

Identité des SES : quelques réflexions tirées de la pratique quotidienne

Thierry ROGEL, professeur de SES au lycée Descartes de Tours

Les récents soubresauts qu'a connus notre discipline ont eu au moins un mérite, celui de nous interroger, à nouveau, sur son identité ainsi que l'attestent notamment les contributions présentées dans le bulletin de l'APSES n° 23 (septembre-octobre 1998) et sur la liste Inter-ES. Il apparaît que nous entretenons une véritable obsession à l'égard de nos relations avec l'enseignement supérieur ; ce n'est pas une question sans importance, loin de là, mais elle tend à masquer un autre aspect du problème qui me semble guère moins important et qui a été peu abordé (si ce n'est par Nicole Pinet dans ce même numéro).

Si, pour plagier certaine personnalité politique, « l'enfant doit être au centre du système éducatif », alors notre mission est double : préparer à l'enseignement supérieur (mais cela renvoie au débat cité ci-dessus) et permettre à l'élève de se repérer dans le monde où il vit. C'est sur ce deuxième point que j'aimerais insister. Je n'ai pas l'intention de présenter une position nouvelle ou révolutionnaire mais simplement de remettre en évidence ce qui ressort de notre pratique quotidienne.

COMMENT « LE MONDE OÙ VIT L'ÉLÈVE » EST-IL POSSIBLE ?

Quand on parle de l'élève, qu'appelle-t-on « le monde où il vit » (pour reprendre Simmel « Comment la société est-elle possible ? »). Cela pose deux problèmes, celui des questions qui sont posées à l'élève et celui des moyens par lesquels il a accès à ce monde. La réponse est apparemment simple : les questions posées sont les questions économiques, sociales, ... Pourtant, il est remarquable que ces questions soient si peu

présentes dans le cursus scolaire et, à l'instar de célèbres auteurs anglo-saxons (Peter, Parkinson, Murphy), on pourrait inventer une nouvelle loi : « L'importance d'un débat, d'un questionnement ou d'un domaine d'intérêt dans le cursus scolaire est inversement proportionnelle à l'importance que ce même débat suscite dans les médias ou dans la vie publique ». C'est évident pour le sport, pour la musique, mais aussi et surtout les sciences économiques et sociales. (Certes il y a des exceptions : les arts plastiques sont largement absents de l'actualité et de l'ensei-

gnement ; à l'inverse la littérature semble présente dans les deux cas. Il y aurait probablement une analyse possible à faire en termes de « champs ».)

Les questions auxquelles sont confrontés les élèves constituent donc autant de « débats publics » qu'ils seront amenés à rencontrer dans les journaux, les médias de masse (TV, radio, ...), les professions de foi et dans leurs réseaux relationnels spécifiques (repas de famille, discussions avec des camarades, ...). Il découle de ceci que l'objectif premier de notre enseignement n'est pas tant de donner

la «totalité» du savoir dans un domaine, ni même (et surtout) les «clés» qui permettraient de comprendre le monde contemporain mais, plus rigoureusement, de comprendre et maîtriser la teneur de tels débats. Nous ne travaillons pas sur la réalité mais sur les discours qui sont tenus sur cette réalité. Or, ces discours sont d'ordre très divers: ils peuvent être contrôlés et vérifiés (article de journal,...) ou bien peu contrôlés (les propos tenus dans la famille ou par des camarades).

LÉGITIMITÉ

Il semble donc qu'avant de savoir si on doit enseigner de l'économie et de la sociologie ou si on doit enseigner des «sciences sociales», avant de savoir quelle place on doit donner à tel courant théorique,... on doit se poser le problème de la légitimité sociale des disciplines que nous avons en charge. L'environnement social de nos élèves (amis, parents,...) n'ayant généralement pas eu de formation en sciences sociales, quelle est l'image des différentes sciences sociales qui s'impose? Il semblerait que, de ce point de vue, celles-ci ne sont pas logées à la même enseigne (ce qui suit n'a pas la prétention d'être scientifique mais est le résultat d'impressions que j'ai pu avoir au cours des années): ainsi personne ne conteste l'importance des débats économiques mais comme au regard de nombreux Français «les économistes se trompent toujours», la légitimité de ces derniers n'est guère importante et on a parfois l'impression que, pour un certain nombre de concitoyens, puisque avoir une formation théorique en économie ne permet pas de régler ou d'expliquer tous les problèmes, n'avoir aucune formation serait la garantie de la justesse des idées (pour aller vite, on peut rappeler que «tout prof d'économie a un beau-frère, ou un cousin, ou un oncle qui lui donne des leçons d'économie»). Le succès d'ouvrages comme ceux de Vivian Forrester (*L'Horreur économique*) ou d'Albert Jacquard

