

Les nouveaux programmes de sciences économiques et sociales : une remise en cause historique, mais de quoi au juste ?

Emmanuel Buisson-Fenet
Professeur de CPGE au lycée du Parc
emmanuel.buisson@ac-lyon.fr

Introduction¹ :

Les sciences économiques et sociales partagent avec l'histoire un rare privilège parmi les disciplines scolaires en France : elles sont capables de faire la une de l'actualité médiatique sur une petite phrase concernant le contenu d'un de leurs programmes. On peut modifier de fond en comble l'enseignement de la technologie, cela n'émeut pas grand monde, mais qu'on touche à la place de l'histoire de France dans les enseignements de collège, ou que l'on parle d'étudier l'élasticité-prix en seconde, et l'on assiste à une mobilisation immédiate et à un redoutable débat sur les "principes", opposant les tenants des anciens et des nouveaux programmes. La polémique est actuellement très vive parmi les professeurs de SES, que ce soit sur les listes de diffusion professionnelles, ou entre l'APSES, l'association des professeurs de SES, et certains membres du groupe d'experts à l'origine des nouveaux programmes. Il est frappant de voir combien cette querelle a débordé du monde de l'enseignement secondaire ces dernières semaines, pour mêler diverses associations disciplinaires du champ des sciences sociales, avec un jeu assez complexe entre "grandes" associations disciplinaires et "petites" associations plus récentes ou plus "hétérodoxes". Elle a même fini par atteindre les grands quotidiens nationaux². De même, les prises de positions d'économistes et de sociologues se multiplient, avec parfois des lignes de clivage surprenantes par rapport aux oppositions usuelles dans le monde académique.

Si l'on prend un tout petit peu de recul, il est assez étonnant que la polémique se focalise ainsi sur le contenu des nouveaux programmes, alors qu'il n'y a pas, vu de loin, de démantèlement majeur : les SES n'ont pas disparu, elles proposent toujours d'associer diverses sciences sociales, alors que l'on aurait pu assister à une séparation de l'enseignement de l'économie et de la sociologie, ou à une fusion avec l'économie-gestion, comme ce fut envisagé un temps. Les programmes contiennent toujours un grand nombre de thèmes similaires. En revanche, la polémique n'a portée que secondairement sur les structures du "nouveau lycée", alors que la transformation des conditions d'enseignement est très lourde pour les professeurs, dans un contexte budgétaire très difficile. Comment comprendre cette focalisation sur les programmes ?

Je vais tâcher d'éviter de prendre simplement le parti des nouveaux programmes de seconde et de première, même si je vois beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients à leur adoption. Je vais plutôt proposer une lecture de la polémique sur les programmes de SES, afin de comprendre pourquoi le débat s'est focalisé sur les programmes, souvent pour de mauvaises raisons, et parfois aussi pour de bonnes. Je tâcherai d'insister sur les deux points qui me semblent essentiels, l'interprétation que l'on

¹ Intervention lors d'une journée d'études organisée par la revue Tracés à l'ENS de Lyon, le 11 février 2011, sur "les sciences humaines dans les politiques éducatives : évaluation des pratiques, professionnalisation et démocratisation de l'enseignement et de la recherche".

² Par exemple : Baumard M., "Des scientifiques lancent un appel pour les sciences économiques au lycée", Le Monde, 05/02/11. Jay C., "A l'occasion des états généraux des sciences économiques et sociales qui se sont tenus ce week-end à Paris, des intellectuels ont lancé un appel au ministre de l'Education nationale", La tribune, 06/02/11.

peut faire de la séparation entre économie et sociologie, et les tensions entre la culture professionnelle des enseignants de SES et l'évolution récente des disciplines de référence.

Evacuons d'abord les deux principales fausses pistes qui ont occupé beaucoup de place dans le débat public récemment.

Un programme idéologiquement marqué ?

La première, et la plus virulente des lectures actuelles du débat sur les programmes, celle qui a été reprise par la presse ces dernières semaines, est une lecture "idéologique" : les nouveaux programmes de SES seraient le reflet d'une tentative de normalisation idéologique, pour vider de son contenu un enseignement de SES qui a une portée "critique", via l'éclairage qu'il propose sur de nombreux débats publics. Les violentes remises en cause dont l'enseignement de sciences économiques et sociales a été l'objet depuis plus de cinq ans, de la part des milieux patronaux notamment, les campagnes de presse sur les manuels de SES supposés "hostiles au marché" ont alimenté une inquiétude très légitime pour l'avenir des SES.

