

J'ai eu connaissance assez tardivement du rapport Guesnerie, dont j'ai cru, sur la foi d'échos incomplets (dont un article du Monde) qu'il portait essentiellement sur la qualité des manuels de SES (un débat qui m'intéresse assez peu, au final, tant il y a de distance entre le manuel et le cours des élèves qui l'utilisent –ou ne l'utilisent pas...). Alerté par la « pétition Beitone », j'ai dû constater, en le lisant, qu'il développe une réflexion tout à fait pertinente sur le rôle des SES et la façon de les pratiquer.

Etant fondamentalement en accord avec les perspectives posées par ce rapport, je me permettrais de critiquer –le plus précisément possible- un certain nombre d'affirmations qu'il avance, pour ensuite dire rapidement (tant le rapport est suffisamment explicite sur les points en question) en quoi j'approuve les orientations proposées.

La vocation à l'excellence des SES : si l'objectif avait été de flatter les profs de SES afin de désamorcer les lectures critiques, voire hostiles au rapport, dès la 11^e ligne de l'introduction, ce serait une bien basse manoeuvre. Je ne ferai pas l'insulte au professeur Guesnerie d'avoir de telles stratégies de communication politicienne et lui rendrait justice de la précision et de la justesse de son argumentation en supposant qu'il défend effectivement l'idée que puisse se renforcer une telle filière d'excellence. Mais pourquoi faire, et pour qui ?

Le risque de la filière SES ne se révèle pas être de plus en plus, comme l'affirme la phrase suivante de l'introduction, une filière « intermédiaire » entre filière scientifique et filière littéraire, mais bien une filière pour élève moyen entre bac scientifique et bac STG. C'est paradoxalement ce statut intermédiaire qui explique une bonne partie de son succès, la filière littéraire ayant perdu tout crédit social en même temps que déclinait le prestige associé aux lettres classiques et à la philosophie académique. La filière SES est donc devenue pour ceux des « nouveaux lycéens » (au sens de F. Dubet) qui sont les plus « méritants » une façon d'accéder au bac général en évitant la sélection par les maths ou par des compétences langagières trop pointues ou trop marquées socialement...

Faire du bac ES un *bac* d'excellence est-il donc un objectif souhaitable ? Sans doute pas, car il perdrait alors l'un de ses atouts majeurs. C'est sans doute pour cela que le rapporteur, qui sait peser ses mots, évoque un *enseignement* d'excellence. Ce qui est parfaitement compatible avec une disparition éventuelle de la filière, cet enseignement, aussi *scientifique* et *excellent* soit-il, devenant une matière trouvant sa place dans un socle commun de connaissances nécessaires à l'émancipation des citoyens. En relisant bien le rapport, le jeu sur l'utilisation du terme *enseignement* pour évoquer la *filière* ne laisse pas d'être ambiguë... (p.10 : le « *jeu qui en vaut la chandelle* » consiste bien à sauver l'*enseignement* des SES, et non pas la *filière*).

La troisième culture :

Si le rapport reconnaît une spécificité à l'enseignement des SES, ce n'est pas dans un mariage fructueux des approches scientifiques ni dans la constitution d'un regard critique pluridisciplinaire sur les objets étudiés. Il prend un soin particulier à conserver à l'Economie et à la Sociologie leur spécificité scientifique et considère (p.24) que l'objectif de cet enseignement est simplement de « croiser » l'apport respectif de ces « *deux disciplines constituées et autonomes* ». Or, sans avoir la prétention de « dépasser » ces approches disciplinaires, on peut tout de même envisager qu'un lycéen est capable d'atteindre les limites d'une approche scientifique. Chacune de ces prétendues « *disciplines constituées* » (lesquelles, même si elles favorisent un ou deux paradigmes dominants, sont loin de présenter l'homogénéité que sous-entend le rapport) sont le lieu de confrontation d'une multitude d'approches plus souvent complémentaires que contradictoires. Cela va de l'impossible « pont » (no-bridge) entre l'approche micro et l'approche macro, au grand écart qui sépare la sociologie américaine à l'école française ; il paraît ainsi difficile d'évoquer l'économie, comme la sociologie, au singulier.

