

# APSES Info



## Les 10 ans du prix lycéen du livre de SES



Remise du prix lycéen du livre de SES à Luc Bronner

**Entretien avec Liêm Hoang-Ngoc**

**Les SES en Belgique**

# Sommaire

<b>3</b>	<b>Editorial</b> <i>Les SES toujours à l'épreuve</i>	<b>20</b>	<b>Le classement de Shanghai et ses limites</b>
<b>4</b>	<b>Un nouveau manuel hétérodoxe des théories économiques</b> <i>Entretien avec Liêm Hoang-Ngoc</i>	<b>23</b>	<b>Quelles sont les motivations des adhérents de l'Apses ?</b>
<b>7</b>	<b>Découvrir la sociologie du travail</b> <i>Entretien avec Christelle Avril, Marie Cartier, Delphine Serre</i>	<b>27</b>	<b>Belgique : des programmes alternatifs</b> <i>Entretien avec Philippe Soutmans</i>
<b>10</b>	<b>Croire : les apports de la sociologie cognitive</b> <i>A propos des travaux de Gérald BRONNER</i>	<b>33</b>	<b>Prix lycéen du livre de sciences économiques et sociales 2011</b> <i>Les 10 ans du prix</i> <i>Le résumé du livre : La loi du ghetto, enquête sur les banlieues françaises</i>
<b>18</b>	<b>SESâme : Quelques témoignages</b>	<b>39</b>	<b>Lu et relu...</b> <i>Lectures du jour</i>

## Le mot de la rédaction.

La nouvelle formule d'Apses info a trouvé sa vitesse de croisière. L'objectif reste d'offrir un complément au site internet très riche de notre association. Les articles de ce numéro sont d'une grande diversité. Ils nous offrent la possibilité de découvrir les théories économiques hétérodoxes, la sociologie du travail, et la sociologie cognitive.

Les aspects internationaux ne sont pas en reste puisque le classement international des universités vous est présenté, ainsi que l'enseignement des SES en Belgique !

La vie de l'association a aussi droit au chapitre : retour sur le succès de SESame et les pratiques militantes à l'Apses.

Nos trois dessinateurs sont toujours présents : Thierry Rogel (académie d'Orléans -Tours), David Delagneau (académie de Grenoble) qui signe "D" et Sébastien Véry (académie de Créteil). Merci à tous pour le travail réalisé.

Bonne lecture !

Apses-Info est éditée par l'Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales, association de loi 1901. Président : Marjorie GALY, 2, quai Schoepflin, 67000 Strasbourg. Directeur de publication : Jean-Pierre GUIDONI - Hauts Roquefavour, 13 100 Aix-en-Provence. Rédacteur en chef : Thomas BLANCHET. Mise en page et maquette : Thomas BLANCHET - Impression : HORIZON. Ce numéro a été imprimé en 1600 exemplaires - Prix : 3€ ; Abonnement : 12€

# Editorial

## Les SES toujours à l'épreuve



**Par Marjorie GALY,**  
présidente de l'APSES  
marjorie.galy@wanadoo.fr

réformer les épreuves du baccalauréat, le tout dans une urgence que rien ne justifiait sinon de sombres desseins politiques.

Toujours la même méthode : précipitation, manque de pluralisme et surtout absence totale d'expérimentation et de concertation des enseignants, des élèves et de leurs parents. C'est aussi bien cette démarche que ses résultats catastrophiques que l'APSES a vivement dénoncés. Car comme l'a confirmé la publication de sujets « zéro », qui n'ont sans doute jamais aussi bien porté leurs noms, ces nouvelles épreuves de baccalauréat sont à tous égards nocives. Des questions de cours pour elles-mêmes ont ainsi été introduites dans la nouvelle épreuve composée, avec les problèmes d'harmonisation et de fraude que cela implique, tandis que les énoncés de type « débat » sont désormais interdits. Nouvelles épreuves et nouveaux programmes font système pour transformer les finalités des SES. Ce sont en effet bien plus que de simples enjeux « formels » qui sont engagés, car ces nouvelles épreuves portent en elles une conception tout à fait différente du « bon » bachelier ES : un bachoteur sommé de réciter un programme pléthorique et sans cohérence appris par coeur plutôt qu'un apprenti citoyen dont l'enseignement lui aura permis, via des dispositifs pédagogiques variés et adaptés, de développer et nourrir son esprit critique pour appréhender la complexité du monde.

L'enjeu des épreuves du baccalauréat est ainsi capi-

tal, plus encore sans doute que les programmes, car elles conditionnent strictement nos pratiques pédagogiques de manière rétroactive. Car si nous pouvons toujours adapter les programmes officiels, comme le programme de contournement proposé par l'APSES et SESâme l'ont prouvé cette année pour la classe de première, chacune d'entre nous n'aura d'autre choix d'aligner ses devoirs, ses cours et ses méthodes d'enseignement au format des épreuves du baccalauréat s'il veut y préparer au mieux ses élèves. Voilà pourquoi l'APSES demande plus que jamais un moratoire sur ces épreuves : il ne s'agit pas pour nous de conserver un existant insatisfaisant à bien des égards, mais de prendre le temps nécessaire d'élaborer de nouvelles épreuves, en impliquant l'ensemble de la communauté éducative.

Enfin, pour finir de vider le projet des SES de sa substance, Luc Chatel, juste avant son départ, a proposé, à travers la Lettre de rentrée envoyée à tous les recteurs et proviseurs, d'expérimenter la fusion des SES et PFEG en seconde. Serait ainsi réalisé le « rêve » - un cauchemar pour nous- que certains caressent depuis les années 1970 : un enseignement d'économie réduit à une dimension « technique » faussement neutre dont aurait été évacué le regard des autres sciences sociales. Un projet dont la crise indissociablement économique, sociale et politique dont nous avons quotidiennement les manifestations sous les yeux suffit pourtant à montrer combien il est non seulement archaïque, mais aussi absurde et néfaste. Les SES sont donc plus que jamais dans la tourmente, mais nous n'avons jamais été aussi nombreux pour les défendre. L'APSES vient en effet pour la première fois de son histoire de dépasser la barre des 1 400 adhérents, soit près d'un tiers des enseignants de la discipline. Ce sont autant de voix à faire entendre au plus haut sommet de l'État, accompagnées des nombreux soutiens que nous avons reçus de la part des élèves, parents et universitaires reconnus qui partagent notre combat. Dans nos établissements, les CA ou auprès de nos IPR respectifs, nous pouvons chacun et collectivement agir pour faire comprendre l'enjeu de cette lutte.

3 - ApSES Info n°60 - Juin 2012

# Un nouveau manuel hétérodoxe des théories économiques

## Entretien avec Liêm Hoang-Ngoc

Liêm Hoang-Ngoc est maître de conférences à l'Université de Paris I. Son dernier ouvrage paru s'intitule *Les théories économiques*, petit manuel hétérodoxe, publié à la Dispute (2011).

**Il existe de nombreux ouvrages d'histoire de la pensée économique. Pourquoi avoir voulu publier ce petit manuel hétérodoxe ?**

La plupart des manuels sont, soit trop ésotériques pour le profane, soit trop simplistes pour qui entend approfondir des connaissances liminaires sans entrer dans des débats d'initiés. J'ai cherché à rédiger un « petit » manuel qui se veut « pédago » tout en mettant suffisamment les pieds dans le plat du débat épistémologique pour soulever des questions gênantes pour les tenants de la profession, mais aussi pour pointer les insuffisances méthodologiques de nombreux hétérodoxes. Ce manuel est « hétérodoxe » parce qu'il revendique une posture héritée de Marx et de Keynes, et car il discute la présentation courante de l'histoire de la pensée économique trop souvent faite. La pensée économique dominante se perçoit, en effet, à l'image de la science physique, comme l'aboutissement d'un processus scientifique itératif débouchant sur l'avènement d'hypothèses ayant tant bien que mal résisté aux tests empiriques. Or non seulement les hypothèses retenues ne sont pas dénuées d'idéologies, mais elles font rarement l'objet de tests probants. Les théories économiques sont avant

tout des idéologies, au sens où les chercheurs ont une conscience subjective de la réalité empirique qu'ils cherchent à interpréter. De plus, les hypothèses retenues, après avoir été plus ou moins approximativement testées, débouchent sur des recommandations politiques bien déterminées.

**Vous récusez l'opposition classique entre analyse positive et analyse normative en économie. Pourtant, différencier l'analyse de « ce qui est » de celles de « ce qui doit être » n'est-il pas essentiel pour appréhender l'idéal d'objectivité ?**

On doit à l'empiriste David Hume cette distinction, couramment admise dans la profession, entre le « positif » et « le normatif », qu'il proposait à l'époque pour affranchir la pensée des lumières de l'obscurantisme religieux. Il est paradoxal qu'elle ait été récupérée par les tenants du dogme économique orthodoxe. Paradoxal parce que ces derniers ont toujours moqué les empiristes, soucieux de rendre les théories réalistes (que sont par exemple les approches institutionnalistes), alors que les néoclassiques s'épargnent bien souvent l'épreuve du test empirique des hypothèses. Friedman lui-même le justifiait en

disant que l'important n'est pas le réalisme des hypothèses, mais la qualité des prédictions.

Plus généralement, cette distinction sous-entend qu'il existerait une analyse économique neutre. Or une hypothèse juste (dès lors qu'elle résiste tant bien que mal aux tests), n'en débouche pas moins sur des considérations inhérentes aux mesures à prendre ou à ne pas prendre. Toutes les hypothèses servant à l'analyse positive d'une situation contiennent en germe des solutions techniques éminemment politiques, parce que ces solutions engagent une certaine organisation de la production et de la répartition des richesses. Par exemple, l'utilisation, présentée comme neutre, d'une fonction de production de type Cobb-Douglas, conduit nécessairement à la recommandation selon laquelle pour que l'emploi augmente, il faut que les salaires baissent, compte tenu de la décroissance de la productivité marginale des facteurs. Autre exemple, l'analyse positive du fonctionnement des marchés financiers en incertitude radicale conduit Keynes à recommander « l'euthanasie du rentier ».

**Vous contestez la vision d'une science économique unique-**

**ment poppérienne, mais dans le même temps, vous faites fréquemment appel au critère de réfutabilité pour critiquer les théories néoclassiques et leurs hypothèses. Quelle est votre conception de ce que serait une « bonne » science économique ?**

Les hétérodoxes se sont trop longtemps réfugiés derrière la critique, certes justifiée, de l'irréalisme des théories néoclassiques. Cette lutte contre « l'autisme » est justifiée parce qu'un discours ne saurait être correcte au plan scientifique s'il n'est pas empiriquement un tant soit peu corroboré. Pour autant, l'ultra empirisme, consistant à « raconter des histoires » et établir des typologies sur la base d'observations et d'intuitions n'est pas plus rigoureuse. Les hétérodoxes auraient dû revendiquer l'instrumentalisme afin de construire des hypothèses concurrentes aux hypothèses néoclassiques et montrer qu'elles résistent beaucoup mieux aux tests (quand bien même ces tests ne seront jamais de même nature que les tests en laboratoire de la science physique). Ce qui ne signifie en aucun cas qu'une théorie, aussi éprouvée soit-elle, ne soit pas porteuse de recommandations normatives. Ainsi, si l'on confronte termes à termes les hypothèses retenues par les modèles postkeynésiens à ceux des modèles néoclassiques (voir infra), on se rend compte que les hétérodoxes ne sont pas dépourvus d'arguments « scientifiques » empiriquement pertinents, débouchant sur des recommandations radicalement opposées.

Pour résumer, le critère de réfutabilité de théories établies dans un cadre hypothético-déductif est le juge de paix de la validité d'une théorie. Là où nous divergeons avec un auteur comme Mark Blaug, c'est que nous soutenons que l'analyse positive débouche nécessairement sur un champ de préconisations politiques.

**Vous consacrez des développements particuliers à l'analyse postkeynésienne. Quels en sont les grands principes, et quel en est le pouvoir explicatif de la crise économique actuelle ?**

Keynes a enfoncé un clou dans la critique de la théorie néoclassique en introduisant l'hypothèse d'incertitude sur le marché financier et en en déduisant les effets sur la demande effective dans une économie réelle en concurrence parfaite. Il montre certes que la spéculation profite à la rente au détriment de l'entreprise, mais il reste très conservateur en matière salariale, en retenant la même fonction de production que celle des néoclassiques.

Les modèles kaleckiens que je présente traitent de l'impact macroéconomique du déplacement de la répartition des revenus, négligé par Keynes. Ils utilisent une autre fonction de production, à facteurs complémentaires. La courbe d'offre qui en résulte est horizontale. Toute augmentation de la production s'effectue à coûts constants et non croissants (à la différence du cas néoclassique) ; il est possible d'accroître l'emploi sans baisser les salaires réels. Les entreprises évoluent en concurrence imparfaite, et non en concurrence parfaite. Elles ne maximisent pas leur profit, mais se fixent un objectif de taux de marge parce qu'elles ont une certaine maîtrise dans la formation des prix. L'inflation est une inflation par les coûts, liée à un conflit sur la répartition des revenus entre syndicats et entreprises oligopolistiques. Elle n'est pas un phénomène monétaire, contrairement à ce qu'avance la théorie quantitative de la monnaie, car l'offre de monnaie est endogène. Au plan macroéconomique, la maxime « les travailleurs dépendent ce qu'ils gagnent, les capitalistes gagnent ce qu'ils dépensent » résume le modèle de base. Dans celui-ci, la propension à

consommer des travailleurs est plus forte que celle des capitalistes. Tout déplacement du partage des revenus engendre un effet multiplicateur plus ou moins important (selon qu'il est en faveur des salariés ou des capitalistes). L'effet plus ou moins fort sur la demande exerce une influence sur le taux d'utilisation des capacités de production. Il en résulte un effet accélérateur plus ou moins fort sur l'investissement. Le volume de celui-ci conditionne in fine les profits (et non l'inverse). La demande crée l'offre, et non le contraire.

Ces modèles concurrencent termes à termes le modèle néoclassique sur le terrain hypothético-déductif lui-même. Leurs hypothèses sont au demeurant plus réalistes. Elles s'avèrent utiles à l'analyse de la crise. Celle-ci prend l'apparence d'une crise financière (liée à la prise de risque excessive sur des marchés dérégulés de banques ayant financé des ménages et des Etats surendettés) produisant des effets de contagion dans l'économie réelle par le biais d'une contraction du crédit. Pour les postkeynésiens, cette crise trahit, de plus, les effets macroéconomiques pervers du déplacement de la répartition des revenus et la montée des inégalités intervenus dans le capitalisme financier. La baisse du pouvoir d'achat des ménages à revenus moyens et modestes a réduit le moteur de la croissance qu'était la consommation de masse. Elle a conduit dans certains pays (Etats-Unis, Royaume-Uni, Espagne) au surendettement à l'origine de la crise des subprimes. D'autre part, l'explosion des très hauts revenus, amplifiée par les politiques fiscales néolibérales, n'a pas suffisamment ruisselé dans l'économie réelle, compte tenu de la faible propension à consommer des ménages à hauts revenus. La crise des finances publiques en est une conséquence. Elle est liée aux politiques fis-



cales menées, dont l'effet escompté sur la croissance n'a pas été pas au rendez-vous. Les recettes fiscales anticipées firent défaut et les déficits se creusèrent. Enfin, le déplacement du partage des revenus en faveur des nouveaux rentiers à forte propension à épargner a alimenté les bulles financières.

Cette analyse conduit à des recommandations politiques radicalement opposées à la doxa ambiante. S'agissant de la politique budgétaire, les politiques de

redistribution sont le préalable à une reprise de la demande sans laquelle l'investissement n'a aucune raison de s'accroître, compte tenu de la faiblesse des taux d'utilisation des équipements. La règle de plomb de l'équilibre budgétaire est une absurdité. Les dépenses de protection sociale jouent un rôle de stabilisateur automatique. Le déficit budgétaire peut être manié de façon contra-cyclique, à condition que soient engagées les bonnes dépenses (investissement, redistribution). S'agissant de la politique monétaire, il n'y a

donc aucun risque inflationniste à monétiser la dette publique pour contrer la spéculation sur les dettes souveraines. De surcroît, si l'inflation n'est pas d'origine monétaire, confier à la banque centrale l'objectif de stabilité des prix est tout aussi absurde. Cela peut la conduire à resserrer inutilement la politique monétaire en cas de tension sur les coûts.

Propos recueillis par **Erwan LE NADER** - Académie de Créteil

## **Slam du bachelier : Formation tout au long de la vie**

*Quand il était encore petit  
Et qu'il tétait au Cacolac  
En chœur ses parents lui ont dit  
Quand tu seras grand t'auras ton Bac !*

*Quand sa dernière heure a sonné  
Les anges lui ont encore appris  
Le mot d'après d'un nouvel accès  
Celui d'entrée au paradis*

*Alors pendant plusieurs années  
De la maternelle au lycée  
Ca l'a beaucoup traumatisé  
Et les cauchemars l'ont réveillé*

Gérard **POUETTRE**

*Quand il a eu enfin ce Bac  
Il pensait qu'c'était terminé  
Mais ils ont dit va à la fac !  
Et les angoisses ont continué*

*Muni de tous ces parchemins  
De l'entreprise il prit le chemin  
Mais une grave crise venait d'sévir  
Le chef dit faut t'reconvertir !*

*Arrivé à l'âge de la r'traite  
Il voulait s'aérer la tête  
Revoir le parcours de sa vie  
Il fit de la sociologie*



# Découvrir la sociologie du travail

Le préambule des programmes du cycle terminal nous incite à découvrir les méthodes des études des sociologues. Un ouvrage récent sur la sociologie du travail peut nous y aider. En effet, c'est ce que nous expliquent trois sociologues : Christelle Avril, Marie Cartier et Delphine Serre.

## Enquêter sur le travail

Christelle Avril, Marie Cartier, Delphine Serre, Concepts, méthodes, récits, La Découverte, collection Grands Repères, Paris, 2010.

Cet ouvrage peut être vu comme une introduction originale à la sociologie du travail. Plutôt que de présenter de façon académique les concepts et les principales théories du domaine, les auteures ont préféré aborder de manière empirique le sujet en se basant sur l'étude approfondie d'enquêtes de terrain réalisés par des chercheurs de sciences sociales. L'objectif est de mieux « faire connaître le travail » ainsi que ses « effets sur les travailleurs ». De fait, l'ouvrage divisé en quatre parties présente l'avantage de cerner le travail sous de multiples aspects, de façon concrète et vivante, que ce soit à travers l'étude des pratiques de travail, des groupes professionnels, la façon dont le travail « s'encastre » dans la société ou encore en analysant les effets des conditions d'emploi sur le travail. Pour chacun de ces domaines d'études, une ou deux enquêtes majeures (« pivots ») sont présentées de façon détaillée puis suivies de « pistes » méthodologiques intégrant des exemples issus d'autres enquêtes.