La publication du rapport Guesnerie sur l'enseignement de sciences économiques et sociales au lycée en 2008, même s'il maintenait un certain nombre de critiques, a marqué de fait la fin d'une période de remise en cause de l'appariement entre économie et sociologie, qui est au fondement des SES. Le rapport Guesnerie en reconnaissait la légitimité, et défendait également la généralisation de l'enseignement de l'économie en seconde, qui a été progressivement l'objet d'un assez large accord parmi les professeurs de SES. La réforme du lycée menée par les Ministres de l'éducation nationale successifs depuis 2008 a entériné cet objectif, et généralisé un enseignement d'exploration de l'économie en seconde dans des conditions matérielles difficiles pour les enseignants, mais en écartant le risque d'une fusion des SES et de l'économie-gestion au sein d'un programme unique, exclusivement consacré à l'économie. Au final, les SES en sortent plutôt confortées, puisque plus de 85 % des élèves de seconde ont choisi cette discipline scolaire en tant qu'enseignement d'exploration.

Par la suite, la réforme de la "nouvelle seconde" et la mise en place du nouveau cycle terminal impliquaient nécessairement une refonte des programmes scolaires, et une remise à plat de l'architecture des programmes actuels. Ces derniers datent de la fin du siècle précédent, entre 1998 et 2003. Le nouveau programme de seconde (appliqué en 2010) et de première (appliqué en 2011) sont mis en place progressivement, une douzaine d'années environ après la dernière mouture, qui sur certains aspects était d'ailleurs plus un "toilettage" qu'une rupture avec les programmes précédents, datant de la création de la série ES, à la place de l'ancienne série B, au début des années 1990. Comme dans toutes les disciplines scolaires, une refonte des programmes accompagne donc la réforme des structures de l'enseignement au lycée engagée par le gouvernement, et nécessite de former un nouveau "groupe d'experts" pour élaborer ces programmes. La rénovation des programmes n'a donc pas procédé d'une "intention idéologique" propre au SES, mais d'une remise à plat de l'ensemble des programmes du secondaire, bien au delà des seules sciences économiques et sociales.

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 s'inscrire au contraire dans une continuité historique pour la réalisation des nouveaux programmes : Jacques Le Cacheux, le nouveau président du groupe d'experts, avait déjà participé à cette institution entre 1999 et 2003. On voit difficilement cet économiste de l'OFCE, de "sensibilité keynésienne", décider de participer, pour des raisons idéologiques, au démantèlement de programmes qu'il avait contribué à établir. Un examen rapide des nouveaux programmes permet de montrer qu'ils ne sont pas là simplement pour faire l'apologie du tout marché : en seconde, l'item sur le marché est suivi comme en première d'un item tout aussi consistant sur les limites du marché, dans la logique de l'économie publique. L'item sur le chômage en seconde s'intitule "des coûts du travail trop élevés ou une insuffisance de la demande", entrée équilibrée entre toutes. Cela ne signifie pas que le gouvernement a renoncé à faire un certain nombre de préconisations sur le contenu et les objectifs des programmes, mais le moins que l'on puisse dire,

c'est que s'il souhaitait les mettre au service d'une interprétation du monde social contre une autre, il a manifestement raté sa tentative.

Dans ce contexte, la récente polémique sur les "classes sociales" relève quelque peu du coup de force¹ : une campagne de mobilisation a fait de la disparition des "classes sociales" au sein du programme de première ES son cheval de bataille, laissant entendre qu'il s'agissait là d'un choix idéologique. Elle s'appuie en fait sur le décalage de publication dans le temps des programmes de première et terminale pour jouer sur une incertitude qui a toutes les chances d'être non vérifiée : les "perspectives pour le programme de terminale" publiées en juin 2010 par le groupe d'expert incluent précisément la question de la stratification sociale. Il faut en fait choisir entre deux interprétations : soit J. Le Cacheux et le groupe d'experts ont sciemment décidé de supprimer les classes sociales pour des raisons idéologiques, soit la notion est simplement déplacée en terminale, et les opposants au programme ont choisi tout aussi sciemment de mettre en avant cette fausse disparition pour la rentabilité médiatique qu'elle garantissait. Ce type de polémique est en fait beaucoup plus significatif d'une rupture de confiance entre ceux qui élaborent les programmes et l'association des professeurs de SES, que d'un risque objectif de voir disparaître la notion de classe sociale des programmes de lycée.

Enfin, une telle polémique oublie que les programmes font l'objet aujourd'hui d'une construction complexe, qui empêche fort heureusement de les réduire à une production idéologique imposée par un gouvernement mal-intentionné. Les étapes de la constitution d'un programme scolaire sont nombreuses, elles supposent par exemple le passage du programme devant le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), qui a donné lieu à des débats vifs pour l'adoption des différents programmes de SES. Les votes du CSE ont montré de réelles divergences, et une absence de consensus, même si cela n'est pas nouveau et si le programme de première ES a été finalement adopté². Il reste à savoir de quoi cette évolution est le symptôme, et rien ne dit a priori que cela vient simplement d'une volonté de supprimer les classes sociales...

Un programme trop lourd ?

La deuxième "fausse piste" porte sur la lourdeur des nouveaux programmes, qui les rendraient absolument "irréalisables", à cause d'une inflation de notions. Cette critique s'appuie généralement sur un décompte des notions ou des items demandés, et pose plusieurs questions.

