-M. (1987). Des Images et des Sciences. *ASTER*, 4, 12-31
https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_1987_num_4_1_916
- DUSSEAULX, A.-C. (2009,11). Le lycée version Chatel. *Le Journal du Dimanche*.
<https://www.lejdd.fr/Societe/Le-lycee-version-Chatel-151722-3239300>
- CHANTEAU J-P (2017). Entreprise et responsabilité sociale en question, savoirs et controverses, p. 301-319. Paris : Editions Classiques Garnier.
- FABRE, M. (2021, 01). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie*, 210, 89 à 99.
- FONDATION COPERNIC. (2019). *Vers une société plus juste. Manifeste pour un plafonnement des revenus et des patrimoines*, p. 44-94. Paris : Éditions Les Liens qui Libèrent.
- FORQUIN J-C (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR, 197 p.
- FOUREZ, G., MAINGAIN, A., & DUFOUR, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Bruxelles : De Boeck.
- FRANCE et VAUCHEZ (2017). *Sphère publique, intérêts privés*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- FRANCK A. (2018). Light of stars. Alien worlds and the fate of the Earth. *Éditions Broché*.
- FRASER N. (2011). *Repenser la reconnaissance. Qu'est-ce que la justice sociale ?* Chapitre 3. p.71-85 et p.91-92. Paris : La Découverte.
- FRASER N. (2012). *Le cadre de la justice dans un monde globalisé. Le féminisme en mouvements*, Chapitre 8. p. 257-280. Paris : La Découverte.
- FRASER, N. (2022). *Cannibal Capitalism. How Our System Is Devouring Democracy, Care and the Planet and What We Can Do about It*, p. 73-208. London & New-York : Verso books edition.

- FRESSOZ JB, LOCHER F. (2010). *Le climat fragile de la modernité*. Lavedesidees.fr.
<https://lavedesidees.fr/Le-climat-fragile-de-la-modernite>
- FRETEL J. et MARTINACHE I. (2013). Les enseignants de sciences économiques et sociales au lycée, entre “le savant et le politique”. *Les sciences sociales et leurs publics* p. 121-138. Presses de l’Université Alexandru Ioan Cuza.
- FRISCH M. (2014). Les méthodes de regards croisés en formation : l’exemple d’un dispositif intégrant de l’information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation. *Recherches en didactiques*, 18, 57-76.
- GARNIER A., HETIER R., MARTINEZ ML et WALLENHORST N. (2021). Éduquer en Anthropocène : un paradigme éducatif à construire pour le 21ème siècle. *Recherches et éducation*, 23. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11527>
- GOMEZ-BAGGETHUN E., NAREDO, J. M. (2015). In search of lost time : the rise and fall of limits to growth in international sustainability policy. *Sustainability Science*, 385–395
- GRAY R. (2010). Is accounting for sustainability actually accounting for sustainability ... and how would we know? An exploration of narratives of organisations and the planet. *Accounting, Organizations and Society*, 47–66. DOI: 10.1080/0969160X.2011.556420
- GRAY R., BEBBINGTON J. (2007). Corporate sustainability: accountability or impossible dream? In *Handbook of sustainable development*, p. 376-394. Routledge International Handbook of sustainable development.
- GROSSE, G. (2013,04). *Lycée : la mobilisation d’une discipline sur le métier. Reprendre la main sur le travail : l’exemple des professeurs de SES (2010-2013)*. Page web Démocratisation scolaire.
<https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article166>
- GROYER, S. (2015). *Capitalisme et Économie de marché*. Thèse doctorale Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
<https://theses.hal.science/tel-01222227v1/file/GROYER.pdf>
- GUERRIEN, B. (2004, 02). Y a-t-il une science économique ? . *L’Économie politique*, 22, 97 -109.
- GUESNERIE, R. (2008). Le rapport Guesnerie. Rapport au ministère de l’Éducation nationale de la mission d’audit des manuels et programmes des SES du lycée. *Dans idées économiques et sociales*. <https://ses.ens-lyon.fr/fichiers/Articles/rapport-guesnerie.pdf>
- GUILLOT, P. (2019). Sciences économiques et sociales : le tournant des années 90. *Expressions, Dossier spécial ”Dixième anniversaire” : dix ans d’enseignement*, 20, 91-112. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406311/document>
- HALINEN, I. (2011, 04). Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l’éducation. *Revue internationale d’éducation de Sèvres*. <http://journals.openedition.org/ries/1055>
- HARLÉ Isabelle (2010,01). La fabrique des savoirs scolaires. *Éditions La Dispute coll. Enjeux scolaires*. p : 40-134.
- HARLÉ, I., & LANÉELLE, X. (2015, 01). Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en sciences économiques et sociales. *Dans Éducation et sociétés vol. n°35*. p. 51 - 66.
<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2015-1-page-51.htm>
- INSTITUT DE L’ÉCONOMIE CIRCULAIRE (2014) : *Amorcer la transition, construire le modèle de demain*. Paris : Édition Critique Et Traduction Mines. <https://minesparis-psl.hal.science/hal-01172044>
- ISSBERNER, L.-R., & LENA, P. (2018). Anthropocène : les enjeux vitaux d’un débat scientifique. *Le courrier de l’UNESCO*. <https://fr.unesco.org/courier/2018-2/anthropocene-enjeux-vitaux-debat-scientifique>

