

Les programmes de SES sont l'objet d'inépuisables débats. Ceux-ci se déroulent souvent « à chaud », dans les périodes où les programmes changent et ils font une large place aux discours militants et institutionnels. A priori, on ne peut donc que se réjouir du fait qu'une universitaire s'empare de la question. Hélas, comme nous allons le voir, le texte examiné ici ne respecte pas les règles élémentaires du champ scientifique². Au travail de la preuve, l'auteure substitue des affirmations péremptives qui ne reposent que sur ses préjugés idéologiques. La chose est d'autant plus regrettable que Sabine Rozier se situe dans le champ de la pensée critique qu'elle discrédite au passage. Car quel crédit accorder à une critique qui ne prend pas en compte la complexité du réel et qui ignore (délibérément ?) les débats relatifs à la question traitée ? Le caractère superficiel de l'approche proposée atteint la caricature lorsque l'auteure considère que les approches de Michaël Young et de Basil Bernstein risquent « *de ne prêter attention qu'aux aspects les plus visibles et les plus secondaires* » (p. 144) de la relation entre les savoirs enseignés et les groupes sociaux.

I. Un patronat tout puissant ?

La thèse de l'auteure est assez simple. A partir du milieu des années 2000, le patronat, prenant conscience des « vives contestations » dont les entreprises et le libéralisme font l'objet, décide de modifier les programmes de SES et entreprend, pour se faire, de les discréditer. L'objectif est de définir des programmes dont les contenus seraient plus favorables aux entreprises et au libéralisme économique. Mais cet objectif n'a rien de nouveau. Dès l'origine de l'enseignement des SES (dans les années 1960), le projet de former les élèves aux « réalités » de l'économie de marché, de les adapter à la société telle qu'elle existe et aux changements qu'exige la « modernisation » est présent. L'auteure affirme que « l'ambition originelle de cet enseignement » est « *celle d'une éducation à la citoyenneté* »³ (p. 133). Mais outre que l'on peut mettre ce que l'on veut derrière « l'éducation à la citoyenneté » (en particulier une attitude de conformité à l'ordre établi), il y a, à l'origine de l'enseignement des SES plusieurs projets concurrents. Un projet scientifique⁴ et un projet technocratique qui relève de la volonté des hauts-fonctionnaires de l'époque gaullienne de moderniser la France. Surtout, dès 1980, avec le rapport publié, à la demande du premier ministre Raymond Barre, par Joël Bourdin, les attaques contre les SES émanant des milieux patronaux n'ont pas cessé. Etablir, comme le fait l'auteure une relation entre le changement des programmes et les émeutes des banlieues de 2005 ou la mobilisation de la jeunesse contre le « Contrat Première Embauche » n'apparaît pas convaincant.

¹ Je remercie Estelle Hemdane, Mickaël Joubert et Lionel Lorrain pour leurs remarques qui m'ont permis d'améliorer la première version du texte. Je reste bien sûr seul responsable des erreurs et omissions que qu'il pourrait contenir.

² Rozier S. (2018), Le patron et l'enseignant : controverses autour des savoirs économiques des français, in Richardot S. et Rozier S. (dir.), *Les savoirs des sciences humaines et sociales en débat*, Presses Universitaires du Septentrion, Coll. Paradoxa (p. 133-154).

³ Les SES seraient donc une « éducation à » et pas une discipline ! La thèse est lourde de conséquences, mais l'auteure ne le soupçonne même pas (sur les « éducation à » voir Beitone, 2014).

⁴ Dans le groupe chargé initialement de la mise en place de cet enseignement on trouve par exemple, J.C. Casanova, Maurice Niveau, Alain Barrère, André Babeau (économistes), Raymond Boudon, Alain Touraine, Pierre Bourdieu (sociologues), Madeleine Chapsal, Maurice Duverger (politistes).

