

## Les sciences économiques et sociales : une discipline normale.

### Réponse à Frédéric Farah

Sébastien Duffort, professeur de sciences économiques et sociales

Avril 2020

L'enseignement de l'économie au lycée constitue un enjeu intellectuel et civique majeur qui suscite de vives controverses. Ce texte constitue une réponse à celui de Frédéric Farah à propos de l'enseignement des sciences économiques et sociales (SES)<sup>1</sup>. Il y critique vigoureusement les programmes issus de la réforme du lycée de 2010-2011. S'il ne s'agit en aucun cas de remettre en cause l'honnêteté intellectuelle et l'érudition de l'auteur, nous tenterons de montrer que, de notre point de vue, ces critiques sont souvent inexactes, et surtout contre-productives pour l'avenir d'une discipline sans cesse menacée depuis sa création. Il s'agira également de démontrer, comme d'autres l'ont fait bien avant cette réponse<sup>2</sup>, que le projet fondateur des SES de 1966, auquel adhère pleinement F. Farah, est peu à peu devenu un obstacle à la fois à la pérennité des SES et aux apprentissages des élèves, en particulier ceux qui n'ont que l'école pour apprendre.

F. Farah adresse plusieurs critiques assez vives à l'enseignement actuel de SES. Critiques à la fois d'ordre épistémologique (refus du cloisonnement disciplinaire), pédagogique et didactique (critique des programmes de 2011 puis de 2019, critique de la modélisation en économie etc.). A cela s'ajoute, nous semble-t-il, une volonté clairement affichée de politiser une discipline volontiers qualifiée d'« originale » voire de « rebelle » (recours aux théories hétérodoxes, nécessité de former un « citoyen », transmission de valeurs aux élèves etc.). Ce dernier élément constituant selon nous le danger le plus important pour l'avenir des SES. En cela, F. Farah reprend les mêmes positions que celles défendues par l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES). C'est cohérent, puisque cette dernière n'a eu de cesse de défendre inlassablement le projet fondateur de 1966-1967.

**La première objection adressée à l'enseignement actuel des SES est d'ordre épistémologique.** Reprenant les travaux de K. Polanyi, F. Farah compare le désencastrement de l'économie des autres sphères de la société avec le cloisonnement disciplinaire des programmes de SES. Il refuse ainsi l'ancrage disciplinaire et défend donc le décroisement des 3 disciplines constitutives des SES (science économique, sociologie et science politique), comme Polanyi défendait jadis le ré encastrement de l'économie dans les autres composantes de la vie sociale. On retrouve ici le refus de la spécialisation disciplinaire, pourtant clairement présente dans l'enseignement universitaire. Derrière cette critique du cloisonnement (formulée aussi par l'APSES), il y a la volonté de privilégier auprès des élèves une entrée par les objets (le chômage, la justice sociale, le marché etc.) auxquels on articule plusieurs disciplines (science économique, sociologie, science politique et, à y être, anthropologie, ethnologie, histoire, littérature etc.) afin d'en croiser les regards. Cette conception des apprentissages des

<sup>1</sup> F. Farah, « Vie et mort des SES, pour une lecture polanyenne de la fin des SES », <http://nation-republique-sociale.fr/vie-et-mort-des-ses-pour-une-lecture-polanyenne-de-la-fin-des-ses/>, 2019.

<sup>2</sup> C'est notamment le cas de formateurs et enseignants passés par l'académie d'Aix-Marseille : A.Beitone, M.Osenda, E. Hemdane, R. Pradeau, C.Rodrigues et bien d'autres.

élèves n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes. D'un point de vue épistémologique d'une part, toute activité scientifique a pour point de départ la constitution d'un problème, et non d'un objet, qui précisément ne constitue pas spontanément un problème aux yeux des élèves. Dès lors, un objet doit être au préalable problématisé pour susciter l'intérêt et la curiosité des élèves. C'est la raison pour laquelle les intitulés des programmes de SES sont formulés sous forme de questions, et pas sous la forme d'objets. Les élèves sont ainsi invités à y répondre en définissant les concepts clé, en formulant des hypothèses qu'ils valideront ou réfuteront par une démarche d'investigation-structuration conformément aux préambules des programmes. Bref, comme cela se passe dans toutes les disciplines à visée scientifique. En cela les SES ne sont en rien une discipline « singulière » ou pire encore « rebelle ».

