

## **Continuité et discontinuité de l'enseignement économique et social du lycée à l'enseignement supérieur**

Université d'été de Lyon  
30 août-3 septembre 1993

### **Intervention d'Alain BEITONE : vers une didactique des S.E.S.**

Trois remarques préliminaires:

. L'approche didactique ne prétend pas à l'exclusivité de la réflexion sur l'éducation. Elle a une approche spécifique: le rapport au savoir des enseignants et des élèves. D'autres approches des faits éducatifs sont légitimes

. L'approche à partir du concept de transposition didactique ne prétend pas à l'exclusivité de la réflexion didactique. Voir par exemple le débat CHERVEL/CHEVALLARD. Notre conviction c'est que ces positions sont plus complémentaires que contradictoires

. La didactique n'est pas (encore) une science prédictive. Par contre la réflexion a beaucoup avancé (surtout en mathématiques, physique, biologie). Ce qui est à l'ordre du jour c'est la prise en compte de ces réflexions dans l'enseignement des SES, la mise en place de procédures expérimentales visant à faire progresser les connaissances sur les meilleurs moyens de conduire les élèves à l'appropriation des savoirs.

Quatre points principaux font l'objet de débats:

#### **1. La question de l'induction et le statut des théories**

Nous ne prétendons pas faire oeuvre d'épistémologue (et encore moins oeuvre originale) mais utiliser les réflexions des épistémologues pour nourrir l'analyse didactique.

La remise en cause de l'empirisme naïf (dont il faut rappeler qu'il est très lié au positivisme) est un point qui fait l'objet d'un accord unanime parmi les épistémologues contemporains. Les « faits » qu'il suffirait d'observer pour induire des propositions générales n'existent pas. Les faits sont toujours, dans toutes les disciplines scientifiques, le résultat d'un découpage du réel, d'une construction d'objet, d'une vision théorique préexistante. Que l'on se situe dans la perspective de BACHELARD, de POPPER, de LAKATOS, de KUHN la conclusion est, de ce point de vue, la même.

Il y a toujours un primat du théorique, même dans le travail statistique. La démarche hypothético-déductive (qui fait l'objet d'un large consensus dans les sciences de la nature) est celle des classiques, celle de Marx (« il faut s'élever de l'abstrait au concret »), celle de Hayek.

Si l'on tombe d'accord sur le fait que la démarche scientifique est hypothético-déductive, quelles sont les implications didactiques?

L'approche de la formation des élèves doit être centrée sur l'appropriation de cette démarche intellectuelle (formuler des conjectures, les confronter au réel pour les soumettre à réfutation), il s'agit donc de viser la connaissance des théories, des modèles qui sont les outils indispensables d'investigation du réel. Il faut souligner qu'une telle attitude rompt avec la vulgate positiviste (donc avec l'empirisme et le scientisme). Nous verrons au point 4 que cette attitude ne consiste pas à nier l'activité de l'élève et ne débouche pas (bien au contraire) sur une pédagogie de l'inculcation.

Cette optique fait l'objet de diverses contestations implicites ou explicites:

. certains identifient « la théorie » et la théorie néo-classique et craignent un appauvrissement de notre enseignement, qui perdrait sa dimension critique et historique. Il nous semble au contraire que la démarche que nous proposons fonde un véritable esprit critique (examen rationnel de schémas explicatifs complémentaires ou contradictoires). Il n'y a pas une théorie, mais des théories et aucune ne peut revendiquer le monopole de la scientificité.

. A l'inverse certains craignent que l'accent mis sur « la théorie » ne conduise à privilégier les théories critiques, les débats à dimension politique et pensent que s'en tenir aux faits permet d'éviter des débats fumeux. Nous pourrions résumer notre position sur ce point en disant qu'un peu de théorie débouche sur le dogmatisme, beaucoup de théorie éloigne du sectarisme.

. Certains craignent enfin que les théories ne soient trop compliquées, trop abstraites. Mais en réalité, contrairement aux idées reçues, c'est le concret qui est compliqué et la théorie qui est simple.

Cette démarche peut s'appliquer à des objets d'enseignement qui nous sont familiers (la définition du chômage, la nomenclature des PCS, les explications du chômage...).

## **2. Les sciences économiques et sociales et les sciences de la nature: la question du scientisme et du positivisme**

Pour résumer de façon caricaturale notre position je dirais que les enseignants des sciences de la nature (je ne dis pas « exactes », ni « dures » car j'espère que je n'enseigne pas des choses inexactes ou molles) souffrent d'un excès de confiance dans une conception scientiste de leurs disciplines, cet excès de confiance, les didacticiens des sciences de la nature sont en train de découvrir qu'il est un obstacle aux apprentissages. A l'inverse en sciences économiques et sociales un excès d'approche « critique » (particulièrement par rapport à la science économiques) constitue sans doute lui aussi un obstacle aux apprentissages. Concrètement, comment peut-on convaincre les élèves de s'approprier une discipline, ses concepts, sa méthodologie, si on ne cesse de leur répéter qu'elle n'est pas vraiment scientifique, que les jugements de valeurs sont indissociables des jugements de faits, que la connaissance produite ne progresse pas, que les économistes ne sont jamais d'accord entre eux et qu'on peut les décrire en Diafoirus impuissants devant les maux de l'économie etc.

Sommes nous pour autant scientistes et positivistes?

Ce que nous avons affirmé, c'est que la plupart des critères de distinction habituellement évoqués pour distinguer les sciences de la nature et les sciences sociales ne sont pas pertinents et ne résistent pas à l'analyse. Or ces critères, compte tenu du scientisme ambiant, conduisent à l'idée, au moins implicite, d'une infériorité des sciences sociales. C'est parce que nous refusons le positivisme et le scientisme que nous rejetons l'opposition entre « sciences dures » et « sciences molles ». Nous pensons avec J.M. Levy-Leblond (un astrophysicien peu suspect de scientisme) que « la physique est une science sociale ».

