

# **Les sciences sociales françaises face aux réformes de l'enseignement**

**Pierre Mercklé**

**ENS Lettres & Sciences Humaines, Lyon (France)**

**Campinas (Brésil), 1<sup>er</sup> septembre 2009**

## **Introduction**

---

J'ai fait le choix, dans le cadre de cette intervention, de faire porter le regard sur la capacité actuelle de la sociologie française à affronter les défis thématiques et méthodologiques, mais également les défis sociaux et politiques qui lui sont aujourd'hui lancés. Cet objectif était celui d'une importante journée d'études organisée le 9 mars dernier à Paris par le Réseau thématique pluridisciplinaire du CNRS « Société en évolution, Sciences Sociales en mouvements », qui était intitulée : « Quel avenir pour les sciences sociales ? »<sup>1</sup>. Dans le cadre de cette journée, avec mon collègue Pierre François, nous avons coordonné une session que nous avons intitulée : « Quelles menaces sur l'enseignement de la sociologie et des sciences sociales ? ».

Ce que je voudrais faire dans cette intervention, très modestement, c'est m'appuyer notamment sur une synthèse d'une partie des réflexions rassemblées dans cette session, d'une part pour constituer un très rapide état des lieux social et politique de la sociologie française, et surtout d'autre part pour prolonger la réflexion, et essayer de dessiner ce à quoi pourrait ressembler l'enseignement des sciences sociales en France dans les prochains mois et les prochaines années, en fonction des réformes actuellement en cours dans l'enseignement supérieur et dans l'enseignement secondaire : dans la mesure où premièrement cette table ronde est spécifiquement consacrée aux réformes du système d'enseignement, et dans la mesure où deuxièmement l'intervention de Marie-Claude Muñoz a porté sur les réformes de l'université et leur réception en France, je concentrerai mon propos sur les enjeux et les conséquences de ces réformes pour la sociologie et les sciences sociales, et encore plus spécifiquement, sur la réforme de l'enseignement des sciences sociales au lycée, dont les enjeux pour l'avenir de la sociologie en France me semblent au moins aussi importants que ceux soulevés par la loi LRU (Liberté et responsabilité des universités), et autour de laquelle la bataille fut, et continue d'être, au moins aussi importante. Ce qui y est probablement en

---

<sup>1</sup> Dans le même temps, à la fois pour documenter cette journée et pour accompagner le mouvement alors en cours dans les universités françaises, avec mon collègue Igor Martinache, nous avons décidé de créer un espace électronique de débats consacré à ces questions. Ce site internet, intitulé « AGORA », est ouvert depuis l'hiver dernier, et peut être consulté à l'adresse suivante : <http://agora.hypotheses.org>.

jeu, c'est à court terme le maintien d'un enseignement secondaire généraliste en sciences sociales. La restitution rapide de ces enjeux pourra nourrir, je l'espère, la réflexion de toutes celles et tous ceux qui sont aujourd'hui soucieux de la place et de la fonction assignées à un enseignement secondaire des sciences sociales dans leur pays. Et à travers ce questionnement, l'ensemble du propos va revenir, comme on va le voir, à confronter un rêve, le mot est peut-être un peu fort, disons de façon plus neutre une ambition, celle de ce qu'on pourrait appeler l'avènement de l'*Homo Sociologicus*, et une réalité beaucoup plus prosaïque, celle de l'état de l'enseignement et de la recherche en sciences sociales en France aujourd'hui.

## **Le rêve de l'avènement de l'*Homo Sociologicus***

---

Il faut commencer par décrire le rêve, ou l'ambition donc, qui est me semble-t-il aux fondements d'une grande partie de l'histoire du développement des sciences sociales en France (et probablement pas seulement en France), et aussi forcément d'une partie de l'histoire de leur enseignement : cette ambition historiquement fondatrice, c'est celle d'une citoyenneté politique et sociale éclairée par un professionnel critique, un « sociologue qui dérange » dont le « métier » serait défini par le fameux « manuel » de 1968 publié par Bourdieu, Chamboredon et Passeron<sup>2</sup>, et dont l'activité conduirait progressivement à la réduction des inégalités : des inégalités de statuts et de conditions, des discriminations entre les classes, les genres, les appartenances ethniques, aussi bien dans l'accès à la santé, la protection sociale, l'éducation, l'accès à la culture, qu'évidemment dans l'accès à l'exercice d'une profession et au salaire qui correspondrait à sa juste rémunération. Cette ambition est celle de l'avènement de ce qu'on pourrait appeler, en s'inspirant de l'ambition qui a fondé l'économie néo-classique, l'avènement de l'*Homo Sociologicus* : une modèle d'être social dont l'action serait éclairée et guidée par la connaissance scientifique des mécanismes sociaux. C'est évidemment l'ambition maîtresse du XIXe siècle, qui prévaut aussi bien dans l'articulation entre socialisme et science promue, certes selon des modes très différents, par Saint-Simon, Fourier ou Marx ; c'est aussi celle du positivisme Comtien.