Nul ne conteste la volonté du patronat, à travers l'action de l'Institut de l'Entreprise et d'une partie de la presse économique, de peser sur le contenu de l'enseignement des SES. Mais il y a loin de la coupe aux lèvres. Ce n'est pas parce que l'on multiplie les citations des dirigeants de l'Institut de l'entreprise que l'on démontre qu'ils ont effectivement été en mesure de peser sur les contenus d'enseignement. Sauf à tomber dans un complotisme dont l'auteure affirme vouloir se prémunir, il faudrait expliciter les processus par lesquels cette action s'exerce effectivement. Or, on ne trouve rien de tel dans l'article. Au demeurant, jamais les procédures administratives d'élaboration des programmes ne sont évoquées⁵. Une recherche sérieuse aurait dû préciser la façon dont on passe des intentions des milieux patronaux, aux textes règlementaires que constituent les programmes. Tout se passe donc comme s'il suffisait au patronat de vouloir telle ou telle chose pour que l'Etat passivement s'incline. Cette vision caricaturale nie toute autonomie à l'appareil d'Etat et toute possibilité d'action aux acteurs sociaux autres que le patronat.

II. Le mépris pour les faits ?

Quelques exemples de phénomènes négligés par l'auteure permettent de montrer les graves insuffisances du texte publié.

A aucun moment le rapport Guesnerie(juin 2008) n'est évoqué. Or, si ce rapport a été demandé par le ministère à la suite d'une campagne de critiques patronales (relayées par l'Académie des sciences morales et politiques) contre les programmes et les manuels de SES, il est confié à une personnalité respectée, professeur au Collège de France. La commission est composée de nombreux universitaires économistes et sociologues, de professeurs de SES (dont le président de l'APSES), de membres du corps d'inspection. Certes, Michel Pébereau en est membre (au titre de l'ASMP) mais ses positions sont très clairement minoritaires⁶. Au total le rapport est globalement favorable aux SES dont il tire un bilan positif. Un appel de soutien à ce rapport est signé par plus de 400 universitaires et plus de 600 professeurs de SES⁷. Or c'est sur la base de ce rapport que la nouvelle génération de programme du cycle terminal est rédigée sous la présidence de Jacques Le Cacheux, un chercheur de l'OFCE que l'on peut difficilement cataloguer comme ultra-libéral à la solde du patronat.

L'auteure insiste beaucoup sur le rôle du CODICE. Il est vrai que cet organisme a été créé par Thierry Breton lorsqu'il était ministre des finances et qu'il vise à agir sur l'information économique tout autant que sur la formation. On y trouve notamment des journalistes très libéraux⁸ et quelques fonctionnaires. Le ministère de l'éducation y est représenté, mais exprime de fortes résistances à ce

⁵ Les programmes sont rédigés sous l'autorité d'un Conseil supérieur des programmes qui désigne les présidents des groupes d'experts disciplinaires. Ces présidents composent leur groupe en consultant l'inspection et les syndicats. Une fois le groupe composé, ce dernier rédige un PROJET de programme qui doit être adopté par le Conseil supérieur des programmes. Il est ensuite soumis pour avis au Conseil supérieur de l'éducation nationale (où siègent l'ensemble des organisations syndicales) et, finalement publié au journal officiel par un arrêté du ministre de l'Éducation nationale. Il faudrait démontrer que le patronat est hégémonique à chaque étape du processus et/ou qu'il contrôle tous les fonctionnaires (dont de nombreux universitaires) qui siègent dans les groupes d'experts et au Conseil supérieur des programmes.

⁶ La composition de la commission est disponible sur le site de l'IDIES : <http://www.idies.org/index.php?post/Composition-de-la-commission-Guesnerie>

⁷ Le texte de soutien au rapport Guesnerie est ici : <http://eloge-des-ses.com/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Guesnerie-et-avenir-des-SES.pdf> et la liste des signataires qui s'associent à ce soutien est ici : <http://eloge-des-ses.com/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Guesnerie-Liste-des-signatures.pdf> . La grande diversité des signataires impressionne beaucoup le cabinet du ministre.