- JABER, F. (2023, 03). Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire. *Colloque Calendrier des sciences humaines et sociales par Fadi Jaber*. Université de Lorraine. <https://www.fabula.org/actualites/107218/transmission-de-modeles-et-dideaux-a-travers-le-manuel-scolaire.html>
- JACOB, F. (1986). *Le Jeu des possibles, Essai sur la diversité du vivant*. Paris : Le Livre de Poche.
- JACOUD, G., & TOURNIER, E. (1998). *Les plus grands auteurs de l'économie*. Paris : Éditions HATIER Initial.
- JEGOUREL, Y. (2022,02). Crise ukrainienne : Les liens unissant géopolitique et ressources naturelles sont bien connus. *Tribune Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2022/02/11/crise-ukrainienne-les-liens-unissant-geopolitique-et-ressources-naturelles-sont-bien-connus_6113269_3232.html
- JOIGNEUX-DESPLANQUES, C. & PARIENTY, A. (2015). *Le travail sur documents. Les sciences économiques et sociales*. Paris : La Découverte.
- JONNAERT, P. (2011, 04). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation des Sèvres*, 56, 135-145. doi://doi.org/10.4000/ries.1073
- JONNAERT, P. (2020). *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Module de formation BACSE (Bureau d'appui curriculaire aux systèmes éducatifs). p : 6 -29. <http://bacseinternational.com/wp-content/uploads/5-manuels-scolaires-et-ensembles-didactiques.pdf>
- JUIGNET, P. (2015) Edgar Morin et la complexité. *Philosophie, science et société*. <https://philosciences.com/edgar-morin-complexite>
- KALALI F. (2018). Accès au(x) savoir(s) et quête du sens. *Questions Vives*, 28. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2477>
- KEBAILI, S., & LANGE, J.-M. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement. *Les Cahiers du CERFEE Éducation et socialisation*, 51. doi: <https://doi.org/10.4000/edso.5674>
- KOVEL, J. (2009). *Le capital et la domination sur la nature*. Paris : Presses de Sciences Po « Écologie & politique ».
- KROPOTKINE, P. (2005). L'entraide. *Écosociété*. <https://ecosociete.org/livres/lentraide>
- LALANDE, A. (1947, 16^e éd. 1988). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. . Paris : PUF, Collection Dictionnaires Quadrige.
- LALUCQ, A. (2013). Économistes et écologie : des physiocrates à Stiglitz. *L'économie politique*, 58, 35.
- LANGE JM (2018). Éducatons à : penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal : L'exemple révélateur de l'éducation au développement durable. *Dossier n°48/2018 Education et socialisation Les cahiers du CERFEE*. <https://doi.org/10.4000/edso.2957>
- LANGE JM (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Toulouse : Octarès éditions. hal-02463747
- LANGE JM, BARTHES, A., & TUTIAUX - GUILLON, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des " éducations à"*. Paris : L'Harmattan.
- LANGE JM., & VICTOR, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, 28, DOI:10.4267/2042/23954

