

Extrait du Revue du Mauss permanente

<http://www.journaldumauss.net>

La mise en cause des SES : démontage d’une mystification

- Gazette - Débats -

Date de mise en ligne : mardi 28 octobre 2008

Revue du Mauss permanente

Brève histoire d'un beau projet pédagogique

La filière B. a été créée en 1966 (elle deviendra en 1992 filière ES) ; les Sciences économiques et sociales, discipline nouvelle inventée par quelques pères fondateurs, au premier rang desquels Marcel Roncayolo, géographe, et Guy Palmade, historien économique, en étant l'ossature. Les raisons de créer ce nouvel enseignement étaient multiples ; il apparaît très innovant, tout en étant clairement adapté aux besoins de l'époque ; déjà la nécessité d'élever le niveau général de culture économique de l'ensemble de la population se faisait ressentir...

Il s'appuie sur des conceptions épistémologiques résolument interdisciplinaires. Ses fondateurs étaient en général très proches de l'école des Annales, et convaincus de **l'unité fondamentale** de l'ensemble des sciences sociales. Il s'agissait d'intégrer des savoirs académiques multiples, (économie, sociologie, psychologie sociale, ethnologie, démographie, histoire...), de partir des « objets », ou des « problèmes », (la consommation, la famille, l'entreprise, le chômage etc.) avec la conviction que la conjugaison systématique de ces différentes disciplines les enrichit mutuellement. Les élèves accéderaient ainsi à une compréhension de la réalité économique et sociale la plus riche possible.

Cela impliquait une nouvelle pédagogie, elle aussi innovant radicalement par rapport à l'enseignement traditionnel, et tout à fait en phase avec le nouvel esprit propulsé juste après mai 1968. La démarche inductive est privilégiée, le cours magistral évité autant que possible ; on cherche à « mettre en situation » les élèves, à partir de leurs représentations, et on a abondamment recours au travail sur documents. L'ambition, qui était peut-être une utopie, était de faire en sorte que les élèves participent à l'élaboration de leurs savoirs. Mais on avait à l'époque la conviction que c'était possible et que ce nouvel enseignement constituait en quelque sorte une avant-garde pédagogique.

Cet enseignement, comme l'ensemble de la filière, répondait aussi à un souci de démocratisation. La classe politique avait compris la nécessité d'élargir l'accès à l'enseignement secondaire. L'équilibre entre les différentes disciplines, et cette pédagogie nouvelle semblaient propices à l'accueil de ceux que l'on appellera plus tard les « nouveaux lycéens ».

Les Sciences économiques et sociales avaient aussi une ambition civique ; il s'agissait de développer l'esprit critique, d'aider à faire à devenir des citoyens libres, responsables et actifs.

La discipline étant nouvelle, il n'y avait pas de corps d'enseignants spécifique. Ce sont en général des professeurs d'histoire qui l'ont inaugurée, avant que ne s'y substituent progressivement les professeurs issus du nouveau CAPES. Ceux-ci étaient issus de plusieurs filières universitaires : économie, sociologie, histoire, droit, psychologie. Pourtant, la cohérence de ce nouveau corps a été obtenue, notamment par des stages réguliers au centre international d'études pédagogiques de Sèvres, entre 1966 et 1979. On peut dire que s'est construite une véritable communauté pédagogique, soudée autour de ce projet, solidarité se renforçant au sein de la jeune « *Association des Professeurs de Sciences Economiques et Sociales* » (APSES). Il existait entre les professeurs une véritable connivence. Cela a perduré jusqu'à une époque très récente. Il semble hélas qu'aujourd'hui ce corps se lézarde.

Une discipline toujours contestée

Tout ceci explique aisément que les débuts furent plutôt euphoriques. Mais très vite s'exprimèrent les premières contestations. Le nombre impressionnant de commissions, de rapports dont cet enseignement a été l'objet, et à leur suite de réformes, en témoigne.

