

Ce mémoire professionnel est d'abord le fruit d'un choix. Au moment d'aborder l'analyse du chômage en classe de seconde, dans le cadre du chapitre « *l'emploi, une question de société* », il me paraissait naturel de présenter aux élèves le fruit d'une maturation scientifique, d'une opposition entre deux interprétations qui ont largement contribué à consolider les acquis dont dispose la science économique pour aborder un phénomène infiniment complexe, le chômage de masse. Dans le cadre de la présentation des causes du chômage, j'ai donc choisi de mettre en place un dispositif à la faveur duquel j'ai présenté les deux modèles canoniques reconnus dans la communauté scientifique et qui sont les paradigmes *néoclassique* et *keynésien*. Et ce à l'occasion de 2 séances de Travaux dirigés en demi-groupes (2 fois 1 heure) et d'une séance-bilan de 2 heures. Une évaluation de 1 heure a également été programmée.

Je donnerai 3 explications à ce choix :

- 1) Ancien élève de la filière B, je garde une nostalgie de mon professeur de Terminale B qui attirait notre attention sur les *débats* relatifs à chaque notion enseignée. Je garde encore ce modèle très présent à l'esprit lors de mes choix d'enseignant.
- 2) L'intérêt de familiariser le plus tôt possible les élèves de seconde avec les concepts économiques, les outils dont l'économiste s'est doté pour aborder le réel, et le vocabulaire économique.
- 3) Par goût personnel pour les questions concernant l'emploi, le chômage et la politique économique, qui ont donné lieu à un mémoire lors de mes études universitaires, sous la direction du Professeur Claude Gamel (Université d'Aix-Marseille III). N'étant pas moi-même de formation économique, je pense être difficilement taxé d'économisme dans mon approche des SES. J'assume cependant pleinement ce choix d'insister sur ce thème pour moi fondamental car je considère que l'enseignant ne peut échapper à certains arbitrages qui sont le corollaire de sa liberté pédagogique.

Par ailleurs, cette appropriation par les élèves suppose un certain nombre de choix cruciaux : le premier d'entre eux est d'éclairer la réalité avec la grille de lecture *économique*. Je suis conscient de ce que ce choix peut avoir de réducteur, mais je crois que mon choix est suffisamment ambitieux. En effet, « *les sciences sociales sont des disciplines aux frontières et au statut incertains. Les unes, comme l'histoire ou la géographie, remontent à l'Antiquité. Les*

autres, comme la sociologie ou la psychologie sociale, ont tout juste un siècle. Certaines prennent pour objet l'ensemble des phénomènes sociaux ; d'autres – l'économie, la linguistique...- privilégient un domaine d'activité déterminée¹ ».

Les deux approches traditionnelles, néoclassique et keynésienne, sont le fruit d'une histoire particulière, celle des courants fondateurs qui sont aujourd'hui des références incontournables : comme le note M.Cabannes, « *il nous semble qu'un clivage subsiste tout au long de l'histoire de la macroéconomie à propos du rôle des automatismes dans l'économie de marché (...) Le vieux débat entre l'approche classique et l'approche keynésienne n'a pas disparu, ni sur le chômage involontaire, ni sur la flexibilité des salaires, ni sur l'incidence de l'épargne. Il existe une continuité entre le débat Ricardo-Malthus sur la loi des débouchés au XIXème siècle, le débat Pigou-Keynes sur l'explication du chômage dans les années 30, le débat keynésiens-monétaristes sur la courbe de Phillips dans les années 60 et le débat entre les nouveaux classiques et les nouveaux keynésiens dans les années 80² ».*

Il me semble tout à fait primordial que les élèves de seconde qui abordent la matière pour la première fois comprennent que le chômage est un objet d'étude complexe et qu'il échappe à toute explication moniste, qui deviendrait facilement dogmatique. Finalement n'est-ce pas le but ultime des SES, « *donner aux lycéens, futurs citoyens, les instruments nécessaires à la compréhension du monde actuel* » ? L'exercice de la citoyenneté, qui revient avec insistance dans les documents officiels suppose selon moi un certain pluralisme, clé de voûte de la démocratie.

La théorie économique est sollicitée pour la réalisation des projets collectifs et pour trouver les réponses à des problèmes qui mettent en cause la cohésion sociale. Comme le note Françoise Duboeuf, « *la science économique présente, par rapport à d'autres disciplines, la particularité d'inclure sa propre histoire dans le champ de sa réflexion ; les physiciens n'étudient pas Newton ; mais l'économiste est censé connaître les grands systèmes de pensée qui ont marqué l'évolution de son domaine³ ».*

Selon moi, il ne s'agit pas d'enseigner aux élèves de seconde la macroéconomie en s'appuyant sur le manuel Samuelson-Nordhaus, ou encore d'introduire les subtilités de la controverse théorique entre la Nouvelle Ecole Classique (NEC) et la Nouvelle économie keynésienne (NEK). Je dirais que la formulation du programme officiel selon laquelle

¹ 1. Jean-Michel Berthelot in « *Epistémologie des sciences sociales* », PUF, 2001.

² 2. Michel Cabannes in « *Introduction à la macroéconomie* », Cursus, Armand Colin, P.184.

³ 3. Françoise Duboeuf in « *introduction aux théories économiques* », collect. Repères, La Découverte, P.4.

l'analyse du chômage doit se garder des « *développements théoriques inaccessibles aux élèves* » a agi sur moi comme un puissant garde-fou. Je considère pourtant que, même s'il n'est pas très engageant, le programme ne *prohibe* pas explicitement l'analyse théorique du chômage. Spécialement si elle est construite de manière à devenir accessible et intéressante pour les élèves. Accessible si elle s'appuie sur une démonstration claire, rigoureuse et dépouillée. Intéressante, car je pense qu'une bonne dose d'enthousiasme peut « *entraîner* » les élèves. Si à l'issue des séances prévues, les élèves ont compris que plusieurs lectures concurrentes doivent être sollicitées pour appréhender un phénomène comme le chômage, en évitant soigneusement le redoutable écueil du relativisme, alors nos efforts n'auront pas été vains.

Bien qu'étant issu de la filière ES, j'ignorais largement les débats traversant les Sciences économiques et sociales : je me retrouvais en quelque sorte dans le rôle du « *candide* » au pays des SES. Plus sérieusement, ma pratique spontanée m'a poussé à faire des choix que je dois analyser à la lumière de travaux que j'ai largement découverts à l'occasion de ce mémoire, ce qui est donc pour moi l'occasion d'une réflexion salutaire sur ma pratique d'enseignement, à l'aune de recherches que j'ai découvertes fort récemment.

Ce mémoire professionnel comportera donc deux volets :

- Dans une *première partie*, j'ébaucherai une analyse des fondements épistémologique et économique de ma démarche, ainsi qu'une explication des arbitrages que j'ai opérés qui sont étroitement liés à la conception de l'enseignement des SES que je tente de me forger, et qui, d'une part, s'inscrit dans un débat traversant la matière, et qui, d'autre part, n'exclut pas le doute.
- Dans une *seconde partie*, je présenterai de manière détaillée le dispositif que j'ai mis en place, ainsi que les conclusions que j'en tire, même si celles-ci ne signifient pas que je me sente pétri de certitudes après six mois d'expérience de l'enseignement des SES. Même si je reste fondamentalement convaincu que l'approche théorique ne peut être éludée pour des élèves découvrant l'économie, dans la mesure où l'approche uniquement descriptive ne me satisfait pas, je pense être conscient des questions épineuses qu'elle soulève.

