

Sciences Economiques et Sociales : Pistes pour un débat *

Alain Beitone
Professeur de SES au lycée Thiers (Marseille)
Formateur à l'IUFM d'Aix-Marseille
Avril 2008

Introduction :

Discipline scolaire relativement récente (créée en 1967), les SES ont fait l'objet au cours des années de critiques récurrentes. Ces critiques, souvent idéologiques et mal informées ont entraîné des réactions très vives du corps des professeurs de SES qui sont parvenus à chaque fois à sauver leur enseignement dans ses caractéristiques essentielles. Ces attaques ont été d'autant plus mal vécues que l'enseignement des SES et la filière B, puis ES, à laquelle cet enseignement est lié, constitue un indiscutable succès. Seule grande innovation dans l'enseignement secondaire général depuis la réforme du lycée de 1902, la filière B puis ES a contribué de façon décisive à l'augmentation des taux de scolarisation dans l'enseignement général. Les études relatives au devenir des élèves dans l'enseignement supérieur montrent l'efficacité de cette voie de formation qui combine un enseignement littéraire plus soutenu qu'en S (4 heures de philo en ES contre 3 en S, existence de deux langues vivantes) et un enseignement de mathématiques plus soutenu qu'en L où ce dernier n'est qu'optionnel. La discipline scolaire SES est quant à elle plébiscitée par les lycéens comme le montre l'exploitation par Roger Establet et son équipe des questionnaires remplis par les lycéens à l'occasion de la « consultation Meirieu » (Establet, 2005). Comme le souligne Jean-Pierre Boisivon (Boisivon 2008) l'augmentation de la « part de marché » de la filière ES dans l'enseignement général montre que les élèves et les familles « votent avec leurs pieds » et choisissent cette filière en raison de l'intérêt qu'elle présente en termes de formation et de débouchés. En effet, et ce ne sont que quelques exemples, 56% des élèves qui rentrent dans un IEP ont un bac ES, 20% des bacheliers ES vont en faculté de droit où ils représentent 42,5 % des inscrits, les bacheliers ES représentent 25% des admis à l'ESSEC en 2005, ils réussissent bien en faculté de sciences économiques, en histoire, en sociologie, en LEA, etc.

L'histoire mouvementée de la filière et de l'enseignement des SES a contribué à forger une très forte identité du corps des profs de SES qui articule des valeurs relatives au fonctionnement de l'école (démocratisation de l'accès au savoir, formation du citoyen), des conceptions pédagogiques (« pédagogie active », « élève au centre », etc.), des conceptions didactiques (refus de la transposition didactique et affirmation de l'autonomie de la discipline scolaire SES par rapport aux disciplines universitaires de référence) et des conceptions épistémologiques (refus des découpages disciplinaires, primat de la démarche inductive, refus de la modélisation, etc.).

** Ce texte constitue le support d'une intervention prononcée à l'occasion d'un colloque sur l'enseignement de l'économie organisé au Sénat le 21 avril 2008.*

Cette identité forte a indiscutablement contribué à la résistance de l'enseignement des SES face aux attaques dont il a fait l'objet. Elle a aussi servi de base aux comportements innovateurs de très nombreux professeurs de SES sur le plan des pratiques pédagogiques, du recours aux technologies de l'information et de la communication, de l'ouverture de l'école sur le monde socio-économique.

Cependant certains éléments de cette identité sont devenus un obstacle aux changements nécessaires dans l'enseignement des SES et un certain nombre de ruptures sont indispensables pour que cet enseignement conserve son rôle positif dans le système éducatif français, tout en répondant à des exigences nouvelles.

I. Il faut rompre avec le discours dominant en SES

1/ En finir avec les « objets-problèmes »

Le discours dominant sur l'enseignement des SES repose sur un refus de construire les apprentissages des élèves à partir des disciplines constituées pour privilégier des « objets-problèmes » (la famille, le chômage, la mondialisation, etc.) à propos desquels on convoque les savoirs issus des différentes sciences sociales qui sont nécessaires à la compréhension de ces « objets-problèmes ».

Or un tel discours est injustifiable tant sur le plan épistémologique que sur le plan didactique.

- Sur le plan épistémologique, le fait de partir d'objets-problèmes suppose que ces objets existent préalablement à toute mobilisation des savoirs disciplinaires. Il faut donc que le réel soit transparent, directement accessible à un observateur. Or, on sait depuis G. Bachelard que la connaissance scientifique a pour point de départ un problème, et que les problèmes ne se posent pas tout seul. C'est l'existence d'un problème qui conduit à la construction d'un objet scientifique. L'entreprise par exemple n'est pas un « objet-problème » à l'état naturel. Le propre de l'activité scientifique est de rendre étrange ce qui est familier. Le fait d'observer une entreprise ne constitue pas spontanément celle-ci en problème. Par ailleurs, les objets empiriques ne donnent pas lieu à la construction du même problème dans les différentes disciplines. L'entreprise n'est pas le même problème pour l'économiste, pour le sociologue, pour le juriste, pour le psychologue du travail, etc. Il n'y a donc pas d'abord un « objet-problème » et ensuite des disciplines que l'on convoquerait pour étudier l'objet. Ce discours relatif au primat des objets-problèmes, si fréquent en SES, n'est en fait qu'un discours de justification du refus du découpage disciplinaire des savoirs. C'est parce que le discours dominant en SES considère que les disciplines constituent des découpages arbitraires reposant exclusivement sur des stratégies de pouvoir que l'on prétend, dans l'enseignement secondaire, analyser le fait social total sans s'encombrer de découpages disciplinaires. Pourtant l'histoire des connaissances scientifiques nous montre que cette logique de spécialisation disciplinaire est à l'œuvre. Certes les « pères fondateurs » (A. Smith, K. Marx, M. Weber, etc.) n'étaient ni économistes ni sociologues, de même que Pascal n'était ni mathématicien, ni physicien. Mais précisément le progrès des connaissances repose sur la spécialisation disciplinaire à la fois du point de vue de la production des savoirs nouveaux et du point de vue de la validation de ces savoirs. Il est exact par ailleurs

