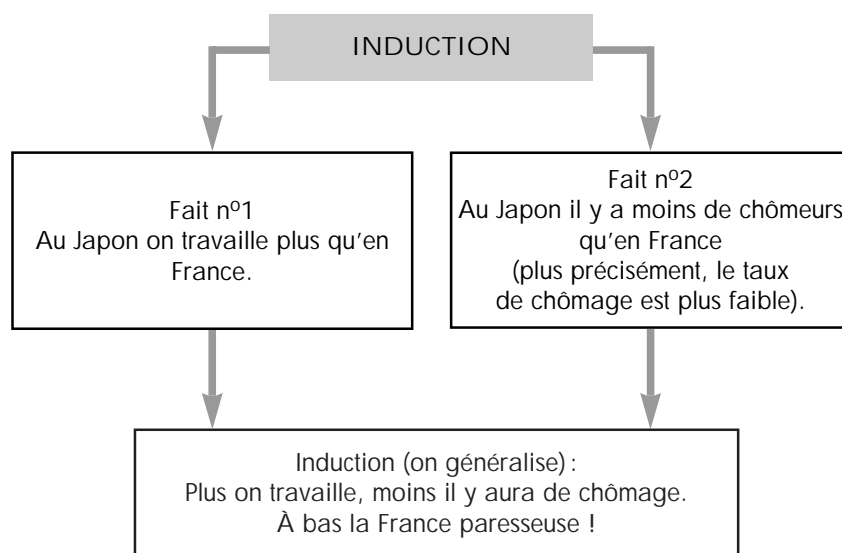


Le débat sur l'inductivisme en SES : enjeux manifestes et enjeux latents

Alain BEITONE, professeur de SES au lycée Thiers de Marseille

Il est de bon ton aujourd'hui en SES de nier toute pertinence au débat sur l'inductivisme. Non seulement plus personne ne serait inductiviste, mais personne ne l'aurait jamais été¹. Nous avons tous lu Bachelard et Popper en terminale, affirme l'un, et vous enfoncez donc des portes ouvertes. L'inductivisme, dit un autre, n'est qu'un inductivisme pédagogique et non épistémologique. L'inductivisme, affirme un troisième, c'est une autre manière de nommer la pédagogie active, qui est elle-même un refus du cours magistral.



Source: A. Gélédan, 1994, p. 210.

EXISTE-T-IL TOUJOURS UN DÉBAT SUR L'INDUCTIVISME ?

En bref, selon une figure de rhétorique bien connue, on commence par rétorquer aux critiques de l'inductivisme que leur propos relève de l'évidence et dans le même temps on affirme que leur thèse est totalement fausse.

Pourtant, c'est bien un inductivisme épistémologique qui continue à être prôné. La description précède l'explication affirme un admirateur de Jean Fourastié.

Dans le même temps se déclenche la stratégie du soupçon. Ceux qui contestent l'inductivisme sont suspectés de vouloir imposer l'hégémo-

nie du discours néo-classique et de brader l'esprit critique, ils sont suspectés de refuser la prise en compte de la pluralité des sciences sociales², de refuser de prendre en compte les élèves, de cultiver l'élitisme, etc. Mon hypothèse est qu'il existe donc un vrai débat à propos de l'inductivisme et que ce débat a des enjeux. Cette hypothèse se fonde sur l'âpreté des controverses et sur l'idée que le choix du vocabulaire n'est jamais neutre. Si certains s'accrochent aux termes « inductif » et « inductivisme », si la référence aux « méthodes actives reposant sur l'emploi de méthodes inductives » a figuré explicitement