En fin de compte nous plaidons pour une posture didactique reposant sur l'affirmation que les sciences économiques (et plus généralement les sciences sociales) ont une « visée scientifique ». Celle-ci a trois caractéristiques selon G.G. GRANGER :

. la science est visée d'une réalité

. la science vise des objets en vue de décrire et d'expliquer et non directement d'agir

. le discours scientifique est animé d'un souci constant de critères de validation.

Ces trois critères de la visée scientifique s'appliquent aussi bien à la physique et à la biologie qu'à la science économique et à la sociologie...ou alors il faut s'interroger sur la légitimité même de notre enseignement.

On retrouve la même idée chez un économiste A. BONNAFOUS lorsqu'il affirme « l'indispensable scientificité de l'économie » qui a selon lui deux caractéristiques : l'obligation de cohérence interne et l'obligation de conformité de ses propositions à l'état des choses.

### **3. Le caractère pluridisciplinaire et pluriparadigmatique des sciences économiques et sociales**

#### **L'aspect pluridisciplinaire**

C'est un élément central de la transposition didactique: il y a une tension incontournable entre la logique de spécialisation croissante des savoirs savants et la logique de la formation des élèves et des étudiants qui est nécessairement plus « généraliste » ,

Cette logique de la spécialisation est contradictoire avec l'espoir caressé par certains que nous enseignerions (ou devrions enseigner) une discipline englobant le fait social total et que de ce point de vue notre enseignement serait plus riche ou en tout cas plus formateur que les disciplines universitaires appauvries par des découpages artificiels. Par contre il faut insister sur le caractère fécond (et formateur) de la confrontation des regards portés sur le réel par des traditions disciplinaires différentes et il faut insister aussi sur l'importance des phénomènes d'hybridation (le développement de la socio-économie constitue peut-être un exemple de ce phénomène d'hybridation). De ce point de vue une réflexion très importante est nécessaire à propos de l'enseignement des SES : faut-il définir son champ à partir des disciplines du savoir savant (l'économie et la sociologie) ou à partir d'objets (la famille, l'entreprise, l'emploi..) sur lesquels on confronterait les savoirs issus de diverses disciplines (économie, sociologie, démographie, science politique, psychologie-sociale etc.). Ce débat n'est pas tranché et il n'a sans doute pas de réponse unique.

#### **L'aspect pluriparadigmatique**

Sous l'angle didactique plusieurs dangers sont à mettre en évidence:

- le danger d'une approche relevant du simple classement des idées ou, pire, du vocabulaire (il faut avoir en permanence la préoccupation des liens faits/théories),
- le danger du relativisme (lien avec la formation à la démarche hypothético-déductive),
- le danger de la confusion entre paradigmes et choix politiques ou idéologiques.

Deux points doivent être soulignés:

- la nécessité de montrer la portée heuristique des divers paradigmes
- la nécessité de montrer la fécondité du débat entre les paradigmes.

### **4. L'élève, les représentations, l'apprentissage**

Les représentations: sont un mode de connaissance et non un ensemble d'idées fausses.

L'enjeu de l'apprentissage : conduire les élèves à des rapports nouveaux à des savoirs nouveaux.

Les apprentissages doivent être à la fois ancrés sur les représentations et en rupture avec elles : le modèle

allostérique, les situations problèmes, le conflit socio-cognitif.

L'hypothèse constructiviste : les savoirs ne sont jamais transmis, ils sont toujours construits: mais les savoirs existent (et d'abord à travers l'enseignant) le rôle de l'enseignant est de créer des situations didactiques au sein desquelles l'apprentissage va se produire. Ces situations peuvent être très diverses (utilisation de jeux, utilisation de l'outil informatique ou de l'audiovisuel, enquêtes, recherches documentaires ) mais l'objectif doit être clair l'appropriation des principaux concepts, des principaux paradigmes, puis la mise en oeuvre des savoirs ainsi construits pour se livrer à de nouvelles investigations et ainsi améliorer la maîtrise des concepts. Cette démarche on le voit s'oppose à la pédagogie par objectif (qui suppose que l'on peut découper le savoir en unités élémentaires et procéder ainsi par addition). La structure des modèles (même simples, même non formalisés) qui permettent d'appréhender le réel est plus que la simple addition d'un certain nombre de définitions et d'un certain nombre de procédures. De même la démarche que nous proposons s'oppose à la tentation de « l'évanouissement du sens », de l'algorithmisation, qui conduirait à rechercher des procédures générales, des méthodes (indépendantes des connaissances) qui permettraient à l'élève « d'apprendre à apprendre ». Cette démarche enfin s'oppose à la révision à la baisse des objectifs fixés au contrat didactique : le fait de retenir des

objectifs conceptuels et théoriques n'est pas lié à un quelconque élitisme (ou à un manque de réalisme quant au niveau des élèves) mais à l'hypothèse que seule l'acquisition par l'élève d'un certain nombre de schèmes d'intelligibilité (inévitables théoriques) lui permet de se former vraiment et de faire ensuite des économies d'échelles dans la poursuite de sa formation.

En résumé: une approche modeste, une approche pluraliste, une approche centrée sur la construction des savoirs par l'élève. Une approche qui suppose le développement important du travail de terrain (travaux sur les représentations, ingénierie didactique). Une approche enfin qui suppose un accroissement de l'effort de formation initiale et continue des enseignants.