L'intérêt de l'ouvrage pour le professeur de SES est triple, il permet de s'initier à la méthode d'enquête en sociologie, de s'appro-

prier des concepts de base mais aussi d'illustrer ou d'approfondir des thèmes traités dans le cadre des programmes de lycée, c'est ce point-là que nous approfondirons en présentant quelques extraits susceptibles d'être utilisés comme supports de cours.

pertinence heuristique quand il s'agit comme dans le cas d'une enquête sur les facteurs de combiner les statistiques et l'enquête de terrain pour démontrer l'existence réelle de groupes de travailleurs socialisés professionnellement de manière différente



## Des méthodes d'enquête variées et complémentaires

Les enquêtes sélectionnées permettent d'abord de se familiariser avec un large choix d'outils d'enquêtes (entretiens, enquête ethnographique, observation directe, études de documents, statistiques) mais aussi d'en montrer la

selon la génération. Des encadrés permettent de faire le point sur des concepts importants (« plafond de verre », « groupe professionnel ») ou de distinguer des notions proches (« travail prescrit » vs « travail réel » ou bien « emploi » vs « travail »).

**Les « pistes » méthodologiques**

Les « pistes » évoquées ci-dessus fonctionnent comme des règles de la méthode sociologique incitant le lecteur à « Faire attention au sens de la trajectoire pour mieux comprendre le rapport au travail » (piste 37) comme dans l'exemple de Clara, une juriste travaillant dans une association issue d'un milieu modeste mais confrontée à une image négative de son travail par son nouvel entourage ou bien encore à « Expliciter le contexte local de travail... » (piste 25) quand une enquête sur les assistantes sociales démontre les effets des normes du lieu de travail (établissement scolaire ou service social de secteur) sur les pratiques réelles (signalement au procureur plus ou moins fréquent). A chaque fois, ces « pistes » contribuent à enrichir la méthode d'enquête et permettent d'en déjouer certains des pièges les plus fréquents comme « ne pas préjuger du sens des pratiques informelles » (piste 6).

**Les inégalités de genre au travail**

Beaucoup de passages constituent autant d'occasions d'illustrer ou d'approfondir des thématiques de SES. L'étude sur les couples de boulangers est une bonne introduction pour étudier les problématiques de genre au travail. La division sexuelle du travail (l'homme au fournil, la femme en caisse) s'analyse comme une condition sine qua none de l'installation pour l'homme. Dans cette relation « asymétrique » la femme se voit contrainte d'abandonner son projet professionnel pour permettre à son mari de suivre le sien. De plus elle adopte des tâches qui restent associées au rôle domestique traditionnel de la femme comme la décoration ou la sociabilité. Cet aspect pourra être prolongé avec l'exemple de la féminisation de la profession de magistrat qui montre qu'il ne faut pas confondre mixité et égalité, la répartition inégale des postes

entre magistrats du siège et du parquet ainsi que les spécialisations choisies (comme juge pour enfant) illustrent le maintien d'inégalités de genre même au plus haut niveau de la justice.

**Reproduction sociale et hiérarchie professionnelle**

Le thème de la reproduction et de l'influence du milieu social d'origine sur la carrière professionnelle pourra être abordé de manière très nuancée à travers l'étude des musiciens d'orchestre où la division du travail fait apparaître une hiérarchie dans le travail (cordes vs instruments à vents, solistes vs tuttistes) qui ne reproduit pas exactement la hiérarchie du milieu d'origine, puisque beaucoup de solistes (travail qui est considéré comme le plus « noble ») sont issus de milieux modestes. A l'inverse l'ouvrage canonique de Boltanski sur les cadres montre que dans un premier temps les cadres commencent une carrière à égalité quelle que soit leur origine sociale mais dans un deuxième temps que les propriétés sociales des cadres de milieu favorisé contribuent à creuser l'écart avec les autres.

**De l'influence de la socialisation professionnelle sur les pratiques de travail**

L'enquête sur le travail des infirmières et des médecins dans un service de réanimation des nouveaux nés permet d'illustrer de façon très frappante les effets du mode de socialisation professionnelle sur les pratiques en insistant sur les conceptions et valeurs que chaque profession construit et qui orientent ses façons de penser et de faire. La conception de ce qui est « juste » ou « légitime » va varier selon la profession quand il s'agira de prendre une décision quant à la poursuite ou non de soin à un enfant. Les médecins ont une « rhétorique professionnelle » qui les poussent plus à « l'optimisme » et à privilégier le « présent » tandis que les infirmières

auront une vision plus « pessimiste » et plus tournée vers le futur prenant en compte notamment beaucoup plus l'intérêt des familles.

**Les effets des conditions d'emploi : de l'insécurité aux conflits**

Le cas de la sous-traitance dans le nucléaire illustre à la fois comment les conditions d'emploi exercent un effet sur les conditions de travail (les salariés temporaires ont tendance à mettre en péril leur santé en cachant le taux d'exposition aux radiations pour pouvoir être repris) mais éclaire aussi les raisons économiques qui poussent EDF à reporter sur des sous-traitants des exigences de flexibilité qu'elle est incapable pour des raisons de statut et de coût d'imposer à ses salariés statutaires. Cet exemple illustre assez bien comment la flexibilité peut avoir parfois des effets négatifs sur les travailleurs par le simple fait de déléguer sa responsabilité à d'autres entreprises.

Enfin, l'analyse des conflits du travail pourra être utilement enrichie en faisant appel aux travaux d'Olivier Schwartz sur les machinistes de la Ratp lors du conflit de 1995. Cherchant à en comprendre les raisons « corporatistes » (les machinistes veulent maintenir leur système de retraite) l'auteur montre que cette revendication s'inscrit à la fois dans des conditions d'emplois spécifiques mais aussi dans l'idée d'un « pacte » qu'ils estiment avoir signé avec l'employeur, leur statut étant la contrepartie de conditions de travail spécifiques (horaires décalés, travail les jours fériés, astreintes etc.) et le principal élément de stabilité pour des personnes peu diplômées et issues de milieu modeste.

**Stéphane CARRE** - Académie de Créteil



## Entretien avec Christelle Avril, Marie Cartier, Delphine Serre

### Serait-il concevable d'enseigner la sociologie du travail uniquement à partir d'enquêtes de terrain ?

Oui, c'est justement le parti que nous avons adopté dans nos propres cours de sociologie du travail à l'université. Alors que nous avons toutes les trois commencé à enseigner la sociologie du travail à travers une histoire de la discipline, de ses notions, de ses auteurs, nous avons réalisé que les étudiants ne parvenaient pas à s'approprier ces savoirs et à les appliquer au monde du travail contemporain. Partir des enquêtes empiriques, qu'elles utilisent des statistiques, de l'observation directe ou des entretiens, éveille davantage la curiosité des étudiants et fournit un support concret pour leur faire comprendre l'utilité de certaines distinctions théoriques comme celle entre travail et emploi ou encore l'intérêt de notions complexes telles que celles de socialisation professionnelle, générationnelle ou de classe.

### Parmi les enquêtes présentées dans votre ouvrage, quelle serait l'enquête la mieux adaptée ou la plus représentative pour faire comprendre à un élève (de lycée) la spécificité du "regard sociologique" ?

Deux enquêtes nous semblent particulièrement adaptées aux élèves de SES de lycée, celle d'Isabelle Bertaux-Viame sur les couples de boulangers et celle de Nathalie Cattaneo sur les caissières et les infirmières à temps partiel. Il s'agit de métiers familiers et ces deux enquêtes comme les pistes qui en sont tirées, permettent, pour la première, de déconstruire les stéréotypes de genre ainsi que l'idée d'une séparation entre vie familiale et vie professionnelle et, pour la deuxième enquête, de distinguer rapport au travail et rapport à l'emploi souvent confondus dans le langage courant. L'enquête de Nathalie Cattaneo aide

aussi à rompre avec l'idée qu'un même statut juridique (le temps partiel) implique nécessairement des ressentis comparables.

### Quels sont les grands principes à respecter pour faire réaliser une enquête par entretien (sur le thème du travail) à des élèves ?

Le premier objectif devrait être de faire comprendre que l'entretien n'est ni un questionnaire ni une enquête d'opinion. L'entretien doit au moins durer une heure, être enregistré intégralement et permettre de reconstituer précisément en quoi consiste le travail de l'enquêté. Une bonne façon de remplir ces objectifs est de proposer à l'élève d'explorer des thèmes spécifiques : les relations hiérarchiques, les débuts dans le métier, les formes d'entraide, les conflits au travail etc. Il faut s'armer d'une grille d'entretien, qui se compose principalement d'une liste de grands thèmes à explorer et non de questions pré-rédigées. Seule la première question doit être formulée intégralement et avec soin (« Pourriez-vous me raconter comment vous en êtes venu à ... ? »). Il faut éviter les questions qui débutent par "Pourquoi... ?". Elles entraînent des réactions de justification mais aussi souvent des généralités sur le travail. Il faut privilégier des thèmes et des relances concrètes qui invitent l'interviewé à parler de ses pratiques et expériences à lui.

Le second objectif serait de faire comprendre que pour interpréter des données recueillies en entretien, il faut impérativement recueillir des éléments sur l'environnement social et sur le profil socio-démographique des interviewés. Une grande partie du travail d'analyse d'un entretien consiste en effet à mettre en relation ce que l'interviewé dit ou fait et ses propriétés sociales.

Propos recueillis par **Stéphane CARRE** - Académie de Créteil

#### Delphine SERRE

Maître de conférences, Université de Paris I & Centre européen de sociologie et de science politique.

Thèmes d'étude :

- Sociologie du travail.
- Sociologie des classes sociales.
- Sociologie de l'État et de la justice.

#### Marie CARTIER

Maître de conférence en sociologie à l'Université de Nantes.

Elle a soutenu, en mai 2002, un doctorat de sociologie (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales) : « *Des facteurs et leurs tournées. Une élite populaire dans la France de la deuxième moitié du 20ème siècle* », sous la direction de F. Weber.

#### Christelle AVRIL

Sociologue, Maîtresse de conférences en sociologie à l'Université Paris 13.

Dans sa thèse, soutenue en 2007 à l'EHESS sous la direction d'Olivier Schwartz, elle propose d'étudier la condition et le style de vie des femmes de classes populaires, à partir d'une enquête auprès d'aides à domicile pour personnes âgées.



# Croire : les apports de la sociologie cognitive

## A propos des travaux de Gérald BRONNER

Gérald Bronner, né en 1969, est professeur de sociologie à l'université de Strasbourg et membre de l'Institut Universitaire de France. Ses domaines de recherche recouvrent notamment l'analyse des croyances collectives et il s'inscrit, dans la lignée des travaux de Raymond Boudon, dans le champ de ce qu'on appelle la « sociologie cognitive ».

L'objectif de la sociologie cognitive consiste à analyser comment les individus perçoivent la réalité dans laquelle ils sont plongés ; les « sciences cognitives » recouvrent un spectre très large de recherches. D'un côté, nous avons un « programme fort », que Bronner appelle « naturaliste », constitué notamment par les travaux des psychologues évolutionnistes pour lesquels les perceptions et erreurs de perception sont un legs de l'évolution humaine et les phénomènes sociaux apparaissent alors comme des produits expliqués de manière quasi mécanique par la biologie. D'un autre côté, le « programme faible » qui caractérise les sciences sociales en général, se préoccupe des croyances, idéologies ou savoirs dans la lignée d'un « individualisme méthodologique » revisité.

### Qu'est ce que la sociologie cognitive ?

Gérald Bronner pense qu'il existe un « espace de travail » entre ces deux programmes et, s'il est clairement opposé au « cognitivisme fort » (voir la critique qu'il fait de la position de Dan Sperber<sup>(1)</sup>), il pense que la sociologie n'a pas à

se fermer dogmatiquement aux apports des sciences cognitives quand ceux-ci peuvent être intégrés à la recherche sociologique. En ce sens, il rejoint les propos d'un sociologue dont les travaux pourraient sembler très éloignés, Norbert Elias : « *Voyez vous, les sociologues qui n'ont pas fait d'études de médecine parlent souvent de la société sans intégrer dans leurs discours les aspects biologiques de l'homme. Et cela, me semble-t-il, est une erreur. Les sociologues ont une attitude défensive vis-à-vis de la biologie parce qu'ils craignent que la sociologie perde sa substance dans la biologie.[...] Cela étant, je ne réduis pas la sociologie à la biologie* » (2). Dans cette optique, certaines erreurs de perception peuvent être considérées comme universelles mais la forme qu'elles prennent dépendra du milieu culturel dans lequel l'individu est plongé. Ainsi, tous les hommes, quels qu'ils soient, perçoivent des formes et des visages dans les formations nuageuses mais certains verront une image de la vierge là ou d'autres verront une autre figure (on ne s'étonnera pas que les catholiques soient plus nomb-

reux à reconnaître la vierge). Cela illustre bien le programme de travail de la sociologie cognitive telle qu'il la conçoit : « *Voir comment les invariants cognitifs s'hybrident avec les variables sociales pour former cet objet sans cesse renouvelé et pourtant toujours borné dans un espace restreint qu'il est convenu d'appeler la vie en société* »<sup>(3)</sup>.

Cependant, dans l'exemple retenu du visage de la vierge, le fait que tous les catholiques ne la reconnaîtront pas et que certains non catholiques auront cette illusion laisse entier le programme de recherche de l'individualisme méthodologique. En effet, pour Gérald Bronner, c'est le niveau de l'individu qui est le niveau central de l'analyse sociologique et non le niveau du groupe (holisme) ou le niveau des déterminants infra individuels (programme des psychologues évolutionnistes). Il s'agit donc d'un individualisme méthodologique revisité, dans la lignée de Raymond Boudon et non dans celle des économistes néoclassiques (4). Cependant parler d'un individu rationnel ne signifie pas qu'il soit parfait et omniscient, bien au contraire. Bronner

va s'intéresser particulièrement aux divers « biais cognitifs » mis à jour notamment par Kanheman et Tversky (mais aussi par Maurice Allais en 1953).

### Rationalité et biais cognitifs

L'individu étudié par Gerald Bronner est donc restreint dans ses capacités cognitives ; restreint par trois limites, dimensionnelle, temporelle et culturelle. Limite dimensionnelle : notre capacité à récolter l'information est contrainte par notre position dans l'espace social (on retrouve « l'effet de position » de Raymond Boudon). Limite temporelle : notre capacité est limitée par notre position dans le temps et notre incertitude vis-à-vis du futur. Limite culturelle : l'interprétation d'un phénomène sera dépendante de la culture du groupe (on est proche de « l'effet disposition » de Boudon).

Mais il faut ajouter à cela que l'erreur peut être liée à l'état émotionnel de l'individu (on retrouvera de nombreux exemples dans les travaux de Dan Ariely, par exemple (5)) et, surtout, cela peut être lié à des « biais cognitifs » (illusions perceptives, impossibilité de saisir une question dans toute sa complexité, etc.).

Gerald Bronner va utiliser préférentiellement des expérimentations similaires à celles des psychologues pour relever un grand nombre de « biais cognitifs » (6) dont les principaux sont :

- La « négligence de la taille de l'échantillon » : elle permet d'expliquer que certains individus voient une situation surprenante, une « mystérieuse » coïncidence voire un miracle là où il n'y a que l'effet du hasard. En général, on oublie le nombre d'occurrences qui ont donné lieu des résultats « non remarquables ». L'exemple le plus parlant est celui de l'étonnement que l'on a lorsqu'on rencontre une personne née le même jour que soi. Coïncidence qui nous semble improbable alors qu'en toute pro-

babilité il y a 97 chances sur 100 que la chose se produise dans un groupe de 50 personnes (7).

- Ce biais est directement lié à notre représentation du hasard, régulièrement mise en évidence par les psychologues. En effet, nous avons tendance à penser que le hasard devait donner des résultats « uniformes » : ainsi un résultat du loto regroupant les nombres allant dans l'ordre de 1 à



9 semblerait suspect. De même, le tirage des quatre as au jeu du tapis vert a fait, il y a quelques années, l'objet de reportages télévisés (pour dire qu'il n'y avait rien de miraculeux).

- « L'heuristique d'ancrage » : on anticipe le futur en reportant linéairement les valeurs passées. Résultat maintes fois vérifié, il permet d'expliquer que les hommes aient du mal à saisir les phénomènes de retournement à venir. Ainsi, il a fallu attendre le XVIème siècle pour comprendre les phénomènes de trajectoire balistique. Pour certains, cette erreur cognitive explique en partie la persistance des bulles spéculatives (et

notamment de la bulle immobilière (8)).

- Le « biais de représentativité » : on juge un cas incorrectement à partir d'un cas plus général.

- « L'erreur de confirmation » : la tendance naturelle de l'individu consiste à chercher des éléments qui confirment son idée au lieu de chercher ceux qui l'infirmen.

- Le « biais de symétrie » : du

constat que « X entraîne Y » on en tire l'idée que « Y entraîne X ». A supposer qu'il n'y ait pas de feu sans fumée on en déduit qu'il n'y a pas de fumée sans feu.

- Le « biais de disponibilité » : on tire une conclusion à partir des exemples équivalents qu'on a à l'esprit et qui sont aisément disponibles.

- Le « principe de décomposition des problèmes » : face à un problème complexe, on tend à le décomposer en éléments simples ce qui peut mener, au final, à des erreurs.

Au final, les biais cognitifs et les

erreurs qui leur sont associés sont nombreux. Faut-il en conclure, avec Kahneman et Tversky, à la coexistence de comportements rationnels et irrationnels chez l'individu (ce qui ne serait pas sans rappeler les premières thèses de Lévy-Bruhl sur la pensée primitive) ? Bronner considère plutôt que les bons résultats et les erreurs relèvent de la même rationalité. Les biais cognitifs peuvent amener, par exemple, à l'utilisation de méthodes pratiques et erronées mais sans dangers pour de petits chiffres (combien d'économistes utilisent la soustraction pour calculer un taux d'intérêt réel, par exemple ?).

De plus, ces raisonnements peuvent être erronés en « intension » (dans leur développement propre) mais vrais en « extension » (validés par la réalité). Nombre de croyances populaires, par exemple, peuvent reposer sur de mauvaises explications mais se vérifier régulièrement. De plus, le caractère réflexif de la vie sociale peut amener à rendre « vraies » des idées fausses dans le cadre, par exemple, de prédictions créatrices.

Ce qui veut dire que des raisonnements erronés peuvent faciliter la vie de tous les jours mais amener à des conclusions fausses voire dangereuses dans certains cas.

Cependant cela ne veut pas dire que les individus vivent dans l'illusion ou sont incapables de produire de bons raisonnements. Au cours de diverses expériences, Bronner montre que si on modifie le cadre de présentation d'une énigme, la plupart des individus sont en mesure de retrouver le raisonnement approprié.