- LANGE, J.-M. (2014). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multi référentielles d'enjeux. *Revue Recherches et réflexions*, 11. <https://doi.org/10.4000/ere.691>
- LANGE, J.-M., & MARTINAND, J.-L. (2010). Curriculum de l'EDD : principes de conception et d'élaboration. Colloque International "Education au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques", Digne les Bains. p : 118-136. <https://hal.science/halshs-00958229>
- LARRANAGA, E., & SOULARD, L. (2018). Dans Le retail face aux nouveaux modes de consommation, s'adapter ou disparaître. *Chapitre 5. L'économie collaborative*, p. 77-121. Paris : Dunod. <https://shs.cairn.info/le-retail-face-aux-nouveaux-modes-de-consommation--9782100778355-page-93?lang=fr>
- LARSENEUR, B. (2022). Quinquennat Macron : le grand décryptage. Éducation. *Institut Montaigne*. <https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/education-quinquennat-macron-le-grand-decryptage.pdf>
- LAVAL, C. & DARDOT, P. (2009). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- LAWRUSZENKO, J. MARTINACHE, I. & MAS, JY. (2015). *1967-2011 : la démarche des SES en question*. Paris : La Découverte.
- LE MOIGNE, R. (2018, 01). *L'économie circulaire. Stratégie pour un monde durable*. Paris : DUNOD.
- LEBARON F. (2000). *La croyance économique. Les économistes entre science et politique*. Paris : Le Seuil.
- LEBARON F. (2007). Économie : retour sur une campagne américaine. *Revue Savoir/Agir*, 1, 11-22. <https://shs.cairn.info/revue-savoir-agir-2007-1-page-11?lang=fr>
- LEBEAUME, J. (1999). *Perspectives curriculaires en éducation technologique*. [HDR de didactique de l'enseignement technique et de la technologie. Université Paris 11 ENS Cachan]. <http://www.inrp.fr/Didactique/These/Technique/Lebeaume2.htm>
- LEGARDEZ, A., & SIMMONNEAUX, L. (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives. *Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. Développement durable et autres questions d'actualité*. (p : 15-29). Dijon : Éducagri, Transversales.
- LEO, M. (2014). *Les couleurs de l'économie : promenade dans les dictionnaires*. L'espace du dictionnaire. p : 305-324. <https://shs.cairn.info/l-espace-du-dictionnaire--9782705688691-page-305?lang=fr&tab=premieres-lignes>
- LEQUILLER, F. (2018). *L'économie souterraine dans le PIB : avancées et limites*. Direction des statistiques OCDE. https://www.economie.gouv.fr/files/francois_lequiller_ocde.pdf
- LORENZONI, V. (2020,03). Think tanks conservateurs, politique étrangère et administration. Page personnelle IFRI. *Observatoire des Relations Extérieures du Monde Anglophone : géopolitique et diplomatie*. Aix Marseille Université. <https://orema.hypotheses.org/632>
- LORTHIOIS, J. (2005). *Dictionnaire de l'autre Économie*. Directoire de la coopérative REAS. <https://j-lorthiois.fr/wp-content/documents/pdf/ea.pdf>
- MAGLIULO, B. (1997). De la bonne réussite des bacheliers ES en 1er cycle universitaire. *Expressions Dossier spécial "Dixième anniversaire" : dix ans d'enseignement*, 20, 91-112. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406311/document>

- MALTHUS, T.R. (1798). *Essai sur le principe de population* (Édition électronique réalisée à partir du livre de T.R. Malthus (1798)), p. 14. Paris : Gonthier, Collection Bibliothèque Médiations (Préface et traduction par le docteur Pierre Theil).. https://ise.unige.ch/isdd/IMG/pdf/principe_de_population.pdf
- MARADAN, I. (2022). Des enseignants coincés entre l'urgence climatique et celle de boucler le programme. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/le-monde-evenements/article/2022/11/19/des-enseignants-coincees-entre-l-urgence-climatique-et-celle-de-boucler-le-programme_6150624_4333359.html
- MARIETTE, M. (2018). A la recherche de la Pachamama. *Le Monde Diplomatique*. <https://www.monde-diplomatique.fr/2018/03/MARIETTE/58464>
- MARTINACHE I. (2018). *Qui veut la peau des sciences économiques et sociales ?* Page personnelle APSES Éducation Revue de presse Interventions démocratiques. <https://laviedesidees.fr/Les-SES-et-la-fabrique-des-programmes-scolaires>
- MAS, J.-Y. (2019). Les nouveaux programmes de SES ou la programmation de l'impuissance. *Blog Médiapart*. <https://blogs.mediapart.fr/jy-mas/blog/140619/les-nouveaux-programmes-de-ses-ou-la-programmation-de-limpuissance-0>
- MEADOWS D., MEADOWS D. at RANDERS J. (1972 revu 2012). *Les limites à la Croissance dans un monde fini. Le Rapport Meadows, 30 ans après*. Paris : Rue de l'échiquier.
- MEDA, D. (2008,10). *Reconsidérer la richesse*. Avignon : Éditions de l'Aube.
- MEDVETZ, T. (2009). Les think tanks aux États-Unis. L'émergence d'un sous-espace de production des savoirs. *Actes de la recherche en sciences sociales, 176-177*, 82-93.
- MONNOT, C., & ROGNON, F. (2020). Les racines de la crise écologique : de Lynn White au pape François. Dans Ludovic Bertina, et al., *Nature et religions*, p. 33-55. Paris : CNRS. <https://hal.science/hal-03437482/document>
- MOOG, PE. (2008). Les groupes de réflexion et d'influence en Europe 2008-2009. *L'Expansion*.
- MORIN, E. (2005 revue 1990). *L'introduction à la pensée complexe*. Paris : Le Seuil - Points essais.
- MOSSIO, M., & BICH, L. (2014). La circularité biologique : concepts et modèles. Dans *Modéliser & simuler - Tome 2* . (p. 137-169). <https://stm.cairn.info/modeliser-et-simuler-tome-2--9782919694730-page-137?lang=fr>
- NEGURA L. (2006) : L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- NETANGE, H. (2008, 12). Les think tanks français et européens et l'éducation. *Revue internationale de Sèvres, 49*, 0-13. <https://doi.org/10.4000/ries.540>
- NOÉ, J.-B. (2019). La réforme du lycée est dans la stricte continuité des réformes Hollande. *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/vox/politique/la-reforme-du-lycee-est-dans-la-stricte-continuite-des-reformes-hollande-20190828>
- NORMANDIN, D., SAUVÉ, S. & McDONALD, M. (2016). L'économie circulaire. Une transition incontournable, p. 14-174. Montréal: *Les Presses de l'Université de Montréal*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2665991>
- OLSSON, P., MOORE, M., WESTLEY, F., & McCARTHY, D. (2017, 06). The concept of the Anthropocene as a game-changer : a new context for social innovation and transformations to sustainability. *Ecology and Society, 22*, (2). <https://www.jstor.org/stable/26270142>
- PASSET, R. (2010). *L'illusion néolibérale*. Paris : Fayard, coll. la Flèche.
- PAULI, G. (2010). *The Blue Economy : 10 years, 100 innovations, 100 millions jobs*. Paris : les nouvelles éditions Caillade.