1. C'est ainsi que H. Lanta et J. Brémont écrivent, après avoir présenté « La » pédagogie des SES : « Les adversaires de cette démarche pédagogique l'accusent souvent de relever d'une approche inductive » (Combemale, 1995, p. 59). Pourtant ce ne sont pas des adversaires, qui utilisent ce terme, mais les instructions officielles de 1982.
2. Par exemple, lorsqu'ils rendent compte de notre ouvrage *Enseigner les sciences économiques et sociales* (Beitone, Decugis-Martini, Legardez, 1995), G. Jean et J.-F. Guillaume nous reprochent de considérer que : « ce qui doit être à la base de la transposition en SES doit être la transposition de l'économie ou de la sociologie mais pas les deux et pas en même temps » (Jean et Guillaume, 1995, p. 11). Or nous avons explicitement écrit le contraire : « Il importe donc de faire percevoir aux élèves la spécificité du regard que porte chaque discipline sur la réalité sociale et la nécessité de croiser ces regards multiples pour approcher une compréhension globale des faits sociaux » (Beitone, Decugis-Martini, Legardez, 1995, p. 59).

dans les programmes officiels, ce ne doit pas être sans raison.

Afin de nous convaincre de la portée du débat, on peut s'appuyer sur la présentation de la démarche inductive par un porte-parole que l'on peut qualifier d'autorisé³ (voir schéma page précédente).

L'induction, explique notre auteur, «est un mode de raisonnement qui va du particulier au général» (Gélédan, 1994, p. 209). On voit bien les dangers de la démarche qui sous prétexte de partir du «concret», risque de partir du sens commun («Au Japon on travaille plus qu'en France») pour parvenir à une affirmation médiatique de faible contenu («À bas la France paresseuse!»). Dans l'ouvrage, le schéma est suivi de la remarque suivante: «Attention: la généralisation est dangereuse, car si tous les pays travaillent plus intensément en même temps, l'avantage de ceux qui tirent leur croissance par les exportations va tomber. Au contraire, le supplément généralisé de production peut créer une crise générale très grave et faire reculer l'emploi partout!» (Gélédan, 1994, p. 210).

Cette mise en garde pose autant de problèmes que le schéma. Notons tout d'abord que si l'induction est une généralisation et que la généralisation est dangereuse, on en déduit que l'induction est dangereuse: CQFD! Mais surtout, la thèse selon laquelle une augmentation générale de la production et de la productivité conduirait à un engorgement des marchés n'est pas acceptée par tous les économistes. Certes, il existe des théoriciens de la surproduction ou de la sous-consommation. Mais des économistes tout aussi estimables considèrent qu'une relance concertée de la production serait un jeu à somme positive. Dans ce domaine, il faut donc se garder des affirmations péremptives reposant sur la pseudo-évidence du sens commun⁴.

On le voit, il existe bien un débat sur l'inductivisme⁵, je me propose de montrer que ce débat a des enjeux manifestes, mais qu'il a surtout des enjeux latents.

L'INDUCTIVISME : ENJEUX MANIFESTES

Enjeux épistémologiques

Quoi qu'en disent certains, il y a un vrai débat épistémologique sur la question de l'induction. Alors que toute une tradition philosophique de Hume à Popper et Bachelard conteste la pertinence et la fécondité de l'induction, on trouve (surtout dans les sciences sociales) des défenseurs de l'inductivisme. La «querelle des méthodes» qui traverse tout le XIX^e siècle et qui oppose les «historistes» allemands aux classiques anglais, puis aux Autrichiens montre la virulence et la persistance du débat. Les conceptions épistémologiques défendues par les institutionnalistes américains trouvent un écho aujourd'hui dans la «plate-forme minimale» de la socio-économie dont le troisième principe (sur quatre) est: «Le statut méthodologique des études inductives est identique à celui des études déductives»⁶.

Cette revendication de la légitimité de l'induction fait fi de l'avancée de la réflexion épistémologique. S'il est vrai que la méthode hypothético-déductive s'est identifiée très largement à l'origine avec une conception *a priori* de la connaissance⁷, il n'en va plus de même aujourd'hui. La démarche hypothético-déductive repose sur la conviction qu'il n'y a pas de lecture du réel sans problématique théorique. La loi, écrivait Maurice Halbwachs, précède le fait. Les modèles théoriques ne valent que par leur portée heuristique, leur aptitude à rendre compte du réel. Ils ne constituent jamais qu'une connaissance approchée, provisoire, ils ne peuvent jamais prétendre avoir épuisé le réel⁸. La démarche hypothético-déductive est fondée sur l'idée que notre compréhension du réel dépend des questions que nous formulons (et non d'un illusoire enregistrement sans *a priori* de faits bruts). La démarche hypothético-déductive souligne la fécondité du débat scientifique alors que l'empirisme et le positivisme

dérivent facilement vers le scientisme et l'affirmation de «vérités» indiscutables puisque fondées sur les «faits».

