

La revue Contretemps publie sur son site un article de Raphaëlle Marx intitulé « La crise est partout...sauf dans les programmes de SES »¹. Fondée par Daniel Bensaïd, la revue Contretemps se situe clairement dans le champ de la pensée marxiste, un marxisme ouvert et critique. Elle a l'ambition de « disputer le champ des idées » à la pensée libérale et sociale-libérale et s'intéresse à des questions très diverses (de la crise financière à la religion et au féminisme).

On pouvait donc a priori se réjouir que cette revue consacre une étude que l'on espérait sérieuse et argumentée aux SES. L'article publié comporte d'ailleurs quelques remarques assez justes (par exemple sur la nécessaire défense des services publics, le lien entre les enseignements scolaires et les savoirs de référence, sur le pluralisme théorique et sa prise en compte dans l'enseignement, sur la critique des groupes de pression patronaux et leur prétention à rédiger les programmes de SES², etc.). Mais dans l'ensemble il faut déchanter. Si le texte est d'une tenue supérieure à ce que l'on trouve généralement sous la plume des défenseurs de la doxa des SES, il épouse finalement la posture de ce discours dominant sur les SES et multiplie les inexactitudes, imprécisions et affirmations discutables.

1. La place de la sociologie en seconde

L'auteure considère que le projet de programme du groupe d'experts se caractérise par « l'oubli de la sociologie » et elle écrit « *les thèmes qui font davantage appel à la sociologie constituent moins de la moitié du programme actuel de seconde* ». Cette évaluation est un peu optimiste. En effet le programme de seconde actuellement en vigueur comporte 5 points principaux dont un seul (« La famille une institution en évolution ») peut être considéré comme sociologique. La sociologie représenterait donc 20% du programme. Si l'on adopte une lecture plus généreuse en termes de thèmes et que l'on ne compte pas la brève introduction, on est donc à 1 thème sur 4 (25%). Il s'agit bien d'une lecture généreuse car le thème sur la famille ne comporte pas de sous-thème alors que les autres thèmes en comportent 2 ou 3. Si on compte les sous-thèmes on est donc à 1 sur 7 hors introduction ou sur 8 avec l'introduction (14% ou 12%). Si l'on mesure la part de la sociologie en comptant les « notions » que les élèves doivent acquérir, on constate qu'il y a 3 notions sociologiques (Diversité des formes familiales, Relations de parenté, Effet de signe) sur 28 notions au total (soit 10,7%). Même en ajoutant deux notions qui peuvent être revendiquées par les économistes et les sociologues (Ménage et PCS) on est à 5 notions sur 28 (soit 17,8%).

Au total, pour démontrer que l'on assiste avec le projet de programme du groupe d'experts à une diminution de la part de la sociologie, il faudrait que la sociologie y

¹ <http://www.contretemps.eu/interventions/crise-est-partout-sauf-dans-programmes-ses> . Dans la suite de ce texte, toutes les citations sans indication de source sont tirées de cet article.

² J'ai moi-même consacré un texte à cette question :

http://www.eloge-des-ses.fr/faits/lettre_pegereau_lanxade.pdf

occupe une part plus faible que dans l'ancien. Or on constate que sur 12 questions, 4 sont explicitement sociologiques soit 30%³. Dans le projet de programme du groupe d'experts (qui est encore susceptible d'évoluer à la suite de la consultation des professeurs) la sociologie occupe une place PLUS importante que dans l'ancien programme. Certes, on trouve l'indication selon laquelle les professeurs doivent traiter obligatoirement les 10 premières questions, ce qui risque de conduire à l'élimination de 2 questions de sociologie. Mais il faut se battre pour demander la suppression de cette phrase et non en affirmer que la sociologie est marginalisée dans le texte du programme.

2. Le primat de la description

L'auteure écrit : « *Sans les armes de la description, et donc de la confrontation empirique des modèles théoriques, on risque d'alimenter une confusion entre ces modèles théoriques et la réalité que l'on cherche à étudier* ».

