
La place de la sociologie dans l'enseignement secondaire en France : un objet privilégié pour l'analyse sociologique

The place of sociology in French secondary education: a privileged object for sociological analysis

Igor Martinache

Universidade de Paris;
Doutor em Ciência política pela
Universidade de Lille (França).
E-mail: igor.martinache@u-paris.fr

Résumé

Cet article analyse l'évolution des programmes de sciences économiques et sociales (SES) en France au cours du dernier demi-siècle, en s'intéressant à la place de la sociologie et en la mettant en relation avec les différentes luttes sociales qui l'ont entourée, ainsi qu'à la réception d'une universitarisation progressive des programmes par les enseignants chargés de les enseigner. Le propos s'appuie sur une analyse des programmes, la littérature déjà publiée sur le sujet, une observation participante d'une dizaine d'années au sein de l'association des enseignants de SES et une quarantaine d'entretiens avec des protagonistes importants de cette histoire et des enseignants réalisés au début de la décennie 2010.

Mots-clés : Sociologie. Enseignement secondaire. France. Programmes scolaires. Conflits sociaux

Abstract

This article analyses the evolution of the economic and social sciences (ESS) curricula in France during the last half century, focusing on the place of sociology and relating it to the various social struggles that surrounded it, as well as the reception of a progressive "academization" of the curricula by the teachers in charge of teaching them themselves...The analysis is based on the curricula, the literature already published, a 10-year participant observation within the SES teachers' association and about forty interviews with important protagonists of this history and teachers carried out at the beginning of the decade 2010.

Keywords: Sociology. High school education. France. School curricula. Social conflicts.

Introduction

Au pays d'Auguste Comte, d'Émile Durkheim et de Pierre Bourdieu, on aurait pu s'attendre à ce que la sociologie occupe une place privilégiée et incontestable dans la société¹. Et pourtant, c'est loin d'être le cas. Ainsi, la sociologie est sous le feu d'attaques récurrentes dans l'espace public, venant notamment des plus hauts niveaux de l'État ainsi que de certains sociologues eux-mêmes. L'ancien Premier ministre Manuel Valls, alors en fonction, a ainsi accusé la sociologie dans le contexte des attentats terroristes de novembre 2015 d'entretenir une « culture de l'excuse » (LAHIRE, 2016), tandis que l'actuel ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, écrivait dans un récent livre d'entretien que « certains sociologues finissent par renforcer les inégalités qu'ils dénoncent, générant une sorte de pessimisme de principe » (BLANQUER, MORIN, 2020). Des propos similaires se retrouvent ainsi dans les écrits de sociologues comme Gérard Bronner et Etienne Géhin, représentants du courant minoritaire de l'individualisme méthodologique, qui affirment que leur discipline est « prise en otage par ceux qui veulent en faire un "sport de combat" », ce « qui peut nous égarer dans des récits idéologiques et outranciers » (BRONNER, GEHIN, 2017). Si ces attaques en disent plus sur les intérêts et l'idéologie de ceux qui les profèrent que sur ceux qui animeraient les sociologues français, elles ne sont pas moins préoccupantes pour la pérennité de la recherche et de l'enseignement de la sociologie en France comme dans d'autres pays. La sociologie est ainsi présente non seulement à l'université, mais aussi au lycée, ou plus précisément dans sa filière générale au sein d'une discipline intitulée sciences économiques et sociales (SES). Depuis son introduction en 1966, celle-ci a fait l'objet de controverses récurrentes quant à son contenu et son existence même, portant en particulier sur la place de la sociologie.

Cet article propose de revenir sur ces débats en mettant en relation les prises de positions qui y sont exprimées avec les positions sociales occupées par ceux qui les émettent. Il s'agit de cette manière plus particulièrement de montrer que ces débats sont indissociables des objectifs attribués à cet enseignement, et à

¹ Je tiens à remercier très chaleureusement Tânia Pietrobon ainsi que les relecteurs anonymes, dont les remarques sur les premières versions de ce texte m'ont grandement aidé à l'améliorer.

l'enseignement scolaire en général, et mettent en jeu l'identité professionnelle de ceux qui l'enseignent, ainsi que la légitimité de cette matière relativement originale dans l'enseignement secondaire français. En plus de la littérature académique existante sur ce sujet, l'analyse s'appuie sur l'étude des programmes successifs de SES et des instructions officielles qui les accompagnent, ainsi que sur une quarantaine d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'acteurs ayant accompagné la mise en place et les réformes successives de cet enseignement et de professeurs de SES, interrogés notamment sur les rapports qu'ils entretiennent à la sociologie. Enfin, une observation participante réalisée au cours des dix dernières années dans les principaux organes de l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES) a permis également de nourrir ces analyses.

Après un retour sur la création de l'enseignement des SES à la fin des années 1960 et les disputes qui les ont entouré dès l'origine, seront analysées dans un deuxième temps les réformes successives des programmes en se concentrant plus spécifiquement sur la manière dont s'y transforme la conception de la sociologie. Enfin, parce que la lecture des programmes ne suffit pas pour savoir comment un enseignement est concrètement mis en œuvre, seront interrogés dans une dernière partie les rapports ambivalents que les enseignants de SES entretiennent avec la sociologie.

1 Le projet fondateur et les premières tensions

Avant de présenter les premiers programmes du SES, il convient de rappeler que, grâce à l'héritage jacobin², le système éducatif français est relativement centralisé et que la structure et les programmes d'études sont définis au niveau national de l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire. Bien que les enseignants jouissent formellement d'une certaine liberté pédagogique dans l'application des programmes, ils sont supervisés à cet égard par une inspection générale spécifique à chaque discipline, dont les membres chapeautent eux-mêmes

2 Le Club des Jacobins, emmené par Robespierre, a imposé durant la Révolution française une conception selon laquelle la République devait être indivisible et être organisée de manière centralisée pour garantir la souveraineté du peuple, l'égalité de tous les citoyens et empêcher la formation de baronnies locales.

les inspecteurs pédagogiques régionaux présents dans chaque académie³. Ces derniers effectuent des visites dans les classes dont dépendent la progression de carrière des enseignants. Une autre spécificité française fréquemment relevée par les observateurs étrangers concerne la place centrale des connaissances disciplinaires dans les concours de recrutement des enseignants et donc dans la formation des enseignants au détriment des autres dimensions de la pédagogie. Cette prédominance des matières académiques rend donc relativement improbable la création d'une matière telle que les SES, qui ne correspond à aucun enseignement existant, que ce soit dans l'enseignement secondaire ou supérieur. Cette dernière doit beaucoup à la figure du ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Christian Fouchet, animé alors par « la volonté de moderniser l'école et de l'ouvrir au monde contemporain » (CHATEL, 1990, p. 7). L'enseignement secondaire français traverse alors une importante phase de « démocratisation » avec le relèvement de l'âge de la fin de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans en 1959 et la création des Collèges d'enseignement secondaire (CES), mettant ainsi fin de manière effective à un double système qui séparait les enfants de la classe ouvrière et ceux de la bourgeoisie en deux ordres étanches. L'objectif était également d'élargir l'accès au baccalauréat, et à cette fin, cinq séries de baccalauréat et un flux technologique ont été créés. Convaincu de l'importance des « humanités », Christian Fouchet entend alors leur consacrer l'une de ces séries en la centrant plus spécifiquement sur l'enseignement des sciences sociales, qualifiées de « troisième culture » à côté de celles, plus classiques, que constituent respectivement les sciences dites exactes et les lettres.