A ce fantasme correspond évidemment ensuite celui d'une définition particulière, qui a été historiquement longtemps dominante – sinon hégémonique –, du « métier de sociologue », qui puise ses racines aux mêmes origines, se formule dans les termes fameux de Durkheim, selon lesquels « la sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle ne devait avoir qu'un intérêt spéculatif », et a certainement trouvé une forme d'âge d'or dans la sociologie critique développée à partir des années 60 autour de Pierre Bourdieu, qu'un certain nombre de figures importantes de la sociologie française contemporaine continuent d'incarner dans son prolongement plus ou moins direct, comme par exemple celles de Bernard Lahire, ou de Luc Boltanski.

## **Une brève histoire de l'enseignement de la sociologie en France**

---

A ce fantasme correspondent une conception de l'enseignement de cette « science sociale » qui est au cœur de son histoire : celle d'un enseignement « critique », pensé jusque dans son organisation pédagogique comme une « maïeutique du dévoilement ». Cette dimension qui nous intéresse ici, celle de la mise en œuvre de cette ambition dans le système d'enseignement, est souvent oubliée dans les histoires générales des sciences sociales. Comme l'écrivait de façon tout à fait symptomatique Serge Paugam dans une note critique sur

---

<sup>2</sup> Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude et Passeron Jean-Claude (1968), *Le métier de sociologue*, Paris, La Haye, Mouton-Bordas.

*l'Histoire de la sociologie*, publiée dans la RFS en 1993, « Il y a trois types d'approches de l'histoire de la sociologie que les auteurs essaient plus ou moins de combiner : l'histoire des hommes qui ont fait la discipline, l'histoire de doctrines et des écoles nationales et, enfin, l'histoire des institutions » (Paugam, 1993). On mentionne donc habituellement le rôle des grandes figures de la sociologie française après 1945 (Gurvitch, Friedman, Aron, puis Boudon, Crozier, Touraine, Mendras, Bourdieu...), le découpage progressif du domaine en champs thématiques, leur institutionnalisation dans des unités de recherche, des revues, des grands centres de recherche, le développement des organismes producteurs de statistiques (INSEE, INED, IFOP...), ou encore l'élaboration progressive des outils et des corpus... Le dernier exemple en date, à mon sens, de cette façon de faire l'histoire de la sociologie française – au demeurant excellente dans sa partie – s'incarne presque parfaitement dans l'ouvrage récent de Philippe Masson, intitulé *Faire de la sociologie*, et qui en parcourt l'histoire à travers une série de monographies consacrées aux enquêtes exemplaires de la discipline depuis un demi-siècle (Masson, 2008), depuis les travaux de Chombart de Lauwe et de Touraine dans les années 50, jusqu'à ceux, très récents, de Stéphane Beaud et Michel Pialoux : « L'histoire de la sociologie française contemporaine est (...), d'abord et avant tout, celle de ses enquêtes et de ses formules de recherche et non celle de ses théories, de ses notions, de ses supposées écoles » (p. 6). Mais donc, elle n'est toujours pas celle de son enseignement, force est de le constater.

Pourtant, historiquement, il ne s'est pas agi seulement de « faire » de la sociologie, mais aussi d'en faire faire, enseigner à en faire... Il n'est pas question ici de faire cette histoire manquante, mais seulement d'en donner quelques jalons. Le premier d'entre eux qui vaille d'être mentionné, parce qu'il est probablement inaugural, c'est le début de l'enseignement de la sociologie à l'université, avec la création pour Emile Durkheim d'une chaire de « pédagogie » à l'Université de Paris en 1902. Il y enseigne en réalité la sociologie en même temps que la pédagogie, de la sorte que sa chaire est transformée, en 1913, en chaire de « science de l'éducation et sociologie ».