D'autre part, un enseignement par les objets via un décloisonnement des disciplines pose de réels problèmes pédagogiques et didactiques. De nombreux travaux en science de l'éducation ont en effet démontré que l'interdisciplinarité pouvait être source d'une pédagogie invisible<sup>3</sup> défavorable aux élèves éloignés de la culture scolaire<sup>4</sup>. Elle s'accompagne en effet le plus souvent d'une faible classification des savoirs (faible distinction entre discours scientifique et jugement de valeur), d'un cadrage lâche des activités des élèves (séquençage implicite) et sur des modalités d'évaluation que les élèves ont toutes les peines du monde à anticiper<sup>5</sup>. Car en effet, contrairement à ce qu'affirme Thierry Rogel dans l'article de F. Farah, c'est bien la multiplication des regards sur un même objet problème (économique, sociologique, historique etc.) qui alourdit la charge cognitive des élèves les plus faibles et favorise la création de malentendus d'apprentissage, non la spécialisation disciplinaire. Comment croiser les regards si on ne les maîtrise pas préalablement à toute activité interdisciplinaire ? Comme le souligne J.P Astolfi, l'entrée par objet revient en réalité à faire de l'interdisciplinarité non disciplinaire : « *ce qui manque le plus aux élèves, ce n'est donc pas tant l'ouverture interdisciplinaire qu'une disciplinarisation préalable de leur esprit. Car il n'est pas d'interdiscipline sans disciplines stabilisées et valorisées* » ou encore « *de revenir des disciplines avant d'y être allé, c'est-à-dire avant d'avoir éprouvé ce qu'il en coûte de construire un invariant spécifique au sein d'une discipline particulière. Bref il faut être vigilant à ne pas confondre une interdisciplinarité post disciplinaire avec une interdisciplinarité non disciplinaire* »<sup>6</sup>. Chaque discipline construit un regard sur le monde en se dotant d'un ensemble de concepts insérés dans des modèles permettant de répondre à des questions spécifiques. Le croisement des regards ne devient alors fécond que s'il est « post disciplinaire », c'est-à-dire si les élèves ont acquis un certain degré de maîtrise de chaque discipline. Les élèves ne maîtrisant pas les différentes disciplines, placés face à un savoir « en miettes », devront eux-mêmes essayer de le reconstituer en mobilisant les regards des différentes disciplines. Le risque est alors grand qu'ils passent à côté des véritables

---

<sup>3</sup> Selon l'expression de B. Bernstein.

<sup>4</sup> « Les « pédagogies invisibles », moins explicites que les « pédagogies visibles » dans leur façon de transmettre les critères et les classifications des objets et des cadres, reposent davantage sur une circulation interdisciplinaire des savoirs : les objets d'apprentissage, dans les tâches scolaires, sont moins nettement définis. Elles pénalisent davantage les élèves de milieux populaires dans leur accès aux savoirs ». B. Bernstein, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris : OCDE, 1975, cité par Bautier, « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves », 2006, p. 4.

<sup>5</sup> M. Bocquillon, A. Derobertmasure. « Étude comparative des programmes de français des réseaux catholiques de la fédération Wallonie-Bruxelles pour le premier degré de l'enseignement secondaire », *Education comparée*, 2014, p. 217-238.

<sup>6</sup> J.P Astolfi, *La saveur des savoirs, La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre, ESF Sciences humaines*, Coll. Pédagogie.

enjeux de savoir (enjeux évidents pour l'enseignant)<sup>7</sup>. C'est ce que précise fort justement le préambule du cycle terminal de 2011 : « *L'approche disciplinaire a aussi le mérite de former les élèves à une posture parcimonieuse : il n'est pas possible d'embrasser d'emblée la réalité sociale dans sa totalité [...] Il convient donc de permettre aux élèves de bien comprendre et de maîtriser les outils conceptuels et analytiques propres à chaque discipline avant de pouvoir croiser les regards sur un certain nombre d'objets d'étude* ». Dit autrement, la science économique, la sociologie et la science politique ayant leurs méthodes, problématiques et objets propres, on ne peut croiser les regards de ces disciplines qu'une fois les bases de chacune d'entre elles préalablement maîtrisées (comme en histoire-géographie, comme en physique-chimie, comme en SVT etc.).