- PAULI, G. (2011). *Les nouveaux entrepreneurs du développement durable : 50 brillants exemples de l'économie bleue*. L'innovation Créative. Paris : Les nouvelles éditions Caillade
- PAULI, G. (2017). *The Blue Economy 3.0*. Paris : Les Nouvelles éditions Caillade.
- PEBEREAU M. & SPITZ B. (2007). *C'est possible ?! Voici comment...* - Institut de l'entreprise. Paris : Éditions Robert Laffont.
- PEREZ DIEZ, A., GARCIA VINUESA, A., MEIRA CARTEA, P., & BISQUET PEREZ, K. (2022). L'éducation relative au changement climatique dans la recherche, les politiques climatiques et les curricula de l'éducation secondaire. *L'éducation relative aux changements climatiques*. <https://doi.org/10.4000/ere.7877>
- PERRENOUD, P. (1990). Curriculum caché : deux paradigmes possibles. Dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Chapitre 8. Paris : ESF. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_10.html
- PERRENOUD, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans *Houssaye, J. (dir.) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* pp. 61-76. Paris : ESF. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- PIERRON, J.-P. (2013). Au-delà de l'anthropocentrisme : la nature comme partenaire. *La Découverte Revue du MAUSS*, 42, 41 - 48. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2013-2-page-41.htm>
- PINGEL, F. (1999). Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires. *Site officiel UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221006_fre
- PINTO L. (2009). *Le café du commerce des penseurs : À propos de la doxa intellectuelle*. VULAINES SUR SEINE : Éditions du Croquant, séries : « Savoir/Agir ».
- Programme Des Nations Unies pour l'Environnement. (2011). Vers une économie verte : Pour un développement durable et une éradication de la pauvreté. Synthèse à l'intention des décideurs PNUE. www.unep.org/greeneconomy
- Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle (1999) - *L'Éducation : un trésor est caché dedans* - DELORS Jacques. Paris : Éditions Odile Jacob.
- RAULIN D. (2006). De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 154, 61-72.
- RAWORTH, K. (2018). *La théorie du Donut : l'économie de demain en 7 principes*. Paris : Éditions J'ai Lu.
- RENAULT, M. (2018). *Frantz Fanon et la décolonisation des savoirs*. Bordeaux : Sciences Po, Carnet de recherche Esquisses - Les Afriques dans le monde.
- REUTER, COHEN-AZRIA, DAUNAY, DELCAMBRE, & LAHANIER-REUTER. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck supérieur.
- RICHARD, J., & RAMBAUD, A. (2020,06). *Révolution Comptable : Pour une Entreprise Écologique et Sociale*. Ivry-sur-Seine : Éditions de l'Atelier.
- RIPPLE W. J., WOLF C., NEWSOME, T. M., BARNARD, P., MOOMAW, W. R. (2019). World Scientists' Warning of a Climate Emergency. *BioScience* 70 (1). https://www.researchgate.net/publication/337679925_World_Scientists%27_Warning_of_a_Climate_Emergency
- RISI, BOSDEVEIX, & RAJCHENBACH. (2019). Le climat dans les nouveaux programmes de lycée. *Les Echos La Météorologie*, 106, 19-20. DOI : 10.4267/2042/70363
- ROBERT P. (2019). *Fâché comme un français avec l'économie*. Paris : Éditions Larousse.