Les débuts de l'histoire de l'enseignement de la sociologie s'écrivent ensuite lentement : il faut attendre un demi-siècle pour en mesurer un progrès significatif, avec la création de la VI<sup>e</sup> section de l'École pratique des hautes études (EPHE), dite des « sciences économiques et sociales ». La VI<sup>e</sup> section est créée en 1947 sous l'impulsion de l'historien Lucien Febvre, qui l'a dirigée jusqu'en 1956, avant que Fernand Braudel ne lui succède. Aux quatre postes de professeurs de sociologie à l'université (Sorbonne, Bordeaux, Strasbourg) existant à cette date, s'ajoutent ainsi une cinquantaine de directeurs d'études à l'EPHE. L'EPHE est néanmoins beaucoup plus une structure de recherche que d'enseignement, même si elle a été, en raison de l'étroitesse du milieu académique, un lieu fondamental de la transmission et de la structuration d'un savoir disciplinaire en sociologie. En 1955, deux postes supplémentaires sont créés à la Sorbonne, alloués à Raymond Aron et à Jean Stoetzel : un demi-siècle après la création de la chaire d'Emile Durkheim, il n'y a encore que six professeurs de sociologie dans l'université française... Les années soixante et soixante-dix sont en revanche celles de la véritable institutionnalisation de l'enseignement de la sociologie en France : au début de la période, la création de la licence de sociologie, en 1958 sous l'impulsion de Raymond Aron élu professeur à la Sorbonne, fait accéder cette discipline nouvelle au statut universitaire. Le doctorat de sociologie est créé quatre ans plus tard, en 1962.

Le milieu des années soixante est un moment fondamental, cette fois l'enseignement des sciences sociales au lycée : il est marqué par la création de l'enseignement de « sciences économiques et sociales » (les fameuses « SES ») et de la filière économique et sociale (filière B) en 1967, dont les instructions officielles stipulaient : « L'originalité d'un tel enseignement est de conduire à la connaissance et à l'intelligence des économies et des sociétés

d'aujourd'hui et d'intégrer cette acquisition à la formation générale des élèves, à leur culture. (...). Il s'agit d'assurer l'application correcte d'un esprit expérimental à l'étude des réalités en cause, de fournir les premiers éléments d'une perception de ces réalités, de développer des habitudes intellectuelles propres à leur analyse. L'entreprise ne va pas sans risques, elle n'offre pas le confort d'un enseignement clos sur lui-même. » C'est donc en 1968 que les premiers enseignements de sciences économiques et sociales sont délivrés au lycée, à l'origine à raison de quatre heures par semaine aussi bien en seconde, qu'en première et en terminale. Ce faisant, la France entendait s'inscrire dans un mouvement plus vaste d'institutionnalisation de l'enseignement secondaire des sciences sociales en Europe, encouragé à l'époque par l'UNESCO (Richet, 2008). Mais pendant longtemps, la décision de la France est restée pratiquement isolée : pendant toutes les années soixante-dix, les SES n'ont constitué que très rarement une discipline autonome en Europe. Et aujourd'hui encore, peu nombreux sont les pays dans lesquels l'enseignement de SES est constitué en discipline autonome, enseignée par un corps d'enseignants spécialement formés, et insérée dans une filière spécifique de formation. On peut mentionner, en Europe, les cas, donc relativement isolés, de l'Espagne, de la Belgique et de la Suède. La seconde date importante dans l'histoire de l'enseignement des sciences sociales au lycée est celle de la création de l'agrégation de sciences sociales, en 1976. Jusque là, les enseignements de SES avaient principalement été assurés par des professeurs d'histoire-géographie. A partir de ce moment en revanche, apparaît ainsi un corps d'enseignants spécifiquement recrutés et formés pour cette nouvelle discipline de l'enseignement secondaire<sup>3</sup>. En 1981, l'enseignement des SES devient obligatoire en seconde, et il le restera jusqu'en 1992, année où il redevient optionnel, comme c'est toujours le cas aujourd'hui, même si cette option est en réalité de très loin l'option « préférée » des élèves, puisqu'elle est choisie aujourd'hui par plus de 40% des élèves de seconde.

