

Epistémologie et identité d'une discipline scolaire

L'introduction dans les manuels de Sciences économiques et sociales (Classe de Seconde)

Alain Beitone, Professeur de classes préparatoires au lycée Thiers, Marseille
Christine Dollo, Maîtresse de conférences à l'IUFM d'Aix-Marseille
Christophe Rodrigues, Professeur agrégé de SES au lycée militaire, Aix en Provence

Université de Provence/IUFM d'Aix-Marseille
Mai 2008

Introduction

La question de l'identité des Sciences économiques et sociales (SES) comme discipline scolaire fait l'objet de débats récurrents au sein du corps des professeurs de SES.

Le programme de la classe de Seconde demande aux professeurs de consacrer l'introduction à la présentation de la « démarche des SES ». Nous faisons donc l'hypothèse que le contenu de l'introduction des manuels est révélateur d'une conception assez largement partagée de l'identité des SES. Certes, on l'a souvent souligné, le contenu des manuels ne permet pas de savoir quelles sont les pratiques des professeurs dans les classes et ne détermine pas l'usage qui peut être fait des documents, exercices, textes de synthèse, dans le cadre des activités conduites en classe avec les élèves. Mais d'un autre côté, comme les auteurs des manuels constituent un groupe dont l'effectif est assez important et que ces auteurs exercent ou ont exercé par ailleurs des responsabilités diverses au sein de la discipline¹, on peut supposer que la conception des SES qui s'exprime à travers l'introduction des manuels est révélatrice d'un point de vue assez influent au sein du corps des professeurs de SES. De plus, si les auteurs de manuels expriment des choix épistémologiques, didactiques et pédagogiques qui reflètent leur propre conception des SES, ils doivent aussi tenir compte des attentes du marché. Ce sont les professeurs de SES qui sont les prescripteurs et qui, lors de chaque nouvelle génération de manuels, sélectionnent telle ou telle collection pour servir de base au travail avec les élèves. Il faut donc que les manuels correspondent aux attentes des enseignants qui vont les sélectionner.

S'agissant de l'introduction du programme de seconde, les textes officiels sont assez peu précis. Il n'y a en effet aucune notion référencée dans la deuxième colonne du tableau du programme et les indications complémentaires se limitent à donner l'information suivante : « *cette introduction permettra de montrer, à partir d'un exemple, comment les notions du programme doivent faire l'objet d'approches économiques, sociologiques, historiques et politiques qui sont complémentaires* ».

¹ On trouve en effet parmi les auteurs et directeurs de collection des IPR, des responsables ou anciens responsables de l'Association des Professeurs de SES (APSES), des formateurs IUFM, des professeurs en classes préparatoires, des membres ou anciens membres des jurys de l'agrégation et du CAPES.

L'introduction des manuels de seconde sur lesquels nous avons travaillé (listés en annexe) présente la caractéristique surprenante de n'inviter à aucune réflexion de nature épistémologique sur la discipline scolaire SES alors qu'il s'agit justement d'initier les élèves à la « démarche des SES ». Il est bien entendu irréaliste de penser faire un cours d'épistémologie aux élèves de seconde. L'épistémologie a la réputation d'être une discipline abstraite, ambitieuse et ennuyeuse qui ne pourrait que démobiliser les élèves. Cependant, les rares informations données par le programme indiquent qu'il existe des « approches économiques, sociologiques ». On peut par conséquent supposer qu'il s'agit pour les élèves d'apprendre à identifier ces « approches ». Il ne saurait s'agir, face à des élèves qui entrent en classe de Seconde, de faire un exposé magistral sur l'épistémologie des sciences sociales. Mais on peut penser que l'introduction du programme de SES doit conduire l'enseignant de SES à répondre avec les élèves à quelques questions simples et fondamentales : Qu'est-ce qu'une science ? Que signifie ce terme dans l'expression « sciences économiques et sociales » ? Comment distinguer, en sciences sociales, une proposition de sens commun (ou une opinion) d'une proposition scientifique ? Qu'est-ce qu'une hypothèse ? Quelles sont les règles méthodologiques élémentaires à respecter quand on conduit une recherche en sciences sociales ?

Plus généralement, l'introduction au programme de la classe de Seconde devrait permettre d'établir quelques règles épistémologiques qui seraient ensuite utilisées et approfondies au fur et à mesure de l'exploration des autres thèmes du programme (famille, entreprise, chômage, consommation, etc.). A propos de la définition d'une science par exemple, on peut considérer qu'il existe à cette question complexe une réponse simple et accessible aux élèves de seconde : un discours à visée scientifique est un discours qui doit respecter des règles de cohérence interne et des règles de validation empirique. Cela n'épuise évidemment pas les débats épistémologiques, mais cette définition a l'avantage d'être un guide méthodologique pour le travail des élèves lorsqu'ils avancent une thèse dans le travail en classe. Il serait donc tout à fait possible de faire cette première approche de questions épistémologiques à un niveau élémentaire et à partir des exemples qui font fréquemment l'objet des introductions dans les manuels (la santé, le cinéma, le sport, etc.). Mais il faudrait pour cela que les auteurs de manuels changent de perspective et se donnent pour objectif d'initier les élèves aux disciplines de référence des SES et aux conditions dans lesquelles les propositions formulées par ces disciplines sont validées. Non seulement les questions épistémologiques ne sont actuellement pas traitées dans les manuels, mais elles sont même esquivées lorsqu'elles sont explicitement présentes dans les documents sélectionnés par les auteurs. Par exemple, le manuel Magnard 2005 (p. 12) utilise un document extrait d'un article de Ph. Coulangéon dans lequel ce dernier note que la thèse de Joffre Dumazedier à propos des loisirs est « *délicate à valider empiriquement* ». Aucune question n'est posée sur cette proposition, dont on peut d'ailleurs douter qu'elle soit comprise par les élèves, faute d'une activité d'apprentissage sur la question de la validation empirique. Les trois premières lignes du document qui résument la thèse de J. Dumazedier ne font pas non plus l'objet d'une question. Il est vrai que cela relève de la sociologie et que le document est utilisé pour préciser le point de vue de l'économiste.

Il s'agissait pourtant là d'une occasion de montrer que les chercheurs font des conjectures et que ces conjectures sont l'objet de procédures de réfutation ou de corroboration empiriques. Mais cette occasion n'est pas saisie, faute de prendre au sérieux le fait que « l'épistémologie de l'élève » joue un rôle essentiel dans les apprentissages.

I. Deux enjeux majeurs : le rapport aux disciplines de référence et le type de pédagogie mis en œuvre

Deux questions ont fait l'objet de controverses particulièrement vives au sein du corps des professeurs de SES : la question du rapport aux disciplines de référence, et le type de pédagogie mis en œuvre (inductive ou hypothético-déductive).

1.1. Quels rapports aux disciplines de référence ?

On peut considérer qu'il existe trois positions distinctes quant aux relations entre la discipline scolaire que sont les SES et les disciplines savantes de référence.