⁸ J'avais, pour ma part, protesté publiquement contre les prises de position outrancières de l'un des membres du CODICE, le journaliste Y. de Kerdrel du Figaro : <https://alainbeitone.blogspot.com/2008/11/lettre-ouverte-aux-responsables-du.html>. Le texte est repris sur le site de l'IDIES.

qui apparaît comme un empiètement des Finances sur les prérogatives de l'Éducation nationale. En fin de compte, le CODICE disparaît sans avoir eu de véritable influence.

S. Rozier expose longuement les prises de position du patronat, mais, en dehors de références à l'APSES, elle ne fait pas état des débats suscités par ces prises de position. Or de nombreuses interventions s'opposent à l'approche patronale comme celles qui s'expriment dans *Alternatives économiques* ou sur le site de l'IDIES (Institut pour le Développement de l'Information Économique et Sociale), celles des associations universitaires, des organisations syndicales d'enseignants. Un événement particulièrement révélateur est constitué par « L'appel de Lyon »⁹ du 20 novembre 2008. Rendu public à l'occasion des « Journées de l'économie », en présence de Roger Guesnerie, il est signé par l'ensemble des organisations d'enseignants-chercheurs en science économique, sociologie et science politique. Il est aussi signé par l'APSES et par un certain nombre de « personnalités » (dont moi) dans le but de montrer la large unité constituée pour la défense des SES, dans la perspective du rapport Guesnerie.

En présentant les programmes comme le résultat exclusif de manœuvres du patronat, l'auteure passe à côté des enjeux et ne se donne pas les moyens de comprendre les évolutions curriculaires en SES. En réalité, trois positions sont en présence dans ce débat :

- La position de l'APSES, seule organisation professionnelle des professeurs de SES, soutenue par certains syndicats, qui défend une conception essentiellement pédagogique et critique de l'enseignement des SES et qui conçoit cet enseignement dans une optique « citoyenne ».
- La position des enseignants du supérieur, qui se reconnaissent majoritairement dans le rapport Guesnerie et souhaitent un renforcement des fondements scientifiques de la formation délivrée aux lycéens. Cette position est aussi celle d'un certain nombre d'enseignants de SES et de plus en plus nettement celle de l'inspection générale.
- Celle du patronat qui souhaite (comme l'APSES) un enseignement plus concret, plus ancré sur le réel, mais qui dissimule derrière ce discours la volonté d'un enseignement apologétique de l'entreprise et de l'économie de marché¹⁰.

Les ministres de l'éducation nationale, quelles que soient leurs préférences politiques, essaient d'arbitrer entre ces positions pour limiter autant que possible les conflits autour de l'enseignement des SES. L'alliance entre la position 1 et la position 2 lors de l'Appel de Lyon et le succès de l'appel de soutien au rapport Guesnerie a conduit le ministère à considérer que ce rapport et ses orientations plus scientifiques qui ne faisait pas pour autant l'impasse sur le bilan positif de l'enseignement des SES était le bon point d'équilibre.

III. Faut-il vraiment tout confondre ?

L'auteure de l'article n'a jamais travaillé les questions scolaires. Par exemple, elle utilise le mot « didactique », mais n'en donne jamais la définition. Elle cite Michel Verret et Yves Chevallard, mais ce qu'elle écrit montre qu'elle ne connaît pas leurs travaux.

Tout d'abord, S. Rozier écrit : « *La remise en cause de la légitimité scientifique des SES par l'Institut de l'Entreprise s'inscrit donc dans un mouvement plus général, présent dans les curricula d'autres pays (et dans d'autres enseignements de lycée en France) exigeant des savoirs dispensés dans*

⁹<http://www.idies.org/index.php?post/Declaration-de-Lyon>

¹⁰ Sur mon opposition à la position du patronat, voir ma « Lettre ouverte à Michel Pébereau et Thibault Lanxade » qui figure notamment sur le site de Philippe Meirieu.