### Les croyances collectives

Cela amène naturellement Gerald Bronner à s'intéresser aux croyances et notamment aux « croyances collectives (9) ». En

général, il utilise le terme « croyance » dans son acception la plus courante c'est-à-dire en la distinguant des connaissances. Les croyances sont donc composées de croyances religieuses, magiques, des mythes, de l'idéologie, de la superstition, des rumeurs, des parasciences, ... Pour autant, il n'oppose pas frontalement les croyances et les connaissances, d'une part parce que la frontière entre croyances et connaissances n'est pas toujours simple à tracer, d'autre part parce qu'il envisage de montrer que les deux relèvent de la rationalité. Cependant, il ne faudrait pas en conclure qu'il aboutit à un relativisme extrême où l'on considère que « tout vaut tout » (10).

Il commence en premier lieu par nuancer ou relativiser la thèse du désenchantement du monde. Il n'est pas vrai que chaque avancée de la connaissance entraîne un recul des croyances ; bien au contraire, les deux progressent de conserve, d'une part parce que certaines croyances restent utiles dans la vie de tous les jours, d'autre part parce que chaque progrès des connaissances ouvre le domaine des possibles et génère de nouvelles croyances (l'illustration la plus probante est de voir les véritables délires qui se développent, notamment aux USA, autour de la génétique). Bronner utilise souvent l'image d'un ballon que l'on gonfle et dont l'intérieur représente le progrès des connaissances et la surface, l'essor des croyances. Cependant Bronner pense tout de même que sur long terme les progrès de la connaissance restent toutefois dominants.

### Comment se diffusent les croyances et les connaissances ?

Bronner rejette les explications fonctionnalistes qui lui semblent « ad-hoc » et parfois franchement téléologiques pour leur préférer une explication s'inspirant de l'é-

volution darwinienne : ainsi, des informations, des croyances, des rumeurs, ... commencent à se diffuser dans la société. Certaines seront repérées par leur caractère remarquable ou spectaculaire (c'est le cas de la plupart des légendes urbaines), leur capacité à être mémorisée et les avantages éventuels qu'elles procurent à l'émetteur de la croyance mais les croyances sont plus ou moins coûteuses à adopter. Le coût peut être cognitif (si l'explication est complexe), social (on risque le rejet du groupe d'appartenance, qu'on pense à l'expérience de Asch) ou résulter d'une plus ou moins grande adéquation avec les autres croyances en vigueur. Mais ce coût n'est pas figé : en effet, une croyance qui se diffuse voit son coût d'adoption baisser ce qui favorise sa diffusion (11).

On voit que l'adoption de la croyance peut être décrite en termes de coûts-avantages. Bronner va utiliser analogiquement le concept de marché (12) et plus précisément de « marchés partiels » car nous sommes rarement confrontés à des croyances en général mais plutôt à des croyances diffusées dans le cadre de nos réseaux de relations sociales. Il considère alors qu'un marché cognitif prend donc généralement la forme d'un oligopole cognitif (ce qui se traduit par le maintien de croyances minoritaires) mais il peut tendre aussi vers un monopole cognitif, soit quand on est en situation de monopole d'information (dans une dictature par exemple), soit quand il n'existe pas, pour des raisons diverses, de véritable concurrent à la croyance ou à la théorie dominante. Cependant la particularité du marché cognitif actuel est celui de la dissémination et de la saturation de l'information par les journaux, la radio, la télévision, Internet et les canaux rumeurs amplifiés par les réseaux électroniques (facebook, twitter, ...). Dans ce cas (comme le savent tous les profes-

seurs encadrant des TPE), les croyances se diffusent au moins aussi bien que les connaissances.

### Rumeurs et légendes urbaines

Un des centres d'intérêt de Gerald Bronner est l'analyse des rumeurs. Mais contrairement à la majorité des sociologues qui expliquent la diffusion d'une rumeur par les fonctions qu'elle remplit (voire la morale sous-jacente qu'elle délivre), Gerald Bronner va mettre en place des protocoles expérimentaux pour mettre en évidence les caractéristiques de genèse d'une rumeur en utilisant les biais cognitifs. Ainsi, il teste la rumeur de disparition des corps dans le quartier chinois de Paris (XIII<sup>ème</sup> arrondissement) (13). Il propose deux énigmes aux « cobayes » de l'expérience : dans la première, il signale que les taux de mortalité sont très différents dans deux quartiers (sans précision sur les quartiers ; c'est le scénario dit « sans contexte »). Dans la deuxième, il précise que le quartier à faible mortalité est le quartier chinois de Paris (scénario avec contexte). On demande alors aux cobayes de proposer des explications de cette différence entre les deux quartiers, soit au cours d'entretiens individuels, soit au cours d'entretiens collectifs et on organise de nouveaux entretiens vingt-quatre heures plus tard. L'objectif est de déterminer l'importance de trois critères de sélection des rumeurs : leur facilité d'évocation, leur crédibilité et leur mémorisation (14).

Il en ressortira une dizaine d'explications possibles que Bronner classe en quatre catégories : les explications « exogènes » (par les caractéristiques du quartier, son équipement, ...), les explications endogènes (par les caractéristiques de la population – plus éduquée, plus riche dans le quartier à faible mortalité, ...), les explications herméneutiques (explication par des causes cachées comme la disparition des corps), les expli-

cations structurelles (par la structure par âge ou par sexe de la population du quartier).

Deux scénarios émergent nettement du lot : celui qui explique la faible mortalité du quartier par la jeunesse de la population et le scénario, conforme à la rumeur, qui suppose que les morts sont cachés pour pouvoir revendre leurs papiers à de nouveaux migrants. Généralement, on explique cette rumeur par la peur de l'étranger (qui est un des thèmes privilégiés des rumeurs et légendes urbaines). Bronner montre que le scénario « rumoral » (15) est celui qui apparaît le plus spontanément, notamment dans la situation d'expertise collective et pour l'énigme avec contexte. En revanche, la bonne explication (par la structure par âge) émerge moins aisément mais a une plus grande crédibilité auprès des individus. On voit que Gerald Bronner explique ces croyances et connaissances par les biais cognitifs et non pas par l'irrationalité. Ces explications n'empêchent cependant pas de joindre ensuite des explications par les stéréotypes ou la culture.

### Croire en l'incroyable et refuser le raisonnable : de mêmes ressorts

Si on peut croire à des idées fausses, on peut aussi refuser des idées vraies ou les accepter en les déformant. Le cas du darwinisme est exemplaire à ce titre. Bronner reconnaît que le refus du darwinisme dans des pays tels que les Etats-Unis peut être dû à l'influence de la religion et à l'existence d'outsiders sur le marché cognitif tel que « l'Intelligent Design » (16) mais il montre aussi que la logique de base du Darwinisme est généralement mal ou non assimilé pour des raisons purement cognitives. A travers des énigmes posées lors d'expériences, il montre que les individus ont tendance à se laisser prendre à un « raisonnement captieux » proche du Lamarckisme, l'hypothèse d'une adaptation de l'organisme à l'environnement étant plus simple à faire que celle d'une action conjointe de la mutation au hasard et de la sélection (17). Dans d'autres textes il montre également que cette idée est probablement transmise par les récits populaires (comics, feuille-





tons,...) rappelant que les acteurs du marché cognitif ne sont pas seulement des médias « légitimes » comme les chercheurs, les revues spécialisées ou les grands médias mais aussi les médias « populaires » (émissions de radio ou de télévision de divertissement, bande dessinées,...) (18).

Gerald Bronner va également s'intéresser à la genèse des croyances de manière originale en interrogeant un panel de 142 personnes sur les circonstances dans lesquelles elles ont cru, puis cessé de croire au père Noël (19). Thème intéressant car il est exceptionnel qu'on puisse assister « en direct » à la mort d'une croyance. L'adhésion à la croyance dans le Père Noël s'explique aisément par des effets déjà repérés : l'effet d'autorité (la parole des parents) et le monopole cognitif qui en découle, le biais de confirmation à travers les « preuves » de l'existence du Père Noël, l'intérêt à croire et l'infalsifiabilité temporaire de l'existence du Père Noël.

Cependant, nous cessons tous d'y croire un jour ou l'autre. Les personnes interrogées ont cessé de croire en moyenne à l'âge de 7 ans (6,99 ans) et dans 47% des cas c'est dû à une dissonance, c'est à dire à la découverte d'un élément externe venant contredire la croyance (comme la découverte des cadeaux avant Noël ou la multiplication des Père Noël en ville). Dans 14% des cas, cela est dû aux contradictions internes aux récits sur le Père Noël (le Père Noël ne peut pas tout distribuer en une nuit ou passer par la cheminée dans un HLM). Enfin, dans 39% des cas, c'est dû à la concurrence d'une autre croyance (les camarades ou les parents révèlent la supercherie).

### **Croyances extrêmes et incondi-**

**tionnalité**  
Pourtant, certains continuent à croire dans l'incroyable à l'âge

adulte, par exemple dans les prophéties de sectes millénaristes. Gerald Bronner aborde ce problème dans le cadre de l'analyse des « croyances extrêmes ». Il montre que les pensées extrémistes, notamment celles des terroristes ne relèvent pas de l'irrationalité et que les extrémistes ne sont généralement ni fous ni incultes mais diplômés et bien intégrés dans la société (20).

La pensée extrémiste est généralement caractérisée par son « incondi-

tionnalité », caractéristique qu'on peut retrouver pour certaines opinions courantes. Par exemple, si nous pouvons condamner ou pas le vol suivant les conditions dans lesquelles il se déroule (vol par nécessité, par exemple), la condamnation du viol est inconditionnelle. Cependant, ici, cette incondi-

tionnalité sera fortement partagée par les individus (elle sera dite « transubjective »). La pensée extrémiste correspondra au contraire à « une adhésion inconditionnelle à des croyances faiblement transubjectives et / ou ayant un potentiel sociopathique ».

### **La place de la sociologie cognitive dans le champ sociologique**

Si on compare le champ sociologique à un marché, il est clair qu'il est comparable à un oligopole cognitif ; un domaine, écrit François Dubet, semblable à un « *archipel complexe de tendances, d'écoles et de groupes dont aucun n'est vraiment hégémonique* » (22). Si on file la métaphore biologique, on peut parler d'une diversité au sein de l'espèce sociologique marquant un fort contraste avec le cas de la science économique où un seul paradigme, néoclassique, occupe une position de quasi-monopole et auprès desquels les autres démarches possibles, marxistes, institutionnalistes, conventionnalistes, « autrichiennes »,... ont bien du mal à se faire une place.

La sociologie cognitive occupe une place bien spécifique, aux marges de la discipline, si on en reste à l'image qu'on a pu se faire de la sociologie dans ses déclinaisons durkheimiennes et / ou marxistes. On y parle d'individus (dans la tradition de l'individualisme méthodologique de Boudon) et bien peu de groupes et de classes sociales. On y met plus l'accent sur les perceptions individuelles que sur les interactions ou les rapports de domination. On ne trouvera dans les travaux de Bronner pratiquement pas de données statistiques macrosociales, de mise en évidence de corrélations statistiques. On n'y trouvera pas d'observations participantes, peu de sondages mais parfois des questionnaires et des entretiens non directs (par exemple, pour la croyance au Père Noël). Sa méthode privilégiée est la passation d'expérimentations, ce qu'on retrouve essentiellement chez les psychologues et les psychologues

sociaux mais aussi dans le cadre de l'économie expérimentale (initiée à l'origine par des chercheurs formés à la psychologie). Pourtant Gerald Bronner se situe bien dans le « champ sociologique » (champ au sens bourdieusien) car il propose des explications concurrentes à celles, par exemple, de l'habitus, et parce que ses analyses sur la croyance peuvent parfaitement compléter, par exemple, les résultats obtenus au niveau mondial par Inglehart. Certes la distance avec d'autres travaux peut sembler extrême : comment faire dialoguer les expérimentations de Gerald Bronner avec les entretiens que Stéphane Beaud mène avec de jeunes ouvriers ? D'un autre côté, il y aurait sûrement des liens intéressants à faire avec des économistes comme André Orléan qui vont puiser en partie aux mêmes sources (expériences de Asch, de Maurice Allais,...).

Il n'y a probablement pas lieu de se polariser sur les frontières établies de telle ou telle discipline : si frontières il y a, elles se dessinent dans les incessants échanges entre auteurs. La sociologie cognitive, telle que la conçoit Bronner, se situe essentiellement entre deux paradigmes dans l'explication des croyances, entre un « naturalisme infra-individuel » qui voit un lien mécanique entre les données génétiques (voire l'évolution) et les erreurs cognitives et les croyances et un « culturalisme » qui voit dans ces croyances le résultat de l'imposition de la culture du groupe. Certes, ces deux déterminants existent mais ils passent par l'autonomie de l'individu d'où, pour lui, la nécessité de démarrer de l'individualisme méthodologique. Ce qui n'empêche pas, par la suite, de prendre en compte les interactions sociales ou les rapports de force entre individus et groupes qui aboutissent à telle définition de la situation. Il serait probablement fructueux de faire le lien avec, d'une

part, les données des psychologues (« croyance en un monde juste », « théories de l'attribution », ...) et, d'autre part, avec l'interactionnisme symbolique.

### Apports pour la classe

Peut-on utiliser ces travaux dans l'enseignement au lycée ? Pour ce qui est des objets abordés, leur intérêt est évident. Il est absurde que les croyances et notamment les rumeurs ne soient pas intégrées dans les programmes officiels quand on sait quelle importance elles prennent dans une société où l'information est proliférante. De plus, ces thèmes emportent toujours l'adhésion des élèves. Est-il possible d'intégrer l'analyse des biais cognitifs ? Il me semble hors de question de les présenter tous, à moins d'opter pour le « bourrage de crâne », mais une sélection de quelques uns d'entre eux est possible. Ainsi, on peut présenter le biais de symétrie parce qu'il est extrêmement fréquent dans le discours commun, ainsi que la « négligence de la taille de l'échantillon » (assez facile à expliquer simplement). L'heuristique d'ancrage peut aider à comprendre les difficultés à appréhender l'avenir et expliquer les phénomènes de bulles. Il serait également intéressant de présenter le biais de confirmation, si fréquent dans la vie courante, même s'il peut parasiter la nécessité de l'enseignant de trouver des exemples confirmatifs, non pas pour démontrer une idée mais pour l'illustrer.

**Thierry ROGEL** - Académie d'Orléans - Tours

(1) Gerald Bronner : « Invariants mentaux et variables sociales », in La sociologie cognitive (Clément et Kaufmann Eds.), Paris, éditions EHESS, 2009.

(2) « Norbert Elias par lui-même » - Editions Fayard - Pocket-1991- page 42-43

(3) Gerald Bronner : « Invariants mentaux et variables sociales », in La

sociologie cognitive (Clément et Kaufmann Eds.), Paris, éditions EHESS, 2009.

(4) Pour Raymond Boudon, l'homo oeconomicus des économistes néo-classiques est caractérisé par six axiomes – individualisme, compréhension, rationalité, instrumentalisme, égoïsme, maximisation – alors que l'individualisme méthodologique des sociologues n'est caractérisé que par trois axiomes – individualisme, compréhension, rationalité. Voir R. Boudon et R. Leroux : « Y a-t-il encore une sociologie ? » - Odile Jacob – 2003

(5) Dan Ariely : « C'est (vraiment ?) moi qui décide » - 2008-Flammarion.

(6) Gerald Bronner : « L'Empire de l'erreur. Eléments de sociologie cognitive », Paris, P.U.F, 2007

(7) Henri Broch : « Le paranormal – Ses documents, ses hommes, ses méthodes » - Seuil – 2001.

(8) George Akerlof, Robert Shiller : « Les esprits animaux – Comment les forces psychologiques mènent la finance et l'économie » - Pearson – 2009.

(9) Gerald Bronner : « L'empire des croyances », Paris, P.U.F. (Collection Sociologies), 2003.

(10) Il convient de rappeler que le terme « relativisme » a diverses acceptions. Cf Raymond Boudon, « Les sciences sociales et les deux relativismes », Revue européenne des sciences sociales XLI-126

(11) On peut signaler que l'économiste André Orléan utilise un concept similaire « le rendement croissant d'adoption », pour expliquer l'adoption d'une unité monétaire qui, dans ses travaux, repose « in fine » sur la croyance.

(12) L'analogie est seulement partielle, notamment parce qu'il considère que les croyances sont souvent incommensurables et qu'il n'y a pas d'équivalent de la monnaie sur le marché cognitif).

(13) Une rumeur persistante véhicule l'idée selon laquelle il n'y aurait pas de décès déclarés dans ce quartier car les papiers des personnes décédées seraient revendus à des immigrants clandestins.

(14) Gerald Bronner : « Une théorie de la naissance des rumeurs », Diogène, 213, 2006.

(15) On aimerait utiliser le néologisme « rumesque » qui renvoie au « romanesque » dont les rumeurs ne

sont pas toujours loin.

(16) « L'Intelligent Design » est une forme de créationnisme présentée sous une apparence scientifique. Voir par exemple : Cyrille Baudouin et Olivier Brosseau : « Les créationnismes – Une menace pour la société française ? » - Syllepse – 2008.

(17) Gerald Bronner : "La Résistance au darwinisme : croyances et raisonnements", Revue française de sociologie, 48-3, 2007.

(18) Gerald Bronner : « Darwin et les surhommes : une théorie populaire de la monstruosité génétique » in La figure du monstre (Manuel Ed.) - Presses universitaires de Nancy - 2009.

(19) Gerald Bronner : "Contribution à une théorie de l'abandon des croyances : la fin du Père Noël", Cahiers Internationaux de Sociologie, CXVI, 2004 - Repris dans « Vie et mort des croyances collectives » - Hermann – 2006.

(20) Gerald Bronner : «« Fanatisme croyances axiologiques extrêmes et rationalité », L'Année sociologique, 2001, 51, n°1 » ou « La pensée extrême »- Paris, Denoël, 2009

(21) Gerald Bronner et Etienne Gehin : « L'inquiétant principe de précaution » - Puf (Quadrige)

(22) Cette phrase de François Dubet a fait l'objet du sujet du capes de sciences économiques et sociales en 2011.

## BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Gerald Bronner a pour habitude de présenter les mêmes travaux selon des degrés de lecture différents. Ainsi, certains textes sont assez ardues et lisibles seulement par les enseignants alors que d'autres ont été écrits en direction du grand public et sont aisément à la portée des élèves.