La première position correspond à ce que l'on nomme traditionnellement le « projet fondateur » des SES. Elle repose sur l'idée selon laquelle les SES ne correspondent à aucune discipline scientifique de référence, puisque les SES ne sont enseignées nulle part à l'université. On enseigne dans le supérieur la science économique, la sociologie, la science politique, l'histoire, la psychologie sociale, dans des institutions distinctes, mais pas les SES. Les défenseurs du « projet fondateur » voient d'ailleurs dans cette situation une spécificité de cette discipline scolaire. Cependant, ce qui vaut pour les SES vaut pour bien d'autres disciplines scolaires. On n'enseigne pas les sciences de la vie et de la terre (SVT) à l'université, on y enseigne la botanique, la géologie, la biologie, la génétique, la médecine, la physiologie du cerveau, etc. De même l'histoire et la géographie, l'algèbre et les probabilités, l'anglais et l'américain, etc., constituent, au niveau de la recherche et de l'enseignement supérieur, des spécialités distinctes. Pour autant, les professeurs de SVT ou d'histoire-géographie se réfèrent aux disciplines scientifiques de référence dont ils transposent les savoirs dans le cadre des enseignements scolaires (école, collège ou lycée). Pour les défenseurs du « projet fondateur », la spécificité de la discipline scolaire SES serait ainsi de produire un savoir *sui generis*. En outre, toujours dans cette perspective, on reproche aux disciplines savantes leur spécialisation abusive et infondée et on en appelle à la volonté de construire un savoir total apte à rendre compte d'une réalité au sein de laquelle les dimensions « sociale », « économique » et politique » sont inextricablement mêlées. S'il peut arriver que l'on emprunte des concepts aux disciplines de référence, il ne s'agit en aucun cas de former ou d'initier les élèves à la science économique, à la sociologie et à la science politique. Il est au contraire question de « former des citoyens » en « faisant des SES ».

La deuxième position considère que la réalité est composée de domaines dont les uns sont économiques et sont étudiés par la science économique, d'autres sont sociaux et sont étudiés par la sociologie, d'autres enfin sont politiques et sont étudiés par la science politique (cette dernière est cependant rarement très développée dans l'introduction des manuels de Seconde). Pour tout phénomène observable, il existerait ainsi une « dimension » économique, aux côtés d'une « dimension » sociale et d'une « dimension » politique. Le problème de cette posture est qu'elle ne permet pas de traiter de façon satisfaisante la relation entre objet d'étude et discours qui vise à en rendre compte. Les manuels

considèrent généralement que le marché, les prix, les coûts de production etc., relèvent de l'économie, les comportements des acteurs sociaux de la sociologie (envisagée massivement sous l'angle déterministe) et les questions relatives à l'intervention de l'Etat et aux personnalités politiques de la science politique. Par conséquent l'entreprise relève de l'économie, la famille de la sociologie et les politiques publiques de la science politique. Cependant, on peut bien évidemment étudier le marché dans un cadre sociologique (M. Granovetter, 1995), la famille d'un point de vue économique (G. Becker, 1981) et les politiques publiques d'un point de vue économique (J. Buchanan et G. Tullock, 1962) ou sociologique (P. Duran, 2000, J. Commaille, 1997). Si cette seconde position a le mérite de reconnaître l'existence des disciplines de référence, elle présente de façon contestable les rapports entre discours et objet et surtout, elle ne propose pas d'initier les élèves à la spécificité de ces divers regards disciplinaires, la priorité étant donnée en fin de compte à l'étude « d'objets-problèmes » d'un point de vue pluri ou inter disciplinaire.

La troisième position enfin, à laquelle nous adhérons, consiste à faire porter les apprentissages sur les concepts et les méthodes propres à chaque discipline constituant les SES. Ainsi, il s'agit de faire en sorte que les élèves comprennent que chaque discipline construit son propre objet d'étude. Dans cette optique, l'entreprise ou la famille peuvent être étudiées du point de vue de la science économique, de la sociologie ou de la science politique, la différence ne venant pas de la nature de l'objet, mais de la spécificité du regard disciplinaire. Cette approche implique que l'on forme les élèves à ce que chaque discipline a de spécifique (ses concepts, ses problématiques) avant de montrer en quoi le croisement des regards peut être fécond. D'un simple point de vue logique, on voit mal en effet comment il serait possible de croiser des regards disciplinaires lorsque l'on n'a pas appris aux élèves en quoi ils consistent et ce qu'ils ont de particulier.

Comme nous le verrons, la première position, bien qu'elle soit hégémonique dans les discours de justification des SES (Lanta et Brémond, 1995) n'est pas directement présente dans les manuels. Cela résulte notamment de l'évolution des contenus des programmes. La troisième position est totalement absente des manuels. En revanche, la deuxième est hégémonique.

1.2. La mise en œuvre d'un certain type de pédagogie

En matière du type de pédagogie (pour les uns) ou de stratégie didactique (pour les autres) à mettre en œuvre, un débat important traverse là encore la discipline scolaire des sciences économiques et sociales et deux positions principales s'opposent.

Pour les artisans du « projet fondateur », l'identité des SES s'est construite autour d'une autre idée force : la référence à la pédagogie inductive (on parle aussi d'inductivisme pédagogique). Les textes officiels initiaux prônent en effet une « pédagogie active » devant permettre à l'élève de « participer à l'élaboration de son propre savoir ». On met l'accent sur « l'observation directe », le « concret », la « description ». Les théories ne sont pas évoquées, tout au plus les « mécanismes » que l'on propose de n'étudier que « progressivement, à partir d'exemples concrets ». On préconise de mettre les élèves en activité mais on ne fait aucune référence à leurs conceptions ou représentations sociales du monde qui les entoure. Cette posture relève à la fois de considérations épistémologiques (affirmation d'un primat des faits et du concret sur la théorie) et de considérations pédagogiques (refus du cours magistral, volonté de faire construire par les élèves leur propre

savoir, etc.). Il s'agirait donc, dans le cadre de cet inductivisme pédagogique, de partir de l'étude de certains objets à partir des documents les plus divers et de conduire les élèves à induire des propositions de portée générale. Par exemple, dans le cadre de l'introduction, les manuels de seconde étudient le cinéma, la santé, la ville, la rentrée scolaire, etc. A partir de cette étude, les élèves devraient pouvoir élaborer une définition des SES, de la science économique, de la sociologie et de la science politique. Cet inductivisme pédagogique repose fondamentalement sur l'idée qu'il existe un intérêt des élèves pour les objets d'étude choisis et que, sur cette base, des connaissances soit spontanées soit progressivement induites vont pouvoir être mobilisées. On suppose donc que le savoir est déjà possédé par les élèves mais qu'ils ne le savent pas, le rôle du professeur est alors de faire émerger ce savoir préexistant et non de leur imposer de l'extérieur un discours savant, la référence aux savoirs savants étant généralement connotée négativement dans la doxa des SES