En 2004, lors d'un colloque à Rennes sur les SES, Daniel Cohen ne disait pas autre chose : « *l'emboîtement éco et socio pratiqué actuellement en permanence pose problème : mieux vaut comme en prépa B/L partir des disciplines et les croiser ensuite sur des objets communs ; l'imbrication entre éco et socio est trop forte en SES ; dans la partie éco, l'imbrication est aussi trop forte, au sens où tout est mélangé, on ne respire pas, on passe sans cesse d'un objet à l'autre* ». Il est effectivement étrange de défendre le décloisonnement disciplinaire au lycée quand on sait que c'est la spécialisation qui est pratiquée en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Pascal Combemale lui-même, pourtant grand défenseur du projet fondateur de 1966 ne s'y est pas trompé lorsqu'il déclarait en 2013 dans le mémoire d'une étudiante en M2 à propos des SES : « *j'ai découvert que notre enseignement s'adressait avant tout à une minorité, même si on a contribué à la démocratisation, avec la filière etc. mais après quand on a vu arriver les autres élèves, ça a mis peut-être cette pédagogie en porte-à-faux, parce que si on a des élèves qui n'ont pas de capital culturel, qui n'ont rien lu, qui ont des difficultés à s'exprimer, et que j'arrive, que je distribue quelques documents sur la monnaie et que hop je dis on va parler de monnaie, bon cette pédagogie devient catastrophique* »<sup>8</sup>. La pédagogie invisible revendiquée par les défenseurs du projet fondateur pouvait se tolérer dans les années 70 quand seule une minorité d'élèves accédait au baccalauréat (environ 20% d'une classe d'âge). Mais quand survient la seconde explosion scolaire massivement constituée d'élèves issus de milieux populaires, cette pédagogie accentue en définitive les inégalités d'apprentissages<sup>9</sup>. On le voit, le décloisonnement disciplinaire et l'entrée par des objets-problèmes non seulement font l'impasse sur la nécessaire problématisation scientifique, mais défavorisent *in fine* les élèves faiblement dotés en capital culturel. En outre, ce refus du découpage disciplinaire, qui n'existe pas dans les autres matières au lycée, désolidarise les SES des disciplines universitaires de référence dont elles sont pourtant constitutives (science

---

<sup>7</sup> Un exemple récurrent en SES est celui de l'argent : les sociologues (c'est le cas de V. Zelizer par exemple) auront une approche radicalement différente de celle des économistes qui eux vont plutôt s'intéresser au rôle de la monnaie en tant qu'instrument de la coordination marchande. Si on ne montre pas aux élèves la distinction entre l'approche économique et l'approche sociologique, ces derniers confondront et / ou mélangeront les concepts ce qui constituera un véritable obstacle aux apprentissages source de pédagogie invisible.

<sup>8</sup> Cloé Gaubert, La séparation disciplinaire dans les programmes de SES : un enjeu pour les sciences sociales – La perception du combat pour l'APSES, l'AFEP et PEPS-Economie, en ligne sur le site de l'APSES.

<sup>9</sup> « Le curriculum qui promeut les relations ouvertes entre les disciplines et les savoirs ainsi que l'appréciation globale de l'élève, favorise une pédagogie implicite davantage en phase avec la socialisation des enfants des classes moyennes et supérieures que ceux des milieux populaires ». Présentation de B. Bernstein, On the classification of framing and educational knowledge, 1971 in P. Vitale, *Le curriculum et ses sociologies*, mémoire d'HDR, 2017, vol 2, p. 110.

économique, sociologie, science politique), ce qui fragilise considérablement son assise institutionnelle.

**C'est aux différents changements curriculaires opérés en SES à partir des années 2000 que F. Farah adresse ses plus vives critiques.** F. Farah regrette tout d'abord (et à juste titre selon nous) la disparition de l'enseignement des auteurs en SES introduit par H. Mendras dans les programmes de 1993-1995<sup>10</sup>. Mais il oublie de dire que cet enseignement de spécialité a entraîné un changement fondamental. Effectivement, à partir du moment où ces auteurs étaient articulés aux thèmes étudiés en enseignement obligatoire, leur étude a en réalité légitimé le cloisonnement disciplinaire dans le curriculum des SES, que par ailleurs F. Farah dénonce (cf. plus haut). Pourtant, chacun peut admettre qu'il eut été pour le moins curieux de flécher l'enseignement de Keynes, Tocqueville ou Bourdieu sur des thèmes transversaux (économiques, anthropologiques, historiques etc.).