En réalité, au sein du savoir savant, ce débat est aujourd'hui bien dépassé. Il est frappant de constater qu'un auteur, très critique à l'égard de l'approche dominante en économie écrit (comme en passant): «Il n'est pas nécessaire de reprendre ici les lieux méthodologiques communs sur la construction scientifique des faits scientifiques. Si nous parlons des "faits" ou de l'empirie sans précaution particulière c'est parce que, l'empirisme naïf n'étant plus défendu par personne, cette désignation n'est pas susceptible de prêter à confusion» (Caro, 1996).

La dimension épistémologique du débat a un autre aspect qui concerne le statut respectif des sciences de la nature et des sciences sociales. Contre l'acceptation implicite ou explicite d'une prééminence des sciences de la nature (supposées «exactes»), nous préférons parler de discours qui s'inscrivent dans une «visée scientifique» (Granger, 1993). Nous pensons, avec A. Testart, qu'il faut combattre les «préjugés quant aux différences entre sciences sociales et sciences physiques» (Testart, 1991).

Cette défense du rôle des conjectures théoriques, de la fécondité des débats théoriques, ne constitue pas une adhésion inconditionnelle aux normes actuelles de la production scientifique en économie. Il existe

3. A. Gélédan, coauteur avec J. Brémond du *Dictionnaire économique et social* chez Hatier est un défenseur de la tradition des SES.

4. Le risque majeur est de renforcer (en les légitimant par le statut de savoir scolaire) des représentations qui sont très éloignées du savoir savant et qui, c'est le moins que l'on puisse dire, n'ont rien de «critique» à l'égard des idées dominantes.

5. A propos de l'inductivisme pédagogique on se reportera à l'article de L. Simula (1992).

6. Cité par H. Marin in Combemale, 1995, p. 137.

7. C'est particulièrement net chez von Mises par exemple.

8. L'idée du caractère approché et provisoire de toute connaissance scientifique se retrouve aussi bien chez Bachelard et Popper que chez... Lénine (*Matérialisme et Empirio-criticisme*).

bien aujourd'hui une « attraction formaliste » (Caro, 1994) qui conduit à une mathématisation à outrance et un refus de la confrontation au réel. Les critiques contre la mathématisation et le formalisme abusif (Léontief, Allais, Malinvaud, ...) ne constituent pas un plaidoyer pour l'inductivisme et un refus de la théorie, mais le rappel salutaire de l'idée selon laquelle les modèles théoriques, même les plus abstraits, n'ont d'intérêt qu'à travers leur portée heuristique⁹.

Ainsi, il semble bien que tout examen sérieux de l'inductivisme sur le plan épistémologique ne puisse conduire qu'à une seule conclusion : au sein du savoir-savant cette conception épistémologique est depuis longtemps abandonnée.

Enjeux pédagogiques et didactiques

Épistémologie de l'enseignant et choix pédagogiques

La défense de l'inductivisme pédagogique est fortement liée à l'inductivisme épistémologique. Les auteurs qui considèrent que la connaissance se construit par empilement de « faits » patiemment collectés, adhèrent souvent à une pédagogie behavioriste (à la limite l'enseignement programmé) dans laquelle le savoir à « transmettre » est découpé en unités élémentaires que l'élève doit acquérir progressivement notamment grâce à un jeu de questions/réponses. En réalité, dans de telles conditions, il y a bien peu de chance que de véritables apprentissages se produisent et le caractère pseudo-actif de la démarche proposée n'a que peu de chance de conduire l'élève à l'autonomie¹⁰. 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.