### Ecrits destinés aux enseignants

#### Ouvrages

- L'empire des croyances, Paris, P.U.F. (Collection Sociologies), 2003.
- L'Empire de l'erreur. Eléments de sociologie cognitive, Paris, P.U.F, 2007
- L'incertitude, Paris, P.U.F. (collection Que sais-je ?), 1997
- L'inquiétant principe de précaution, Paris, Puf (Quadrige) (co-écrit avec E. Géhin)
- La pensée extrême, Paris, Denoël, 2009

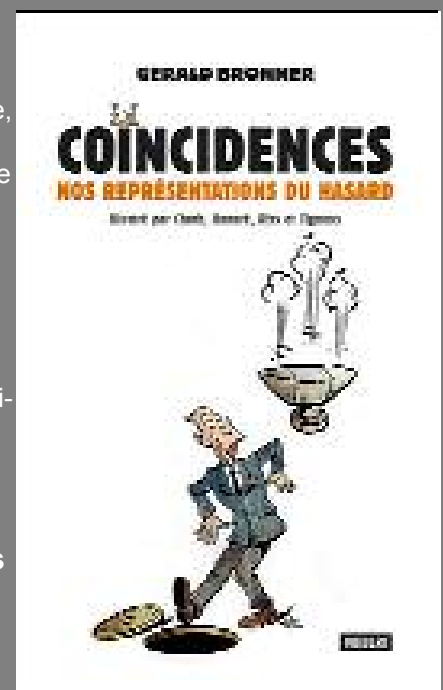
#### Articles

- « L'acteur social est-il (déjà) soluble dans les neurosciences ? », L'Année sociologique, 2006, 56, n°2, <http://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2006-2-p-331.htm>
- « Fanatisme croyances axiologiques extrêmes et rationalité », L'Année sociologique, 2001, 51, n°1. <http://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2001-1-page-137.htm>
- « La question de la rationalité : entre sociologie et économie », Archives européennes des sciences sociales, 2001, XLII, 3.
- « Quelques bonnes raisons de mal anticiper le futur », L'Année sociologique, 1996, vol.46
- « Le succès d'une croyance : Evocation, crédibilité, mémorisation », L'Année Sociologique, 1, 2010.
- « Invariants mentaux et variables sociales », in La sociologie cognitive (Clément et Kaufmann Eds.), Paris, éditions EHESS, 2009.
- « Les normes du raisonnement : entre inné et acquis », Philosophia Scientiae, 9, 2008.
- "La Résistance au darwinisme : croyances et raisonnements", Revue française de sociologie, 48-3, 2007, p.587-607. <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2007-3-page-587.htm>
- Cours de sociologie cognitive : [sspsd.u-strasbg.fr/IMG/doc/Cours\\_de\\_Sociologie\\_Cognitive.doc](http://sspsd.u-strasbg.fr/IMG/doc/Cours_de_Sociologie_Cognitive.doc)

### Ecrits accessibles que les enseignants peuvent utiliser avec leurs élèves

#### Ouvrages

- « Vie et mort des croyances collectives », Paris, Hermann, 2006



**Articles**

- « Une théorie de la naissance des rumeurs », Diogène, 213, 2006.
- « Contribution à une théorie de l'abandon des croyances : la fin du Père Noël », Cahiers Internationaux de Sociologie, 2004, CXVI. [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=CIS\\_116\\_0117](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CIS_116_0117)

**Ecrits que les élèves peuvent lire de façon autonome****Ouvrages**

- « Coïncidences. Nos représentations du hasard », Paris, Vuibert, 2007
- « Manuel de nos folies ordinaires », avec Erner G, Paris, Mango, 2006

**Articles**

- « L'empire irréductible des croyances », Sciences Humaines, n°149, 2004, p.32-37 [http://www.scienceshumaines.com/l-empire-irreductible-des-croyances\\_fr\\_4059.html](http://www.scienceshumaines.com/l-empire-irreductible-des-croyances_fr_4059.html)
- « Avons-nous jamais été darwiniens ? » Le Nouvel Observateur (Hors série - janvier 2006)
- « Les croyants sont généralement plus motivés que les sceptiques » - [http://www.conspiracywatch.info/Gerald-Bronner-les-croyants-sont-generalement-plus-motives-que-les-sceptiques\\_a524.html](http://www.conspiracywatch.info/Gerald-Bronner-les-croyants-sont-generalement-plus-motives-que-les-sceptiques_a524.html)
- « Darwin et les surhommes : une théorie populaire de la monstruosité génétique » – in La figure du monstre (Manuel Ed.) - Presses universitaires de Nancy - 2009.

**Pétition pour un moratoire sur les nouvelles épreuves de baccalauréat en SES**

Le Ministère doit suspendre l'application des nouvelles épreuves de baccalauréat en SES et mettre en place une véritable concertation

Après des programmes de terminale publiés malgré un avis négatif du Conseil Supérieur de l'Éducation et la demande de moratoire exprimée par l'APSES, les sujets « zéro » des nouvelles épreuves de SES de la session 2013 viennent d'être rendus publics. Nous dénonçons leur méthode de conception : absence de bilan sérieux des anciennes épreuves, pas de consultation des enseignants, ni même de test auprès des élèves pour l'épreuve majeure de leur baccalauréat (coefficient 7 ou 9).

L'interdiction des sujets débat dans la nouvelle épreuve composée - ou leur marginalisation en dissertation - se fait au détriment de la contribution de notre discipline à la formation citoyenne des élèves, au moment où l'économie et l'ensemble des sciences sociales sont de plus en plus présents dans le débat public.

L'introduction de questions de connaissances mobilisées pour elles-mêmes ou d'analyse décontextualisée d'un document vont générer des pratiques de plus en plus transmissives, entraînant un bachotage accru, au détriment d'une véritable appropriation des savoirs autour de questions qui font sens pour les élèves.

Si les épreuves actuelles ne sont pas exemptes de défauts et doivent être améliorées, nous déplorons, une nouvelle fois, que les enseignants ne soient pas pleinement associés aux changements qui sont apportés à la discipline qu'ils enseignent. En conséquence, les enseignants de SES signataires demandent un moratoire sur l'application des nouvelles épreuves et la mise en place d'une véritable concertation.

Pétition mise en ligne le 3 février 2012

**1 550 SIGNATURES au 26 mai 2012**

# SESâme : Quelques témoignages

Lancé en septembre 2011, le site SESâme connaît un véritable succès avec environ 2500 pages lues chaque jour. Premier bilan.

Le manuel en ligne couvre à ce jour près des deux tiers du programme de Première. Le site se présente comme un véritable « manuel en ligne » qui peut se prêter à plusieurs formes d'utilisation. Pour chaque chapitre, on trouve en effet comme pour un manuel des activités avec des documents, des TD, une synthèse de cours et des fiches méthodes. Les corrigés sont accessibles aux seuls adhérents de l'Apses.

## Un « manuel en ligne » innovant et modulable.

Toutefois à la différence d'un manuel classique, SESâme a choisi volontairement de ne pas respecter à la lettre le programme officiel. Le programme a donc été recomposé en 5 grands thèmes ( *E n t r e p r i s e s* , Organisations/marchés et sociétés/socialisation et groupes/monnaie et financement / Etat et pouvoirs publics) qui ne reprennent donc pas la division en trois parties du programme officiel correspondant aux trois disciplines (économie, sociologie, sciences politiques). C'est le refus de ce cloisonnement qui explique cette nouvelle organisation. Pour autant, contrairement à ce que disent ses détracteurs, SESâme traite les notions du programme officiel puisque des correspondances sont établies avec le programme et toutes les notions sont reprises et étudiées. On peut prendre l'exemple de l'avantage comparatif qui au lieu d'être traité à part (dans les grandes questions que se posent l'économiste) est intégré dans une réflexion plus globale au chapitre « marchés et sociétés ».

## Une construction collective

L'avantage de SESâme est aussi d'être élaboré collectivement, chaque chapitre est réalisé par au moins deux collègues puis soumis à l'avis d'une trentaine de membres du collectif SESâme, analysé par un comité éditorial avant d'être soumis à l'avis indépendant d'experts, chercheurs du supérieur, reconnus du domaine.

## Quelles utilisations pour SESâme ?

Il est difficile de quantifier le nombre de collègues qui utilisent SESâme, les remarques qui suivent ne sont donc que des témoignages partiels de quelques collègues qui ont bien voulu me transmettre leur expérience. Il faut noter que le passage à SESâme a été freiné dans certains cas par son inauguration tardive (annonce au mois de juin, premier chapitre le 1er septembre) bien après que les manuels aient été commandés. Pour autant, certains collègues qui avaient préparé pendant l'été leurs cours à partir d'un manuel, ont quand même décidé de « basculer » sur SESâme au mois de septembre tout en conservant l'utilisation épisodique du manuel pour certains points. D'autres ont commencé directement par SESâme et n'utilisent que ce support pour les cours. Enfin certains l'utilisent comme un « complément » du manuel, l'utilisation des ressources pouvant varier selon les chapitres, ainsi une collègue nous dit s'être inspirée pour les trois quart de SESâme pour construire son cours sur la socialisation car aucun document du manuel papier ne lui convenait.



## Papier or not papier ?

D'un point de vue pratique, il est recommandé d'utiliser SESâme avec un vidéo projecteur afin de pouvoir avoir accès aux images, films et animations. Une collègue déclare faire SESâme quand elle a à sa disposition deux salles informatiques contigües où les élèves sont installés sur un poste et peuvent aller à leur rythme. A l'inverse, l'impossibilité d'avoir accès à l'informatique pour les TD l'a conduite à privilégier les séquences du manuel papier pour cet usage. Toutefois il est possible grâce aux fichiers PDF et word d'imprimer les séquences et de les photocopier. Cette formule, à défaut d'être écologique, est efficace puisqu'elle permet aux élèves d'avoir les supports dans leur cahier. Pour les collègues dont les élèves disposent d'un ordinateur portable fourni par la région, l'existence d'un « manuel numérique » est un avantage apprécié des élèves qui « ont trouvé ça " stylé" et pratique ».

## La revue de presse

Chaque semaine, SESâme publie une revue de presse dont l'intérêt est de respecter les 5 parties du programmes de 1ère ce qui rend la correspondance avec le cours très facile. Une collègue nous dit utiliser cette revue de presse en sélectionnant des articles pour les élèves à charge pour eux de les lire en vue d'une interrogation réalisée chaque semaine. Cela permet que les élèves «



échangent, discutent entre eux sur les articles ». Une autre utilise la revue de presse en lien avec un projet sur l'engagement mené en collaboration avec la ligue de l'enseignement. Les utilisations peuvent ainsi être multiples et même étendues pour certains aux classes de terminale ou de seconde.

**Ce qui est apprécié**

Parmi les utilisateurs occasionnels ou assidus de SESâme, c'est d'abord la « richesse en propositions » qui est mise en avant. L'existence de plusieurs activités et TD sur un chapitre, les synthèses de cours ou encore les revues de presse permettent d'élargir la palette d'outils pour le professeur. A charge pour ce dernier de sélectionner ceux qui lui semblent les mieux adaptés pour sa pratique. Au-delà de la quantité, c'est la qualité qui est appréciée, « cela marche avec les élèves en terme d'intérêts » déclare une collègue, « des séquences bien conçues, qui passent bien » ajoute une autre qui pour illustrer son propos cite celle sur Ricardo qui s'est « particulièrement bien passée » ou encore celle sur l'Ipad (sur la concurrence). La variété des supports permet de multiplier les situations pédagogiques comme des débats, « jouer les patrons et les travailleurs syndiqués leur a bien plu », des activités par groupe (travail sur la méthode de la dissertation) ou bien l'utilisation des entretiens croisés pour « approfondir ». Enfin, la possibilité de consulter le manuel chez soi et d'avoir accès à des documents sur internet est un plus pour les élèves, « ils sont contents de tra-

vailler certains points au lycée ou chez eux sur l'ordi, les extraits de films, d'interviews sont directement disponibles ».

**Et demain ?**

Le site SESâme bien sûr n'a pas que des avantages. Plusieurs col-

sage de l'un à l'autre ». De même, suivant les chapitres, certains ont complété avec d'autres documents tandis que certaines séquences se sont mieux passées que d'autres. Bref comme tout manuel, SESâme n'est pas parfait ! Il est donc prévu

**Activité 3 - L'IPad, une innovation au service des consommateurs ?**

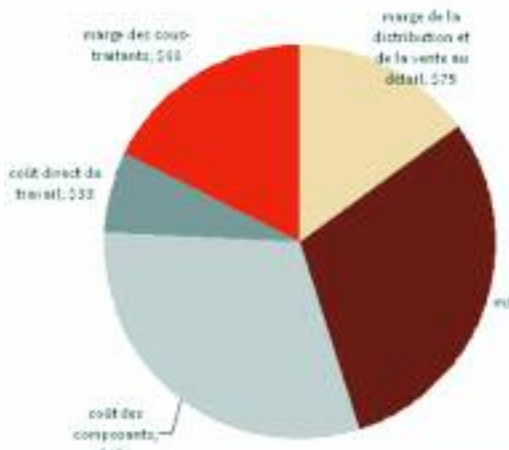
**Détails**  
 Catégorie parente: Marchés et sociétés  
 Catégorie : A quel sert la concurrence ?  
 Mis à jour le Mercredi, 15 Novembre 2011 09:00  
 Publié le Mardi, 18 Octobre 2011 11:24

**Objectifs :**

- Comprendre la différence entre une situation de concurrence et une situation de monopole ou d'oligopole
- Montrer le rôle de la concurrence sur les prix et l'innovation
- Comprendre comment se construit un pouvoir de marché

**I. Le pouvoir de marché d'Apple**

**Doc 1 : Répartition du coût et de la marge pour un iPad vendu 499\$**



Catégorie	Valeur (\$)
Marge d'Apple	315
Coût des composants	314
Coût direct du travail	333
Marge des sous-traitants	241
Marge de la distribution et de la vente au détail	275

d'après "Capturing Value in Global Networks: Apple's iPad and iPhone", Kenneth L. Kraemer, Greg Linden, and Jason Dedrick, University of California, Irvine, University of California, Berkeley and Syracuse University, juillet 2011

- Calculer** - Calculez la part de la marge d'Apple dans la vente d'un iPad.
- Comparez** - Comparez cette marge à celles réalisées par les distributeurs et les sous-traitants.
- Analyser** - Qui sont les bénéficiaires de la marge d'Apple ?

lègues disent avoir dû renoncer à exploiter toutes les ressources faute de temps tandis que d'autres affirment faire toutes les activités même si parfois elles prennent « plus de temps que prévu ». Pour ceux qui ont pris SESâme en route en ayant commencé avec le manuel papier, il y a eu « un mois douloureux (octobre-novembre) » lors « du pas-

pour l'année prochaine d'améliorer ce qui peut l'être notamment en reprenant les activités pour qu'elles soient réalisables réellement en 2h et en tenant compte des remarques des collègues pour améliorer les séquences.

**Stéphane CARRE** - Académie de Créteil

# Le classement de Shanghai et ses limites

Comment classer les universités ? Quels critères prendre en compte ? Un débat scientifique intéressant, avec implications politiques.

En 2011, l'université Paris-sud (Orsay Paris XI) occupait la 40ème place dans le classement général – dit de Shanghai - des universités à travers le monde et le premier rang des universités françaises dans ce même classement. Cette nouvelle, qui a été abondamment commentée dans la presse, a donné lieu à beaucoup de débats, à la fois sur les critères utilisés pour ce classement mais aussi sur la stratégie à mener pour rendre les universités françaises plus visibles dans ce type de palmarès. C'est surtout ce dernier point qui est intéressant puisqu'il conduit à s'interroger à la fois sur le rôle de ces classements, sur le fonctionnement du monde universitaire notamment dans le cadre d'une plus grande autonomie mais aussi de façon plus générale sur les missions que l'on assigne à l'université dans une société. Former des chercheurs ? Des travailleurs ?

Des citoyens ? Construire des savoirs de référence ? Diffuser une culture commune ? Réduire les inégalités d'accès au savoir ? En théorie un peu de tout cela mais on verra que les classements poussent les universités à privilégier certains axes pour se conformer aux palmarès.

## Un classement d'origine chinoise

L'aspect le plus curieux dans le classement de Shanghai est comme son nom l'indique, son origine. C'est en effet une université chinoise (université Jia-Tong) qui depuis 2003 classe les universités à travers le monde à l'aide de critères dont l'intérêt est surtout de pouvoir être facilement disponibles à défaut d'être vraiment « objectifs ». Comme l'indique son créateur (le professeur Nian Cai Liu), le but est à la fois de « *définir clairement ce qu'est une université de " classe mondiale "*

*mais aussi de savoir comment les universités chinoises peuvent [...] s'améliorer pour atteindre le niveau de " classe mondiale " ? »*

[1] Le classement semble faire partie d'une stratégie plus vaste qui est d'affirmer la présence chinoise dans le monde universitaire, tout en poursuivant une stratégie économique puisque d'après les autorités chinoises « *le système universitaire est au centre du système d'innovation et industriel du pays* » [1]. Il y a donc dès le départ, un biais dans ce classement puisqu'il va avoir tendance à mettre plus l'accent sur la recherche, l'innovation et la performance que d'autres classements et donc à confondre puissance économique et performance du système universitaire.

## Des critères quantifiables mais pas forcément pertinents

Le classement de Shanghai est un indice dont la composition

### Les 6 critères du classement de Shanghai

Critères	Indicateurs	Poids
Qualité de l'éducation	Nombre d'élèves ayant remporté un prix Nobel ou une médaille Fields	10%
Qualité de l'Université	Nombre d'enseignants ayant remporté un prix Nobel ou une médaille Fields Nombre d'enseignants très cités dans la littérature scientifique	20%
Production scientifique	Articles publiés dans Nature ou Science Articles publiés dans les autres publications scientifiques importantes	20%
Taille de l'institution	Performance académique au regard de la taille de l'institution	10%

Viviane Thivent, « Le classement de Shanghai controversé »,

repose sur six critères [2] censés mesurer la qualité de l'enseignement et de l'institution. L'attribution de récompenses (prix Nobels ou médailles Fields) pèse lourd dans le palmarès (30%) puisqu'elle concerne à la fois les professeurs mais aussi les anciens élèves. C'est d'ailleurs l'attribution de la médaille Fields au mathématicien Ngo Bao Chau en 2010 (qui a soutenu sa thèse à Paris XI) qui a permis à l'université d'Orsay de monter dans le classement. Ajoutons d'autre part qu'en France, l'appartenance d'un chercheur à deux organismes (par exemple CNRS et faculté) amène à diviser par deux la note attribuée pour un prix Nobel (cf. déclaration de Albert Fert, prix Nobel de physique en 2007) [1]. Mais ce sont les citations des chercheurs et les publications qui comptent le plus (60% de la note). C'est sans doute le point faible du classement puisque les universités américaines sont de fait avantagées par la prise en compte des articles publiés dans les revues anglo-saxonnes (Nature et Science), d'autant plus d'ailleurs que ce sont des sociétés américaines (Thomas Reuters, Elsevier) qui ont un monopole sur le recensement des articles [3]. D'autre part, comme le souligne le président de l'université Jia-Tong, le classement « *ne rend pas justice aux universités françaises ou allemandes car leurs systèmes sont complètement différents* » [1]. En effet, contrairement aux universités américaines, les universités françaises ne sélectionnent pas leurs étudiants sauf exception et ne disposent pas de moyens équivalents.