Mais davantage que les retraits, c'est surtout contre les ajouts de certains contenus et globalement contre l'orientation prise par les programmes au début des années 2000 que F. Farah s'insurge. En résumé les programmes de SES, rédigés sous l'influence de groupes d'intérêt patronaux et libéraux, seraient assimilables à une véritable propagande néolibérale. Ces affirmations sont inexactes. D'une part, qui peut raisonnablement penser que des groupes d'experts constitués d'universitaires et d'enseignants aussi divers que JL. Gaffard, JP Fitoussi, J. Le Cacheux, A. Beitone, L. Chauvel, D. Cohen, C. Baudelot, R. Estabiet et d'autres soient à la solde de la droite conservatrice et libérale ? Cet argument n'est pas sérieux et alimente inutilement la polémique. S'agissant du contenu des programmes (aussi bien ceux de 2011 que ceux de 2019 dont ils sont le prolongement), on ne peut qu'en constater, contrairement à ce qu'affirme F. Farah, le pluralisme. Sans prétendre à l'exhaustivité, on y retrouve à la fois des éléments de micro mais aussi de macroéconomie (économie néoclassique et keynésienne), le marché mais aussi ses défaillances<sup>11</sup> qui légitiment l'intervention de la puissance publique, les politiques pour l'emploi basées sur une baisse du coût du travail mais aussi sur la relance de la demande anticipée, les avantages de l'union économique et monétaire mais aussi ses difficultés de coordination, les avantages du libre-échange mais aussi du protectionnisme, les chocs d'offre mais aussi de demande, les avantages mais aussi les limites des politiques de régulation conjoncturelle, les différentes origines du monopole : d'innovation mais aussi institutionnel et naturel, etc. On voit bien qu'il n'existe manifestement aucune volonté d'imposer aux élèves, via les programmes, une vision selon laquelle la coordination marchande serait la plus efficace<sup>12</sup>. L'équilibre au niveau des contenus disciplinaires apparaît au contraire clairement respecté. Il est donc faux de prétendre que les programmes seraient excessivement microéconomiques, d'inspiration libérale, et qu'ils occulteraient la nécessaire régulation des activités économiques par les pouvoirs publics. On a beau y regarder de près, le

---

<sup>10</sup> L'introduction des auteurs a suscité un vif débat dans la profession. Les tenants du projet fondateur étant en principe hostile à l'enseignement des théories en SES.

<sup>11</sup> Une quatrième défaillance du marché a même introduite dans les nouveaux programmes de 2019 : les biens communs.

<sup>12</sup> Le programme fait d'ailleurs explicitement référence aux divers modes de coordination et à leur nécessaire combinaison. Sur la question du marché, dès lors que nous vivons dans des sociétés où la coordination par le marché occupe une place significative, il semble légitime de l'étudier tout en montrant ses imperfections et défaillances.

« fondamentalisme », le « catéchisme », le « reaganisme » ou le « crédo thatchérien » dont parle F. Farah sont introuvables.

**Par ailleurs, il est assez surprenant de constater que F. Farah appelle de ses vœux toutes une série de problématiques dans les programmes de SES... qui existent déjà.** Ainsi, dans le chapitre relatif au marché du travail de terminale, les programmes préconisent d'utiliser des éléments de la nouvelle microéconomie pour rendre compte de phénomènes que le modèle néoclassique standard ne permet pas d'expliquer (asymétries d'information conduisant à la théorie du salaire d'efficience, hétérogénéité du facteur travail conduisant à la théorie de la segmentation du marché du travail). Le modèle de base est donc bel et bien réexaminé et n'est donc pas enseigné « pour lui-même »<sup>13</sup>. S'agissant de la fixation des salaires, elle n'est en rien désencastrée du monde social puisque les programmes préconisent explicitement de montrer aux élèves « *que le taux de salaire dépend également du résultat de négociations salariales et de l'intervention de l'Etat* ». De ce point de vue-là, les élèves comprennent parfaitement que la relation salariale échappe dans de nombreux cas à une logique purement marchande. Le programme du cycle terminal est alors parfaitement conforme à ce que disait Marx « *il faut s'élever de l'abstrait au concret* ». Enfin, F. Farah affirme que « *la nouvelle approche des SES qui se dessine avec encore plus de force dans les années 1990-2000 est [...] celle d'un individu ramené à une seule conception, celui de l'homo oeconomicus* ». Ce n'est pas exact. En seconde, les élèves sont invités à se demander « *comment devenons-nous des acteurs sociaux ?* ». En première ils étudient la façon dont la socialisation contribue à expliquer les différences de comportements des individus. En terminale ils doivent s'approprier les analyses fondatrices de la stratification sociale dont l'analyse des classes sociales de Marx, s'interroger sur les trajectoires de mobilité sociale ou encore sur l'évolution du lien social dans les sociétés modernes marquées par le primat de l'individu. On est bien loin d'une vision purement « économiciste » de l'individu et du monde social.