que, du point de vue de la recherche, le croisement des approches disciplinaires se révèle souvent fécond et que l'enfermement disciplinaire est un danger. Les travaux au sein d'une discipline sont souvent fécondés par des questions soulevées dans d'autres disciplines, les concepts sont nomades, etc. Mais cette fécondité n'est possible que parce que ceux qui participent à ce processus de dialogue entre disciplines sont de très bons connaisseurs de leur discipline. Il ne s'agit donc pas de contester l'intérêt du travail co-disciplinaire, mais celui-ci porte sur des objets (le travail par exemple) qui sont construits comme problème scientifique par des disciplines qui mobilisent leur méthodologie et leur problématisation spécifiques. **Sur le plan épistémologique, le discours dominant en SES sur les « objets-problèmes » est révélateur d'une posture empiriste pour laquelle le réel se donne à voir préalablement à toute problématisation scientifique.**

- Sur le plan didactique, la mise en avant des « objets-problèmes » est justifiée par le fait que ces objets suscitent l'intérêt des élèves, alors qu'une entrée par les disciplines serait inadaptée aux élèves des lycées car trop abstraite et dépourvue de sens pour les élèves. Du point de vue de la psychologie des apprentissages, on suppose donc un intérêt spontané des élèves pour la réalité (naturelle ou sociale), on suppose aussi que les élèves problématisent spontanément et qu'ils éprouvent, toujours de façon spontanée, le besoin de recourir aux connaissances scientifiques. Cette approche qui a eu son heure de gloire dans les « pédagogies nouvelles » et qui fut popularisée notamment par A. S. Neil (1962/1971) n'est plus défendue par personne aujourd'hui dans la communauté des chercheurs en éducation¹ (voir par exemple Not, 1979). Certes, les pédagogies nouvelles ont eu le mérite considérable de remettre en cause la conception des apprentissages qui reposait sur une transmission du savoir où l'élève était considéré comme une « page blanche ». On attendait de lui soumission, passivité et répétition alors que les pédagogies nouvelles ont conduit à mettre l'accent sur l'importance de l'activité intellectuelle des élèves. Mais les réflexions pédagogiques et didactiques qui se sont développées par la suite ont remis en cause la conception spontanéiste des apprentissages et ont souligné l'importance du travail de l'enseignant qui ne se limite pas à accompagner l'activité spontanée et totalement autonome des élèves. De plus, de même que le réel n'est pas spontanément un objet de recherche pour le scientifique (le fait est « construit, conquis, constaté » pour reprendre Bachelard), le réel n'est pas spontanément un objet d'apprentissage pour l'élève². La famille, l'entreprise, la monnaie, ne sont pas pour les élèves des « objets-problèmes », ils sont un environnement familier qui relève de routines et d'idées reçues. Ils n'ont de ce fait rien de problématique, ils sont des « allant de soi ». Il existe certes des thèmes (le chômage par exemple) qui sont perçus par les élèves comme des « problèmes », mais le mot est alors compris au sens courant de difficulté ou de dysfonctionnement, il n'y a pas de passage automatique entre les problèmes ainsi conçus et les problèmes scientifiques, et donc

¹ Bien mieux, un certain nombre de travaux ont montré que ces pédagogies nouvelles qui voulaient favoriser l'accès au savoir du plus grand nombre peuvent se révéler contre-productives de ce point de vue. Ce sont en effet les enfants les mieux dotés en capital culturel qui tirent le plus partie de ces pédagogies non-directives ou fondées sur l'intérêt spontané de l'élève (voir notamment Terrail, 2002, 2004)

² On a ici un exemple du lien entre réflexion épistémologique et réflexion didactique.

pas de stimuli engageant l'élève sur les voies de l'apprentissage. L'élève, par exemple, ne va pas se poser le problème du lien entre flexibilité du taux de salaire et trappe à chômage, il va souvent considérer que les chômeurs sont trop indemnisés et se complaisent dans leur situation. Toujours en suivant Bachelard, on voit bien qu'il n'y a pas là une problématisation scientifique, mais un obstacle contre lequel il faudra accéder à la problématisation scientifique. Dans d'autres cas, l'élève ne voit aucun problème (par exemple quand il considère que la famille a un fondement biologique) et le professeur doit faire émerger un problème³. Classiquement en SES le professeur utilise des textes anthropologiques qui décrivent des familles très éloignées de celles qui sont familières aux élèves et qui permettent de « rendre étrange ce qui est familier ». On doit donc partir d'une discipline pour transformer en problème un objet familier aux élèves. **Sur le plan didactique, le discours sur les objets problèmes repose sur une conception spontaniste des apprentissages qui n'a aucune justification au regard des travaux récents relatifs à la didactique et à la psychologie des apprentissages.**