D'une part, si l'on prend un peu de recul avec les polémiques actuelles, il est clair que c'est une critique absolument récurrente, qui en dit bien plus long sur notre système éducatif en général que sur la nature de ce programme particulier. Il faut rappeler que le programme précédent de Terminale, rédigé en 2003, avait déjà fait l'objet de vives critiques en raison de l'inflation de notions, jugées trop prescriptives, malgré l'objectif affiché d'allègement. Le rapport Guesnerie sur les programmes de SES paru en 2008, propose lui aussi un diagnostic fort éclairant : il dénonce très fermement l'encyclopédisme des anciens programmes, qui "*va de pair avec une assimilation insuffisante des fondamentaux de la culture disciplinaire*". Tout se passe comme si l'enseignement de SES était structurellement inflationniste, car les attentes envers les programmes sont trop nombreuses et contradictoires : le rapport Guesnerie montre bien qu'il est difficile de ne pas surcharger les programmes, s'ils doivent à la fois avoir un objectif de formation générale sur l'ensemble des grandes questions ayant trait au monde contemporain, et de formation intellectuelle aux disciplines

¹ Tribune de Marjorie Galy dans l'Humanité du 13 janvier 2011, présidente de l'APSES, article de M. Baumard dans Le Monde du 5 février 2011.

² Le précédent programme de Terminale proposé par le groupe d'experts présidé par J.-L. Gaffard en 2003 avait été adopté avec seulement une voix de majorité par le CSE.

scientifiques qui sont au coeur des SES¹. Il plaide pour une rupture en faveur du second objectif, celui d'une formation plus rigoureuse à la démarche scientifique propre aux sciences sociales, mais sur un nombre plus limité de thèmes. Observons au passage que cet objectif n'est pas contradictoire avec la "formation du citoyen" : on peut tout aussi bien considérer que le citoyen a besoin de savoir raisonner en économiste et en sociologue pour comprendre le monde qui l'entoure, peut-être davantage que d'avoir survolé tel ou tel thème pour préparer le baccalauréat...

Le problème de la "lourdeur" du programme n'est sans doute pas correctement posé : il ne s'agit pas de faire un décompte des notions ajoutées ou enlevées à chaque nouveau programme, mais plutôt de se demander pourquoi on en demande toujours trop à un programme scolaire, qui doit répondre à de multiples attentes, parfois contradictoires. Peut-on à la fois initier les lycéens à l'ensemble des grandes questions économiques et sociales de notre temps (la mondialisation, le rôle de l'Etat et du marché, les inégalités, la liste peut être très longue), et leur apprendre à raisonner rigoureusement ? A suivre le diagnostic du rapport Guesnerie, les concepteurs des nouveaux programmes ne sont pas allés assez loin dans la rupture, ils se sont même montrés assez fidèles aux anciens programmes, dans la mesure où le nombre de "grandes questions" abordées en première reste assez important. Mais quelles ne seraient pas les critiques si, en plus de déplacer la notion de classes sociales en terminale, le groupe d'experts avait décidé de supprimer des questions aussi importantes pour la formation du citoyen que la monnaie ou la déviance par exemple ? Implicitement, le désaccord ne porte donc pas tant sur "l'encyclopédisme" - personne ne peut le revendiquer - que sur la pluralité ou la non-hiérarchisation des objectifs assignés à un programme scolaire. Le diagnostic sur la "lourdeur" des programmes en est en fait la conséquence.

Par ailleurs, la critique portant sur le nombre d'items ou de notions au programme pose un problème didactique, celui de savoir si des programmes précis sont "plus lourds" à traiter que des programmes qui ne le sont pas. Pour forcer le trait, un programme qui comprendrait seulement deux items comme "l'Etat et le marché" n'est pas précisément léger, dans des classes à examen de lycée où les enseignants ont à coeur de couvrir l'ensemble des sujets possibles. Il autoriserait une myriade de problématiques, de sujets potentiels, de concepts mobilisables. On touche là à un problème récurrent des sciences sociales : en raison de la diversité des approches possibles sur chaque thème, un programme décliné sous la forme d'une série "d'objets" est très difficile à circonscrire. Cela pose des problèmes d'évaluation au baccalauréat, il suffit d'avoir assisté à une réunion d'harmonisation entre correcteurs pour observer la diversité des attentes sur un même sujet. Pour limiter cette dérive inflationniste, le rapport Guesnerie préconisait d'ailleurs de préciser les attendus sur chaque thème, ce qui correspond à la démarche entreprise dans les nouveaux programmes de SES : on observe clairement une volonté de préciser les problématiques mobilisables sur chaque item, posture revendiquée par le président du groupe d'experts². Cela accroît forcément le nombre de notions affichées, alors même qu'au final le programme peut être plus facile à traiter pour un enseignant.

Un programme qui consacre la séparation entre économie et sociologie ?

Le véritable casus belli, celui qui est au coeur des débats depuis dix ans, c'est en fait la séparation entre parties économiques et sociologiques au sein des programmes de SES, question qui divise profondément le monde enseignant.