Pourtant la réussite de la filière semble incontestable, et est d'ailleurs généralement reconnue. Pour être plus précis, il faut plutôt dire qu'elle est souvent méconnue, mais rarement contestée, sous réserve qu'on prenne la peine de regarder les faits.

Cette réussite peut se décliner de multiples façons : augmentation régulière du nombre d'élèves de la filière jusqu'à constituer 40 % de l'ensemble, leur réussite au baccalauréat, leur réussite à l'université, en sciences économiques ou en gestion en droit, en sciences politiques, en AES, ainsi que dans les classes préparatoires économiques et commerciales, et à partir de 1982, dans les classes préparatoires « S », devenues « BL ». Leur insertion dans la vie professionnelle est bonne.

Les trente premières années, la contestation est essentiellement venue de disciplines se considérant comme concurrentes. Ce fut d'abord l'histoire, dont beaucoup de professeurs considéraient qu'ils enseignaient déjà de fait l'économie, et même la sociologie, puis les sciences et techniques économiques, dont les professeurs contestaient souvent cette autre façon de faire de l'économie et voulaient s'en arroger le monopole.

Les Sciences économiques et sociales se sont rapidement heurtées à l'hostilité croissante des professeurs d'économie d'université. La logique de l'évolution des enseignements universitaires s'est avérée radicalement divergente de nos conceptions fondatrices. Cette logique est celle d'un découpage croissant entre les différentes composantes du savoir scientifique et disciplinaire. L'autonomie (relative) des universités acquise en 1968 favorisait la création de nouveaux enseignements, toujours plus spécialisés. De là découle le reproche récurrent de mal préparer nos élèves aux études universitaires.

Les pouvoirs publics étaient — et sont toujours — forcément sensibles à l'ensemble de ces critiques. Le temps qu'il a fallu pour que soit créée (1976) l'agrégation de sciences sociales (le qualificatif « économiques » ayant été escamoté pour ne pas déplaire aux autres corporations enseignant l'économie), en est déjà le signe. D'ailleurs, deux ans après, la commission Bourdin préconisait la fusion avec l'agrégation des sciences et techniques économiques.

Tout cela aboutissait d'abord à la réforme de 1982 : si une initiation économique et sociale était généralisée à l'ensemble des secondes, elle se réduisait à deux heures par semaine, au lieu de cinq heures pour les anciennes secondes AB. Puis, en 1992, la filière B se transformait en « ES », les SES redevenant « option obligatoire » en seconde. En même temps un enseignement de spécialité optionnel et fondé sur des textes d'auteurs (Durkheim, Weber, Tocqueville, Schumpeter, Keynes, Friedman) était ouvert aux élèves des autres terminales, et un enseignement optionnel de « sciences politiques » était créé en classe de première.

Malgré ces premières escarmouches, on peut dire que jusque-là, pour l'essentiel, l'esprit originel de la filière et de notre enseignement étaient sauvegardés. Mais avec le nouveau siècle, on voit se développer une contestation d'une toute autre dimension.

L offensive récente

C'est une salve nourrie de tirs venant de tous côtés. Toutes ces attaques sont liées les unes aux autres. Il ne s'agit pas d'un « complot », à proprement parler, mais cela s'en approche objectivement ; les critiques tendent à se justifier les unes les autres, à se conforter, et donc à s'amplifier. Les « petites phrases » assassines se sont multipliées depuis quelques années, et elles entrent en résonance les unes avec les autres pour produire une petite musique ravageuse. Tout cela construit la représentation selon laquelle les Sciences économiques et sociales au lycée, (plus généralement, on invoque « l'enseignement de l'économie ») sont gravement défaillantes. Une analyse un peu approfondie peut sans peine produire un effet boomerang, et dévoiler l'inanité de ces attaques ; mais cet effort de défense, qui n'est mené que par les intéressés, notamment par la voix de l'APSES a bien moins d'écho que la critique.