## **Quelqu'un veut-il la mort de l'enseignement des sciences sociales au lycée ?**

---

Fait aussi rapidement, ce survol de l'histoire de l'enseignement des sciences sociales donne le sentiment d'une progression sans heurt, d'une progressive institutionnalisation de la discipline comme « matière » scolaire. Mais ce qu'a montré Christian Baudelot dans son intervention lors de la journée d'études du 9 mars 2009, c'est qu'en réalité cette institutionnalisation est fragile, parce qu'elle a reposé en France sur une sorte de paradoxe : pendant longtemps, depuis son origine jusqu'aux dernières décennies, la sociologie comme savoir critique sur la société s'est construite en relation très étroite avec l'Etat, qui a assuré les moyens du développement et de la transmission de ce savoir, ainsi que le pouvoir symbolique et la reproduction des travailleurs de la science sociale critique. Or, c'est cette alliance qui semble aujourd'hui remise en cause, à l'heure même où pourtant les moyens objectifs de l'avènement de l'*Homo Sociologicus* pouvaient sembler sur le point d'être rassemblés : des systèmes performants de production de données de plus en plus librement accessibles, des formations aux sciences sociales performantes au lycée comme à l'université, des moyens de diffusion du savoir qu'on pourrait enfin considérer comme « démocratiques »... Sylvia Faure, professeure

---

<sup>3</sup> On ne négligera pas cependant le bémol apporté par Claude Dubar à propos de l'agrégation de sciences économiques et sociales : « Mais on constatera, après coup, qu'elle concernera très peu de « sociologues » (ce sont des économistes qui forment l'essentiel des agrégés et le terme sociologie n'apparaît pas dans les intitulés des matières du programme) et qu'elle n'assurera que très partiellement la diffusion de la sociologie dans l'enseignement secondaire. En ce sens, l'institutionnalisation n'est pas complète et ne le sera jamais, jusqu'à présent » (Dubar, 2004, p. 9).

de sociologie à l'université Lyon-2, a détaillé dans sa propre intervention les menaces qui pèsent sur l'enseignement universitaire de la sociologie, que la réforme LMD a mise en concurrence avec d'autres disciplines, et qui sont donc très largement la réfraction au niveau disciplinaire des conséquences des réformes générales de l'enseignement supérieur décrites juste avant moi par Marie-Claude Muñoz. Dans un contexte économique et social de plus en plus difficile, la demande de professionnalisation croissante, qui émane aussi bien des étudiants que de l'institution universitaire, rend de plus en plus difficilement praticable l'enseignement par la recherche. Tout en réaffirmant sa conviction de la nécessité pour les sciences sociales de ne pas céder à l'utilitarisme dominant, Sylvia Faure s'est montrée très pessimiste face aux évolutions de l'enseignement de masse des sciences sociales en France (Faure, 2009).

De son côté, Rémi Jeannin, professeur de sciences économiques et sociales au lycée, et un des dirigeants de l'association des professeurs de SES, a montré dans son intervention que l'enseignement des sciences sociales était aussi attaqué au lycée (Jeannin, 2009). En quoi consistent ces attaques ? Dans un texte intitulé « Les SES par temps de crise » et signé, pour la sociologie, par Stéphane Beaud et Luc Boltanski, les auteurs en sont explicitement désignés : les attaques viendraient, selon les auteurs, de « la frange la plus réactionnaire du patronat » (Beaud, Boltanski, Combemale, Lallement, Mouhoud, Petit et Plihon, 2008). De fait, indéniablement, Michel Pébereau, une figure extrêmement importante du patronat français, PDG de BNP Paribas, s'est fait à de nombreuses reprises le porte-parole de telles accusations contre l'enseignement des SES et les contenus de leurs manuels, après une longue série d'attaques similaires dans la presse magazine proche des intérêts patronaux (comme *Capital*, *Challenges*, *Valeurs actuelles*, *Le Point*...). On notera par ailleurs que Michel Pébereau est également membre du conseil de direction de Science Po, directeur de l'Institut de l'entreprise, sorte de *Think Tank* du patronat français.