¹ "Il y a une tension immédiatement évidente entre les visées de formation générale, d'une part, et de formation intellectuelle, d'autre part. Le premier objectif suggère plutôt une couverture large et tire vers une sorte de voyage rapide mais le plus exhaustif possible dans les grandes questions du monde contemporain. Le second objectif appelle l'apprentissage de démarches intellectuelles, dont certaines sont communes aux sciences sociales (le statut de la preuve, l'interprétation probabiliste des faits), quand d'autres sont spécifiques aux disciplines." Rapport Guesnerie, page 7.

² « Dans la logique d'allègement des programmes, il ne faut pas seulement que l'on diminue le nombre de notions. L'important est de bien circonscrire sur chaque thème ce qui doit être enseigné, de donner des indications d'enseignement, de dire : "sur ce thème, le minimum qui doit être enseigné c'est ça, et ce n'est pas la peine d'aller au-delà" », intervention de Jacques Le Cacheux, président du groupe d'experts, dépêche AEF du 11 janvier 2011.

Le nouveau programme de SES est basé sur une tripartition disciplinaire entre une partie économique, une partie sociologique et une partie de science politique. Elles précèdent deux chapitres de "regards croisés" réunissant la contribution des trois disciplines pour comprendre des objets communs, à savoir les organisations et l'action publique. Cette présentation conduit bien à une rupture avec les programmes antérieurs de la filière ES, qui ne réservaient pas une partie entière à chaque discipline de référence. Il ne faut cependant pas exagérer le changement, car dans l'ancien programme, tous les chapitres ne faisaient pas l'objet d'un "regard croisé" (on n'imagine pas un traitement sociologique de la compatibilité nationale par exemple). D'autre part, elle n'implique pas que l'enseignant doit organiser son cours sur cette base : rien n'empêche d'alterner ou de réorganiser les chapitres comme on l'entend. Le préambule du nouveau programme est très explicite sur l'objectif poursuivi : il s'agit d'apprendre aux élèves à raisonner en économiste, en sociologue et en politiste, et par la suite d'appliquer ces trois approches à divers problèmes, sur lesquels on peut éventuellement croiser les regards disciplinaires.

La tripartition entre une partie sociologique, une partie économique et des « objets communs » n'est pas nouvelle puisqu'elle est déjà utilisée dans l'enseignement supérieur en khâgne BL, à la satisfaction générale. On pourrait se dire qu'elle fonctionne bien dans un cadre privilégié, et pourrait être mal adaptée à des élèves plus jeunes et plus divers, mais c'est ignorer que, même pour les élèves de classe préparatoire, le plus difficile est de réussir à "croiser les regards disciplinaires", et non pas à s'approprier les notions économiques ou sociologiques. Comment des élèves moins sur-sélectionnés y parviendraient-ils davantage ?

Plus largement, deux problèmes se sont conjugués pour rendre inévitable l'évolution, à plus ou moins long terme, vers un programme en trois temps, identifiant clairement les parties sociologiques et économiques¹.

Le premier problème, c'est que les élèves issus de la filière ES ne tirent pas pleinement parti de l'investissement qu'ils ont réalisé en SES, pourtant leur matière principale pendant deux ans, lorsqu'ils poursuivent des études mobilisant les diverses sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Un témoignage personnel pour l'illustrer : j'enseigne depuis une douzaine d'années en classe préparatoire, dans la filière économique et commerciale puis en lettres supérieures BL. J'ai eu l'occasion de voir des générations de très bons élèves de la filière ES, qui présentent souvent deux caractéristiques. Ils connaissent très bien certaines questions ou certaines problématiques (l'intégration par le travail à titre d'exemple), mais font preuve d'une autonomie de raisonnement limitée sur des sujets simples qui n'entrent pas directement dans le champ des objets qu'ils ont traité. Ils ont également tendance à accorder une place excessive aux conflits théoriques (Bourdieu et Boudon, les auteurs "holistes" et "individualistes", etc.), et à renvoyer les différences entre courants théoriques à des conflits idéologiques (les néo-classiques sont bien entendus libéraux, et les keynésiens sont forcément favorables à la hausse de l'intervention publique). Point décisif, ils ne se demandent pas comment des hypothèses théoriques peuvent être empiriquement validées, et sont très surpris d'apprendre que la microéconomie peut aider à comprendre des problèmes concrets. En fait, ils ont été le plus souvent habitués à un enseignement dans lequel on "convoque" tel ou tel résultat d'une recherche, ou conclusion d'un ouvrage, sans expliciter la démarche qui a permis de l'obtenir. A charge pour l'élève de faire confiance à son professeur sur les raisons pour lesquelles il a préféré utiliser tel ouvrage, de telle sensibilité, plutôt qu'un autre. Cette "pédagogie des résultats" peut avoir certains avantages pour multiplier les références en vue le baccalauréat, mais elle ne prépare pas à la poursuite d'études supérieures qui suppose de comprendre comment les sciences sociales procèdent, ni du reste à la formation de "citoyens critiques" en mesure de distinguer entre les propos d'un essayiste et les arguments d'un chercheur en sciences sociales.