Au début de l'année scolaire 1966-1967, un enseignement intitulé « Introduction aux faits économiques et sociaux » est ainsi expérimentée dans environ 200 classes en classe de seconde au lycée et généralisée l'année suivante comme matière facultative, puis donc placée au centre d'une nouvelle série de baccalauréats pour les deux années suivantes. Deux caractéristiques notables caractérisent également ce nouvel enseignement : d'une part, une pédagogie active, qui vise à placer les élèves dans une posture de co-constructeurs de leurs

³ Ce terme désigne les 30 divisions territoriales de l'Éducation nationale, qui possède en France son propre découpage administratif.

apprentissages, et non de récepteurs passifs, et d'autre part l'interdisciplinarité, qui consiste à étudier un phénomène donné en mobilisant simultanément plusieurs disciplines académiques. Cette entrée par des « objets-problèmes » est précisément un legs de l'école des Annales, fondée par Marc Bloch et Lucien Febvre en réaction à l'histoire traditionnelle axée sur les événements et les « grands » personnages. Plusieurs membres de ce courant sont en effet chargés de développer ce nouvel enseignement, à commencer par Charles Morazé⁴, considéré comme le « second » de Fernand Braudel, qui délègue lui-même l'organisation concrète des travaux à Marcel Roncayolo et Guy Palmade, respectivement géographe et historien de l'économie. Dès 1965, Morazé dirige ainsi plusieurs réunions rassemblant des chercheurs de différentes disciplines afin de recueillir leurs suggestions pour les futurs programmes, dans un souci de pluralisme. Pour la sociologie, Pierre Bourdieu, Raymond Boudon ou Alain Touraine étaient notamment présents. Charles Morazé leur demande d'éviter les idées grandes et creuses et d'« ouvrir aux élèves des voies de réflexion, leur faire lire et commenter des textes valables, faire des exercices pratiques : enquêtes, diagrammes » (CHATEL, GROSSE, 2015, p. 27-28). Cela fait écho à la deuxième spécificité soulignée par ses concepteurs : l'utilisation de méthodes pédagogiques actives basées sur la confrontation directe des étudiants avec différents types de documents : textes, tableaux ou graphiques notamment. Cette nouvelle façon d'enseigner se veut « à l'opposé de l'enseignement professionnel », comme le raconte a posteriori Marcel Roncayolo. Dirigeant l'élaboration des premiers programmes, Roncayolo définit ainsi l'objectif de ce nouvel enseignement : « remettre les élèves dans leur époque, pas seulement dans les périodes historiques passées, ou même plus dans les langues anciennes ». Il ajoute : « La formule souvent répétée dans la commission était : ils doivent pouvoir lire *Le Monde*. Des disciplines telles que le droit, considérées comme trop techniques et professionnelles à cette fin, ont ainsi été exclues » (Entretien avec Marcel Roncayolo, 22 janvier 2013). Les instructions officielles qui guident les enseignants dans la mise en œuvre des premiers

4 Défenseur dans toute son œuvre d'une vision intégrée des sciences sociales, Charles Morazé (1913-2003) a également joué un rôle politique en intégrant le cabinet du président du Conseil, le chef du gouvernement français, en 1958, où il a plaidé pour l'indépendance de l'Algérie. Il a également fait partie d'une mission au Brésil en 1949, dont il a notamment tiré un article intitulé « Les trois âges du Brésil. Essai politique » en 1954 (LIMA, BARROSO, 2019).

programmes précisent ainsi qu'« il s'agit donc moins d'accumuler des connaissances que de créer une certaine attitude intellectuelle chez les élèves » (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1967).

En raison de ses différentes spécificités, mais aussi et peut-être surtout parce qu'elle bouscule l'ordre du lycée français, la mise en place des SES suscite une grande opposition tant au sein de l'Éducation nationale qu'à l'extérieur de celle-ci. Au sein du comité chargé d'élaborer les premiers programmes de la discipline se fait jour par exemple l'opposition entre certains économistes qui considèrent que seule leur discipline devrait être enseignée, et d'autres participants qui sont en faveur d'une vision intégrée des sciences sociales. Déjà en 1965, considérant que le discours sur le monde social lui appartenait, l'Association des professeurs de philosophie a lancé une pétition contre la création des SES. Le texte, qui s'appuie notamment sur l'argument selon lequel les sciences sociales sont « des enseignements qui supposent une maturité d'esprit que les élèves du second cycle ne possèdent pas », recueille alors des milliers de signatures, y compris d'intellectuels d'orientations diverses, comme Françoise Dolto, Louis Althusser ou Raymond Aron, mais est ignoré par le ministère de l'Éducation nationale. D'autres résistances sont également venues des syndicats d'enseignants, qui s'interrogent sur les contours concrets de cette nouvelle discipline et, en particulier, sur le fait qu'elle puisse envahir leur territoire disciplinaire, notamment l'histoire-géographie et les sciences et technologies économiques (STE). C'est précisément dans les rangs de ces deux disciplines que sont recrutés les futurs enseignants de SES, pour lesquels des formations spécifiques sont organisées directement par Marcel Roncayolo dans la ville de Sèvres, contiguë à Paris. Bien qu'ils soient recrutés sur la base du volontariat, les premiers participants à ces formations sont donc encouragés par une méfiance initiale, comme l'explique l'un d'entre eux, professeur d'économie :

L'inspection générale et les enseignants de STE ont le sentiment que l'économie leur appartient, que la nouvelle discipline empiète sur leur territoire, en prenant la partie la moins technique, et donc la plus noble, de leur enseignement. C'est pourquoi, lors du premier stage de Sèvres auquel j'ai assisté, les professeurs de STE réunis dans un coin de la salle de conférence considéraient Marcel Roncayolo, parlant depuis la tribune, comme l'adversaire, que dis-je, l'ennemi ! (Entretien avec Henri Lanta, 20 décembre 2012).

Le même enquêté, devenu par la suite un fervent défenseur des SES au point d'intégrer l'inspection générale sur la fin de sa carrière, admet cependant qu'il a été littéralement « converti » au cours de ces formations, qui ont donc joué, au-delà de la transmission des connaissances, un rôle socialisateur décisif dans la construction d'une véritable vocation et d'un esprit de corps chez les participants. Il n'hésite pas en entretien à comparer les premiers enseignants de SES aux « soldats de Bonaparte lors de la première campagne d'Italie : [ils] ont montré autant d'enthousiasme pour le contenu des programmes, autant d'envie d'enseigner les SES, comme on les a encouragés à faire lors des stages de Sèvres, qui étaient irrésistibles » (Henri Lanta, entretien cité). Marcel Roncayolo, en effet, prit alors soin de recruter de jeunes sociologues prometteurs et enthousiastes, contrairement à la commission en charge des programmes :

Dans celle-ci, c'était surtout des notables. Alors que pour les séminaires, j'avais fait venir des gens d'un niveau hiérarchique un peu plus bas, mais qui avaient du temps à lui consacrer : Bourdieu, avec qui j'avais de bonnes relations, et qui était plus capable que Touraine peut-être d'enseigner une attitude méthodologique. D'autre part, j'avais de bonnes relations avec des gens plus jeunes que moi, comme Yves Grafmeyer, Jean-Claude Chamboredon, etc. C'est donc ce genre de personnes qui sont venues participer et former les enseignants, qui en principe ignoraient la sociologie, qui pouvait leur être utile (Marcel Roncayolo, entretien cité).