Notre position est cependant que l'inductivisme pédagogique conduit rarement à la production de véritables apprentissages et que le caractère pseudo-actif de la démarche proposée n'a que peu de chance de conduire l'élève à l'autonomie. L'autonomie suppose en effet que l'élève apprenne à poser lui même les questions pertinentes; il faut pour cela qu'à l'instar du scientifique, il se constitue progressivement des « schèmes d'intelligibilité » (Berthelot, 1990) qu'il enrichira progressivement par la démarche de conjectures et de réfutations. Notre conception épistémologique de la discipline scolaire SES nous conduit à penser, avec Samuel Johsua et Jean-Jacques Dupin, que la notion clé est celle de problème, qui apparaît comme le moteur de la progression scientifique : « *La « logique de la découverte » consiste alors en ceci d'avoir à délimiter strictement le problème, de présenter des hypothèses les plus réfutables possible sur le plan empirique.* » (Johsua et Dupin, 2003, p.60). De la même façon, pour Christian Orange (2003a), accéder à un savoir scientifique, ce n'est pas uniquement accéder à une « bonne » solution au regard des savoirs savants. C'est également passer d'une opinion à un savoir problématisé. De façon concrète, il nous semble alors important de mettre en place dans la classe une logique d'investigation - structuration qui passe notamment par l'instauration d'une « discussion » entre les élèves, sur la base de la formulation d'un problème et d'hypothèses susceptibles de le résoudre. Le professeur est alors le concepteur d'une situation didactique qui vise à simuler les conditions du débat scientifique. Il s'agit de faire pratiquer par les élèves les règles du champ scientifique telles qu'elles sont décrites par Pierre Bourdieu (2001). Cette posture est alors de nature à montrer le rôle essentiel des controverses scientifiques dans la construction de la vérité (Berthelot, 2008). Le professeur doit alors élaborer un dispositif permettant de conduire à plusieurs hypothèses explicatives contradictoires, dont certaines seront éliminées en utilisant le débat entre pairs, par des arguments « logiques » (c'est-à-dire considérés comme tels par les élèves). Pour trancher entre celles qui subsistent, le professeur pourra avoir recours à des connaissances nouvelles (par le biais de textes scientifiques notamment). Dans la mise en œuvre d'une logique d'investigation - structuration dans la classe, et pour reprendre une expression de Christian Orange, « *ce qui se joue n'est pas simplement une aide au changement de conceptions, mais il s'y construit une part fondamentale des savoirs scientifiques visés* » (Orange, 2003b). Ainsi, le « débat scientifique dans la classe », même s'il peut être mis en œuvre dans le cadre de situations de classes dites ordinaires, ne peut s'improviser. Il nécessite une bonne maîtrise scientifique par le professeur du thème étudié, une connaissance a priori des conceptions des élèves et une programmation minutieuse. Par ailleurs, l'enseignant joue un rôle essentiel dans la conduite

du débat. Finalement (Dollo, 2005), il nous semble aujourd'hui que la discipline scolaire SES ne peut plus se justifier par ses méthodes (pédagogies actives, travail sur documents, etc.) largement utilisées dans le système scolaire, mais qu'elle doit le faire, comme toutes les disciplines scolaires, à partir des savoirs qu'elle se propose de transmettre aux élèves. Ces savoirs ont cependant des particularités, ils renvoient à des débats de société (chômage, mondialisation, exclusion etc.) et il importe de bien situer la spécificité d'une approche scolaire de ces questions, ce qui suppose que les élèves réalisent des apprentissages et que l'on ne confonde pas l'étude scientifique de ces questions et le débat médiatique ou politique relatif à ces mêmes questions (Beitone, 2004). Il semble alors important d'initier les élèves à la démarche scientifique de manière à leur faire prendre la mesure des différences qui peuvent exister entre ces différents types de débats.

Or, les manuels ne permettent que très rarement d'aider les professeurs de SES à s'emparer de cette réflexion didactique avec leurs élèves.

II. Quel rapport entre les disciplines savantes et la discipline scolaire ?

Les auteurs de manuels sont manifestement confrontés à une contradiction. D'une part, selon le programme officiel, ils doivent montrer aux élèves comment l'enseignement des sciences économiques et sociales associe les apports de différentes disciplines scientifiques, d'autre part ils souhaitent montrer que cette démarche des SES qui associe ou qui intègre les diverses sciences sociales présente un avantage par rapport aux seules approches disciplinaires.

Cette conception qui présente les SES comme un savoir total qui intègre les différentes disciplines universitaires est exprimée de façon très claire dans le manuel Hatier : « *Les sciences économiques et sociales ont pour particularité de proposer une étude des phénomènes sociaux en utilisant plusieurs approches : économique, sociologique, politique, politique, historique, démographique... Toutes ces approches, et la liste n'est pas exhaustive, permettent de rendre compte d'un aspect du phénomène. Cependant la spécificité des sciences économiques et sociales sera d'utiliser ensemble ces différentes disciplines pour mieux analyser et tenter de comprendre la réalité étudiée.* » (Hatier, 2004, p. 18).

La même idée se retrouve dans la synthèse du manuel Belin : « *Différentes disciplines étudient de façon spécifique les faits sociaux : de l'économie à la sociologie, des sciences politiques à la démographie, de l'histoire au droit. Les sciences économiques et sociales rassemblent les apports de ces différentes disciplines et les mettent en relation pour permettre une meilleure compréhension des faits sociaux* » (Belin, 2004, p. 26). On notera le manque de modestie de la formule : les SES pourraient permettre une « meilleure compréhension » des faits sociaux que la science économique, la sociologie ou la science politique !

Cette association de différentes disciplines de recherche n'est pas présentée comme un choix pédagogique, mais comme une exigence qui résulte de la spécificité des faits étudiés : « *Les phénomènes de société ne peuvent pas être considérés comme des phénomènes strictement économiques ou exclusivement sociaux : par exemple, la surmortalité des personnes âgées pendant l'été 2003 peut être expliquée par l'isolement plus grand dont souffrent ces personnes (aspect social), mais aussi par l'insuffisance des dépenses*

publiques pour la santé (aspects économique et politique). Il est donc nécessaire de croiser les regards du sociologue, de l'économiste, de l'historien et du politologue pour les comprendre. » (Magnard, 2005, p. 7) Si les faits étudiés exigent de mobiliser une approche globale et multidimensionnelle, on peut se demander pourquoi les chercheurs en sciences sociales travaillent dans le cadre de disciplines spécialisées (mais cette réflexion n'est pas suggérée aux élèves !).

Cette présentation des SES comme savoir total est inséparable de l'attitude qui consiste à ne pas distinguer les disciplines de référence et la discipline scolaire. Par exemple le manuel Bordas pose aux élèves la question suivante : « *A travers l'exemple de la santé, vous montrerez pourquoi l'analyse des faits économiques et sociaux nécessite les éclairages complémentaires des différentes sciences sociales regroupées dans les sciences économiques et sociales* » (Bordas, p. 19). Il serait pourtant tout à fait abordable pour les élèves de leur expliquer que les SES sont une discipline scolaire comme l'histoire-géographie ou les SVT (disciplines qu'ils étudient dès le collège) et que les SES se réfèrent à la fois à la science économique et à la sociologie comme les SVT se réfèrent à la biologie et à la géologie. Mais cet argument n'est jamais avancé dans les manuels. En revanche, ce qui est mis en avant c'est le fait que la compréhension des « faits économiques et sociaux » suppose l'intégration des diverses sciences sociales. A aucun moment on ne présente aux élèves un document ou on ne propose une activité qui montrerait l'intérêt de la spécialisation disciplinaire. Seule l'intégration au sein des SES des diverses disciplines universitaires est valorisé. Surtout, à aucun moment la logique interne de chaque discipline n'est présentée. Si les introductions comportent généralement des sous-parties consacrées à la présentation des approches économique, sociologique ou politique, il s'agit d'une présentation qui reste parfois très caricaturale : l'économie ce sont les coûts et les prix, la sociologie ce sont les inégalités et les groupes sociaux, la « politique »² ce sont l'Etat et les politiques publiques. Ce sont donc des « faits » qui sont présentés et non la démarche intellectuelle propre à chaque discipline scientifique. Cette désinvolture à l'égard des disciplines constituées se manifeste jusque dans le choix des documents. Par exemple dans le manuel Magnard le « point de vue économique » sur les loisirs est présenté à travers deux documents qui sont signés respectivement par deux sociologues : G. Mermet et Ph. Coulangeon³. Les questions posées à propos de ces documents ne permettent absolument pas de montrer ce qu'a de spécifique le « point de vue de l'économiste » que cette partie de l'introduction est supposée présenter. Par exemple, à propos du texte de Ph. Coulangeon, on demande aux élèves : « *Montrez que les pratiques de loisirs n'échappent ni à la publicité, ni aux phénomènes de mode* ». On voit mal en quoi cette question va conduire les élèves à comprendre le point de vue de l'économiste d'autant que la mode (G. Simmel) ou la publicité (J. Baudrillard) relèvent au moins autant d'un point de vue sociologique que d'un point de vue économique.