- ROCKSTRÖM J. et al. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature Revue*, 461, 472–475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- ROLLINAT, R. (2005, 05). Analyses du Développement et Théories de la Dépendance en Amérique latine. L'actualité d'un débat. *Cadernos PROLAM/USP*, 1, 97-118. DOI: [10.11606/issn.1676-6288.prolam.2005.81787](https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2005.81787)
- ROSS, A. (2000,05). *Curriculum : construction and critique*. London : Psychology Press Falmer. https://books.google.fr/books?id=qf2OBKaiRAYC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- ROZIER S. (2018) : *Le patron et l'enseignant : controverses autour des savoirs économiques des Français. Les savoirs de sciences humaines et sociales*, p. 133-154. Villeneuve-d'Ascq : Presses du Septentrion
- ROZIER S. (2009). Une piqûre d'économie. Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises. *Revue Savoir/Agir*, 10, 65-72.
- SAY, J.-B. (2011, 12). *Traité d'économie politique ou Simple exposition de la manière dont se forment, se distribuent et se consomment les richesses*. Site de l'Institut Coppel. p : 254. <https://www.institutcoppel.org/wp-content/uploads/2011/12/Traite-deconomie-politique-Jean-Baptiste-Say.pdf>
- SCHAUB, C. (2012, 12). Gunter Pauli : Suivre la sagesse de la nature. *Interview Libération*. https://www.liberation.fr/futurs/2012/12/16/gunter-pauli-suivre-la-sagesse-de-la-nature_868007/
- SCHWARTZ A. (2010). Les think tanks et la consolidation d'une vision économique du social. *Informations sociales* 2010/1, 157, 60 à 68.
- SEN, A. (2003). *Un nouveau modèle économique, Développement, justice, liberté*. Éditions Odile Jacob.
- SEVIGNE, P., & CHAPPELLE, G. (2017). *L'entraide, l'autre loi de la jungle*. Paris : Éditions LLL Les liens qui libèrent.
- STEFANCIC J. et DELGADO R. (1996, 01). *No mercy: how conservative think tanks and foundations changed America's social agenda*. Temple University PressBooks. 20. https://scholarship.law.ua.edu/fac_books/20
- STIEGLER Barbara (2021). *Il faut s'adapter*. Paris : Éditions Gallimard.
- SZUKALA A. (2015). L'enseignement de l'économie dans le secondaire en Allemagne : une éducation à l'économie sociale du marché ? *Éducation et sociétés*, 35, 67-85. <https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2015-1-page-67?lang=fr&tab=texte-integral>
- THEYS J., (2007). Pourquoi les préoccupations sociales et environnementales s'ignorent-elles mutuellement. *Environnement et inégalités sociales* p. 24-35. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- URGELLI, B. (2009). *Les logiques d'engagement d'enseignants face à une question socio scientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*. {[Thèse - HAL. ENS de Lyon - École normale supérieure de Lyon]. <https://theses.hal.science/tel-00555072>
- VANDANGEON-DERUMEZ, I. (2017). Herbert A. Simon, Les limites de la rationalité : contraintes et défis. *Les Grands Auteurs en Management*. p. 296 à 313. <https://hal.science/hal-03132120>
- VERCOUTERE, T., & LE QUANG, M. (2013). *Bien vivre et éco-socialisme*. Bordeaux : Éditions l'Aventurine.
- VERGNAUD, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation.