Si tout le monde s'accorde sur la nécessité de la modélisation et de l'investigation empirique, comme sur la nécessité de soumettre les modèles à des épreuves de réfutation, il est aussi nécessaire de rappeler qu'il n'est pas d'observation qui soit vierge de théorie (Malinowski), que la moindre expérience est un théorème réalisé (Bachelard), que le concret est le résultat et non le point de départ de l'activité intellectuelle (Marx). On est surpris en effet de trouver cette insistance sur la description considérée comme extérieure et préalable aux modèles dans une revue qui se réclame notamment de Marx. Pour ce dernier la pensée doit s'élever de l'abstrait au concret. Marx considérait même que l'abstraction était beaucoup plus nécessaire dans les sciences sociales que dans les sciences de la nature : « *...l'analyse des formes économiques ne peut s'aider du microscope ou des réactifs fournis par la chimie; l'abstraction est la seule force qui puisse lui servir d'instrument* »⁴.

Cette considération épistémologique ne tranche pas la question de savoir comment on travaille avec les élèves pour les conduire à l'abstraction. Mais si avant d'enseigner le professeur a dans la tête cette opposition entre modèle et description, le risque est grand qu'il ne véhicule (consciemment ou non) une approche platement empiriste et positiviste des rapports entre la connaissance et les objets à connaître.

Or c'est bien dans ce travers que semble tomber l'auteure de l'article lorsqu'elle écrit : « *Bien sûr, il ne s'agit là que de modèles économiques, et en aucun cas d'une description du réel, mais c'est bien cela qui fait problème. La modélisation est une des démarches essentielles des sciences sociales et doit donc être enseignée en SES, mais celle-ci suppose une capacité à décrire la réalité sociale pour pouvoir utiliser ces modèles, et pour que ceux-ci aient un intérêt* ». Même si elle considère (et c'est très positif) que la modélisation doit être enseignée en SES, il n'en demeure pas moins qu'à travers les formules choisies, on oppose modèle et description, c'est la description qui est privilégiée.

3. Les modèles, le réel et les élèves

Cette posture se retrouve dans des formulations qui confondent dimension épistémologique et dimension pédagogique (ou didactique) : « *Le programme se présente*

³ Et beaucoup plus nettement sociologiques que dans l'ancien programme qui restait dans une logique d'études des questions sociales plutôt que de la sociologie. Cela se traduisait par la quasi-absence de concepts proprement sociologiques dans le programme.

⁴ K. Marx : **Le capital**, préface à la première édition (1867), Garnier-Flammarion, 1969, (p. 35)

comme un exercice de lévitation au dessus du réel : par les problématiques proposées aux élèves, qui ne recoupent pas les questions qu'ils se posent face à ce qu'ils peuvent observer et vivre de la réalité économique et sociale, et par la difficulté des concepts à apprendre, qui laissent apparaître une véritable déconnexion entre les préoccupations du groupe d'experts et les réalités de l'enseignement et de l'apprentissage en classe de seconde ».

Plus loin l'auteure ajoute : « comment intéresser des adolescent-e-s de 15 ans à des modèles désincarnés, ne répondant pas toujours à des questions socialement vives, sans leur donner les outils de l'analyse de la réalité qu'ils ont sous les yeux ? »

Ces deux courtes citations soulèvent une multitude de questions. Je me limite à quelques-unes.

