

A propos des sciences économiques et sociales

Lettre ouverte à Denis Paget Secrétaire général du SNES

Cher collègue,

Lorsque tu as présenté à la CA nationale du SNES la brochure « Contenus et programmes d'enseignement »¹, tu as précisé que ces textes étaient soumis à la discussion de l'ensemble des collègues et à l'opinion publique.

C'est pourquoi, bien que n'étant plus membre du SNES, mais toujours membre de l'opinion publique, je souhaite te faire connaître mon sentiment sur le chapitre de cette brochure qui concerne la discipline que je tente d'enseigner : les sciences économiques et sociales.

Je souhaite tout d'abord te dire que les initiatives du SNES visant à impulser dans la profession un débat sur les contenus d'enseignement me semblent très positives. Ton introduction à cette brochure, qui insiste sur la nécessité de problématiser les savoirs, de leur donner du sens au regard des grands enjeux du monde d'aujourd'hui, me semble aller dans le bon sens.

Dès cette introduction cependant, j'ai pour ma part une divergence relative à la place des sciences économiques et sociales. Dans le paragraphe relatif à la culture commune, tu insistes, à juste titre selon moi, sur le fait que les bacheliers L doivent avoir une culture scientifique, que les bacheliers des séries technologiques doivent avoir une culture littéraire, historique et artistique. Mais, à aucun moment tu n'évoques la nécessité pour tous les bacheliers de disposer d'une culture économique et sociologique. Or, la compréhension des grands enjeux du monde contemporain, nécessite à l'évidence l'appropriation par les élèves de connaissances qui relèvent des sciences sociales. Pour s'en tenir à l'actualité récente, les débats sur l'OMC, sur la régulation du système financier international, sur l'emploi, sur l'exclusion sociale etc. ne peuvent être pensés avec rigueur qu'à la lumière des concepts et des grilles de lecture des sciences sociales.

En dépit de ce désaccord, qui renvoie sans doute aux structures plus qu'aux programmes, le contenu de la brochure me semble globalement positif. Par exemple, lorsque l'introduction du chapitre relatif aux enseignements scientifiques souligne l'importance de la dimension historique et épistémologique (page 9), je ne puis qu'approuver de façon enthousiaste. Lorsque, ce même texte souligne que « *La vérité scientifique est partielle, n'a de sens qu'en fonction de repères à déterminer, se construit contre des obstacles et au prix de ruptures qui sont des révolutions dans le mode d'expression scientifique des phénomènes naturels* » et que « *la science est extrêmement formatrice* » (page 9), je suis en accord total avec ces formulations. De la même façon, les propositions relatives aux enseignements scientifiques en série L me semblent très positives (par exemple l'étude du darwinisme social, des enjeux sociopolitiques des théories de l'évolution etc.). Dernier exemple de point d'accord, il y en a d'autres, le chapitre relatif à la philosophie propose la mise en place de « *travaux interdisciplinaires encadrés fondés sur une démarche réflexive, critique et plus active des élèves.* »

¹ Supplément au numéro 484 de l'Université syndicaliste du 16 janvier 1999.

Comment expliquer dans ce contexte, le contenu proprement calamiteux du chapitre consacré aux SES ?

Tout d'abord, ce chapitre, à la différence des chapitres relatifs aux sciences de la nature, ne fait aucune référence à la dimension épistémologique qui doit être présente à la fois dans la réflexion des enseignants et dans la formation des élèves. Pourquoi cette singularité ?

Mais si l'épistémologie n'est pas explicitement présente, elle se manifeste de façon implicite. Que signifie, par exemple, la phrase suivante : « *toute élaboration théorique en sciences sociales s'éclaire par les enjeux économiques sociaux et politiques contemporains de son (ou de ses) auteurs(s).* »² ?

La sociologie de la connaissance la plus ordinaire (sans parler du marxisme) nous enseigne que tout discours scientifique (et pas seulement en sciences sociales) est marqué par les conditions sociales de sa production. En mettant l'accent sur un déterminisme social qui ne concernerait que les seules sciences sociales, le SNES adhérerait-il à la vieille distinction entre « sciences de la nature » et « sciences de l'esprit » ? Ou bien faut-il comprendre que dans les sciences de la nature les connaissances progressent selon une logique interne leur permettant une élucidation sans cesse plus approfondie du monde, alors que les sciences sociales relèveraient du relativisme. Pour le dire autrement, le SNES est-il devenu post-moderniste s'agissant des sciences sociales ?

Cette épistémologie implicite est aussi présente dans la façon dont est abordée la question des théories. La tonalité générale³ est la réticence⁴. Les rédacteurs semblent soucieux avant tout de se prémunir (ou de mettre en garde les collègues) contre une importance trop grande accordée aux théories. Ils écrivent : « *Solliciter les théories pour les mettre au service de la compréhension des faits ou les apprendre pour elles-mêmes, voilà deux approches différentes qui font débat dans la profession.* ». Cette présentation est inexacte quant au débat qui traverse la profession et très contestable sur le plan épistémologique.