(*J'accuse l'économie triomphante*) sont avant tout le résultat de tels problèmes de légitimité (est-il besoin de préciser que je ne rejette pas les intentions et les objectifs de ces auteurs mais les moyens par lesquels ils arrivent à leurs conclusions?). La situation semble souvent encore plus fragile pour la sociologie. En général, on ne sait guère ce qu'est un sociologue (ce d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'une appellation contrôlée et qu'à peu près n'importe qui peut se dire sociologue). Et si les «problèmes sociaux» semblent être un peu plus pris en compte aujourd'hui (avec la «fracture sociale») que dans les années 80, la discipline n'est guère reconnue: il est bien connu «qu'il n'est pas besoin d'avoir un doctorat en sociologie pour savoir que...» et de nombreux cinéastes ou écrivains (souvent clairvoyants et talentueux) apparaissent comme des concurrents directs de la sociologie (ce qui est une autre façon d'ignorer ce que cette dernière représente).

Ce que je veux dire ici, c'est que nos élèves sont avant tout soumis au «sens commun» et aux vérités d'évidence qui peuvent prendre la forme du «bon sens» ou la forme plus élaborée du «pragmatisme».

CONTRE LE BON SENS

Les débats économiques et sociologiques semblent se régler à coups «d'opinions», de sentiments, d'évidences. En bref, seuls semblent légitimes le bon sens et le pragmatisme. Il n'est pas question d'enlever toute valeur au «bon sens», à l'expérience de terrain ou au pragmatisme mais bien de voir que sous ces vocables on trouve parfois des attitudes qui ne font guère avancer la connaissance. Quatre éléments essentiels caractérisent cet ensemble d'attitudes.

L'évidence du social

Ce que nos sens perçoivent (à travers notre pratique quotidienne ou par l'intermédiaire des médias) c'est la coexistence de deux phénomènes.

L'explication donnée à cette coexistence (en termes de causalité par exemple) est une construction intellectuelle. Ainsi constater l'existence d'un lien entre l'augmentation du chômage et l'augmentation des allocations chômage versées ne permet pas de dire *a priori* si l'augmentation du chômage entraîne l'augmentation des allocations ou si, au contraire (dans une optique proche de Malthus ou de Gilder), l'augmentation des allocations développe une «désincitation au travail». Ignorer la différence entre corrélations et causalités amène à percevoir le social comme «évident» et à confondre ce que nous percevons et ce que nous construisons intellectuellement (il va de soi que les données statistiques sont aussi des constructions, mais il n'est peut-être pas judicieux d'aborder ce problème avec des élèves de secondaire).

La réversibilité de l'évidence

Nous voyons donc que deux interprétations opposées d'un même fait peuvent coexister. Notre travail consiste à montrer que ces deux interprétations peuvent être également valides mais sous des conditions, ou des hypothèses, différentes.

Ce constat peut être également fait quand on a recours au bon sens, mais le risque est qu'en général on ne mette pas en lumière l'importance des conditions sous-jacentes. On trouvera alors toujours une explication permettant de justifier une situation ou nos *a priori*. Ainsi un étudiant peut déclarer qu'il est inutile d'avoir recours aux statistiques pour savoir que les plus de 50 ans sont plus touchés par le chômage de longue durée que les jeunes, car un employeur préférera un jeune dynamique à un «vieux» (propos tenus par un élève de ECS2, voie scientifique). Ce à quoi il est facile de répondre que si on avait eu les données statistiques inverses on aurait pu aisément l'expliquer par le fait que les «vieux», ayant plus d'expérience, sont préférés aux plus jeunes.

La généralisation outrancière

C'est le danger sans doute le plus fréquent. À partir d'un ou de quelques constats qu'on a fait personnellement, on tire une règle générale (« j'ai un voisin qui vit des allocations chômage et ne cherche pas de travail donc la thèse du chômage volontaire est valide »).

L'important est ici de montrer par quels procédés on peut se risquer à une généralisation et de montrer la différence entre une illustration (je me sers de l'exemple de mon voisin pour illustrer une thèse que j'ai validée par ailleurs) et une généralisation outrancière.

Le pragmatisme peut constituer un cas de généralisation outrancière. Quand un employeur estime qu'avec une baisse de la pression fiscale et parafiscale qu'il subit il pourrait accroître son activité, il est sur son terrain et a très probablement raison. Quand il généralise cela à l'ensemble des entreprises, on peut supposer qu'il reste dans le cadre d'une généralisation acceptable. En revanche, quand il généralise ce constat à l'ensemble de l'économie (dans une optique du type Laffer par exemple), on peut, au moins, discuter de la pertinence de cette idée car on a changé de terrain ; nous ne sommes plus sur le terrain de l'entreprise mais sur celui de la macro-économie, des relations entre production et consommation, qui ne sont le terrain de personne. En ce sens, il n'y a pas de pragmatisme au niveau macro-économique.