PREMIERE PARTIE :

Les fondements épistémologiques et didactiques d'une tentative d'analyse du chômage en classe de seconde

I. De la réflexion épistémologique aux choix des contenus de théorie économique : l'actualité d'un « enjeu de société » et la nécessité d'une citoyenneté éclairée.

A) De quelques débats de méthodologie économique : de l'opportunité d'enseigner les théories économiques en classe de seconde

Selon la philosophie moderne, et en particulier la *Critique de la Raison pure* d'Emmanuel Kant, la réalité en soi est inaccessible à l'esprit humain. Celui-ci ne peut connaître que le monde des phénomènes, le monde tel qu'il est structuré par les catégories de la conscience. La science n'est donc pas la connaissance de la réalité en soi, elle ne donne « *qu'une image scientifique du monde* » selon l'expression du grand physicien Max Planck (1858-1947). En soi, la réalité n'est donc pas plus économique qu'elle n'est physique, sociologique ou chimique. La science ne connaît que des « *objets intelligibles* » que la conscience transcendante se donne à elle-même, mais qui ne sont pas le réel en soi. Ce principe épistémologique de base doit donc être appliqué à l'économie pour comprendre que l'on ne saurait, légitimement, se référer à une détermination économique de la réalité en soi.

Selon G.Bachelard, *la perception de la réalité est une représentation* et il n'est pas possible d'observer le réel, en particulier les faits économiques, sans être muni des instruments adaptés qui permettent cette observation. Le fait scientifique est à conquérir. Il faut donc bâtir des *concepts* qui expriment un certain regard, un certaine interprétation du réel. Les problèmes liés à la définition du chômage (le concept de *chômeur*) et les enjeux politiques qui y sont associés sont tout à fait révélateurs.

On ne peut donc raisonner sans utiliser des théories, schémas explicatifs cohérents fondés sur un ensemble organisé de concepts : « *il n'est pas étonnant que le mot théorie vienne d'un terme grec (*theôrein*) qui, précisément, signifie, observer. Pas*

d'observation sans théorie, pas de théorie sans observation (...) Telle la prose de Monsieur Jourdain, la théorie est partout présente, à l'insu le plus souvent de celui qui la manie. Car elle représente une grille de lecture du réel en l'absence de laquelle celui-ci demeure totalement indéchiffrable. Et sa pertinence peut être évaluée à sa capacité explicative en même temps qu'à sa vertu heuristique, son aptitude à susciter l'interrogation, la recherche⁴ »

Bien sûr, tel n'est pas le lieu d'engager une critique de la science économique, mais j'estime que lorsque l'on se penche sur un objet d'analyse comme le chômage, l'enseignant est censé présenter *en priorité* les grilles de lecture que les économistes utilisent. Même si « *contrairement à ce qui peut paraître, les analyses contradictoires, les disputes sans fin, les prescriptions opposées des économistes, ne viennent pas des imperfections de la science économique(...), ce n'est donc pas le retard de cette science qui explique la diversité de ses analyses et de ses conclusions⁵* ». Les économistes n'observent pas l'économie du même endroit et ne poursuivent pas un but commun. « *Initier aux théories économiques revient alors à faire comprendre au non-économiste à partir de quel point de vue et de quels objectifs chaque grand courant théorique décrit l'économie⁶* ». Outre que l'économie a cherché à gagner en autonomie vis-à-vis des autres sciences sociales, cette autonomie s'accompagne d'une évolution vers une spécialisation des domaines de recherche. Comme le note B.Walliser, « *les débats conceptuels qui traversent la discipline ont perdu de leur acuité, dans la mesure où l'orthodoxie a assoupli ses grands principes tandis que les hétérodoxies ont connu une « normalisation » partielle (...) les controverses épistémologiques qui agitent les économistes se sont assoupies (...) et le dialogue avec les autres sciences sociales s'est affirmé, aussi bien par importation et surtout exportation d'idées directrices, que par échange de méthodes d'analyse et d'interprétation des faits⁷* »

Selon la formule assassine de Mauss, « *ceux qui ne savent pas faire une science en font l'histoire, en discutent la méthode ou en critiquent la portée* ». Aborder des théories économiques signifie s'interroger sur le statut épistémologique de l'économie : jusqu'à la « *stagflation* » et au « *désarroi de la pensée économique* » (J.Lajugie), la science économique, sûre d'elle-même, prouve son existence « *en*

⁴ B. Rosier, « *Les théories des crises économiques* », collect. Repères, La Découverte, 2000, P.5.

⁵ In J.-M. Albertini et A. Silem, « *Comprendre les théories économiques* », tome 1. Points Seuil, P.12.

⁶ *Ibid.*

marchant et non en se regardant marcher ». Longtemps épistémologie séparée, l'épistémologie économique a été régulièrement associée à des controverses sporadiques, comme celle datant de l'après guerre, entre deux grandes figures de la discipline, entre « *l'opérationnalisme* » de Samuelson et « *l'instrumentalisme* » de Friedman : l'auteur des *Fondements de l'analyse économique* (1947), chantre du réalisme des hypothèses, qui posait que toute proposition théorique doit être fondée sur des réalités empiriques avérées *versus* la conception instrumentaliste de la science ; si toute théorie se doit de prédire correctement les faits, elle n'a pas à s'embarrasser d'un quelconque réalisme des hypothèses⁸. Avec en filigrane la question de *l'infirmité* en économie, le paradigme keynésien se situant dans la première catégorie : Philippe Gilles⁹ cite Schumpeter classant Keynes parmi les économistes se souciant 1° de construire des modèles théoriques à partir d'hypothèses réalistes 2° de permettre une vérification empirique de la validité des théories en testant leur adéquation aux faits : « *La Théorie générale est le résultat final d'un long effort pour rendre la vision des faits économiques et sociaux de notre époque analytiquement opératoire* ».

Ce débat avait déjà été analysé par John Stuart Mill qui, dans « *System of logic Rationative and inductive* » (1843) dégageait deux manières de procéder : la première, inductive, dite *a posteriori* ; la seconde, déductive, qualifiée de *a priori*¹⁰. « *Par méthode a posteriori, nous entendons celle qui requiert, comme assise de ses conclusions, non seulement l'expérience, mais l'expérimentation spécifique. Par méthode a priori, nous entendons (...) le raisonnement à partir de prémisses hypothétiques* ». Pourtant J.S. Mill non seulement soutient que la méthode *a priori* est légitime dans les « *sciences morales* », mais que c'est la seule valide. L'enchaînement des raisonnements logiques à partir d'hypothèses aurait donc priorité sur l'observation empirique.

De cette épistémologie séparée, progressant par à-coups, les économistes ont avancé vers une épistémologie unifiée : sur ce chemin, un ouvrage fait date qui, en quelque sorte, trace une ligne de démarcation « *entre l'histoire et la préhistoire*

⁷ B. Walliser, in J.M Berthelot, « *épistémologie des sciences sociales* », PUF, 2001.

⁸ C.Mouchot, « *Méthodologie économique* », coll. HU.

⁹ J.A. Schumpeter , « *Histoire de l'analyse économique* », Paris Gallimard, 1954, cité par P.Gilles, « *Crises et cycles économiques* », Coursus, Armand Colin.

