

CENTRE DE RECHERCHE EN PEDAGOGIE DE L'ECONOMIE  
Faculté des Sciences Economiques (Université de la Méditerranée)

**OBJECTIFS ET FINALITES  
DE L'ENSEIGNEMENT DE SPECIALITE EN SES<sup>1</sup>**

Aix 29/03/95

Alain BEITONE

Je souhaite placer cette journée sous les auspices de deux personnalités marquantes de notre discipline (que je cite dans l'ordre alphabétique).

Pascal Combemale (rédacteur en chef de DEES) tout d'abord qui déclare :

"Je continue à penser que des professeurs différents peuvent servir les SES, avec des méthodes différentes, à la double condition de rester fidèles aux valeurs qui donnent un sens à nos pratiques et de centrer leur enseignement sur l'apprentissage sans fin, par les élèves de leur autonomie intellectuelle."<sup>2</sup>

Bernard Simler (Inspecteur Général) ensuite :

"Le professeur est auteur de son cours et pour cela libre du choix pédagogique"<sup>3</sup>

Je souhaite que ce double appel, d'une part au pluralisme, d'autre part à la liberté et à la responsabilité, inspire nos travaux. Il ne s'agit pas de déclencher de nouvelles guerres de religions au sein du corps des professeurs de SES, mais de rechercher, par la réflexion collective, les moyens de remplir au mieux notre mission d'éducateur. Il s'agit de définir les stratégies grâce auxquelles les élèves pourront s'approprier les connaissances sur la réalité économique et sociale sans lesquelles il n'est pas d'autonomie intellectuelle possible.

**OBJECTIFS DE LA JOURNEE DE FORMATION :**

Cette journée a deux objectifs principaux :

1/ Favoriser l'homogénéisation du niveau d'information des collègues à propos de l'EDS. Il faut éviter que ne se crée un corps des SES à deux vitesses où certains (formateurs

---

<sup>1</sup> Ce texte est celui d'une intervention dans le cadre d'un stage MAFPEN de l'académie d'Aix-Marseille. J'ai délibérément conservé le style (et les imperfections) d'une intervention orale. Ce stage, consacré à la place des théories dans l'enseignement de SES en terminale, avait une durée de six jours. Trois jours étaient consacrés à des apports disciplinaires en sociologie (M. Pagès-Delon, maître de conférence à l'Université de Provence et J.P. Noreck, professeur en classe préparatoire à Paris) et en économie (A.M. Draï et J.P. Cazorla, agrégés de sciences sociales à Marseille et Ph. Gilles, maître de conférence à la Faculté de sciences économiques d'Aix). Une journée a été consacrée à une réflexion sur les objectifs et les finalités de l'Enseignement de spécialité. Deux jours enfin ont été ouverts à tous les professeurs dans le cadre de regroupements décentralisés en 5 lieux de l'académie.

<sup>2</sup> P. Combemale, APSES info n° 9, p. 22 (le n° 9 d'AP SES info est le compte rendu de la rencontre nationale organisée par l'APSES sur l'enseignement de spécialité en novembre 1994).

<sup>3</sup>Bernard Simler, Inspecteur général de SES, Université d'été de Montpellier, CRDP de Montpellier, 1994, p. 92.

MAFPEN et IUFM, participants aux universités d'été et aux stages nationaux, responsables de l'APSES) disposeraient d'informations et participeraient à des débats dont d'autres seraient exclus. Je m'efforcerai donc de faire le point sur les discussions qui se sont déroulées lors des universités d'été de Lyon (septembre 1993) et de Montpellier (8-12 juillet 1994) et lors du stage APSES (14 et 15 novembre 1994). Je m'appuierai aussi sur les textes officiels (programmes, instructions, prises de position de l'Inspection).

2/ Favoriser le débat sur l'EDS entre les participants. Beaucoup de discussions ont eu lieu avant la mise en oeuvre de cet enseignement, il est possible (après 6 mois de pratique) de prolonger la réflexion sur la base des activités conduites en classe. Pour engager cette discussion je formulerai au cours de l'exposé un certain nombre de prises de position qui se situent dans le prolongement des travaux en didactique menés au sein du CERPE. Naturellement ces prises de position n'engagent que moi, elles sont soumises au libre débat des participants.

Je propose que, dans le cadre de ce stage, nous nous en tenions aux aspects scientifiques, didactiques et pédagogiques des problèmes posés par l'EDS. Certes, des problèmes institutionnels existent (organisation de l'enseignement, évaluation...) mais, quelle que soit notre insatisfaction sur ces points, il faut bien assurer l'enseignement et c'est de cela que je propose de traiter. Cette proposition ne signifie pas que les problèmes institutionnels sont sans importance, mais si nous nous contentons de protester contre l'évaluation par une épreuve commune et contre les pratiques qui ont cours dans certains établissements (deux enseignants différents assurent le tronc commun et l'EDS par exemple) nous risquons fort de rester démunis sur les aspects didactiques et pédagogiques.

