

L'ENSEIGNEMENT DES SES EST-IL UNE ANOMALIE DIDACTIQUE ?

YVES CHEVALLARD
IUFM d'Aix-Marseille

À quelques retouches de détail près, le texte qui suit a d'abord été présenté dans le cadre d'une université d'été consacrée à l'enseignement des sciences économiques et sociales (Aix-en-Provence, 7-11 juillet 1995). La question qui le motive est, cependant, générique : dans quelle mesure un savoir enseigné peut-il s'autoriser de lui-même ? Question fondamentale qui renvoie aussitôt à d'autres questions fondamentales – relatives à l'École dans la société, aux contenus de la formation qu'on y délivre, à leurs conditions de viabilité. La première partie de l'article, la plus longue (sections 1 à 3), présente le cadre théorique de l'analyse, et notamment la notion d'œuvre (qui généralise la notion classique de savoir sans toutefois se substituer à elle : les savoirs sont des œuvres d'un genre particulier). La deuxième partie (section 4) prend pour objet d'analyse l'enseignement des SES proprement dit, dont on tente alors de préciser la trajectoire en regard de la question indiquée.

1. Savoirs et œuvres

1.1. Je commencerai par présenter à gros traits certaines notions de base de la problématique dans laquelle je souhaite inscrire mon intervention. Je le ferai plus ou moins *more geometrico*, à la manière des géomètres, pour aller vite tout en conservant une certaine précision à mon propos.

1.2. Dans le lexique de base des didacticiens, dans le lexique de la théorie de la transposition didactique par exemple, figure le terme de savoir. Dans les sociétés occidentales il existe des choses que nous nous accordons à nommer – au moins dans les langues romanes – des savoirs. C'est de là que je partirai afin d'introduire une notion plus générale, notion dont j'ai ressenti le besoin au cours de ces dernières années : la notion d'*œuvre*.

a) Avant cela, je veux souligner, toutefois, que le mot de savoir – terme que je ne récuse nullement, comme on le verra – a pu créer un malentendu malheureux, en confortant la métaphore de la connaissance comme *substance*, métaphore qui se concrétise, en français, à travers diverses expressions reçues, telle la fameuse « transmission des connaissances », et qui a suffi à engendrer des polémiques didactiques à mes yeux sans objet.

b) Contre une vision substantialiste des savoirs, je souligne donc que c'est par métonymie, en désignant le tout par une de ses parties, qu'on dira, par exemple, que les mathématiques sont un savoir (ou un système de savoirs, peu importe ici). Les mathématiques, en effet, sont d'abord une *pratique sociale* autour de certains objets, pratique dont l'enjeu spécifique est de produire des connaissances, c'est-à-dire des réponses à certaines questions que l'on se pose, et cela à l'aide d'un outil de production de connaissances qui est proprement le *savoir* mathématique.

1.3. Je vais maintenant considérer les savoirs comme une sous-catégorie d'une catégorie plus générale, celle des œuvres. J'appelle œuvre toute production humaine dont l'objet est d'apporter une réponse à une ou des *questions*, théoriques ou pratiques, qui sont les *raisons*

d'être de l'œuvre ; et cela sans considération de la « taille » de l'œuvre (parmi les œuvres, beaucoup sont des « œuvrettes »).

a) Voilà pour une ébauche de définition « en compréhension ». Donner une définition « en extension » reviendrait maintenant à décrire la société, ou plutôt les sociétés, passées et présentes, à la manière d'une encyclopédie. Je dirai ainsi que, parmi les œuvres, on peut ranger, par exemple, la ville (et les villes), la monnaie (et les monnaies), le marché (et les marchés), la religion (et les religions), la géométrie euclidienne, la théorie du chaos, l'État-nation, la monarchie constitutionnelle, le théâtre, la rhétorique, la prostitution, la tauromachie, la gladiature, le *rap*, les systèmes d'irrigation, la théorie de l'utilité, le socialisme réel, le tourisme, la gestion de la mort, l'art de la mémoire, le mariage, l'informatique, l'individualisme, la microéconomie, la navigation, le football, le cinéma, l'école, la CEE, la langue française, la géomancie, la banque, l'amour courtois, la théologie catholique, la cryptographie, etc.