Les élèves de la série ES n'ont donc pas de véritable avantage comparatif dans les filières de l'enseignement supérieur où les sciences sociales sont enseignées. C'est non seulement un problème

¹ Par souci de simplification, je laisse de côté la question de la spécificité de la science politique, la discipline occupant une place plus réduite et la question de ses "frontières" avec la sociologie étant assez épineuse.

dans leur cursus scolaire, mais c'est de plus difficile à vivre pour nombre d'entre eux qui doivent parfois "se reconstruire" en acceptant de remettre en cause ce qu'ils pensaient avoir appris. En khâgne BL, il faut généralement moins de six mois pour qu'il soit impossible de les repérer au milieu des élèves de S, et autant de temps pour les voir traverser assez régulièrement une crise de confiance en leurs capacités. Le problème qui émerge ici ne concerne pas seulement une poignée d'élèves dans des classes de l'élite scolaire, il affecte plus généralement tous ceux qui poursuivent des études supérieures dans des filières où les sciences humaines sont présentes. Si par exemple les élèves de ES réussissent bien dans un certain nombre de BTS, est-ce vraiment dû à leur culture générale en SES ou bien au fait qu'ils sont mieux formés aux études supérieures en venant d'une filière générale que des élèves de STG ?

Une claire séparation des disciplines dans l'apprentissage des SES est tout aussi nécessaire du fait des bouleversements rapides de l'économie et de la sociologie depuis vingt ans. Trois grandes transformations caractérisent nos disciplines de référence, et nécessitent à plus ou moins brève échéance une évolution de leur apprentissage.

L'économie comme la sociologie ont connu un affaiblissement considérable de la « guerre des grands paradigmes ». Il est assez difficile de préciser ce qu'est un keynésien ou un néo-classique aujourd'hui, et en sociologie l'écrasante majorité des travaux ne sont pas associés à un grand paradigme particulier. Les manuels récents de sociologie ne procèdent plus par grandes divisions paradigmatiques, mais présentent dans le détail la démarche savante du sociologue et des exemples d'enquête de terrain (Paugam, 2010 ; De singly, 2010). Les manuels récents d'économie font de même, et s'appuient systématiquement sur des dizaines d'exemples concrets et d'études de cas (Wasmer, 2010 ; Stiglitz, 2007). Or l'enseignement des sciences économiques et sociales est fondamentalement basé sur la transmission d'une « cartographie des conflits paradigmatiques », qui structure par exemple l'enseignement de spécialité en terminale, mais aussi les interrogations au centre de nombreux chapitres (par exemple l'opposition entre holisme et individualisme à propos de la mobilité sociale en terminale ES). On pouvait donc apprendre, jusqu'à présent, l'économie et la sociologie à travers une succession de grands auteurs et de conflits de « visions du monde », et assimiler plus ou moins tacitement les débats scientifiques à des conflits idéologiques. Précisons que le fait de remettre en cause cette approche n'implique en aucune manière d'adhérer à une vision consensualiste du travail scientifique, le débat théorique étant au contraire au fondement de l'activité savante, mais aussi de son apprentissage (Buisson-Fenet, 2005). Simplement, le débat sur la validité de telle ou telle théorie n'implique pas de confronter des visions du monde incommensurables, mais au contraire de convaincre des pairs en s'appuyant sur des normes communes de validation scientifique (Lahire, 2005), ce que les élèves issus de la filière ES ont souvent beaucoup de difficulté à comprendre.

Les sciences sociales ont connu une deuxième "grande transformation" ces dernières années, en devenant des disciplines plus empiriques, dans lesquelles la dimension méthodologique, le souci de rigueur scientifique a une importance beaucoup plus grande. L'économétrie a pris une place considérable, avec la mise en oeuvre de méthodes expérimentales, fondées sur la création d'un environnement contrôlé ou bien sur l'étude de ce qu'il est convenu d'appeler des expériences naturelles (Behagel, 2006). La macroéconomie est devenue beaucoup plus complexe, avec l'intégration de fondements microéconomiques et une confrontation systématique aux observations empiriques (Blanchard, 2010). L'utilisation d'outils statistiques assez complexes (comme les régressions logistiques) est devenue la règle en sociologie. Ce "tournant empirique" des sciences sociales, nécessite sans aucun paradoxe de s'appuyer très rigoureusement sur des outils théoriques, et donc de consacrer plus de temps à la découverte de la spécificité du raisonnement économique ou du raisonnement sociologique. Prenons la question «qui paie un impôt ?», qui se trouve au centre du débat déclenché ces derniers jours par la proposition d'une "révolution fiscale" prônée par T. Piketty, C. Landais et E. Saez (Landais, 2011). Le raisonnement de ces auteurs est très largement basé sur la théorie de l'incidence fiscale, qui permet d'établir qui paie effectivement un impôt. Pour comprendre une des propositions centrales de l'ouvrage, à savoir que *"personne ne paie les impôts à notre place"*