- VIALLET, J. R. (2019). *L'homme a mangé la Terre*. [Film documentaire ARTE]. <https://boutique.arte.tv/detail/1-homme-a-mange-la-terre?srsltid=AfmBOoqC3R95Wk7c07umkNgpPueLkN7yzYsyoGSRsmRPxZDwqxMR7rhR>
- VIGNA A. (2017). Haro sur les enseignants marxistes. *Le Monde diplomatique*. <https://www.monde-diplomatique.fr/2017/12/VIGNA/58173>
- VIJAYAKUMAR, S. (2023). *Économie bleue : dix questions pour comprendre les enjeux*. Page personnelle CCFD-Terres solidaires ONG. <https://ccfd-terresolidaire.org/ce-quel-faut-savoir-sur-economie-bleue-faq/>
- VON BERTALANFFY, L. (2012). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Éditions Dunod.
- VOB, J.-P., & BORNEMANN, B. (2011). The Politics of Reflexive Governance: Challenges for Designing Adaptive Management and Transition Management. *Ecology and Society* 16(2), 10-18. [doi:10.5751/ES-04051-160209](https://doi.org/10.5751/ES-04051-160209)
- WAGNON, S. (2019). *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives*. Berne : Peter Lan.. <https://journals.openedition.org/edso/7459>
- WILLEMEZ, L. (2015, 03). De la cause de l'environnement à l'urgence écologique ? *Revue Savoir/Agir*, 33, 9-12. <https://www.savoir-agir.org/IMG/pdf/33-dossier-intro.pdf>
- ZARKA, Y. (2018). *Les révolutions du XXIe siècle*. Paris : PUF.
- ZEROUALA, F. (2018, 12). Le changement climatique, grand oublié des programmes. *Médiapart Éducation et enseignement supérieur*. <https://www.mediapart.fr/journal/france/141218/le-changement-climatique-grand-oublie-des-programmes-au-lycee>
- ZWANG, A., & GIRAULT, Y. (2012). Quelle(s) spécificité(s) pour l'Éducation au Développement Durable ? *Spirale*, 5, 181-195. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2012_num_50_1_1099

Références sources internet

- <http://alternatives.blog.lemonde.fr/2018/07/18/biomimetisme-la-france-peut-la-aussi-etre-une-championne/>
- <http://apses.org/spip.php?article6596#.XP4GB63M1Zo>
- <http://biosphere.blog.lemonde.fr/2012/12/15/definir-anthropocentrisme-biocentrisme-ecocentrisme>
- <http://journals.openedition.org/questionsvives/2477>
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/03/22032017Article636257640216794057.aspx>
- <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11527>
- <https://eduscol.education.fr/1658/programmes-et-ressources-en-sciences-economiques-et-sociales-voie-gt>
- <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01455111/document>
- <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02463747/document>
- <https://interventions-democratiques.fr/revue-de-presse/debat-autour-de-lenseignement-des-ses-vie-des-idees-juillet-2018>
- <https://philosciences.com/philosophie-generale/complexite-systeme-organisation-emergence/17-edgar-morin-complexite>
- https://scholarship.law.ua.edu/fac_books/20
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221006_fre
- <https://www.alternatives-economiques.fr/philippe-aghion-nai-suivi-aucune-demarche-ideologique/00086995>
- https://www.asmp.fr/travaux/gpw_enseignement_SES.htm
- <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-1-page-60.htm>
- <https://www.economie.gouv.fr/>
- <https://www.futura-sciences.com/sciences/definitions/physique-biomimetisme-14960/>
- <https://www.institutsapiens.fr/notre-organisation/>
- <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/154000667.pdf>
- <https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/science-economique-anti-negationnisme-ou-pluralisme-606511.html>
- https://www.lemonde.fr/economie/article/2015/10/08/philippe-aghion-ou-l-egoisme-de-l-ptimisme_4784963_3234.html
- https://www.lemonde.fr/education/article/2022/03/29/developper-l-acces-aux-sciences-economiques-et-sociales-pour-tous-les-lyceens-une-urgence-democratique-et-intellectuelle_6119568_1473685.html
- https://www.lemonde.fr/idees/article/2011/11/14/abandonnons-les-exces-du-capitalisme-pour-plus-d-engagement-social_1603449_3232.html
- https://www.lesechos.fr/02/11/2017/lesechos.fr/030817020714_macron-face-a-l-inculture-economique-des-francais.htm
- https://www.lesechos.fr/30/01/2017/lesechos.fr/0211750030707_enseignement-de-l-economie-au-lycee---un-diagnostic-et-de-premieres-batailles.htm
- <https://www.polytechnique.edu/fr/conference-biomimetisme>
- <https://www.ruptur.fr/>
- <http://biosphere.blog.lemonde.fr/2012/12/15/definir-anthropocentrisme-biocentrisme-ecocentrisme>
- <https://www.citeco.fr/histoire-pensee-economique/index.php>
- <https://www.banquemonde.org/fr/topic/oceans-fisheries-and-coastal-economies>
- https://www.lemonde.fr/education/article/2022/03/29/developper-l-acces-aux-sciences-economiques-et-sociales-pour-tous-les-lyceens-une-urgence-democratique-et-intellectuelle_6119568_1473685.html