Épistémologie de l'élève et obstacles aux apprentissages

Les représentations sociales relatives à la connaissance scientifique sont très fortement marquées par l'empirisme et le positivisme. Beaucoup d'élèves sont persuadés que la science procède par accumulation d'observations, que ce qui est « scientifique » est absolument vrai et non susceptible de discussions, etc. Par ailleurs, les élèves ont souvent intériorisé la conception scientiste de la hiérarchie des savoirs : au sommet les mathématiques et la physique qui énoncent des propositions indiscutables, tout en bas les sciences sociales qui formulent des opinions et des jugements de valeurs. Cette épistémologie de l'élève constitue un obstacle aux apprentissages. La question de la posture épistémologique de l'enseignant et la présence au sein du processus de formation des élèves d'objectifs épistémologiques sont donc tout à fait essentiels. Toute démarche didactique qui renforcerait au sein de l'épistémologie des élèves, l'empirisme naïf ne peut que nuire aux apprentissages.

Épistémologie savante et constructivisme social

Si l'on adopte une théorie de l'apprentissage reposant sur le constructivisme social des connaissances et si l'on adopte des pratiques didactiques et pédagogiques cohérentes avec cette théorie de l'apprentissage, il semble qu'une épistémologie fondée sur le refus de l'empirisme¹¹ constitue le fondement le plus adapté au travail avec les élèves¹². Former les élèves au rationalisme critique, à la pratique du doute méthodique, les doter des instruments intellectuels leur permettant d'échapper (autant que possible) aux conditionnements médiatiques suppose l'apprentissage des méthodes de l'investigation scientifique. Les élèves doivent prendre conscience progressivement de l'importance et des limites des conjectures théoriques, de la fécondité des débats qui résultent de regards diffé-

« pédagogie inductive », fondée sur les « faits » ouvre la porte à tous les conditionnements (on trouve toujours des « faits » pour illustrer n'importe quelle thèse) et prive les élèves des outils conceptuels sans lesquels il n'est pas de pensée libre¹³.

Pour tenter de dissiper quelques malentendus, je propose de résumer la démarche défendue par le Cerpe à travers le schéma page suivante : Au cœur du dispositif se trouvent les situations didactiques que l'enseignant doit inventer (individuellement ou collectivement) afin de mettre

9. Pour une présentation rapide mais très éclairante de la question de l'induction, on peut se reporter à E. Malinvaud (1993, p. 352 et suivantes).

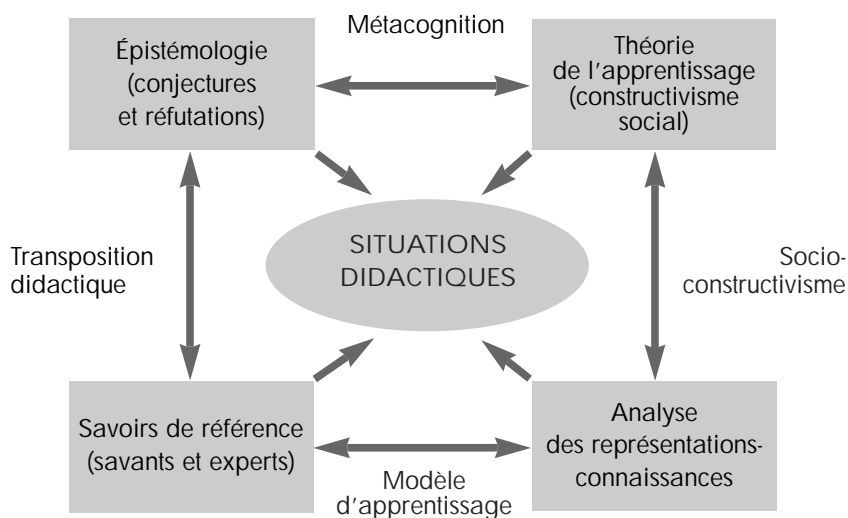
10. Comme le montre A. Giordan, la pédagogie active peut constituer « une méthode hyperdogmatique : l'ordre et la nature des questions déterminent les cheminements prévus à l'avance par le maître vers le savoir obligé, en évacuant, par faute de temps le plus souvent, les idées des élèves » (Giordan, 1985, p.117).