Le refus de l'exception

Il convient d'aller à l'encontre d'une fâcheuse tendance des élèves qui pensent souvent qu'une « règle » ou qu'une « loi » ne peut souffrir aucune exception. Trouver un contre-exemple permettrait alors d'infirmer ce qui est dit. Une telle attitude, nécessaire en mathématiques, ne peut pas être importée en tant que telle en sciences sociales où à peu près tout

peut exister. Ainsi, on trouvera toujours (et heureusement) un ou quelques fils de salariés agricoles titulaires d'un doctorat, mais cela ne remet pas en cause les tendances générales. Par dérision, on peut invoquer le « théorème de la femme à barbe » : s'il est vrai qu'il existe des femmes à barbe, cela ne remet pas en cause l'idée selon laquelle l'absence de barbe est typique du sexe féminin. Il faut alors former les élèves à l'idée que nous devons retenir ce qui est général ou le plus probable et parfois le plus significatif.

QUE PEUVENT APPORTER LES SCIENCES SOCIALES TELLES QUE NOUS LES ENSEIGNONS ?

Il me semble que le corpus des « sciences sociales » dans l'enseignement secondaire trouve son identité par les relations qu'il entretient avec ce « bon sens ». Toutefois, si l'analyse des faits sociaux ne peut pas se soumettre au « bon sens », il n'est pas question de dire qu'il y a une rupture entre « sens commun » et « savoir savant » ; Auguste Comte faisait déjà remarquer que le savoir savant était une systématisation du savoir commun (ou, plus exactement, la philosophie positive est une extension de l'observation populaire – *Cours de philosophie positive* –, leçon 58). Les approches en sciences sociales ont souvent un certain « cousinage » avec les procédures communes mais, à la différence de ce qui se passe pour le « sens commun », nous devons être conscients des limites de chaque méthode et de leurs domaines de validité.

Données factuelles, vocabulaire, principes et mécanismes de base

Il est indispensable que les élèves connaissent certains termes, principes ou mécanismes qui ne correspondent pas nécessairement à ce qui est essentiel dans le cadre de la discipline mais plutôt à ce que les élèves seront ame-

nés à rencontrer dans les « débats publics ». Ainsi (j'enfonce les portes ouvertes), nous présenterons aux élèves les notions de déficit budgétaire, les résultats de la confrontation de l'offre et de la demande, la politique de relance. La Cour de cassation, tribunal de grande instance, Constitution, présomption d'innocence, égalité des droits. Cependant, certaines données propres à une discipline et inusitées dans les débats publics peuvent être indispensables : valeur ajoutée, balance des transactions courantes, théorie de l'étiquetage, ... Bien sûr, la frontière entre termes utilisés dans les débats publics et termes utilisés seulement dans la discipline n'est pas claire et est sujette à modification. Il n'est, par exemple, pas absurde de penser que le concept « d'habitus » (quoiqu'on pense de celui-ci) soit repris dans les journaux dans les mois à venir.

Des méthodes rigoureuses

Il est donc possible de montrer aux élèves que nous ne « pouvons pas voir toute la réalité » et que « nous ne pouvons pas voir la réalité telle qu'elle est » (ces deux certitudes constituant des bases du « sens commun »). Que pouvons-nous proposer à la place ? Nous montrons que nous pouvons utiliser les comparaisons historiques mais que les conclusions à tirer seront limitées, d'une part parce que nous n'avons en général pas suffisamment d'exemples qui permettent de tirer des conclusions générales relativement sûres, d'autre part parce que « l'histoire ne se répétant pas » les conditions dans lesquelles se passent un phénomène (on peut parler aussi bien de conditions socio-historiques que de structures d'interactions sous-jacentes) ne sont jamais les mêmes. Le problème sera le même dans le cas d'une comparaison internationale ; il faudra montrer alors qu'on peut, dans certains cas, avoir recours aux données statistiques mais qu'elles ne disent rien en elles-mêmes (se posera par

exemple le problème des corrélations et de la causalité). On pourra montrer qu'il est parfois possible d'avoir recours à l'expérimentation (en psychologie sociale par exemple), mais qu'il n'est pas toujours sûr que les réactions des individus seront les mêmes en condition expérimentale et dans la vie quotidienne. Puisque l'expérimentation n'est pas souvent possible et que l'utilisation de tableaux statistiques ne permet pas toujours de dégager les causalités les plus significatives, on pourra élaborer une « expérimentation par la pensée » (idéal-type, approche déductive) dont l'*homo-œconomicus* et le modèle de concurrence pure et parfaite constituent les exemples les plus connus de nos élèves. Enfin, l'observation et l'entretien peuvent être utilisés pourvu qu'on vise toujours à dégager les cas généraux ou les faits les plus significatifs et qu'on contrôle correctement le déroulement de ces procédures.