### **Un classement peu scientifique**

Mais on peut aller plus loin et montrer que ces critères ont finalement peu de pertinence scientifique. C'est le point de vue développé par Yves Gingras [3]. L'indice indiquant les citations du chercheur est par exemple pertinent s'il existe un lien entre la

renommée du chercheur et le nombre de fois où il est cité. Ce lien existe, mais il a surtout été démontré pour les sciences de la nature et moins pour les sciences humaines car on y utilise plus souvent le livre que l'article pour diffuser des résultats. D'autre part, on peut observer qu'un classement qui peut changer d'une année sur l'autre a peu de valeur pour une université dont « l'inertie propre » implique de prendre en compte une période de temps beaucoup plus longue. On ne peut modifier la qualité d'une institution en un an, à moins de supposer que la formation d'un étudiant soit modifiable d'une année sur l'autre. L'auteur préconise ainsi d'utiliser des indicateurs de classement par grands domaines plutôt que de regrouper des données par nature hétérogènes. Par exemple, dans le secteur de la biologie et des mathématiques, en prenant comme critère les « citations relatives », la France atteint respectivement la 4ème place et la 2ème ou 3ème place. Quant au classement de Shanghai, consulté par champ, il classe 6ème et 7ème les universités de Paris 11 et Paris 6 en mathématiques [4].

### **Des classements très divers et parfois fortement orientés**

D'autres classements ont été élaborés mais au final ils tendent tous à avantager les universités ou les écoles du pays où l'indicateur a été élaboré. Le classement du Times Higher Education (The) par exemple « est fondé sur une évaluation non seulement de la recherche, mais aussi de l'enseignement, et sur l'idée que les experts sont les mieux placés pour juger les établissements » [5]. Il est donc basé à 40% sur une revue des pairs, 10% sur l'avis des employeurs et intègre des indicateurs quantitatifs comme le taux d'encadrement des étudiants ou le ratio personnel/étudiants étrangers. Au final, ce classement permet à l'université anglaise de Cambridge d'occuper la 3ème

place au lieu de la cinquième pour Shanghai. Un autre classement « QS top university » avec des critères différents place même Cambridge à la première place (détronant ainsi Harvard), [6]. Dans une optique un peu différente, le classement de l'école des Mines des Paris a un indicateur unique : la part d'anciens étudiants parmi les dirigeants d'entreprises issues du « top 500 » mondial de Forbes Magazine. Sans surprise, cinq grandes écoles françaises (Polytechnique, HEC, ENA, Sciences-Po Paris, Ecole des Mines) apparaissent dans les 10 premières. Le but de ce dernier indicateur est de montrer que la « qualité » d'une formation supérieure peut se réduire à la capacité d'atteindre la position professionnelle la plus élevée (et la plus rémunératrice). C'est sans doute pour dénoncer l'arbitraire (et même l'absurdité parfois) de ces classements que l'université de Vincennes (Paris 8) a décidé de réaliser son propre indicateur dont elle occupe la première place loin devant les universités américaines. Il est vrai que peu d'universités prennent comme critères le nombre de professeurs ou d'anciens étudiants ayant publié un ouvrage grand public à succès, suivi une carrière de réalisateur ou bien à avoir été invités sur des plateaux de télévision. [3]

### **Mais qui exercent une influence sur l'organisation de l'enseignement supérieur et la recherche**

Malgré ses limites, l'indicateur de Shanghai continue de susciter des réactions. La dernière en date est celle du ministère de l'Enseignement supérieur qui a demandé à refaire un classement qui intégrerait non plus les universités françaises isolées mais les PRES (2006), c'est-à-dire les pôles de recherche et d'enseignement supérieur qui regroupent des universités, des labos de recherche et des grandes écoles. De cette manière, le campus de

plateau de Saclay (Paris XI, HEC, INRA, CEA, ENS Cachan...) arrive 19ème dans le classement. On voit ainsi que le classement peut être utilisé pour pousser au regroupement des unités d'enseignement et de recherche sur de vastes campus sans se poser la question de savoir si ce regroupement présente un intérêt autre que de figurer dans un palmarès. Plus récemment [7], le gouvernement a annoncé le lancement de 5 nouvelles « initiatives d'excellence » (IDEX), entendez par là le regroupement, à l'image des PRES, de huit « super-universités » qui seront capables de rayonner internationalement et d'« attirer les meilleurs talents », (Laurent Wauquiez, ministre de l'enseignement supérieur). Ces derniers projets s'inscrivent donc dans le cadre d'une refonte de l'enseignement supérieur dont la loi LRU (2007), loi sur la liberté et la responsabilité des universités est un des actes majeurs.

### **Du classement à la création d'un « marché » des universités ?**

Pour Fabien Eloire [1], il ne fait pas de doute que le classement de Shanghai est un des moyens par lequel le « néo-libéralisme » s'introduit dans le monde de l'enseignement supérieur et contribue à la création d'un marché des universités au détriment de la notion de service public. Le classement crée donc un marché en rendant des « offres » objectivement comparables pour une « demande », les étudiants, qui choisiront leur université comme on choisit n'importe quel bien marchand. L'auteur va même plus loin en voyant dans le projet de construire un « espace européen de la recherche » (processus de Bologne, 1999) puis « de l'innovation » (stratégie de Lisbonne, 2000), l'origine de cette marchandisation du savoir qui placerait « l'économie comme horizon unique et indispensable de l'humanité » [1]. Mais en postulant

qu'un classement n'est qu'un « dispositif de jugement » (Lucien Karpik) destiné à faciliter le choix entre des biens et services marchands, F. Eloire crée lui-même la preuve de ce qu'il avance, s'il y a classement du savoir, alors il est marchand de facto.

### **L'obsession de l'évaluation**

Sans aller jusque-là on peut néanmoins s'interroger sur cette volonté politique de vouloir à tout prix quantifier et mesurer à l'aide d'indicateurs tous les domaines de l'activité sociale. Cette notion de classement est effectivement dérivée du processus de Bologne (et réaffirmée à Bergen en 2005) qui introduit l'idée « d'évaluation » ou « d'assurance qualité » de l'enseignement supérieur. L'idée est que la « qualité » de l'enseignement détermine largement les performances économiques d'un pays (pour faire vite, la croissance) et qu'il est donc important de s'assurer de cette « qualité » [5]. C'est pour cette raison qu'a été créée en France, en 2006, l'AERES, l'agence d'évaluation des activités de recherche et d'enseignement supérieur qui publie des « rapports d'évaluation » sur les établissements d'enseignement supérieur que l'on peut consulter sur son site [8]. Chaque rapport se termine par une page résumant les points forts, les points faibles et les recommandations. Pour l'université de Créteil, on peut y lire notamment les recommandations suivantes :

- Poursuivre l'intégration dans le PRES "Université PARIS EST" ;
- Poursuivre la réorganisation des activités de recherche autour des équipes émergentes visant à atteindre des tailles critiques ;
- Valoriser la recherche, et en particulier la recherche clinique ;
- Définir une réelle stratégie internationale et structurer les actions ;
- Améliorer la connaissance du potentiel enseignants et enseignants-chercheurs, et de leurs activités ;

- Poursuivre la mise en place de la démarche d'assurance qualité ;
- Elaborer rapidement le futur schéma du système d'information.

On voit que l'évaluation dépasse le simple cadre du classement de Shanghai même si certains items comme la stratégie internationale ou la valorisation de la recherche en sont très proches. On peut légitimement s'interroger sur le choix de ces outils et sur ce qu'ils mesurent mais on devrait surtout aussi se demander comment définir cette « qualité » de l'enseignement supérieur et de la recherche ?

L'instauration d'une économie de l'innovation et de la recherche en Europe ne peut être le seul cadre de référence pour évaluer les universités surtout quand on connaît l'importance du taux d'échec dans les premières années de Licence.

**Stéphane CARRE** - Académie de Créteil

Sources :

- [1] Fabien Eloire, « le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique », L'Homme et la société 2010/4 (n° 178), 222 pages, Editeur L'Harmattan.
- [2] Viviane Thivent, « Le classement de Shanghai controversé », 01/09/2008, [www.universcience.fr](http://www.universcience.fr)
- [3] Yves Gingras, « Le classement de Shanghai n'est pas scientifique », La Recherche, [www.larecherche.fr](http://www.larecherche.fr)
- [4] Site de l'université Jiao Tong de Shanghai, « Academic ranking of world universities », <http://www.shanghai-ranking.com>
- [5] Joël Bourdin, « Enseignement supérieur, le défi des classements », 2 juillet 2008, Rapport d'information du Sénat n°442
- [6] Site du classement QS top university ranking, [topuniversities.com](http://topuniversities.com)
- [7] Benoît Floc'h, « Huit super-universités pour surmonter le « Shanghai choc » », Le Monde, 09/02/2012
- [8] Site de l'AERES, agence d'évaluation des activités de recherche et d'enseignement supérieur, <http://www.aeres-evaluation.fr>

# Quelles sont les motivations des adhérents de l'ApSES ?

Isabelle Quentin est professeur d'économie-gestion au lycée Jean-Paul Sartre à Bron (69) et doctorante à l'UMR STEF (ENS de Cachan et Ifé). Elle étudie les réseaux d'enseignants, leur(s) modèle(s) d'organisation, les types de production et les impacts pour les enseignants qui s'y impliquent. Elle a réalisé récemment une enquête auprès de quelques collègues.

Je vous ai transmis par l'intermédiaire de Marjorie Galy un questionnaire. La grille de questionnaire a été conçue de façon à recueillir vos discours sur :

- Vos trajectoires professionnelles,
- Ce que représente l'APSES pour vous,
- Ce que l'APSES a changé dans vos pratiques professionnelles,
- Une description des modes de fonctionnement de l'APSES.

J'ai obtenu 23 réponses à ce questionnaire. L'APSES compte 1385 adhérents. Le taux de réponse est d'environ 1,67 %. Parmi ces 23 réponses, ont répondu 11 femmes et 12 hommes. La moyenne d'âge des répondants est de 43 ans. Le plus jeune répondant a 25 ans et le plus âgé 62 ans.

## 1. Vos trajectoires professionnelles

### 1.1 Une carrière professionnelle au service de l'éducation nationale

Tous les répondants ont suivi un parcours universitaire proche de la discipline qu'ils enseignent (Maîtrise, M1, DEA, DESS ou M2) en sociologie ou en sciences économiques avant de réussir le CAPES ou l'agrégation de sciences économiques et sociale. 5 répondants sont agrégés (soit 22 %). Un répondant est inscrit en

thèse à Paris X.

Pour la plupart d'entre eux (18 / 23), leur carrière professionnelle s'est déroulée entièrement dans l'Education Nationale. Les 5 autres répondants relatent des débuts de carrière variés (musicien, chargé d'étude de marché ou un emploi au sein d'une ambassade de France).

### 1.2 Les types d'établissement fréquentés

Les sciences économiques et sociales ne s'enseignent qu'au lycée en première et en terminale pour la préparation du baccalauréat SES et en classe de seconde comme option d'exploration. Les répondants ne font pas mention de conditions de travail difficiles. Ils disent se sentir bien dans leur établissement comme dans l'exemple ci-dessous :

*Toujours dans le même établissement où je me sens bien.* R4, F, 59 ans.

*Depuis 8 ans dans ma province dans un bon lycée également (toujours en poste fixe) : il y a plus difficile comme parcours !* R5, H, 34 ans.

### 1.3 Un investissement important en dehors de l'APSES

Plus de la moitié des répondants (13 sur 23), se disent aussi investis dans d'autres associations que l'APSES. Les associations liées au monde de l'enseignement sont

les plus citées (9 fois), viennent ensuite les associations syndicales (6 fois). Les répondants citent également mais dans une moindre mesure un investissement dans des associations dont l'objet est lié à des activités extra-professionnelles telles que le sport ou le chant. Enfin, deux répondants disent être impliqués dans La ligue des droits de l'homme, Amnesty international ou le mouvement Attac. On ne constate pas d'aspiration progressive des acteurs impliqués dans l'APSES au détriment d'autres associations.

Les répondants qui déclarent s'investir dans plusieurs associations sont aussi ceux qui cumulent également plusieurs activités professionnelles telles que la formation de formateurs, la préparation au CAPES de sciences économiques et sociales ou encore la participation à la conception de manuels scolaires.

## 2. Le rôle de l'APSES vu par les répondants

3 axes principaux, présentés comme étant complémentaires, se dégagent à la lecture des réponses.

### 2.1 La défense des sciences économiques et sociales

21 répondants déclarent que le rôle de l'APSES est de défendre la discipline des sciences économiques et sociales. Pour cela, ils



utilisent des termes forts souvent empruntés vocabulaire militaire ou idéologique.

*La défense de la discipline contre les attaques qu'elle subit plus souvent qu'à son tour.* R17, F, 37 ans. *L'APSES a pour projet la défense des SES, discipline qui a rencontré au cours du temps bien des oppositions et des remaniements.* R4, F, 59 ans.

Ils expriment également la volonté de lutter contre des courants de pensée jugés trop libéraux.

*C'est une association d'enseignants de SES qui défend des valeurs fortes sur une certaine conception des SES et qui luttent contre les réformes inspirée par le MEDEF.* R1, H, 48 ans.

*L'idée d'une 3e culture et les attaques dont a fait l'objet la discipline sur la base de positions souvent idéologiques qui se sont accentuées depuis 2007.* R21, H, 49 ans.

Un répondant mentionne un changement temporel lié à la création du site Internet de l'association.

*Pour moi, il y a deux périodes avant et après le développement du site. Avant l'existence du site, l'APSES était un réseau très militant, les combats étaient des combats d'idées très structurants pour ceux qui y adhéraient. Nous étions une force d'entraînement mais aussi un groupe clivant. Des liens très forts se sont construits sur cette histoire commune. Avec le développement du site, il y a eu progressivement élargissement du groupe (le nombre d'adhérents s'est accru), davantage de préoccupations pédagogiques, de mutualisations et une propension à la mobilisation traditionnelle sans doute moins grande (effet de génération ?).* R2, F, 60 ans.

### 2.2 L'échange entre pairs et la co-formation

Cette idée fait l'objet d'un consensus. Elle est reprise par l'ensemble des répondants. Ils expriment le fait que le rôle de l'APSES est de permettre à ses adhérents de mutualiser des séquences de

cours ce qui favorise la co-formation.

### 2.3 L'insertion dans une communauté

L'APSES est présentée comme un moyen de lutter contre la solitude que peut ressentir un enseignant dans son établissement. Les discours des répondants indiquent que le sentiment de solitude est accentué par le fait que les enseignants de sciences économiques et sociales sont peu nombreux dans leur établissement et qu'ils se sentent peu consultés par leur hiérarchie.

*Un lieu de rencontre intellectuel très utile pour un enseignant très éloigné des centres de décision.* R19, H, 54 ans.

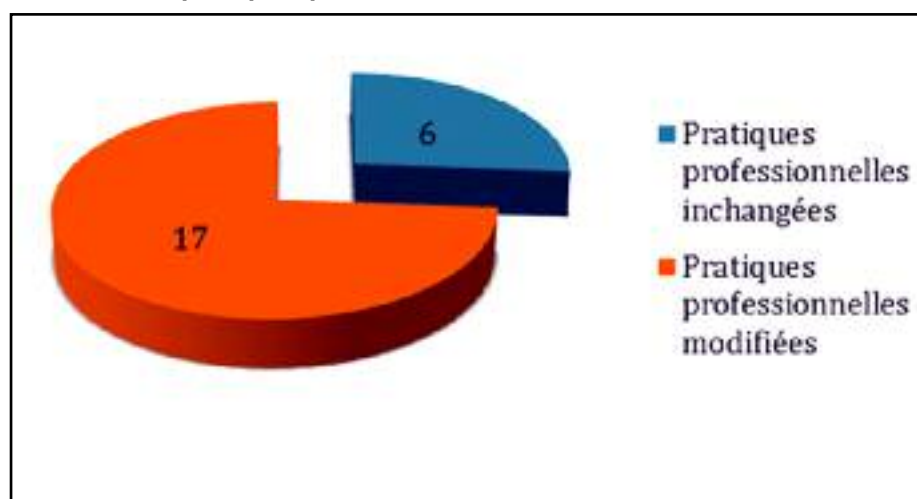
*L'APSES fédère ses enseignants et leur donne un organe pour parler d'une même voix (ce qui n'empêche pas les débats et les conflits) et pour exister malgré leur petit nombre.* R12, F, 42 ans.

Un répondant utilise le terme de tribu pour désigner les sciences économiques et sociales et l'APSES sans les dissocier. Il désigne son insertion dans la tribu comme une entrée qualifiée de vraie dans son métier.

*Puis la réussite au CAPES et « vraie entrée » dans le métier et dans la tribu des SES avec l'APSES.* R2, F, 60 ans.

### 3. Le lien entre la participation à l'APSES et l'évolution des pratiques professionnelles

Figure 1 : les réponses sur le lien entre la participation à l'APSES et l'évolution des pratiques professionnelles



Les discours des répondants sur le lien entre leur participation à l'APSES et l'évolution de leurs pratiques professionnelles ne sont pas unanimes. Les types de raisons invoquées sont de natures différentes selon que les répondants pensent que leurs pratiques professionnelles ont évolué ou pas.

### 3.1 Lorsque l'APSES ne fait pas évoluer les pratiques professionnelles

Peu de répondants déclarent que leur participation à l'APSES n'a pas fait évoluer leur pratique professionnelle. Ils ne sont que 6 sur 23.

Parmi les 6 répondants 2 disent ne pas être investis activement dans l'association. Ils se déclarent adhérents passifs comme dans l'exemple ci-dessous :

*Mon investissement se limite au paiement de la cotisation et à la consultation occasionnelle du site,* R16, H, 59 ans.

Les 4 autres mentionnent des prises de responsabilités dans l'association et un investissement horaire relativement important (situé aux alentours d'1 heure et demie par semaine). Parmi ces 4 adhérents fortement investis dans l'association, certains expliquent qu'ils ne sont pas en mesure de dissocier les changements de pratique qui sont exclusivement imputables à leurs activités dans l'APSES de ceux qui trouvent leur

origine ailleurs.

*Beaucoup de choses ont contribué à cela... peut être en partie la participation à l'APSES... mais j'avais déjà l'envie de faire différemment que le cours où le professeur parle seul.* R13, F, 42 ans  
D'autres mentionnent le fait que les stages de formation continue ont davantage fait évoluer leur pratique professionnelle.

*Ma participation à l'APSES a un peu modifié ma façon d'enseigner, car j'y ai rencontré des collègues avec qui je me suis mis à collaborer. Mais ce sont les stages de formation continue que j'ai suivis qui m'ont permis de transformer mes pratiques.* R12, H, 38 ans.

**3.2 Lorsque la participation à l'APSES fait évoluer les pratiques professionnelles**

La participation à l'APSES est directement assimilée par certains répondants à de la formation continue :

*C'est certain. J'ai en partie appris sur « le tas » au début et l'association a contribué à ma formation.* R2, F, 60 ans.

Pour expliquer les changements de pratique liés à leur participation à l'APSES, les répondants mettent en avant une raison principale. La quasi-totalité des 17 répondants expliquent que le partage de séquences pédagogiques leur a permis de diversifier leurs pratiques. Ils disent avoir appris en s'inspirant des ressources partagées par d'autres :

*Les ressources en ligne sont une mine d'idées.* R5, H, 34 ans

*On s'enrichit des remarques et des propositions des collègues.* R9, F, 32 ans.