**La dénonciation d'un déséquilibre au niveau des contenus en économie semble en réalité être le paravent d'un refus pur et simple d'enseigner la microéconomie au lycée.** Ce refus catégorique, très présent dans le discours dominant en SES, était déjà dénoncé par Y. Chevillard en 1995 aux universités d'été d'Aix sur la didactique des SES : « *une certaine pusillanimité épistémologique, calée sur des intérêts professionnels plus que sur des exigences de formation, a affaibli les liens avec les formations universitaires au bénéfice d'un essayisme informé mais rebelle au style scientifique – la doxa professorale ne parlant guère de modélisation mathématiques, par exemple, que pour aussitôt en dénoncer les abus* ». Les raisons de ce refus sont politiques. Plus précisément, l'APSES, et ici F. Farah semblent assimiler enseignement de la microéconomie et justification de politiques d'inspiration néolibérale. Nous ne sommes pas d'accord. La modélisation en économie ne renvoie aucunement à un quelconque prosélytisme politique. On dispose aujourd'hui d'une solide littérature<sup>14</sup> qui démontre que les modèles microéconomiques ne sont ni plus ni moins que des représentations simplifiées et idéal-typiques de la réalité, des outils heuristiques destinés à

---

<sup>13</sup> Chacun sait que toute étude de modèle porte à la fois sur sa portée heuristique et sur ses limites.

<sup>14</sup> Entres autres D. Rodrick, *Peut-on faire confiance aux économistes ? Réussites et échecs de la science économique*, De Boeck, Coll. Pop economics, ou E. Buisson-Fenet et M. Navarro, *La microéconomie en pratique*, Armand Colin, Coll. Cursus économie.

mieux la comprendre, en en faisant ressortir les traits les plus saillants. Un modèle est donc par définition irréaliste, il est une boîte à outils pour l'élève<sup>15</sup>. Etablir un parallèle entre microéconomie et politiques libérales n'a donc pas de sens<sup>16</sup>. Doit-on répéter une énième fois que L. Walras, théoricien de l'équilibre général, était socialiste ? Il est par ailleurs frappant de constater que dans les autres disciplines à visée scientifique (physique-chimie, SVT, histoire-géographie etc.), la portée heuristique des modèles n'est guère contestée. On imagine mal en effet des enseignants en physique-chimie suspecter la modélisation cellulaire ou moléculaire de faire l'apologie d'un quelconque projet politique. La modélisation fait partie intégrante de l'activité scientifique. Là encore, les sciences économiques et sociales appliquent les règles de base de toute activité scientifique et constituent de ce point de vue une discipline parfaitement normale.

**Plus généralement, on retrouve en surplomb du texte de F. Farah une vision qui là aussi semble parfaitement conforme avec les positions défendues par l'APSES et de nombreux soutiens du projet fondateur : faire de l'enseignement des SES un projet politique à part entière.** Dans cette perspective il s'agirait alors de transmettre aux élèves non plus des savoirs scientifiques validés par des communautés savantes, mais des valeurs renvoyant à la désormais célèbre « formation du citoyen »<sup>17</sup>. Dans son texte, F. Farah cite Marcel Roncayolo, un des fondateurs de la discipline, qui a le mérite d'annoncer clairement la couleur : « *les sciences sociales ne se voulaient pas un enseignement professionnel [...] c'est-à-dire que l'on ne voulait pas former les gens pour faire de l'économie* ». Dont acte. Mais alors pour faire quoi ? La réponse à cette question figure entre autres dans une intervention d'Elisabeth Chatel<sup>18</sup> dans les Cahiers pédagogiques en 2004 : « *construire un enseignement scolaire sur des bases d'ouverture au monde contemporain, de dialogues en classe et de recomposition de savoirs disciplinaires au service de questions sociales vives est un pari. Néanmoins après plus de trente ans d'existence, cette expérience tient, sans avoir perdu de vue, pour l'essentiel, ses objectifs civiques et politiques* ». Quand on connaît le contexte politique et éducatif post mai 68 dans lequel sont nées les SES (critique de la tradition et de la verticalité, critique des pédagogies transmissives, critique des savoirs, défense des pédagogies innovantes et du « maître accompagnateur » etc.), on comprend vite que ces « valeurs », ces objectifs « civiques et politiques » à transmettre aux élèves sont à chercher du côté de la gauche de transformation sociale. F. Farah l'annonce par ailleurs sans faux-semblant : « *l'époque était marquée par une approche économique qui se voulait largement macroéconomique et planiste* ». Dans cette perspective idéologique, on enseignera aux élèves le primat des théories hétérodoxes, la critique du libéralisme économique et de la mondialisation « sauvage », la défense du libéralisme culturel, le refus de la modélisation mathématique assimilables aux politiques néolibérales etc.