² Voir plus bas l'encadré que nous consacrons à la façon dont la science politique est traitée dans les introductions de manuels de seconde.

³ Pour autant que l'on puisse considérer G. Mermet comme un sociologue et « Francoscopie » comme une source légitime.

III. Quel rapport entre disciplines et objets d'étude ?

III.1. L'impossible identification des faits « économiques », « sociaux », « politiques »

Le fascicule de TD édité par Hachette (2003) donne une bonne illustration de l'attitude qui consiste à identifier dans le réel des objets qui seraient par nature « économiques », « sociaux » et « politiques ».

La fiche est intitulée « Qu'est-ce que les sciences économiques et sociales ? ». Le premier exercice proposé donne aux élèves une liste de « faits observés » et pour chaque « fait » on leur demande d'indiquer s'il relève « *plutôt du domaine social, économique ou politique et juridique* » (p. 19). On précise aux élèves que plusieurs réponses sont possibles. Les « faits » proposés (12 au total) sont par exemple :

- « *En 2001, il y avait environ 2 actifs pour un retraité ; en 2040, il y aura 1 retraité pour un actif* ». La réponse attendue selon le livre du maître est « économique » ;
- « *En France, en avril 2002, au premier tour des élections présidentielles, 37% des électeurs âgés de 18 à 25 ans n'ont pas voté* ». La réponse attendue est « politique ».

Le troisième exercice de la même fiche propose aux élèves un tableau comportant 3 colonnes intitulées « Fait social », « Fait économique », « Fait politique » ; dans le tableau figurent des intitulés qui précisent en quoi consiste chaque type de fait. Par exemple pour « Fait social » on trouve des intitulés comme : « La solidarité entre les membres de la société », « les institutions comme la famille, l'école et l'apprentissage des règles et des contraintes ». Dans la colonne « fait économique » on trouve des intitulés comme « Le travail et l'emploi » et « La distribution des revenus ». Dans la colonne « Fait politique » on trouve : « L'exercice de la démocratie », « Les niveaux de l'action des pouvoirs publics ». Le travail demandé aux élèves est de classer les 12 exemples de l'exercice 1 afin d'illustrer les « *définitions proposées* », qui consistent en réalité seulement en des listes de thèmes ou de domaines permettant de caractériser les trois types de « faits » qui sont présentés dans le tableau. Il y aurait donc des faits intrinsèquement économiques, d'autres sociaux, d'autres politiques, même si un même fait peut relever de plusieurs domaines. Cette approche est très contestable comme le montrent les réponses proposées dans le livre du maître. Par exemple le rapport entre le nombre d'actifs et de retraités est évidemment un problème « social » et « politique » tout autant qu'un problème « économique ». En effet, ce rapport dépend de comportements démographiques (fécondité) et de décisions politiques (âge de la retraite). De même, « le travail et l'emploi » qui sont présentés comme des éléments de définition du « fait économique », relèvent tout autant du « social » et du « politique ».

En définitive, chaque « fait » peut être considéré comme économique, social et politique, car il est impossible de découper le réel en domaines distincts relevant de l'économie, du social et du politique. C'est le point de vue disciplinaire qui crée l'objet : l'abstention peut être étudiée sous l'angle économique (analyse économique de la vie politique), sous l'angle sociologique (étude des « variables lourdes » de la sociologie électorale), sous l'angle de la science politique (analyse de l'offre électorale, de l'appartenance partisane, du mode de scrutin, etc.).

La volonté de partir du « concret » (les faits) et le refus de la spécialisation disciplinaire comme de sa présentation aux élèves, conduisent clairement les auteurs de manuels dans

une impasse. Ils tentent d'y échapper en présentant comme une évidence aux élèves qu'il existe des faits qui sont par nature économique, politique ou sociaux. La confusion entre « social » et « sociologique » qui apparaît ici est particulièrement dommageable. D'une part elle ne permet pas de distinguer l'objet d'étude (la réalité sociale) et un discours visant à en rendre compte (la sociologie), d'autre part elle laisse penser aux élèves que les « faits économiques » et les « faits politiques » ne sont pas des faits sociaux.

III.2. L'impossible détermination des objectifs à partir des objets d'étude

La démarche de l'ensemble des manuels consistant à choisir un objet (dont l'étude devient par conséquent l'objectif de l'introduction du programme) conduit à une autre impasse : les élèves ne pourront rien apprendre car les activités qu'on leur propose ne visent à atteindre aucun objectif lié aux disciplines que sont l'économie, la sociologie ou la science politique. Cette impasse apparaît encore plus nettement lorsqu'il est question, pour l'enseignant, de concevoir son évaluation sommative de fin de chapitre.

Par exemple, le fascicule « Travaux pratiques » des éditions Nathan de 2004 propose une fiche intitulée « analyser un fait social : le téléphone mobile ». Il s'agit par la suite de distinguer trois étapes : l'approche économique, l'approche sociale et l'approche politique⁴. S'agissant de l'approche économique, on propose un tableau qui ventile le nombre de clients selon les trois opérateurs de téléphonie mobile en France. On demande alors aux élèves de calculer les parts relatives occupées par chaque opérateur. Par la suite, sur la base d'un texte qui explique le développement des SMS, on demande aux élèves de « définir ce qu'est un SMS »⁵ puis d'expliquer quels sont les avantages du développement des SMS pour les opérateurs et pour les clients. Dans la version du fascicule réservée au professeur, la « correction » indique que la diversification des SMS permet aux opérateurs de dégager plus de profit. En résumant, l'approche économique correspond au calcul des parts de marché et au fait que les SMS et le téléphone mobile conduisent à la distribution de nouveaux profits. Cependant, ni le concept de part de marché ni celui de profit ne sont ici retenus comme des objectifs d'apprentissage. Par la suite, dans le point relatif à « l'approche sociale », on propose aux élèves un article de journal faisant état d'un lieu commun bien connu selon lequel le téléphone mobile produit simultanément de la « communication » et de « l'isolement » (c'est le titre du document). On demande ensuite aux élèves d'expliquer en quoi le portable rapproche son propriétaire des autres ou au contraire les en éloigne. On note à ce propos que, dans la version du fascicule réservée à l'enseignant, la « réponse » repose sur une simple paraphrase du document. La deuxième activité proposée aux élèves à partir de ce document est de répondre à la question suivante : « qu'en pensez-vous ? ». Il est évident qu'une telle question ne peut conduire à renforcer les représentations des élèves selon lesquelles tout ce travail n'est qu'une simple affaire d'opinion. La réponse proposée par les auteurs est d'ailleurs révélatrice : « *l'utilisation du portable demande une certaine éducation : éviter de téléphoner en public et de faire profiter ses voisins de sa vie privée. Utilisé avec discrétion, il peut être un instrument très utile et permettre une meilleure communication entre des individus qui se connaissent* ». Non seulement un tel texte relève

⁴ On note au passage que l'objet « téléphone mobile » est appelé fait social dans le titre et que, selon les auteurs, cet objet est ensuite étudié selon trois « approches » dont l'une est sociale.

