

L'enseignement de l'économie et l'éducation à la citoyenneté : quelle dialectique ?

Jean Simonneaux

*UP : Didactique des Questions scientifiques, économiques et sociales émergentes
ENFA (Ecole Nationale de Formation Agronomique), Toulouse
jean.simonneaux@educagri.fr*

L'école est une institution qui a de multiples objectifs ; l'acquisition de savoirs et la transmission de valeurs en constituent les objectifs fondamentaux. Cependant, si nous ne pouvons qu'être d'accord avec cette assertion, cette noble institution est secouée par de multiples interrogations lorsque nous cherchons à préciser ces objectifs de transmission et les modalités d'organisation de cet enseignement. On fixe d'autant plus pour rôle à l'école de transmettre des valeurs et du sens que notre société est confrontée à cette perte de sens, « *que vacillent les repères qui jusque-là garantissaient son cadre, ses valeurs et ses pratiques* » (Imbert & al, 1999). On a vu se développer une éducation à la citoyenneté comme modalité de transmission de valeurs, attente forte et sans doute légitime vis-à-vis du système scolaire mais qui doit être précisée.

Dans le même temps, l'acquisition de savoirs n'est pas sans interroger enseignants, pédagogues, didacticiens ou autres acteurs de la société. Dans le domaine de l'économie et de son enseignement, les controverses peuvent être également fortes et suscitent régulièrement des remous. Le mouvement des étudiants de sciences économiques qui, en juin 2000, réclamait moins de formalisation mathématique et plus de pluralisme, a été poursuivi par un rapport au gouvernement réalisé par Jean-Paul Fitoussi (2001). D'autres initiatives continuent à entretenir le débat ou les controverses dans le petit monde de l'économie et de son enseignement (Généreux, 2001 ; Frémeaux, 2004), sur le recrutement des enseignants... Les controverses sur l'enseignement de l'économie portent à la fois sur la construction de la discipline et sur le contenu enseigné : la place réservée au « *main stream* » et à la formalisation, au pluralisme, au degré de théorisation...

Notre propos n'est pas de développer un argumentaire sur les réformes à conduire mais participer à une clarification des enjeux dans l'enseignement de l'économie éclairé sous l'angle de la citoyenneté. La problématique est ici d'appréhender la transmission de valeurs, particulièrement au travers de la notion de citoyenneté, dans le cadre de l'enseignement de l'économie¹. Nous abordons cette question au niveau du lycée en nous centrant sur les

¹ Peut-on demander à un élève de raisonner à un moment sur des principes de citoyenneté (coopération, justice, égalité..) et, une fois entré en cours d'économie, sur des principes de marché (concurrence, primauté de l'intérêt individuel...) sans confronter à un moment ces deux modes de raisonnement ?

pratiques dans l'enseignement de l'économie (la citoyenneté peut également être analysée sous l'angle de la vie dans l'école sans la limiter à l'intérieur de la classe). Nous proposons d'aborder tout d'abord la notion de citoyenneté, afin, dans un deuxième temps de voir les liens entre Sciences Economiques et citoyenneté et enfin d'identifier des pistes de travail pour un enseignement « citoyen » de l'économie.

L'évolution de la notion de citoyenneté

Dans un sens premier, la citoyenneté est rattachée à la nationalité : le citoyen est alors le ressortissant de tel ou tel pays : citoyen français, américain... L'accès à la citoyenneté s'est élargi au cours du temps : les premiers citoyens de la cité grecque ne comprenaient pas les esclaves et les femmes, et puis progressivement, n'oublions pas l'idéal-type du citoyen de la révolution française, la qualité de citoyen est élargie à la majorité des résidents d'un pays sur la base d'un droit variable selon les pays (droit du sang, droit du sol...).