Je crois suivre avec attention, depuis de nombreuses années, les débats relatifs à la didactique des SES et je n'ai pas souvenir d'un seul texte, d'une seule intervention affirmant que les théories doivent être enseignées pour elles-mêmes, sans considération des représentations des élèves et sans considération de la portée heuristique des théories. Il y a par contre un débat entre ceux qui, se réclamant notamment de Jean Fourastié⁵, affirment qu'il existe un primat des faits (qui préexisteraient à toute investigation théorique) et ceux qui, se réclamant de Marx⁶, Popper et Bachelard, affirment que le fait scientifique est construit, conquis contre l'apparence et le sens commun. Si l'on adopte ce second point de vue, il est clair que l'on a le devoir de former les élèves à ce travail de problématisation théorique, de conceptualisation. Il est non moins clair qu'il est impératif de permettre aux élèves de s'appropriier les principales grilles de lecture qui sont en usage en sciences sociales et que

² Page 45 de la brochure

³ Notamment page 46 de la brochure

⁴ Le titre du paragraphe dans lequel est traitée la question des théories est le suivant : « *Partir des élèves et partir des faits* ». On ne saurait être plus clair. S'agissant des SES (et des SES seulement !) le SNES semble s'être converti au slogan « l'élève au centre ». Quant à l'idée selon laquelle il faudrait « partir des faits » elle est le point de ralliement de tous les empiristes et de tous les défenseurs du sens commun. La malencontreuse singularité des SES est criante lorsqu'on compare ce slogan « partir des faits » avec les formulations (très justes celles là) qui figurent dans le chapitre relatif aux enseignements scientifiques : « *Les concepts fondamentaux de chaque matière doivent être dégagés et méthodiquement travaillés.* » (page 8)

⁵ Personnage très influent au moment de la création de la discipline en 1966-1967.

⁶ A lire ce chapitre sur les SES (qui a sans doute fait l'objet d'une élaboration collective) je me dis (avec un peu de nostalgie) qu'il ne se trouve donc plus au SNES un seul marxiste (ou au moins un ancien marxiste) pour se souvenir de l'Introduction générale à la critique de l'économie politique (1857) : « *Il est apparemment de bonne méthode de commencer par le réel et le concret (...) toutefois, à y regarder de près, cette méthode est fautive.* » (Marx, Œuvres, volume I, La Pléiade, 1965, page 254)

c'est la mise en œuvre de ces grilles de lecture pour conduire des investigations empiriques qui est susceptible de donner du sens aux apprentissages. En sciences sociales comme dans toute démarche scientifique, les théories ne sont pas des vérités closes sur elles-mêmes, elles sont des machines à poser des problèmes⁷.

Histoire d'enfoncer le clou, les rédacteurs de ce chapitre écrivent : « *Etudier les auteurs pour eux-mêmes, nous semble une dérive dangereuse (...) Il faut reconnaître, aussi, que certains textes de Keynes ou de Max Weber, par exemple, ne sont pas à la portée des lycéens.* ». Notons tout d'abord que ni le chapitre relatif à l'enseignement du français, ni celui relatif à l'enseignement de la philosophie, ne jugent utiles de préciser que les textes littéraires et philosophiques ne doivent pas être étudiés pour eux-mêmes, mais pour contribuer à la formation des lycéens⁸. Pourquoi les SES devraient-elles être la seule discipline où l'on juge utile d'apporter cette précision ? Dans ma jeunesse, les inspecteurs (qui ne voulaient pas apparaître comme les défenseurs d'une approche idéologique) nous expliquaient que les textes de Marx n'étaient pas à la portée des élèves. Voilà que Keynes et Weber tombent sous la même accusation ! Je connais des textes qui sont parfaitement à la portée des élèves, ce sont les éditoriaux de Jean-Marc Silvestre prononcés chaque matin sur France Inter. Voilà des textes clairs, frappés au coin du bon sens, sans rhétorique complexe et où une seule théorie est présentée sur le mode de l'évidence⁹.

Un dernier point a retenu mon attention, c'est celui qui concerne les SES (comme discipline scolaire) et leur rapport aux disciplines scientifiques de référence¹⁰. Les auteurs du chapitre écrivent que « *la discipline SES doit continuer à se définir par son projet pédagogique* » (page 45). Faut-il comprendre que les SES se définiraient par la pédagogie et non par les contenus ? Y a-t-il une pédagogie sans contenus ?