- Un modèle par définition n'est pas le réel, il est par nature « désincarné ». « Lévitation » ou pas⁵, le modèle ne « ressemble » pas à la réalité, il ne relève pas du « réalisme socialiste », il consiste toujours à accentuer unilatéralement les aspects du réel que l'on vise à analyser. Là encore on est un peu surpris de devoir faire remarquer à un auteur qui publie dans une revue marxiste que le modèle de l'économie marchande simple de Marx est en « lévitation » par rapport aux marchés concrets. De plus, personne n'a jamais vu le capitalisme de Marx dans la réalité, parce qu'il s'agit d'un modèle qui fait abstraction du fait que, dans les formations sociales concrètes, il y a toujours un enchevêtrement complexe de divers modes de production (dont l'un est dominant). Bref, à l'aune de cette critique des modèles parue dans Contretemps, il faudrait jeter « Le capital » aux poubelles de l'histoire pour crime de « lévitation » et de « désincarnation ».
- Sur le plan pédagogique, on devrait donc juger les modèles scientifiques à leur correspondance avec les questions que les élèves se posent à partir de « la réalité qu'ils ont sous les yeux ». De telles affirmations ne manquent pas de surprendre dans une revue marxiste. Les élèves seraient donc miraculeusement préservés de l'idéologie dominante, ils verraient la réalité, que les modèles des économistes s'efforcent de cacher. A partir de ce qu'ils ont sous les yeux (imagine-t-on formulation plus empiriste ?) les élèves poseraient spontanément des questions scientifiquement pertinentes, qui permettraient de définir ce qui doit légitimement leur être enseigné ? Et que fera le professeur adoptant une telle conception pédagogique quand les élèves, à partir de ce qu'ils ont « sous les yeux » diront que la famille est en crise et que cela provoque la délinquance, qu'il y a trop d'immigrés et qu'ils prennent le travail des Français, que le progrès technique provoque le chômage, que les banques prêtent la monnaie qu'elles collectent⁶, etc.
- J'ai traité ailleurs de la formule « questions socialement vives » employée désormais à tort et à raison sans aucun souci de rigueur⁷.

Derrière la position de notre collègue Raphaëlle Marx, il y a une illusion tenace celle qui consiste à penser que c'est en partant du vécu, de la « vraie vie » opposée à l'abstraction

⁵ Mais le terme « lévitation » appliqué aux modèles est évidemment péjoratif alors que la « description » de la réalité est toujours connotée positivement dans l'article de Contretemps.

⁶ Sur ce point, et plus fondamentalement sur la question de la création monétaire, les confusions sont nombreuses au sein de la pensée critique (voir les critiques de J.M. Harribey à propos de P. Jorion). On imagine donc sans peine que pour faire accéder les élèves à la connaissance, il ne faut pas partir de ce qu'ils ont sous les yeux, mais il faut franchir l'obstacle que constituent leurs représentations.

⁷ <http://www.eloge-des-ses.fr/faits/qsvconfusions.pdf>

desséchante des savoirs et des théories, que l'on pourrait favoriser les apprentissages des élèves. Mais on sait pourtant depuis longtemps que cette attitude est une impasse. Dans une conférence prononcée à l'occasion d'une université d'été consacrée aux SES (en 1997), Samuel Johsua ironisait sur « *la croyance romantique qu'il suffirait que l'école duplique "la vraie vie" pour être efficace, et que toutes ses difficultés proviennent justement de son incapacité à le faire par manque de volonté sociale et politique* »⁸.

4. Le misérabilisme pédagogique

Un autre volet de l'argumentation de Raphaëlle Marx porte sur la possibilité pour les élèves d'accéder à la compréhension de certains outils ou mécanismes. « *Ce n'est pas dans le monde des bisounours que nous allons enseigner l'« économie bisounours », mais bien avec des lycéen-ne-s de 15 ans ou 16 ans, qui peuvent arriver avec des difficultés accumulées en mathématiques et en français. Et c'est bien dans les milieux les plus populaires que l'on retrouve le plus de difficultés à s'exprimer à l'écrit ou à comprendre une formalisation mathématique. Dans ce contexte, comment interpréter l'ajout de certaines notions, que les élèves ont déjà du mal à comprendre en première, au programme de seconde ? Il en va ainsi de la notion d'élasticité, qui vise à mesurer l'impact d'une variation de revenu ou de prix sur la consommation, ou du raisonnement « à la marge », qui a le grand mérite de permettre la démonstration de l'équilibre général pour les économistes, et de perdre 80% d'élèves dans une classe de première* ».