La première salve a été tirée dans la période Allègre. Ce ministre avait affirmé, entre autres gracieusetés infligées aux enseignants, qu'au lycée, « l'économie c'est bidon ». En écho, M. Boissinot, ancien directeur des lycées et collèges, avait surenchéri « les SES sont une erreur génétique ». A cette époque sont créés l'ECJS et les TPE, toujours discutées, apparemment plutôt appréciés des collègues aujourd'hui, mais qui à l'époque pouvaient être interprétés comme le premier pas d'une transformation de notre enseignement en une version « light ».

Dans la même période, des journaux spécialisés vont se mettre de la partie, en publiant des articles partiels ou idéologiques « descendant en flammes » les SES, notamment les magazines « L'Expansion » et « Capital ». A chaque fois, l'APSES réagira fermement, mais sans disposer de porte-voix suffisamment puissants pour contrebalancer les critiques.

En 2001, un groupe d'expert est constitué, qui produira le « rapport Gaffard », dont les conclusions sont mesurées, mais tout de même critiques sur l'épistémologie sous-tendant la discipline.

Le mouvement critique s'exacerbe sans cesse jusqu'aujourd'hui. Le patronat, à travers l'IDE (Institut de l'Entreprise) cherche à peser sur l'enseignement des SES, en proposant des stages aux enseignants, en initiant un site économique qui leur est destiné (Melchior), en critiquant ses manuels, et en cherchant à participer à l'élaboration de nouveaux programmes. Une association « Positive Entreprise » rend les SES responsables de la mauvaise image qu'ont les entreprises dans l'opinion. Cela se concrétise par le « rapport Lanxade » à la rentrée 2007.

Dernières salves. L'estocade peut-être. En janvier 2008, dans le cadre de l'élaboration du rapport Pochard sur la réforme des lycées, Michel Rocard, interviewé à cet effet, qualifie l'enseignement de l'économie au lycée de « catastrophe ambulante ». Il s'en excusera peu après avoir reçu le Président de l'APSES, Sylvain David, reconnaissant être mal informé, mais là encore, le mal est fait.

En juin 2008 sort le « rapport Guesnerie », expertise sur l'enseignement des SES. Au mois de mars 2008, la «

section d'économie de l'Académie des sciences morale et politique » avait pris l'initiative de faire évaluer les programmes et les manuels des lycées par un certain nombre d'économistes renommés, professeurs de grandes universités étrangères. Ces travaux ont fait l'objet d'un certain nombre d'articles dans la revue « *Commentaire* » numéro 123 de l'automne 2008. C'est sur ces deux derniers épisodes que se concentrera la partie suivante.

Avant cela, il convient encore de préciser qu'une des raisons de l'audience de ces critiques est qu'elles sont relayées de l'intérieur, d'abord par l'Inspection Générale de la discipline, toute acquise à ce mouvement destructeur, évidemment clairement et favorablement entendu au ministère, et même par un groupe de professeurs, autour d'Alain Beitone, bien connu de la corporation. Il a réussi à obtenir un certain succès avec le lancement d'un « appel pour les SES », cherchant à s'appuyer sur le rapport *Guesnerie*, qu'il considère comme nous étant favorable, pour obtenir des réformes qu'en fait il appelle de ses vœux depuis longtemps, mais qui s'opposent manifestement au projet initial, tel qu'il est esquissé dans la première partie.