Pour montrer l'intérêt des oppositions entre approches inductives et déductives, on peut, par exemple, utiliser la récente controverse qui a opposé Thomas Piketty et Pascal Salin sur l'influence des prélèvements obligatoires sur l'activité économique (*Le Monde* du 6.11 et du 13.11.98, *Libération* du 16.11.98). On peut très bien, en restant à un niveau d'explication très simple, montrer qu'une augmentation de l'impôt sur le revenu peut entraîner, selon les cas, un ralentissement de « l'incitation au travail » (effet substitution) ou peut, au contraire, l'accroître (effet revenu). On pourra donc montrer que si les divergences d'analyse des deux auteurs peuvent s'expliquer par des choix idéologiques, elles s'expliquent surtout par le recours à l'analyse de données statistiques chez l'un et à la déduction chez l'autre. Il sera bon de montrer que les deux possibilités relèvent d'une manière égale du « bon sens » mais alors que, couramment, on exclut d'emblée une des possibilités pour parer l'autre de toutes les vertus du bon sens, l'économiste sera (ou

devrait être) conscient de l'existence de ces deux possibilités. On peut alors montrer qu'un raisonnement n'est valable que sous des hypothèses données et que ces hypothèses refléteront plus ou moins bien les conditions socio-économiques à un moment donné. Ceci permettra de montrer aux élèves qu'une théorie ou une explication n'exclut pas la théorie adverse mais que les deux sont plus ou moins valables selon les périodes historiques (seule position qui soit pédagogiquement valable même si par ailleurs l'enseignant se sent plus proche d'une théorie en particulier).

Une interrogation sur leur propre situation

Moins facile à utiliser mais très efficace, le recours aux approches interactionnistes en sociologie peut permettre aux élèves de mieux se situer dans leur environnement proche. Ainsi, on peut aider à comprendre ce qui se passe dans telle classe d'élèves ou les élèves peuvent être amenés à saisir quelles stratégies les enseignants et bien les élèves utilisent pour « faire leur place » dans la classe. C'est particulièrement efficace pour des élèves occupant une position « minoritaire » (enfants d'immigrés, de classe populaire,...) dans un groupe.

De l'ouverture d'esprit

Il va sans dire que les apports présentés précédemment doivent permettre une plus grande ouverture d'esprit de la part des élèves puisqu'ils seront amenés à analyser et relativiser les différentes positions prises au cours d'un débat.

Cependant certaines disciplines sont plus propices à cela: ainsi, l'ethnologie me semble avoir un rôle irremplaçable. Mais on peut également citer les apports de la psychologie sociale qui permettent aux élèves de se poser des questions sur leur volonté propre (à travers, par exemple, les expériences de Milgram

ou de Asch). On peut signaler également que les exemples tirés de l'ethnologie et les expériences de psychologie sociale plaisent en général aux élèves.

Une condition nécessaire au dialogue démocratique

Le dialogue démocratique n'aboutit pas nécessairement (et pas souvent) au consensus mais doit permettre à chacun de mieux comprendre la position et l'argumentation d'autrui, ce qui peut inciter à nuancer ou modifier ses idées. Cela n'est pas possible si on en reste à une « argumentation » pauvre du type: « il faut réduire le temps de travail car il n'y aura pas assez de travail pour tout le monde, donc il faut les 35 heures! », ou du type: « on ne me fera jamais croire qu'on peut gagner plus en travaillant moins » (« argumentations » hélas souvent utilisées par les hommes politiques). Si on arrive à faire comprendre aux élèves qu'un raisonnement prend forcément du temps et que le temps de la télévision n'est pas le plus adapté au raisonnement et au débat, on aura fait une grande partie de notre travail.

Des problèmes ignorés jusqu'ici

Si, comme je le crois, le critère essentiel de ce que nous devons enseigner est l'importance du problème dans les débats publics, alors de nouveaux thèmes apparaissent. Je pense notamment aux rumeurs, à la formation des stéréotypes, catégorisations sociales, phénomènes de boucs émissaires,... Peut-on, par exemple, accepter que les élèves soient confrontés à des discours « naturalisant » les différences ethniques (qui sont en général rien moins que naturelles), voire développant des analyses raciales de phénomènes sociaux. Pour ces thèmes, la psychologie collective, la psychologie sociale et l'ethnologie donnent les bases de réflexion essentielles. De même, je continue à regretter que

nous avons abandonné la démographie où la méconnaissance des indicateurs amène à bien des caricatures (je suis conscient que je risque d'être « cloué au pilori » pour oser proposer un alourdissement de l'enseignement).