On aimerait bien savoir sur quelle enquête un peu sérieuse se fonde l'auteure pour affirmer que 80% des élèves sont perdus lorsqu'ils étudient le raisonnement à la marge et le marché en première⁹. Mais plus fondamentalement, on part de l'idée que les élèves de 15 ou 16 ans sont inaptes à l'abstraction, qu'ils arrivent du collège avec des retards accumulés et que les enfants des milieux populaires sont victimes d'un handicap socio-culturel. Il en résulte donc que l'on devrait faire un enseignement pauvre aux enfants de pauvres, qu'il faudrait renoncer à toute formation intellectuelle un peu ambitieuse sous prétexte des difficultés des enfants issus des milieux populaires. Ce misérabilisme n'a pourtant guère de fondements. Voilà longtemps que le concept même de « handicap socio-culturel » a été mis en cause par les pédagogues progressistes, voilà longtemps que Pierre Bourdieu nous a mis en garde contre les effets démobilisateurs d'un certain sociologisme, voilà longtemps que Jean-Pierre Terrail nous a invité à proposer des objectifs ambitieux aux enfants des catégories populaires, voilà longtemps que Jean-Yves Rochex, Elisabeth Bautier et les membres de l'équipe ESCOL nous ont appris qu'il faut donner un sens proprement cognitif aux apprentissages et dans son dernier livre Jean-Pierre Astolfi nous invitait à lutter contre l'ennui et la démotivation en donnant de la saveur (théorique et disciplinaire) aux savoirs.

Bref, on attendait d'une revue progressiste une autre posture que ce discours de déploration sur la faiblesse du niveau des élèves.

Mais peut-être ne s'agit-il là que d'une habileté tactique pour condamner l'inscription dans le programme de l'élasticité et du raisonnement à la marge (des concepts bourgeois sans doute). Car notre auteure en appelle (au nom de la « description » des inégalités) à utiliser la méthode des déciles et donc je suppose des écarts interdéciles, et à présenter

⁸ <http://www.eloge-des-ses.fr/documents/joshua1997.pdf> . Didacticien de la physique, Samuel Johsua est aussi l'un des animateurs de la revue Contretemps.

⁹ Signalons au passage que l'équilibre général n'est pas au programme de première et que si certains enseignants perdent leurs élèves en traitant ce point, la responsabilité n'en incombe pas aux auteurs du programme.

la courbe de Lorenz et le coefficient de Gini. Si on comprend bien la soustraction (coût marginal) c'est trop difficile, mais la courbe de Lorenz est à la portée des élèves. L'argumentation ne semble pas très cohérente.

5. Une présentation inexacte de la théorie néo-classique

Au-delà des questions épistémologiques et didactiques, l'article comporte aussi plusieurs affirmations très contestables à propos des contenus disciplinaires. Le projet de programme du groupe d'experts est critiqué comme étant trop néo-classique. Fort bien, mais qu'est-ce que cela signifie ? Heureusement l'auteure nous le précise et écrit : « *Par paradigme néo-classique, on entend un ensemble de théories qui ont pour point commun de considérer que la valeur d'une marchandise ne provient pas du travail qui a été nécessaire à sa production (ce que diraient les économistes classiques –Smith, Ricardo, Marx-) mais de son utilité sur le marché. Les néo-classiques se sont donc attachés à démontrer qu'un équilibre général sur les marchés des biens et services, du travail et des capitaux était possible dans certaines conditions de concurrence. Souvent, la théorie néo-classique amène une position libérale en matière de politique économique : l'équilibre sur le marché n'est possible que si l'Etat n'entrave pas le fonctionnement de la concurrence par une politique interventionniste sur les prix, l'organisation de la production ou les salaires* ».

Ce passage comporte de nombreuses erreurs et approximations discutables. Le cœur du problème réside dans l'assimilation à la théorie néo-classique de tous les auteurs qui se réclament de la théorie subjective de la valeur. Or, les autrichiens¹⁰ se fondent sur la théorie de la valeur utilité, mais ils ne raisonnent pas en termes d'équilibre général, leur conception du marché est totalement différente de celle des néo-classiques, ils refusent la neutralité de la monnaie de même que la théorie quantitative. Ils s'opposent aussi à l'usage des mathématiques en économie (voir notamment les positions de Von Mises) et développent une épistémologie dualiste en refusant que l'on applique aux sciences sociales (dont l'économie) les règles épistémologiques des sciences de la nature (Hayek dans « Scientisme et sciences sociales »). Il faut donc être clair, si l'on s'oppose à l'usage des mathématiques et à l'équilibre général, on s'oppose aux néo-classiques et pas aux autrichiens. Or ces derniers sont, de loin, les plus libéraux. Ils reprochent d'ailleurs régulièrement aux néo-classiques d'être des théoriciens de l'intervention de l'Etat dans l'économie¹¹.