autrement dit à la place des personnes physiques¹, il n'y a certes pas besoin d'outils sophistiqués et de faire référence à des modèles hyperformalisés, hors de portée de nos élèves. En revanche, si on veut comprendre l'incidence fiscale d'une hausse de TVA par exemple, il faut se munir d'un modèle simple avec une courbe d'offre et de demande pour préciser les mécanismes de l'incidence fiscale, en fonction de la sensibilité aux prix des agents. Les débats contemporains pour lesquels la maîtrise d'outils microéconomiques de base est nécessaire aujourd'hui sont ainsi légion : le débat sur le RSA, la question de la TVA sociale, les trappes à pauvreté, etc.

Un raisonnement homologue peut être proposé concernant la sociologie, qui tend elle aussi à devenir beaucoup plus empirique, donc en réalité plus rigoureuse sur la démarche d'investigation scientifique, et nécessitant un apprentissage de "l'enquête sociologique" (Paugam, 2010). Les sociologues peuvent aujourd'hui porter leur regard sur tous les objets, y compris sur des objets purement économiques en apparence, comme le montre le renouveau de la sociologie économique depuis une vingtaine d'années (Steiner, 2009). On pourrait un peu naïvement penser que cette évolution donne raison à ceux qui défendent des programmes de SES faits d'une succession d'objets (le travail, la culture, le pouvoir, etc), sur lesquels le professeur, en bon metteur en scène, convoque à sa guise les travaux sociologiques, politiques, économiques, qui lui semblent utiles. C'est là que se trouve le coeur du débat sur la nécessité de distinguer approche économique et sociologique dans l'enseignement de SES. Le sociologue ou l'économiste qui observe un "marché financier" n'y vient pas outillé de la même manière, et ne conçoit pas son enquête de la même façon. Une analyse des marchés financiers, qu'elle soit sociologique ou économique, prend du sens à l'intérieur d'un champ disciplinaire, qui oriente le questionnement proposé et la démarche d'investigation. Initier les élèves à la démarche économique et à la démarche sociologique demande donc deux investissements spécifiques, pour leur faire comprendre en quoi la première est plutôt une "science du modèle", et la deuxième une "science de l'enquête", où la question du récit n'a pas le même statut (Grenier, 2001 ; Berthelot 2001). Cela nécessite un réel investissement pédagogique, et un programme adapté. Sans forcer excessivement le trait, il en résulte que plus la sociologie et l'économie investissent au fond tous les aspects de la vie sociale sans "domaine réservé", et plus il est nécessaire d'insister sur la spécificité du regard de chacune d'entre elles pour permettre aux élèves de se les approprier.

On pourrait objecter que, si les sciences sociales changent rapidement, les programmes scolaires ne sont pas obligés d'avancer à marche forcée pour les suivre. C'est en partie vrai, et toute discipline scolaire a l'occasion de revisiter des débats du passé, dans un but pédagogique (Buisson-Fenet, 2005). Mais dans une discipline qui n'a cessé de proclamer son attachement à la compréhension du monde contemporain, comment se priver des travaux sociologiques et économiques d'aujourd'hui pour mieux le comprendre ?

Pour les professeurs de sciences économiques et sociales, participer à la transmission didactique de la «révolution scientifique» en cours pourrait être une aventure passionnante, qui ne nécessite en aucune manière de se soumettre à une idéologie quelconque, ou de renoncer à des pratiques pédagogiques de mise en activité des élèves. Or cette évolution est rejetée par un grand nombre de collègues, car elle heurte frontalement certains aspects structurant la culture professionnelle et l'histoire de la discipline.

¹ "Que les choses soient claires : personne ne paie les impôts à notre place [...] La question pertinente, lorsque l'on analyse la répartition des prélèvements, n'est donc pas de savoir qui envoie le chèque à l'administration fiscale (ménage ou entreprise), mais quelle est l'incidence finale de l'impôt : l'impôt est-il payé par les personnes qui ne possèdent que leur travail ou par ceux qui détiennent du capital, et surtout comment le taux effectif d'imposition varie-t-il avec les niveaux de revenu, de patrimoine et de consommation des uns et des autres ? Cette question est au coeur de ce livre [...]", Landais et alii (2011), p. 36-38.

A l'origine de la crise actuelle : les tensions entre la culture professionnelle des professeurs de SES et l'évolution des disciplines de référence

A bien des égards, les SES sont nées du grand bouleversement qu'ont connu les sciences humaines au milieu du XXe siècle avec l'émergence, à la suite de l'Ecole des Annales, d'une nouvelle histoire totalisante, associant les dimensions sociales, culturelles et économiques. C'est le premier trait caractéristique de ce que l'on pourrait appeler le type-ideal de «L'esprit des SES» : une conception intégrative des sciences sociales, combinées dans une démarche qui se méfie autant de la spécialisation des savoirs que de la modélisation théorique, et tout particulièrement de l'abstraction économique.