11. M. Callon et B. Latour (peu suspects de scientisme) écrivent par exemple : « La nature ne parle pas d'elle-même; les faits scientifiques sont construits. [...] La thèse constructiviste, selon laquelle les connaissances ne sauraient être réduites à de simples enregistrements des résultats fournis par les expériences, est uniformément admise » (Calon et Latour, 1990, p. 8). Il y a des raisons de penser que l'épistémologie constructiviste peut servir de base à une démarche didactique fondée sur le constructivisme cognitif.

12. Par exemple la méthode visant à instaurer le « débat scientifique dans la classe » suppose l'appropriation par les élèves de la démarche de conjectures et de réfutations.

13. Certains s'imaginent que ce débat est propre aux sciences sociales. Rappelant en 1985 ses travaux des années 1970, A. Giordan écrit : « il nous semblait utile de dédramatiser et de dépasser le débat qui se déroulait à l'époque entre les partisans des pédagogies dites "classiques" ou "dogmatiques" et les sympathisants des pédagogies "non directives". Les premiers pensaient – pensent, car ils existent toujours – qu'il suffit de développer une question devant des élèves oralement ou éventuellement avec l'appui d'aides audiovisuelles, d'expériences, pour transmettre le savoir scientifique. Les seconds supposaient – car ils ont beaucoup évolué – qu'il suffisait de partir du vécu de l'élève, de ses intérêts, de ses questions, et de lui permettre des investigations autonomes, ou des travaux de groupe, qui l'amènerait "spontanément" à construire un savoir; dans cette pratique, le maître se contentait d'animer le groupe, de réguler sa démarche » (A. Giordan, in GFEN, 1985). A. Giordan évoque l'enseignement de la physique et des sciences naturelles. On voit par là que ceux qui s'imaginent que les « méthodes inductives » sont propres aux SES se trompent lourdement. Il se trouve simplement que les SES se sont constituées dans une période où la critique (justifiée) de l'enseignement dogmatique faisait rage et qu'elles se sont appropriées les idées qui étaient dans l'air du temps.

Modèle théorique de référence Cerpe - 1996



l'élève en situation de s'approprier des savoirs. Ces situations didactiques font donc référence aux savoirs savants et à l'épistémologie. De nombreux travaux (Albertini, Vergès, Legardez...) montrent la nécessité de prendre en compte les représentations sociales des élèves. Tout apprentissage est une transformation du système de représentations-connaissances des élèves (modèle allostérique d'A. Giordan). Les connaissances des élèves sont construites dans l'interaction sociale (constructivisme social) et l'un des enjeux de l'apprentissage est la prise de conscience par l'élève des processus grâce auxquels il apprend (métacognition). En particulier la prise de conscience de son épistémologie (le plus souvent implicite) et sa confrontation avec l'épistémologie savante.

On le voit, cette démarche qui s'appuie sur les acquis de la recherche didactique¹⁴, permet de dépasser les débats (qui eurent leur utilité) sur la question de savoir s'il faut partir de l'élève ou partir du savoir, s'il faut donner la priorité aux contenus ou à la méthode, etc. En éducation, comme dans d'autres domaines, la connaissance progresse. C'est l'élève qui apprend et on ne peut donc séparer le savoir et l'élève, l'appropriation

des savoirs est un processus qui met en jeu les représentations, qui suppose l'interaction sociale... tout cela fait l'objet d'un large consensus parmi les chercheurs en pédagogie et en didactique.

L'INDUCTIVISME : ENJEUX LATENTS

Nous avons tenté de montrer que l'inductivisme (épistémologique ou pédagogique) avait aujourd'hui des fondements très fragiles. On peut se demander alors pourquoi certains défendent avec une telle vigueur, et parfois avec une telle intolérance, cette notion.

De même que F. Perroux considérait que «capitalisme est un mot de combat», on peut dire qu'en SES «inductivisme est un mot de combat». Signe de reconnaissance, point de ralliement, plutôt que concept didactique¹⁵.

Inductivisme et résistance au changement : la question du fondamentalisme

Le premier enjeu latent concerne l'identité de l'enseignement des SES. Il est frappant de constater le recours à un vocabulaire qui invoque les «ori-

gines» des SES, le «mythe fondateur» et les pères fondateurs.