Que reproche-t-on exactement aux programmes de SES ? D'être trop libéraux (alors ce sont les autrichiens que l'on devrait critiquer, mais leur théorie est totalement absente des programmes) ou bien d'être trop néo-classiques (mais alors ils ne sont pas nécessairement libéraux).

6. Le raisonnement à la marge est-il libéral ?

¹⁰ On ne peut que recommander à des marxistes de lire le livre de Nicolas Boukharine « L'économie politique du rentier » qui est consacré à l'école autrichienne et notamment à Eugen von Böhm-Bawerk. Le livre a été écrit à l'époque où les marxistes (Boukharine n'avait pourtant que 23 ans !) avaient une culture épistémologique. Par exemple, commentant l'affirmation de Böhm-Bawerk selon laquelle toute théorie est abstraite, Boukharine écrit : « *en quoi le marxisme se trouve parfaitement d'accord avec l'école autrichienne* ».

¹¹ Et ils n'ont pas tort. Par exemple la méthode de planification proposée par Oscar Lange (en réponse aux critiques de von Mises sur le calcul économique dans le socialisme) s'inspire évidemment de la logique walrasienne du commissaire-priseur.

Une autre question disciplinaire concerne le raisonnement à la marge. Raphaëlle Marx écrit : « *Le raisonnement à la marge est utilisé par les économistes néo-classiques, il s'agit de raisonner en terme d'utilité et de coût de la dernière unité produite ou consommée. L'idée est la suivante : le producteur rationnel produit jusqu'à ce que la dernière unité produite lui rapporte du profit, le consommateur consomme jusqu'à ce que l'utilité procurée par la dernière unité achetée soit supérieure à son coût, le travailleur offre son travail jusqu'à ce que le salaire de la dernière heure offerte soit supérieur à la peine qu'elle engendre* ».

Or si le terme « marginalisme » peut être utilisé pour désigner l'ensemble constitué des économistes néo-classiques et des autrichiens (on parle parfois de « révolution marginaliste »), le raisonnement à la marge lui a fait l'objet d'un usage beaucoup plus large dans l'histoire de la pensée économique. Par exemple, la théorie de la rente de Ricardo repose manifestement sur un raisonnement à la marge. De même Keynes utilise le concept d'efficacité marginale du capital qu'il met en relation avec le taux d'intérêt pour déterminer le niveau de l'investissement. Marx lui-même s'est beaucoup intéressé à la naissance du calcul différentiel (version mathématique du raisonnement à la marge). Il y voyait un lien avec la pensée dialectique (la quantité se transforme en qualité).

Former les élèves au raisonnement à la marge n'implique donc pas un choix théorique particulier. L'idée par exemple que, dans certains contextes, une variation marginale faible d'une variable explicative conduit à une variation importante de la variable expliquée ne me semble pas spécialement « bourgeois », « libéral » ou « capitaliste ».

7. Ni le marché ni les limites du marché

L'article de Raphaëlle Marx reproche au projet de programme du groupe d'experts d'avoir une orientation trop favorable à la régulation marchande. Mais dans le même temps, l'auteure présente de façon critique la formule suivante : « la pollution est bien le signe d'une défaillance du marché à laquelle il est possible de remédier par un système d'« incitations » et de « normes » ».

On a quelque peine à comprendre quelle est exactement la critique qui est ici formulée. L'auteure conteste-t-elle que la pollution soit une limite du marché ? Conteste-t-elle que l'on adopte des normes ? Par exemple l'interdiction de l'essence avec plomb, de l'utilisation de l'amiante, des rejets de dioxine dans l'atmosphère. Conteste-t-elle que l'on puisse grâce à des taxes et/ou des subventions inciter les agents à moins polluer, à utiliser les transports en commun ou des énergies renouvelables ?

On espère que non !

Quel est alors le sens de cette phrase ?

Faut-il comprendre que toutes ces questions n'intéressent pas les élèves ?

Et pourtant sur ce point encore, le projet de programme du groupe d'experts constitue une avancée importante. Jamais jusqu'ici le TEXTE des programmes de seconde n'avait fait référence à un DEBAT THEORIQUE. Or c'est ce qui est fait dans le projet actuellement en discussion puisque les mécanismes de marché sont présentés et aussitôt les limites du marché sont mises en évidence. Je ne vois pas ce que l'on peut objecter à cela.