DES APPROCHES DIFFÉRENTES SUIVANT LES SCIENCES SOCIALES

Il semblerait que de nombreux collègues s'opposent sur le fait de savoir s'il faut enseigner « les sciences sociales » ou enseigner de l'économie et de la sociologie. Je me demande s'il ne s'agit pas là d'un faux problème et si la question n'a lieu d'être que parce que nous cherchons à nous définir en priorité par rapport à l'enseignement supérieur, alors qu'il me semble que nous devons d'abord nous définir par rapport aux « débats publics ». Bien sûr, il n'est pas question de méconnaître l'existence de disciplines qui, si elles ont des points communs, se différencient par leur histoire, leurs méthodes, leurs problématisations spécifiques... Et, après tout, si nous voulons faire des « sciences sociales » et développer la pluridisciplinarité, nous devons commencer par reconnaître l'existence de disciplines distinctes et nous n'aurons plaisir (ainsi que les élèves) à transgresser les frontières que si nous avons conscience de l'existence de ces frontières. De plus, le problème ne se pose que pour les trois grandes disciplines – économie, sociologie, sciences politiques et juridiques –, étant donné qu'il n'est aucunement gênant, à notre niveau d'enseignement, de lier l'ethnologie, la psychologie sociale, la psychologie collective et le folklore à la sociologie (il est arrivé à Van Gennep de définir le folklore comme sous-ensemble de la sociologie, Durkheim, Mauss et Balandier sont autant de sociologues qu'ethnologues...). Pourtant il existe des différences qu'on ne peut ignorer : la tradition déductive d'une partie de l'économie, l'observation participante en ethnologie,...

Cependant, s'il faut absolument s'intéresser aux différences entre approches, c'est encore une fois vers les « débats publics » que je me tournerais et non vers l'enseignement supérieur et la recherche.

Abstrait et concret, proche et lointain

Les sensations premières des élèves peuvent être très concrètes, comme les relations au sein de la famille, mais elles peuvent aussi prendre un caractère abstrait, même si celui-ci est médiatisé par la télévision. Par exemple, la bourse et l'entreprise ne sont perçues que par la médiatisation de la TV. D'autres problèmes peuvent avoir l'un ou l'autre caractère suivant la situation sociale de l'élève : ainsi l'expérience du chômage peut prendre un caractère plus ou moins vécu et concret. En forçant exagérément le trait, on peut dire que la plupart des problèmes couverts par la sociologie correspondent à un « vécu des élèves », pour eux ils sont concrets. En revanche, l'économie est essentiellement « abstraction ». Cela implique deux grands types de démarches opposées. En économie, il faudra, notamment en seconde, rendre plus concret et plus proche des élèves des notions abstraites en s'aidant notamment de la métaphore, quitte à faire, en première et en terminale, le chemin inverse vers plus d'abstraction. En sociologie, en revanche il faut aller vers l'abstraction et montrer que des données concrètes apparemment sans lien peuvent être, sociologiquement, apparentées.

Exemples

Concrétiser grâce à la métaphore

● Il est par exemple possible d'aborder le modèle de concurrence pure et parfaite non pas par la présentation des cinq hypothèses de base mais en dégagant ces cinq hypothèses d'une histoire sur le « consommateur roi ». Le consommateur roi est celui qui va

acheter au « meilleur rapport qualité/prix », pour cela, il lui est nécessaire de connaître les différents points de vente (transparence de l'information) et de comparer le rapport qualité/prix des différents modèles (hypothèse d'homogénéité des produits ou de parfaite connaissance de la qualité des produits), etc. En comparant cela à notre comportement habituel, on peut montrer les limites de cette approche : ainsi, les élèves sont d'accord pour dire qu'en fait on n'achète ni la plus chère des chaînes hi-fi (financièrement inaccessible) ni la moins chère (parce qu'on pense qu'elle ne sera pas de bonne qualité) ; ce dernier cas permet d'intégrer l'hypothèse de « sélection adverse ». Il me semble que le plus intéressant ici est de montrer que l'idée selon laquelle le « consommateur est roi » et peut faire jouer la concurrence repose sur des hypothèses que le théoricien se charge de mettre en lumière mais qui font partie du « non-dit » dans le discours commun ou dans le discours politique.

● De même, nous utilisons souvent le recours à la métaphore pour expliquer aux élèves de seconde les avantages et les inconvénients de la concentration horizontale et de la diversification. Par exemple, nous pouvons leur rappeler le danger qu'il y aurait pour eux à ne travailler qu'une seule matière scolaire au détriment des autres (concentration horizontale et spécialisation) ou, au contraire, à entamer une trop grande diversification par une multiplication des options. Il est évident que ce recours à la métaphore est utile en début d'apprentissage (donc en général au niveau de la seconde, mais ce peut être fait en première ou en terminale quand on aborde un nouveau thème) mais qu'il doit laisser place ensuite à un travail d'abstraction.