b) Je souligne un point qui paraît important pour la suite de mon propos : la société se constitue par une accumulation plus ou moins ordonnée d'œuvres, qui donnent chacune des éléments de réponse à *quelques* questions plus ou moins vitales. Pour le dire autrement, il n'existe pas d'œuvre *totale*, même s'il existe des œuvres à visée de totalisation. Tout porte à penser, en effet, que le système plus ou moins intégré des œuvres en lequel s'articule une société donnée (ou un ensemble de sociétés) ne saurait être remplacé par une œuvre unique, fournissant toutes les réponses à toutes les questions possibles. En outre, une œuvre donnée se concrétise en diverses réalisations particulières de l'œuvre – tel État-nation, tel jardin, tel théâtre, etc. Enfin, une œuvre peut mourir, et disparaître complètement, notamment (mais pas seulement) parce que les questions auxquelles elle apportait réponse ne se posent plus, ou encore parce que les réponses qu'elle apportait ne sont plus viables dans le système actuel des œuvres.

c) Il convient encore de souligner que ce qu'on appelle l'œuvre d'un auteur – l'œuvre de Marx, ou de Zola, ou de Pasteur, ou de Viète, ou de Montesquieu – n'est qu'un type particulier d'œuvre. La plupart des œuvres sont des œuvres *anonymes*, fruit de l'action d'un collectif innombrable, recrutant dans la suite des générations. Dans nombre de domaines (scientifiques notamment), l'œuvre est référée à un auteur, qui apparaît ainsi (à tort ou à raison) comme le « père fondateur », l'éponyme de l'œuvre : mais il faut alors distinguer les *Éléments* d'Euclide et la géométrie euclidienne, la *Géométrie* de Descartes et la géométrie cartésienne, l'œuvre de Newton et la physique newtonienne, etc.

1.4. La plupart des œuvres ne sont pas des savoirs. Mais nombre d'entre elles sont, à un moment donné, *objet de savoir*, c'est-à-dire qu'il se constitue, dans la noosphère de ces œuvres, un ou des systèmes de connaissances permettant de répondre notamment, dans une mesure plus ou moins grande, aux questions qui peuvent surgir dans ou autour de l'œuvre. Ainsi y a-t-il la ville et, peut-être, un ou des savoirs de la ville ; la tauromachie et un ou des savoirs de la tauromachie ; la monnaie et un ou des savoirs de la monnaie.

a) Il y a une dialectique entre questions Q, œuvres O et savoirs S. Une œuvre O s'élabore et se développe en réponse à des questions Q – les questions génératrices (ou régénératrices) de l'œuvre. Un savoir est un appareil de production apte, en général, à engendrer des éléments de réponse à des questions relatives à une *pluralité* d'œuvres. Ce que je résumerai en parlant de la *portée* d'un savoir : un savoir peut avoir une portée plus ou moins étendue, une générativité plus ou moins grande.

b) Le processus central par lequel un savoir S intervient dans la construction d'une œuvre, ou dans la réélaboration d'une œuvre (son extension, etc.), transforme la question proposée – qui n'est pas, en général, formulée à l'origine dans le lexique du savoir considéré – en des *problèmes* dans le savoir S : problèmes de mathématiques, ou de physique, ou d'économie, ou d'histoire, etc. L'étude de ces problèmes, leur résolution, partielle ou totale (au sens du savoir S), fournira des éléments permettant d'élaborer une œuvre O répondant à la question posée (ou permettant de réélaborer une œuvre O' existante afin qu'elle apporte réponse à la question posée).

c) Je dirai, pour résumer le tableau précédent, déjà fort concis, qu'il y a une dynamique des savoirs et des œuvres, dont le moteur sont les *questions* qui se posent et que l'on se pose.