*Oui ! Mes cours sont plus structurés et diversifiés.* R15, F, 30 ans

Ces réponses rejoignent les résultats d'autres chercheurs sur d'autres réseaux professionnels (Daele, 2004; Gueudet & Trouche, 2008; Wideman, 2010). Barnett (2002) et Goldman (2001) ont également remarqué que les jeunes enseignants impliqués dans des réseaux professionnels

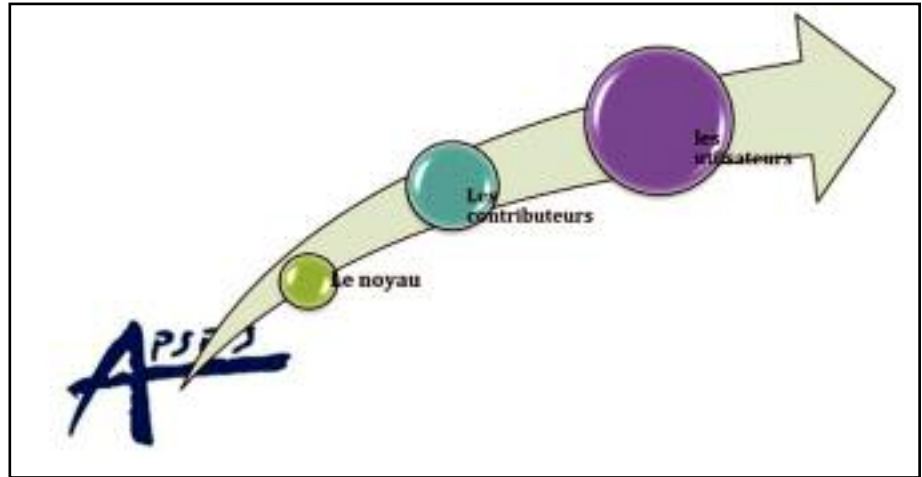
acquièrent plus rapidement les compétences et les connaissances nécessaires à la pratique de leur métier.

**4. La description des modes de fonctionnement de l'APSES**

**4.1 Une définition des types d'acteurs par niveau d'implication**

Les réponses décrivent 2 types d'acteurs. Le premier rassemble

**Figure 2 : les type d'acteurs de l'APSES**



les acteurs les plus impliqués. Il est qualifié par les répondants de noyau central ou de noyau restreint. Le deuxième cercle est celui des membres impliqués. Il est composé pour partie des adhérents.

*Un noyau restreint de collègues qui font à peu près tout. Quelques collègues impliqués. Bref comme dans presque toutes les organisations* R7, H 52 ans

*Comme une association de militants pour le noyau central des animateurs (« liens forts », cad des relations interpersonnelles et fréquentes) et comme un réseau aux liens plus faibles pour la majorité des adhérents.* R18, H 62 ans

**4.2 La mise en avant d'un fonctionnement démocratique**

Pour la plupart des répondants, l'APSES est présentée comme une association dont le fonctionnement est démocratique. Ils disent que les informations circulent de manière descendante et ascendante, la liste de discussion permettant à chacun de s'exprimer.

Pourtant, des réponses laissent penser que certaines décisions ne sont pas toujours explicitées ce qui peut être à l'origine d'incompréhensions ou de ressentiments.

*C'est une association comme une autre, mais je crois que la démocratie interne fonctionne assez bien, je n'ai pas toujours eu ce sentiment parce que certains de mes textes n'ont pas été mis en*

*ligne, sur le moment j'ai été très en colère, puis j'ai essayé de réagir de façon moins affective...* R1, H 48 ans.

**4.3 La mise en avant de certains acteurs particulièrement actifs**

Un autre élément est mis en avant dans les réponses : la mise en avant de certains membres très impliqués. Ils sont présentés comme des piliers de l'association. Cette reconnaissance est liée à la quantité de travail effectuée au sein de l'association et aux responsabilités assumées.

*X, notre responsable académique est un responsable irremplaçable, réactif et disponible. Y également. A mes yeux, ils sont le cœur de l'organisation et des mobilisations.* R19, H, 54 ans

D'autres réponses mettent en lumière une certaine tension entre la reconnaissance des acteurs hyper impliqués et le respect de la démocratie. Réduire cette tension est présentée comme un exercice difficile qui relève de l'équilibre.

*La personnalité des membres du*

*bureau national a une grande importance dans la bonne tenue du dialogue et des décisions. Car tout le monde n'est évidemment pas d'accord mais ceux qui s'expriment le plus fort ne sont pas toujours non plus les plus représentatifs. Donc, c'est un jeu difficile et un peu d'équilibrisme d'être à la fois combatif et consensuel.*  
R12, F 42 ans

Pour un répondant, la mise en avant de certains membres remet en cause le caractère démocratique de l'association, notamment en terme de possibilité d'évolution.

*Par contre, comme dans beaucoup d'association de ce type, il faut connaître les « bonnes personnes » pour avoir plus de responsabilité au sein de l'association.* R15, F, 30 ans

## 5. En résumé

### 5.1 Ce qui fait consensus pour les répondants :

L'APSES est présentée comme une association militante qui œuvre pour la défense de la discipline de ses membres, les sciences économiques et sociales. Pour les répondants, elle est une communauté, une tribu dans laquelle les membres se retrouvent autour de valeurs fortes et partagées.

Les répondants s'accordent également sur le fait que l'APSES est une association qui aide à la formation des enseignants de sciences économiques et sociales. En mutualisant diverses ressources à caractères pédagogiques, elle a permis à ses utilisateurs de diversifier leurs pratiques professionnelles.

L'APSES fonctionne grâce au travail d'acteurs plus ou moins impliqués. Les répondants identifient explicitement deux types d'acteurs, le noyau et les acteurs impliqués (que nous avons nommé les contributeurs). L'audience de l'association (15 000 visites mensuelles sur son site Internet et 1 385 adhérents sur les 5 500 enseignants de la discipline) laisse penser qu'il existe un troisième type d'acteurs non impliqués activement mais qui participent en utilisant les ressources de l'association, les utilisateurs.

### 5.2 L'émergence d'un point de tension

L'analyse des réponses met en lumière une tension entre l'individuel et le collectif. La participation ne peut pas se résumer à de l'altruisme. Les acteurs attendent une forme de reconnaissance en échange de leur implication (accès à des responsabilités, mise en avant, etc.). D'un autre côté, concevoir collectivement des ressources (comme le manuel SESâme) nécessite pour les acteurs de s'effacer devant le collectif et d'accepter d'appliquer des règles de fonctionnement contraignantes. Réduire cette tension est présentée comme une tâche difficile relevant d'un numéro d'équilibriste.

**Isabelle QUENTIN** - Professeur d'économie-gestion - Académie de Lyon

## Bibliographie

- Barnett M. (2002) Issues and Trends Concerning Electronic Networking Technologies for Teacher Professional Development: A Critical Review of the Literature. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Daele, A. (2004). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. Mémoire de DEA en Sciences de l'Education, DET-FUNDP.
- Goldman, S. (2001). Professional development in a digital age: Issues and challenges for Standards-Based Reform. Interactive Educational Multimedia. pp.19-46. n° 2, March 2011
- Gueudet, G. et Trouche, L. (2008). Conception et usages de ressources pour et par les professeurs: développement associatif et développement professionnel. Journées associations d'enseignants et travail collaboratif. INRP, Eductice, Paris. 24 septembre 2008.
- Wideman, H. (2010). Online Teacher Learning Communities: A Literature Review. Institute for Research on Learning Technologies Technical Report 2010-2.

# Belgique : des programmes alternatifs

Au début des années 2000, nos voisins belges francophones ont modifié leurs programmes de sciences sociales et de sciences économiques. Leur conception est bien différente de la notre. Profitons de l'espace Schengen pour aller voir ce qui s'y passe !

Regarder ailleurs pour décentrer le débat. La dernière réforme des programmes de SES de 1ère et de terminale a suscité nombre de débats et d'oppositions en France. En effet, chaque système éducatif s'interroge régulièrement sur ce que doit maîtriser un élève. Ces interrogations sont marquées par l'évolution des connaissances scientifiques, les progrès des sciences de l'éducation et une tradition nationale de conception des programmes. Nos voisins belges (francophones) se sont posés les mêmes questions concernant les SES au début des années 2000. Rapide présentation de ce que sont les programmes dans l'enseignement de la communauté francophone ! On s'accroche ; on l'est loin de la République unitaire ! On s'accroche une deuxième fois ; leur façon de présenter les programmes est bien éloignée de la nôtre !

En 2000, le Ministère de l'éducation a produit pour la première fois un document de référence commun pour toutes les écoles secondaires et ce, dans chaque discipline dont les SES. Votés au Parlement, ces référentiels de compétences, intitulés « *Compétences terminales et savoirs requis en sciences économiques et sciences sociales* » ont force de loi. Ils servent donc de base pour les épreuves externes indicatives (la Belgique n'a pas de

bac ni d'épreuves communes de fin de secondaire) et l'inspection. Chaque réseau<sup>(1)</sup> d'enseignement (il y en a 4) dont la puissante Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (qui scolarise plus de 50% des élèves au secondaire) a ensuite suscité deux documents d'accompagnement, intitulés *Programme de sciences sociales* et *Programmes de sciences économiques* à destination de ses professeurs

Suite au 1er degré, commun (en théorie) à tous les élèves de 12 à 14 ans, les élèves choisissent une option de base dont les sciences sociales ou les sciences économiques, non combinables entre elles. Les élèves font donc des sciences sociales pendant 4 années au maximum puisqu'à la fin du 2° degré (3° et 4° secondaire, élèves de 15 à 16 ans), ils peuvent changer d'option. Le 3° degré (les élèves de 5° et 6° secondaires, 17 à 18 ans) débouchent sur un diplôme de fin de secondaire (CESS) commun à toutes les sections et qui permet l'ouverture à l'ensemble de l'enseignement supérieur. Les élèves ont des cours de quatre 4 fois 50 minutes par semaine (parfois

groupés par 2 périodes, selon les établissements).

## Le programme officiel et les trois ruptures

La conception des programmes en Belgique francophone offre trois ruptures par rapport à la conception française des programmes.

Le référentiel commun de compétences est relativement succinct. Il ne fait que 14 pages (première page, sommaire et préambule compris) et encore, les caractères utilisés sont de grande taille ! En effet, le pari est d'offrir une grande liberté pédagogique aux 4 réseaux d'enseignement. Les référentiels légaux ne listent ainsi que des concepts à enseigner (et quelques théories) à croiser avec des compétences, elles-mêmes listées. Libre à chaque réseau d'enseignement de préciser ensuite les contenus et d'organiser au mieux son enseignement. On est bien loin des tableaux à 3 colonnes des programmes français listant un nombre élevé de concepts, dont l'utilisation est précisée par des indications complémentaires pour une durée d'enseignement donnée.

### Le secondaire en Belgique

3 <sup>ème</sup> degré	6 <sup>ème</sup> secondaire	17 – 18 ans
	5 <sup>ème</sup> secondaire	16 – 17 ans
2 <sup>ème</sup> degré	4 <sup>ème</sup> secondaire	15 – 16 ans
	3 <sup>ème</sup> secondaire	14 – 15 ans

L'autre rupture est la séparation économie et sciences sociales. Les programmes de sciences sociales et d'économie sont séparés et font aussi l'objet d'un enseignement distinct. Au final, cela peut être analysé comme une différence puisque notre enseignement a(vait) pour ambition originelle de croiser les disciplines pour mieux comprendre les phénomènes économiques et sociaux. Ambition qui se concrétise actuellement par des regards croisés.

La troisième différence porte sur les compétences mises en avant. L'enseignement met clairement l'accent sur celles-ci (2) [Voir le tableau ci dessous]. En effet, l'introduction précise que l'objet de la réforme est clairement le passage à un enseignement qui doit articuler l'acquisition de compétences et de savoirs. Le programme de sciences économiques liste huit grands groupes de compétences et celui de sciences sociales neuf. Elles sont souvent proches dans les deux disciplines, comme « analyser des informations, synthétiser des informations, appréhender la multiplicité des théories relatives à une même problématique ». Les référentiels belges

francophones insistent donc bien sur le pluralisme théorique et l'accès aux débats théoriques, éléments qui semblent remis en cause en France.

**Les contenus**

Pour les sciences sociales, le programme comprend une liste de neuf problématiques qui doivent être abordées. On notera par exemple : « *comportement intéressé versus comportement normatif : détermination de la place respective des intérêts et des valeurs dans l'explication de faits sociaux ; public et privé : distinction entre sphère publique et sphère privée : ce qui est du ressort de tous (règles formelles communes à une société donnée) et du ressort de chacun (décisions personnelles)* ». Le document d'accompagnement fourni par l'enseignement libre oriente les collègues vers une liste d'institutions (institutions politiques, institutions judiciaires, sociales,...) et de concepts à travailler en lien avec les compétences précitées (contrôle social, statut, démocratie,...), soit près de 75 notions pour les 4 années.

Pour les sciences économiques, sont listés douze concepts relativement larges (monnaie, finances

publiques, types de marché,...) et trois courants théoriques (approche classique, néo-classique et keynésienne).

**Le socio-constructivisme en action**

Afin d'aider les collègues à s'approprier cette nouvelle conception des programmes, l'enseignement catholique a fait appel à un certain nombre d'enseignants, formateurs et chercheurs pour produire deux documents d'accompagnement. Le document offre ainsi des nombreux points d'appui aux collègues pour mettre en œuvre cette nouvelle démarche permettant de croiser compétences et savoirs en bénéficiant d'une grande liberté pédagogique.

Ce sont peut-être les auteurs du document pour aider à enseigner les sciences sociales qui sont allés le plus loin dans la promotion de nouvelles pratiques pédagogiques. En effet, ceux-ci font clairement le choix du socio-constructivisme. En effet, si le document précise le sens des compétences attendues et des concepts, il propose surtout une démarche pédagogique à appliquer pour chaque thème.

**Présentation des huit compétences à mettre en œuvre en sciences sociales en quatre groupes par l'enseignement libre catholique<sup>(1)</sup>.**

Les quatre grands groupes de compétences.

1. À partir d'un fait social traversé par un ou plusieurs axes de tension, sur base de ses propres représentations et en (ré)activant des connaissances acquises, formuler, à propos d'une situation-problème, une/des question(s) et énoncer l'une ou l'autre hypothèse de départ. (1, 3, 8). Pour ce faire, on utilisera des supports divers (écrits, statistiques, audiovisuels, informatiques...).
2. Sur base de situations-problèmes définies, des questions et des hypothèses retenues, concevoir et réaliser, seul ou en équipe, une démarche de recherche visant à vérifier ces hypothèses, en utilisant différentes techniques de collecte et de traitement de l'information et en mobilisant différents concepts-outils (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).
3. Confronter, seul ou en équipe, les résultats d'une recherche avec des modèles théoriques, en faire ressortir les limites et dégager de la situation-problème les axes de tension qui la traversent (2, 7, 8, 9).
4. Présenter, seul ou en équipe, en faisant appel à un mode de communication adéquat, les résultats de la recherche de façon succincte et structurée (3, 4, 6).

Les chiffres font référence aux 9 compétences à mettre en œuvre dans le cours de sciences sociales.

[extrait du document d'accompagnement – programme de sciences sociales - Enseignement libre ; p. 10]

(1) Toutes les établissements secondaires ne sont pas obligés d'organiser l'option sciences sociales. Ainsi le réseau libre catholique organise près de 85% de cette option pour seulement 15% des écoles officielles.



Ainsi, chacun des groupes de compétences identifiés précédemment se décline en outils de savoir-faire à valider en classe du 2ème ou du 3ème degré.

La démarche est la même en sciences économiques. Les compétences sont regroupées en quatre grands groupes puis décomposées : faire une recherche / appliquer une théorie / poser un problème / confronter des théories. [Voir tableau ci-dessous]

Mais le document de sciences sociales va plus loin puisqu'il préconise une démarche qui s'inspire du socio-constructivisme. Les élèves sont amenés à se confronter à leur représentations, à formuler une problématique. Le recherche d'informations et la confrontation des idées au sein du travail de groupe doit permettre de modifier les représentations initiales et favoriser un véritable apprentissage. [Voir schéma page suivante]

La démarche pédagogique s'inspire en cela de la démarche de recherche en sciences sociales telle que formalisée notamment par Luc Van Campenhout (Manuel de recherche en sciences sociales, Dunod)

Tout le travail de l'enseignant va donc être de choisir une problématique ancrée dans un fait social, des concepts et des institutions qu'ils souhaitent travailler avec les élèves. Ce travail de planification s'il est laissé à sa libre initiative doit couvrir l'ensemble du programme sur 4 ans : il doit donc être nécessairement concerté avec ses collègues des différentes classes. Puis, sur base d'une situation-problème (tâche) il devra mettre en activité ses élèves afin qu'ils forment une problématique après une phrase de prise de représentations et d'observation des faits sociaux basée sur divers documents d'actualités. Les séquences de travail peuvent

donc être relativement longues : 6 – 7 semaines. Elles vont alterner travail de groupe avec aide de l'enseignant et apports théoriques de l'enseignant. Chaque dispositif pédagogique permet de mettre d'accent sur une compétence particulière, même si toutes sont mises en œuvre au cours de l'année. L'évaluation formative est fortement conseillée tout au long du dispositif. Puis celui-ci se termine par une évaluation sommative.

En France, le point trois du préambule de notre programme du cycle terminal « Les apprentissages des élèves » tente d'inciter à une telle démarche, potentiellement novatrice dans notre enseignement. Mais la lourdeur du programme ôte toute envie de rompre avec les habitudes.