---

<sup>15</sup> Lors d'un séminaire à Lyon en 2004, on se souvient que l'intervention de Michel Mougeot s'intitulait « *la théorie microéconomique, antidote de l'économie du café du commerce* ».

<sup>16</sup> A l'automne 2011 à Harvard, se plaignant que le cours d'introduction à la science économique de G. Mankiw faisait l'apologie de l'idéologie conservatrice, un groupe d'étudiants organisa une grève-surprise lors de l'un de ses cours. Mankiw fit alors remarquer que « *la science économique n'a pas d'idéologie ; il s'agit seulement d'une méthode qui nous permet de réfléchir clairement et d'aboutir aux réponses correctes sans présumer des conclusions en matière politique* » (cité par D. Rodrick, *Peut-on faire confiance aux économistes ?* p.166-167).

<sup>17</sup> Toutes les disciplines forment à la citoyenneté, pas plus les SES que la physique-chimie, les SVT ou l'histoire-géographie.

<sup>18</sup> Grande figure des SES qui a toujours défendu le projet fondateur.

Bref, faire des SES un enseignement contestataire. S'agissant de l'avenir de la discipline, cette conception nous apparaît, pour plusieurs raisons, mortifère.

D'une part, substituer à des objectifs scientifiques des finalités politiques ne peut avoir pour conséquence que de délégitimer, discréditer et à terme marginaliser l'enseignement des SES. Les forces libérales et conservatrices (institut de l'entreprise, IFRAP, MEDEF etc.), toujours promptes à dénoncer un enseignement trop « marxiste », ne manqueront pas en effet de s'engouffrer dans la brèche en affirmant haut et fort : « nous vous l'avions bien dit ». Dès lors, axer l'enseignement des SES sur la critique du libéralisme économique ne peut en définitive que faire son jeu.

D'autre part, transmettre aux élèves des valeurs et non des savoirs a pour corollaire la diffusion du relativisme dans les classes. Si des enseignants prétendent devoir défendre un système de valeurs face aux élèves, au nom de quoi d'autres enseignants ne pourraient-ils pas défendre le leur ? En quoi la défense de l'interventionnisme public serait-elle moralement supérieure à l'élargissement de la régulation marchande des activités économiques ? En quoi la thèse de la mondialisation « heureuse » serait-elle moins pertinente que le système de valeurs altermondialiste ? On le voit bien, cette volonté de faire des SES un enseignement basé sur des valeurs ne peut conduire, en mettant sur le même plan débat démocratique et débat scientifique, qu'à la conception selon laquelle tous les discours se valent. Dans ces conditions, si l'enseignement des SES se résume à des confrontations d'opinions et de valeurs dans lesquelles la recherche de la vérité est occultée, alors l'enseignant, au lieu de demeurer le garant de la validité scientifique des savoirs, devient un animateur et un accompagnateur interchangeable qui, en définitive, perdra sa légitimité de professeur.

Enfin, la politisation de la discipline a de grandes chances d'accentuer les inégalités d'apprentissage. Les élèves issus de milieux sociaux fortement dotés en capital culturel et proches de la culture scolaire décoderont les implicites cognitifs, percevront les véritables enjeux de savoir et distingueront discours scientifique et jugement de valeur. Ceux issus de catégories défavorisées qui n'ont pas d'affinités avec l'école mettront sur le même plan énoncé scientifique et discours normatif, seront les premières victimes des malentendus d'apprentissages<sup>19</sup> et, *in fine*, n'apprendront rien. Pire encore, ils s'imagineront qu'en SES on peut affirmer tout et son contraire.