2. Le didactique et la didactique

2.1. Lorsqu'une question Q se pose, il se peut qu'un collectif de personnes X, qui peut en certains cas se réduire à *une* personne, se propose d'*étudier* cette question. Si ce projet n'est pas aussitôt abandonné – ce qui est le cas le plus fréquent sans doute –, il se forme alors ce que j'appelle un *système didactique*, S(X ; Q). Cette définition appelle quelques observations de vocabulaire.

a) L'adjectif *didactique* correspond au substantif *étude*. Est didactique ce qui est relatif à l'étude.

b) Les personnes composant le collectif d'étude sont ce que j'appelle génériquement des *étudiants*. Dans le cas d'une communauté savante, le terme d'étudiant est certes inhabituel en français. Mais il a conservé sa valeur générique en anglais par exemple, où l'on parlera de *student of topology* pour désigner un spécialiste de topologie (le Robert & Collins donne pour exemple : *he is a student of bird life*).

c) Dans la ligne précédente, on notera qu'il n'est pas question – pour le moment – de professeur ou d'enseignant dans ce qui précède. Il faut ici prendre garde que la vision commune de l'étude est la vision professorale, tellement particulière que, en français, elle a, en quelques décennies, marginalisé, sinon tout à fait éliminé, le mot même d'étude.

2.2. Je signalerai maintenant deux phénomènes didactiques essentiels. Tout d'abord, l'étude d'une question Q donnée conduit à l'élaboration progressive d'une arborescence de questions (Q, Q', Q'', etc.), dont certaines sont des problèmes dans certains savoirs. Ensuite, dans nombre de cas, lorsqu'un groupe de personnes se pose une question Q, il s'agit d'une question qui a déjà été posée et étudiée, et dont l'étude a produit des œuvres.

a) Je prendrai ici l'exemple suivant :

Q. Comment recruter et former les professeurs de l'enseignement secondaire ?

Dans le cadre français, plusieurs œuvres existent ou ont existé que l'on peut regarder comme des réponses à Q : œuvres institutionnelles (CPR, IUFM), doctrinales, sapientielles, etc.

b) Mais la question précédente peut conduire à soulever des questions inédites, ou qui n'ont été que peu étudiées, et auxquelles aucune œuvre existante ne semble répondre (parfois parce que ce sont des questions taboues). Ainsi en va-t-il dans le cas suivant :

Q'. En quoi l'origine sociale d'une personne influe-t-elle sur sa capacité à exercer le métier de professeur de l'enseignement secondaire ?

2.3. Lorsqu'une question Q rencontre un vide d'œuvres, le fonctionnement d'un système didactique $S(X ; Q)$ est ordonné à la production d'une œuvre inédite : ainsi en va-t-il sur le front de la production de la société, et en particulier dans les communautés savantes (où l'on étudiera, par exemple, Q'). Il en va autrement lorsque la question Q a fait l'objet d'études, et que ces études ont créé des œuvres $O_i(Q)$, que ces œuvres soient ou non des savoirs. Deux phénomènes peuvent alors se produire.

a) L'étude de Q passe alors par l'étude des œuvres $O_i(Q)$: pour la formation des professeurs, par exemple, X pourra étudier les IUFM en France ainsi que les institutions analogues en d'autres pays, et aussi les doctrines sur la formation des professeurs, etc. Pour étudier de telles œuvres, X pourra prendre le raccourci de l'étude des savoirs relatifs à ces œuvres, s'il en existe : dans l'étude de Q, de tels savoirs ont une position privilégiée, parce qu'ils apparaissent fréquemment comme des « bottes de sept lieues » de l'étude.

b) Lorsque X étudie une œuvre O, il existe en général des collectifs de personnes qui peuvent intervenir dans le processus didactique à titre d'*aides à l'étude* (je parle ici d'un aide à l'étude). Je note Y un tel collectif ; le système didactique s'écrit alors : $S(X ; Y ; O)$. J'observe en outre que les professeurs de l'enseignement secondaire ne sont qu'une figure très particulière de ce que j'appelle génériquement aide à l'étude. (Le parent qui aide son enfant, le directeur de thèse qui aide son thésard sont des aides à l'étude tout autant, même s'ils interviennent autrement que ne le fait un professeur.)