Ces attaques déjà anciennes ont ensuite reçu un soutien récemment un soutien inattendu, venu du plus haut du pouvoir politique : dans un discours prononcé le 27 janvier dernier à Chateauroux, discours sur le fond par ailleurs presque incompréhensible, le Président de la République française Nicolas Sarkozy, s'en est pris à la filière économique et sociale. Les SES avaient déjà été dans un passé récent traitées de « bidon » par un Ministre de l'Education nationale, et « d'erreur génétique » par un directeur de l'enseignement secondaire ; elles sont désormais une « blague » :

« Il y a une filière économique pour vos enfants : c'est une blague !... Parce que la filière économique, ES, mettez vos enfants dedans, ils peuvent pas se présenter dans les meilleures écoles économiques, alors qu'est-ce que ça veut dire ? On dit à votre gosse : fais la filière économique, tu pourras faire de l'économie, et à l'arrivée ils peuvent pas se présenter... C'est pas admissible ! »<sup>4</sup>

Si l'on voulait en rire, on pourrait se contenter de déplorer que tout le monde n'a pas la chance d'avoir, ou d'avoir eu un président sociologue<sup>5</sup>... Mais en réalité, contre ces attaques, il convient plutôt de rappeler un certain nombre de faits qui contredisent directement les affirmations présidentielles. Tout d'abord, il ne fait aucun doute que la filière économique et

---

<sup>4</sup> <http://www.apses.org/IMG/avi/09-01-27-chateauroux-discours.avi>.

<sup>5</sup> On peut en outre signaler que Nicolas Sarkozy est lui-même titulaire d'un baccalauréat économique et social, et qu'il est donc issu de la filière qu'il vise dans cette déclaration. Mais n'ayant obtenu le précieux diplôme qu'à l'issue des épreuves orales de rattrapage, auxquelles doivent se plier les élèves ayant obtenu des notes insuffisantes aux épreuves écrites, il semble qu'il ait gardé un mauvais souvenir de cette mésaventure, et un certain nombre de commentateurs ont pu voir dans ses prises de position récentes sur le système scolaire français une expression directe de ses expériences personnelles en la matière.

sociale n'a pas cessé en réalité d'accroître son attractivité auprès des élèves : entre 1996 et 2007, la part des élèves de ES est passée de 27,5 % à 31,5 % des élèves de terminales générales (L, ES et S), faisant du baccalauréat ES le deuxième baccalauréat en effectif et en pourcentage, derrière le baccalauréat scientifique. Aujourd'hui, ce sont presque 100.000 élèves chaque année qui suivent une terminale économique et sociale. Ensuite, il faut indiquer que cette progression s'est de plus faite selon des modalités de recrutement et d'accès à la réussite scolaire socialement plus égalitaires que dans la filière scientifique, et avec de bonnes perspectives de réussite dans l'enseignement supérieur. Enfin, cette progression s'est faite dans la perpétuation de l'esprit des indications officielles de 1967, celles d'une formation scientifique à la compréhension « critique » du monde économique et social contemporain. Mais ce dernier point, dont apparemment il conviendrait de se féliciter, est sans doute en réalité ce qui pose aujourd'hui problème : R. Jeannin est en effet revenu dans son intervention sur une critique régulièrement adressée aux SES, à savoir leur pessimisme. Derrière cette accusation, ce sont en réalité les parties « sociologiques » des programmes d'enseignement qui sont visées. R. Jeannin a souligné, s'appuyant sur l'exemple du traitement de la mobilité sociale, qu'en fait la sociologie permettait d'introduire de la distance par rapport aux discours du sens commun « optimiste » - ici sur « l'ascenseur social » - et de montrer dans sa complexité une réalité qui n'est « ni un enfer, ni un paradis ».

Cela dit, il est peu probable en réalité que ce genre d'attaques, et surtout les intentions et les finalités qui les motivent, soient imputables à une seule cause ou à un seul acteur, même si celui qui est ainsi désigné est le plus visible, et peut-être le moins adroit. « La frange la plus réactionnaire du patronat » est peut-être en l'occurrence l'arbre qui cache la forêt. Il serait donc sans doute fécond d'examiner dans quelle mesure elle n'est qu'un acteur parmi d'autres d'une remise en cause assez systématique. L'hypothèse qu'on peut alors formuler pourrait alors consister à se demander dans quelle mesure la place des sciences sociales au sein des outils légitimement mobilisables pour « conduire à la connaissance et à l'intelligence des économies et des sociétés d'aujourd'hui » n'est pas de plus en plus réduite à la portion congrue par une forme politico-administrative de production de la connaissance qui marche sur les mêmes plates-bandes et propose un savoir concurrent, plus appliqué, moins critique, peut-être plus « optimiste » (et *a priori* épistémologiquement moins bien fondé), et dont l'ENA, les instituts d'études politiques et d'administration économique (les IAE, successeurs des écoles supérieures de commerce des années 80) seraient les lieux privilégiés de diffusion. Du reste, il semble que ce mouvement-là ne soit pas spécifiquement français : ce que montrent Ana Maria Kirschner et Eduardo Gomes dans un article paru l'année dernière dans *Sociologies pratiques*, c'est que le récent développement de la « sociologie de l'entreprise » au Brésil pourrait en partie s'inscrire dans un mouvement similaire (Kirschner et Gomes, 2008).