Les programmes initiaux des trois niveaux d'enseignement concernés contiennent un nombre limité de thèmes principaux relativement peu détaillés, ce qui donne aux enseignants une grande liberté pédagogique. Ainsi, en classe de Seconde (la première des trois années de lycée), sont traités les « Hommes » (intitulé qui renvoie à la démographie et l'étude de la famille), les « besoins », les « activités » et enfin l'« étude comparative du travail et du progrès technique selon le temps et la région », avec une note précisant qu'« en fonction du déroulement du programme. on donnera aux élèves une initiation à l'élaboration des statistiques et à leur expression : graphiques, cartes, pyramides. etc. ». En classe de Première (deuxième année du lycée), l'enseignement est centré sur « la vie économique et sociale de la nation », les thèmes principaux étant « l'entreprise » (considérée sous ses différentes formes et avec ses « problèmes humains »), « les communautés, la nation, l'État » (où sont abordés les groupes sociaux, la culture et les fonctions politiques et

économiques de l'État), et « l'économie nationale ». Il convient également de noter que l'éducation civique est alors explicitement intégrée dans l'enseignement du SES, ce qui fait monter le volume d'enseignement à 4,5 heures hebdomadaires en Première. Enfin, intitulé « Croissance et développement », le programme de Terminale, la dernière année du lycée, traite des « niveaux de développement et des systèmes économiques et sociaux » (avec une comparaison entre les économies libérales, l'URSS et les pays en développement), de la « croissance économique », du « changement social » et des « relations internationales » (économiques mais aussi socioculturelles). Il est difficile de reprocher à ces programmes leur manque d'ambition. Leur rédaction synthétique donne ainsi aux enseignants une certaine liberté de mise en pratique, notamment dans le choix des documents à utiliser en appui de leur enseignement, ce qui, en l'absence initiale de manuels scolaires, les conduit à collecter de manière compulsive divers documents (textes, graphiques, tableaux, etc.) pour constituer leurs propres supports. Ce réflexe professionnel a été maintenu jusqu'à aujourd'hui, malgré l'abondante offre désormais des manuels scolaires.

De par la détermination d'un mouvement d'historiens et de géographes animés par un souci de pluridisciplinarité, les SES ont ainsi constitué le creuset d'une véritable « culture scolaire » (CHERVEL, 1998) qui se distingue clairement des disciplines existant à l'Université. En ce qui concerne plus particulièrement la sociologie, on peut remarquer le développement d'une certaine méthodologie intellectuelle en lieu et place de ses propres outils conceptuels et théoriques. Enfin, malgré le souci déclaré d'en faire un vecteur d'ouverture sociale, on peut noter que cet enseignement présente un caractère relativement élitiste dès sa création, étant non seulement réservé à une fraction des élèves de la filière générale du lycée, mais adoptant surtout une approche pédagogique qui n'est pas forcément accessible à tous les élèves, notamment ceux qui sont moins sensibilisés à l'actualité et aux questions internationales.

2 Une arène d'affrontements qui se déplace et s'élargit

Au cours des années 1970, la discipline du SES s'institutionnalise, avec la création de sa propre inspection générale dès le début, la formation d'un corps

enseignant spécifique, avec la création d'un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAPES) en 1969, et d'une Agrégation, un concours de recrutement plus difficile et prestigieux, en 1977 ; la création de l'APSES en 1971, sous l'impulsion de l'Inspection générale⁵ ; la publication de nombreux livres et revues dédiées à la discipline, et enfin la création d'une filière de Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)⁶ centrée sur les SES en 1982-1983. Ces différents éléments n'ont pas empêché les attaques contre les SES de se poursuivre. Les premières, en fait, sont venues du système éducatif, les enseignants des matières voisines étant préoccupés par l'invasion de leur territoire. Ces tensions ont ainsi été ravivées avec les professeurs d'histoire-géographie lors de la création d'un collège unique pour tous les élèves au milieu des années 1970, dans lequel il est initialement envisagé d'introduire les SES, ainsi qu'avec les professeurs d'économie-gestion, dont la fusion avec le SES est régulièrement évoquée à partir des années 1980 (CHATEL, GROSSE, 2015, p.30-31). À la fin des années 1970, le Premier ministre Raymond Barre, également professeur d'économie à l'université, confie une mission d'audit à l'un de ses collègues de Dakar, Joël Bourdin. Son rapport condamne radicalement les SES et la série du baccalauréat organisées autour d'elles. Sa publication provoque alors une forte mobilisation de la profession organisée par l'APSES, avec une grève de deux jours des seuls professeurs de la discipline et une manifestation à Paris, durant laquelle interviennent de nombreux intellectuels prestigieux, dont plusieurs sociologues, comme Pierre Bourdieu. Le slogan adopté par l'APSES consiste à parler d'une « lutte pour un adjectif » - le « social » des « sciences économiques et sociales ».

Le directeur de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) - l'équivalent français de l'IBGE - a ensuite été chargé de coordonner un nouveau rapport, qui s'est avéré beaucoup plus favorable au Ciel unique européen. Ceux-ci sont finalement maintenus, et même intégrés au noyau commun des lycées, à raison de deux heures par semaine, pour tous les lycéens. Parallèlement, le nouveau programme élaboré à l'époque par l'Inspection générale, entré en vigueur

5 Entretien avec Robert Jammes, ex-président de l'APSES, 9 décembre 2011.

6 Il s'agit de deux années d'études supérieures très intensives organisées dans les lycées pour préparer les concours d'entrée dans les écoles d'ingénieurs et de commerce ainsi que des très prestigieuses Écoles normales supérieures.

en 1981-82 puis en 1988, a marqué pour certains observateurs une « universitarisation » des SES par un recentrement sur l'économie et la sociologie, du reste de plus en plus cloisonnées entre elles, au détriment d'autres dimensions, notamment historique (CHATEL, 2018, p.123).

Malgré cet éloignement croissant du projet fondateur du SES, les attaques contre cet enseignement ne cessent pas et s'amplifient même. À la fin des années 1990, un nouvel acteur entre dans l'arène : les lobbies patronaux. En 1997, l'Institut de l'entreprise (IDE), un *think tank* proche de la principale organisation patronale française, le Centre National du Patronat Français (CNPF), devenu le Mouvement des Entreprises de France (MEDEF), et qui était, « après l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, un des ferments de la contre-réaction libérale » (ROZIER, 2018, p. 137), a commandé en 1997 une « étude » basée sur le survol de quelques manuels du SES. Son rapport critiquait une présentation de l'économie de marché et de l'entreprise « très négative », mettant trop l'accent sur la macroéconomie et les politiques publiques. Mais c'est surtout huit ans plus tard, en 2005, avec l'arrivée à la présidence de Michel Pébereau, PDG du groupe bancaire BNP-Paribas, que l'IDE investit franchement dans le domaine de l'éducation, et notamment dans l'enseignement du SES. Ancien élève des prestigieuses École Polytechnique et École Nationale d'Administration (ENA), celui-ci a conseillé plusieurs ministres de l'Économie dans des gouvernements de droite avant de « pantoufler », et enseigne alors à Sciences-po Paris où il dirige également la Fondation Nationale de Science Politique qui supervise l'établissement élitiste. Parfaite illustration du concept d'« agent multipositionnel » (BOLTANSKI, 1973), celui-ci sait également jouer de ses vastes réseaux. Convaincu que « l'école peut faire beaucoup pour changer notre mentalité nationale » et « réconcilier les Français non seulement avec les affaires mais aussi avec le profit » (Pébereau, 1995 cité par ROZIER, 2018, p.146). Ce libéral, convaincu des vertus des marchés dérégulés, a notamment développé au sein de l'IDE un programme appelé aujourd'hui « Enseignants-Entreprises », qui propose aux enseignants de lycée des stages de plusieurs semaines en entreprise ainsi qu'une rencontre annuelle, organisée initialement dans un prestigieux lycée parisien et maintenant sur le campus de l'École Polytechnique en même temps que l'Université d'été du MEDEF. Durant deux jours, plusieurs centaines d'enseignants,