2.4. Le schéma précédent permet de définir *le didactique* (comme on dit *le religieux, le politique, etc.*). Il y a du didactique lorsqu'un collectif de personnes, X, étudie, éventuellement avec l'aide d'un collectif de personnes Y, une question Q ou une œuvre O, et en particulier un savoir S. Le didactique est une œuvre (articulée en une multitude d'œuvres) qui, à l'instar de toute œuvre, peut faire l'objet de savoirs. *La didactique* se définit alors comme la science de cette œuvre – la science du didactique. Bien entendu, la didactique n'existe pas comme totalité (pas plus que le didactique) ; elle se constitue, comme toute œuvre, sous la forme d'œuvres partielles, aujourd'hui découpées selon la cartographie culturelle et institutionnelle des œuvres et des savoirs reconnus : didactique de tel ou tel savoir S par exemple.

3. L'École et la formation scolaire

3.1. Une biographie humaine apparaît comme un parcours à travers les œuvres d'une société, un parcours caractérisé autant par les œuvres traversées que par les œuvres évitées, qui resteront inconnues (celles-ci sont généralement plus nombreuses que celles-là...).

3.2. L'École – au sens large du terme – est une œuvre qui prétend répondre, par le moyen de la *formation scolaire*, à la question fondamentale suivante :

Comment gérer l'entrée des jeunes générations dans le système des œuvres où elles sont appelées à vivre et des questions qu'elles seront amenées à rencontrer ?

a) On peut entrer dans une œuvre de manière en quelque sorte spontanée, sans même se poser consciemment les questions auxquelles ces œuvres répondent, même si de tels processus ne conduisent généralement pas plus loin que l'antichambre de l'œuvre et n'aident guère à

reprendre à nouveaux frais, le cas échéant, les questions auxquelles celle-ci apporte réponse. (Ainsi en va-t-il de cette œuvre qu'est le football pour la plupart des gamins de Marseille...)

b) Un trait caractéristique de l'École est alors, par contraste, qu'elle propose d'entrer dans un certain choix d'œuvres *par l'étude*, en étudiant ces œuvres : ainsi la formation scolaire est-elle essentiellement *une formation par l'étude*. (Essentiellement mais, il est vrai, non pas exclusivement. Comme toute institution, l'École conduit ses sujets à entrer dans certaines œuvres, qui n'ont pas le statut d'objet d'étude, d'une manière plus spontanée : ainsi en va-t-il encore, dans l'École d'aujourd'hui, s'agissant de cette œuvre éminemment vitale que l'on peut nommer les relations entre les sexes.)

3.3. L'École se veut un opérateur et un accélérateur d'entrée dans des systèmes de questions et de réponses, c'est-à-dire dans des œuvres. Elle agit pour cela par le moyen de systèmes didactiques *sui generis*, que je nomme simplement systèmes didactiques *scolaires*. Je généralise ici le petit formalisme introduit précédemment en notant $S(X ; Y ; E)$ un système didactique : E désigne en ce cas, génériquement, un *enjeu didactique*, objet d'étude qui peut être un système de questions et d'œuvres (sapientielles ou non). Plus précisément encore, je note $SC(X ; Y ; E)$ un système didactique scolaire. Une des questions cardinales qu'étudie la didactique est alors la suivante :

Q. Soit X donné. Quels E peuvent figurer dans un système didactique scolaire $SC(X ; - ; E)$?

C'est poser là le problème des possibilités de choix des œuvres à étudier à l'École. Et c'est à cette question que seront consacrés les développements qui suivent.

3.4. J'ajoute ici, cependant, une remarque à mes yeux essentielle pour comprendre certains problèmes propres à l'École dans la période historique que nous vivons.

a) L'étude scolaire ne donne pas nécessairement une place centrale au professeur dans le processus d'étude. On peut étudier une matière scolaire, puis se présenter à un examen, se soumettre donc au jugement d'un examinateur, être reçu ou collé, sans pour autant qu'un professeur se mette en travers de votre chemin. C'est ainsi que, dans les collèges d'Ancien Régime, la rencontre des élèves avec le professeur n'occupait que quelques moments du temps total de l'étude : le professeur corrigeait les devoirs donnés à faire, puis proposait de nouveaux devoirs, que les élèves feraient en... étude, avant de se représenter devant le professeur pour de nouvelles corrections et de nouveaux devoirs.