Critique de la critique

En lisant ces articles de la revue *Commentaire* après le rapport *Guesnerie*, c'est-à-dire dans l'ordre où ils ont été disponibles pour le public, on est frappé par la connivence flagrante entre ces travaux. Le rapport *Guesnerie* s'est très largement inspiré des expertises de ces universitaires, probablement déjà connues des membres de cette commission. Un grand nombre d'idées identiques s'y expriment, et même un grand nombre de phrases y sont reprises quasiment mot pour mot. La seule différence est que les critiques reproduites par la revue *Commentaire* sont « brutes », exprimées sans fard, alors qu'elles sont plus édulcorées dans le rapport, plus policées, plus enrobées... On n'y trouve même des soi-disant « points positifs », en fait très généraux, purement « diplomatiques », n'ayant manifestement pour but que de donner à ce rapport une impression de neutralité, ou « d'équilibre » entre les points de vue, dans le souci d'efficacité de ne pas s'aliéner radicalement l'ensemble des professeurs concernés. Démarche par ailleurs couronnée de succès, puisque les collègues s'opposent sur le sens réel de ses conclusions. Pourtant, son but est manifestement de légitimer la modification profonde de cet enseignement, et même, si on se réfère aux principes fondateurs, de le « liquider ». C'est pourquoi il est plus intéressant d'examiner les critiques des universitaires parus dans la revue « *Commentaire* », dépourvues de ce « voile » trompeur.

Nous progresserons des « critiques des critiques » les plus immédiates vers les plus profondes.

Une première remarque est que ces critiques portent exclusivement sur les programmes et les manuels, avec le présupposé que cela reflète exactement l'enseignement qui est dispensé par les professeurs de la discipline. Chacun sait qu'il n'en est rien. Les manuels ne sont que des outils au service des élèves et du professeur, et les programmes sont interprétés et adaptés par celui-ci, jusque sur le terrain, dans les classes. Cette considération importante n'apparaît jamais. C'est une carence méthodologique de la critique !

Des critiques systématiques

La critique des manuels a un aspect systématique. Souvent, l'ordre dans lequel sont introduites les notions est mis en cause, sur le modèle « on ne peut pas comprendre A si on ne connaît pas B et C ». Il est évident qu'un tel reproche est toujours possible, puisqu'en la matière on sait que « tout se tient » ; il faut bien entrer par une porte !

Parfois on reproche aux analyses d'être trop globales, trop abstraites, de mélanger des éléments disparates... D'autres fois on reproche d'isoler un élément incompréhensible sans le contexte. Selon les auteurs, on passe trop vite sur telle question complexe, mais on reproche ailleurs de trop s'appesantir sur une autre. Ce type de critique est facile et injuste. « Qui veut tuer son chien... ».

Des critiques péremptoires

Les développements des manuels sont souvent radicalement contredits, affirmés comme dépassés par la science économique contemporaine. Il est souvent affirmé que la théorie économique a tranché dans telle question de façon définitive. C'est par exemple le cas pour la crise de 1929 ; il est affirmé que « *les auteurs de l'étude et des ouvrages qui font autorité sur ce sujet sont presque unanimes à conclure que la grande crise a été le résultat, non pas d'une défaillance du marché, mais d'une défaillance des politiques publiques.* ». [1] Faut-il en déduire que les professeurs ont tort d'évoquer les événements historiques et les transformations structurelles du capitalisme (baisse des taux de profit, etc) en mouvement dans les périodes précédentes ?

Les affirmations et les critiques sont même souvent arrogantes

Très souvent, les auteurs de ces critiques se demandent pourquoi les auteurs des manuels ne se sont pas servis de tel ouvrage récent, dans lequel est toute la vérité, ou de tel article d'une revue américaine de tel auteur contemporain. Il est pourtant douteux que la notoriété de ces théoriciens « fasse le poids » face aux « grands auteurs » (comme ceux cités plus haut) dont les professeurs et les manuels se servent pour construire leurs cours.

Exemple de cette arrogance : on reproche aux auteurs des manuels de ne pas expliquer la nécessité d'une réglementation et on leur reproche de suggérer la nécessité d'un État pour fournir un environnement institutionnel au marché « *historiquement, les marchés ont évolué, et pour beaucoup d'entre eux, bien avant que les gouvernements n'interviennent pour les réglementer* » ; [2] faut-il en déduire que Braudel et Polanyi sont des auteurs négligeables dont il faut éviter de parler aux élèves ? On critique évidemment les manuels affirmant « encore » l'importance des chemins de fer dans la croissance au XIX^{ème} siècle, alors que si « *les critiques par Fogel de la thèse traditionnelle sur les chemins de fer ne font pas l'unanimité, ils ont néanmoins réussi à relativiser la légende de leur importance économique.* » [3] Comme si cet auteur éclipsait définitivement toute la tradition de l'histoire économique sur ce point. Autre exemple : le fait que nous sommes passés d'un « capitalisme managérial » à un « capitalisme d'actionnaires », mentionné dans un manuel par un texte de Pilhon et Fitoussi est contesté. Là encore est citée pour étayer cette objection une étude empirique récente d'une revue américaine dont le moins qu'on puisse dire est que les auteurs ne sont pas encore des célébrités incontestées [4]