La citoyenneté est aussi entendue comme un ensemble de règles de fonctionnement et de principes qui organisent nos sociétés sur la base de valeurs liées à la collectivité (tolérance, solidarité, pluralisme, égalité, équité...). Dans cette perspective, mais à travers une reconnaissance des individualités, la notion de citoyenneté est de plus en plus appréhendée dans une dialectique où s'articulent le collectif et l'individu. Le sens de citoyenneté s'est élargi, la citoyenneté est alors à rattacher aux droits de l'Homme, elle est associée à la notion de démocratie. Un fonctionnement démocratique est l'aboutissement « *d'un dialogue mettant en jeu intérêts communs et intérêts divergents* » (Meehan, 1999). La démocratie participative étant la figure associée à cette dernière approche de la citoyenneté. « *Nous serions ainsi passés d'une conception de la citoyenneté qui mettait en avant les sentiments d'appartenance et où l'éducation correspondante accompagnait la transmission de ce sentiment par un accent très fort mis sur l'obéissance aux règles collectives, vers une conception plus individualiste et plus instrumentale de la citoyenneté, une citoyenneté qui privilégie la personne et ses droits et place en second plan l'affirmation des identités collectives partielles, au sens géographique et culturel, portées par les Etats.* » (Audigier, 2000).

L'éducation à la citoyenneté

Le rôle de l'école est de participer à la transmission des valeurs liées à la citoyenneté, on parle alors d'éducation plutôt que d'enseignement pour qualifier cette « acculturation ». Cette considération d'une école participant à la constitution de la société n'est pas nouvelle, elle nous vient de l'école républicaine ; le projet éducatif est aussi un projet de société, un projet politique (Meirieu, 2004). Le Conseil de l'Europe a, d'ailleurs, développé un projet « Education à la Citoyenneté Démocratique » (ECD) en 1999-2000 qui donne des orientations dans ce sens (www.coe.int). La citoyenneté illustre les objectifs parfois contradictoires entre acquisition de savoirs et intégration d'un système de valeurs : « *C'est donc une finalité politique, au sens le plus fort du terme, qui institue l'école* » (Audigier, 2001).

L'éducation à la citoyenneté a remplacé l'éducation civique ou les leçons de morale de nos grands-parents, mais elle illustre clairement comment l'école participe à la transmission de valeurs et à leur évolution. Cette entrée (ou retour) de l'ordre moral à l'école peut être

perçue comme une régression peu opératoire et dangereuse si nous retenons uniquement la dimension apprentissage et respect des règles.

Dans une perspective démocratique, ce peut être l'apprentissage d'une dialectique entre collectif et individuel, entre principes et réalité, entre autorité et participation... Au sein de l'institution scolaire, Philippe Meirieu définit un certain nombre de principes (transmission de savoirs, universalité, laïcité, droit à l'erreur...), de tensions (éducabilité / liberté, acculturation / autonomie, cadre structuré et liberté d'initiatives,...) et de repères (rituels, arbitrage, consignes...) dans une perspective démocratique (Meirieu, 2004). Pour François Audigier (1999), il existe un danger dans les tensions existantes et les aspects contradictoires ou lénifiants avec un risque de tomber dans une vision idyllique ou normative. L'éducation à la citoyenneté est, sous cet aspect, plus une dynamique qu'un résultat attendu ou défini a priori. Les capacités d'argumentation et le sens critique attendus peuvent être également utilisés dans le domaine des sciences économiques, c'est ici une première synergie possible.

Dans un espace public qui respecte l'égalité des individus, la finalité est de procurer aux (futurs) citoyens des savoirs et savoir-faire pour contribuer à une culture et des compétences pour participer et débattre aux objets et enjeux sociétaux. L'éducation à la citoyenneté passe par l'acquisition de capacités cognitives, sociales et éthiques (François Audigier, 1999, 2001). Parmi les capacités cognitives visées, les connaissances juridiques et sociales sont incontournables, on voit ici une autre contribution des sciences économiques et sociales à l'éducation à la citoyenneté.