dont tous les frais sont pris en charge, sont invités à écouter diverses conférences données par des économistes et surtout des chefs d'entreprise provenant notamment des firmes adhérant à l'IDE. Celui-ci propose enfin dans le cadre de ce programme un ensemble de ressources pédagogiques en ligne destinées aux enseignants et aux élèves, intitulé « Melchior ». Sous la présidence de Michel Pébereau, l'IDE a également repris ses attaques envers les programmes et manuels du SES, en lançant un nouvel audit de ces derniers avec d'autres bureaux d'employeurs, tels que Positive Entreprise, fondé en 2007, ou l'Institut de recherche économique et fiscale, dont le site web affiche fièrement la devise « Pour la liberté économique et la concurrence fiscale ». S'appuyant sur une vague de recherche, le Conseil pour la diffusion de la culture économique (CODICE), créé par l'ancien entrepreneur Thierry Breton⁷ lorsqu'il était ministre de l'économie et des finances, a également contribué, au cours de ces années, à la construction de la problématique d'une « inculture économique des Français » (ROZIER, 2009).

Ces critiques sont également relayées dans la sphère académique, où certains économistes dénoncent le manque de scientificité des programmes du SES, ainsi qu'au sein la prestigieuse Académie des sciences morales et politiques. Sa section « Économie politique, statistiques et finances » a commandé un rapport sur les manuels de SES à quelques économistes soigneusement sélectionnés, tous appartenant au courant néoclassique dominant. Rendu public en avril 2008, ledit rapport condamne sans ambage un enseignement « inadéquat dans ses principes et biaisé dans sa présentation », qui n'apporterait aucun bénéfice aux étudiants et s'avérerait même « nuisible ».

Parallèlement, le ministère de l'éducation nationale a lui-même commandé un rapport sur l'enseignement des SES à une mission dirigée par Roger Guesnerie, alors titulaire de la chaire d'économie au Collège de France, prestigieuse institution fondée en 1530 par François Ier pour réunir les meilleurs chercheurs dans leurs domaines respectifs. Reconnaisant « le succès de la série ES en termes d'attractivité et d'opportunités », le document recommande néanmoins de revoir les programmes pour les aligner sur la division disciplinaire en vigueur à l'Université

⁷ Et qui est actuellement Commissaire européen « pour la Politique industrielle, le marché intérieur, le numérique, la défense et l'espace ».

(CHATEL, 2018). Le groupe d'experts créé en décembre 2009 pour réécrire les programmes tiendra compte de ce conseil, en ratifiant une séparation claire entre les chapitres économie et "sciences sociales et politiques", une petite section intitulée "regards croisés" étant reléguée à la fin des programmes. Plusieurs membres de ce groupe, dont le sociologue François Dubet et le président d'alors de l'APSES, ont démissionné pour protester contre la précipitation des travaux, l'ingérence du ministère de l'Éducation nationale dans les travaux de ce groupe ainsi que la primauté accordée à l'économie néoclassique (DAVID, 2012).

A la lumière du projet initial du SES qui, de son point de vue, est dénaturé par ces nouveaux programmes, l'APSES développe alors un programme alternatif pour la classe de Première qui vise à « contourner » selon ses mots ces programmes, en réorganisant leurs éléments pour rétablir la transdisciplinarité et la pédagogie active. Celui-ci est accompagné d'un manuel en ligne et gratuit, baptisé de manière significative « SESâme », et dont le contenu est rédigé par les membres de l'association et systématiquement validé par des universitaires. Elle organise également une grève accompagnée d'une manifestation nationale convergeant sur la place de la Bourse à Paris - devant le siège historique de la bourse dans la capitale française - fin novembre 2012 pour protester contre ce que l'association dénonce comme « l'encyclopédisme » des programmes, avec notamment la tenue d'un jeu de l'oie grandeur nature pour critiquer le « gavage » des élèves induit par les nouveaux programmes ainsi qu'un lâcher de ballons portant chacun l'une des notions contenue dans ces derniers afin d'en montrer le nombre excessif. Cette mobilisation permet à l'association d'obtenir plusieurs allègements des programmes, allègements qui sont fortement critiqués par les milieux patronaux mais aussi par certains des enseignants dirigés par un formateur d'enseignants du sud de la France, Alain Beitone, qui était également membre de la commission Guesnerie et du groupe d'experts qui a élaboré les programmes de 2010. Opposant historique de l'APSES, celui-ci préconisait de « renforcer sa légitimité scientifique » (ROZIER, 2018, p. 148), mais ses partisans, tant de son vivant qu'après sa disparition, en novembre 2019, restent très minoritaires dans la discipline.

En avril 2016, désormais présidée par Michel Pébereau, la section « Économie politique, statistiques et finances » de l'Académie des sciences morales et politiques réitère son initiative d'audit des manuels scolaires, en confiant à six économistes basés à l'étranger la tâche d'étudier les manuels d'une maison d'édition donnée. Leurs rapports respectifs sont assez contrastés, mais pendant les deux jours de colloque organisés autour de leurs travaux, le 30 janvier et le 27 février 2017, seuls les auteurs des deux rapports les plus critiques sont invités. L'un d'entre eux, économiste à la banque Citigroup à New York et président d'un *think tank* ultralibéral de cadres expatriés aux États-Unis, le Club Praxis, déclare alors à la tribune qu'il est crucial de considérer davantage l'économie « comme une science » tandis que la sociologie, « un peu envahissante », et affirme également que « personne ne parle plus des classes sociales » et demande l'inclusion dans les programmes de sujets tels que « la création et la croissance des entreprises, les questions de gouvernance moderne, l'optimisation des portefeuilles, la propriété intellectuelle et les brevets, le financement des programmes de recherche et d'innovation »⁸.

Il est donc clair que l'enseignement des sciences sociales est devenu un véritable champ de conflit avec deux camps principaux : d'une part, une frange des lobbies patronaux épaulés par certains économistes et dirigeants politiques qui partagent leurs convictions libérales et veulent réduire, voire éliminer, la place des sciences sociales au profit d'une approche centrée sur les connaissances techniques de l'économie pour préparer les étudiants à travailler en entreprise. Leur principal mode d'action réside dans la multiplication des dispositifs de resocialisation des enseignants (stages, matériel didactique, etc.), ainsi que dans la réalisation d'audits des manuels scolaires plutôt que dans la critique directe des programmes, faisant ainsi semblant d'oublier que les manuels sont le fruit d'initiatives privées d'éditeurs, bien que dans la plupart des cas ils soient rédigés par des équipes d'enseignants et validés par le ministère de l'Éducation nationale. D'autre part, l'APSES, forte d'une représentativité sans égale parmi les disciplines du secondaire (plus de 2200 adhérents sur 5500 enseignants) a

⁸ Notes de terrain lors du colloque de l'Académie des sciences morales et politiques, 30 janvier 2017.