¹⁰ In Alain Leroux et Alain Marciano, « *Traité de philosophie économique* », 1998.

vérificationniste de l'épistémologie » : M.Blaug¹¹ situe désormais l'avant et l'après-Popper : Karl Popper¹² pose que toute théorie n'est qu'une conjecture qui, pour être scientifique, doit prédire une situation expérimentable. Selon que les résultats seront ou non en harmonie avec les faits expérimentaux, la conjecture sera corroborée (en attendant la prochaine expérimentation) ou réfutée. Le savoir scientifique est constitué de théories provisoires en attente de « *falsification* ». C'est cette dynamique de la conjecture et de la réfutation qui assure le progrès scientifique¹³. Pour comprendre la visée scientifique de l'économiste et sa position inconfortable, il faudrait remonter à la naissance de l'Économie politique au XVIII^e siècle et à « *la tension initiale entre son lieu de naissance (la philosophie sociale) et son lieu d'élection (la science sociale) , qui est la cause inconsciente d'une articulation instable entre l'objet qu'il poursuit (la compréhension du lien social) et la méthode (scientifique) qu'il utilise* ¹⁴ ».

En définitive, l'histoire particulière de l'économie nous a laissé tout de même un certain nombre d'acquis « *au creux de la main* » (E.Neveu). Les théories économiques font partie de cet héritage.

B) *Le caractère pluri-paradigmatique de l'économie : plaidoyer pour le pluralisme*

Ces jalons épistémologiques permettent de comprendre la méthode que j'ai décidé d'utiliser : lorsque Denis Olivennes et Alain Minc parlent en France de « *préférence collective pour le chômage* »¹⁵ en pointant les rigidités structurelles du marché du travail français, je pense qu'ils ont à l'esprit une grille de lecture théorique spécifique. Le but est de montrer à des élèves qui découvrent l'économie qu'il en existe d'autres, tout aussi « *scientifiques* » et légitimes.

Dans le sujet qui nous occupe, mon choix de présenter deux modèles radicalement concurrents voire irréconciliables peut s'avérer discutable (cette remarque pourrait d'ailleurs être adressée à l'analyse du marché du travail dans le programme de

¹¹ M.Blaug, « *La méthodologie économique* », Economica, 1984.

¹² K.Popper, « *Conjectures et réfutations* », Payot, 1986.

¹³ On se reportera à la critique du « poppérisme » en économie dans le récent ouvrage de J.Sapir, « *Les trous noirs de la science économique* », 2000 dans le chapitre intitulé « *l'extinction du poppérisme* », dans lequel il voit le début du complexe de l'économiste vis-à-vis des sciences dures, afin de « *faire science* » (F.London).

¹⁴ A.Leroux et A.Marciano, « *la philosophie économique* », coll. QSJ, PUF, 1998, P.113.

terminale), dans la mesure où « *l'orthodoxie* » prend désormais en compte un certain nombre de défaillances de marché (concurrence imparfaite, viscosité des prix et des salaires)¹⁶ et analyse les fondements microéconomiques des rigidités rationnelles sur le marché du travail, sur le marché des biens et services, pour expliquer les déséquilibres macroéconomiques. Cependant, notre but est de présenter deux *paradigmes*, deux familles de modèles, afin de montrer que l'économie s'inscrit dans une histoire particulière, et montrer, comme le rappelle B.Walliser que « *de temps à autre se produit une micro-révolution portée par une problématique nouvelle initiée par un article fondateur, voire une macro-révolution née de la rupture conceptuelle imposée par un maître à penser. Ce qui caractérise alors la science économique du fait de son idéalité, c'est la coexistence de paradigmes concurrents, qui peuvent éventuellement entrer dans des phases de sommeil avant de renaître sous des formes renouvelées*¹⁷ ».

La présentation de la « *révolution keynésienne* » est considérée par certains auteurs¹⁸ comme un moment de *rupture épistémologique* au sens de G.Bachelard, faisant passer en quelque sorte le mode de connaissance du stade mythique au stade scientifique.

C'est pour cela que j'ai insisté lors des séances sur le fait que la présentation des deux approches de manière *successive* ne devait rien *au hasard*, et que pour la seconde approche, la première n'aboutissant à l'époque qu'à une impasse, il fallait réaliser une véritable révolution copernicienne. Mon rôle d'enseignant, malgré les objurgations des élèves (ce que nous verrons dans la seconde partie), ne m'autorise pas à rejeter tel modèle au profit de l'autre, d'autant que les analyses les plus récentes en France semblent réconcilier les deux approches, en articulant approche *macroéconomique* (soutien de la demande globale) et réflexions sur la *performance du marché du travail* (baisse du coût relatif du travail, par exemple).¹⁹ Toute théorie reflète son

¹⁵ Alain Minc « *La France de l'an 2000* », Rapport au Premier ministre, Commissariat Général du Plan, Plon, 1994.

¹⁶ Cf. P. Gilles, « *crises et cycles économiques* », Cursus, A. Colin, 1996 ; et M.Dévoluy, « *Théories macroéconomiques. Fondements et controverses* », Paris, Masson, 1993.

¹⁷ Cf. B.Walliser, in J.M Berthelot.

¹⁸ Outre P.Gilles (P.6), voir sur ce point notamment le petit livre très éclairant de F. Poulon, « *la pensée keynésienne* », coll. Mémo et G.M. Henry, « *Keynes* », coll. « U », Armand Colin ; G.Stambouli, « *Economie du travail* », collect. Circa, Nathan.

¹⁹ J. Pisany-Ferry, « *Plein emploi* », rapport au Conseil d'Analyse économique (CAE), la Documentation française, 2001 et J. Gautié, « *Coût du travail et emploi* », coll. Repères, La Découverte, 2001.

temps et donc également la vision du monde de ses auteurs, voire leurs intérêts, leurs espoirs. Celui qui la présente, l'enseignant, un petit peu comme le chercheur en économie, pour reprendre la belle formule de R. Girard, est « *un œil qui se regarde* ». Il lui faut trouver un équilibre entre son engagement dans la Cité et la distanciation nécessaire à l'enseignement.

Par ailleurs, on peut ajouter que « *toute théorie tend, en effet à inspirer des politiques économiques et inversement, consciemment ou non, toute politique économique s'inspire, de fait, d'une théorie économique* ²⁰ »

Dans ces conditions, comme on l'a vu, il est problématique d'analyser un objet comme le chômage à partir d'une observation première. Je considère que le but en classe de seconde devrait être de donner aux élèves les repères fondamentaux pour comprendre les enjeux de l'actualité, dans la plus pure tradition des SES : comme ces deux grilles de lecture restent une référence dans les débats actuels, il me paraît naturel de leur donner les clés, de la manière la plus simple et la plus éclairante possible, pour comprendre ces débats. Si le concept de citoyenneté et le « *vouloir vivre ensemble* » (E.Renan) sont brandis, jusqu'à être galvaudés, j'en conclus que le débat de politique économique, qui engage la Nation, est bien encore vivace, et qu'il est indissolublement lié à des choix cruciaux que les élèves auront à faire en tant que citoyens participant à la vie démocratique. Je pense pour ma part que si crise du Politique il y a, elle est aussi liée au fait que, pour reprendre les termes de F.Lordon, l'« *illusion volontariste* » n'en peut mais, (et que) l'opinion continue de demander beaucoup à la politique économique, et l'insatisfaction de cette demande pèse dangereusement sur la légitimité de l'Etat ; Habermas n'a-t-il pas identifié dès le début des années soixante-dix ce danger que fait peser sur son assise politique cette carence technique des « *ingénieurs sociaux* » ? Ainsi, le sens commun est-il tenté de rabattre toutes ces impressions d'inefficacité sur les crises « *politique, sociale, morale* », qui fait l'ordinaire du débat public en temps troublés... »²¹

Je pense donc qu'il peut être fructueux pour les élèves d'avoir en tête au moins deux explications concurrentes du chômage de masse, deux modèles constituant des grilles

²⁰ Bernard Rosier, « *Les théories des crises économiques* », collect. Repères, La Découverte, Nouvelle édition établie par Pierre Dockès, 2000.