Dans cette logique, la sociologie est perçue d'une manière souvent très particulière chez les professeurs de SES, comme une sorte de "garde fou", un rempart contre l'abstraction où l'irréalisme de la démarche des économistes. L'attachement particulier à la sociologie critique de Pierre Bourdieu en est un des signes forts, car il est une des seules figures de la sociologie française contemporaine à avoir tenu une position assez radicale sur la non-scientificité de la science économique (Bourdieu, 2000). Dans cette perspective, les manuels, et les plans de cours de SES font assez régulièrement jouer à la sociologie le rôle de la "seconde partie critique" après un passage obligé par l'économie dans un premier temps ; le sociologue semble voué à adopter une position surplombante par rapport à la "naïveté", à l'abstraction ou pire à l'idéologie de l'économiste. On voit combien l'évolution actuelle des deux disciplines vient prendre à rebours cette conception bien particulière de l'appariement entre les deux disciplines, à l'heure où les outils microéconomiques servent par exemple à éclairer des problèmes pratiques, comme le montre l'étude récente sur la "révolution fiscale" de Piketty et alii (Landais, 2011). Le champ d'activité des économistes s'est en fait considérablement étendu (économie de la famille, de l'éducation, etc). Dans le même temps, seule une minorité de travaux de sociologie économique s'inscrivent dans une radicalité critique vis-à-vis de la science économique. On comprend mieux pourquoi des propositions assez simples, comme le fait d'insister dans les nouveaux programmes sur la spécificité de la démarche de l'économiste par rapport à celle du sociologue viennent heurter la culture professionnelle d'un certain nombre d'enseignants de SES.

Un autre trait caractéristique de "l'esprit des SES" est son penchant pour l'hétérodoxie, ou plus précisément pour une lecture des oppositions théoriques au sein de l'économie qui attribue à l'opposition entre "l'économie dominante" et les "hétérodoxies" une place centrale. Historiquement, la conception intégrative des savoirs issue de l'héritage braudelien, hostile à une économie abstraite et formalisée, puis l'influence des "pensées critiques" en sciences sociales dans la deuxième moitié du XXe siècle ont poussé un grand nombre de professeurs de SES à adhérer à la conception des sciences sociales de divers courants "hétérodoxes", que ce soit le mouvement anti-utilitariste, l'unidisciplinarité défendue par A. Orléan, ou encore la théorie de la régulation. Les professeurs de SES sont très majoritairement des économistes de formation, qui ont souvent délaissé la science économique "académique" pour trouver dans les SES une sorte de «contre-culture» disciplinaire, en adhérant alors à une grille de lecture opposant orthodoxie versus hétérodoxie.

Ce n'est pas le lieu de discuter ici de la fécondité de cette opposition, mais force est de constater qu'aujourd'hui, cette grille de lecture s'est considérablement affaiblie, et sert même parfois d'écran. Pour donner deux exemples complémentaires, la plupart des ouvrages de théorie monétaires, mêmes les plus "main stream" accordent une place tout à fait significative à l'analyse des fondements institutionnels de la monnaie, proposée par M. Aglietta et A. Orléan. Fréquenter les supposés hétérodoxes ne pose pas beaucoup de problèmes à un grand nombre d'économistes, et on ne saurait faire la liste des concepts "critiques" qui ont été absorbés par la science économique¹. Dans l'autre

¹ "Au total, l'économie orthodoxe a fonctionné sur le demi-siècle comme un tube digestif capable d'assimiler peu à peu dans son corpus nombre d'idées mises en avant d'abord par les hétérodoxies", Walliser B., "la science économique", in Berthelot (2001).

sens, il est de plus en plus difficile de saisir où commence et où s'achève l'économie "orthodoxe", et même comment la nommer. Qui est néo-classique à notre époque ? Qui se réclame explicitement de cette approche ? Pour pasticher M. Friedman, en un certain sens tout le monde est néo-classique aujourd'hui, et en un autre sens plus personne ne l'est. On pourrait donner de nombreux exemples de discussions microcholineuses sur les listes de diffusion des professeurs de SES, à propos du "classement" de tel argument ou tel auteur. Les discussions autour de Joseph Stiglitz par exemple montrent une grande hétérogénéité, parmi les professeurs de SES, dans la connaissance de son travail et de son positionnement scientifique. Au final, les transformations en cours des disciplines de référence sont très déstabilisantes pour les enseignants de SES, et cela explique sans doute une part des tensions à l'oeuvre autour de la question des programmes.