également pu construire et enrichir son propre répertoire d'action collective (TILLY, 1978) en mobilisant les connaissances enseignées afin de réussir à capter l'attention des médias lors de ses mobilisations et y associer élèves et parents (notamment par la signature de pétitions), mais aussi pour attirer des « membres par conscience » (*conscience constituents*) (MAC CARTHY, ZALD, 1977), c'est-à-dire ici de soutiens issus de l'enseignement supérieur et de la recherche : sociologues, politiciens, anthropologues et économistes qui s'opposent au courant néoclassique dominant, ce qui apporte une légitimité indispensable à leurs revendications en termes d'interdisciplinarité et de pluralisme.

Cependant, il est difficile d'évaluer les résultats de cette lutte collective, car si les SES n'ont pas disparu, ni les sciences sociales en leur sein, il est clair que sa place au lycée a été remise en cause, avec le passage au statut d'« enseignement d'exploration » facultatif et le passage de 2,5 à 1,5 heures par semaine en classe de Seconde, et surtout la suppression des séries générales, dont la série ES, avec le passage à un lycée modulaire dans lequel les élèves doivent choisir, en sus du tronc commun, trois spécialités en classe de Première pour quatre heures par semaine chacune et n'en conserver que deux en Terminale, pour un volume hebdomadaire de six heures chacune. Exclues du tronc commun, les SES ont ainsi désormais un statut de spécialité qui les met en concurrence avec d'autres disciplines, notamment un nouvel enseignement intitulé « Histoire-géographie-sciences-politiques-géopolitique » ouvert aux enseignants des SES mais en pratique pratiquement monopolisé par les enseignants d'histoire-géographie. En outre, dans l'évolution des programmes, force est de noter un changement par rapport à la conception originale de la discipline, avec notamment l'évacuation progressive de l'anthropologie ou de l'histoire au profit d'une réorientation vers l'économie et la sociologie, qui sont de plus en plus cloisonnées l'une vis-à-vis de l'autre. Paradoxalement, la sociologie académique a cependant vu sa place ainsi consolidée.

3 Une « universitarisation » progressive de la sociologie au sein des programmes de SES⁹

En 1981, les programmes sont réécrits pour la première fois. Le nouveau programme de Seconde commence par un vague « rappel et ordonnancement des connaissances acquises afin de mettre l'économie et la société françaises dans son état actuel par rapport aux principales formes d'organisation économique et sociale, passées et présentes » avant d'aborder la population active et les catégories socioprofessionnelles, les entreprises (leur diversité, leur fonctionnement et l'organisation du travail et les « problèmes sociaux » qu'elles posent), la famille « comme groupe social élémentaire », tandis que les ménages, la consommation et l'épargne sont surtout considérées sous l'angle économique. Les programmes ne sont encore que très peu développés et même raccourcis par rapport à la première version.

Les programmes sont de nouveau modifiés en 1987-88, avec peu de changements cependant dans les thèmes étudiés. En revanche, la manière de les aborder est davantage détaillée, notamment en ce qui concerne les objectifs à poursuivre. Ainsi, l'introduction de Seconde consiste à présenter l'objet et les méthodes des SES, en montrant la « spécificité de la réalité économique et sociale » et sa « diversité dans le temps et l'espace », tout en précisant qu'il importe de s'appuyer sur « des observations concrètes excluant la présentation de schémas théoriques qui seraient prématurés ». La population active et les catégories socioprofessionnelles, les entreprises et les familles sont alors étudiées sous l'angle du revenu, de la consommation et de l'épargne. Bien qu'il soit fait explicitement référence à la sociologie (du travail, par exemple), il y a néanmoins un recentrage sur les objets économiques, bien que ce soit la seule année où presque tous les lycéens étudient les SES. La sociologie, en revanche, est davantage présente dans le nouveau programme de Première entré en vigueur en 1988, avec une première partie intitulée « Structures, organisations, institutions sociales et politiques » et qui traite successivement des « groupes et relations sociales », de la socialisation, de

⁹ Les différents programmes de SES successifs sur lesquels s'appuient les analyses suivantes peuvent être consultés sur la page suivante :

http://formation.apses.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=26&Itemid=122

la culture et de la nation et du système politique. La deuxième partie traite quant à elle des mécanismes économiques, tandis que la troisième aborde le « rôle économique et social de l'État ».

On assiste ainsi clairement à un glissement en faveur du couple économie-sociologie, qui s'impose au détriment d'autres dimensions, notamment historiques, comme s'il s'agissait d' « installer durablement la discipline scolaire sur un territoire spécifique, la préservant de la concurrence des disciplines voisines, l'histoire-géographie d'un côté, l'économie-droit en sciences et technologies tertiaires, voie technique des lycées, de l'autre » (CHATEL, GROSSE, 2002, p. 137). En outre, le préambule des programmes de 1987-1988 fait désormais explicitement référence aux matières universitaires, sociologie incluse, dans son préambule, tout en assignant une nouvelle mission à cet enseignement, en plus de la formation intellectuelle et civique : préparer les étudiants à l'enseignement supérieur. Enfin, les programmes qui étaient jusqu'alors plutôt évasifs deviennent plus normatifs, avec l'apparition d'instructions détaillant la manière dont il s'agit d'enseigner les différentes thématiques.

Dans les années 1990, les programmes sont de nouveau réécrits dans un contexte marqué par la fin de la Guerre froide. Intervient alors également un changement important dans leur mode de rédaction, en SES comme dans les autres disciplines, avec la réintégration des « experts » universitaires à côté des inspecteurs généraux qui avaient jusque-là le monopole. Enfin, un enseignement optionnel est créé dans les classes de Première et de Terminale que les élèves de la série ES peuvent choisir en plus du tronc commun, au lieu de cours de mathématiques ou de langues vivantes supplémentaires. Alors que l'option de Première est consacrée aux sciences politiques, la spécialité en Terminale consiste à approfondir les matières du tronc commun à partir de textes d'auteurs jugés classiques, pour la première fois explicitement mentionnés dans le programme. Le sociologue Henri Mendras, spécialiste du monde paysan et fondateur de l'influent Observatoire sociologique du changement (OSC), laboratoire basé à Sciences-po Paris, semble être à l'origine de cette innovation, comme il le revendique dans ses mémoires (MENDRAS, 1995). Les thèmes sociologiques abordés montrent clairement un passage du modèle de l'analyse sociale à une sociologie plus

académique (CHATEL, GROSSE, 2002), avec, tout d'abord l'introduction en classe de Première des thématiques comme la socialisation, les individus et les groupes sociaux, les phénomènes culturels, l'institutionnalisation du marché, l'opinion publique et le contrôle social. Enfin, le programme de Terminale est organisé autour de la thématique générale du changement social, révélant la patte d'Henri Mendras, et les questions suivantes sont successivement étudiées : la division sociale du travail et l'intégration (avec une référence implicite à Durkheim), les conflits sociaux (avec les classes sociales et une référence à Marx), les valeurs (avec les concepts de Max Weber tels que la rationalité, l'idéologie ou la bureaucratisation), la démocratie et les inégalités, avec le thème également de la mobilité sociale (le tout en référence à l'œuvre de Tocqueville). Enfin, la question du développement, dans ses dimensions économiques et sociales, occupe également une place importante dans ce programme, conformément aux développements récents de la recherche - l'Indice de Développement Humain (IDH) vient en effet d'être adopté par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Ensuite, la discipline, toujours présente dans le tronc commun de seconde, laisse encore une place à l'anthropologie avec le thème de la famille, et invite à croiser les disciplines autour des thèmes de l'emploi et du chômage ou de la consommation. Enfin, il convient de noter que les programmes sont de plus en plus longs, et donc prescriptifs, et sont désormais présentés en trois colonnes : la première contenant les questions à traiter, la deuxième les notions que les étudiants doivent connaître impérativement, et la troisième les indications complémentaires qui doivent guider la mise en œuvre didactique. Les thèmes sociologiques n'ont pas été fondamentalement modifiés lorsque les programmes sont de nouveau réécrits au début des années 2000. Enfin, la place du développement est réduite au profit de la mondialisation, prévue notamment sous sa dimension culturelle et d'un renforcement de la science politique avec en particulier l'étude des institutions de l'Union européenne, qui fait son apparition.