Enseigner l'abstraction

Certains sujets réclament, à l'inverse, un travail d'abstraction. Il s'agit en général des thèmes dont les élèves ont une expérience directe (soit pour eux, soit par l'intermédiaire d'un

proche) qui entrent bien souvent dans la catégorie des « faits sociaux » (au sens commun du terme). Le thème de l'exclusion relève typiquement de cette démarche car cela permet de montrer aux élèves qu'on peut traiter selon une même démarche des cas aussi différents que ceux du chômeur de longue durée, de l'handicapé (ou de certains), de l'immigré, du tsigane, ... alors que les perceptions de sens commun ne le permettraient pas. Ainsi, le critère de la nationalité, s'il est parfois pertinent, ne l'est pas forcément dans ce cas puisque la position d'un immigré et d'un touriste, tous deux étrangers, n'est pas la même. En revanche, on peut, éventuellement, développer cette abstraction et montrer que le thème de la déviance peut constituer un schéma d'analyse général des relations humaines (cf. Simmel, Goffman, ...).

Des dérives possibles des méthodes d'enseignement

Évidemment, les méthodes auxquelles j'ai fait référence ne sont pas sans danger et s'il y a un point sur lequel il faut insister c'est celui de la mesure (pour une fois je ferais référence au sens commun selon lequel « l'excès en tout est un défaut »). Personnellement, je vois plusieurs excès dangereux.

Les dangers de la métaphore

« Comparaison n'est pas raison », certes ; mais la métaphore et l'analogie sont indispensables et ont été au fondement de certains paradigmes (la linguistique pour le structuralisme en ethnologie, la physique pour les marginalistes, ...), et il n'est pas inutile de comparer l'équilibre néoclassique à une balance de Roberval, le circuit keynesien à une robinetterie, ... pourvu qu'on n'en reste pas là. On peut également montrer que des raisonnements opposés reposent en partie sur une métaphore : par exemple, le « darwinisme social » repose sur la

métaphore de l'organisme et il ne convient alors pas d'aider les plus faibles (cf. Malthus) ; mais on peut tout aussi bien utiliser la métaphore de la chaîne et rappeler que ce qui fait la solidité d'une chaîne c'est la solidité du maillon le plus faible ; la cohésion sociale impose alors de soutenir les plus faibles.

Le danger est de prendre la métaphore pour la réalité, de supposer que la société est un organisme par exemple, dont la bonne santé nécessite l'expulsion des éléments les moins aptes.

L'abstraction prise pour elle-même

Le danger inverse est de prendre l'abstraction pour un but en soi et est particulièrement important pour les élèves de première et de terminale. Ce danger peut prendre une forme essentielle, la soumission aux équations mathématiques. Les symboles mathématiques ont le mérite de rassembler sous forme synthétique un grand nombre de relations mais il faut avoir en tête l'existence de ces relations et ne pas manipuler le symbole pour le symbole (je me méfie par exemple du recours au système d'équation « keynesien » permettant de démontrer l'existence d'un équilibre épargne-investissement. Une fois présenté le système d'équation, les élèves auront-ils compris les relations qu'entretiennent l'épargne et l'investissement ou auront-ils retenu une manipulation de symboles ?). Les élèves auront alors le plus grand mal à relier cette abstraction aux données factuelles. (Après avoir écrit ces lignes, j'ai pris connaissance d'un article de P. Bernstein, dans *Problèmes économiques contemporains* n° 2589, qui pose un problème équivalent dans le cadre d'une économie ouverte.)

Le relativisme généralisé

Avoir une ouverture d'esprit et comprendre (au sens weberien du terme) autrui ne veut bien entendu pas dire tout accepter. Cependant si les élèves peuvent rejeter telle ou telle prise de

position ou telle pratique sociale ce n'est, dans le cadre du cours, qu'après une analyse de celle-ci (qu'on cherche à mettre en avant la fonction d'une institution ou la rationalité d'un comportement).

Un usage prudent : les dérives possibles de certaines sciences sociales

« Tout est question de mesure » et il est facile de tomber dans des excès en n'utilisant qu'une seule approche. On peut ainsi tomber dans le « sociologisme », c'est-à-dire un déterminisme social extrême ; il peut prendre une autre forme qui consiste à dire que « tout est sociologie » alors qu'il me semble plus correct de dire que « tout peut s'analyser sous un aspect sociologique » (comme tout peut s'analyser sous un angle économique, historique, esthétique, ...).

L'économisme est un autre abus possible. Il consiste à déclarer que « tout est économie » ou, pire, que tout **doit** s'analyser selon un arbitrage « coûts / avantages » ; toute science sociale ne serait alors qu'un appendice de l'économie individualiste ; le dernier livre de Philippe Simonnot (*39 leçons d'économie contemporaine*) en constitue un exemple type et la critique de Pascal Salin sur ce même livre est encore plus parlante (*Le Monde* du 9.10.98).

Il me semble donc nécessaire de bien distinguer notre travail à la fois des ouvrages comme celui de Vivian Forrester, d'une part, et celui de Philippe Simonnot, d'autre part : on ne peut pas aborder des problèmes économiques (ou sociaux) avec les seules vertus du regard personnel et les qualités du « beau langage », un minimum de formation est nécessaire ; mais on ne peut pas non plus tomber dans une vision dogmatique et étroite des sciences sociales qui exclurait tout apport extérieur.