Il est aisé de comprendre que le corps des professeurs de SES s'étant constitué sur la base d'une génération (les enfants du *baby boom* qui sont aussi les soixante-huitards), la discipline ayant fait l'objet de nombreuses attaques, une sorte de crispation identitaire se soit produite. Mais cette crispation tourne à la résistance au changement si elle n'accepte aucune contestation. Or l'absence de contestation est érigée en principe. H. Lanta et J. Brémont écrivent : «Certains ont depuis longtemps souligné que la force de la pédagogie des SES élaborée comme il vient d'être dit tenait beaucoup à l'absence de toute "opposition"». Cela semble tout à fait exact¹⁶.

Ils ajoutent : «Depuis, les critiques de toutes sortes se sont multipliées tant sur le plan des contenus que dans le domaine pédagogique... mais, trente ans après, au milieu des années quatre-vingt-dix, la situation n'a pas changé : fondamentalement, il n'y a pas d'alternative au projet conçu en

14. Certains prennent prétexte du fait que la réflexion didactique s'est développée d'abord en mathématiques et dans les sciences de la nature pour considérer que cette approche ne concerne pas les sciences économiques et sociales. C'est ainsi que G. Jean et J.-F. Guillaume écrivent : « Ils n'envisagent pas d'autre voie que celle d'une transposition qui s'apparente plus à celle qui a lieu dans les sciences expérimentales qu'à une discipline qui se veut pluridisciplinaire » (Jean et Guillaume, 1995, p.11). Remarquons tout d'abord que les didacticiens des sciences de la nature lorsqu'ils critiquent l'empirisme et l'inductivisme se heurtent exactement aux mêmes critiques que les didacticiens des sciences sociales. Observons ensuite que le caractère pluridisciplinaire des SES n'a rien de singulier. La biologie et la géologie sont deux disciplines totalement différentes sur le plan de la recherche, mais elles constituent les références d'une seule discipline scolaire. De même en ce qui concerne la physique et la chimie, au sein de la chimie, la chimie minérale et la chimie organique, etc. Par ailleurs en quoi le caractère pluridisciplinaire des SES remettrait-il en cause la fécondité de la problématique de la transposition didactique ? Nos auteurs ne l'expliquent pas.

15. Encore faut-il se réjouir du fait qu'en SES le débat existe. En économie et gestion, la mode de l'inductivisme est récente et elle s'est imposée comme une chape de plomb. Symptôme révélateur, les publicités des éditeurs pour les manuels destinés à ces enseignements font assaut d'inductivisme.

16. H. Lanta et J. Brémont in Combemale, 1955, p. 68.

1966, pas d'alternative à la pédagogie avec laquelle il forme un tout». ¹⁷ On voit bien la logique du discours : il n'y a pas d'alternative au « projet fondateur » et celui-ci ne doit pas être discuté.

Notre perspective est évidemment totalement différente. Nous considérons que le projet fondateur était très composite (les conceptions de Roncayolo-Palmade n'étaient pas les mêmes que celles de J. Fourastié ou J.-C. Casanova) et que la discipline SES, telle qu'elle a été façonnée par une série de rapports de forces et d'enjeux institutionnels, est largement le produit d'une histoire et non l'application d'un projet sorti tout armé du cerveau des pères fondateurs ¹⁸. Il est frappant de constater que H. Lanta et J. Brémond consacrent de longs passages à la critique du cours magistral. Cette contestation avait un sens indiscutable il y a trente ans. Mais aujourd'hui, quel pédagogue, quel chercheur en didactique, quel responsable de l'Éducation nationale défend le cours magistral et la pédagogie de l'inculcation ¹⁹? Bref tout se passe comme s'il existait un complexe de Massada des SES, discipline qui se perçoit toujours comme assiégée, ce qui conduit certains à prôner un « fondamentalisme des SES ».