Les nouveaux programmes qui entrent en vigueur au début des années 2010, particulièrement contestés par les enseignants comme nous l'avons vu précédemment, entérinent la séparation entre les thèmes économiques et sociologiques, ne conservant que quelques chapitres transdisciplinaires intitulés

« regards croisés ». Les programmes des trois années du lycée sont désormais organisés autour de la question de la coordination des activités économiques et sociales. En classe de Seconde, où l'enseignement est devenu facultatif et a été réduit à une heure et demie par semaine seulement, le programme s'articule autour de quatre thèmes principaux (ménages et consommation, entreprises et production, marchés et prix, choix individuels et sociaux) où les questions peuvent encore laisser place à un certain croisement entre les disciplines, mais favorisent en pratique une plus grande juxtaposition - par exemple, les déterminants économiques de la consommation sont abordés, suivis des déterminants sociaux. Symptomatiquement, les coupes proposées en réponse aux critiques sur le volume excessif de programmes ont conduit à ne rendre optionnels que les chapitres à dominante sociologique. En Première, la séparation entre économie et sociologie est ainsi désormais explicite attribuant l'exclusivité du traitement de questions comme la consommation ou le travail à la première, tandis qu'en sociologie, sont étudiés les « groupes et réseaux sociaux » - une nouveauté qui traduit la place croissante de l'analyse structurale au sein de la sociologie académique -, la socialisation et la construction des identités sociales et le contrôle et la déviation sociale, tandis que la science politique acquiert une place plus importante avec deux thèmes portant respectivement sur « l'ordre politique » - c'est-à-dire l'étude des formes d'État et de démocratie - et sur la culture politique et civique, tandis que deux chapitres de « regards croisés » sont consacrés à l'entreprise et à l'action publique. Enfin, les chapitres de sociologie du programme de Terminale traitent de deux thèmes principaux : l'un consacré à la stratification sociale et la mobilité, l'autre à l'intégration, les conflits et le changement social. Les « regards croisés » de cette dernière année du lycée traitent de la justice sociale et des inégalités, d'une part, et du travail, de l'emploi et du chômage, d'autre part. Il convient également de noter que les options précédemment évoquées ont été supprimées et remplacées en dernière année de lycée par deux enseignements optionnels dits de « spécialité » que les étudiants peuvent choisir au-delà du tronc commun en alternance avec les mathématiques, l'un appelé « économie approfondie » et l'autre « sciences sociales et politiques ».

Enfin, les programmes actuels, qui sont progressivement entrés en vigueur depuis la rentrée 2018, confirment la tendance précédemment observée d'une universitarisation des contenus, qui doit également beaucoup à l'inclusion, depuis le milieu des années 1990, d'universitaires dans des groupes de rédaction des programmes, auparavant laissés à l'inspection. L'introduction du programme en classe de Seconde - où les SES ont été réintégrées dans le tronc commun, mais avec un horaire toujours réduit à une heure et demie par semaine - a ainsi remplacé l'étude d'un objet choisi par les enseignants pour en montrer les dimensions économiques, sociales et politiques, par un chapitre plus épistémologique intitulé « Comment les économistes, les sociologues et les politiciens raisonnent-ils et travaillent-ils ? ». Les seules questions étudiées en sociologie et en sciences politiques sont la socialisation et l'organisation de la vie politique, auxquelles s'ajoute un chapitre de « regards croisés » consacré au lien entre diplôme, emploi et salaire. En Première et en Terminale, où les SES ont désormais le statut de spécialité optionnelle, sans mise en cohérence avec d'autres matières (contrairement à la logique des séries), les sujets abordés sont respectivement : la socialisation, le lien social, la déviance, l'opinion publique et le vote, ainsi que des « regards croisés » portant respectivement sur les entreprises et la gestion des risques (à travers l'assurance et la protection sociale) en première, et en terminale, la stratification sociale, la mobilité sociale, l'évolution du travail et de l'emploi, l'engagement politique et « l'action de l'école sur les destins individuels et l'évolution de la société », auxquels s'ajoutent « les regards croisés » portant respectivement sur la justice et les inégalités sociales et l'action publique pour l'environnement.

Au-delà de cette énumération des thématiques abordées dans les programmes successifs, on peut donc noter un alignement clair avec les thèmes saillants de la recherche en sociologie et en science politique en France. Les enseignants en général ne critiquent pas tant les choix effectués, bien qu'ils aient pu déplorer l'absence de l'une ou l'autre matière (classes sociales, environnement, etc.) dans les premiers programmes présentés (en Seconde puis en Première), mais plutôt le volume excessif de connaissances à enseigner, la dimension trop prescriptive des instructions ainsi que les projets de nouvelles épreuves du baccalauréat, accordant la priorité à la restitution des connaissances au détriment

de la réflexion. Une évolution qui remet non seulement en cause leur liberté pédagogique mais entrave également l'esprit critique chez les élèves. En tout état de cause, bien qu'il semble difficile d'affirmer que la sociologie a perdu du terrain, on peut néanmoins défendre que les principes et les finalités attribuées à son enseignement au lycée ont été profondément transformés au fil de l'évolution des programmes : d'outil de réflexion et d'analyse de divers phénomènes, y compris ceux généralement qualifiés d'économiques, elle a progressivement acquis la forme d'un ensemble de connaissances académiques à acquérir pour elle-même. Et il s'agit désormais en priorité de préparer les élèves à l'enseignement supérieur et à la vie professionnelle plutôt que de les éduquer à l'exercice de la citoyenneté (LAWRUZENSKO, MARTINACHE, MAS, 2015). Dans la mesure où la sociologie des curricula nous invite à distinguer les programmes formels des programmes réels, il reste à voir comment les enseignants reçoivent ces programmes et comment ils se positionnent notamment par rapport à une discipline – la sociologie – à laquelle ils sont moins fréquemment formés.

4 Des enseignants qui entretiennent une certaine distance à l'égard de la sociologie académique.

Si, comme nous l'avons vu, un corps professoral spécifique de la discipline SES et même caractérisé par un fort esprit de corps s'est progressivement constitué, il est important de noter qu'il n'est pas totalement homogène, ni caractérisé par une grande familiarité avec les sciences sociales. Selon les statistiques disponibles, qui tiennent cependant peu compte de la proportion croissante de professeurs vacataires, c'est-à-dire ceux qui ne bénéficient pas du statut de titulaire après avoir réussi l'un des concours de recrutement, la grande majorité des professeurs - entre deux tiers et trois quarts – auraient suivi un cursus en économie à l'université, contre environ 10% qui ont étudié la sociologie et autant la sciences politique (CHATEL, GROSSE, 2015, p. 49). La plupart des enseignants interrogés ont exprimé un relatif désenchantement par rapport à leurs études d'économie, considérées comme très « techniques » et « abstraites » en raison de la prédominance du courant néoclassique. Ce relatif désenchantement semblait donc être un élément

socialisateur qui a peut-être joué un rôle décisif dans leur adhésion au projet transdisciplinaire et à son lien avec le monde social de SES. La mobilisation d'autres sciences sociales est ainsi l'occasion de dénaturer certains objets de cette approche (le marché, l'argent, le capitalisme, etc.), au lieu d'enseigner les concepts et les objets privilégiés d'une sociologie souvent peu connue.