²¹ F.Lordon, « *Les quadratures de la politique économique, les infortunes de la vertu* », Albin Michel, 1997, P.10.

de lecture sans lesquelles la réalité s'avèrerait insaisissable, afin de tenter de dépasser leurs représentations spontanées.

Cette réflexion nous amène cependant à tirer *deux conclusions* :

1°) Lorsque l'on aborde la question du chômage, il n'est pas illégitime de présenter les théories, qui, au moins provisoirement, font autorité dans la communauté scientifique.

2°) Ces débats dans le champ scientifique ont le mérite d'éclairer un aspect incontournable de l'économie : son caractère *pluriparadigmatique*.

II. Des objectifs poursuivis lors des séances à l'explication des choix didactiques : une certaine idée de l'analyse du chômage en classe de seconde

A) De l'intérêt de présenter les analyses théoriques du chômage en classe de seconde :

Une question controversée

Mon projet de présenter les théories économiques du chômage soulève d'autant plus de difficultés qu'il s'inscrit dans un débat traversant le microcosme des Sciences économiques sociales. Ce n'est toutefois pas pour moi le plus important, mais ce débat est révélateur des échanges que j'ai eus lorsque je me suis ouvert de ce projet auprès des professeurs de SES de mon lycée d'affectation en stage de responsabilité : j'ai pu constater des réactions très diverses, de l'enthousiasme sans ambages au rejet offusqué. Me situant résolument dans la première catégorie, je ne peux ignorer les arguments d'enseignants d'expérience me mettant en garde de « *plaquer* » sur de jeunes élèves des concepts abstraits dont il ne peuvent saisir la dimension explicative. Encore plus grave à mon sens, le risque de laisser beaucoup trop d'élèves « *sur le bord de la route* », et de faire de ce premier contact avec l'enseignement des SES le passage d'un éléphant dans un magasin de porcelaine. Je tomberais sous le coup de l'accusation de ne pas savoir « *refuser les discours clos sur eux-mêmes* » (P.Combemale), en bref de contribuer à « *gérer des flux* » par une inclination coupable pour des théories économiques que j'aurais bon an mal an apprises sur les

bancs de l'Université, et que je tenterai de faire ingurgiter de force à des élèves goguenards, à cause de je ne sais quelle frustration refoulée de ne pas être membre de l'OFCE ou directeur de recherche économique au CNRS. Je m'éloignerais au passage d'un des buts ultimes des SES, « *donner aux élèves les moyens intellectuels de l'autonomie, les amener à s'approprier réellement des connaissances, à devenir les sujets de leur propre pensée* ». ²²

En toute honnêteté intellectuelle, et au risque de passer pour un ayatollah de « *l'approche propédeutique* » endoctriné dans les caves de l'IUFM d'Aix-Marseille, prêt à m'immoler par le feu, je ne vois pas la contradiction entre l'objectif sus-nommé et la tentative d'informer les élèves sur les interprétations diverses que font les économistes du chômage de masse, qui ne vont pas forcément de soi, et qui peuvent donner lieu à des thérapeutiques fort diverses qui, après tout, engageront leur avenir de citoyens. En assistant au cours de Première de mon Professeur-Conseiller pédagogique, j'ai pu constater que les élèves étaient d'emblée confrontés à des concepts et modèles (loi de l'offre et de la demande, équilibre de marché) qui m'ont conforté dans l'idée qu'une première approche en classe de seconde n'était sans doute pas inutile, à la fois pour des élèves qui poursuivront la matière, mais aussi pour ceux qui ne la poursuivront pas. Le rapport Malinvaud de 1990 semble aller dans ce sens, lorsqu'il rappelle que, « *s'agissant d'économie, une culture moderne doit donner une place importante à la connaissance du noyau scientifique, de ses méthodes et de ses acquis. Elle doit en faire apparaître la valeur irremplaçable pour l'objectivation du savoir. Mais elle doit aussi reconnaître la présence de questions plus vastes, moins rigoureusement appréhendées pendant traitées grâce à des démarches intellectuelles soucieuses elles aussi de vérité et de pertinence, des démarches intellectuelles plus proches de celles de l'histoire, de la sociologie et de la philosophie* ». L'approche économique n'épuise sûrement pas la question du chômage ²³, et je dois dire que lors de l'analyse du phénomène, j'aurais souhaité insister sur d'autres points qui sont pour moi tout aussi intéressants, comme la dimension historique du chômage, ce qui m'aurait permis d'insister davantage que je ne l'ai fait sur les grandes évolutions du chômage depuis la Seconde guerre mondiale.

²² P.Combemale, « *Sciences économiques et sociales : mode d'emploi à l'usage des nouvelles générations* », DEES, n°75, 1989, P.34-35.

²³ Je renvoie sur ce point au mémoire d'Evelyne Lagaune sur les apports de l'économie et de la sociologie à l'analyse du chômage en classe de seconde.

Or, cette constatation est déjà lourde de sens, outre qu'elle m'oblige à réaliser des choix, elle est en soi une reconnaissance du découpage disciplinaire de l'Université. Mon but serait alors de devenir le répétiteur d'un *ersatz* de modèle néoclassique et d'un schéma keynésien édulcoré. Je considère pourtant que je n'ai pas eu l'honneur d'être l'initiateur d'une analyse nouvelle et révolutionnaire du chômage de masse, d'autant plus que ces deux modèles permettent selon moi d'être « *réinvestis* » afin de mieux comprendre d'autres aspects de la crise économique, spécialement pour une génération très sensibilisée à cette fameuse « *crise* », au sous-emploi (insuffisance de la croissance) et aux mutations récentes de l'emploi, voire de certains projets de politique économique (Smic-jeunes...), ce que j'ai cherché à mesurer à l'occasion d'un dossier documentaire.²⁴

Puisque je vise la connaissance par les élèves de seconde des théories économiques du chômage, il m'a fallu les présenter de telle manière que ces derniers y trouvent du sens, et leur faire comprendre qu'il s'agit d'outils d'investigation du réel. Comme le note B.Walliser, « *les faits sont imprégnés de théorie* » et en science économique, d'ailleurs, « *les revues sont dominées par un foisonnement de modèles idéaux, qui obéissent à des hypothèses types forgées et acceptées par le milieu, et qui poussent ces hypothèses jusqu'à leurs ultimes conséquences. Ces modèles assument leur rôle d'approximation des systèmes réels, sans véritable conviction pour les confronter à l'analyse empirique afin d'en apprécier l'écart, et couvrent des champs d'application de plus en plus variés (...) ils traduisent un monde virtuel où toute ressemblance à la réalité peut devenir purement fortuite*²⁵ ».

B) *Transposition didactique et analyse théorique du chômage :*

Si la compréhension du chômage est le but recherché, mon projet de présenter ces deux théories concurrentes s'inscrit dans un débat parmi les professeurs de SES, à propos de la « *transposition didactique* ». A partir de 1987, Alain Beitone, qui anime avec Alain Legardez une équipe de recherche pédagogique à l'Université d'Aix utilise ce concept contre « *l'empirisme et la pédagogie inductive* » qui seraient selon lui en usage dans la discipline. Dans la mesure où la connaissance des « *faits* » n'a pas de

²⁴ Cf. sur ce point la seconde partie du mémoire.