On peut avoir une autre grille de lecture, constater que les SES se sont progressivement institutionnalisées, que leur légitimité dans le système éducatif n'a cessé de progresser. Et surtout on peut considérer que les ambitions initiales des enseignants (et pas forcément des ministres de l'Éducation de la fin des années 1960) doivent être maintenues. Mais pour contribuer à la formation de citoyens libres et informés, dotés d'un esprit critique, capables de percevoir les enjeux sociaux essentiels, il faut non pas se crispier sur un passé mythique mais accepter de s'appropriier les acquis de la réflexion épistémologique et didactique. Les SES perdraient leur âme si, abandonnant leur capacité d'innovation, leur ouverture aux débats, elles s'abandonnaient à

l'immobilisme fondamentaliste. Faut-il citer Jaurès ? « C'est en allant vers la mer que le fleuve est fidèle à sa source. »

Inductivisme et hétérodoxie

Le second enjeu latent du débat sur l'inductivisme concerne l'hétérodoxie. De nombreux professeurs de SES (au début de l'histoire de la discipline) ont choisi d'enseigner cette discipline parce qu'ils ne s'imaginaient pas en « jeunes cadres dynamiques » et encore moins en « petits chefs ». L'enseignement des SES offrait de plus un terrain pour la critique de l'orthodoxie néo-classique et l'invocation des Annales ou la volonté de ne pas séparer l'économie, la sociologie et l'histoire servait de base à un enseignement dans lequel les références à Marx et à la pensée critique en général étaient nombreuses. Comme l'économie dominante est déductive, la critique de la théorie dominante, disent certains, doit être inductive. Cette approche tout à la fois scientifique, politique et pédagogique a eu une efficacité certaine dans le contexte de l'époque marquée entre autre par une forte politisation de la jeunesse. On pouvait donc partir du « vécu » des élèves (Lip, le Larzac, les manifestations contre la loi Debré, etc.) et motiver les élèves tout en réalisant des apprentissages (l'analyse de l'histoire du capitalisme par M. Dobb, etc.). Ce contexte était si prégnant que même un ouvrage conçu dans une perspective assez traditionaliste (la collection « Mathieu » chez Nathan) étudie l'Inde (il y avait des pays au programme) à partir de textes de Ch. Bettelheim (économiste marxiste).

Mais si nous prenons du recul et si nous nous interrogeons sur les liens entre inductivisme et hétérodoxie nous constatons que le lien ainsi établi repose sur une erreur de perspective. Marx aussi bien que Hayek mettent en œuvre une approche déductive. H. Becker ne construit pas

sa théorie de la déviance à partir de l'accumulation de faits, mais à partir d'une approche critique de la vision durkheimienne, de même en ce qui concerne le rapport de Weber à Marx etc. À l'inverse J. Fourastié, grand défenseur d'une approche fondée sur les faits et qui se réclamait de C. Bernard, n'avait rien d'un hétérodoxe ni d'un contestataire de l'ordre établi.

Les professeurs de sciences économiques et sociales qui adoptent une posture hétérodoxe reconnaissent curieusement à la théorie dominante le monopole de la scientificité. Puisque le discours néo-classique affirme être le seul discours scientifique en économie, critiquons la science. Puisqu'il se prétend déductif, soyons inductif, etc. Cette attitude se retrouve chez des enseignants du supérieur. J. Cartelier, qui navigue depuis longtemps aux frontières de l'hétérodoxie écrit par exemple : « L'expression théorie économique désignera ici les théories communément enseignées à l'Université et qui constituent le mode de pensée dominant aujourd'hui » ²⁰. Pourquoi accorder à l'orthodoxie le monopole du discours théorique ? Il y a une théorie marxiste, il y a une théorie régula-

17. *Idem*, p. 69.

18. L'illusion rétrospective à propos du projet fondateur porte aussi sur les acteurs. H. Lanta et J. Brémond, après avoir souligné que dans de nombreuses disciplines, au cours des années 1960 et 1970, c'est « en marge » de l'Inspection générale que s'organisait la rénovation pédagogique, affirment : « En sciences économiques et sociales, c'est l'Inspection générale qui favorisait le mouvement » (Lanta et Brémond, 1995, p. 67). Il est vrai que G. Palmade et H. Lanta (alors chargé de mission d'Inspection générale) ont fait preuve d'un grand libéralisme intellectuel et de beaucoup de patience à l'égard des agités chevelus formés aux techniques de l'agit-prop dont faisait partie à l'époque l'auteur de ces lignes. Cependant l'impulsion, l'innovation dans les classes, la rupture avec les routines pédagogiques ont été l'œuvre pour l'essentiel des enseignants eux-mêmes.