La tendance au scientisme

Plusieurs fois il est affirmé que Les praticiens de la discipline ont « *acquis la conviction qu'il existe un véritable savoir économique, un corpus théorique et conceptuel sur lequel un accord général existe entre les spécialistes* ». [5] « *Par exemple une réduction de l'offre sur un marché à demande inélastique conduit à une forte hausse des prix avec en corollaire une hausse des profits des producteurs.* » [6]. Le fait que ce genre de raisonnement se fait toujours « toutes choses égales par ailleurs », et donc qu'une telle affirmation n'est vraie que dans un certain contexte n'est évidemment pas évoqué pour nuancer le jugement. Là aussi pourrait jouer l'effet boomerang, puisqu'il est souvent reproché aux auteurs de manuels de ne pas tenir compte suffisamment de la réalité empirique.

Cette tendance au scientisme est attestée par de fréquentes comparaisons avec les sciences naturelles qui doivent être prises pour modèle. Cette analogie est utilisée pour affirmer que toute analyse pluridisciplinaire doit être systématiquement bannie.

Plus gravement encore, les critiques sont parfois des mensonges purs et simples. On reproche l'absence d'initiation aux statistiques ; on affirme par exemple qu'on n'apprend pas aux élèves à manier les taux de croissance, ou encore qu'on ne leur apprend pas la différence entre causalité et corrélation. C'est tout simplement faux ; on peut même dire que pour ce qui est du second exemple, les professeurs se délectent souvent à multiplier les exemples de la différence, ce qui produit facilement une séquence pédagogique très gratifiante. Autre exemple de mensonge : affirmer qu'on ne présente pas des « notions de base comme l'investissement comme report de la consommation, ou taux d'intérêt comme prix de la consommation future » [7] etc.

Au fond des choses.

La critique radicale de la pluridisciplinarité en pédagogie

Les affirmations sont encore une fois péremptoires ; quelques citations s'imposent : « *La perspective multidisciplinaire adoptée, si elle est potentiellement fructueuse pour la recherche fondamentale, ne convient absolument pas aux besoins de l'enseignement, particulièrement au niveau du lycée.* », (&.) « *Les différentes disciplines du champ des sciences sociales reposent sur des concepts, des perspectives et surtout des partis pris méthodologiques largement différents.* » (&) « *La pluridisciplinarité est une pratique délicate, qui présuppose une maîtrise sans faille des points de vue proposés par chaque discipline ; par nature, elle vient après les enseignements de base, et seulement lorsque ceux-ci ont été totalement assimilés.* » Il faut « *distinguer clairement les disciplines. L'unité méthodologique des sciences sociales est un vieux rêve auquel nul chercheur sérieux ne croit plus.* »

De plus, la pratique de la pluridisciplinarité déboucherait nécessairement selon ces articles - sur le relativisme, entendu comme réduction du théorique à de simples opinions. « *L'analyse économique se réduit alors à l'expression d'une série d'opinion* », forcément superficielles ; « *vouloir discuter de sujets remarquablement difficiles (&) sans partir d'une compréhension des mécanismes de base, c'est se condamner à la superficialité* » [8]