Cependant, plusieurs enseignants affirment avoir reçu la « vocation » pour cette profession par l'intermédiaire de leur propre professeur de SES au lycée :

En première année, c'était un professeur typiquement sociologue, mais il avait aussi l'approche du sociologue : veste en velours côtelé, barbichette, lunettes ? Du moins, si je me souviens bien, peut-être qu'il ne ressemblait pas à ça ! Il avait vraiment une attitude très « sociologue » et, c'est vrai, je me souviens de ses cours, il était assez remarquable (Homme, 44 ans, enseignant depuis 14 ans, entretien du 16 mai 2011).

Plus précisément, cet enquêté dit qu'il a été, comme d'autres, d'abord attiré par la recherche, mais qu'il a rapidement déchanté pendant son DEA (Diplôme d'études approfondies, ancien équivalent du Master tourné vers la recherche en France) lorsqu'il a découvert un monde très « étroit » et très « spécialisé » : « c'était comme une bulle. D'ailleurs, c'est toujours ma vision de la thèse, quelque chose de très étroit, je préfère apprendre plusieurs choses en plusieurs points, plusieurs domaines, plutôt que d'approfondir un seul domaine ». Une affirmation que l'on retrouve chez plusieurs autres répondants, qui ont parfois débuté une thèse sans la terminer comme cette autre enquêtée :

C'est mon côté œcuménique, qui me met mal à l'aise dans la recherche, car je n'arrive pas à me mettre dans une chapelle, j'aime tout le monde. Et c'est pourquoi je ne peux pas me positionner. Lorsque je suivais mes cours d'introduction à la sociologie [à l'université], j'essayais vraiment de défendre tous les auteurs. Je pense que c'est vraiment la beauté de la chose. Je ne suis pas ici pour imposer une manière de penser aux élèves (Femme, 33 ans, première année d'enseignement au lycée, entretien du 29 avril 2011).

Un autre élément récurrent par lequel pratiquement tous les enseignants interrogés caractérisent leur posture est justement la mise en avant de leur « neutralité axiologique » (WEBER, 1963). Plusieurs semblent ainsi placer l'une de leurs plus grandes fiertés professionnelles dans le fait que leurs élèves seraient incapables de deviner leurs préférences politiques, ce qui peut expliquer en partie cet attachement collectif au pluralisme des approches et une grande attention aux

présupposés idéologiques dans les programmes. Cela ne les empêche toutefois pas d'adopter une position militante dans leur enseignement, par exemple lorsqu'il s'agit d'aborder les questions de genre ou de discrimination. L'un d'entre eux rend ainsi compte de l'efficacité de sa sensibilisation à ces questions : « Dans ma classe, on ne les traite pas de pédés devant moi », ajoutant qu'il mène des activités de prévention lors de la Journée internationale du sida, pour laquelle il a reçu une fois une plainte de la mère d'un élève, mais que celle-ci est ensuite repartie « toute penaude » de l'entretien qu'elle a eue avec lui et le directeur adjoint, qui lui a apporté tout son soutien (Homme, 31 ans, enseignant depuis 5 ans, entretien le 13 juin 2011). Cependant, en ce qui concerne le contenu des programmes de sociologie, plusieurs enseignants admettent en entretien qu'ils se sentent moins à l'aise avec les chapitres en question. Parlant de la réforme des programmes scolaires au début de 2010, une enseignante explique ainsi : « Maintenant, j'ai remarqué que certains points essentiels ont été supprimés. Super : c'est un peu moins sociologique, je ne cache pas que ça me convient ! [rires] » (Femme, 32 ans, enseignante depuis 10 ans, interview du 16 juin 2011). Plus généralement, les enseignants que nous avons rencontrés, issus comme elle d'une formation économique, se montraient moins enthousiastes à l'idée d'enseigner la sociologie, et avaient tendance à cacher leur apparente gêne derrière l'invocation d'une supposée trop grande simplicité de la discipline, qui la rendrait moins attrayante et plus ennuyeuse pour les élèves. Comme l'explique un autre enquêté :

J'avais reçu peu d'enseignement en sociologie, très peu. Après [avoir réussi le concours de recrutement], j'ai arrêté de lire l'économie, j'ai lu la sociologie, parce que je me suis rendu compte que je n'étais pas assez bon pour l'enseigner. J'ai donc commencé à lire certains auteurs, pas tous, parce qu'il y a peut-être des choses intéressantes en sociologie, mais parfois c'est un peu un « art de la porte ouverte », je pense. Avec un avantage : c'est parfois plus de la sociographie que la sociologie. Cela vous permet de vérifier, par des études quantitatives ou qualitatives, que ce dont vous étiez convaincu était réellement vrai (Homme, 55 ans, enseignant depuis 34 ans, entretien à partir du 17 juillet 2013).

Enfin, l'enseignement de la sociologie, et en particulier les questions liées à la socialisation différentielle, aux inégalités sociales et à la mobilité sociale, confrontent les enseignants à des difficultés spécifiques découlant du fait que les connaissances affectent directement l'expérience des étudiants qui peuvent se sentir socialement « condamnés » par ceux qui appartiennent à une classe ouvrière, ou au

contraire voir leur « mérite » individuel remis en question lorsqu'ils sont des « héritiers ». Surmonter ces perceptions déterministes est loin d'être impossible, mais nécessite un travail spécifique qui peut mettre les enseignants en difficulté (TRUONG, 2019 ; COLIN, GUIRAUD, 2019). En fin de compte, le souci des enseignants reste de transmettre la sociologie de manière « pratique » et non pas trop théorique, en utilisant au maximum le dialogue et la mise en œuvre de petites enquêtes avec les étudiants. En témoigne le succès d'initiatives telles que les « ballades sociologiques », qui consistent à découvrir une ville à partir d'un guide rédigé par les enseignants¹⁰, ou le concours vidéo « 3 minutes pour comprendre » organisé chaque année par l'APSES, dans lequel chaque classe participante doit proposer un court-métrage illustrant un thème du programme, parmi de nombreuses autres initiatives. D'une certaine manière, si l'esprit original des fondateurs de SES s'est perdu dans les réécritures successives des programmes, celui-ci est toujours bien vivant dans les pratiques des enseignants, qui se préoccupent de former des citoyens, d'aiguiser leur sens critique au lieu de leur faire apprendre par cœur des connaissances académiques.