https://www.meirieu.com/FORUM/beitone_pebereau_lanxade.pdf. Curieusement, S. Rozier me cite dans une note et laisse entendre que mes positions sont identiques à celles des milieux patronaux.

l'enseignement secondaire qu'ils soient alignés sur ceux proposés dans le supérieur ». Elle commet une triple erreur¹¹ :

- D'une part, le discours dominant sur le plan international met au contraire l'accent sur la nécessité pour l'enseignement secondaire de rompre avec les disciplines académiques (Beitone, 2015). Il faudrait donner la priorité aux « compétences non cognitives », au caractère ludique des apprentissages, à la démarche de projet, aux « enseignements pratiques interdisciplinaires ». L'enseignement académique universitaire est fréquemment présenté comme un repoussoir et on invite les enseignants du secondaire à rompre avec le modèle traditionnel de l'enseignement supérieur.
- D'autre part, l'enseignement universitaire se transforme lui-même à vive allure sur fond de professionnalisation, d'approche par compétences et de régionalisation des savoirs (Stavrou, 2017). Cette régionalisation n'est rien d'autre que l'approche par objets qui rompt avec la logique scientifique pour découper les savoirs en fonction des besoins du marché du travail.
- Enfin les milieux patronaux ne réclament pas que l'on enseigne dans le secondaire des savoirs obéissant aux règles d'autonomie intellectuelle propre au champ scientifique (Bourdieu, 2001). Tout au contraire, le discours apologétique que le patronat veut voir enseigner aux élèves est en rupture explicite avec l'enseignement supérieur. La revue Sociétal, publiée par l'Institut de l'entreprise est très explicite sur ce point. Gérard Dréan (2002) écrit par exemple que : « *En économie, à l'inverse de la physique, les faits élémentaires sont directement observables et accessibles à l'intuition et au raisonnement simple* ». Il ajoute : « *La démarche pédagogique consisterait à partir de faits simples que les élèves peuvent observer quotidiennement pour en tirer des enseignements généraux, comme dans les « leçons de choses » de notre enfance* ». On est donc très loin de l'enseignement universitaire de la science économique. Il s'agit bien de partir du concret, des perceptions immédiates des élèves, pour en induire des propositions générales (pédagogie inductive) conformes au sens commun. On comprend pourquoi les visites d'entreprises pour les élèves, les stages en entreprises pour les enseignants, l'intervention des chefs d'entreprise en classe, sont au cœur de l'activité des milieux patronaux. Aux discours « théoriques et abstraits » des enseignants, on oppose le concret immédiatement perceptible par les élèves et conforme au « bon sens ». Cette formation pratique, dit G. Dréan, permettrait de prémunir les élèves contre les « *constructions imaginaires* » enseignées dans le supérieur. Et il ajoute sur le mode humoristique : « *On imagine les pertes : le marché « pur et parfait », l'agent rationnel maximisateur, l'équilibre général, pour s'en tenir aux plus grands mythes de la théorie économique* »¹².

S. Rozier fait donc totalement fausse route en reprochant au patronat de vouloir rendre l'enseignement des SES plus scientifique. Tout au contraire ce sont les enseignants de SES¹³ qui ont défendu le fondement scientifique de leur enseignement contre tous les projets de conformation. Notre tâche, expliquent-ils souvent, n'est pas de faire aimer les entreprises ou les syndicats, mais de

¹¹ Elle commet aussi une stupéfiante erreur politique en reconnaissant aux groupes de pression patronaux le monopole de la scientificité. Dans cette perspective, la « critique sociale » doit donc combattre la science. On voit par là les ravages du post-modernisme sur la pseudo pensée critique. Pour un contrefeu intellectuel à cette défaite de la pensée, on peut consulter par exemple Boghossian(2009) et Lynch (2018).

¹² Il aurait donc suffi à S. Rozier de se documenter un peu sur ce que publie l'Institut de l'Entreprise pour ne pas lui attribuer la défense de la théorie économique néo-classique. Si elle s'était aussi documentée sur l'analyse économique, elle saurait que pour le courant autrichien du libéralisme économique, L. Walras et ses successeurs néoclassiques sont des théoriciens de la planification centralisée.