On peut, plus généralement, distinguer plusieurs mises en tension dans l'enseignement des sciences sociales. La première tension concerne la place réservée à la dimension critique du savoir produit par les sciences sociales : les sciences sociales ont-elles vocation (exclusive) à former des citoyens, ou doivent-elles au contraire se cantonner à la transmission de connaissances objectives sur le monde social ? A cette première tension critique/acritique s'ajoute la tension savoir savant/savant expert : l'enseignement des sciences sociales n'a-t-il d'autres fins que de permettre la récapitulation et l'accroissement des connaissances sur le monde historique, ou vise-t-il à proposer des diagnostics et des remèdes rapprochant l'enseignement des sciences sociales de la transmission d'un savoir expert construit et mobilisé à des fins d'ingénierie sociale ? Ces deux lignes de tension définissent un espace d'options pour l'enseignement des sciences sociales. On peut ainsi s'interroger sur le point de savoir si les mobilisations contre l'enseignement des sciences sociales auxquelles nous

assistons aujourd'hui ne consistent pas à rabattre ces différentes options sur l'une d'entre elles – celle d'un savoir expert acritique, positionnement qui place les sciences sociales, qui plus est, face à la concurrence directe et frontale, de l'expertise des consultants, des hauts-fonctionnaires et des journalistes. Ramener ainsi l'enseignement des sciences sociales à cette seule option risque de faire perdre de vue ce qui distingue leurs propositions de l'ensemble des discours tenus sur le monde social : comme le rappelle Passeron, c'est parce qu'elles articulent des propositions analytiquement contrôlées sur des faits historiques qu'elles établissent à l'aide de méthodes contraignantes et fécondes que les sciences sociales sont en mesure d'articuler un savoir qui se distingue d'autres propositions sur le cours du monde historique (Passeron, 1991).

### **La réforme du lycée : que faut-il craindre pour les sciences sociales ?**

Cette « réduction », ce rabattement de l'enseignement des sciences sociales sur un savoir expert, un « savoir-faire » gestionnaire au détriment de leur dimension critique historiquement constituée, c'est pourtant bien ce qui est en train de s'opérer au lycée. Un premier jalon de cette réduction était posé dans le rapport remis en juin 2008 par Roger Guesnerie, professeur d'économie au Collège de France, à la tête d'une « mission d'audit des programmes et des manuels de SES » nommée par le gouvernement. Certes, le rapport prend acte du succès de la discipline et de sa solidité institutionnelle, constate la qualité des manuels et leur fidélité aux programmes officiels. Mais après avoir émis un certain nombre de critiques sur « l'attention variable » à l'exigence de « laïcité intellectuelle » de l'enseignement, le rapport Guesnerie semblait contenir une profonde remise en cause de « l'unité » des sciences sociales, sous couvert d'une déploration d'une « assimilation insuffisante des fondamentaux des cultures disciplinaires ». Autrement dit, dans les termes mêmes du rapport, « rompant avec la conception actuelle des programmes, la Commission propose de mettre au cœur de l'enseignement l'acquisition des bases des cultures et des raisonnements disciplinaires », plutôt que l'analyse thématique des problèmes économiques et sociaux contemporains, qui n'est plus conçue que comme un « point d'appui » de cet enseignement disciplinaire.