b) Dans un temps plus proche de nous déjà, le professeur fait des cours. (C'est là une des grandes innovations des écoles centrales départementales, ancêtres des lycées de Napoléon, qui fonctionneront durant quelques années à partir de 1796.) La polémique, aujourd'hui apaisée (car l'objet de la polémique a disparu corps et biens, du moins en certaines disciplines...), contre les cours magistraux montre que nous avons perdu la signification du cours magistral. Dans un cours magistral, le professeur présente *la matière à étudier*, c'est-à-dire la matière que, au sortir du cours, les élèves devront se mettre à étudier, et cela durant tout le temps qui courra jusqu'au prochain cours magistral. Le cours est l'analogie, dans le processus d'étude, de ce qu'est la reconnaissance du parcours de l'étape du lendemain dans le tour de France : lorsque celle-ci a été faite, l'étape reste encore à courir ! Au sortir du cours magistral, l'élève est censé avoir été préparé minimalement, mais utilement, à s'adonner à l'étude de la matière présentée et analysée par le professeur – ce qu'il fera hors la présence de celui-ci, éventuellement avec d'autres aides à l'étude (répétiteur, précepteur, etc.). *Lorsque le*

cours s'achève, l'étude commence. C'est ce schéma qui prévaut encore, en nombre de disciplines, à l'Université, sans qu'on le comprenne toujours très bien.

c) L'évolution du Secondaire français depuis le début du siècle est marquée par *la prise de pouvoir des professeurs*, qui, d'aides à l'étude ou, mieux, de *directeurs d'étude* qu'ils étaient, se sont voulus seulement « enseignants » (oubliant largement les autres fonctions didactiques que se doit d'exercer un directeur d'étude digne de ce nom), et ont tendu à limiter l'espace de l'étude à l'espace de la classe, qui était depuis toujours l'espace du pouvoir professoral. (Le mot d'ordre selon lequel l'élève est au centre de l'École est un symptôme de cette prise de pouvoir, symptôme qui prend en ce cas la forme d'une dénégation.) Pour cela, ils ont dû faire entrer l'espace de l'étude tout entier dans l'espace de la classe, laquelle, dès lors, ne pouvait plus être consacrée au seul cours magistral (qui n'est au mieux que l'un des *moyens* de l'étude).

d) En même temps, l'imaginaire professoral a mis en scène les professeurs comme les maîtres de l'École, éventuellement en ignorant les limites de l'investiture et le contenu du mandat qui leur étaient accordés par la société à travers ses instances politiques, et en récusant le cas échéant les représentants et les émissaires de la société. Dans l'imaginaire professoral, l'École de la société est devenue l'École des professeurs. Comme ce fantasme de puissance ne correspond que partiellement aux faits (les véritables maîtres de la société continuent à ne voir en eux que de purs exécutants...), il en est résulté une souffrance spécifique des corps professoraux, que l'évolution décrite ci-dessus a contribué à placer en position paranoïde.

4. Le choix des œuvres : le cas des SES

4.1. Sauf à vouloir ignorer que le lien social est aussi en partie lien épistémologique, on m'accordera que le choix des questions à étudier à l'École ne peut être fixé entièrement par les professeurs. Dans le cas des SES, au demeurant, il n'y a pas, au départ, de corps professoral. Les hiérarchies épistémologiques et politiques fonctionnent alors selon un schéma très classique, que je rappelle rapidement.

a) Un ministre, Christian Fouchet, donne mission à un savant éminent, Charles Morazé, de travailler au projet d'introduire dans l'École une formation à ce complexe d'œuvres qu'étiquette l'expression de *vie économique et sociale*. Tel est, de fait, le premier niveau et le premier moment, où le politique saisit le monde savant d'un projet éminemment politique.

b) Charles Morazé est historien ; il s'entoure d'un aréopage de savants – économistes, sociologues, politologues, etc. C'est le deuxième moment et le deuxième niveau.

c) Ce conseil des sages laisse la charge de l'action à un troisième niveau, que représente en l'espèce un jeune géographe, Marcel Roncayolo, puis un historien de l'économie, Guy Palmade. À ce stade, un embryon de noosphère est né, pour un enseignement qui n'existe encore qu'en puissance.