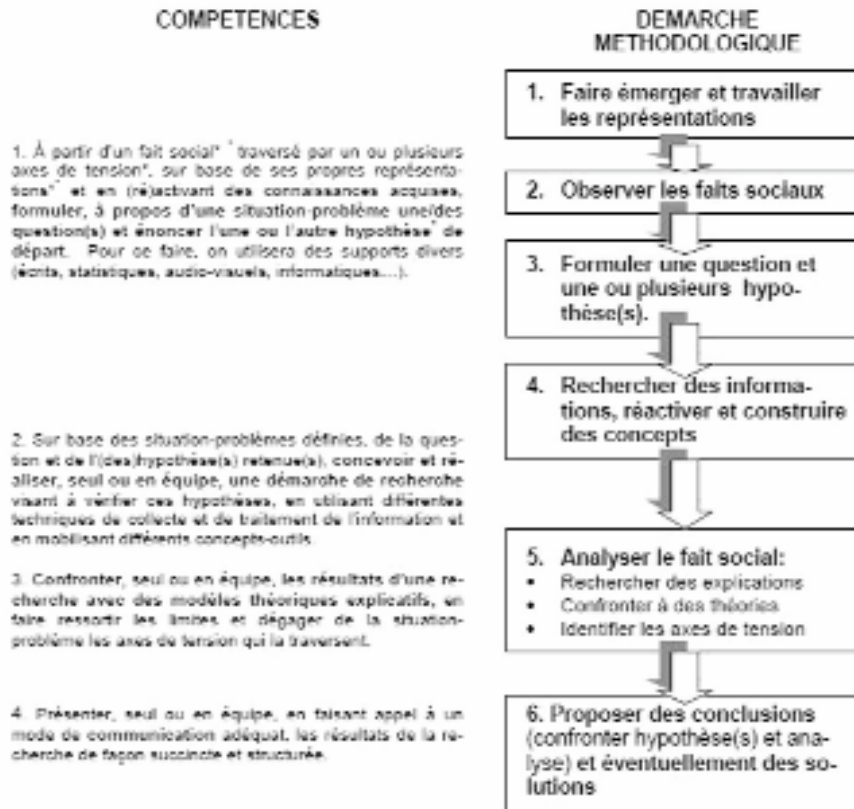
En sciences économiques, le document d'accompagnement va moins loin puisqu'il se contente de croiser compétences et connais-

**Exemple de déclinaison d'une compétence générale en outils de savoir-faire (programme de sciences sociales)**

[extrait du document d'accompagnement – programme de sciences sociales - Enseignement libre ; p. 13]

Compétences terminales	Outils de savoir-faire 2ème degré	Outils de savoir-faire 3ème degré
1. Formuler, à propos d'une situation-problème, une / des question(s) et énoncer l'une ou l'autre hypothèse de départ	- Exprimer ses propres représentations, les confronter à celles d'autrui, prendre conscience de la contingence de ces représentations (1)	Idem
	- Trouver les informations dans différentes sources courantes (4)	Idem
	- Distinguer faits observables et concepts (5)	Idem
	- Poser le problème (8) avec l'aide de l'enseignant : formuler une question courte et précise, non moralisatrice et non psychologisante, réalisable et vérifiable, qui permet une explication.	- Poser le problème (8) de façon autonome: formuler une question courte et précise, non moralisatrice et non psychologisante, réalisable et vérifiable, qui permet une explication.
	- Produire des hypothèses (8) en distinguant variable dépendante* (ce qui est expliqué) et indépendante* (ce qui explique) avec l'aide de l'enseignant	- Produire des hypothèses (8) de façon autonome : en distinguant variable dépendante (ce qui est expliqué) et indépendante (ce qui explique)
	- Mobiliser des savoirs existants (8)	

4. LES ÉTAPES D'UNE DÉMARCHE-TYPE EN SCIENCES SOCIALES



sances en donnant des exemples de dispositifs pédagogiques.

**Les évaluations**

L'évaluation pilote ! C'est elle qui conditionne notre enseignement et qui sert de référence in fine à nos pratiques en classe. En Belgique, les évaluations ne sont pas des dissertations ou des questions de synthèses, mais l'analyse d'un dossier documentaire qui nous paraîtrait relativement long. Elles peuvent porter sur une ou plusieurs des compétences listées précédemment. Les élèves doivent notamment définir le fait social évoqué, choisir des documents pertinents, formuler une question de recherche et/ou une hypothèse,... Les corrections des épreuves s'effectuent « naturellement » avec une grille de compétences, celle-ci ayant été utilisée de nombreuses fois en cours. En effet, les documents d'accompagnement insistent sur le rôle de l'évaluation formative.

La démarche des programmes belges francophones est donc en

rupture avec la conception française qui prévaut actuellement. Elle permet un enseignement croisant explicitement compétences et savoirs. Les compétences listées incitent fortement à mettre les élèves en activité (recherche documentaire, productions, mise en projets ...) et à favoriser le travail de groupe. Le cours est alors une succession de mini TPE. Cette démarche trouve son aboutissement dans les épreuves certificatives.

Reste à savoir ce qui a conduit la Belgique à écrire de cette manière ont-ils été perçus par les enseignants ? Au final, tout cela donne envie d'aller en stage en Belgique. Nous avons beaucoup à apprendre.

**Thomas BLANCHET** - Académie de Grenoble

(1) En Belgique, il y a une forte tradition de décentralisation du pouvoir dont celui de l'enseignement. Ainsi 4 réseaux d'enseignement à tous les niveaux (pré-scolaire, primaire,

secondaire et supérieur) se partagent les élèves (et les enseignants avec d'ailleurs pour ceux-ci des statuts différents) : le réseau officiel organisé par l'Etat devenu Fédération Wallonie-Bruxelles), le réseau officiel subventionné (communes et provinces), le réseau libre confessionnel surtout catholique (subventionné) et un petit réseau libre subventionné non confessionnel. Dans la partie francophone (Bruxelles et Wallonie), jusque 1997, chaque réseau d'enseignement construisait ses programmes indépendamment des autres tout en ayant la même valeur légale vérifiée en fin de parcours par une commission d'Etat, sur base uniquement à l'époque des productions des élèves (examens et notes de cours).

(2) Référentiel de compétences (Programme officiel) de sciences économiques et de sciences sociales pour la Fédération Wallonie-Bruxelles (enseignement francophone de Belgique). :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24924&navi=592>

**Compétence** : Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

## Entretien avec Philippe Soutmans

Formateur d'enseignants en sciences sociales à l'École Normale de Louvain-La-Neuve.



**Avez-vous depuis longtemps ce type de programme, encourageant une démarche basée sur la prise de représentation, la problématisation et l'émergence des situations problèmes,...** ?

Oui, déjà les anciens programmes (dans les années 80) y faisaient référence mais les sciences sociales (et la géographie) étaient précurseurs. Nos étudiants qui se destinent à la profession d'enseignant dans les 3 premières années du secondaire (Haute Ecole) y sont largement formés mais sans doute moins les étudiants formés à l'université (formation d'enseignants destinées aux 3 dernières années du secondaire). Organisé sous la forme d'un baccalauréat professionnalisant (licence en France), la formation didactique est de 3 ans en Haute Ecole, concomitante à la formation scientifique tandis que la formation universitaire en 5 ans est cumulative (4 ans de formation scientifique et une année de formation didactique).

**Vous souvenez-vous ce qui a amené à la mise en place de programmes listant de façon précise les compétences à mettre en œuvre ?**

La réforme de tous les programmes en 2000 décidée par le Parlement a mis tous les enseignants dans une démarche de travail par compétences du fondamental au secondaire. Après la promotion sociale (cours du soir) et les formations techniques et professionnelles, c'est aujourd'hui l'enseignement supérieur qui construit ses programmes dans cette perspective largement soutenue par l'Europe.

**L'évolution des programmes a-t-elle soulevé de nombreux débats dans le corps enseignant ? Y a-t-il eu des oppositions ?**

Oui, et nous assistons aujourd'hui à un retour des démarches centrées sur l'apprentissage de savoirs patrimoniaux (que j'appelle parfois « morts ») au dépend des savoirs vivants qui permettent de comprendre les enjeux du monde d'aujourd'hui. Les débats français entre « pédagogues » et « républicains » ont des relents chez nous et sèment le trouble puisqu'après avoir impliqué tous les enseignants et les chercheurs dans la réforme des compétences, certaines autorités scolaires remettent ces décisions en cause, justifiant ce revirement par plus d'égalité sociale. Il s'agit plutôt pour moi d'une xième velléité de la guerre de pouvoirs entre réseaux d'enseignement dont les élèves (et leurs enseignants) sont toujours victimes.

**Les programmes de sciences sociales dans l'école publique sont-ils identiques à ceux de l'école libre ?**

En Belgique, 4 réseaux d'enseignement coexistent : celui de l'Etat (la Communauté Française (1)), les villes et provinces, le libre catholique (50% des élèves) et le

libre non confessionnel. Les options sciences sociales sont essentiellement organisées dans les écoles libres catholiques (85% des écoles qui organisent cette option). Chaque réseau a son programme mais depuis 1997, ils doivent être la mise en œuvre des compétences terminales propres à chaque discipline mais communes à l'ensemble des réseaux. Ces compétences seront progressivement évaluées par des épreuves communes obligatoires fin du 1er degré (à 14 ans) mais facultatives fin du secondaire.

**Y a-t-il des épreuves unifiées certificatrices à la fin du lycée comme en France ?**

Non, un projet de TESS (test non certificatif) est actuellement à l'essai pour certaines disciplines comme Histoire ou Français et ce, commun à tous les réseaux. Aujourd'hui, comme hier, chaque établissement décide seul, via le conseil de classe, de la réussite ou non des élèves en fin d'année et en fin de secondaire. L'inspection vérifie la conformité des cours donnés et des évaluations.

**Comment sont formés les enseignants en Belgique ? Par alternance ? Après la réussite à un concours ?**

Tout notre système scolaire est basé sur la décentralisation (aux communautés linguistiques, aux réseaux d'enseignements et aux établissements) et sur l'ouverture. A aucun niveau, dans l'enseignement public les 4 réseaux subventionnés, il n'y a de concours d'accès : seuls les études d'ingénieur civil (polytechnique) connaissent encore un examen d'entrée mais il devrait être supprimé comme il l'a été en Flandre. C'est d'ailleurs un gros avantage pour nos voisins français qui viennent nombreux

étudier dans nos facultés...

Actuellement, deux systèmes de formation coexistent : la formation des instituteurs et des professeurs des 3 premières années du secondaire en Haute Ecole en 3 ans (bac professionnalisant) où la formation scientifique et didactique co-existent et celles des agrégés universitaires (5 ans à l'université avec une dernière année centrée sur la didactique) pour enseigner aux trois dernières années du secondaire. Toutefois une évalua-

tion est en cours et les projets vont vers une uniformisation en 5 ans.

**La formation continue des enseignants est-elle très développée en Belgique ?**

Oui, en théorie. Depuis une dizaine d'année la formation continue est obligatoire à raison de 3 jours par an mais là aussi, le système sera revu car il ne donne pas les résultats escomptés tant du côté des formateurs que des formés.

Propos recueillis par **Thomas BLANCHET** - Académie de GRENOBLE

Pour la formation initiale. Cette formation est bien sous le modèle de l'alternance même si elle n'est pas reprise officiellement sous ce label : <http://www.enbw.be/sites/default/all/media/pdf/bachelierscshum.pdf>

**Documents complémentaires pour découvrir les «SES» en Belgique**

**Les documents d'accompagnement (réseau libre catholique)**

En sciences sociales :

<http://admin.segec.be/documents/4078.pdf>

<http://admin.segec.be/Documents/4268.pdf>

En sciences économiques :

<http://admin.segec.be/documents/4079.pdf>

**Les évaluations (tous réseaux)**

En sciences sociales.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25886>

En sciences économiques

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24399&navi=1910>

**Liste des derniers communiqués APSES**

- Les attaques contre les SES continuent : entre harcèlement et affabulations (15 avril 2012)
- Fusion SES / Economie - Gestion : Malgré leur succès, les SES encore remises en question (3 avril 2012)
- Stage obligatoire en entreprise : quand les députés UMP veulent rééduquer les enseignants (7 mars 2012)
- Nouvelles épreuves de bac en SES : Pétition pour un moratoire (3 février 2012)
- Que font les députés UMP pendant la crise ? Ils s'indignent... contre les SES ! (1er décembre 2011)
- SESâme, un manuel de SES en ligne pensé pour les élèves (1er septembre 2011)
- Épreuves de baccalauréat, nouveau passage en force du ministère ? (5 juillet 2011)
- SESâme, un manuel numérique pour contourner le très contesté programme de SES de 1ère (21 juin 2011)

# Prix lycéen du livre de sciences économiques et sociales 2011

« *J'ai 10 ans...* ». Décidément, la rengaine d'Alain Souchon est à la mode. Deux jours avant Liens Socio, le Prix du livre lycéen de SES célébrait lui aussi ses 10 printemps (enfin façon de parler).

Pour l'occasion, plus de 270 lycéen-ne-s, ancien-ne-s ou nouveaux-elles juré-e-s, s'étaient déplacés avec leurs professeurs au siège de la MGEN, à deux pas de la gare Montparnasse à Paris. Un public motivé : pour certain-es, le réveil avait en effet sonné à trois heures pour parvenir jusqu'à l'amphithéâtre cosu de la mutuelle. « *Mais ça en vaut la peine* », explique après coup cette élève du lycée Jules Froment à Aubenas. De quoi réjouir ses profs de SES, Fabien Meynier et Julien Patriarca, qui sont aussi les principaux animateurs du prix. C'est ainsi le premier qui ouvre la journée en revenant sur la raison d'être du prix : partir du principe que les élèves aiment apprendre et préserver des plages de travail non notées à une époque obsédée par l'évaluation. « *On peut prendre du plaisir à lire* », résume-t-il avant de revenir sur la création d'un prix concurrent, intitulé « prix lycéen du livre d'économie » par le Ministère en septembre 2010. Non seulement une belle marque de mépris à l'égard d'une initiative de la « base » qui fonctionne (et ce alors même que les dirigeants de l'Éducation nationale ne cessent d'encourager les « projets », en bons apôtres du Nouvel esprit du capitalisme (1)), mais aussi d'évacuer le « social », qui semble décidément déranger en haut lieu. Ce coup dur a toutefois mobilisé les enseignants, accroissant encore et toujours le nombre d'établissements participant à l'opération, remarque toutefois Fabien Meynier, avant de terminer en

encourageant les élèves à prendre la parole pour s'approprier une journée qui, comme le prix, leur appartient au premier chef.

C'est ensuite à l'un de ses prédécesseurs dans la coordination du prix, Dominique Castan, enseignant au lycée Pierre Bourdan de Guéret, de prendre la parole pour rappeler l'histoire du prix, créé par le regretté Arnaud Catala et ses élèves du lycée Modeste Leroy à Evreux. A l'issue de leurs lectures et délibérations, ceux-ci élisent alors Les vraies lois de l'économie de Jacques Généreux, qui fera alors le déplacement pour venir recevoir sa récompense. Après trois années d'isolement, le prix entre en 2004 dans une nouvelle phase, en nouant des partenariats avec d'autres établissements, mais aussi des médias qui lui assurent une plus grande visibilité - mais aussi une légitimité en opérant la pré-sélection des ouvrages à la place des enseignants -, avant de prendre encore plus d'ampleur à partir de 2007, en rassemblant des participants aux quatre coins du pays, mais aussi maintenant au-delà, avec depuis cette année huit lycées français à l'étranger, dont ceux de Djibouti, Copenhague ou New Delhi. La rançon de ce succès réside toutefois dans l'impossibilité désormais d'organiser des délibérations réunissant l'ensemble des jurés, et la nécessité d'agréger électriquement les votes de chaque établissement. Reste que, dans le cadre des ateliers de lecture, chacun continue de « *faire à sa sauce*

», les consignes restant volontairement lâches en la matière, histoire de conserver l'esprit artisanal du début.

## L'intérêt de la sociologie

Les élèves reçoivent ensuite un cours accéléré sur l'économie sociale sous l'égide d'un administrateur de la MGEN, qui « *n'est pas une entreprise comme les autres, mais comme les autres est une entreprise* », avant d'écouter la conférence de Christian Baudelot. D'emblée, il leur explique sa conception des sciences sociales : non pas un jeu mais un savoir émancipateur. Destiné à l'enseignement des lettres classiques, celui-ci reçoit en effet la révélation le jour où deux « petits jeunes » sociologues viennent présenter leur enquête en cours sur le rapport des étudiants à la culture. Les deux jeunes en question s'appellent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Ceux-ci expliquent alors à leur auditoire en quoi, notamment, le goût pour le jazz relève de l'appartenance aux classes supérieures. Un « coup de tonnerre » pour le jeune Christian qui pensait que cette musique marquait sa révolte, et de comprendre alors combien il s'illusionnait. « *Heureux l'homme qui sait rire de lui car il a de quoi s'amuser pendant longtemps* », reprend-il alors pour expliquer que le premier apport de la sociologie est de permettre de prendre de la distance par rapport à soi. Une fonction elle-même liée au dévoilement que permettent ses enquêtes quant aux logiques invisibles



qui structurent la vie sociale, et qui permet de lutter contre les prénotions comme l'a bien expliqué Émile (Durkheim). « *Découvrir de l'invisible sous le visible et le rendre intelligible* », ramasse-t-il en une phrase, avant de développer l'exemple de l'inégalité des chan-

l'auteur de ces lignes le rejoignent ensuite à la tribune pour livrer leurs propres justifications de l'intérêt de lire des sciences sociales. Le premier explique ainsi que les sciences sociales permettent de mieux comprendre ce qui nous arrive et raconte combien, venant

conscience) selon laquelle ces personnes feraient la manche pour « boire », elles s'alcoolisent au contraire le plus souvent avant de faire la manche, seul moyen de supporter la violence symbolique que cette expérience leur inflige. Car pas plus que tout autres, elles n'aiment « perdre la face » pour reprendre l'expression d'Erving Goffman.



ces scolaires liées aux affinités des valeurs de l'école avec celles des classes supérieures. « *La sociologie est un sport de combat* », reprend-il en citant Pierre Bourdieu, en ce qu'elle peut permettre de changer les rapports sociaux en les dévoilant. Et de raconter la manière dont il a pu, grâce aux analyses de Pierre Clastres (2), désamorcer l'hostilité que lui réservèrent ses nouveaux collègues lorsqu'il prit ses fonctions de chef de département à l'Université de Nantes.

Invités en tant que représentants de Liens Socio, Cédric Frégné et

d'un milieu rural et « sous-prolétaire », les sciences sociales lui ont permis de « se structurer ». Et ce même si leurs découvertes peuvent parfois déplaire, allant à l'encontre de nos propres illusions ou valeurs. Et à défaut de toujours pouvoir changer les choses, elles peuvent au moins contribuer à changer le regard sur elles, explique-t-il, en illustrant son propos à partir de ses propres enquêtes auprès de personnes « sans abri » contraintes de faire la manche. Il a ainsi pu observer que, contrairement à l'idée reçue (qui permet entre autres de se justifier d'éviter de donner en toute bonne

Viennent ensuite un flot de questions de la part des lycéen-ne-s, principalement destinées à Christian Baudelot – deux fois malheureux finalistes du prix avec son complice Roger Establet -, et portant sur ses travaux concernant l'école (et en particulier l'« élitisme républicain ») – mais aussi le suicide !-, mais aussi sur les rapports entre sociologie et économie, entre sociologie et psychologie, etc. L'occasion pour le sociologue d'affirmer l'illusion du cloisonnement disciplinaire et la « grande régression » que constitue la réforme actuelle qui tente de découpler sociologie et économie dans les nouveaux programmes de SES, au profit de la seconde. « *On a trouvé qu'il était trop dangereux de réfléchir au monde tel qu'il est* », risque-t-il en guise d'hypothèse contre cette remise en cause du projet fondateur de l'enseignement des SES, au succès pourtant incontestable. Vient alors l'heure de la pause déjeuner, et une fois n'est pas coutume, nombreuses sont les questions qui restent en suspens, Christian Baudelot s'engageant

### Prix lycéen du livre de SES : palmarès 2005 - 2009

Pour rappel, voici les ouvrages primés lors des éditions précédentes :

2011 : *La loi du ghetto*, enquête sur les banlieues françaises de Luc Bronner (Calmann-Lévy, 2010)

2010 : *J'étais un chef de bande* de Lamence Madzou, suivi de « *Voyage dans le monde des bandes* » par Marie-Hélène Bacqué (La Découverte, 2008)

2009 : *Et pourtant je me suis levée tôt* d'Elsa Fayner (éd. du Panama, 2008)

2008 : *L'aventure d'un tee shirt dans l'économie globalisée* de Pietra Rivoli (Fayard, 2007)

2007 : *Faut-il brûler le modèle social français ?* d'Alain Lefebvre et Dominique Méda (Seuil, 2006)

2006 : *Le capitalisme est en train de s'autodétruire* de Patrick Artus et Marie-Paule Virard (La Découverte, 2005)

2005 : *Pays de malheur !* de Younes Amrani et Stéphane Beaud (La Découverte, 2005)



toutefois à y répondre par messagerie électronique, ne se rendant sans doute pas compte de ce à quoi il s'expose !