Un troisième trait caractéristique de la culture professionnelle des enseignants de SES tient au modèle pédagogique, souvent caractérisé par le recours à des "méthodes actives", partant de ce que les élèves sont capables de découvrir et de construire eux-mêmes comme hypothèses à partir d'un choix de documents très divers. Si le recours à de telles "méthodes actives" a été longtemps la marque de fabrique des enseignants de SES, ce n'est plus le cas aujourd'hui, tout simplement parce que le modèle du cours magistral a évolué dans de nombreuses autres disciplines, et à cause de la multiplication des nouveaux enseignements fondés sur la mise en activité des élèves, comme l'ECJS, qui associent des professeurs de nombreuses disciplines. Dans ces conditions, l'arrivée de nouveaux programmes rompant avec la logique habituelle d'une entrée par les "objets" étudiés de manière pluri-disciplinaire est forcément perturbante. Là encore, les enjeux se focalisent souvent sur la microéconomie : les enseignants de SES ne s'imaginent pas un instant reproduire en cours avec des lycéens les séances qu'ils ont subi à l'université, trop souvent ennuyeuses, dogmatiques et sans aucune portée pratique : ils ont parfaitement raison sur ce point. Les nouveaux programmes sont assez fréquemment perçus dans ces conditions comme une tentative de "normalisation" de ce qui fait le coeur de leur métier, la mise en activité des élèves, pour leur faire subir à la place une économie mathématisée et vide de sens.

C'est évidemment un tout autre projet pédagogique qu'il faudrait mettre en oeuvre. La microéconomie moderne, telle qu'elle apparaît par exemple dans les manuels récents (Wasmer, 2010 ; Stiglitz, 2007) peut être au contraire l'occasion de séances ludiques en mobilisant des "jeux économiques", des résolutions d'énigmes avec les élèves nées de l'observation de données empiriques, etc. Tout reste à inventer dans ce domaine, et un champ d'investigation pédagogique tout aussi passionnant attend les enseignants de SES sur le plan sociologique. Comment faire découvrir la démarche du sociologue à partir de l'interrogation sur un "terrain" avec des élèves de lycée ? Comment leur faire comprendre le choix d'une méthode de recherche, les étapes de l'enquête sociologique ?

Au fond, on demande aux professeurs de SES de faire beaucoup mieux pédagogiquement que les universitaires, alors que ces derniers n'ont pas encore pleinement adapté leurs pratiques aux évolutions disciplinaires que nous avons relevées, comme nos anciens élèves ne manquent pas de nous le dire, une fois qu'ils sont passés à l'université. Dans le même temps, les professeurs de SES sont dans une situation professionnelle qui rend leur adaptation beaucoup plus délicate, compte tenu des volumes horaires d'enseignement pesant sur eux et de l'évolution très rapide des disciplines de référence. C'est à chaque fois un peu un "miracle social" qu'un certain nombre d'entre eux parviennent à maintenir un fil vivant avec leurs disciplines de référence.

Dans ces conditions, il est assez navrant de voir la tutelle engager une réforme aussi importante que la réforme des lycées et des programmes en cours, sans mettre en place les moyens très substantiels de formation continue qui seraient nécessaires pour y faire face, et, pourquoi pas, contribuer à réduire les divergences actuelles de points de vue au sein des professeurs de SES.

Bibliographie :

- Behagel L. (2006), *Lire l'économétrie*, Coll. "Repères", La découverte.
- Beitone A. et alii (2004), *Les sciences économiques et sociales, enseignement et apprentissages*, De Boeck.
- Blanchard O. et Cohen D. (2009), *Macroéconomie*, Pearson éducation.
- Berthelot (dir.) J. M. (2001), *Epistémologie des sciences sociales*, PUF, Coll. Premier Cycle.
- Bourdieu P. (2000), *Les structures sociales de l'économie*, Coll. "Liber", Ed. du Seuil.
- Buisson-Fenet E. (2005) "le débat, c'est fondamental - sur la notion de savoirs fondamentaux en SES", *IDEES*, N°141.
- CRDP (2005), *L'enseignement des sciences économiques et sociales - Actes du séminaire national, Ecole normale supérieure de Lyon, "les Actes de la DESCO"*, CRDP de Basse-Normandie.
- De Singly F. et alii (2010), *Nouveau manuel de sociologie*, A. Colin.
- Grenier J-Y., Grignon C. et Menger P-M. (2001), *Le modèle et le récit*, Editions de la MSH.
- Guesnerie R. (2008), *Rapport au Ministre de l'éducation nationale de la mission d'audit et des manuels et des programmes scolaires de sciences économiques et sociales au lycée*.
- Lahire B. (2005), *L'esprit sociologique*, Coll. "textes à l'appui", La découverte.
- Landais C., Piketty T. et Saez E. (2011), *Pour une révolution fiscale*, Coll. "La république des idées", Ed. du Seuil.
- Paugam S. (ed) (2010), *L'enquête sociologique*, PUF, Coll. "Quadrige".
- Reynaud D. (2006), *La sociologie et sa vocation scientifique*, Hermann éditeurs.
- Stiglitz J. et Walsh C. (2007), *Principes d'économie moderne*, De Boeck.
- Wasmer E. (2010), *Principes de microéconomie - méthodes empiriques et théories modernes*, Pearson.