Difficultés essentielles liées aux sciences sociales

Par expérience, il me semble que la grande difficulté que rencontrent les élèves est qu'ils ont tendance à

prendre deux positions extrêmes : soit celle de la subjectivité – « je dis ce que je pense ou ce que je ressens » (en simplifiant, c'est la tendance vers laquelle on irait en lettres ou en arts plastiques) –, soit celle de la soumission aux données objectives – « je n'ai rien à dire face à une démonstration » (tendance qu'on retrouverait en math ou en physique, ...). (Il va de soi que mon propos est simplificateur et que la pratique musicale, par exemple, réclame une maîtrise de techniques qui ont un caractère objectif et, qu'à l'inverse, une bonne maîtrise des sciences demande aussi une part d'intuition, mais il s'agit là de tendances.) Dans ces tendances, les sciences économiques et sociales tiennent une place médiane que les élèves ont du mal à comprendre : on ne peut pas dire simplement ce qu'on pense (« c'est mon opinion et j'ai le droit de la donner ») mais on ne peut pas se soumettre non plus totalement à des règles qui nous seraient extérieures (« c'est quoi la vérité ? » ou « monsieur, qu'est-ce qu'il faut répondre ? »). Je rappelle souvent aux élèves qu'ils n'ont pas le droit de donner leur opinion mais qu'ils ont le devoir d'argumenter leur opinion de façon rigoureuse en mobilisant les techniques, les théories, le savoir qu'ils ont pu acquérir dans le cadre du cours : « on peut dire n'importe quoi mais on ne peut pas le dire n'importe comment ». De ce point de vue, la pratique des SES se rapproche beaucoup de la pratique des langues étrangères : on peut dire (presque) ce qu'on veut, mais pas n'importe comment et la maîtrise de règles communes est indispensable à l'échange entre individus.

Il me semble que ces difficultés se retrouvent dans les propos des adultes lorsqu'ils se situent à deux extrêmes : la soumission à d'hypothétiques « lois immuables de l'économie » renvoie à la vision objectiviste et extérieure à l'individu (au « qu'est-ce qu'il faut répondre, monsieur le professeur » succède le « qu'est-ce qu'il faut penser, monsieur l'expert ? »). À l'autre extrême se situe la vision reposant

sur la seule volonté politique et pour laquelle l'économie est le produit de la volonté et de l'action humaine ; cette vision amène au déni de l'existence des phénomènes économiques (au « c'est mon opinion et j'ai le droit de la dire » des élèves succède le « les lois économiques n'existent pas et sont le produit de groupes dominants » et au « il suffit de vouloir pour pouvoir » correspond le « la politique détermine entièrement l'économie »).

En fait, le plus plausible est le mouvement « d'objectivation » des actions individuelles : les actions individuelles changent le « système », mais ce changement n'est pas volontaire et la société nous revient comme contrainte sous sa forme objectivée. Ce qu'il faut faire saisir aux élèves c'est ce passage de l'action individuelle à la réalité objective et extérieure à chacun. On peut, par exemple aisément prendre la métaphore du langage en montrant que celui-ci est le produit de l'action des individus et que les interventions individuelles permettent de modifier la pratique du langage ; mais, à l'inverse, il ne suffit pas de vouloir modifier la langue pour réussir à le faire ; les contraintes existent là aussi.

LES ÉTAPES DANS LE CURSUS SCOLAIRE

L'apprentissage des SES dans le secondaire réclame donc la prise en compte de l'évolution des élèves, évolution qui dépendra de leur intérêt pour les phénomènes étudiés, de leur familiarisation avec les médias, de leurs capacités d'abstraction, ... Il est donc possible de proposer un schéma « évolutionniste » (qui n'est que méthodologique) : les premières étapes s'imposent pour les élèves de seconde mais peuvent fort bien être appliquées à des élèves de terminale quand on aborde des problèmes nouveaux, ou si on estime que la majorité des élèves de la classe n'est pas en mesure de maîtriser des exigences plus élevées pour un thème particulier.

Raconter des histoires

« Enseigner ; c'est d'abord raconter des histoires ». Raconter des histoires, c'est permettre aux élèves de voir des réalités sous un angle inhabituel pour eux et de voir par là même une autre réalité, quitte à « bousculer » les élèves : « Mon fils est trop jeune pour tout ce que vous expliquez sur la famille » m'a dit un jour une mère d'élève. Apparemment, montrer que le mariage avait une dimension sociale et ne se limite pas à la robe blanche et aux agapes familiales constituait une forme de violence pour certains élèves.

Initier au fait social total

Je suis conscient de tordre un peu le concept de Marcel Mauss mais l'expression me semble assez bien adaptée à nos pratiques lorsque nous montrons aux élèves qu'un problème particulier doit être analysé sous différents angles et nécessite un recours à différentes sciences sociales.