Quelques lignes plus loin, on trouve la phrase suivante : « *Cette discipline, produit de l'enseignement secondaire (elle n'avait pas à l'origine d'équivalent à l'Université) fonde son identité sur la conviction que la compréhension d'un phénomène social suppose la participation complémentaire de plusieurs sciences sociales.* »

Notons tout d'abord que l'idée selon laquelle les SES seraient un produit de l'enseignement secondaire est historiquement fautive. La création des SES résulte d'un débat social relatif à l'information économique et sociale, puis d'une décision politique de Christian Fouchet (ministre de l'éducation nationale de l'époque), enfin du travail d'un groupe d'universitaires et de chercheurs chargés d'élaborer le premier programme de SES. Bien sûr, comme dans toute discipline¹¹, le corps enseignant, par son activité collective a contribué à l'élaboration des contenus et des démarches des SES, mais il serait facile de montrer que c'est

⁷ « *Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.* » (G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), Vrin, 1970, page 14)

⁸ Il est évident qu'il existe des textes de Hegel ou de Kant qui ne sont pas à la portée des élèves, le travail de l'enseignant consiste à sélectionner des textes formateurs, abordables et susceptibles d'avoir du sens pour les élèves. Ce qui est vrai en philosophie est vrai en SES, ni plus, ni moins. Mais que diraient la majorité des profs de philosophie si on laissait entendre qu'il faut réduire l'étude des textes fondateurs et débattre à partir « d'objets-problèmes » ?

⁹ Par exemple : partons des faits : la population connaît un processus de vieillissement, donc il faut passer à des régimes de retraite par capitalisation, car le bon sens (foin de théories) nous indique bien qu'il faut épargner si l'on veut assurer ses vieux jours. Est-ce vraiment cela que le SNES souhaite pour les SES ?

¹⁰ Je dois avouer que c'est le point qui me cause la plus grande surprise. Il me semble que le SNES a souvent insisté (à juste titre selon moi) sur le lien nécessaire entre les savoirs scolaires et les disciplines de référence (enseignement supérieur et recherche). Les SES font donc exception. On se demande pourquoi.

¹¹ Il n'y a donc là aucune spécificité des SES.

bien le processus de transposition didactique qui est à l'œuvre¹². Par ailleurs, le fait que la discipline scolaire n'ait pas d'équivalent à l'Université est la situation normale des disciplines scolaires. Il n'y a pas d'histoire-géographie à l'université, mais des départements d'histoire et des départements de géographie qui parfois n'appartiennent pas à la même université. Et d'ailleurs, il n'y a pas vraiment d'histoire non plus : il y a de l'histoire ancienne, de l'histoire médiévale etc. De même, il n'y a pas de SVT à l'université, mais des enseignements de biologie, de géologie, de botanique, de physique du globe, de paléontologie etc.

Une discipline scolaire résulte donc toujours d'un appariement de savoirs empruntés à différentes disciplines de recherche, savoirs qui sont combinés en fonction d'un objectif de formation propre au niveau considéré. Le prof de SVT ne forme pas des géologues ou des vulcanologues ou des biologistes, il donne à ses élèves une culture qui ouvre à la compréhension du monde et à la poursuite d'études antérieures plus spécialisées. Pourquoi alors enfoncer des portes ouvertes et prétendre à une spécificité des SES qui n'existe pas ? C'est que, derrière ces énoncés se cache une thèse, très contestable selon moi, celle selon laquelle les SES, seules de toutes les disciplines scolaires, n'auraient pas à avoir de légitimité savante, n'auraient pas à se référer aux productions scientifiques, mais auraient une légitimité scolaire (pédagogique donc). Pour le dire autrement, le SNES reprend à son compte (mais est-ce bien logique ?) la thèse selon laquelle les enseignants de SES ne seraient pas comptables au regard de la production scientifique, des contenus qu'ils enseignent.

Je suis conscient d'avoir été un peu long, mais j'ai la conviction que les questions en débat sont essentielles pour l'avenir des SES. Je suis pour ma part convaincu que, si les SES sont vulnérables aux attaques qui les visent périodiquement, c'est que leur légitimité scientifique n'est pas assez assurée. Alors que dans d'autres disciplines, le lien est fort et institutionnalisé entre l'enseignement supérieur, la recherche et l'enseignement secondaire¹³, on ne trouve rien de semblable en SES. Cette situation résulte selon moi de l'attitude d'une partie des professeurs de SES qui manifestent en toute occasion leur refus de la référence aux savoirs savants. La nouveauté c'est que, en SES et seulement SES, le SNES a fait le choix de soutenir ce courant anti-scientifique et relativiste. J'avoue ne pas comprendre pourquoi.

Cordialement

Alain Beitone
Professeur de Sciences
Economiques et Sociales
Lycée Thiers
Marseille

¹² L'un des exemples les plus clairs concerne la théorie de la régulation. Celle-ci a d'abord fait l'objet d'une production scientifique (travaux d'Aglietta, Boyer, Mistral, Lipietz, Destanne de Bernis...) avant de pénétrer progressivement dans les contenus enseignés. De même, l'évolution des contenus enseignés en sociologie s'explique largement par l'évolution de la production scientifique dans cette discipline : regain d'intérêt pour l'œuvre de Weber, découverte ou redécouverte de l'École de Chicago et de l'interactionnisme etc.

¹³ Il suffit de consulter la revue « Historiens géographes » ou le « Bulletin de l'Union des Physiciens » ou la revue « Biologie-Géologie » pour mesurer (par différence) la distance qui sépare la discipline scolaire SES et les communautés savantes des disciplines de référence.