¹³ Et même dans une certaine mesure de l'APSES dont S. Rozier défend les positions.

les faire comprendre. Ou, selon une autre formulation, l'objectif de l'enseignement n'est pas d'apprendre aux élèves ce qu'ils doivent penser, mais comment penser en s'appuyant sur des savoirs légitimés au sein du champ scientifique.

Fondamentalement, S. Rozier commet deux erreurs majeures à propos de l'enseignement des SES :

- Elle attribue aux enseignants regroupés dans l'APSES la position suivante : « *C'est moins la compréhension abstraite de modèles scientifiques qui est ici visée que la réalité du monde dans lequel vivent les élèves* » (p. 149-150). Cette position est manifestement aussi celle de l'auteure. Or, on est là en présence de « l'abdication empiriste » que critiquait P. Bourdieu. Il serait donc possible d'accéder à la « réalité du monde » sans concept, sans outils théorique, sans modélisation ? Cette conception est en rupture avec tous les acquis de l'épistémologie rationaliste (celle de Bachelard, de Popper, de Canguilhem, de Bourdieu, etc.). On est en rupture aussi avec la conception de Marx pour qui « *il faut s'élever de l'abstrait au concret* ». Cette position épistémologique conduit à une dérive pédagogique, celle du « *préjugé déficitariste* » (Jean-Pierre Terrail), selon laquelle les élèves, surtout ceux issus des milieux populaires, ont besoin d'être protégés de l'abstraction. Il faut donc en rester au concret.
- Elle n'a pas compris le cœur de la théorie de la transposition didactique (qu'elle critique pourtant). Dans cette approche, l'école est une institution dont la légitimité résulte du fait qu'elle vise à permettre aux élèves de s'approprier des savoirs qu'ils ne peuvent pas s'approprier ailleurs¹⁴. Et ces savoirs eux-mêmes puisent leur légitimité hors de l'école. L'école est comptable devant la société des savoirs qu'elle enseigne et elle ne crée pas elle-même ces savoirs. Ils sont produits et validés dans des communautés savantes qui sont soumises aux règles du champ scientifique. Renoncer à ce principe, c'est livrer les savoirs enseignés à toutes les empoignades idéologiques. C'est ce qu'ont compris les enseignants d'histoire qui refusent que les politiques leur imposent ce qu'ils doivent enseigner sur la colonisation. C'est aussi ce qu'ont compris les enseignants de SVT qui refusent que les religieux de tous bords leur imposent ce qu'ils doivent enseigner à propos de la théorie de l'évolution. Ce sont les mêmes principes qu'appliquent les professeurs de SES. Contre tous les groupes de pression, ils travaillent collectivement à enseigner aux élèves des savoirs scientifiquement légitimes.

Bibliographie

Beitone A. (2014), *Educations à ...yabasta !*, Revue *Skholé* [en ligne]

<http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone>

Beitone A. (2015) *Discipline scolaire et disciplines savantes*, site du GRDS [en ligne]

<https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article209>

Boghossian P. (2009), *La peur du savoir. Sur le relativisme et le constructivisme de la connaissance*, Agone, Marseille.

Bourdieu P. (2001), *Science de la science et réflexivité*, Editions Raison d'agir.

Dréan G. (2002), *Comment on devrait enseigner l'économie*, *Sociétal*, n° 36, 2^{ème} trimestre 2002.

Lynch M. (2018), *Eloge de la raison. Pourquoi la rationalité est importante pour la démocratie*, Agone, Marseille.

¹⁴ On apprend à marcher ou à faire du vélo hors de l'école, mais ce n'est qu'à l'école qu'on peut apprendre la trigonométrie ou le système conceptuel de Pierre Bourdieu.

Stavrou S. (2017), *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*, Académia/L'Harmatta, Louvain-la-neuve.