Dans les capacités éthiques, il est intéressant de voir le lien qui est fait par Gérard Fourez sur l'enseignement de l'éthique et des sciences. Alors que la morale définit ce qui est bien ou mal, ce qui est admis ou interdit, l'éthique va s'intéresser aux principes qui définissent la morale ou plus globalement les valeurs qui sont en jeu dans les différentes positions ou groupes concernés (Gérard Fourez, 1996). Peut-on interroger les sciences et l'enseignement au titre de l'éthique ? Dans une approche didactique, le courant STS (Sciences, Techniques et Sociétés) intègre la problématique éthique à la démarche scientifique pour questionner les rapports (contradictions ou synergies) entre les valeurs citoyennes et les contenus et applications scientifiques et techniques. On voit ainsi les scientifiques et les institutions de recherche s'inquiéter de l'acceptabilité de leurs travaux par les citoyens et conduire des initiatives variées (INRA², CNRS³).

En parallèle à l'évolution de la notion, la place de la citoyenneté dans l'enseignement a pris différentes formes ou appellations au cours du temps (instruction civique, éducation à la citoyenneté...); la citoyenneté est aujourd'hui inscrite dans les programmes du secondaire dans des logiques pluridisciplinaires (ECJS, EATC, ATC...). La référence à la démocratie est présente : « *On considère ici la citoyenneté comme le comportement positif d'une personne dans la pleine reconnaissance de ses droits et de ses devoirs dans le contexte de l'Etat de*

² Un site de l'INRA est destiné à ce lien entre recherche et citoyenneté, il est fondé sur « *l'hypothèse d'un passage de modes de gouvernance fondés sur l'autorité de la science et sur la délégation aux experts à de nouveaux modes de gouvernance fondés sur la délibération et sur la participation* ». <http://www.inra.fr/Internet/Directions/SED/science-gouvernance/>

³ « *Le site apporte des réponses aux interrogations de chacun d'entre nous sur des réalités scientifiques ayant un impact sur notre cadre de vie* » <http://www.science-decision.net/cgi-bin/index.php>

droit »⁴. On trouve également dans ces programmes, les capacités basées sur des connaissances, des capacités d'argumentation ou réflexives et l'approche de l'éthique des sciences : « *l'exercice du doute et de l'esprit critique [...]l'analyse contradictoire de la fiabilité des connaissances [...] La relativité des connaissances dans des domaines complexes et/ou mal maîtrisés sera mise en évidence* »⁵ . La citoyenneté appliquée aux Sciences Economiques incite donc à former les élèves à s'interroger sur la fiabilité et les controverses des savoirs, c'est une invitation à une première approche épistémologique.

L'économie comme science citoyenne ?

La citoyenneté peut donc interroger l'enseignement de l'économie à travers une double démarche qui intègre, d'une part, les tensions entre principes en œuvre, les capacités argumentatives et le sens critique et, d'autre part, à travers une réflexion sur la fiabilité et la construction des sciences. Depuis le point de vue des sciences économiques, il s'agit, maintenant, d'entrevoir comment l'économie peut éclairer ou non les principes de citoyenneté.

Précisons que nous retenons le terme de sciences économiques dans un sens large, le découpage des sciences économiques et sociales du lycée est différent du découpage institutionnel universitaire (Triby, 1994 ; Alpe, 2004) qui regroupe un ensemble pluriparadigmatique. Au niveau du lycée, nous pouvons y inclure également les sciences de gestion.

L'économie comme science morale et politique ?

En premier, nous soulignons que l'histoire des sciences économiques montre que le détachement de l'économie des autres sciences sociales a été progressif et relativement récent.

Les sciences économiques se sont autonomisées progressivement de la philosophie politique pour se différencier des « sciences politiques » ; les frontières entre les disciplines de sciences humaines demeurent cependant ténues. L'histoire de l'économie est jalonnée de références politiques (rôles de l'Etat, libéralisme, utopie socialiste...). Pour Albert Hirshman (1984), l'économie (et les économistes) investissent d'autant plus difficilement le champ de la morale que l'économie s'est émancipée progressivement de la morale, y revenir est donc considéré comme un retour en arrière. Adam Smith, malgré le recours à la Main Invisible, serait rejoint par Montesquieu, Machiavel ou Marx dans la séparation des sciences politiques de la morale qui ne faisaient qu'un jusqu'au XVI^{ème} siècle. Il y aurait une incompatibilité entre la conviction morale et l'activité analytique ; le détachement de la « morale » se traduit, chez Adam Smith, par une prise de distance de la « bienveillance ». L'approche économique des comportements humains ayant donc été, par essence, réductionniste, il paraît cohérent à Albert Hirshman de réintroduire la morale mais « *Affirmer ce besoin présente aujourd'hui presque la même valeur de surprise qu'en son temps le congé donné par Smith à la*