²⁵ B.Walliser, in « *épistémologie des sciences sociales* », J.M. Berthelot, PUF, 2001, P.142.

pertinence puisque la théorisation est un préalable incontournable – ils s'appuient sur des travaux d'épistémologues tels Bachelard, Popper, Lakatos, Kuhn qui tous refusent « l'empirisme naïf » - le « fait scientifique doit être conquis²⁶ ». Comme l'ont montré les travaux de didacticiens des disciplines scientifiques²⁷, tout savoir enseigné nécessite une transposition, il faut alors travailler sur les « contenus » des savoirs à enseigner.

Une approche en terme de transposition didactique « insiste sur le fait que tout savoir enseigné (même à l'université, en tout cas au niveau des premier et second cycles) est un savoir produit dans des conditions spécifiques, qu'il n'est jamais le savoir savant (...) (La transposition didactique) revient à affirmer qu'il existe un domaine d'investigation spécifique aux contenus enseignés. La mise en évidence du caractère incontournable de la transposition conduit à insister sur la nécessaire prise de conscience par l'enseignant de ce **processus**, sur la nécessité pour les enseignants d'assumer la transposition, et donc sur la nécessité de maîtriser les savoirs savants de référence afin d'opérer des choix pertinents quant aux concepts, théories, problématiques, à retenir aux différents niveaux d'enseignement. Les débats qui traversent la communauté scientifique (nouvelles approches du marché du travail, développement de l'économie des conventions, théorie des cycles réels, nouvelles approches en sociologie de l'éducation, travaux sur la marginalité et l'exclusion sociale) ont-ils un impact sur nos enseignements ? Répondre oui revient à se situer dans une approche en terme de transposition. Selon l'auteur, « on voit que (la transposition didactique) ne conduit pas à privilégier telle approche (néo-classique par exemple) mais (qu') elle conduit à s'appuyer sur l'ensemble des courants théoriques et des approches qui ont une légitimité scientifique²⁸ ».

P.Combemale résume ce débat :

« un amical débat oppose les partisans de la propédeutique (les SES étant définies comme un enseignement pluridisciplinaire d'économie et de sociologie, notre rôle consistant à réussir la transposition didactique du savoir savant tel qu'il se présente actuellement à l'Université) à la tendance fondamentaliste (les SES étant définies par leur mission et leur objet, donc comme une discipline

²⁶ « (...) Je crois qu'il y a un accord assez large dans les sciences sociales aujourd'hui pour dire que les faits sont construits et que la sélection d'une problématique, le choix des outils de la recherche ne sont pas indépendants des valeurs du chercheur » A. Beitone in Tribune libre DEES n°94, décembre 1993.

²⁷ Y.Chevallard, « la transposition didactique », La pensée sauvage, Grenoble, 2^e édition, 1992.

Et Dupin J.-J. et Johsua S., « introduction à la didactique des sciences et des mathématiques » PUF, coll. 1^{er} cycle, 1993.

²⁸ A. Beitone, « A propos d'un faux débat », Tribune libre DEES n°94, 1993.

originale, notre rôle consistant à produire un savoir intermédiaire en fonction des questions et enjeux qui nous semblent importants pour nos élèves/ citoyens)²⁹

Je dois avouer que je souhaitais présenter les analyses théoriques du chômage en classe de seconde avant même de bien cerner tous les termes du débat traversant les SES. Sans nier les buts légitimes du projet fondateur des SES, il est bien évident que ma démarche s'inscrit résolument dans la première approche. Je ne souhaitais pas projeter sur les élèves des connaissances académiques pour ne constituer qu'un « *savoir décoratif* », mais par le biais d'exercices, de lectures, d'analyses, et de dialogue avec la classe, d'aider les élèves à construire eux-mêmes leur savoir (perspective constructiviste). J'ai donc conservé l'armature théorique des deux modèles, en préservant leur cohérence interne, mais en opérant des choix adaptés à leur présentation en classe de seconde (voir seconde partie).

Modestement, on pourrait rejoindre Denis Clerc lorsque celui-ci s'emporte : « *Halte au feu comme disent les militaires : arrêtons de dire n'importe quoi, de vouloir faire rentrer la réalité, complexe et multiforme, dans le carcan de nos préférences idéologiques. L'emploi est un sujet trop important pour qu'on en parle n'importe comment (...) Il y a, Dieu merci, beaucoup d'économistes, de sociologues, d'intellectuels de tout bord qui font œuvre scientifique. Leurs travaux ne sont pas toujours faciles d'accès, il faut bien le reconnaître, mais c'est grâce à eux que nos connaissances sont un peu moins parcellaires, un peu mieux assurées*³⁰ ».

Je reste persuadé que les élèves peuvent trouver du sens dans la présentation de ces analyses, à condition qu'on veuille bien leur démontrer que le chômage, « *objet-problème* » par excellence, ne peut être appréhendé que par les outils forgés par les économistes, et qu'il échappe à toute observation première, à toute vérité d'évidence, à toute analyse moniste. En bref, que la réalité est complexe. Ce fut ma seule motivation au cours de ces séances, ancrée dans la certitude que le pluralisme est un puissant élixir contre le dogmatisme³¹.

²⁹ P. Combemale, DEES n°92, juin 1993.

³⁰ Denis Clerc, « *Condamnés au chômage ? Faux débats et vraies questions* », Edition Syros, 1999, P.10.

³¹ Je ne résiste pas au plaisir de citer ce long passage écrit par **J.P. Fitoussi** : « *Dans un monde caractérisé par l'importance de l'information brève et immédiate, la pensée devient alors information et est tenue pour vraie tout simplement parce qu'elle est donnée comme telle : « un accident de fer s'est produit en Allemagne » ; « Les forces de la KFOR évacuent des dizaines de familles après une nuit de heurts à Mitrovica » ; « La FED et la BCE contrecarrent les tensions inflationnistes », etc. (...) Les trois événements apparaissent sur le même plan, celui des faits, alors qu'ils ne sont pas de même nature, le troisième étant une conjecture fondée sur la doctrine dominante. Pour qu'il soit vrai, encore faut-il que trois conditions soient réunies : qu'il existe effectivement des menaces d'inflation ; que ces dernières soient de même intensité de part et d'autres de l'Atlantique ; et qu'une augmentation de 0,25 point des taux d'intérêt soit susceptible de les contrecarrer. Il ne s'agit donc pas d'une*

Le but est donc de proposer aux élèves des savoirs accessibles qui contribuent à leur formation, y compris pour développer leur réflexion critique sur un thème très directement lié à l'exercice de leur citoyenneté : la question du chômage n'est-elle pas « *politiquement et socialement sensible* » ?

En prenant appui sur des *savoirs savants* (le modèle walrasien du marché du travail, le rôle central de l'incertitude et des anticipations fixant le niveau de la production dans un cadre keynésien), et à partir d'une certaine interprétation du programme (*savoir à enseigner*), de l'utilisation de supports pédagogiques (*médiateurs*), j'ai construit un dispositif d'enseignement en sélectionnant un certain nombre d'éléments qui me paraissaient capitaux pour aider les élèves à construire leur savoir (*savoirs-enseignés*) : en définitive, ma démarche peut donc pleinement s'inscrire dans le cadre de la transposition didactique.