L'apparente évidence de ce verdict est tout à fait fallacieuse. Que la pluridisciplinarité débouche nécessairement sur le relativisme, on peut en discuter, à condition de s'accorder sur ce terme ; en effet, déduire de ce soi-disant relativisme que son résultat est que pour les élèves « *tout est affaire d'opinion* » [9], c'est-à-dire au « tout se vaut », et que cela conduit donc à la « superficialité » est pour le moins rapide. Amener les élèves à confronter sur un objet des explications, des théories différentes, à se poser la question de leur complémentarité ou de leur concurrence, etc., est-ce vraiment superficiel ? Il semble qu'on puisse penser exactement le contraire. En fait, la tendance « spontanée » des élèves, mais aussi en général de la « pensée de sens commun », c'est **au départ** l'analyse moniste, unifactorielle, dans le genre « C est parce qu'il y a trop d'immigration qu'il y a du chômage » & Ou encore « C est à cause de l'euro que les prix augmentent ». Il n'est jamais trop tôt pour faire prendre conscience de la complexité de la réalité, avant même que d'avoir les moyens de la surmonter, ce qui de toutes façons n'est jamais complètement accompli, par aucune théorie que ce soit. L'urgence, c'est de lutter contre les préjugés, les stéréotypes, de faire prendre conscience de la nécessité de dépasser les apparences ; comment le faire autrement qu'en montrant précisément la nécessité d'une pluralité de regards disciplinaires ?

Il est également faux que la pratique de la pluridisciplinarité ne peut intervenir qu'en bout de cursus. « *La multidisciplinarité, si elle est potentiellement fructueuse pour la recherche fondamentale, ne convient pas aux besoins de l'enseignement, particulièrement au niveau du lycée* ». [10] C'est au contraire une gymnastique de la pensée qui doit s'acquérir le plus vite possible. Il est par exemple avéré que l'acquisition d'une seconde langue gagne à être entreprise très tôt et que cela ne nuit en rien à la maîtrise de la langue maternelle, au contraire. L'apprentissage d'une réalité complexe se fait par immersion dans cette réalité complexe, avec des processus de progression en spirale, et non pas par décomposition en éléments déconnectés les uns des autres de cette réalité. C'est au contraire au cours de ces processus que chaque composante de la réalité se dégage peu à peu, et que leur étude séparée devient possible, l'élève gardant à l'esprit la relation avec le tout.

Des critiques clairement idéologiques

Il est toujours reproché aux manuels ou aux programmes de ne pas exposer les vertus du marché ; par exemple, de ne pas dire ce que chacun devrait connaître d'évidence, à savoir que « *la législation française sur les salaires minimums est une des raisons majeures du chômage exorbitant des jeunes en France, et donc du malaise social auquel la France doit faire face* ». [11] (Le SMIC responsable de l'ensemble du malaise social !&. Rien que cela ! Difficile de donner meilleur exemple de pensée réductrice !). La vigilance critique s'exerce toujours dans le sens libéral ; par exemple, il est vivement reproché à un manuel d'ignorer les effets nocifs des réglementations. « *Le chapitre néglige fait que les procédures de réglementation peuvent elles-mêmes être défaillantes,...* » [12]

La science économique digne de ce nom pour les auteurs est réduite à la micro-économie : « *il existe indiscutablement un savoir de base sur lequel repose l'ensemble de l'édifice. Ce savoir comprend un petit nombre de concepts simples mais remarquablement puissants (coût d'opportunité, coût marginal, élasticité...) et de mécanismes fondamentaux (par exemple l'optimisation et sa caractérisation marginaliste, l'équilibre de l'offre et de la demande)...* » [13] Le seul enseignement digne d'être enseigné est donc la micro-économie ; elle n'est d'ailleurs jamais qualifiée de « néo-classique », puisque, manifestement, pour les auteurs, elle est la science économique tout court, universelle et intemporelle.