Il semble que le rapport soit prisonnier de sa volonté de sauver l'esprit scientifique et la priorité qu'il souhaite donner à l'acquisition des « *règles de la méthode* ». Il en arriverait presque à fantasmer une homogénéité du regard économique ou de l'analyse sociologique. Il aurait donc fallu écrire (p.24) qu'« *en l'état actuel des savoirs, enseigner les SES ne peut consister qu'à enseigner des savoirs fondés* ».

sur l'un des courants méthodologiques de l'économie ou de la sociologie ». A partir de ce moment là, rien n'empêcherait que l'un des regards scientifiques issus d'une école donnée complète ou contredise les apports de telle autre école, sociologique ou économique. Or, c'est bien pour moi ce qui constitue l'apport essentiel des SES, développant en France de manière bien singulière une démarche héritière de l'Ecole de Annales de Lucien Febvre et Marc Bloch. Ainsi, la « troisième culture » ne se situe pas comme l'indique le rapport entre les sciences dures et les « lettres et sciences humaines » mais entre la spécialisation disciplinaire excessive (héritée du XIX^e) dans laquelle aucune théorie n'est en mesure d'apprendre quoi que ce soit des autres, toutes étant enfermées dans des cadres méthodologiques incompatibles, et une explication globalisante des phénomènes sociaux. Cette tentation globalisante pouvant prendre deux formes légèrement différentes : celle d'un ethnocentrisme scientifique autour d'un seul et unique paradigme (exemple : celui de la rationalité individuelle), ou pire encore, celle d'un magma théorique qui ne puise dans les sciences humaines que les éléments permettant de défendre et de justifier le système de valeurs que l'on estime moralement souhaitable de transmettre.

Le problème de la neutralité symbolique et du relativisme :

On en arrive logiquement à cette forte critique sociale qui consiste à dire que les SES, à force de critiques, dévalorisent les approches scientifiques et les mettent toutes sur un (petit) pied d'égalité, laissant les élèves dans un désenchantement du monde assez anxiogène et fort peu utile à l'émergence de citoyennetés positives. On peut tout d'abord noter que ce sont toujours les systèmes de valeurs (une expression dont on peut regretter la totale inexistence dans un rapport sur les SES) les plus « remis en cause » par l'enseignement des SES qui attaquent notre discipline sous l'angle du manque d'objectivité. Les théoriciens critiques, de la mondialisation ou de la croissance, ou les spécialiste des inégalités, par exemple, ont peu de critiques à formuler envers les SES, étant effectivement plutôt « bien servis » par notre programme.

Cependant, s'il est tout à fait souhaitable de maintenir un certain équilibre entre les différentes approches économiques et sociales (mais c'est là le fruit d'un rapport de force théorique qui, au niveau des SES ne fait que refléter les enjeux de pouvoir symbolique au sein de la « communauté » scientifique), il est inexact de penser qu'évoquer les limites d'une thèse « tend à renforcer le relativisme ». Tout d'abord car il y a bien peu de théories que l'on puisse présenter sous ses seuls aspects « positifs », compte tenu de l'extrêmement petit nombre de « lois » totalement consensuelles en économie ou sociologie (pour les sciences économiques, je cite à mes élèves comme seules lois presque indiscutables la loi d'Engel, celle de Wagner et celle de l'offre et de la demande). Ensuite, personne n'envisagerait sans faire preuve de malhonnêteté intellectuelle de présenter, par exemple, l'analyse marxiste comme un paradigme actuellement dominant et l'analyse des bienfaits de la régulation concurrentielle comme une curiosité théorique très marginale dans nos économies... On comprendra que seule une approche historique, justement revendiquée dans le rapport, peut permettre de donner à chaque courant de pensée sa véritable légitimité dans le corpus scientifique¹. Mais critiquer une théorie imparfaite ne peut être considéré comme une démarche relativiste, le rapport lui-même soulignant qu'aucune théorie ne peut à elle seule « expliquer la réalité économique et sociale dans toute sa complexité ». Un lycéen n'a pas besoin d'aller beaucoup plus loin pour trouver dans cette affirmation la source des limites de chaque théorie, et la deuxième partie de chaque plan dit « contradictoire » ne devrait jamais servir qu'à mobiliser les théories qui donnent des éclairages « complémentaires », bien plus que « contradictoires », sur le phénomène observé.