⁵ La recherche de cette définition est donc un objectif d'apprentissage selon les auteurs de la fiche !

du sens commun le plus élémentaire et repose sur des fondements purement normatifs, mais il est en outre totalement impossible que les élèves puissent trouver cette « réponse » à partir du document et de la question qu'on leur propose. La raison en est simple, c'est que ce travail qu'on leur demande ne vise à atteindre aucun objectif. Ainsi, il apparaît que le choix d'un « objet d'étude » quel qu'il soit ne peut constituer en lui-même un objectif d'apprentissage. Dans l'exemple cité ci-dessus, on ne retrouve en rien ce qui peut caractériser la démarche économique ou sociologique. D'ailleurs, la synthèse proposée par les auteurs à la fin de cette fiche de TP appuie implicitement cette idée. Il est ainsi précisé que « *l'économiste étudie la production, la répartition et la consommation des richesses. Le sociologue étudie les faits et actions des humains en groupes. Le politologue étudie les phénomènes concernant l'exercice du pouvoir, le gouvernement, l'Etat* ». Or, ce texte ne peut constituer la synthèse de la fiche de TP puisque les activités proposées aux élèves ont porté sur tout autre chose. Cette impasse devient manifeste au moment de la conception du sujet d'évaluation de fin de chapitre. Si on admet que l'évaluation sommative s'établit exclusivement à partir des objectifs d'apprentissage du chapitre introductif, quelles sont les questions que l'enseignant peut poser à ses élèves ? Pour évaluer quels objectifs ? On peut schématiquement distinguer deux cas de figure. Soit l'enseignant demande aux élèves d'expliquer ce sur quoi ils ont effectivement travaillé au cours des séances et alors il est obligatoirement conduit à donner durant le devoir les mêmes documents que ceux de la fiche de TP avec les mêmes questions (l'évaluation se limitant à une redite de ce que les élèves auront « appris » dans leur cours), ce qui est contestable compte tenu du caractère normatif et/ou évident des contenus en question. On peut par conséquent supposer que tous les élèves trouveront les « bonnes réponses ». Soit l'enseignant interroge les élèves sur le texte de la synthèse de fin de fiche cité ci-dessus et alors il les évalue sur des contenus légitimes⁶, sauf que ces contenus n'ont fait l'objet d'aucun apprentissage durant les séances de travail en classe. Ainsi, soit on « évalue » les élèves sur aucun objectif, soit on les évalue sur des objectifs légitimes qui n'ont pas donné lieu à des apprentissages !

La science politique maltraitée

Dans la plupart des manuels on trouve une tentative pour définir la science économique et la sociologie. Les activités proposées (même si elles sont souvent contestables) mettent généralement l'accent sur le fait qu'il existe des disciplines (science économique et sociologie) qui visent à rendre compte de certains aspects de la réalité. La structure du manuel Belin (2004) est particulièrement révélatrice. L'introduction (volumineuse) comporte trois dossiers sur la rentrée scolaire, le sport et la télévision (pp. 11-21). Le dossier sur la rentrée scolaire comporte une sous-partie intitulée « Le point de vue de l'économiste », une autre intitulée « le point de vue du sociologue » et une troisième intitulée « Le point de vue politique ». Le seul document de cette sous partie est un graphique qui présente des taux d'alphabétisation par pays et par genre. Les activités proposées (7 questions) portent sur l'existence de décisions politiques (un petit encadré qui figure en marge apporte des informations sur les lois Ferry). Il apparaît donc qu'il y a des « points de vue » de l'économiste et du sociologue et ensuite la réalité politique. La même structure se retrouve dans le dossier suivant consacré au sport : la première partie s'intitule « Le regard du sociologue », la

⁶ Si la définition de l'économie proposée ici nous semble pertinente, on pourra cependant noter le flou de celle relative à la sociologie.

seconde « le regard de l'économiste » et la troisième « Le sport un choix politique »⁷. On peut d'ailleurs noter qu'ici il y a confusion entre LE politique ou LA politique comme composante de la vie sociale et la science politique comme discipline académique. On remarque le déséquilibre, puisque dans le cas de ces deux manuels, les deux premières sous-parties font référence à des disciplines ou au point de vue de chercheurs (économistes ou sociologues), alors que la troisième sous partie ne fait pas référence à la science politique ou aux politologues. Le dernier dossier consacré à la télévision fait disparaître les références aux disciplines pour la sociologie (« La place de la télévision dans la vie quotidienne ») et pour l'économie (« La logique économique d'une chaîne de télévision ») et la science politique est toujours absente (« Télévision et politique »). Paradoxalement la dernière question posée aux élèves à propos de ce dossier est la suivante : « Quelles questions spécifiques le sociologue, l'économiste, le chercheur en sciences politiques posent-ils sur la télévision ? ». Mais les élèves n'ont aucun moyen de répondre à une telle question puisqu'aucun document ni aucune question ne les conduit à travailler sur la démarche propre des diverses disciplines. Par exemple les trois documents relatifs au thème « Télévision et politique » s'intitulent : « La télévision influence-t-elle les choix politiques ? », « La vie politique devant la caméra » et « La télévision facteur de démocratie ? ». Aucun de ces documents ne permet aux élèves de percevoir ce qu'a de spécifique le regard ou le questionnement du politologue. Le quatrième dossier de cette introduction s'intitule « La vie en société ». Il semble avoir pour objectif une présentation plus systématique des disciplines savantes de référence. Le premier document est un extrait de l'Encyclopaedia Universalis relatif aux Bochimans, on peut imaginer qu'il s'agit de présenter la démarche de l'anthropologue (mais qu'en est-il de la sociologie ?). Le second document est un texte de P.A. Samuelson relatif aux trois problèmes économiques fondamentaux. Il s'agit d'une présentation de la science économique par un économiste reconnu. Les documents 4 et 5 répondent à la question « Quels problèmes politiques toute société doit-elle résoudre ? ». On voit qu'il s'agit de présenter les « problèmes politiques » et non la démarche de la science politique, mais surtout les documents ont pour auteurs deux sociologues (J.D. Reynaud et M. Wieviorka). Aucun politologue n'est donc mobilisé pour présenter la science politique.