Faire des SES un projet « politique et civique » aura donc pour conséquences dramatiques de faire le jeu de la droite libérale et du patronat, de diffuser le relativisme cognitif dans les classes et, plus grave encore, d'accentuer les inégalités d'apprentissages entre les élèves. C'est donc avant tout des savoirs validés par des communautés scientifiques qu'il faut enseigner en SES. Comme dans toutes les autres disciplines.

---

<sup>19</sup> Comme le montrent les travaux d'Elisabeth Bautier, les enfants issus de milieux populaires ont un « usage transparent » et non réflexif du langage. Autrement dit, pour eux le langage est un moyen de relater leurs expériences, leurs opinions et non de penser le monde (c'est-à-dire de le comprendre et de l'expliquer).

## Conclusion

Le projet fondateur des SES que défend F. Farah était réservé à une minorité d'élèves. Mais l'arrivée dans l'enseignement secondaire de nombreux enfants issus de milieux populaires a montré combien ses principes fondamentaux, aussi bien épistémologiques (décloisonnement disciplinaire) que pédagogiques et didactiques (critiques récurrentes des programmes rédigés par des universitaires, refus de la modélisation, dénonciation de contenus disciplinaires trop théoriques etc.), étaient dépassés. Si les sciences économiques et sociales furent effectivement pionnières au lycée par leurs innovations pédagogiques (inductivisme, travail sur document etc.), elles ne sont aujourd'hui en rien « singulières », « originales » voire « rebelles » ou « contestataires » du point de vue de ce qui doit être enseigné à l'école. Comme l'expriment fort justement les programmes de 2011 et 2019, il s'agit de transmettre aux élèves des concepts, méthodes et problématiques essentiels issus des disciplines universitaires de référence : la science économique, la sociologie et la science politique. Dit autrement, une discipline qui arme les élèves intellectuellement en leur transmettant une connaissance savante, robuste et émancipatrice ; une discipline qui met les élèves dans une authentique activité intellectuelle leur permettant de raisonner en citoyens éclairés dotés d'un esprit critique et d'un outillage conceptuel solide et rigoureux<sup>20</sup>. L'enseignement des SES est exigeant. Tirailé depuis des décennies entre ceux qui souhaitent « marchandiser » les SES (lobbies libéraux et patronaux) et ceux qui souhaitent les « gauchiser » (défenseurs du projet fondateur)<sup>21</sup>, il n'est pas le lieu des discours normatifs et politiques. Les enseignants ne doivent pas avoir comme « mission » de dire ce qu'il faut penser ou « aimer ». L'école, disait en substance Condorcet, n'a pas à enseigner un catéchisme quel qu'il soit, fut-ce un catéchisme républicain.

Libéralisme économique ou gauchisme<sup>22</sup>, scientisme ou relativisme : les professeurs de SES n'ont pas à choisir. Sortir de ces débats stériles par la visée scientifique et la neutralité axiologique de la discipline est alors absolument décisif pour renforcer la légitimité institutionnelle et savante des sciences économiques et sociales. Et pour en finir avec ces menaces qui pèsent sans cesse sur elles depuis leur création. Menaces qui fragilisent une discipline pourtant comme les autres. Une discipline normale. Menaces dont la plus dangereuse provient peut-être, paradoxalement, de ceux qui prétendent la défendre.

---

<sup>20</sup> Comme l'affirmait Condorcet : « L'éducation (...) embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire ».

<sup>21</sup> A tel point que l'on a parfois du mal à comprendre comment certains peuvent juger l'enseignement des SES trop « marxiste » quand d'autres le jugent trop « néoclassique ».

<sup>22</sup> On se souvient qu'en mai 2019, lors d'une journée de formation à Toulouse relative aux nouveaux programmes organisée par M. Montoussé, inspecteur général de SES, on pouvait lire ces slogans affichés (et orthographiés de cette façon) par l'APSES Toulouse : « *l'économie néolibérale m'a acheter* », « *non au monopole de l'économie néoclassique, oui au pluralisme* », « *une logique de plus en plus libérale : où est passé l'Etat ?* », « *Jean Tirole m'a acheter* » et, en guise d'apothéose finale : « *moins de CRS, plus de SES* ».