### Retour sur la crise économique

Après la pause, retour à l'amphithéâtre pour écouter Christian Chavagneux, rédacteur en chef adjoint d'Alternatives Économiques, et fidèle soutien du prix. Se présentant modestement comme journaliste et non comme économiste, celui-ci revient sur les grandes étapes de la « crise » débutée à l'été 2007 et sur les réactions qu'elle peut susciter. La condamnation des responsables

des rapports de force mis à jour. Puis, soumis aux interrogations des lycéen-ne-s, inquiets notamment de voir la finance prendre le pas sur les politiques et la démocratie, Christian Chavagneux explique patiemment entre autres qu'il reste bel et bien des marges de manœuvre politiques pourvu que la volonté soit présente de les actionner, à l'instar d'un Franklin Delano Roosevelt dans les années 1930, mais aussi que le rôle des économistes est bien d'éclairer et de conseiller, mais non de décider à la place des dirigeants politiques.



Luc Bronner et Christian Chavagneux

tout d'abord, les banquiers comme les économistes de la théorie dominante, qui nourrit une culture de la « résistance » et de l'« utopie » bien utile, mais qui risque d'en rester à une simple posture. L'économie, cette « science lugubre » permet aussi de comprendre « comment on en est arrivé là », et en particulier de mettre à jour les rapports de force en jeu derrière ce qu'on nous présente à tort comme des « lois naturelles ». Par la maîtrise de nombreux savoirs, économiques, gestionnaires, comptables, etc., on peut ainsi ajouter aux deux précédentes une culture de la régulation, qui va permettre d'atteindre des compromis à partir

### Le lauréat 2011

Place ensuite au lauréat du prix 2011, Luc Bronner, dont le visage émacié et le ton posé peinent à faire penser au fait qu'il occupe depuis peu les fonctions de rédacteur en chef du Monde. Déjà lauréat du prestigieux prix Albert Londres, celui-ci exprime sa sincère émotion de recevoir ce prix – et le trophée original réalisé par un sculpteur ardéchois –, qui revêt une valeur particulière à ses yeux du fait de son caractère réellement collectif, mais aussi de la qualité des jurés qui l'ont élu. Un jury dont les arguments développés sur le blog du prix l'ont impressionné, y compris les critiques, qui constituent à ses yeux

un « bel hommage à [s]on travail ». Il y voit ainsi salué et partagé le fruit de ses cinq années d'enquête en tant que « spécialiste des banlieues » pour le quotidien du soir, et qui l'ont amené à écrire ce « livre d'engagement » qui entend « pousser un cri d'alarme » sur l'état actuel de la société française. Avant de répondre longuement aux questions des lycéen-ne-s, celui-ci leur délivre ainsi deux messages. Le premier porte sur les « banlieues », ces « zones grises » de la société hexagonale, et Luc Bronner de rappeler quelques statistiques implacables sur les 750 zones urbaines sensibles : un taux de pauvreté avoisinant un tiers de la population – et la moitié pour les seuls mineurs-, un taux de chômage des jeunes autour de 40%, etc. Bref, la marque d'une société qui « fait une croix sur sa jeunesse ». Le journaliste justifie ainsi le choix, contesté, du terme de « ghetto », du fait qu'au-delà des données objectives, de nombreux facteurs subjectifs montrent un état de fermeture et l'existence d'une « contre-société » au sein de ces quartiers. Des ghettos qui se constituent autant de l'intérieur que de l'extérieur, avec l'agrégation de choix individuels, résidentiels ou scolaires, qui aboutissent à des conséquences sociales collectives dramatiques. Malheureusement, cette question des banlieues, qui se télescope avec celle de la jeunesse, n'apparaît guère rentable politiquement au-delà des effets d'annonce et autres discours sans lendemain.

Son deuxième message s'adresse plus directement encore à son jeune auditoire : revenant sur son parcours personnel où, alors lycéen à Gap, tout son entourage l'avait dissuadé de chercher à devenir journaliste, il les encourage à suivre leurs passions personnelles et à « capitaliser » sur elles. Recevant aujourd'hui de nombreux CV, il explique ainsi que ceux qui attirent sa curiosité sont ceux qui traduisent une certaine pas-

sion au-delà du caractère opiniâtre dans le travail. Et de les exhorter à être curieux, à lire car, « pour être acteurs, il est très important de se tenir informé et de rester cri-

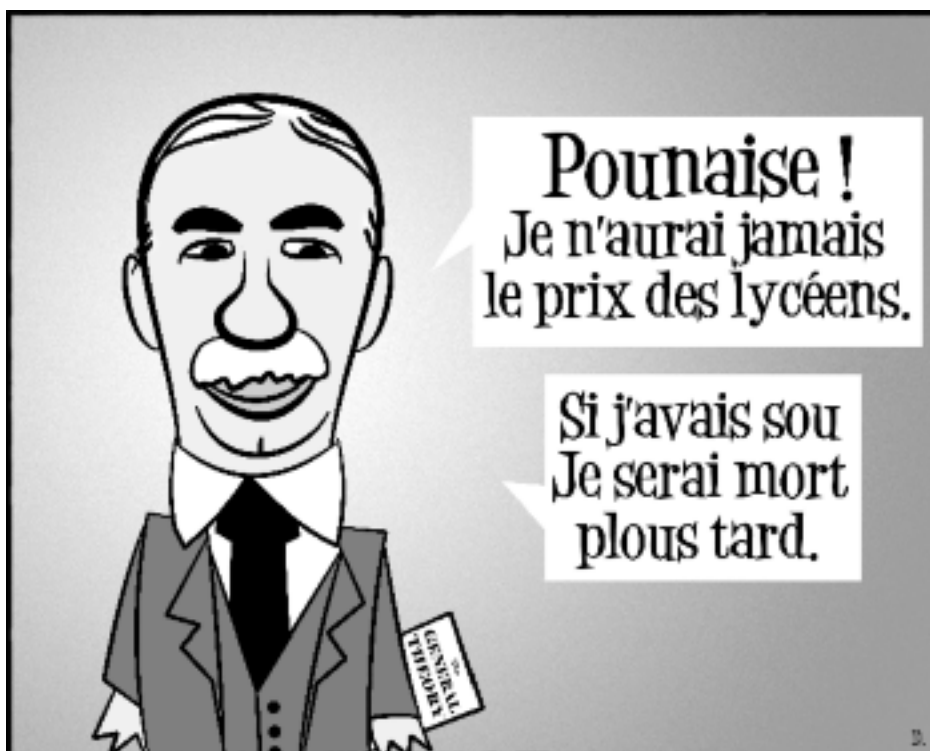
premier temps un peu frustrés de ne pas pouvoir intervenir, leur sentiment est toutefois atténué par la finesse réelle des questions de leurs élèves, qui reprennent à

par trois citations de discours de Nicolas Sarkozy), mais aussi sur son contexte de « production » et de réception : sur la manière dont il est parvenu à être accepté par les jeunes dont il rend compte dans son ouvrage, sur les réactions des responsables politiques, ou encore sur la question « ethnique », le rapport à la politique dans les « cités », la pauvreté comme incitation à « faire des bêtises » et l'envie de consommer qui anime les « jeunes des cités » autant que ceux des beaux quartiers, ou encore sur les éléments qui l'ont le plus marqué personnellement durant ces enquêtes. Autant d'échanges qu'il serait bien trop long de reporter ici, mais qui suffisent à eux seuls à justifier de l'intérêt du prix. Alors, si vous voulez y participer avec votre lycée, n'hésitez surtout pas !

**Igor MARTINACHE** - Académie de Créteil

(1) Titre de l'ouvrage éclairant de Luc Boltanski et Eve Chiapello (Gallimard, 1999)

(2) Notamment dans *La société contre l'État* (éd. de Minuit, 1974), réédité récemment



tique face à l'information ». S'ensuivent plus de deux heures de discussion animées et passionnées avec les élèves. Si leurs enseignants se sentent dans un

moment ou un autre celles qu'ils se posaient. Luc Bronner est ainsi interrogé sur certaines parties de l'ouvrage (pourquoi a-t-il choisi de débiter chaque chapitre

## La sélection 2012

<http://prixlyceenses.blogspot.com/>

- *Résister à la chaîne. Dialogue entre un ouvrier de Peugeot et un sociologue*, Christian Corouge, Agone, 2011
- *Le métier de mère*, Séverine Gojard, La Dispute, coll. « Corps santé société », 2010
- *Du balai. Essai sur le ménage à domicile et le retour de la domesticité*, Sandrine Rousseau, François-Xavier Devetter, Raisons d'agir, 2011
- *Sociologie des prénoms*, Baptiste Coulmont, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2011
- *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Philippe Coulangeon, Paris, Grasset, coll. « Mondes vécus », 2011
- *Être arabe aujourd'hui*, Akram Belkaïd, éd. Carnets Nords, 256p, 2011
- *Les rémunérations obscènes*, Philippe Steiner, éd Zones (La Découverte), 150 p.
- *Les Chinois à la conquête de l'Afrique*, Jean Jolly, éd. Pygmalion 328 p.
- *On bosse ici, on reste ici*, Pierre Baron et alii, La Découverte 312 p.
- *Le capitalisme hors la loi*, Marc Roche, Albin Michel, 266p

## Le résumé du livre : La loi du ghetto, enquête sur les banlieues françaises

Une fois de plus, les jurés en herbe du prix lycéen ont plébiscité l'ouvrage d'un journaliste plutôt que celui d'un chercheur. Manière d'exprimer que l'écriture des seconds est souvent un peu trop inaccessible (pour rester poli) ? Sans doute. Reste que derrière le style existe également une différence de méthodes, ce qui pose davantage question. On ne pourra pas enlever en tous cas à Luc Bronner sa connaissance intime du « terrain » sur lequel s'appuient ses analyses : cinq ans durant, il a en effet arpenté les « banlieues » (il tient, avec raison, au pluriel) sensibles de l'Hexagone pour le quotidien *Le Monde* dont il est aujourd'hui rédacteur en chef, et a payé de sa personne, entre les longues soirées passées à attendre ses « contacts » ou à couvrir des émeutes à répétition, expérience « peu intéressante journalistiquement » comme il le confie après coup. Il a même été légèrement blessé durant l'une d'entre elle, à Villiers-le-Bel en 2007, pour s'être trop approché du cœur de l'action. Réflexe journalistique quasi-pavlovien mais peu utile, d'autant qu'il n'aide évidemment pas à prendre du recul. Bref, en dépit de longues observations, de nombreux entretiens auprès de multiples agents - « jeunes à capuche », parents, élus ou sociologues-, son essai ne constitue pas un véritable travail de recherche. Il laisse en effet la part belle à de longues et saisissantes descriptions, pas nécessairement représentatives du quotidien des « quartiers sensibles » comme il le reconnaît lui-même, et ne livre que des bribes de conversations qu'on devine pourtant dissertes.

### Pourquoi le ghetto

L'ouvrage se veut en effet un « cri d'alarme » sur les « dérives du modèle égalitaire et solidaire français » davantage qu'une analyse dépassionnée des logiques qui

animent ceux qui y vivent. Pour ces dernières, on ira davantage se reporter aux travaux entre (beaucoup d')autres de David Lepoutre, Thomas Sauvadet, Laurent Mucchielli ou Marwan Mohamed, tous (trop) rapidement évoqués. L'ouvrage se découpe en effet en dix parties, qui s'ouvrent chacune sur trois citations de Nicolas Sarkozy. Une manière, explique l'auteur, de montrer que l'actuel chef de l'État avait très tôt compris la gravité du problème, mais aussi que son discours n'a pas varié en presque dix ans et n'a surtout pas été suivi d'effets. Si l'ouvrage constitue donc un témoignage saisissant sur la violence sociale qui touche les «



zones urbaines sensibles » comme les désigne la novlangue euphémisante en cours aujourd'hui, le discours n'en présente pas moins certaines ambivalences et confusions qui pourront en déranger certains. Luc Bronner entend en effet dire crûment les choses, ce qui n'est pas forcément un mal, loin de là, mais constitue aussi un procédé rhétorique pouvant servir à alimenter une « panique morale » pour reprendre la notion classique de Stanley Cohen(1). Le débat commence ainsi dès le titre : le choix du terme « ghetto » n'est

en effet pas anodin, et s'il a été utilisé par certains auteurs, comme Didier Lapeyronnie ou Eric Maurin(2) (auxquels Luc Bronner se réfère explicitement), il est aussi contesté par d'autres, Loïc Wacquant en tête(3), du fait de sa charge symbolique, qui l'assimilent d'emblée au ghetto noir états-unien, voire au ghetto juif dont Louis Wirth a proposé une étude désormais classique(4). Luc Bronner débute ensuite son propos en pointant le poids des morts précoces dans les « quartiers », façon de montrer que les jeunes « des cités » sont les premières victimes de la violence endémique qu'on leur attribue, avant de pointer la répartition « irrationnelle »



(en apparence...) des effectifs de police dans les ZUS, qui, rapportés au nombre d'habitants sont de deux et demi à trois et demi fois plus faibles que dans la capitale.

### Un monde organisé

Il décrit ensuite longuement les formes de violence, individuelles et surtout collectives, auxquelles il a pu assister, mais pour en souligner l'apparente « gratuité », sans en chercher réellement les racines, dans l'expérience scolaire et familiale(5) ni les logiques en termes de « compétition » dans un



# Lu et relu

« Pour éviter le KRACH ULTIME », Pierre LAROUTOUROU, Nova Editions, 2011

La crise est-elle derrière nous ? A en croire Pierre Larrourou, dans son ouvrage « Pour éviter le krach ultime », la réponse est clairement non. Ce qui se profile ne serait rien de moins qu'une accumulation explosive de difficultés anciennes nous emmenant vers des lendemains peu réjouissants. L'auteur nous propose avant tout une analyse des mécanismes à l'origine de la crise actuelle. Son diagnostic renverse l'ordre des explications. Ce n'est pas la crise qui provoque le chômage. Au contraire, c'est le chômage et ses conséquences, - précarité, stagnation des rémunérations, dégradation des conditions du travail- qui nous entraînent dans la crise. Pesant sur le partage de la valeur ajoutée, obligeant les salariés à presque tout accepter, il détourne une part grandissante des richesses de la sphère de la consommation pour les envoyer vers la sphère financière. Cette tendance contribue ainsi à déstabiliser davantage la sphère de la production car les placements se décident sur une logique différente de celle des investissements. Ce phénomène n'est pas seul à générer de l'instabilité. La très grande perméabilité entre les canaux de financement des entreprises et des institutions qui collectent et gèrent l'épargne à des fins de placement renforce le processus.

A en croire Pierre Larrourou, des signes très inquiétants sont déjà bien présents dans nos économies. Les agents économiques, les ménages comme les pouvoirs publics, se retrouvent de plus en plus fortement endettés. Dans le cas des Etats, par exemple, les Etats6Unis en 2010 voyaient en quelques mois leur dette publique augmenter de 2400 milliards de \$, soit l'équivalent des réserves de change accumulées par la Chine

pendant 15 ans. Or, ce développement sans précédent d'un endettement public financé par l'appel au marché financier peine à faire repartir la machine économique. Et pourtant, les décideurs politiques aux Etats Unis ou en Europe continuent d'attendre les solutions de la croissance. Mais, remarque l'auteur, le rythme de la croissance en Europe, aux Etats6Unis, au Japon est singulièrement ralenti depuis les années 80 et cela bien avant la crise des subprimes. Comment alors imaginer que ces économies retrouvent un rythme de croissance qu'elles ont perdu depuis longtemps ? Par ailleurs, poursuivre notre mode de croissance basé sur l'exploitation peu maîtrisée des ressources naturelles semble quasi suicidaire.

De nouvelles menaces s'ajoutent aux précédentes. La croissance de la Chine essentiellement tirée par l'investissement. Pour limiter les effets du ralentissement économique mondial, le volume de crédit injecté par les banques en 2009 représente un montant équivalent à 30 % du PIB. Pour l'auteur, les Etats6Unis et la Chine sont présentés « comme deux moteurs de l'économie ». En fait, ce sont « deux bombes à retardement. »

Le diagnostic est sombre et les scénarios de suite de krach (si rien n'est fait) bien noirs. Et pourtant l'auteur les pose pour mieux ancrer ses propositions. Toute première proposition : séparer à nouveau très étanchement les banques de dépôt et les banques d'affaires. Les premières revindraient à une activité de financement des PME tout en responsabilisant les financiers des autres sur les conséquences de leurs placements. Suivent d'autres mesures à prendre rapidement sur la fiscalité, le partage du tra-

vail, la création de nouveaux emplois, la régulation de la mondialisation. Ces 15 solutions sont à appliquer d'urgence (1).

Reste alors une question... Si les enjeux actuels sont colossaux, la rupture semble difficile à faire passer. En observant le parcours de l'auteur, on en vient à se demander comment cheminent les idées, comment les analyses peuvent percer les cercles du pouvoir et se transformer en mesures effectives. Une mutation d'importance peut-elle s'opérer par un ensemble de microdécisions au sein des Etats ou quelques actions collectives fortes au sein d'organisation de coopération interétatique sont indispensables ? Comment un rassemblement comme le collectif Roosevelt 2012 (2), animé entre autre par l'auteur, peut-il agir pour convaincre les politiques et remettre au centre de l'action publique la poursuite d'une plus grande justice sociale ?

Il n'en reste pas moins, sur un autre plan, que l'auteur propose ici un outil particulièrement pédagogique dans la présentation des constats, des mécanismes économiques et des outils du débat. Un ouvrage entier ou quelques chapitres à mettre dans les mains de nos élèves. Ils mesureront à quel point ce qu'ils apprennent est au cœur des interrogations actuelles sur notre avenir économique, social et politique. Et cela, pas seulement en France.

**Laurence MAURIN** - Grenoble

(1) Pierre Larrourou « C'est plus grave que ce qu'on vous dit... mais on peut s'en sortir ! 15 solutions contre la crise économique à appliquer d'urgence », Nova Editions, 2012.

(2) <http://www.roosevelt2012.fr/>, autour de Stéphane Hessel, Edgar Morin, Susan Georges, Dominique Méda et de nombreux autres économistes, philosophes, écrivains, acteurs citoyens de tous horizons ...

PUB  
ALTER ECO