Des propositions, toujours affirmées en réaction à certains passages des manuels, sont dotées de curieuses résonances par la crise financière actuelle.. Ainsi la critique faite au manuel analysé : « *le chapitre néglige que les procédures de réglementations peuvent être elles-mêmes défaillantes et ne tient pas compte du constat que les gouvernements semblent avoir récemment conclu que les marchés fournissent mieux que l'État des produits que nous avons l'habitude de considérer comme publics* ». Ou un peu plus loin « *Plusieurs règlements ont plutôt tendance à déstabiliser les systèmes financiers* ». [14] « *Deux fonctions sont considérées comme primordiales : la répartition des risques (on sait, depuis les travaux d'Arrow et Debreu, que des marchés financiers complets peuvent réaliser une allocation efficace des risques entre les agents* » [15]

L'évacuation du « corpus » de connaissances accumulées

Notre « patrimoine » cognitif commun semble frappé d'obsolescence : les « grands ancêtres » semblent devoir être, selon ces auteurs relégués aux oubliettes de l'histoire. Il y a en effet, à travers ses critiques, évacuation totale de l'histoire de la pensée économique. On a fait référence à des auteurs contemporains, à la postérité douteuse ; le plus ancien évoqué et qui semble conserver un peu de grâce à leurs yeux est Milton Friedman. Jamais on ne parle des auteurs classiques, jamais de Marx ; naturellement, jamais des « hétérodoxes », etc. Keynes et n'est évoqué que pour être rejeté du revers de la manche. La courbe de Philips et le dilemme entre inflation et emploi sont qualifiés de « vieille lune ». [16] D'ailleurs, cette allergie aux auteurs est plus forte encore que la pesanteur vers le

néolibéralisme, puisque même Hayek n'est jamais mentionné.

De toute façon la place des auteurs semble bien limitée dans l'esprit de ces détracteurs. On n'invoque que les travaux confidentiels le plus souvent empiriques d'économistes américains contemporains. Les colosses de la pensée doivent être supplantés par des avortons. A fortiori, il ne viendrait pas à ces critiques l'idée de situer un auteur dans un contexte historique, ce qui est la démarche habituelle des professeurs de SES.

Les géants, contestés par des avortons prétentieux

Suffit-il que deux économistes américains contemporains mettent en cause une des conditions de l'équilibre d'un marché de concurrence pour évacuer Walras ? [17] Est-ce faire injure à ces auteurs [18] de considérer comme plus sûr de transmettre plutôt à nos élèves des éléments de l'œuvre du grand théoricien de l'équilibre général ? Le principe de précaution est balayé avec la même allégresse ; il est vrai que la source citée en impose. (Essai de Cass Sunstein dans le dernier numéro de *Daedalus*) [19].

À propos de Weber enfin, il est affirmé qu'il ne mérite pas l'importance qui lui est accordée ; en effet, continue-t-on, il n'y a « aucune étude empirique qui confirme son hypothèse sur l'importance économique de la morale protestante ». À la rigueur pourra-t-on soutenir que « des études récentes (&) suggèrent que si ces corrélations existent il faut peut-être plutôt les attribuer à l'effet du protestantisme sur la formation du capital humain (lecture de la Bible). » [20]

Bien sûr, il n'y a pas non plus à considérer les grands auteurs comme des icônes intouchables. Mais leur fréquentation assidue reste tout de même la voie la plus sûre vers la solidité de la culture. Fions-nous à Bachelard « la science est une série d'erreurs rectifiées », ou à Robert Musil « Certaines erreurs sont des étapes vers la vérité », pour continuer en ce sens. Peut-on se dispenser d'enseigner Malthus ?