2/ En finir avec une posture relativiste

Le discours dominant en SES est relativiste. En effet, il repose sur une conception dualiste selon laquelle il est possible de produire des savoirs positifs (une « connaissance objective » comme disait Popper) dans le domaine des sciences de la nature mais pas dans le domaine des « sciences de la culture » où la distinction entre jugement de fait et jugement de valeur serait impossible. Dès lors, on ne peut pas distinguer entre ce qui relève des connaissances que les élèves doivent s'approprier et ce qui relève des valeurs auxquelles on doit les faire adhérer. Il n'y aurait donc pas, dans le domaine des sciences sociales, d'autorités scientifiques auxquelles on pourrait valablement se référer pour trancher d'éventuelles divergences à propos de ce qui doit être enseigné. C'est ce qui permet de comprendre pourquoi le discours dominant sur les SES met tellement l'accent sur la formation du citoyen. On a beau objecter que les professeurs de philosophie, de mathématiques, de SVT, de Physique-Chimie contribuent eux aussi à la formation du citoyen, les tenants du discours dominants ne cessent d'affirmer que le propre des SES est de former le citoyen. C'est qu'en effet, l'exercice de la citoyenneté repose sur la défense de certaines valeurs. C'est donc à travers la question des valeurs que se réaliserait le lien spécifique entre SES et citoyenneté. Dans la même logique, le discours dominant en SES met l'accent sur une certaine conception de ce que l'on nomme les « questions vives ». Dans ce discours on désigne ainsi des questions qui sont controversées dans la société du fait de divergences sur les valeurs (par exemple : Faut-il privilégier la solidarité ou le mérite individuel ? Faut-il privilégier l'ordre ou le mouvement ? Faut-il étendre ou réduire le champ des interventions publiques ? etc.). Sur de telles questions, il n'y a pas de savoirs à transmettre, le professeur ne peut que favoriser le débat entre les diverses conceptions en présence ? Tout au plus peut-il

³ Cet exemple est une bonne illustration du fait que, dans nombre de cas, la pratique des professeurs de SES est très éloignée du discours dominant en SES. Ici par exemple, les enseignants ne partent pas d'un « objet-problème », ils partent des savoirs produits par une discipline (l'anthropologie) et font travailler les élèves à partir des résultats produits par cette discipline (on trouve dans les manuels des textes de C. Levi-Strauss, de F. Héritier, de M. Mead, etc.). La construction de la famille comme problème justifiant une activité d'apprentissage est donc le résultat d'une approche disciplinaire.

respecter un certain pluralisme⁴. **Le relativisme conduit donc à une confusion constante entre le débat démocratique et le débat scientifique.**

Il convient, là encore, de comprendre l'origine du problème. Il existe, dans les sciences de la nature comme dans les sciences sociales, un discours scientiste qui prétend trancher, sur la base de connaissances scientifiques présentées comme indiscutables, des débats de sociétés qui doivent faire l'objet d'un débat démocratique. Ainsi en va-t-il, dans le domaine des sciences de la nature, des débats relatifs au nucléaire ou aux OGM. Dans les sciences sociales, le problème se pose aujourd'hui surtout à propos de la science économique et de son application au domaine de la politique économique. Certains n'hésitent pas à nier l'existence de débats scientifiques et à contester la légitimité d'un débat démocratique au nom de « vérités scientifiques » en économie qui s'imposeraient à tous (c'est le fameux débat autour de la « pensée unique » en économie). Ce danger de dérive scientiste est réel, et une authentique formation des élèves doit conduire à la prise de conscience de ce danger. Mais la réponse au scientisme n'est pas le relativisme. Elle réside dans un patient travail consistant à montrer aux élèves :

- a) que dans les sciences sociales comme dans les sciences de la nature il est nécessaire et possible de distinguer jugement de fait et jugement de valeur ;
- b) que les sciences sociales ont produit un savoir qui est au moins partiellement cumulatif et que le savoir ainsi produit est de nature à éclairer le débat démocratique sans se substituer à lui ;
- c) qu'un débat démocratique qui ne serait pas éclairé par des savoirs positifs a de grandes chances de conduire à des désastres politiques.

Sans doute en réaction contre le scientisme, le discours dominant en SES a adopté une posture relativiste. Cette posture est doublement néfaste :

- elle renforce un relativisme que les élèves puisent dans le débat social et fait obstacle aux apprentissages ;
- elle conduit à occulter le caractère émancipateur des savoirs produits par les sciences de la nature comme par les sciences sociales.