<https://expertises.ademe.fr/economie-circulaire/consommer-autrement/passer-a-laction/dossier/lanalyse-cycle-vie/quest-lacv>

<https://www.ina.fr/ina-eclairer-actu/21-avril-1997-le-president-jacques-chirac-annonce-la-dissolution-de-l-assemblee-nationale>

<https://enseignants.lumni.fr/fiche-media/00000001250/bilan-de-la-presidence-de-jacques-chirac.html>

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/morin_rapport_conseil_scientifique_1998.pdf

<https://www.lesechos.fr/1998/04/le-malaise-persiste-chez-les-professeurs-de-sciences-economiques-et-sociales-1047331>

<https://www.businesscoot.com/fr/etude/le-marche-du-livre-scolaire-et-universitaire-rance?msclkid=294ebd0cb1b511ec91d31d553321ee91>

<https://www.institut-entreprise.fr/archives/le-capitalisme-francais-du-xxieme-siecle>

<https://academisciencemoralesetpolitiques.fr/2017/01/30/lenseignement-des-sciences-economiques-et-sociales-au-lycee/>

<https://www.alternatives-economiques.fr/philippe-aghion-nai-suivi-aucune-demarche-ideologique/00086995>

<https://www.lumni.fr/lycee/terminale/histoire/les-remises-en-cause-economiques-politiques-et-sociales-des-annees-1970-a-1991>

<https://www.unesco.org/gem-report/en/publications>

https://bu.univ-avignon.fr/wp-content/uploads/2013/08/Methodo_documentaire.pdf

<https://www.lumni.fr/lycee/terminale/histoire/les-remises-en-cause-economiques-politiques-et-sociales-des-annees-1970-a-1991>

http://uoh.univ-montp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais/T-COM-genres/co/module_GENRE_12.html

Bulletins officiels

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000205135> (p :147)

<https://www.education.gouv.fr/bo/11/Special8/MENE1119438A.htm> (p :147)

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921253A.htm> (p :147)

Annexe

Annexe 1 : Tableau comparatif des programmes S.E.S. – – Terminale – enseignement de spécialité 1999 / 2010 / 2020(page 149)

Programme de sciences économiques et sociales de Terminale générale - Enseignement de spécialité