## **DIX QUESTIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE SPECIALITE**

### **I. La naissance de l'EDS : Le hasard et la nécessité**

L'EDS est le fruit du hasard dans la mesure où il résulte d'un enchaînement de circonstances qui étaient, a priori, difficile à anticiper. Dans le cadre de la réforme Lang, une logique de diversification prévalait. Il s'agissait d'offrir aux élèves de terminale des options afin de les préparer à des cursus ultérieurs divers. Option math pour les élèves qui se destinent aux études de sciences économiques et aux classes préparatoires, option langues pour les élèves qui se destinent aux études littéraires (LEA par exemple), option "droit/sciences politiques" pour les élèves qui se destinent à ce type d'études dans le supérieur. Avec l'arrivée de l'équipe Bayrou, l'optique change : on passe à une logique d'approfondissement ce qui conduit à la mise en place de l'enseignement de spécialité. Si, dans le cadre d'un enseignement optionnel, un programme distinct du programme du tronc commun était nécessaire, il n'en va pas de même dans le cadre d'un enseignement de spécialité qui porte nécessairement sur le même programme. Le Groupe Technique Disciplinaire (GTD) de SES a donc été dans l'obligation d'abandonner les travaux d'élaboration d'un programme "droit/sciences politiques"<sup>4</sup> pour mettre au point un

---

<sup>4</sup> A ceux qui s'inquiètent d'une remise en cause de l'identité des SES par l'EDS, il faut faire observer qu'un enseignement de type "droit/sciences politiques" comportait des risques bien plus grands de ce point de vue. En effet, si l'enseignement des sciences politiques s'inscrit dans l'esprit des SES, il n'en va pas de même d'un enseignement du droit. Les universitaires de cette discipline auraient pu revendiquer un droit de regard sur les programmes, ils auraient pu faire observer que, s'agissant de préparer les élèves à des études de droit, l'étude du droit civil et du droit commercial s'imposait plus encore que l'étude du droit constitutionnel. L'Inspection Générale d'Economie et Gestion aurait pu affirmer sa compétence dans un domaine qui relève traditionnellement d'elle dans l'enseignement secondaire. A ceux qui soulignent les difficultés des professeurs de SES dans la mise en oeuvre de l'EDS, on peut faire remarquer que, compte tenu du faible nombre de juristes de formation parmi les

programme d'approfondissement. Il faut noter que dans le cadre des travaux du GTD, le sociologue H. Mendras avait proposé de fonder l'enseignement sur l'étude de quatre auteurs à l'origine de paradigmes essentiels en sociologie : Marx, Tocqueville, Durkheim et Weber. Certains membres du GTD avaient alors fait observer qu'il serait surprenant d'étudier des auteurs en sociologie et pas en économie. L'enseignement de spécialité est donc apparu comme un cadre possible d'approfondissement à partir de l'études d'auteurs reconnus en SES.

Mais la naissance de l'EDS est aussi le produit de la nécessité. Depuis fort longtemps, dans la pratique des enseignants, dans les manuels de la discipline, le recours aux textes d'auteurs est une réalité. Jusqu'ici cependant, ce recours aux auteurs, n'était pas prévu dans les textes officiels. Au delà de la mise en place d'un enseignement spécifique et du programme correspondant, l'EDS institutionnalise une pratique et une réflexion qui ont fait leur chemin : pas de compréhension de la réalité sociale sans le recours à des problématiques théoriques, pas de lecture des faits sans grille de lecture conceptuelle.

*C'est pourquoi, en dépit des difficultés qui président à sa naissance, je considère que la création de cet enseignement est une chance pour les SES, pour le renforcement de leur identité et de leur place dans le système éducatif, pour leur contribution à la formation des élèves.*

## **II. L'évolution éventuelle du contenu de l'EDS : deux voies sont possibles**

Lorsqu'une innovation est introduite dans l'enseignement, la pratique conduit souvent à des inflexions ultérieures. La Direction des Lycées et Collèges a d'ailleurs prévu de faire un bilan de la rénovation des lycées deux ans après sa mise en oeuvre et d'introduire éventuellement des modifications. Dans cette perspective un débat existe déjà au sein du corps des professeurs de SES :

- Pour certains, il faut conserver l'orientation actuelle centrée sur les auteurs, mais il faut éventuellement alléger le programme pour permettre un véritablement approfondissement. P. Combemale a, par exemple, fait observer que l'étude du débat Bourdieu/Boudon ne s'impose peut être pas dans un programme qui repose principalement sur l'étude des "fondateurs" qui ont jeté les bases des disciplines que nous enseignons. Dans cette première optique on peut réfléchir à la possibilité d'un programme tournant (tous les auteurs n'étant pas étudiés tous les ans). Il faut aussi engager une réflexion sur les conséquences d'une éventuelle évaluation séparée de l'EDS. Selon qu'il s'agira d'une épreuve écrite ou orale par exemple, les pratiques pédagogiques sont susceptibles d'être différentes.