D'ailleurs, les pratiques de plus en plus répandues d'évaluation des politiques publiques ou d'audit internes et externes des organisations marchandes ou non, si prisées par les libéraux, ne cessent elles aussi, et à juste titre de poser les atouts **et les limites** des systèmes étudiés. On ne saurait pour autant les

¹ Curieusement, tout en défendant à plusieurs reprises l'importance de la dimension historique dans la maîtrise des SES, le rapport affirme (p.8) qu' « il paraît beaucoup plus difficile de faire accéder un lycéen à l'histoire de la pensée économique que de lui faire comprendre les fondamentaux de l'analyse économique ». Je pense, avec force, exactement le contraire, compte tenu du niveau d'abstraction que nécessite ce deuxième enseignement. De nombreux professeurs, dont je suis, mobilisent souvent l'histoire pour « ancrer dans le réel » certaines démarches théoriques et leur donner une dimension plus concrète. C'est pour la même raison que je suis assez circonspect sur un enseignement théorique qui ferait fi des auteurs, ceux-ci donnant un visage, peu à peu familier, et incarnent au sens propre des théories forcément très abstraites.

taxer de « relativistes » et il semble plus que souhaitable que les jeunes citoyens se familiarisent avec de telles méthodes d'analyse².

L'accent mis sur les problèmes sociaux aux dépens des valeurs intégratrices :

Faire jouer à l'école un rôle d'intégrateur social est un rêve vieux comme Jules Ferry et validé théoriquement en son temps par Emile Durkheim, avant de devenir le couplet préféré des républicains de droite comme de gauche. Nous n'épuiserons pas (ni ici, ni ailleurs) le débat qui consisterait à se demander si l'école doit savoir sacrifier à l'éveil de l'esprit critique individuel pour privilégier la formation d'un inconscient collectif, ou faire l'inverse. Notons qu'il serait tout de même extraordinaire que les établissements scolaires soient les seuls lieux de consensus dans une société qui érige la démystification et la remise en cause permanente des valeurs au rang de bienfait essentiel de la démocratie et de la modernité. D'ailleurs, les entrepreneurs eux-mêmes, si prompts à attaquer la formation à l'esprit critique qui prévaut en SES ne manquent pas de souligner la formidable efficacité des comportements innovateurs en entreprise, l'innovation étant pourtant, on le sait, l'une des premières formes de la déviance sociale... Pour le dire plus clairement encore, il serait illusoire de viser le premier rang dans la course à la productivité mondiale en forgeant des esprits moutonniers et suiveurs.

Il faut de plus garder à l'esprit que ce serait méconnaître profondément le rôle social de la sociologie que de supposer qu'elle puisse ne s'intéresser qu'à ce qui fait consensus. Robert Castel rappelle dans « *Les métamorphoses...* » (cf. note p.363) que « *les sciences sociales ont fait leurs premières armes sur [les] terrains* » du paupérisme, des inégalités et d'une manière générale de ce qu'on a nommé « *la question sociale* ». Il y a là plus qu'une tradition, sans doute un programme de recherche qui définit presque la sociologie (et mêmes les sociologies, tant les écoles américaines de la déviance ou des études ethniques privilégiaient elles aussi l'étude des problèmes sociaux). Dominique Schnapper, elle, va plus loin encore dans ce qui pourrait être le rôle critique de la sociologie en écrivant (in *La relation à L'Autre*) « *le point de vue propre à la sociologie est historique et relativiste (...)* *Le sociologue substitue aux modes de pensée essentialistes l'analyse des caractéristiques et des comportements des hommes à partir des conditions de leur vie en société* ».