1999		2012		2020	
Le programme de la classe de terminale ES a été aménagé dans une perspective d'allègement par l'arrêté du 15 juillet 1998 paru au B.O. n° 33 du 10 septembre 1998.		Le programme de l'enseignement spécifique de S.E.S. et des enseignements de spécialité économie approfondie et sciences sociales et politiques de la classe terminale dest défini par l'arrêté du 30 juillet 2002 publié au BO spécial n°8 du 9 octobre 2011		Le programme de l'enseignement de spécialité de SES de la classe terminale et des enseignements de spécialité économie approfondie et sciences sociales et politiques de la voie générale est défini par arrêté du 19-7-2019 publié au BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019.	
Ens. Tronc commun (160h)		Ens. Tronc commun (160h)		Ens. Tronc commun	
Science économique (80h)	<p>L'étude de l'évolution de la production et du niveau de vie, d'une part, celle de l'évolution de la population active et des structures sociales</p> <p>Le rôle de l'état et l'influence des valeurs</p> <p>L'évolution de l'organisation du travail et ses liens avec la croissance</p> <p>La relation entre le salaire et l'emploi</p> <p>L'évolution de l'emploi, des qualifications et les transformations des formes d'emploi</p> <p>Les déterminants de l'investissement</p> <p>Les relations entre l'investissement et l'emploi</p> <p>Les relations entre le progrès technique et la croissance</p> <p>Les relations entre le progrès technique et l'emploi</p> <p>Le libre échange entre protectionnisme et croissance</p> <p>L'intégration économique et croissance (UE)</p> <p>L'insertion dans les échanges internationaux et développement</p> <p>Les spécificités socioculturelles et mondialisation</p>	Science économique (80h)	<p>Quelles sont les sources de la croissance économique ?</p> <p>Comment expliquer l'instabilité de la croissance ?</p> <p>Quels sont les fondements du commerce international et de l'internationalisation de la production ?</p> <p>Comment s'opère le financement de l'économie mondiale ?</p> <p>Quelle est la place de l'Union européenne dans l'économie globale ?</p> <p>La croissance économique est-elle compatible avec la préservation de l'environnement ?</p> <p>Quels instruments économiques pour la politique climatique ?</p>		
Sociologie (80h)	<p>Le rôle du travail comme facteur d'intégration</p> <p>L'affaiblissement ou le renforcement des instances d'intégration et des solidarités</p> <p>Mutations du travail et de l'emploi et des conflits</p> <p>L'action collective au sein des sociétés contemporaines : nouvelles formes, nouveaux objets.</p> <p>Les rapports entre idéal égalitaire et inégalités économiques et sociales</p> <p>Les relations entre croissance et inégalités</p> <p>Les déterminants et les enjeux de la mobilité sociale</p> <p>L'intégration économique et politique conjoncturelle : le cas de l'UE</p> <p>L'action des pouvoirs publics sur les structures économiques et sociales : objectifs et contraintes</p> <p>état providence et cohésion sociale</p>	Sociologie (50h)	<p>Comment analyser la structure sociale ?</p> <p>Comment rendre compte de la mobilité sociale ?</p> <p>Quels liens sociaux dans des sociétés où s'affirme le primat de l'individu ?</p> <p>La conflictualité sociale : pathologie, facteur de cohésion ou moteur du changement social ?</p>		
		Regards croisés (30h)	<p>Comment analyser et expliquer les inégalités ?</p> <p>Comment les pouvoirs publics peuvent-ils contribuer à la justice sociale ?</p> <p>Comment s'articulent marché du travail et organisation dans la gestion de l'emploi ?</p> <p>groupes primaires /</p>		
Ens. de spécialité (16h)		Ens. de spécialité (16h)		Ens. de spécialité (170h)	
économie approfondie	<p>étude du processus de rationalisation des activités sociales=> Weber</p> <p>étude de la division du travail => Smith et Marx</p> <p>étude de la relation salaire/emploi => classiques, néoclassiques + Keynes</p> <p>étude des relations entre progrès technique et croissance => Schumpeter</p> <p>étude du rôle de l'échange international dans le développement économique => Ricardo</p>	économie approfondie	<p>Comment la dynamique démographique influe-t-elle sur la croissance économique ?</p> <p>Quel est l'impact des variables économiques et démographiques sur le financement de la protection sociale ?</p> <p>Dans quelles circonstances les entreprises peuvent-elles exercer un pouvoir de marché ?</p> <p>Quel est le rôle de la politique de la concurrence ?</p> <p>Qu'est ce que la globalisation financière ?</p> <p>Comment expliquer les crises financières et réguler le système financier ?</p> <p>Quelles sont les composantes institutionnelles des régimes politiques démocratiques ?</p> <p>Comment s'organise la compétition politique en démocratie ?</p> <p>Quelle est la contribution des organisations politiques au fonctionnement de la démocratie ?</p> <p>Quelle est l'influence de la culture politique sur les attitudes politiques ?</p> <p>Quels sont les répertoires de l'action politique aujourd'hui ?</p> <p>Comment expliquer le comportement électoral ?</p> <p>Quel est l'impact de la construction européenne sur l'action publique ?</p> <p>Vers un ordre politique supranational ?</p>	Science économique (90h)	<p>Quels sont les sources et les défis de la croissance économique ?</p> <p>Quels sont les fondements du commerce international et de l'internationalisation de la production ?</p> <p>Comment lutter contre le chômage ?</p> <p>Comment expliquer les crises financières et réguler le système financier ?</p> <p>Quelles politiques économiques dans le cadre européen ?</p>
Sciences sociales et politiques	<p>étude de la nature et des formes du lien social => Durkheim</p> <p>Analyse des relations entre conflits de classes et changement social => Marx</p> <p>Développement de la société démocratique et l'égalisation des conditions => Tocqueville</p> <p>Inégalité des chances=> R. Boudieu et P. Bourdieu</p> <p>Rôle économique des pouvoirs publics => Keynes et Friedman</p> <p>Rôle des pouvoirs publics en matière de consommations collectives=> Adam Smith</p>	Sciences sociales et politiques		Sociologie et science politique (60h)	<p>Comment est structurée la société française actuelle ?</p> <p>Quelle est l'action de l'école sur les destins individuels et sur l'évolution de la société ?</p> <p>Quels sont les caractéristiques contemporaines et les facteurs de la mobilité sociale ?</p> <p>Quelles mutations du travail et de l'emploi ?</p> <p>Comment expliquer l'engagement politique dans les sociétés démocratiques ?</p>
				Regards croisés (20h)	<p>Quelles inégalités sont compatibles avec les différentes conceptions de la justice sociale ?</p> <p>Quelle action publique pour l'environnement ?</p>