Conclusion

Il n'y aurait pas lieu de s'émouvoir de ces articles si on ne prenait pas en compte l'utilisation qui en est faite. Cela a été invoqué dans la première partie ; en juin 2008 a été publié le « rapport Guesnerie », produit par une commission présidée par ce professeur au collège de France, mandaté en cela par le ministre de l'Éducation Nationale, juste avant que ne s'engage la mission de M. De Gaudemar qui pilote la réforme en cours des lycées. Il est manifeste que ce rapport s'inspire largement des travaux de ces économistes. On y retrouve la plupart des arguments ; et même bon nombre de phrases identiques, mot pour mot. La différence est que cette version est édulcorée, adoucie, policée, que la critique se dissimule derrière la reconnaissance apparente de points positifs dans l'enseignement des SES. Mais en y regardant de plus près, ces « compliments » sont formels, sans portée véritable, et ne sont destinés qu'à donner à l'ensemble une allure d'équilibre et de neutralité. Le rapport Guesnerie est bel et bien, sous le voile, un instrument de liquidation des Sciences économiques et sociales.

Eminemment contestable, mais aussi surprenant si on y pense bien, est l'affirmation répétée dans les articles de la revue *Commentaire* comme dans le rapport Guesnerie - selon laquelle existe une tension « évidente » entre eux l'objectif de « donner une éducation générale aux citoyens informés » et « les aider éventuellement à l'étude ultérieure des sciences sociales ». [21] Faut-il inférer de cette phrase que la formation des citoyens peut se réduire à une information superficielle (selon le reproche habituel) ? Les graves défauts reprochés à l'enseignement des SES n'en seraient-ils plus quand il ne s'agit « que » de former des citoyens ? L'autre versant n'est pas moins surprenant.

est-ce que les études universitaires se démarquent de l'objectif de la compréhension du monde réel ? Alors & à qui servent-elles donc, sinon à s'auto-perpétuer ?

Ce travail de démontage, et d'autres éventuels, n'aura aucune incidence sur l'effet de ces textes. C'est le caractère radical de la critique qui est retenu, indépendamment de la validité de son contenu. Celui qui dispose du plus puissant mégaphone est entendu, même s'il profère des inanités. Cela s'ajoute aux multiples autres attaques subies par la discipline, le tout faisant système, au point que chez certains journalistes ou commentateurs, la « catastrophe » que serait l'enseignement des Sciences économiques et sociales au lycée est érigée au niveau d'une évidence. Ainsi s'est construite une représentation délétère. Et c'est bien cette représentation -plutôt que la réalité- qui risque de légitimer le démantèlement de cette discipline dans la réforme en cours.

Maurice Merchier est professeur honoraire en classes préparatoires B/L à Lille

- [1] « Évaluation générale et commentaires détaillés » Martin Hellwig page 736
- [2] « Évaluation générale et commentaires détaillés » Martin Hellwig page 740
- [3] « Évaluation générale et commentaires détaillés » Martin Hellwig page 748
- [4] « Une insistance excessive sur la macroéconomie » José A. Scheinkman p 761
- [5] « Un enseignement inadapté et biaisé ? » Pierre André Chiappori p 730
- [6] « Synthèse » Pierre-André Chiappori p 765
- [7] « Synthèse » Pierre-André Chiappori p 768
- [8] « Un enseignement inadapté et biaisé ? » Pierre André Chiappori p 728-729
- [9] « Commencer par la rigueur » Xavier Vives p 763
- [10] « Synthèse » Pierre-André Chiappori p 766
- [11] « Évaluation générale et commentaires détaillés » Martin Hellwig page 744
- [12] « Évaluation générale et commentaires détaillés » Martin Hellwig page 742
- [13] « Synthèse » Pierre-André Chiappori p 768
- [14] « Évaluation générale et commentaires détaillés » Martin Hellwig page 743
- [15] « Un enseignement inadapté et biaisé ? » Pierre André Chiappori p 731
- [16] « Un enseignement inadapté et biaisé ? » Pierre André Chiappori p 731
- [17] « Évaluation générale et commentaires détaillés » Martin Hellwig page 742
- [18] Mas-Collell (Journal of Mathematical Economics, 1975) et Hart (Review of Economic Studies 1979)
- [19] « Évaluation générale et commentaires détaillés » Martin Hellwig page 742
- [20] « Évaluation générale et commentaires détaillés » Martin Hellwig page 747
- [21] « Commencer par la rigueur » Xavier Vives p 763