⁴ On comprend pourquoi l'ECJS est souvent présenté comme constituant une concurrence déloyale à l'égard des SES. Si en effet on caractérise les SES comme le lieu de débats sur des enjeux de société, la différence avec l'ECJS est inexistante. Si au contraire on considère l'ECJS comme un dispositif (et non une discipline scolaire) visant à familiariser les élèves avec le débat démocratique, alors que les SES sont une discipline qui vise à transmettre les savoirs produits par les sciences sociales, il n'y a pas de concurrence entre SES et ECJS.

3/ En finir avec le refus de l'ancrage disciplinaire

Le discours dominant en SES repose sur le refus de l'ancrage disciplinaire. Comme nous l'avons vu plus haut, cette position est liée au primat accordé aux « objets-problèmes » par rapport aux disciplines. Mais deux autres arguments sont fréquemment avancés pour justifier une prétendue autonomie des SES par rapport aux savoirs de référence. Le premier argument consiste à affirmer que les SES sont une discipline à laquelle ne correspond aucune discipline universitaire, qu'on y enseignerait un savoir *sui generis* qui ne relèverait pas d'une logique de transposition didactique. Le second argument consiste à souligner que l'enseignement des SES est un enseignement de culture générale qui n'aurait pas à s'encombrer de la spécialisation propre aux enseignements universitaires.

Ces deux arguments ne sont pas recevables. Tout d'abord, comme on l'a souvent souligné, aucune discipline scolaire, n'est la simple image dans le secondaire d'une discipline de l'enseignement supérieur. C'est évident en ce qui concerne les SVT qui empruntent des savoirs à la géologie, à la biologie, à la physique du globe, à la botanique, etc. C'est évident aussi en ce qui concerne l'histoire et géographie à laquelle correspondent deux disciplines universitaires distinctes appartenant en général à des Unités de formation et de recherche différentes. Enfin, les STG correspondent à l'économie, au droit, à la gestion, à la comptabilité, etc. Même pour les disciplines où existe, en apparence, une plus grande correspondance entre discipline savante et discipline scolaire comme les mathématiques, on peut montrer facilement que la discipline scolaire regroupe des disciplines savantes différentes du point de vue de la recherche et de l'enseignement supérieur (algèbre, analyse, géométrie, probabilités, etc.). Par conséquent, les SES, qui empruntent des savoirs à la science économique, à la sociologie, à la science politique, n'occupent en rien une position singulière par rapport aux autres disciplines scolaires. Pourtant aucun professeur d'histoire-géographie ou de SVT ne prétend dépasser dans l'enseignement secondaire les clivages entre disciplines savantes, aucun ne prétend partir de l'étude « d'objets-problèmes », aucun ne présente comme irrecevable d'enseigner alternativement de l'histoire, de la géographie, de la biologie, de la géologie, etc. Tous pourtant sont confrontés au même public lycéen et on ne voit pas pourquoi l'âge des élèves interdirait dans les sciences sociales une spécialisation disciplinaire qui est la norme communément admise dans les autres disciplines scolaires.

Par ailleurs, toutes les disciplines scolaires de l'enseignement général sont, au même titre que les SES, des disciplines de culture générale. Le professeur de philosophie qui fait un cours fondé sur la logique, puis un cours fondé sur la philosophie politique, puis un cours fondé sur la métaphysique, n'entend pas faire de ses élèves des spécialistes de ces champs de recherche de la philosophie pas plus qu'il n'entend en faire des spécialistes de Platon, de Kant ou de Marx. Il mobilise des savoirs spécialisés pour contribuer à la culture générale de ses élèves. Il en va de même pour un professeur d'histoire-géographie qui traite d'histoire religieuse ou des phénomènes volcaniques. C'est en conduisant les élèves à adopter alternativement le point de vue du médiéviste, du chimiste, du géologue, etc. que l'enseignant peut contribuer au mieux à la formation de la culture générale des élèves. Bien évidemment, il existe une lecture caricaturale de la spécialisation disciplinaire qui conduit à l'enfermement et qui ne permet pas aux élèves de mettre les savoirs en relation. Elle devient alors un obstacle et non plus un vecteur de l'apprentissage. Tout professeur de SES a fait l'expérience d'élèves incapables de mobiliser des connaissances acquises en histoire, en

mathématiques, en philosophie qui pourraient pourtant alimenter utilement le travail en sciences économiques, en sociologie ou en science politique. Cela résulte généralement du fait que les élèves entretiennent un rapport segmenté : ces derniers sont enfermés dans des disciplines scolaires et, au sein des disciplines, dans des chapitres. Mais pour former efficacement les élèves (faire en sorte qu'ils s'approprient des savoirs, qu'ils les mettent en relation, qu'ils leur attribuent du sens et qu'ils puissent ainsi enrichir leur culture personnelle) il est nécessaire de ne pas renoncer à la spécialisation disciplinaire. Cela implique ainsi un effort pédagogique et didactique au sein de chaque discipline scolaire comme au sein des équipes pédagogiques qui ont en charge les différentes classes.

