

Programmes de sciences économiques et sociales Transmettre des savoirs ou débattre des opinions ?

Un texte critiquant les programmes de SES a été publié dans Libération (5 novembre 2018) et, sous une forme plus développée sur le blog des abonnés du Monde. Signé par des professeurs de SES, ce texte révèle des débats fondamentaux qui, au-delà des Sciences Economiques et Sociales, concernent la conception même de l'École et de ses missions.

1/ Disciplines scolaires ou « éducations à » ?

D'entrée de jeu, le texte se prononce pour une « éducation à la citoyenneté » et pour une « éducation à la faculté de juger ». Cette mode des « éducations à » relève de ce que le sociologue Basil Bernstein nommait la « régionalisation des savoirs ». Il ne s'agit plus d'enseigner des disciplines scolaires constituées, caractérisées par leur cohérence interne et leur épistémologie spécifique, mais de traiter de thèmes divers (santé, environnement, nutrition, sécurité routière, etc.) et à cette occasion de « mobiliser », au gré des centres d'intérêt des élèves et des professeurs, des notions empruntées à différents registres de discours (y compris les discours d'opinion). Aucune formation rigoureuse ne peut découler d'une telle démarche. C'est cette démarche, déjà à l'œuvre, qui conduit à réduire les horaires d'enseignement disciplinaires au lycée comme au collège et à rendre les professeurs polyvalents puisque tous peuvent contribuer à l'éducation à la santé ou à l'environnement. Les auteurs de la tribune, qu'ils en aient conscience ou pas, s'inscrivent dans la logique de déconstruction des savoirs disciplinaires qui est au cœur de la doxa éducative portée, notamment, par l'OCDE.

2/ Déscolariser l'école ?

Les auteurs indiquent que l'éducation au jugement, qui est selon eux la mission centrale de l'école, « *ne relève pas d'un mode de connaître (puisqu'elle prend appui sur l'imagination et non pas sur l'entendement)... elle ne peut pas s'enseigner* ». Ainsi, à rebours de la conception héritée de Condorcet, l'école ne viserait pas à enseigner, de façon égalitaire, des savoirs mais à développer la faculté d'imagination des élèves dans le cadre d'activités qui ne relèvent pas de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais si l'école n'enseigne pas des savoirs, qu'est-ce qui justifie son existence en tant qu'institution spécifique ?

3/ Apprendre comment penser ou ce qu'il faut penser ?

L'école a pour mission d'apprendre à penser de façon autonome en mobilisant des savoirs validés par des communautés savantes. L'École n'est ni une institution religieuse, ni un parti politique qui viserait à convaincre les élèves de la supériorité de telle ou telle vision du monde. C'est le sens de la laïcité scolaire inséparable de la neutralité axiologique. Pas de catéchisme, écrivait Condorcet, même pas un catéchisme républicain. Or les auteurs entendent former les élèves à « *juger du Bien et du Mal, du Juste et de l'Injuste, du Vrai et du Faux* ». Pourtant, si l'on peut étudier à travers des savoirs robustes (en philosophie, en histoire, en SES, etc.) les concepts de bien et de mal ou de juste et d'injuste, il ne serait pas acceptable de dire aux élèves ce qui est juste ou injuste en vertu de tel ou tel choix éthique ou politique. Il est, de plus, révélateur que les auteurs mettent sur le même plan « le vrai et le faux » qui relèvent de la réflexion épistémologique et la question du bien et du mal, qui relève d'une réflexion

éthique. L'école doit être soumise à la « norme du vrai », les savoirs enseignés doivent toujours pouvoir être justifiés quant à leur validité épistémologique. En confondant débats éthiques ou politiques et débats épistémologiques, les auteurs révèlent une conception relativiste de la mission de l'école. Pour eux, confronter les paradigmes scientifiques (ce qui est formateur) c'est la même chose que discuter des thèmes qui font l'objet de débats dans l'espace public et qui opposent « *des grilles de lecture différentes* ». La tâche des élèves étant alors de juger de la pertinence de ces grilles de lecture. On est bien, selon ces auteurs, dans une perspective de débats entre des opinions et des jugements de valeur.

4/ Primat de l'expérience ou de l'activité intellectuelle ?

A plusieurs reprises les auteurs font référence à l'expérience des élèves. Cela repose sur une approche empiriste qui les conduit à inviter les élèves à questionner « *le réel tel qu'il se présente aux yeux des citoyens* ». Il y aurait donc une connaissance immédiate du réel dont il faudrait débattre en fonction des perceptions du réel des uns et des autres. Là encore, pas de connaissance objective, pas de protocoles d'investigation qu'il s'agirait d'enseigner, mais l'école réduite à un club de discussions où aucune autorité du savoir ne saurait s'imposer. Or, on sait que le primat des savoirs d'expérience fait obstacle, notamment pour les élèves qui ne sont pas « héritiers », à l'accès aux connaissances légitimes. Mais cette référence à l'expérience ne concerne pas seulement l'origine des connaissances, mais aussi leur utilisation : il s'agit pour les auteurs de préparer les élèves à l'activité politique pour leur permettre de transformer le monde. Mais quelle transformation ? Bolsonaro et Trump veulent transformer le monde eux aussi ! On ne peut transformer le monde qu'à partir d'une certaine conception du Bien et le monde est caractérisé par la pluralité des conceptions du Bien. Le rôle de l'école n'est pas de promouvoir telle ou telle de ces conceptions du Bien, mais de donner aux élèves les outils intellectuels leur permettant de faire des choix éclairés quant à la conception du Bien qu'ils veulent promouvoir. Soit l'école est une école pour tous, et elle ne peut pas privilégier une conception particulière de la « Vie bonne », soit il faut accepter une offre concurrentielle d'éducation entre des écoles dont chacune serait porteuse de sa propre conception du Bien. La conception laïque consiste à défendre une école pour tous respectant la liberté de conscience de chacun.