La même confusion entre objet d'étude (les phénomènes politiques) et discours visant à en rendre compte (la science politique) se retrouve dans le manuel Nathan. L'introduction de ce manuel prend l'exemple du cinéma. Le chapeau de l'introduction pose une question assez pertinente « Quel est le regard de l'économiste, du sociologue et du politologue sur le septième art ? » (p. 10). La double page consacrée au thème « Le cinéma, une approche politique » (pp. 16-17) comporte 4 documents : le premier est consacré au film « Le dictateur » de Charlie Chaplin, le second au film « JFK » d'Oliver Stone, le troisième au rapport de Blandine Kriegel sur « la violence et la télévision » et le dernier est un extrait d'un article d'Eric Fottorino relatif à l'élection d'Arnold Schwarzenegger comme gouverneur de Californie. Aucun document émanant d'un politologue, aucune activité visant à faire comprendre aux élèves quel est le regard du politologue sur le septième art. Il s'agit de montrer que le cinéma a une dimension politique. Un encadré intitulé « A retenir » (p. 17) le précise d'ailleurs clairement puisqu'on y indique que « certains films peuvent ouvertement parler de politique », que « les films sont eux-mêmes soumis à un contrôle politique » et que « la politique et le cinéma s'entremêlent » (élections de Reagan et de Schwarzenegger).

7.

Tout cela concerne l'objet étudié et non le regard du politologue. La question posée en ouverture de l'introduction ne peut donc pas trouver de réponse dans les documents étudiés et dans les activités proposées.

Le manuel Magnard adopte une approche elle aussi révélatrice du statut accordé à la science politique. Tout au long de l'introduction on trouve des citations. L'une est intitulée « Le point de vue d'un sociologue » et elle est signée de J. Dumazedier (p. 10), une autre « Le point de vue d'un économiste » et elle est signée par J. Fourastié (p. 12), mais on trouve aussi une citation intitulée « Le point de vue d'un homme politique », signée par Léo Lagrange. Dans un encadré intitulé « Les apports de l'Histoire et de la politique »⁸ (p. 9) on peut lire : « L'Histoire permet de connaître les conditions de l'apparition et de l'évolution d'un phénomène ». On désigne donc bien ici l'Histoire en tant que discipline. A la ligne suivante on peut lire « La politique permet de comprendre comment les pouvoirs publics créent le cadre dans lequel s'exercent les activités économiques et sociales ». Il est clair que cette seconde phrase se rapporte à l'activité politique.

Même glissement de sens entre discipline et objet d'étude dans le fichier TD Bréal 2005. Un encadré (document 3 de la Fiche 1) donne les définitions de la science économique, de la sociologie, de l'histoire. Puis on peut lire « La politique est l'ensemble des règles et des institutions que s'impose une société pour vivre en harmonie »⁹. Donc après avoir donné les définitions de trois disciplines, on donne la définition de la vie politique ou des institutions politiques.

IV. La pédagogie inductive : une démarche impossible

Même si le terme n'est pas explicitement utilisé, le caractère inductif de la démarche adoptée est parfois explicitement présenté aux élèves. Par exemple, le manuel Magnard, écrit dans le texte de présentation de l'introduction : « La démarche des SES s'appuie sur l'utilisation :

- de documents factuels qui donnent des exemples, des faits (textes, graphiques, tableaux statistiques) ;
- de documents interprétatifs qui fournissent des points de vue et des analyses (textes, schémas). » (p. 7)

Le fait que les « documents factuels » soient cités en premier n'est certainement pas un hasard.

Le fichier Hachette 2003 donne un bon exemple de « pédagogie inductive » et des impasses d'une telle approche. Dans une fiche qui vise à montrer l'intérêt du croisement des approches sociologique, économique et historique, les auteurs proposent comme première activité trois photos qui représentent respectivement un défilé de haute couture (un mannequin en robe de soirée), un couple de jeunes vêtus en « mode de la rue » et un

⁸ La majuscule à Histoire et la minuscule à politique sont dans l'original. On assimile donc l'Histoire comme discipline et la politique qui est un aspect du réel dont la science politique vise à rendre compte.

⁹ Remarquons au passage que le fait de définir la politique par la réalisation de l'harmonie est éminemment contestable.

« couple de la Belle Epoque » (TD Hachette 2003, p. 21). Ce sont donc là des « faits » à partir desquels les élèves devraient pouvoir induire les caractéristiques des trois types d'approche. Mais la question posée à propos de ces trois photos est la suivante : « Observez les caractéristiques de chaque mode vestimentaire présentée dans chaque photo. Comparez l'esthétique des vêtements, le style. A quelle occasion sont-ils portés et par qui ? ». On voit mal comment à partir de tels documents et d'une telle question, il est possible d'induire la spécificité des approches économique, sociologique et historique. Pourtant l'activité suivante propose aux élèves de remplir un tableau comportant trois colonnes relatives aux approches sociologique, économique et historique. Les élèves (en début de classe de seconde) sont supposés partir des trois photos afin de préciser chacune des trois approches. Les réponses proposées par le livre du maître font appel au vocabulaire suivant : « élite », « société bourgeoise », « distinction », « classes supérieures », « consommation de masse », « individualisation et libération des goûts ». Or aucun de ces concepts ne peut être « induit » par les élèves à partir de l'observation des trois photos. L'idée que les élèves « construisent leur propre savoir » à partir de documents factuels apparaît ici comme clairement impossible, sauf à supposer que les élèves ont la connaissance infuse du vocabulaire sociologique. Il est évident aussi que le fait d'attendre des élèves de telles réponses reposant sur une maîtrise du vocabulaire sociologique (le concept de distinction de Bourdieu par exemple) ne peut qu'avantager très largement les enfants les mieux dotés en capital culturel.

Un autre exemple des impasses de la pédagogie inductive est donné par le manuel Magnard. Ce manuel a choisi de faire découvrir les SES aux élèves à travers l'exemple des loisirs. Le document 9 de l'introduction a été rédigé par les auteurs eux-mêmes¹⁰. Sous le titre « Les fonctions du loisir », le texte du document est le suivant : « *Le loisir favorise l'épanouissement personnel et améliore le fonctionnement de la société. La pratique du sport et le contact avec la nature contribuent à l'équilibre de l'individu menacé par les contraintes de la vie urbaine. Mais il a aussi une fonction sociale. Les relations avec la famille et les amis, ainsi que la participation à des associations permettent de resserrer le lien social* ». Notons que ce document n'a rien de factuel, il présente une « analyse » des auteurs. Cette analyse relève dans une large mesure du sens commun et des idées reçues. Sur quoi se fonde, par exemple, l'affirmation selon laquelle les « contraintes de la vie urbaine » menacent « l'équilibre de l'individu » ? Quel est le fondement scientifique de cette affirmation ? On peut tout aussi bien affirmer que la vie urbaine libère l'individu des contraintes de la vie rurale communautaire et constitue une source de liberté et donc d'épanouissement individuel. Par ailleurs le texte utilise le concept sociologique de « lien social », ce concept ne fait pas l'objet d'une définition et surtout on ne pose aucune question qui inviterait les élèves à rechercher la définition de ce terme. On a là une nouvelle illustration du fait qu'à défaut d'une étude systématique des concepts et des démarches propres aux diverses disciplines des sciences sociales, on est réduit à supposer que les élèves connaissent déjà la signification des concepts sociologiques ou économiques (ici le concept de lien social).