Le refus de la spécialisation disciplinaire qui caractérise le discours dominant sur les SES n'a donc pas de justification sérieuse ni sur le plan épistémologique, ni sur le plan didactique. Il a par contre un grave inconvénient du point de vue de la solidité institutionnelle de la discipline scolaire SES. Alors que les universitaires de géologie, de biologie, de botanique, se reconnaissent dans ce qui est enseigné en SVT, alors qu'ils sont souvent très actifs dans l'association de spécialistes des enseignants de cette discipline (il en va de même en histoire-géographie, en physique-chimie ou en philosophie), nombre d'universitaires économistes, sociologues ou politistes ne se reconnaissent pas dans ce qui est enseigné en SES et déplorent que les méthodes et les résultats propres à leurs disciplines ne soient pas enseignés en tant que tels aux élèves des lycées.

4/ En finir avec l'inductivisme pédagogique

L'expression « inductivisme pédagogique », qui a une fonction de slogan identitaire en SES, est au mieux une formule malencontreuse, au pire un non-sens pédagogique. Dans les deux cas, il faut l'abandonner (Beitone, 2007). Du point de vue pédagogique, l'idée selon laquelle les élèves pourraient construire leurs connaissances à partir d'une observation des « faits » sans idée préconçue et sans outillage conceptuel et théorique, puis, à partir de cette observation, « induire » des propositions de portée générale n'est défendue par aucun spécialiste de l'enseignement d'aucune discipline scolaire. Non seulement, comme on le sait depuis D. Hume, G. Bachelard et K. Popper, cette approche n'a pas de fondement épistémologique, mais de plus, elle constitue une impossibilité pédagogique. Imagine-t-on un professeur d'histoire chargé d'enseigner la Révolution Française conduisant ses élèves aux archives nationales en leur demandant d'observer les « faits » que constituent les archives afin d'en induire une description d'ensemble et une conceptualisation de la fin de l'Ancien Régime en France ? Bien évidemment, les manuels d'histoire (comme les manuels de SES) comportent des documents à partir desquels on peut faire travailler les élèves, mais ces documents sont sélectionnés en fonction d'un certain point de vue historiographique, économique ou sociologique, donc en fonction d'une problématique scientifique. La méthode consistant à faire travailler les élèves à partir d'un document (des données statistiques sur le choix du conjoint ou sur la relation entre taux de croissance et taux de chômage par exemple) peut se révéler en effet particulièrement formatrice. Mais ce serait donner une idée totalement fautive de ce qu'est l'activité scientifique que de faire croire aux élèves qu'ils ont découvert une relation par induction à partir de « faits bruts ». Il est au contraire de la plus haute importance d'attirer leur attention, à un moment ou à un autre, sur le fait qu'il existe un savoir préalable sur ces questions et que le professeur a sélectionné les documents pour leur faire « redécouvrir » ce savoir. Plus fondamentalement encore, une telle approche

pédagogique, si elle est utilisée unilatéralement, peut donner aux élèves l'idée que le savoir se découvre spontanément par simple observation. Il faut au contraire, aussi souvent que possible, confronter les élèves à des données paradoxales ou contradictoires afin de leur montrer l'importance des hypothèses, des méthodes adoptées ainsi que la fécondité des débats scientifiques. **Pratiquer une pédagogie inductive est donc impossible puisque l'on ne dispose en classe ni du temps, ni des moyens de partir systématiquement des « faits » pour en « induire » des propositions scientifiques. De plus, feindre de pratiquer une démarche inductive en travaillant sur documents avec les élèves, c'est leur donner une idée fautive de ce qu'est l'activité scientifique.** C'est aussi parfois organiser en classe une activité fondée sur le cours dialogué à partir de documents qui se révèle, en fait, n'être qu'un cours magistral déguisé, ne suscitant pas (faute de problématisation et de conceptualisation) une véritable activité intellectuelle des élèves (voir sur ce point les analyses de B. Charlot, J.Y. Rochex et E. Bautier (1992) ainsi que l'article de J. Deauvieux, 2007).

Comment expliquer l'importance de la référence à la pédagogie inductive dans le discours dominant en SES alors qu'elle ne correspond pas à la réalité des pratiques enseignantes comme le montre notamment l'évolution du contenu des manuels scolaires ?

Un élément important de réponse à cette question réside dans le refus de la théorie qui caractérise ce discours⁵. Ce refus de la théorie conduit bien évidemment à un primat du concret et, assez logiquement, au primat de l'induction. Sous couvert de n'être qu'une simple technique pédagogique adaptée au profil des lycéens, la pédagogie inductive s'appuie sur une conception épistémologique implicite. L'étude de quelques textes représentatifs du discours dominant en SES montre de plus que ce refus de la théorie vise spécifiquement la théorie économique et plus particulièrement la théorie néo-classique. On ne trouve guère de discours contestant la théorie de la régulation ou la théorie marxiste, pas plus qu'une critique des théories sociologiques qui mettent en évidence l'existence de déterminismes sociaux. La contestation de la théorie puise donc ses racines dans la tradition de l'école historique allemande et dans certaines formes d'hétérodoxies qui marquent l'histoire de la pensée économique (l'institutionnalisme et la tradition française d'économie littéraire⁶). Ces traditions théoriques présentent un indiscutable intérêt et peuvent être mobilisées de façon parfaitement légitime dans la formation des lycéens aux sciences sociales. Mais le problème réside dans le fait que ces approches et leur posture épistémologique sont souvent présentées comme les seules légitimes⁷ alors qu'à l'inverse on insiste lourdement sur