Dans un article de 2002 intitulé « Economie et Sociologie » et s'interrogeant sur ce qui fonde ces deux sciences, Michael Piore écrivait pour sa part que lorsque les économistes s'interrogent sur « *l'origine des fins, des moyens et des modèles de causalité* » qui organisent les échanges entre acteurs rationnels ils ne trouvent que deux types de réponses : l'un se situe dans la sociobiologie (donc le retour à l'essentialisme évoqué par Schnapper) et l'autre dans les processus sociaux. Les observateurs attentifs auront noté le succès croissant des explications sociobiologistes (voir une revue comme « *Cerveau et Psycho* » dans laquelle à peu près tous les comportements sociaux sont présentés comme le fruit de l'évolution sélective de l'espèce, ou le succès d'ouvrages sur les explications essentialistes des différences de sexe). Cette évolution se fait aux dépens des interprétations sociologiques, accusées conjointement par certains philosophes conservateurs et nombre de spécialistes en sciences exactes de faire le lit du relativisme qui mine notre société.

Ce bref rappel du contexte dans lequel a pu naître la sociologie me permet d'exprimer une inquiétude que l'on peut formuler très simplement : n'y aurait-il pas, derrière la volonté de présenter un modèle d'organisation et de comportement économique qui soit consensuel et qui permettrait de réconcilier les jeunes français avec l'économie de marché, un « programme » éducatif qui empêche purement et simplement de continuer à faire de la sociologie ?

Les bons points du rapport : mais ces critiques, aussi pointues soient-elles (et aussi fondamentales, me semble-t-il, dans un débat sur l'avenir des SES) ne discréditent pas pour autant le nombre important de pistes positives posées par le rapport. Ainsi, l'introduction d'une initiation à la comptabilité (qui me semble nécessaire en seconde, dans un enseignement obligatoire), mais aussi l'étude de textes longs, l'utilisation d'autres supports pédagogiques de façon quasi-institutionnelle (*Les temps modernes* de

² On peut d'ailleurs lire dans une leçon inaugurale au Collège de France du Professeur Guesnerie, à propos du séminaire « Théorie économique et organisation sociale », la phrase suivante : « *L'efficacité de l'action publique devrait bénéficier d'une évaluation critique des « défaillances de l'Etat » à laquelle elle est aujourd'hui soumise qui ferait pendant à l'analyse classique des « défaillances du marché* ». On ne saurait défendre plus explicitement la pratique du plan contradictoire cher aux enseignants de SES.

Chaplin, comme d'autres œuvres majeures, fictions ou documentaires, devraient avoir leur place officielle dans le programme de SES), la réforme de l'épreuve du bac (qui mériterait à elle seule un autre rapport...), le renforcement de la mobilisation des outils statistiques (et non pas mathématiques), le renforcement de l'approche historique (dont j'ai parlé plus haut), le maintien des TD, les jeux expérimentaux et j'en oublie sans doute. Tout ceci ne se fera qu'à condition d'un toilettage radical du programme soit opéré, et la méthode proposée, consistant à croiser les compétences théoriques et les objets d'études, me semble une orientation très positive pour notre discipline.