⁴ Note du ministère de l'agriculture (DGER N°99-2077) concernant le programme de EATC en 2de

⁵ Note du ministère de l'agriculture (DGER N°2000-2072) concernant le programme de Bio-ATC en 1^{ère} S

bienveillance » (Hirshman, 1984)⁶. Albert Hirshman finit sa démonstration en souhaitant que les considérations morales puissent être exposées consciemment et ouvertement. Amartya Sen interprète différemment ce congé donné par Adam Smith à la bienveillance car « *Chez Adam Smith, la grande richesse des comportements humains s'accommode de la multiplicité des motivations légitimes* » (Amartya Sen, 1999). La position de Amartya Sen, plus récente et tout aussi reconnue, est plus précise quant aux valeurs : toute analyse doit intégrer nécessairement les données politiques, économiques et sociales. Les avancées du développement économique ne prennent du sens que par l'accroissement des libertés qu'elles permettent. Sen met en avant les tensions existantes entre différents objectifs (efficacité / équité, malnutrition / autosuffisance alimentaire, tradition / démocratie...) qui peuvent être opposés mais doivent toujours être pris en compte.

Le débat sur la place des valeurs au sein des sciences économiques est donc ancien mais reste vif et controversé. Mais, au-delà de Amartya Sen, les prises de position récentes sont nombreuses pour défendre une économie qui intègre ou articule des valeurs, des principes humains ou politiques (Jacques Généreux, Jean-Paul Fitoussi, Paul Krugmann, Serge Latouche, Joseph Stiglitz...).

Cette évolution ressemble à un double mouvement qui à la fois réduirait l'économie à un « main stream » et en contrepartie se développent des secteurs de l'économie qui dépassent l'économie dite « marchande ». Dans le sens d'une ouverture, l'économie solidaire ou bien l'économie de l'environnement démontrent également comment des problématiques diverses qui concernent les citoyens peuvent être éclairés par les sciences économiques.

L'interprétation et la tension existante entre des principes d'égalité et d'équité, mais aussi de liberté et de solidarité, ou de justice dans les actes de production et d'accès aux richesses constituent des questions citoyennes qui interrogent les sciences économiques. La manière dont notre société interprète et intègre ces principes est également une question politique, mais qui ne se nomme pas comme telle à l'école, elle est parfois dénommée « citoyenne » ou « éthique ». Il nous semble que les questions politiques ne sont pas nommées ainsi à l'école, et particulièrement au lycée, au nom d'une pseudo-neutralité. Au nom même du principe de neutralité de l'Etat face aux opinions des individus, l'école publique et laïque doit respecter cette opinion et doit refuser de « faire de la politique » à l'école. La laïcité ou la citoyenneté sont « scolairement correctes », mais pas la politique.

Sciences et idéologie

En terme épistémologique, Bachelard considérait que nous sommes entrés au cours du XX^{ème} siècle dans un « nouvel esprit scientifique » par une abstraction et un détachement de l'expérience immédiate. C'est une reconstruction d'une réalité : « *La recherche scientifique choisit ses objets dans le monde des « artéfacts », c'est-à-dire dans le monde artificiel, construit en laboratoire, précisément parce-que ces objets sont plus faciles à étudier et plus faciles à expérimenter* » (Larochelle et Desautels, 1992). Si ces remarques sont issues de l'analyse de sciences expérimentales, il en est de même pour les sciences sociales, cela