⁵ Ce refus des théories est lui aussi justifié par des arguments « pédagogiques » : les théories seraient trop compliquées, trop abstraites pour les élèves. Il faudrait partir du concret, réputé plus simple. Comme on le sait, ce discours n'est guère recevable : le concret est bien plus complexe que la théorie. Mais surtout il s'agit là d'un discours misérabiliste : les nouveaux lycéens seraient avides de concret et rétifs à l'abstraction et il faudrait adapter l'enseignement en conséquence. Mais bien évidemment l'accès au savoir et l'accès aux filières de formation les plus prestigieuses supposent toujours la maîtrise de connaissances très conceptuelles et très théoriques. Faire du concret avec la masse des lycéens et réserver à l'élite les théories, les concepts et les modèles ne semble guère cohérent avec l'ambition de démocratisation de l'accès au savoir qu'affiche généralement le discours dominant en SES.

⁶ On trouve par exemple sous la plume d'André Marchal (1955) des formules qui ressemblent beaucoup au discours dominant en SES.

⁷ Les seules conformes à « l'esprit des SES » disent certains.

« l'irréalisme » de la théorie néo-classique (souvent réduite au modèle walrasien de base) et sur l'abstraction et la mathématisation de l'analyse économique d'inspiration néo-classique⁸. S'il peut être tout à fait formateur de montrer aux élèves qu'il existe des programmes de recherche concurrents reposant sur des conceptualisations et des modélisations différentes, il n'est en revanche pas acceptable d'opposer le concret à la théorie, l'observation à la conceptualisation, la description à la modélisation.

La « pédagogie inductive » souvent justifiée par des arguments de bon sens pédagogique est en réalité l'expression de choix épistémologiques : refus de la théorie et de la modélisation, contestation de la théorie néo-classique et préférence accordée à des approches hétérodoxes⁹.

II. Pistes pour une refondation des SES

Seule une rupture avec le discours dominant peut ouvrir la voie à une possible refondation des SES. Refondation car il s'agit de donner aux SES un nouvel élan qui, se fondant sur ses acquis pédagogiques et didactiques, permettrait de prendre acte de l'histoire de la discipline, des débats qui l'ont traversée, des expériences pédagogiques et didactiques accumulées, de l'évolution du système scolaire ainsi que des avancées de la connaissance scientifique résultant des recherches qui ont été conduites depuis 30 ans.

Trois axes essentiels pourraient servir de base à cette refondation.

1/ Faire acquérir aux élèves les connaissances de base relatives à des disciplines constituées (sciences économiques, sociologie, science politique)

Les sciences économiques et sociales, comme discipline scolaire, doivent se donner comme objectif de former les élèves aux éléments de base de trois disciplines savantes : la science économique, la sociologie, la science politique. Cela n'interdit pas de recourir en tant que de besoin à des savoirs empruntés à l'anthropologie, à la démographie, à la psychologie sociale. Mais l'objectif doit être clair : un élève ayant suivi au lycée un cursus de SES doit, à l'issue de ce cursus, maîtriser les principaux concepts de base, les modèles significatifs, les méthodes caractéristiques, les théories essentielles de chacune de ces trois disciplines. De même qu'un élève qui a suivi plusieurs années de formation en SVT est capable de distinguer ce qui relève de la botanique ou de la géologie, un élève de SES doit pouvoir distinguer un texte, une étude, une enquête qui relèvent de la science économique ou de la sociologie.

Une partie du travail réalisé avec les élèves doit viser à les initier à la science économique, à la sociologie et à la science politique, de même que les élèves sont initiés à l'algèbre, à la physique, à la biologie, à la géographie, etc.

⁸ Notons au passage qu'un certain nombre d'économistes qu'affectionnent les tenants d'une approche « critique » ou « alter économique » (par exemple J. Stiglitz ou A. Sen) utilisent presque exclusivement dans leurs travaux un appareil analytique néo-classique

⁹ On notera au passage que nombre d'approches hétérodoxes sont tout aussi conceptuelles, théoriques et modélisées que les approches orthodoxes. On aura beaucoup de peine par exemple à présenter Marx comme un empiriste radical, les théoriciens de la Régulation construisent les « faits stylisés » qu'ils utilisent en fonction de leur conceptualisation, les théoriciens de l'économie monétaire de production ont recours à de nombreux modèles, etc. De plus certains hétérodoxes n'hésitent pas à recourir aux méthodes quantitatives (par exemple Amable ou Aglietta)

Cela n'implique aucun encyclopédisme. Il ne s'agit pas d'enseigner au lycée la totalité des savoirs produits par ces disciplines, il s'agit d'initier les élèves aux modes de pensée, aux questionnements, aux savoirs de base qui caractérisent chacune des sciences sociales qui fondent l'enseignement des SES. Cela n'implique pas non plus, bien au contraire, de renoncer à montrer aux élèves l'intérêt du croisement de certains regards disciplinaires sur un même objet d'étude.

Pour ce faire, il apparaît nécessaire de construire des programmes moins ambitieux qui, dans le prolongement des évolutions qui se sont déjà produites, permettront aux élèves de mieux percevoir la spécificité et la logique interne de chacune des disciplines de référence des SES.