4.2. Une partie de la polémique soulevée, chez les professeurs de SES, par la diffusion de la théorie de la transposition didactique telle que la formulait mon livre de 1985 a tourné autour de la question du « savoir savant ». On peut la résumer *grosso modo* ainsi :

L'exigence de se prévaloir, dans l'étude scolaire de questions Q ou d'œuvres O(Q), d'un savoir exogène S(O(Q)), est-elle réellement indépassable, comme la théorie de la transposition didactique voudrait le faire accroire ? Ou bien peut-on engendrer, de l'intérieur de l'École, une œuvre sapientielle *sui generis*,

savoir endogène se donnant à lui-même sa propre légitimité épistémologique, ne s'autorisant que de lui-même, sans avoir à rechercher l'investiture de la part de quelque savoir exogène que ce soit ?

4.3. À l'origine le problème précédent ne se pose pas. De fait, cette œuvre qu'est l'enseignement des SES n'existe pas encore : elle ne saurait donc jouer le rôle que d'aucuns voudraient, aujourd'hui, lui attribuer. C'est autrement que les choses vont se passer.

a) Dans les années soixante comme aujourd'hui, il existe bien sans doute *plusieurs* savoirs savants qui peuvent aider à entrer dans ce système d'œuvres que sont « les sociétés actuelles et leurs mécanismes » (pour reprendre une formulation des textes officiels). Mais il est une œuvre sapientielle qui, entre toutes, a les faveurs des pères fondateurs de l'enseignement des SES : c'est le savoir que développe, depuis quelque quarante ans, l'école des *Annales*, savoir qui a ses maîtres et ses grands auteurs (Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel). Tel est, semble-t-il, le savoir savant auquel pensent pour l'essentiel les pères fondateurs – savoir au-delà duquel on peut voir, mais en regardant bien, les savoirs économiques et sociologiques canoniques dans le monde savant.

b) Tel est donc le premier amour de la future noosphère de l'enseignement des SES, qui a d'abord pour l'école des *Annales* les yeux de Rodrigue. Mais ce premier amour est en même temps un amour impossible. Dans l'École, en effet, la place est déjà prise, même si Rodrigue juge son rival indigne de la belle, comme il en va toujours en ces cas-là. Il y a un vieux mari et qui, vraisemblablement, ne cèdera pas aisément la place : je veux parler bien sûr de l'enseignement de l'histoire-géographie.

c) Dans un troisième temps, qui dure encore, ce Rodrigue collectif se jette dans les bras de belles de passage qui ont nom économie, sociologie, etc. – surtout économie, semble-t-il. Mais la nostalgie demeure des verts paradis des amours de jeunesse. Aussi Rodrigue clame-t-il régulièrement qu'il peut se satisfaire lui-même, ou, pour le dire moins crûment, qu'il se suffit à lui-même : c'est la thèse des SES savoir endogène. En même temps, les créatures avec lesquelles, tout de même, on s'esbaudit, car il faut bien vivre, mais que l'on récuse avec hauteur, demandent régulièrement que leur union de fait soit régularisée. (Pour la sociologie par exemple, voir ainsi Henri Mendras, *Comment devenir sociologue*, Actes Sud, 1995, pp. 268-270.)

4.4. En vérité, aujourd'hui, la nostalgie n'est plus ce qu'elle était. Rodrigue s'est rangé, il devient raisonnable. Il ne croit plus vraiment à l'autarcie épistémologique. Sur la société et ses mécanismes, il reconnaît, bon gré mal gré, qu'il y a, hors de l'École, quelques savoirs de bonne facture auxquels, en fin de compte, on n'échappe pas, fussent-ils – *horrible dictu* ! – la chose d'universitaires.