⁶ Albert Hirschman cite la nécessaire morale des chirurgiens pour décider ou non d'une opération, l'information des deux parties étant toujours déséquilibrée. Il cite également un certain nombre de marchés (les « occasions », les garderies d'enfants, les conseils en psychothérapie) où la bienveillance conduirait à une amélioration des marchés.

nous conduit à soutenir la thèse de Gérard Fourez pour qui toute théorie est au service d'une idéologie : « *Non seulement les sciences ne se distinguent jamais complètement de l'idéologique, mais on peut, de plus avancer que la proposition «tel résultat est scientifique» est profondément idéologique. En effet, ce qu'elle vise surtout, c'est légitimer socialement le résultat en question, en faisant appel à la notion abstraite de scientificité et non par un débat précis* ». Sous une autre formulation qu'il paraît presque regretter, la position de Jean-Paul Fitoussi peut être considérée comme proche lorsqu'il déclare : « *Tout est affaire d'hypothèses et il faut convenir que ces dernières reflètent davantage la conviction de celui qui les émet qu'une connaissance scientifique objective des « réalités » économiques et sociales* » (Jean-Paul Fitoussi, 2004). Cette position, qu'on peut qualifier de relativiste au niveau épistémologique et opposée à une position scientiste, a été abordée par de nombreux épistémologues et traitée par les philosophes (Althusser, Foucault,...) ou les sociologues des sciences (Latour). Ces liens entre sciences et société, expliqués et illustrés au travers des sciences sociales, doivent contribuer à la formation des citoyens et ne sont pas en opposition, bien au contraire, avec la formation à l'esprit scientifique.

Des pistes pour l'enseignement ?

Nous pouvons donc retenir qu'il existe une dialectique entre l'enseignement de l'économie et la citoyenneté qui, dans le cadre de l'enseignement de l'économie, incite à intégrer :

- le développement de capacités argumentatives et de débat qui doit permettre aux élèves d'identifier ce qui relève de l'idéologie et de la démarche scientifique et des liens entre les deux,
- l'initiation à une démarche épistémologique pour interroger la fiabilité scientifique des concepts, les caractéristiques d'une démarche scientifique...
- une démarche dialectique qui aborde les tensions possibles entre différents principes. On peut imaginer un certain nombre de thèmes entre les deux domaines : égalité /liberté, éthique/marché, travail/pauvreté...

La question est donc de savoir si les valeurs sont clairement énoncées, si on peut considérer que des valeurs opposées sont enseignées ou enseignables. Les problématiques de l'enseignement de questions vives d'actualité s'applique à l'enseignement de l'économie (Legardez, Simonneaux) : l'enseignement doit intégrer ce qui fait débat dans le domaine scientifique et dans le domaine social, il s'agit de faire état du questionnement dans ses différentes dimensions (idéologiques, sociales et scientifiques) afin de permettre un regard « éclairé » des citoyens. Dans le domaine économique, les revenus, la mondialisation, les échanges Nord/Sud... constituent des questions vives car objet de controverses et débats tant au niveau scientifique que social.

Cette position conduit à assigner à l'enseignement de l'économie une finalité citoyenne et éducative et en ne le restreignant pas à une préparation à d'éventuelles poursuites d'études dans le domaine de l'économie ou de la gestion. De plus en plus de *curricula* intègre cette dimension citoyenne à l'enseignement économique.

Dans cette perspective, les stratégies didactiques doivent s'adapter pour intégrer cette finalité. Ces stratégies peuvent être construites à partir :

- de problématiques interdisciplinaires : Démocratie et économie, Régulation mondiale (OMC, FMI...), Développement durable...
- de problématiques économiques spécifiques : commerce équitable, rapports Nord/sud, Travail et délocalisation, Travail et chômage...
- d'une identification des principes et valeurs en lien avec ces problématiques : liberté, égalité et équité dans une économie de marché, solidarité et développement, solidarité et système de retraite...
- de modalités pédagogiques adaptées : intégrer les représentations et connaissances préalables des élèves, construire des situations-problèmes, organiser des débats argumentés...