Pour chacun des trois niveaux, les programmes pourraient être structurés en trois parties : une partie sciences économiques, une partie sociologique, une partie consacrée à l'étude d'un ou deux objets communs aux sciences sociales (l'emploi et la mondialisation par exemple). L'option de première et l'enseignement de spécialité de terminale pourraient être consacrés à la science politique et à quelques principes essentiels du droit constitutionnel.

2/ Renforcer la neutralité axiologique

L'objectif de formation du citoyen (qui est celui de l'ensemble du système éducatif) ne consiste pas à transmettre aux élèves telle ou telle valeur. Il ne s'agit pas de faire l'apologie de l'entreprise « lieu de formation des richesses » ou de diaboliser l'entreprise « lieu d'exploitation ». De même, il ne s'agit pas de chanter les louanges de la mondialisation heureuse ou d'adopter une posture altermondialiste. On pourrait passer ainsi en revue la plupart des questions des programmes. Au contraire, il s'agit de fournir aux élèves les outils intellectuels leur permettant d'exercer une citoyenneté éclairée. C'est donc en leur permettant de s'approprier un certain nombre de savoirs produits dans les sciences sociales, en leur permettant de distinguer jugement de fait et jugement de valeur, en leur permettant de distinguer ce qui relève du débat scientifique et ce qui relève du débat démocratique, en leur permettant de se tenir à distance du scientisme et du relativisme, que l'on contribuera le mieux à la formation du citoyen. Dans cet esprit, et dans le prolongement des conceptions de Condorcet, il n'y a pas de contradiction entre l'objectif de transmission des savoirs et l'objectif de formation du citoyen.

Une telle posture, qui met l'accent sur la légitimité scientifique des savoirs enseignés en SES, se heurte à un double écueil :

- certains groupes de pression n'acceptent pas le caractère nécessairement désenchanté de toute étude scientifique du monde social. Ils voudraient que les SES diffusent une image positive de la réalité sociale, tiennent un discours favorisant l'adhésion des élèves aux réalités économiques et sociales existantes. Ils s'indignent volontiers que l'on problématise et que l'on mette en débat ce qui pour eux devrait aller de soi et relève du bon sens ;
- certains professeurs de SES ont une conception quelque peu prophétique de leur mission. S'ils considèrent que la légitimité des savoirs enseignés est d'abord une légitimité civique, c'est qu'ils pensent qu'il s'agit d'abord de promouvoir certaines idées dans le débat social. Si ces idées sont la plupart du temps progressistes (justice sociale, lutte contre l'exclusion, démocratie, défense de l'environnement,

etc.), elles sont cependant abordées sous l'angle de l'opinion et des valeurs et elles font alors de la classe le cadre de débats où la question de la vérité est éliminée.

Pour échapper à ce double écueil, il faut considérer les valeurs comme des objets d'étude pour les sciences sociales. **Il ne s'agit pas d'être pour ou contre telle ou telle conception de la justice sociale, il ne s'agit pas d'adopter telle ou telle position à propos de la décroissance ou du développement durable, mais d'étudier ce que les sciences sociales ont à nous apprendre sur ces objets et sur ces débats. Et, dans la conduite de cette étude, contre les divers groupes de pression, défendre l'autonomie du champ scolaire adossée à l'autonomie du champ scientifique.**

3/ S'appuyer sur la conception constructiviste de l'apprentissage

Les débats qui opposent pédagogie active et cours magistral, pédagogie inductive et pédagogie déductive, directivité et non-directivité, sont aujourd'hui dépassés.

Les réflexions actuelles en matière d'éducation et de didactique sont particulièrement riches, mais on peut en dégager quelques idées importantes.

- Il existe une différence entre les savoirs (qui existent préalablement aux apprentissages des élèves et qui sont validés dans des communautés savantes) et les connaissances que les élèves doivent s'approprier par une activité intellectuelle personnelle.
- Il n'y a pas lieu d'opposer une posture qui « met l'élève au centre » et une autre qui met le « savoir au centre ». L'école doit être centrée sur les rapports de l'élève aux savoirs. La tâche de l'enseignant consiste à organiser des situations au sein desquelles ce rapport de l'élève aux savoirs conduit à des apprentissages.
- L'élève qui apprend n'est pas une page blanche. Il a toujours des représentations ou des conceptions qui doivent être prises en compte dans le processus d'apprentissage. Apprendre, consiste toujours pour un individu à mettre en mouvement son système de représentations, à l'enrichir, à le complexifier.
- L'élève n'a quelques chances d'apprendre que s'il est confronté à des situations qui constituent des énigmes, des paradoxes, qui sont le point de départ d'un processus d'investigation à l'occasion duquel l'élève acquiert et structure de nouvelles connaissances qui contribuent à restructurer son système de représentations.
- L'élève n'a des chances d'apprendre que si l'on combine une activité relativement autonome de formulation d'hypothèses, d'investigations empiriques, de conceptualisation et un apport de savoirs nouveaux. L'apprentissage suppose donc toujours que l'on combine un processus de découverte par l'élève et un processus de transmission de savoirs à l'élève. C'est parce que l'élève est engagé dans un processus d'investigation, parce que la problématisation a un sens subjectif pour lui, qu'il devient réceptif à l'apport de nouveaux savoirs qui se transforment en connaissance du fait que les élèves mettent en œuvre ces savoirs dans le cadre de sa propre activité intellectuelle.
- L'élève n'a des chances d'apprendre que s'il est engagé dans un processus collectif, que s'il est partie prenante d'interactions sociales avec d'autres élèves, avec l'enseignant ou d'autres personnes ressources (documentaliste par exemple). Le travail en équipe des élèves, les débats au sein de la classe, la confrontation d'hypothèses, de données empiriques, etc. est une composante essentielle des

apprentissages et exclut donc tout retour à un passé mythique où l'élève n'était que l'auditeur passif d'un discours magistral.