8. La science économique est orthodoxe et la sociologie est critique

Enfin, et il s'agit là d'un des invariants du discours dominant sur les SES, on trouve dans l'article de Contretemps la formule suivante : « *C'est bien grâce aux sciences sociales que l'on peut mettre en question ce qu'il faut bien appeler l'idéologie dominante* ».

L'auteure utilise cette formule à partir de la fameuse question du « croisement des regards ». On voit donc par là quelle est la raison fondamentale de la définition « pluridisciplinaire » des SES. Elle n'est pas pédagogique, elle n'est pas épistémologique, elle est politique. On considère que la science économique est par nature « libérale », que tous les économistes sont des défenseurs du marché sans limite et de l'État minimal et que par conséquent seules les autres sciences sociales peuvent apporter un contrepoint critique à une analyse économique qui ne peut pas être autre chose qu'orthodoxe.

Or cette définition est doublement problématique :

- D'une part, comme l'a souligné Jean-Paul Fitoussi¹², l'analyse économique néo-classique a consacré l'essentiel de ses efforts à analyser les limites de la régulation marchandes en définissant de façon de plus en plus restrictives les conditions qui doivent être réunies pour que le marché soit efficient. Même la théorie dite « *main stream* » n'adopte pas une posture d'apologie inconditionnelle du marché (Stiglitz, Akerlof, Ostrom, Williamson et plus loin de nous dans le temps Tobin, Myrdal, Kaldor, Keynes, etc.)¹³.
- D'autre part, il existe une analyse économique hétérodoxe qui reste très vivace et qui produit de nombreuses analyses importantes qui ont un grand retentissement (la théorie de la régulation en France, le courant institutionnaliste aux Etats-Unis, etc.).
- Enfin si l'économie n'est pas nécessairement assujettie à une idéologie pro-marché, la sociologie n'est pas nécessairement critique. De Le Play, Le Bon et Tarde, jusqu'à Parsons, Aron et Boudon, les exemples ne manquent pas de sociologues dont certains sont conservateurs et d'autres attachés à la défense des sociétés d'économie libérale.

Présenter les « sciences sociales » comme porteuses d'une critique de l'idéologie dominante dont la science économique serait l'expression est donc une vision simpliste et idéologique.

Conclusion : De la réflexion sur les SES à la réflexion sur la pensée critique

Il existe aujourd'hui un vif débat parmi les professeurs de SES quant à l'identité de leur discipline et la façon de la défendre face aux attaques dont elle fait l'objet. L'article de Contretemps se situe malheureusement dans le discours dominant qui fait reposer la défense des SES sur un discours peu fondé et donc peu crédible.

En fin de compte, ce type de discours, loin de contribuer à la défense des SES entame la légitimité de cette discipline scolaire et contribue à donner prise aux arguments de ses adversaires.

Au-delà du débat sur les SES, il me semble que l'article de la revue Contretemps illustre un spectaculaire affaiblissement de la pensée critique. Face au raz de marée de la contre

¹² « La démocratie et le marché », Grasset, 2004 (réédition en livre de poche, 2007)

¹³ Voir aussi sur ce point le livre récent du Cercle des économistes : « A quoi servent les économistes ? », PUF, 2010

révolution conservatrice qui s'est déclenchée au début des années 1980, la pensée critique manque de profondeur et de cohérence. A la fois coupée de ses racines (la connaissance du marxisme se réduit comme peau de chagrin) et incapable d'innover sur le plan théorique, elle est acculée à une posture uniquement défensive qui se traduit par des slogans simplificateurs dont l'enjeu politique n'est pas toujours maîtrisé. Du coup on voit se développer des discours qui se veulent critiques et qui sont en fait conservateurs sur le plan politique et/ou libéraux sur le plan économique. Dans le débat sur les SES, cela se traduit par le fait que certains avancent des arguments qu'ils croient marxistes ou critiques, alors qu'ils relèvent de la rhétorique de l'école historique allemande, dont Marx, pourtant, pensait le plus grand mal.