Les choix opérés quant aux deux analyses présentées, qui m'ont forcé à amplifier les clivages académiques pour dégager deux approches canoniques, ont constitué une première étape vers la préparation du contenu des séances que j'ai mises en place. La deuxième étape a nécessité des arbitrages importants quant au choix des documents, puisque j'ai souhaité utiliser des textes, des schémas, des statistiques et des exercices diversifiés à la fois pour la préparation du dossier préalable sur le chapitre les « *causes du chômage* » distribué aux élèves avant les vacances de Noël, mais aussi pour les séances de Travaux dirigés et pour la séance de mise en commun. La présentation de ce dispositif et des séances ainsi que les enseignements que j'en tire feront l'objet d'une seconde partie.

information, mais de la légitimation d'une action conduite par les autorités monétaires, alors même que cette action pourrait être jugée erronée dans le cadre d'une doctrine différente. Or les journaux lui donnent le même

« *J'aimerais, si je peux, provoquer une controverse violente – une véritable discussion du problème – dans l'espoir que quelque chose d'utile émerge de la lutte intellectuelle* »

John Maynard Keynes, *Harris Lectures*, 1931

DEUXIEME PARTIE

Présentation de la démarche et du contenu des séances

Bilan et perspectives

I. Contenu des séances, dispositif didactique, et choix des supports pédagogiques :

A) Présentation du dispositif mis en place :

Les séances prévues ont été précédées d'un dossier que les élèves devaient réaliser durant les vacances de Noël : il comportait un document statistique (graphe) retraçant l'évolution du chômage depuis environ vingt-cinq ans, faisant clairement apparaître la progression ininterrompue sur longue période, ainsi que 6 textes numérotés traitant des « *causes du chômage* », que j'avais sélectionnés dans différents manuels de SES de seconde : le but était d'analyser, « *toutes choses égales par ailleurs* » et grâce à des questions sur les textes, l'impact sur l'emploi en France de l'évolution démographique, de l'immigration, du progrès technique (même si ce dernier thème fera l'objet de développements dans le cours sur la Production), de l'insuffisance de la croissance, et du niveau supposé trop élevé du Smic. En travail de synthèse, les élèves devaient me remettre un bilan des causes multiples du chômage,

statut d'information qu'à un accident de train qui s'est vraiment produit » in J.P. Fitoussi, « *Le débat interdit* », éd. Arléa, préface à la réédition de poche, Points, Seuil, 2000, P. I.

en effectuant des recherches dans d'autres sources documentaires. Je leur avais notamment demandé de lire un texte dans leur manuel (Nathan) déclinant les points de vue syndicaux et patronaux sur le chômage de masse, intitulé « *Des explications du chômage* »³². Ce dossier s'inscrivait dans une analyse du chômage et du sous-emploi, à la faveur de laquelle j'ai souhaité attirer l'attention des élèves sur les mutations récentes de l'emploi.

Je dois dire que j'ai été très favorablement impressionné par la qualité d'analyse présente dans les travaux qui m'ont été remis, de l'avis même de mon Conseiller pédagogique auquel j'ai soumis quelques unes de ces synthèses. A ce titre, je dois ajouter que le travail de synthèse a été commencé dès le début de l'année et a fait l'objet d'un important travail de méthodologie, en collaboration avec N.Tanti-Hardoin, spécialement dans le cadre des Travaux dirigés, car l'extraction d'informations pertinentes d'un texte et la capacité à reformuler des idées constituent pour moi des objectifs tout à fait cruciaux. J'essaie régulièrement d'organiser des petites périodes « *d'atelier d'écriture* », avec des petites questions que les élèves doivent traiter à partir de documents divers.

Bien sûr, les élèves étaient loin de disposer de *toutes* les clés de décryptage des éléments présents dans ces textes. Le but recherché était de mettre en exergue la pluralité des explications possibles pour réaliser en cours une arborescence dans le cadre d'un schéma de synthèse³³.

J'ai ensuite programmé deux séances de Travaux dirigés où les élèves étaient présents en demi-groupe, successivement le lundi (15h-16 h) et le mardi (17h-18h), baptisés respectivement « *société du Mont Pèlerin* » et « *Club de Cambridge* » :

B) Contenu détaillé des séances de travail :

- Le **lundi**, j'ai présenté aux élèves la conception en termes de *marché du travail* (offre et demande de travail) en regroupant sur un même document les 3 cas possibles : équilibre (offre = demande), pénurie de main d'œuvre (demande supérieure à l'offre), et chômage (offre supérieure à la demande), représentés sur une balance, et permettant de mettre en exergue dans les deux derniers cas les problèmes de

³² J.M. Albertini, « *le chômage est-il une fatalité ?* », PUF, collection « *Major* », 1996 in *Manuel de Sciences économiques et sociales*, classe de seconde, Nathan, P.86.

l'économie nationale (voir le document en annexe). J'ai consacré la première partie de la séance à mettre en place ce petit modèle en expliquant le raisonnement des économistes qui imaginent un lieu virtuel où travailleurs et employeurs se rencontrent pour nouer un contrat de travail. Les deux situations de déséquilibres nous ont occupé une bonne partie de la seconde partie de séance : il me fallait insister sur la concurrence soit entre les employeurs, soit entre les travailleurs. Les élèves devaient découvrir que la variable d'ajustement était le salaire, le revenu du travail. Dans le cas de la pénurie, j'ai pris l'exemple du manque d'informaticiens et de la concurrence entre les employeurs pour les attirer. Les salaires étant plus élevés, les informaticiens viennent sur le marché du travail. La situation inverse devait montrer que la concurrence avait lieu cette fois entre les travailleurs pour trouver du travail, ceux-ci étant prêts à réviser à la baisse leurs prétentions salariales. Dans les deux cas, il s'agissait de montrer que les deux déséquilibres étaient censés se résorber *d'eux-mêmes* par la *libre concurrence* sur le marché du travail, laissant augurer l'importance des rapports de force. La dernière partie de la séance était constituée d'exercices que les élèves devaient réaliser en classe (schémas à remplir, textes à trous). Ils devaient par ailleurs préparer un texte pour le samedi (séance de mise en commun) concernant le « *SMIC, source de déséquilibre sur le marché du travail* ³⁴ », en s'appuyant sur un schéma à trous représentant le marché du travail et résumant la logique du texte.

- Le *mardi*, j'ai présenté au second demi-groupe l'approche « *keynésienne* » en réutilisant le schéma simplifié de l'économie nationale composé du triptyque Production- revenu- consommation décrit dans le cadre de la séance d'introduction à la démarche des Sciences économiques et sociales. Les élèves devaient saisir la logique sous-tendue par ce schéma : la croissance du revenu devrait soutenir la consommation, et finalement pousser les entrepreneurs à produire. L'architecture du document distribué aux élèves était de même facture que celui concernant le marché du travail. Les élèves ont découvert d'eux-mêmes le *cercle vertueux* de l'expansion et le *cercle vicieux* de la dépression. Ils avaient un tableau à remplir composé de 3 colonnes :

³³ Sur l'utilisation des schémas en SES, on pourra à ce propos consulter le mémoire professionnel de Christophe Gros.

³⁴ P. Simmonnot, « *39 leçons d'économie contemporaine* », collec. Folio, Gallimard, 1998.

<i>Point de départ de l'analyse</i>	<i>Problème</i>	<i>Comment résoudre Le problème ?</i>
Dépense des consommateurs	Manque de débouchés pour les entreprises	Encourager La consommation

De la même manière, les élèves avaient des petits exercices à réaliser en fin de séance, ainsi qu'un texte de Denis Clerc à analyser en vue de la séance de mise en commun, et concernant l'insuffisance de la croissance économique dans les années 90³⁵. La logique du texte était retranscrite dans un schéma simplifié de l'économie à compléter par les élèves (Cf. Annexe).