Cette rupture de l'approche thématique fondée sur l'interdisciplinarité, c'est en tout cas ce qu'a semblé en retenir la réforme du lycée élaborée à la rentrée suivante, et destinée à l'origine à être mise en œuvre à la rentrée 2009 : en octobre 2008, les premières annonces du Ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos concernant la réforme du lycée font augurer de la fin de l'enseignement des SES à brève échéance : elles sont réduites en seconde à une option facultative à choisir parmi une vingtaine d'enseignements, et réduites à une initiation à l'économie. Explicitement, dans l'esprit et les discours du ministre, ancien professeur de lettres, il s'agissait d'ailleurs en partie de « sauver » la filière littéraire, qui est clairement celle qui a souffert le plus fortement, au cours des deux dernières décennies, de l'attractivité croissante de la filière économique et sociale. Mais en décembre, à la suite d'une très forte mobilisation des enseignants de SES, mais également d'une crise économique mondiale « providentielle » pour la justification de la nécessité des formations à la compréhension des phénomènes économiques et sociaux, le Ministre déclarait que « les lycéens ont besoin de SES » et annonçait dans un entretien au *Journal du Dimanche* son intention de les rendre finalement obligatoires en seconde... Mais moins de 24 heures plus tard, l'ensemble de la réforme était finalement ajournée par le Président de la République, exaspéré par les protestations soulevées par la réforme en question, et aussi inquiet, selon certains commentateurs, de ce que les lycéens français pourraient être tentés de suivre l'exemple violent donné par la jeunesse grecque l'été précédent.

La situation des sciences sociales dans l'enseignement secondaire a donc connu des changements extrêmement brutaux : le samedi, elles avaient pratiquement disparu ; le dimanche au contraire, elles faisaient partie du fameux « tronc commun », ce qui constituait la revendication historique des enseignants de sciences sociales ; et le lundi, la question était reportée *sine die*. A la suite de cet ajournement, le Président de la République a confié au directeur de l'Institut d'études politique, Richard Descoings, une mission de réflexion sur la réforme du lycée. Celui-ci lui a remis un rapport en juin dernier, dont le contenu semble conforter la place des SES au lycée, dans la mesure où il recommande lui-aussi de les rendre obligatoires en classe de seconde. Cela dit, le rapport est très laconique au sujet de la série ES, se contentant d'indiquer que « la série ES semble avoir trouvé un point d'équilibre entre les différentes disciplines. » (Descoings, 2009, p. 45). On en apprend un peu plus dans un entretien avec Richard Descoings publié par *Le Monde* le 2 juin dernier, c'est-à-dire le jour de la publication du rapport. A la question : « Et la filière sciences économiques ? », il répond : « La filière ES, personne ne m'a dit qu'il fallait la changer. Elle va bien, il faut la préserver. » De telles déclarations permettent sans doute, après quelques mois de fortes turbulences, d'être un peu plus confiants qu'auparavant dans la possibilité d'un maintien de l'enseignement des sciences économiques et sociales à une place significative en classe de seconde.

## Conclusion

---

Cela étant dit, faut-il cesser de craindre des temps difficiles pour l'enseignement secondaire des sciences sociales ? Rien n'est moins sûr, en dépit des déclarations rassurantes de Richard Descoings. En particulier, l'avenir des de la sociologie n'est absolument pas garanti au lycée, dans la mesure où les pressions continuent d'être fortes en faveur d'une focalisation sur un enseignement d'économie plus « pratique » et organisé autour de la connaissance du monde de l'entreprise. De façon plus générale, les signaux récemment émis par le gouvernement français restent inquiétants : dans un entretien publié dans le *Monde* du 26 août 2009, le nouveau ministre de l'Education nationale, Luc Chatel, annonce que « l'architecture du nouveau lycée entrera en vigueur comme prévu à la rentrée 2010 ». La réforme n'est donc pas abandonnée, et le maître de mot en sera, selon lui : « rendre le lycée plus juste ». Le Ministre de l'Education nationale déclare ainsi :

« On compte, à l'entrée en 6e, 16% d'enfants de cadres et 55% d'enfants d'ouvriers et d'employés. En classe préparatoire, les proportions sont exactement inversées. Mon défi est là. Il faut que chacun ait sa chance. L'éducation nationale doit être un réducteur d'inégalités. »

On ne peut que souscrire à de tels objectifs, mais sans s'aveugler toutefois : ce n'est en réalité que la moitié du programme. L'autre moitié tient dans la question suivante : que veut-on enseigner de façon moins inégalitaire ? Que veut-on ainsi promouvoir ? Est-ce l'accès du plus grand nombre, de façon certes égalitaire, à un savoir a-critique, strictement technique, visant à préparer les élèves à gérer le monde, les préparer à l'efficacité et à l'obéissance, plutôt que les préparer à « transformer le monde », pour reprendre une formule que l'on n'ose plus trop utiliser aujourd'hui ? Il appartient évidemment à chacun de se faire sa propre religion en la matière. Pour ma part, sans prétendre en aucune manière conclure ce débat, qui restera ouvert tant que la vocation historique de l'enseignement des sciences sociales ne sera pas réaffirmée, je me contenterais de citer un autre extrait du même entretien avec le Ministre de l'Education nationale en charge donc de l'élaboration et de la mise en œuvre de cette réforme. Voici donc ce qu'il déclarait, en réponse à une question sur le mouvement des « désobéisseurs », ces milliers d'instituteurs qui refusent de mettre en œuvre la récente réforme de l'école primaire :