Ce ne sont là que quelques idées relatives aux processus d'enseignement-apprentissage. Mais on voit que l'accent mis sur l'importance des théories et des disciplines ne signifie pas que l'on en revient à une conception magistrale de l'enseignement. L'activité intellectuelle autonome des élèves, la diversification des pratiques pédagogiques, le travail sur divers supports (papier, audiovisuel, numérique), l'importance du sens que les savoirs prennent pour les élèves, etc. ne sont pas contradictoires avec l'importance des savoirs et avec une conception ambitieuse de la formation en sciences sociales. Il y a même une complémentarité étroite entre cette conception constructiviste des apprentissages et une approche plus rigoureuse des contenus enseignés en SES.

Conclusion : Dire ce que l'on fait, faire ce que l'on dit

S'il existe bien un discours dominant en SES, de nombreux indices laissent penser qu'il existe une distance assez grande entre ce discours et les pratiques de la plupart des enseignants. Depuis 1967, le corps des professeurs de SES a vu ses effectifs s'accroître fortement. La mise en place des IUFM a permis un renforcement de la formation, le CAPES et l'agrégation de SES sont des concours très sélectifs qui garantissent un haut niveau de compétence disciplinaire des professeurs. Les programmes ont évolué en faisant une place plus grande aux concepts et aux théories des sciences sociales. Enfin, l'approche constructiviste des apprentissages est mieux connue et pratiquée par les professeurs de SES. De même, le contenu des manuels et ouvrages parascolaires montre qu'une place non négligeable est accordée aux théories des sciences sociales. Enfin, des efforts importants ont été réalisés pour renforcer la maîtrise par les élèves des outils statistiques grâce notamment à l'utilisation des outils informatiques et internet.

Le problème essentiel est donc de mettre en cohérence le discours que la profession tient sur sa pratique et cette pratique elle-même. Par exemple, le discours dominant affirme la nécessité de croiser, sur chaque objet d'étude, les regards des sciences sociales. Pourtant aucun chapitre consacré à la famille dans les manuels de seconde ne fait appel aux théories économiques de la famille inspirées des travaux de Gary Becker. Cela peut s'expliquer par le fait que l'étude de la famille en seconde est en fait l'occasion de former les élèves à la démarche sociologique (même si l'on emprunte aussi à l'histoire et à l'anthropologie). De manière analogue, l'étude de la monnaie, même si elle fait parfois appel en introduction à des savoirs empruntés à l'anthropologie économique, est essentiellement un chapitre économique, présenté comme tel par la plupart des enseignants et perçu comme tel par les élèves. **Dans une large mesure, la refondation proposée dans ce texte n'est que la reconnaissance, l'extension et l'approfondissement de ce qui se fait déjà.**

La rupture avec le discours dominant et la refondation des SES auraient au moins trois avantages :

- En mettant fin à des débats dépassés, cette nouvelle étape dans l'histoire des SES permettrait de consacrer des efforts plus importants à la réflexion didactique sur les moyens de mieux faire réussir un plus grand nombre d'élèves ;
- En rendant plus lisible pour les universitaires comme pour les parents d'élèves la logique de la formation, elle permettrait de renforcer la légitimité des SES dans le système scolaire et dans la société.

- En renforçant le lien entre ce qui est enseigné en sciences sociales dans le secondaire et ce qui est enseigné dans le supérieur, elle permettrait de mieux préparer les élèves à la poursuite des études post-bac et contribuerait ainsi à réduire les taux d'échec dans le premier cycle du supérieur.

Bibliographie

- Beitone A. (2007), « Pour en finir avec la pédagogie inductive », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 449.
- Boisivon J.-P. (2008), Interview accordée à Anne Mascret, AEF, dépêche n° 90343, 23 janvier 2008
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin.
- Deauvieu J. (2007), « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, vol 49 n°1, janvier-mars.
- Establet R., Fauguet J.L., Felouzis G., Feuilladiou S., Vergès P. (2005), *Radiographie du peuple lycéen. Pour changer le lycée*, ESF.
- Marchal A. (1955), *Méthode scientifique et science économique*, Librairie de Médecis.
- Neil A.S. (1962/1971), *Libres enfants de Summerhill*, Editions Maspéro
- Not L. (1979), *Les pédagogies de la connaissance*, Privat
- Rochex J.-Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF.
- Terrail J.P. (2002), *De l'inégalité scolaire*, La Dispute
- Terrail (2004), *Ecole, l'enjeu démocratique*, La Dispute