Le *samedi*, j'ai organisé un séance de mise en commun pour faire la synthèse du travail effectué en début de semaine : à cette occasion, j'ai présenté à nouveau les deux modèles en m'appuyant largement sur la participation des élèves. Lorsque les deux approches étaient présentes au tableau, j'ai insisté sur le problème auquel nous étions confronté, à savoir définir une thérapie contre le chômage de masse. Le but était alors de montrer, par un dialogue constant avec les élèves, et aussi par un dialogue entre les élèves des deux TD, la contradiction selon laquelle il fallait laisser diminuer les salaires pour rétablir l'équilibre sur le marché du travail, et soutenir la demande globale dans l'économie par l'élévation des revenus.

Il s'agissait de pointer le dilemme auquel était confronté l'économie nationale, puisque, inversement, la hausse des salaires devenait un barrière à la restauration du plein emploi. Je me suis appuyé sur les textes que les élèves devaient préparer, spécialement sur l'article concernant le SMIC³⁶, présenté comme une source de déséquilibre du marché du travail.

Au final, la position que j'ai adoptée est bien résumée par Jean-Paul Piriou³⁷ : « *le salaire n'est en effet pas seulement un coût pour l'entreprise, c'est aussi un revenu pour les salariés. Réduire le salaire pèse donc sur la demande de biens des salariés ; la compression des débouchés ne contraint-elle pas alors les entreprises à réduire leur*

³⁵ D.Clerc, « *Emploi, une erreur d'analyse* », Alternatives économiques, hors-série n°21, 1994 in manuel de Seconde Hachette 2000, P.118.

³⁶ L'impact réel du Salaire minimum sur l'emploi en France n'est pas avéré scientifiquement. On verra avec profit la synthèse qu'en fait J.Gautié dans « *coût du travail et emploi* », coll. Repères, La Découverte, 1996, P.46-48.

³⁷ « *Le marché du travail est-il un marché comme les autres ?* », Nouveau manuel de SES, La Découverte, chapitre Travail et Emploi, P.150.

production, donc à diminuer leur demande de travail ? On le voit, les choses se compliquent, les économistes ne sont jamais parvenus à se mettre d'accord sur ce point essentiel. Nous n'allons pas les départager ». Je n'ai donc pas tranché en faveur de l'une ou de l'autre approche : non pour les renvoyer dos-à-dos, mais pour montrer aux élèves qu'elles peuvent être sollicitées pour expliquer *une partie* du réel. C'est pour cela que je devais essayer d'éviter l'écueil du relativisme, d'une part pour ne pas laisser accroire que les économistes n'étaient que ces individus « *qui expliquent aujourd'hui pourquoi ce qu'ils disaient hier ne se réalisera pas demain (J.Attali)... »* Toute proportions gardées, le but consistait pour moi à démontrer que dans l'économie pouvait *coexister* les deux formes de chômage, comme l'a montré l'Ecole du déséquilibre dans les années 80 en intégrant marché du travail et marché des biens et services, et en isolant les différentes typologies du chômage, classique et keynésien. Pour reprendre les termes de Grégory N. Mankiw, « *comme toute science, l'économie dispose de sa boîte à outils : terminologie, données et modes de pensée. La meilleure manière de se familiariser avec ces outils, qui peuvent paraître au départ ésotériques, est de les utiliser*³⁸ ».

Les séances que j'ai décrites ont fait l'objet d'une évaluation³⁹ afin de mesurer si les objectifs que je m'étais fixés ont été atteints : elle mêlait évaluation formative et évaluation sommative puisqu'elle était constituée à la fois de définitions, de schémas à remplir, d'exercices, etc.

A l'issue de cette présentation du dispositif d'enseignement, je tire un certain nombre d'enseignements de cette tentative, qui concernent à la fois ma pratique de jeune enseignant et l'opportunité de présenter les analyses théoriques du chômage en classe de seconde

II. Bilan et perspectives d'une analyse théorique du chômage en classe de seconde :

A) Réflexions concernant la pratique pédagogique :

³⁸ G.N. Mankiw, « *Macroéconomie* », traduction de la 3ème édition américaine, DeBoek Université, 1999. P.8.

³⁹ Cf. Annexe.

L'expérience que j'ai menée en classe de seconde a été pour moi un puissant stimulant intellectuel. En ce qui me concerne, je considère qu'il s'agit là (aussi) d'un facteur de réussite pour l'enseignant. Au vu du déroulement des séances et des travaux des élèves que j'ai pu recueillir, j'estime que la dispositif a fonctionné. Toutefois j'ai pris aussi conscience des progrès à réaliser qui sont liés à ma jeune expérience de la conduite de la classe. Ce facteur non négligeable doit être isolé si l'on veut tirer un bilan objectif de l'analyse théorique du chômage en classe de seconde.

Comme je l'ai déjà noté, mon souci constant a été de prouver la portée explicative des théories économiques du chômage, en amplifiant le clivage de fond qui subsiste entre les économistes : l'existence de mécanismes automatiques de retour à l'équilibre en économie de marché. Le schéma synthétisant les deux approches, constitué progressivement au moment du résumé des analyses en présence a permis aux élèves, je le crois, de réaliser dans les meilleures conditions l'interrogation écrite qui a suivi, même si les esprits chagrins pourront toujours reprendre l'expression consacrée selon laquelle les élèves auraient « benoîtement » fait leur métier d'élèves. Ce travail a été pour moi le révélateur de la nécessité d'utiliser le tableau à des moments « stratégiques » de la démonstration : hélas, mon inexpérience est encore un frein puissant à une utilisation toujours efficace de cet auxiliaire pédagogique.

Bien sûr, une partie des premières séances de TD a consisté à mettre en place les deux grilles de lecture théorique : outre que cette période a placé les élèves dans une situation de « récepteur », elle a nécessité de gros efforts de concentration de leur part, ce qui est problématique pour les élèves dont l'attention est quelque peu volatile. Mais n'est-ce pas une contrainte avec laquelle l'enseignant doit systématiquement composer dans sa classe ? Je me suis attaché à accompagner les élèves dans la réalisation de leurs exercices : je dois dire que leur désir de comprendre, manifesté par leurs questions que j'ai parfois eu du mal à juguler, m'a réconforté. Cette expérience a été l'occasion de fructueuses séances de travail, au cours desquelles j'ai cherché à aider individuellement les élèves. Une fois les modèles mis en place. Là aussi les élèves ont fait preuve d'une attention que j'estime satisfaisante. Cette multiplication des exemples a permis un dialogue intéressant avec les élèves.

L'articulation du raisonnement et des travaux avec les élèves m'a parfois posé quelques problèmes d'enchaînement des activités, mais je ne pense pas avoir compromis l'ensemble.