« Le concept même de désobéissance me paraît incompatible avec les valeurs de l'éducation. J'ai du mal à comprendre qu'un maître, qui se fait obéir par ses élèves, revendique la désobéissance publique. Plus généralement, un fonctionnaire met en œuvre les directives du gouvernement. Nous sommes en République. »

A l'évidence, si le Ministre actuel de l'Éducation nationale peut imposer sa conception des missions générales de l'enseignement jusqu'à l'intérieur des programmes, des manuels et des pratiques pédagogiques des sciences économiques et sociales, alors on peut craindre que l'avènement de cet *Homo Sociologicus* dont ont rêvé les hérauts de la science sociale au XIXe siècle, dont continuent de rêver aujourd'hui leurs héritiers, n'est ni pour demain, ni sans doute pour après-demain, ni en tout cas pour la prochaine rentrée scolaire.

## Références bibliographiques

---

- Beaud Stéphane, Boltanski Luc, Combemale Pascal, Lallement Michel, Mouhoud El Mouhoub, Petit Pascal et Plihon Dominique (2008), "Les sciences économiques et sociales par temps de crise", *Mediapart*, 17 octobre 2008 (<http://www.mediapart.fr/club/edition/les-invites-de-mediapart/article/171008/les-sciences-economiques-et-sociales-par-temps->)
- Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude et Passeron Jean-Claude (1968), *Le métier de sociologue*, Paris, La Haye, Mouton-Bordas
- Descoings Richard (2009), "Préconisations sur la réforme du lycée" (<http://www.sauvonslarecherche.com/IMG/pdf/rapportconsultationlycee.pdf>)
- Dubar Claude (2004), *La recherche sociologique en Ile de France : Etat des lieux. Projet scientifique. Propositions pour une « Maison Internationale de la Sociologie et des Sciences Sociales »*,
- Faure Sylvia (2009), "La sociologie dans l'université de masse", *Journée d'études "Quel avenir pour les sciences sociales"*, 9 mars 2009, Paris, ENS Campus Jourdan (<http://agora.hypotheses.org/2009/03/15/la-sociologie-dans-luniversite/>)
- Guesnerie Roger (2008), *Rapport au Ministre de l'Éducation nationale de la mission d'audit des manuels et programmes de sciences économiques et sociales du lycée*,
- Jeannin Rémi (2009), "Les sciences sociales au lycée : faut-il une réforme ?" *Journée d'études "Quel avenir pour les sciences sociales"*, 9 mars 2009, Paris, ENS Campus Jourdan (<http://agora.hypotheses.org/2009/03/16/les-sciences-sociales-au-lycee-faut-il-une-reforme>)
- Kirschner Ana Maria et Gomes Eduardo Rodrigues (2008), "Les sciences sociales au Brésil aujourd'hui : des questions structurelles aux nouvelles questions sociales", *Sociologies pratiques*, n° 17 (<http://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2008-2-p-123.htm>)
- Masson Philippe (2008), *Faire de la sociologie*, Paris, La Découverte, coll. "Grands guides Repères"
- Passeron Jean-Claude (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, coll. "Essais & Recherches", 408 p., bibl.
- Paugam Serge (1993), "Histoire de la sociologie", *Revue française de sociologie*, XXXIV, 4 ([http://www.persee.fr/articleAsPDF/rfsoc\\_0035-2969\\_1993\\_num\\_34\\_4\\_4289/article\\_rfsoc\\_0035-2969\\_1993\\_num\\_34\\_4\\_4289.pdf](http://www.persee.fr/articleAsPDF/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_4_4289/article_rfsoc_0035-2969_1993_num_34_4_4289.pdf))
- Richet Adeline (2008), "L'enseignement des sciences économiques et sociales en Europe", *APSES*, 15 mai 2008 (<http://www.apses.org/debats-enjeux/analyses-reflexions/article/l-enseignement-des-sciences>)