5/ Les SES : une approche scientifique du monde social

Les auteurs ne parlent, en fin de compte, que de façon marginale des programmes de SES. Ils le font dans la perspective qui est la leur : celle de la confusion entre savoirs et opinions. Etudier le marché ce serait « libéral », tout autant qu'étudier les défaillances du marché. Mais l'étude de la sociologie ou de la science politique (qui figurent dans le programme) ne trouve pas non plus grâce à leurs yeux. Il faudrait interroger « l'Être » de la société ! On peut débattre du contenu du projet de programme, mais le cadre horaire étant donné si on ajoute des éléments (l'anthropologie), il faut en enlever d'autres. Surtout, il faut débattre des programmes sur la base d'une argumentation scientifique (quels contenus ?) et didactique (Comment les élèves peuvent-ils s'appropriier ces contenus ?). Aborder les programmes, comme le font les auteurs de la tribune, sous un angle politico-idéologique c'est perdre toute crédibilité dans le monde scientifique qui joue en fin de compte un rôle décisif dans la légitimation des programmes. Par exemple les auteurs semblent ignorer que la présidente de

l'Association Française de Sociologie est membre du groupe d'experts qui a rédigé le projet de programme. Est-elle au service du libéralisme et de la pensée économique néo-classique ?

Le débat sur les programmes de SES, comme sur les autres programmes, doit s'inscrire dans une logique professionnelle (enseigner est un métier) et non dans une logique idéologique. Il faut cesser de stigmatiser le recours à la modélisation, de disqualifier la science économique comme étant au service du libéralisme, de se fonder sur des débats obsolètes comme celui opposant l'individualisme et le holisme. Il faut respecter les identités disciplinaires : enseigner les SES ce n'est pas la même chose qu'enseigner la philosophie ou l'histoire de même qu'enseigner les SVT ce n'est pas la même chose qu'enseigner la physique ou la chimie. Il faut renoncer à concevoir l'enseignement des SES comme un discours messianique et totalisant sur l'Être de la société et enseigner modestement les concepts et les méthodes qui sont un produit de l'activité de générations de chercheurs et qui permettront aux élèves d'accéder à une meilleure intelligence du monde social.

Signataires

Sébastien Aba, Lucile Auffant, Stéphane Bagnost, Bruno Barban, Vincent Barou, Alain Beitone, Youssef Belhadj, Frantz Benhayoun, Céline Benyoussef, Kevin Bertrand, Corinne Beyer, Florian Boissière, Jeremy Boule, Marie-Cécile Boutroux-Ruette, Laurent Braquet, Barbara Brouchos, Bertrand Brugière, Patrice Canas, Guillaume Cassar, Antoine Cazorla, David Chaboissier, Eric Charrier, Olivier Chazelle, Mehdi Chouabi, Aurélie Ciaï, Tanguy Cornu, Edouard Couetoux, Sophie Coutensais, Nicolas Danglade, Florent Darengosse, Imène Debèche, Renaud de Belsunce, Thomas de Munter, Sophie Deren, Cyril di Méo, Delphine Dolce-Chavot, Christine Dollo, Elodie Ducout, Sébastien Duffort, Zohra El Badri, Abdel Eragragui, Chantal Estevan-Taher, Nancy Fabre, Carole Ferraro, Daniel Fleutot, Pascale Frindi, Martine Gosse, Lucas Goudet, Lobna Hammami, Estelle Hemdane, Philippe Henry, Boris Herbelot, Grégory Hernandez, Romain Héry, David Imbert, Tareq Jellouli, Eric Jentile, Elena Jimenez Pottier, Mickael Joubert, Anne Jourdan, Karim Laarabi, Renaud Labes, Evelyne Lagaune-Tabikh, Caroline Lambert, Jean-Renaud Lambert, Hugo Lapierre, Jean-François Lefevre-Farcy, Catherine Lejolly, Emmanuel Le Masson, Sonia Lemettre, Estelle Lemièrre, Karine Leroy, Lionel Lorrain, Fabien Luciani, Josiane Macle, Pierre Magnaldi, Léa Maneglia, Sophie Marcellin, Sandrine Margailan, Joël Martin, Catherine Mas, David Massoud, Stéphane Merhrioui, Alexandrine Millet, Myriam Mokeddem, David Mourey, Marion Navarro, Daniel Nugues, Agnès Olivier-Martin, Margaux Osenda, Emmanuelle Peller, Catherine Piarulli, Nicolas Piluso, Florence Pin, Stéphane Pouchou, Raphaël Pradeau, Marine Quinton, Sandrine Radière, Krystel Respaut, Remy Reynaud, Vianney Robin, Christophe Rodrigues, Frédéric Roux, Brigitte Salaméro, Alain Santino, Miguel Sarzier, Catherine Schmitt, Clément Sicard, Samir Slimani, Sélim Telilani, Philippe Thomas, Guy Vassallucci, Joël Veillard, Chloé Viard, Sophie Villaume, Nathalie Vincent, Philippe Vitale.