a) A priori, la crise épistémologique dont j'ai parlé par allégorie a tout d'une crise d'adolescence – mais on sait qu'aujourd'hui l'adolescence peut durer longtemps... –, dont elle présente certains des traits caractéristiques. C'est ainsi que, pour l'observateur extérieur que je suis, les professeurs de SES apparaissent encore fort proches des savoirs savants – dites *savoirs académiques* si vous voulez – qui se sont constitués autour des œuvres qu'ils ont eux-mêmes à charge de faire étudier, plus proches sans doute qu'aucun autre corps de professeurs spécialistes ne l'est des savoirs experts correspondants, même s'ils veulent encore pouvoir choisir – par exemple Hirschman et *Alternatives économiques* plutôt que Samuelson et *Econometrica*.

b) On peut penser que cette distance va s'accroître progressivement, ou plus exactement qu'au lieu d'une rupture polémique, qui a toujours ses partisans, la conscience d'une distance nécessaire, mais aussi d'un lien organique, sera de mieux en mieux assumée, en même temps que la matière enseignée apparaîtra plus sereinement tributaire des élaborations savantes dont l'enseignement des SES fait son miel par un travail transpositif toujours recommencé. (Même dans sa première version, la théorie de la transposition didactique prévoit des « créations endogènes », mais à faible dose nécessairement.)

4.5. À mes yeux, l'anomalie apparente de l'enseignement des SES est en train de se résorber. Mais la maladie infantile et les crises d'adolescence que cet enseignement a connues laisseront vraisemblablement des séquelles.

a) Tout d'abord, il s'est constitué une idéologie professorale dure, voire intégriste, défiante de toute parole allogène, rétive à l'excès à tout apport qui ne lui serait pas d'emblée assimilable. Il y a là une condition qui rend difficiles, ou qui du moins complique, certaines évolutions pourtant nécessaires. L'introduction de l'étude d'œuvres d'auteurs me paraît ainsi être un détour pour circonvenir une certaine agressivité antisavante : mais n'est-ce pas là payer au-dessus de son prix une réconciliation qui aurait pu se faire à moindres frais ?

b) Certaines stratégies professorales et noosphériennes de conservation se sont faites, du moins à moyen terme, aux dépens de la société. Le problème posé il y a plus d'un quart de siècle par Christian Fouchet n'est toujours pas résolu : parce que les SES se sont enfermées comme en une baronnie dans la section B puis dans la filière ES, les sociétés et leurs mécanismes restent opaques encore aujourd'hui à une majorité de lycéens. À quand les SES pour tous ?

c) De la même façon, certaines œuvres dont l'étude peut être jugée essentielle à la formation du citoyen – le droit, les sciences politiques, mais aussi l'ethnologie ou la psychologie sociale par exemple – resteront durablement exclues du choix d'œuvres sapientielles proposées par l'École comme outils d'entrée dans « la vie économique et sociale ». À cet égard, l'exemple américain, incontournable encore aujourd'hui et que l'école des *Annales* n'ignorait certes pas, où l'économiste et le sociologue n'hésitent pas à faire appel à la psychologie sociale s'il le faut, et plus généralement toute une culture des sciences de l'homme et de la société où les échanges entre champs disciplinaires vont de soi, où Hermès – au sens de Michel Serres – ne cesse de se déplacer en tout sens (comme on le voit dans l'œuvre de Albert O. Hirschman notamment), tout cela semble être resté sans grand écho dans l'enseignement des SES.

d) Une certaine pusillanimité épistémologique, calée sur des intérêts professionnels plus que sur des exigences de formation, a affaibli les liens avec les formations universitaires au bénéfice d'un essayisme informé mais rebelle au style scientifique – la *doxa* professorale ne parlant guère de modélisation mathématique, par exemple, que pour aussitôt en dénoncer les « abus ».

4.6. Tout cela sans doute est bien réel. Mais l'exception des SES, que d'aucuns peut-être voudraient pérenniser, n'en est plus une aujourd'hui, sinon pour une idéologie professorale solipsiste, que le temps patiemment érode. L'École a pour charge d'initier aux œuvres, non de l'École, mais de la société. Elle ne saurait larguer les amarres, et rompre le lien tout à la fois épistémologique et social qui la fait ce qu'elle est, sans renoncer à sa mission.