Reste à savoir comment opérer un tri, sur lequel de nombreuses commissions de réforme des programmes ont déjà échoué par le passé ? Pour ma part, je propose deux solutions : on pourrait laisser aux enseignants, dans le cadre de leur liberté pédagogique, le choix d'un thème parmi un certain nombre de propositions, pour illustrer et mobiliser des compétences données. Cela poserait alors le problème de l'évaluation, tous les élèves n'ayant pas vu tous les thèmes possibles. On pourrait aussi (et cette solution a ma préférence) faire « tourner » les thèmes par période de 4 ans (qui est généralement la durée de vie d'un manuel). Il ne me paraîtrait pas scandaleux d'envisager que 4 cohortes d'étudiants en ES **n'aient pas étudié** la mondialisation, par exemple, s'ils ont par ailleurs traité le rôle de l'Etat et du marché. Ou que certains n'aient rien dit des conflits s'ils ont bien travaillé sur la mobilité sociale. L'important étant au bout du cursus qu'ils se soient familiarisés avec des démarches scientifiques dont la qualité essentielle du rapport est de montrer qu'elles sont au cœur de l'enseignement de SES. Car c'est sous cet angle-là que les attaques les plus vives veulent nous fragiliser, et c'est sous cet angle-là qu'il faudra effectivement, comme le suggère A. Beitone, savoir se défendre.

Et la formation du citoyen, dans tout ça ?

C'est la plus grande qualité de ce rapport que de reprendre à son compte le vieil et si respectable objectif éducatif des lumières formulé si clairement par Condorcet dans ses *Mémoires sur l'instruction publique* : « *Dans toute l'étude des sciences morales, on aura soin de substituer l'analyse aux définitions et de ne nommer une idée qu'après l'avoir fixée dans l'esprit des élèves en les obligeant à l'acquiescer, à l'analyser, à la circonscrire eux-mêmes, C'est alors que la justesse, qui dépend uniquement de la précision dans les idées, pourra devenir vraiment générale, et ne restera plus le partage exclusif des hommes qui ont cultivé leur esprit ; c'est alors que la raison devenue populaire, sera vraiment le patrimoine commun des nations entières ; c'est alors que cette justesse d'étendant sur les idées morales, on verra disparaître cette contradiction, honteuse pour l'esprit humain, d'une sagacité qui pénètre les secrets de la nature ou va chercher les vérités cachées dans les cieus, et d'une ignorance grossière de nous-mêmes et de nos plus chers intérêts.* » (édition GF Flammarion, p.123)

Il est grand temps (et moins en raison d'une supposée « mauvaise » pratique des SES que d'un déclin général de l'esprit scientifique dans une société de communication qui privilégie les discours excessivement rapides aux dépens de la réflexion) d'insister sur l'importance de la réflexion scientifique **en sciences humaines** dans la formation de l'esprit critique. Comme le soulignait Condorcet, c'est cette diffusion du savoir qui est le premier facteur d'intégration citoyenne. Et l'auteur du rapport aurait tout à fait pu se dispenser de chercher ailleurs que dans le déclin progressif de ce programme éducatif les raisons du relativisme ambiant. La science, bien pratiquée, et le rapport le souligne, permet tout d'abord d'« *écarter une multitude d'idées fausses* ». C'est déjà une étape essentielle dans la formation du citoyen. Mais je pense que la science permet même d'aller plus loin en distinguant les énoncés scientifiques des idéologies ou des croyances (en s'appuyant sur la possibilité de vérification empirique). Et là aussi, il semble qu'une société qui se mettrait à l'abri des discours qui ne reposent **que** sur des croyances se donne une garantie de stabilité. Sans pousser plus loin dans l'investigation épistémologique, et même si je ne pense pas que les paradigmes scientifiques fassent fi des systèmes de valeurs³, je suis convaincu que seule la raison doit combattre la raison. Notre société du spectacle baignant nos élèves dans l'émotion et le spectaculaire, il est indispensable que l'école continue d'être porteuse de ce projet humaniste. C'est donc bien en travaillant prioritairement sur la démarche scientifique que les SES oeuvrent le mieux à la formation des citoyens.

Maisons-Alfort le 11 septembre 2008

³ Ce qui n'est ni possible, ni même souhaitable, la véritable barrière au relativisme consistant à poser clairement les hypothèses, y compris morales, qui sous-tendent un énoncé.