Le contenu du document apparaît donc comme assez contestable et partir de ce document n'est pas « partir des faits ». Les questions posées aux élèves à propos de ce document sont les suivantes : « Que procure le loisir aux individus vivant dans une société moderne ? » et « Montrez en quoi le loisir favorise le fonctionnement de la société ». La réponse à ces questions ne peut pas être autre chose que la paraphrase du document ; aucune véritable activité intellectuelle n'est proposée aux élèves. On a là un bon exemple du fait que la « pédagogie inductive » et le travail sur documents peuvent conduire, tout autant

¹⁰ Il est signé « Magnard 2004 ».

que les pédagogies traditionnelles, à demander aux élèves un comportement de pure répétition du discours du maître.

Le manuel Hatier a fait le choix de consacrer l'introduction à un dossier sur la ville. Après une double page de sensibilisation (titres de presse pour l'essentiel), l'introduction comporte trois parties : la première est consacrée à des problèmes sociaux (les tags, la banlieue, les grands ensembles), la seconde présente la ville comme un pôle économique (tourisme, Euralille), la troisième est consacrée aux enjeux politiques de la ville (le tramway à Grenoble, Paris-plage). La question de synthèse de l'introduction, qui porte sur les trois parties, est la suivante : « Quelles sont les principales difficultés auxquelles sont aujourd'hui confrontées les grandes villes françaises ? ». Cette question présente un caractère extrêmement ambitieux. La volonté d'étudier un « objet-problème », dans son ensemble et dans ses différentes dimensions, conduit inévitablement à une approche qui suppose la maîtrise par des élèves de seconde de problématiques très complexes. Cette démarche suppose aussi que les élèves maîtrisent un grand nombre d'informations et soient capables de les articuler.

Alors que l'introduction a pour objectif de présenter aux élèves la démarche des sciences économiques et sociales, on ne trouve dans le dossier documentaire aucune référence à la science économique, à la sociologie ou à la science politique. Tout se passe comme si les auteurs avaient perdu de vue l'objectif et comme si l'étude de la ville était devenu une fin en soi. A aucun moment l'accent n'est mis sur ce que pourrait être la démarche d'un économiste, d'un sociologue ou d'un politologue étudiant la ville. Cela résulte, dans une large mesure, de la volonté de s'en tenir à des exemples concrets (des tags au tramway), mais à partir de ces « faits » on n'induit aucune définition des disciplines qu'il s'agirait, selon le programme officiel, de présenter aux élèves.

La meilleure illustration de l'impasse que constitue la pédagogie inductive est la façon dont les manuels introduisent les définitions des disciplines ou de leurs concepts essentiels. A aucun moment les définitions ne sont construites par les élèves dans le cadre d'activités qui leur seraient proposées dans le corps du chapitre introductif. Les définitions figurent dans des encadrés en marge des documents ou dans les synthèses de l'introduction. Cela est d'autant plus surprenant que plusieurs manuels font figurer la définition des disciplines dans les objectifs de l'introduction. Mais les activités ne sont pas construites pour atteindre ces objectifs. Non seulement ces définitions sont introduites sans lien avec les activités d'apprentissages proposées aux élèves, mais elles ne font généralement pas l'objet d'un travail d'explicitation ou de mise en relation avec les documents. Plusieurs manuels, par exemple, indiquent que la science économique se propose d'étudier la production, la répartition et la consommation des richesses ; mais à aucun moment dans les activités proposées aux élèves, les concepts de production, de répartition et de consommation ne sont définis ni introduits de sorte que l'on voit mal comment les élèves pourraient comprendre une définition dont les termes ne sont pas explicités. De façon encore plus problématique, les concepts de base des disciplines ne sont généralement pas cités et encore moins mis en œuvre. Par exemple, on pourrait imaginer qu'en présentant le « regard de l'économiste » on fasse appel au concept de prix relatif ou de coût d'opportunité, qu'en présentant le regard du sociologue on pourrait faire une première présentation du concept de déterminisme social ou du concept d'interaction.

Ainsi, la volonté de mettre en œuvre une pédagogie inductive et le refus d'une approche des apprentissages fondée sur des concepts, conduisent à étudier pour eux-mêmes des objets (le sport, le cinéma, la ville, etc.) Mais comme, par ailleurs il faut bien, en fonction du programme, faire référence à la science économique et à la sociologie, les définitions des

disciplines sont généralement introduites de façon magistrale lors des pages de synthèse qui concluent le chapitre. Il serait pourtant possible, dans une perspective constructiviste, de constituer des dossiers documentaires permettant aux élèves de se poser le problème de l'existence des disciplines et ainsi de construire les définitions des disciplines¹¹.

Un cas révélateur : un chapitre introductif sans apprentissage

Le cas du manuel Bréal mérite d'être traité à part. Il se distingue assez radicalement des autres manuels en ce qui concerne l'introduction. Ici, en effet, aucun texte ni aucune donnée statistique à étudier et la « synthèse » de l'introduction est pratiquement réduite à néant.

Sous l'intitulé général « L'économie et la société vues par le cinéma », l'introduction est constituée de trois doubles pages chacune comportant des photos tirées d'un film. En premier lieu quatre photos extraites du film « La guerre du feu » de J.J. Annaud présentent « l'économie et la société préhistorique vue par le cinéma » (pages 8 et 9). Ensuite 6 photos tirées du film de C. Berri « Germinal » illustrent « L'économie et la société du XIXe siècle » (pages 10 et 11). Enfin 7 photos tirées de divers films (« la vie est un long fleuve tranquille », « Tanguy », « Ressources humaines », « Wall Street », « The Full Monty », « Une époque formidable ») illustrent « L'économie et la société actuelles vues par le cinéma ».

Les activités proposées ne manquent pas de surprendre. Par exemple l'une des photos tirées de « La guerre du feu » comporte la légende suivante : « A l'époque de l'âge de pierre, le groupe social de base est la tribu ». Au bas de la page on trouve les questions suivantes « A l'époque de l'âge de pierre, les individus vivent-ils déjà en société ? Si oui, comment se nomme le groupe social de base ? Pourquoi selon vous les hommes ne vivent-ils pas seuls ? ». La réponse aux deux premières questions suppose simplement que l'on reproduise la légende de la photo. Par contre, on ne voit pas comment les élèves pourraient répondre à la troisième question et sur quelle base ils pourraient le faire ? En synthèse de cette première double page on trouve dans un encadré le texte suivant : « L'économie désigne la production, la façon de répartir les richesses et la consommation ». On ne voit pas comment les élèves pourraient induire (ou déduire) cette définition à partir de l'observation de quelques photos. De plus, ce qui fait l'objet de la définition c'est l'activité économique et non la science économique. Cette définition de l'économie est reproduite trois fois à la fin de chacune des trois double-pages. Curieusement, jamais le social ou la sociologie ne sont évoqués dans les synthèses, pas plus que la politique ou la science politique.