Certaines réflexions des élèves ont été pour moi extrêmement fécondes : certains ont par exemple relié l'exemple de la balance que j'avais utilisé pour représenter le marché du travail néoclassique à leur enseignement de sciences physiques. Léon Walras n'était-il pas ancien élève de l'école des Mines ? Je laisse aux lecteurs le soin de méditer sur le fameux débat qui agite régulièrement les meilleurs experts : « *l'économie est-elle une science dure ?* » Souhaitons humblement que les élèves aient compris la forte cohérence indienne du modèle. Le temps leur appartient pour se forger une opinion sur ce docte débat. Certains élèves, presque offusqués, ont critiqué par ailleurs ces modèles « *frustes* » en arguant du fait que la réalité devait être sans doute plus complexe : après cette regrettable perte de temps, allaient-ils me demander de développer la différence entre l'approche en termes de taux de chômage d'équilibre et de NAIRU dans un cadre walrasien à prix fixes ? Fort heureusement, ce ne fut pas le cas. Ce fut toutefois l'occasion pour moi de rappeler qu'il s'agissait là d'un moyen pour les économistes de réaliser en quelque sorte une maquette de l'économie au moyen d'un modèle simplifié pour ensuite le complexifier progressivement. Je dois dire, à ce propos, que mes élèves de seconde ne portent pas en majorité, les économistes en très haute estime. Il semble y avoir une corrélation négative entre l'évolution du chômage de masse depuis vingt-cinq ans et le crédit dont ils disposent.

Cette présentation m'a permis aussi de réinvestir un certain nombre de notions abordées en début d'année, ainsi que dans le chapitre « *l'emploi, une question de société* », comme la distinction entre l'approche microéconomique et l'approche macroéconomique, vue dans l'introduction à la démarche des SES, ou le schéma simplifié de l'économie abordé au moment de la description de l'approche économique. Ces nombreux rappels et réinvestissements me semblent profitables pour les élèves.

B) Sur l'enseignement des théories économiques du chômage :

En voulant mener cette expérience, je me suis rendu compte que j'avais sous-estimé un certain nombre de problèmes : les élèves ont ainsi eu du mal à s'approprier la distinction offre de travail / demande d'emploi et demande de travail / offre d'emploi, en se disant, que décidément, les économistes étaient des gens compliqués. Ce genre de problème m'a montré que l'enseignement des théories du marché du travail nécessitent un gros effort

de *conceptualisation* de la part des élèves : pour cela « *la politique des petits pas* » s'impose pour le déroulement des séquences.

La mise en place du modèle néoclassique du marché du travail a été bien plus délicate que la présentation de la logique keynésienne, sans doute parce que cette dernière avait déjà fait l'objet d'une leçon. D'autre part, les évaluations m'ont montré que certains élèves avaient parfois du mal à prendre la mesure explicative des modèles présentés. Le risque est alors qu'ils les apprennent pour eux-mêmes. Ces évaluations ont fait l'objet d'une correction d'environ 1 heure en classe, où les grandes lignes de l'explication ont été reprises.

Je me suis rendu compte par ailleurs que cette présentation nécessitait, pour l'enseignant, une grande maîtrise des théories en amont, dans toute leur complexité, et dans toute leur portée pratique. Il s'agit de présenter les deux explications avec une grande rigueur en détaillant chaque élément. Plus que jamais, il faut redoubler de vigilance pour ne pas laisser subsister de zones d'ombres. Cependant, ces prescriptions s'appliquent bien sûr à tout autre enseignement et ne sont pas exclusives des théories économiques du chômage. En ce qui me concerne, ma faible expérience et la proximité des épreuves théoriques du CAPES, qui m'ont forcé à réaliser un gros effort pour m'appropriier les différents courants théoriques, et mon intérêt pour l'économie du travail, pourraient facilement me pousser à employer des termes inaccessibles à des élèves de seconde, notamment pour répondre aux questions. Hélas, je me suis retrouvé ainsi face à un cruel dilemme car l'élimination d'un certain nombre de termes techniques me donnait l'impression de vider ces approches de leur contenu... pour n'en conserver que la substantifique moelle, je l'espère.

Au final, je pense donc qu'une connaissance un petit peu plus étoffée de ces tout frais lycéens aurait constitué un atout dont je n'ai pas disposé.

En conclusion, j'ai insisté sur la grande différence conceptuelle séparant les deux approches : la nécessité d'intervenir dans l'économie. Ce qui ne correspond pas à un délire d'intellectuel, mais à ce qui fait débat, y compris dans la communauté scientifique. Après tout l'économiste n'est-il pas sans cesse tiraillé entre le besoin d'agir et le souci de connaître ? Pour la première approche, le chômage involontaire n'est pas concevable, puisqu'une économie de marché libérée de toute entrave dispose de mécanismes capables de restaurer l'équilibre de plein emploi, tandis que la seconde introduit un cercle vicieux qui peut durablement maintenir l'économie dans une zone de basse pression. L'image que j'ai utilisée est celle de l'économie du point de vue du chef d'entreprise (1^{ère} approche) et du point de

vue du ministre des Finances (2^{ème} approche) : la grille de lecture ne peut être la même. Comme l'a fort bien expliqué Jean-Pierre Dupuy (1992), « *le défi consiste à penser en même temps l'autonomie des individus et l'autonomie du social. Ce sont les entreprises et les ménages qui prennent les décisions au niveau microéconomique, mais ils expérimentent tous les jours l'existence d'une contrainte macroéconomique (mévente, licenciements, etc.) laquelle résulte des décisions prises par...les entreprises et les ménages* ». ⁴⁰

J'ai bien conscience d'avoir grossi certains traits, pour dégager le plus simplement la logique de ces deux modèles : je n'ai pas présenté en détail toutes les hypothèses du modèle néoclassique de la concurrence parfaite – ce qui constitue un accroc de taille à la méthode hypothético-déductive -, ni la totalité du système de Keynes et l'équilibre de sous-emploi. J'ai jugé du degré de complexité que l'on pouvait mettre en place en classe de seconde à l'aune de mes lectures, de la consultation des manuels, de mes discussions avec des collègues universitaires et professeurs de SES.

Cependant, ce choix a nécessité un dispositif qui peut paraître lourd, mais je suis convaincu que d'une part l'enseignant ne peut échapper à des arbitrages sur les éléments qu'il souhaite mettre en lumière et que d'autre part, ces théories sont tout à fait fondamentales quant à l'apprentissage futur des élèves en économie : elles sont les fondations sur lesquelles ils pourront construire leur savoir, et franchir de la meilleure manière le difficile palier vers la première ES. Si notre rôle est de susciter chez eux une citoyenneté critique, alors la compréhension des débats qui ne vont pas manquer d'avoir lieu, spécialement en cette (longue) période pré-électorale, est pour notre enseignement une grande chance de leur donner les moyens d'y prendre part.

Devant des élèves intéressés à la compréhension du monde dans lequel ils vivent, je pense qu'il aurait été dommage de boucler un chapitre sur le chômage sans exposer les instruments que les économistes utilisent.

A notre niveau, le but est de parvenir à réussir ce qu'exprime de manière édifiante P.Krugman : « *Il n'y a pas d'équations, pas de diagrammes illisibles et (je l'espère) pas de jargons abscons. Comme tout économiste d'un certain niveau, je suis capable d'écrire de façon à n'être compris par personne. En fait, l'écriture illisible a joué un rôle déterminant pour que je parvienne à formuler les idées développées ici. Ce dont le monde a besoin maintenant, c'est d'agir en étant bien informé ; et pour ce faire, les idées doivent être*

⁴⁰ Cité par P.Combemale, « *introduction à Keynes* », collection Repères, La Découverte, 1999.

présentées de façon à être accessibles à un large public, et non pas aux seuls docteurs en économie. De toute façon, les équations et les diagrammes de l'économie formalisée ne sont, la plupart du temps, rien de plus qu'un échafaudage au service d'une construction intellectuelle. Arrivé à un certain degré de finition de l'édification, il est loisible de retirer l'échafaudage pour ne laisser qu'un discours clair⁴¹ ». L'exemple vient toujours d'en haut.

⁴¹ P.Krugman, « Pourquoi les crises reviennent toujours », Seuil, 2000, P.12.