Certaines stratégies sont déjà inscrites dans les démarches proposées (exemple : la pluridisciplinarité dans le rapport Fitoussi, le développement durable, le commerce équitable dans certains *curricula*...). Rappelons que l'enseignement du développement durable ou du commerce équitable inclut un positionnement idéologique car il intègre ce qui est socialement ou éthiquement « acceptable ». Les problématiques spécifiques ou les modalités pédagogiques sont cependant confrontées à une culture disciplinaire et au fonctionnement éducatif qui, notamment au travers du système d'évaluation, tend à favoriser l'acquisition de connaissances plutôt que la construction de problématiques à l'intersection de la discipline et de la citoyenneté. Certaines orientations doivent être développées ou précisées dans ce sens et la suppression programmée des TPE, par exemple, ne semble pas aller vers un renforcement des problématiques croisées.

L'intégration des principes et valeurs pose également la question de la déontologie de l'enseignant. Entre une neutralité, qui paraît impossible à tenir dans la mesure où la science est au service d'une idéologie, et une impartialité active ou passive, ou encore une partialité active, la question du positionnement de l'enseignant est à poser (Kelly, 1986).

Bibliographie

- Alpe, Y. (2004), *Savoirs savants et disciplines scolaires : peut-on enseigner des sciences sociales*. in Diemer, A. (s/d) *Enseigner l'économie*. p. 239-254. Paris :L'Harmattan,
- Audigier, F. (1999) *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2000), *Concepts de base et compétences pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, DGIV, projet « Education à la citoyenneté démocratique », www.coe.int/
- Audigier, F. (2001) *L'éducation civique à l'école primaire et au collège en France: Un ancien projet, des tensions permanentes. Une actualité renouvelée*, Genève : CIFEDHOP n° 7.
- Généreux, J. (2001) *De la science-éco à l'économie humaine*, Economie politique n° 9.
- Fitoussi, J-P. (2001) *L'Enseignement supérieur des sciences économiques en question*. Paris : Fayard.
- Fitoussi, J-P. (2004) *L'idéologie du monde, Chroniques d'économie politique*, s.l. : Le Monde / Editions de l'Aube.
- Fourez, G. (1996) *La construction des sciences, les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, 3^{ème} édition revue, Bruxelles : De Boeck Université.
- Frémeaux, Ph. (2004) *Le patronat à l'assaut des sciences économiques et sociales*, Alternatives Economiques n° 224, pp. 36/40
- Imbert, F. & le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (1997) *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Kelly, Th. (1986) *Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role*. Theory and Research in Social Education n°14, pp. 113-138.

- Hirshman, A. (1984) *L'économie comme science morale et politique*, Paris : Gallimard Le Seuil.
- Latouche, S. (2001) *La Déraison de la raison économique*, Paris : Albin Michel.
- Larochelle, M. & Desautels, J. (1992) *Autour de l'idée de Science*, Québec : Les Presses de l'université Laval (PUL).
- Legardez, A. (2001) *La didactique des sciences économiques et sociales, Bilan et perspectives*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Legardez, A. (2002) *Enseigner l'économie : une perspective didactique*, in Diemer, A. (s/d) *Enseigner l'économie*. p. 151-168. Paris :L'Harmattan,
- Meehan, E. (1999) *Citoyenneté européenne démocratique et convivance européenne démocratique : conditions économiques, sociales, culturelles et d'éducation dans les différents contextes nationaux et régionaux*, Etudes européennes pour une citoyenneté démocratique, www.coe.int
- Meirieu, Ph. (2004) *Faire l'école, faire la classe*, Paris : ESF
- Sen, A. (1999) *Development and freedom*, Alfred Knopf Inc., traduction française : *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*, Paris : Odile Jacob.
- Simonneaux, J. (2004) *Questions vives, questions économiques, questions citoyennes et politiques*, Santiago du Chili : colloque AMSE.
- Triby, E. (1994) *L'enseignement de l'économie au lycée et à l'université : l'altérité de deux systèmes didactiques*. DEES. n°95, Paris : CNDP.
-