Je ne me priverai pas du plaisir de l'autocitation en rappelant que le dossier « L'empire Disney : l'ami public n° 1 ? » (*DEES* n° 114, décembre 1998) a été construit dans cet esprit. J'ai essayé dans ce dossier de présenter des problèmes relevant de la micro-économie et de l'économie d'entreprise, de la macro-économie, de la sociologie et de la psychologie sociale ainsi que du folklore. Il est bien entendu difficile de tout intégrer, et s'il ne me paraît pas possible de mobiliser les données ethnologiques on peut peut-être en revanche utiliser les apports de la psychologie collective pour traiter des grands rassemblements provoqués par l'industrie Disney.

À ce titre, il faut montrer que les apports des autres disciplines sont également importants : histoire, maths, lettres, ... sans, bien sûr, que nos puissions les prendre en charge.

Connaître les différentes sciences sociales

La première étape pourrait laisser penser que l'on présente aux élèves un ensemble vague et indéfini qui s'appellerait « sciences sociales ». Il est bien évident que l'on devra par la suite distinguer les différentes sciences sociales, ne serait-ce que pour que les élèves ne s'engagent pas ultérieurement dans des études de sciences économiques en pensant faire de la sociologie, ou vice versa. Mais cette distinction sera d'autant plus aisée à faire que les élèves auront auparavant eu l'occasion de pratiquer ces différentes sciences sociales comme monsieur Jourdain faisait de la prose.

QUELLES SCIENCES SOCIALES ?

Comment définir les sciences sociales ? À l'encontre de la logique, j'ai préféré garder ce problème pour la fin. La tâche est ardue puisqu'on peut trouver des acceptions différentes selon la science sociale et surtout selon le courant théorique adopté. J'éviterai une définition faisant entrer en ligne de compte le concept de « société » et préférerai m'en tenir à l'idée plus simple selon laquelle les sciences sociales s'intéressent aux relations que les hommes établissent entre eux, soit directement, en face-à-face ou par l'intermédiaire d'instruments adéquats (téléphone, lettres, journaux, ...), soit indirectement par l'intermédiaire

d'institutions ou de « formes instituées » (lois, art, ...). Cette définition ne prétend pas régler tous les problèmes de la détermination des sciences sociales mais permet de recouvrir l'ensemble des domaines et d'éviter les querelles de méthodes ou de paradigme : qu'on se situe dans une optique holiste ou individualiste, par exemple, le problème est toujours celui des relations. De plus, ce qui constitue le fonds commun de toutes ces disciplines c'est que les objets étudiés médiatisent des rapports entre les hommes et qu'au fond le problème est de voir quel regard les hommes portent sur ces objets ou sur eux-mêmes. Ainsi la sociologie de l'art ne cherche pas à déterminer ce qui fait un beau tableau mais pourquoi tel ou tel individu considérera que ce tableau est beau ou laid, l'économie ne cherche plus à déterminer ce qu'est un « juste prix » (au regard de la religion et non au regard de TF1) mais comment les interactions humaines (des individus ou des groupes) aboutissent à une fixation des prix.

Compte tenu des possibilités d'études dans l'enseignement supérieur et des débats publics, il semble que l'enseignement des sciences sociales devrait s'appuyer sur quatre piliers : les sciences économiques, les sciences politiques, les sciences juridiques, la sociologie. Autour de ce noyau central d'autres sciences sociales semblent indispensables : la psychologie sociale, l'ethnologie, la démographie (si elle n'est pas prise en charge par les historiens). Enfin,

un troisième groupe rassemble la psychologie collective et le folklore. Chacune de ces sciences sociales n'a pas à être connue en elle-même mais par rapport à ce qu'elle peut apporter à la réflexion des lycéens, or certaines peuvent avoir des vertus particulièrement importantes (comme l'ouverture d'esprit qu'implique l'ethnologie). Ceci dit, il faut être conscient des dangers liés aux excès éventuels de telle ou telle discipline (par exemple, l'ouverture d'esprit ne devrait pas aboutir à un relativisme généralisé).

Bien entendu, les croisements entre ces différentes sciences sociales peuvent être nombreux (on peut avoir recours aux données ethnologiques ou de psychologie sociale dans l'analyse du pouvoir faite dans le cadre des sciences politiques). Il me semble donc que l'identité des SES ne doit pas être recherchée prioritairement en regard de l'enseignement supérieur mais en regard du « sens commun », largement diffusé par certains mass media. Il me semble que si nous réussissons à montrer aux élèves qu'un recours à des méthodes rigoureuses est légitime, si nous leur apprenons l'existence des diverses sciences sociales et, c'est le plus dur, si nous arrivons à leur transmettre un certain plaisir à analyser « la société » et à ne pas se contenter de la vivre ou de la ressentir, alors nous aurons fait l'essentiel de notre travail. Le reste relève plus prioritairement de l'enseignement post-baccalauréat. ■