Pourtant dans la synthèse générale de l'introduction (qui se réduit à la page 15 de l'ouvrage) on trouve des définitions de la science économique, de la sociologie et de la science politique¹². Cette synthèse est par ailleurs assez naïvement évolutionniste. On pose en effet une série de questions dans lesquelles on demande aux élèves de comparer les économies de l'âge de pierre, du XIXe siècle et d'aujourd'hui : les élèves doivent dire dans laquelle des trois sociétés les inégalités sont les plus fortes, dans laquelle les individus sont en moyenne les plus riches, dans laquelle le niveau de consommation, le niveau des

¹¹ On pourrait s'inspirer des démarches proposées par B.-M. Barth dans son livre « L'apprentissage de l'abstraction » (Barth,)

¹² La définition de la science politique est la suivante « étude des règles et des institutions que s'impose une société pour vivre en harmonie » (Bréal, 2004, p. 15).

techniques ou encore le niveau de la production sont les plus élevés. Les réponses attendues sont assez évidentes, la société actuelle est « supérieure » à toutes les autres. Le moins que l'on puisse dire est que l'évolutionnisme de Spencer ou de Marx n'est plus guère d'actualité en sciences sociales, mais surtout on voit mal en quoi ces questions (qui occupent un tiers de la synthèse) contribuent à initier les élèves à la démarche des sciences sociales.

Conclusion

L'étude de la façon dont les manuels de seconde présentent la démarche des sciences économiques et sociales confirme quelques problèmes essentiels de l'enseignement des SES. Les rapports entre la discipline scolaire SES et les disciplines savantes de référence ne sont pas présentés clairement aux élèves. De façon plus ou moins explicite selon les manuels, on indique aux élèves que l'approche globale des SES est supérieure à la spécialisation disciplinaire. Si certains manuels affichent l'intention de présenter les regards de la science économique, de la sociologie et de la science politique, on constate que ni les documents ni les activités proposées ne sont de nature à permettre aux élèves de percevoir (même de façon élémentaire) ce que sont les disciplines de référence des SES.

La volonté de partir « d'objets-problèmes » conduit à introduire une confusion entre les objets d'étude et les discours visant à rendre compte de ces objets. Un flou existe pour le moins entre le social et le sociologique, entre la politique et la science politique. Il semblerait plus pertinent de présenter aux élèves les caractéristiques élémentaires des disciplines de référence des SES et d'insister sur le fait qu'aucun domaine de la vie sociale n'est spécifiquement économique social et politique. Au contraire un même aspect du réel peut être construit comme objet de recherche par chaque discipline.

Enfin la pédagogie inductive apparaît comme une impossibilité. Outre que les manuels ne partent jamais directement de faits bruts qui seraient préalables à toute analyse disciplinaire et théorique (car de tels faits n'existent pas), le refus d'une approche conceptuelle et théorique conduit à proposer aux élèves des activités qui ont peu d'enjeux intellectuels et qui sont faiblement mobilisatrices.

Bibliographie

- Barth B.-M. , (2001), *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- Becker, G. (1981), *A Treatise on the family*, Harvard University Press.
- Beitone A. (2004), *Enseigner des questions socialement vives, Note sur quelques confusions*, 7^{ème} biennale de l'éducation et de la formation, Lyon 15 avril 2004
- Berthelot J.-M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris, PUF.
- Berthelot, J.-M., (2008), *L'emprise du vrai, Connaissance scientifique et modernité*, Paris, PUF.
- Bourdieu Pierre, 2001, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.

- Buchanan, J., Tullock, G., (1962), *The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Commaille, J., (1997), *Les nouveaux enjeux de la question sociale*, coll. Questions de politique, Paris, Hachette.
- Dollo Christine, 2005a, « Généricité / spécificité d'un concept : La transposition didactique en sciences économiques et sociales », *Revue Suisse des sciences de l'Education*, Fribourg N°1, pp. 85 - 102.
- Dollo Christine, 2005b, « Les SES : épistémologie d'une discipline scolaire », in : Dollo Christine (Dir.), *L'enseignement des sciences économiques et sociales : entre savoir(s) et pratique(s)*, Skholê, hors-série N° 1, Aix en Provence, IUFM d' Aix-Marseille, pp. 9-14.
- Duran, P., (2000), *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ.
- Granovetter M., (1995), La notion d'embeddedness, in Jacob A. et H. Verin (Eds), *L'inscription sociale du marché*, p. 11-21, Paris, L'Harmattan.
- Johsua Samuel et Dupin Jean Jacques, 2003, *Introduction à la Didactique des Sciences et des Mathématiques*, Paris, PUF (3ème. édition).
- Lanta H. et Brémond J., (1995), La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ?, in Pascal Combemale (dir.), *Les sciences économiques et sociales*, Paris, Hachette/CNDP.
- Orange Christian, 2003a, « Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen », *ASTER*, 37, pp. 83-107.
- Orange Christian (2003b), « Apprentissages scientifiques, activités langagières et problématisation », in : JAUBERT Martine, REBIERE Maryse et BERNIE Jean Paul, (Eds.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, actes du colloque pluridisciplinaire international (Bordeaux, 3 au 5 avril 2003), IUFM d'Aquitaine, Université V. Segalen Bordeaux 2.

- **Annexe**

Le corpus utilisé

Les ouvrages étudiés sont parus en 2003-2004. Une nouvelle génération de manuel est parue au printemps pour utilisation dans les classes à partir de septembre 2008. Nous avons fait le choix de nous en tenir à la génération de manuels précédente, car notre objectif n'est pas de réaliser un « test comparatif » ni de peser sur le choix des ouvrages par les professeurs. Nous faisons l'hypothèse (fréquente dans les diverses didactiques des disciplines) que le contenu des manuels est, au moins jusqu'à un certain point, caractéristique du point de vue collectif de la profession sur les contenus disciplinaires et la façon de les enseigner. De ce point de vue une réflexion, même a posteriori, sur les manuels scolaires, participe d'une attitude réflexive à l'égard des savoirs enseignés et des démarches pédagogiques et didactiques mises en œuvre au sein d'une discipline scolaire.

Titre de l'ouvrage	Directeur de collection	Liste des auteurs	Editeur	Année d'édition
Sciences Economiques et sociales Travaux pratiques	C.D. Echaudemaison	A. Deshayes, C.D. Echaudemaison, M. Narcy, A. Tallon-Hallrard, A. Vallée.	Nathan	2004
Sciences Economiques et sociales	C.D. Echaudemaison	R. Chartoire, A. Deshayes, I. Drahy-Ranzieri, B. Fouilland, A. Parienty, S. Roux-Périnet, A. Vallée.	Nathan	2004
Sciences Economiques et sociales	A. Cohen	P. Caron, S. Carré, M. Ferrière, Y. Le Rolland, G. Martin, P.O. Perl, F. Rimbart, S. Rivière, G. Robert.	Bordas	2004
Sciences Economiques et Sociales	M. Montoussé	D. Brohard, D. Chamblay, P.A. Corpron, P. Froissart, M. Montoussé, P. Pourcel, G. Renouard, D. Vin-Datiche, I. Waquet.	Bréal	2004
Sciences Economiques et Sociales	J. Brémond	J. Brémond, JF. Couet, MM. Salort.	Belin	2004
Sciences Economiques et sociales	C. Longuet	D. Anselm, J. Bails, P. Berger-Longuet, P. Goémé, F. Millet.	Hatier	2004

Sciences Economiques et sociales	M. Nivière	C. Beddock-Diet, D.Beddock, P. Céard, J.P. Dal Follo, F. Devaux, T. Fernandez, J.P. Guidoni	Magnard	2004
Sciences Economiques et sociales Travaux pratiques	C. Branthomme, JL. Suc.	C. Branthomme, P. Le Normand, M. Rozé, JL. Suc, F. Vergnes, P. Vinachès.	Hachette	2003