19. Il existe des pratiques de l'inculcation, en particulier dans les enseignements universitaires, mais même à ce niveau la réflexion progresse (notamment dans le cadre des Centres d'initiation à l'enseignement supérieur).

20. Cartel, 1996, p. 6. Ce petit livre est tout à fait excellent et on ne saurait trop en recommander la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- BEITONE A., DECUGIS-MARTINI M.-A., LEGARDEZ A., 1995, *Enseigner les SES*, Armand Colin.
- BERTHELOT J.-M., 1990, *L'Intelligence du social*, Puf, coll. « Sociologie d'aujourd'hui ».
- CALLON M. et LATOUR B., 1991, *La Science telle qu'elle se fait*, La Découverte.
- CARO J.-Y., 1994, « L'attraction formaliste », in Hurriot J.-M., *Économie, mathématiques et méthodologie*, Economica.
- CARO J.-Y., 1996, « Réflexions sur quelques caractéristiques de la production en sciences économiques », *Revue économique*, n° 1.
- CARTELIER J., 1996, *La Monnaie*, coll. « Dominos », Flammarion.
- COMBEMALE P. (dir.), 1995, *Les Sciences économiques et sociales*, Hachette / CNDP.
- GFEN, 1985, *Reconstruire ses savoirs*, Messidor.
- GÉLÉDAN A., 1994, *Les Épreuves de SES au Bac*, Belin, coll. « Guides plus ».
- GIORDAN A., 1985, « Des représentations des élèves à l'appropriation de quelques concepts scientifiques », in GFEN, *Reconstruire ses savoirs*, Messidor, (p. 113-127).
- GRANGER G.-G., 1993, *La Science et les sciences*, Puf, coll. « QSJ ».
- JEAN G. et GUILLAUME J.-F., nov.-déc. 1995, note critique sur « Enseigner les sciences économiques et sociales », *APSES info*, n° 12.
- LANTA H. et BRÉMOND J., 1995, « La pédagogie des sciences économiques et sociales : mythe fondateur ou réalité ? », in Combemale P. (dir.) : *Les Sciences économiques et sociales*, Hachette / CNDP.
- MALINVAUD E., 1993, *Voies de la recherche macroéconomique*, Seuil, coll. « Points » (première éd. O. Jacob, 1991).
- SIMULA L., novembre 1992, « Qu'est-ce qui est enseigné ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 308.
- TESTART A., 1991, *Essai d'épistémologie*, Bourgois.

tionniste, une théorie keynésienne... Les travaux menés au sein du Cerpe nous ont conduit à considérer qu'il fallait donner un statut équivalent aux

différents discours théoriques dès lors qu'ils faisaient l'objet d'une procédure de validation au sein du « champ scientifique » (au sens de Bourdieu).

Une telle attitude nous permet d'éviter un double écueil :

- l'écueil du monopole accordé au discours dominant ;
 - l'écueil du relativisme (nous considérons qu'il existe une différence de nature entre les discours critiques sur l'analyse économique formulés par S. Latouche dans la revue du *Maus* par exemple et les discours de café du commerce sur le même sujet).
- Nos travaux menés dans les classes (en particulier dans le cadre de la formation des professeurs stagiaires de l'IUFM d'Aix-Marseille) nous conduisent par ailleurs à affirmer que ce pluralisme théorique est formateur pour les élèves dès lors qu'ils apprennent à confronter des points de vue différents.

CONCLUSION

Nous pensons aujourd'hui que les termes « inductivisme » (pédagogique ou pas), pédagogie inductive, etc. devraient être abandonnés. Ils entretiennent inutilement des confusions qui peuvent être dépassées par les recherches conduites en didactique des disciplines. Un tel abandon suppose l'adoption par le corps des professeurs de SES d'une attitude réflexive. Cette attitude pourrait conduire à un bilan lucide (et non mythifié) de l'histoire de notre discipline et à la redéfinition de notre identité à partir d'un projet émancipateur (et non à partir du passé). ■