Conclusion

Ce bref aperçu de l'évolution des programmes de SES dans le lycée français, à la lumière des débats qui les ont entourés pendant un peu plus de 50 ans, brosse un tableau relativement nuancé. Les luttes pour définir l'enseignement légitime des sciences sociales - caractérisé dans le cas français par un accent important mais non exclusif placé sur la dimension économique du fait de l'implication initiale des historiens de l'école des Annales attachés à l'étude de la « civilisation matérielle » -, impliquant des acteurs collectifs aussi divers que des universitaires, des dirigeants politiques, des lobbies patronaux, sans oublier les enseignants de SES eux-mêmes, ont été assez vives et ont bénéficié d'une certaine exposition médiatique, mais elles ont finalement eu des effets relativement mitigés sur l'évolution des programmes. De même, bien que les SES aient perdu une partie de leur centralité au lycée, leur

¹⁰ Certains itinéraires proposés dans différentes villes françaises peuvent être consultés sur cette page : <http://ses.ens-lyon.fr/actualites/agenda/des-balades-urbaines-pour-regarder-la-ville-autrement>.

place dans le système éducatif n'en a pas moins été renforcée, même si certains regrettent qu'elles n'atteignent pas tous les élèves, et en particulier ceux des filières techniques et professionnelles majoritairement recrutés parmi les classes populaires. Cependant, les programmes de SES se sont progressivement éloignés des objectifs et des principes établis par leurs fondateurs, qui voulaient éviter un apprentissage scientifique trop précoce et entendaient avant tout transmettre aux élèves des méthodes rigoureuses d'autodéfense intellectuelle et leur inculquer une curiosité à l'égard du monde social. L'universitarisation progressive des programmes de SES semble finalement être moins le résultat de l'action d'un groupe de pression particulier que d'une volonté générale d'éviter les conflits de territoires avec d'autres disciplines voisines, notamment l'histoire-géographique, et de légitimer la discipline par la référence à un ensemble de connaissances considérées comme scientifiquement valides. La sociologie académique a ainsi paradoxalement vu sa place renforcée, mais elle semble encore partiellement tenue à distance par des enseignants majoritairement formés à l'économie. Malgré des marges de manœuvre pédagogique qui se réduisent, certains d'entre eux n'en continuent pas moins de véhiculer une sociologie « sauvage », faite de bricolages et de petites expériences qui peuvent être jugées moins rigoureuses par les puristes, mais qui favorisent l'acquisition d'une posture sociologique par leurs élèves. Les pistes de recherche proposées ici mériteraient incontestablement d'être actualisées et systématisées sur la base d'une recherche quantitative à plus grande échelle s'agissant des enseignants, ainsi que d'investigations auprès des élèves afin de mieux comprendre leur rapport à la sociologie et la manière dont ils se l'approprient et l'utilisent pour donner un sens à leur propre existence sociale.

Quoiqu'il en soit, ce retour sur l'histoire de l'enseignement des SES en France montre à quel point celles-ci constituent un observatoire privilégié pour de multiples champs de recherche sociologique : la sociologie des programmes scolaires, celles des disciplines scolaires, des conflits sociaux, du lobbying ou de la socialisation des enseignants, pour ne citer que ceux-là. Et il reste de nombreuses pistes à explorer, comme par exemple les modalités de la rédaction des programmes d'études qui ont considérablement évolué au cours de la période considérée, mais aussi les comparaisons internationales, notamment avec le Brésil, qui

permettraient plus que tout de dénaturer des habitudes nationales bien enracinées et de rouvrir la question, cruciale s'il en est, consistant à déterminer quelles connaissances transmettre aux lycéens et avec quelles méthodes. Et surtout dans quels objectifs : former des citoyens capables d'exercer leur esprit critique vis-à-vis des phénomènes collectifs et de dépasser l'illusion du libre arbitre, ou de futurs travailleurs-consommateurs dociles qui ne questionnent surtout pas l'ordre social existant et les impensés sur lesquels il s'appuie pour se perpétuer ?

Références bibliographiques

BLANQUER, Jean-Michel, MORIN Edgar. *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*. Paris: Odile Jacob, 2020.

BOLTANSKI, Luc. L'espace positionnel: multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue française de sociologie*, v.14, n. 1, p. 3-26, 1973.

BRONNER Géraud, GEHIN Etienne, *Le Danger sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2017.

CHATEL Elisabeth (ed.), *Enseigner les sciences économiques et sociales*. Lyon: INRP, 1990.

CHATEL Elisabeth, GROSSE GERARD. Une brève histoire des sciences économiques et sociales. In GALY Marjorie. *Les sciences économiques et sociales*. Histoire, enseignement, concours. Paris: La Découverte, 2015, pp. 21-54.

CHATEL Elisabeth, GROSSE GERARD. L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante. *Education et sociétés*. n. 9, p. 127-139, 2002.

CHATEL Elisabeth. Controverses relatives aux programmes de Sciences économiques et sociales. In RICHARDOT Sophie, ROZIER Sabine. *Les savoirs de sciences humaines et sociales en débat*. Villeneuve-d'Ascq: Presses du Septentrion, 2018, pp. 115-131.

CHERVEL André. *La culture scolaire*. Une approche historique. Paris: Belin, 1998.

DAVID Sylvain. Les programmes et les manuels de SES : retour sur la remise en cause d'un enseignement. *Tracés*, n.12, 2012. Disponible en <<https://journals.openedition.org/traces/5518>><https://journals.openedition.org/traces/5518>>. Acesso em out. 2020.

GUIRAUD Clarisse, COLIN Tiphaine. Comment enseigner Bourdieu aux élèves des milieux populaires ? In: Fondation Copernic, *Manuel indocile de sciences sociales*. Paris: La Découverte, 2019, pp.1008-1014.

LAHIRE, Bernard. *Pour la sociologie*. Paris: La Découverte, 2016.

LIMA, Rogério, BARROSO Wilton. Charles Morazé e o caráter fantástico do Brasil. *Abralic. Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 21, n. 36, p. 90-106, 2019.

MACCARTHY John D., ZALD Mayer N. Resource Mobilization and Social Movements: a Partial Theory. *American Journal of Sociology*, n. 82, p. 1212-1241, 1977.

LAWRUSZENKO Jean, MARTINACHE Igor, MAS Jean-Yves, 1967-2011 : la démarche des SES en question. In: GALY Marjorie. *Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours*. Paris: La Découverte, 2015, pp. 55-86.

MENDRAS Henri, *Comment devenir sociologue. Souvenirs d'un vieux mandarin*. Arles: Actes Sud, 1995.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Instructions relatives à l'enseignement de l'initiation aux faits économiques et sociaux, circulaire N° IV 67-416, Outubro 1967. Disponível em <http://formation.apses.org/index.php?option=com_content&view=article&id=145:instructions-officielles-de-1967&catid=26&Itemid=122>. Acesso em: out. 2020.

PEBEREAU Michel, *Le Capitalisme français du XXIe siècle*, Relatório pelo Institut de l'Entreprise, 1995

ROZIER Sabine, "Une piqûre d'économie". Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises. *Savoir/Agir*, n. 10, p. 65-72, 2009

ROZIER Sabine. Le patron et l'enseignant : controverses autour des savoirs économiques des Français. In RICHARDOT Sophie, ROZIER Sabine. *Les savoirs de sciences humaines et sociales en débat*. Villeneuve-d'Ascq: Presses du Septentrion, 2018, pp. 133-154.

TILLY Charles, *From Mobilization to Revolution*. Boston: Wesley Publishing Co., 1978.

TRUONG Fabien. Ensinar Pierre Bourdieu no 9-3: o que falar quer dizer. *Politica & Sociedade*, UFSC, Florianópolis, v. 18, n. 41, p. 280-291, 2019.

WEBER Max. Le métier et la vocation de savant. In : *Le savant et le politique*, Paris: Union Générale d'Éditions, 1963 [édition originale : 1919].

Recebido em: 29 out. 2020

Aceito em: 19 dez. 2020

COMO REFERENCIAR

MARTINACHE, Igor. La place de la sociologie dans l'enseignement secondaire français : un objet privilégié pour l'analyse sociologique. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.36-61, 2021.