- Pour d'autres le programme actuel a été imposé par l'existence d'une épreuve commune et si l'on obtient une évaluation séparée ce sera l'occasion de modifier le contenu du programme et d'en revenir, par exemple, à un programme "droit/sciences politiques"<sup>5</sup>.

*Compte tenu de ce que j'ai dit plus haut, il va de soi que je me situe clairement dans la première perspective.*

## **III. Les objectifs de l'EDS**

---

enseignants de SES, les difficultés auraient sans doute été plus grandes pour se former à la théorie des obligations que pour étudier un texte de Keynes ou de Marx.

<sup>5</sup> Un événement très important (et à mon avis très positif) est intervenu peu après le stage dont cette intervention est tirée. Lors de son assemblée générale nationale de Lille (1 et 2 avril 1995), l'APSES s'est prononcée pour le maintien d'un programme de l'EDS centré sur l'étude des auteurs.

On peut considérer que l'EDS a trois objectifs essentiels :

a) un objectif d'approfondissement

Cela ressort clairement des textes officiels et des déclarations de l'Inspection.

L'EDS "s'inscrit strictement dans le prolongement, l'approfondissement, des thèmes du programme de Terminale par l'étude de textes d'auteurs reconnus, de position théoriques, se rapportant à ces thèmes" (Thès, 1994, p.1)

Les instructions officielles qui accompagnent le programme précisent : "Les textes seront utilisés comme des outils pour approfondir la compréhension d'une réalité économique et sociale complexe".

Il ne s'agit donc pas d'étudier de nouvelles questions ou de nouveaux thèmes, mais d'approfondir le programme du tronc commun. Il ne s'agit donc pas non plus d'un enseignement de soutien. Cet objectif d'approfondissement, s'il est couronné de succès, peut favoriser la réussite des élèves et jouer un rôle décisif dans le rééquilibrage des filières du lycées.

b) un objectif méthodologique

Le travail sur les textes des auteurs eux-mêmes doit permettre d'habituer les élèves à aborder des textes dont le niveau de langue est parfois ambitieux ou encore des textes dont l'origine ancienne rend la lecture plus difficile. Le travail sur des textes d'auteurs peut constituer une utile contribution à l'étude de l'argumentation utilisée par les "fondateurs" pour exposer et démontrer leurs thèses.

Cependant les textes officiels ne disent pas qu'il faut n'étudier que des textes d'auteurs reconnus. On peut aussi étudier des textes théoriques plus récents relevant de la même problématique. On peut enfin confronter les textes d'auteurs reconnus à des données statistiques ou à des documents historiques pour apprécier la portée heuristique des analyses de Ricardo, Marx ou Keynes.

c) un objectif épistémologique

L'étude des textes d'auteurs permettra aux élèves de voir comment se sont élaborées les grandes questions qui traversent aujourd'hui encore les sciences sociales. Ces textes ont une histoire, ils sont produits dans un contexte déterminé, ils s'inscrivent dans des débats qui font progresser la connaissance de la réalité sociale. L'EDS pourrait être un lieu privilégié de mise en oeuvre de la démarche du "débat scientifique dans la classe".

Cet enseignement peut donc être l'occasion de susciter une transformation des conceptions épistémologiques (le plus souvent implicite) des élèves. Un autre rapport des élèves à la théorie, une meilleure compréhension de la fécondité des débats scientifiques, une meilleure maîtrise de la fonction heuristique des théories (comme grille de lecture, comme sources de questions pertinentes à partir desquelles on conduit des investigations) doivent permettre aux élèves de mieux maîtriser le contenu de l'enseignement du tronc commun.

#### **IV. Quelle articulation de l'EDS et du tronc commun ?**

L'existence d'un EDS centré sur les auteurs ne risque-t-il pas de justifier l'abandon de toute approche théorique dans le tronc commun ? Pour les didacticiens qui plaident depuis plusieurs années pour une prise en compte accrue de la dimension théorique dans les SES, il s'agit en effet d'un risque. Il serait regrettable qu'une minorité d'élèves suivant l'EDS bénéficient d'un accès à la théorie alors les autres élèves, qui ne suivent que l'enseignement de tronc commun, auraient un enseignement de type descriptif.

Les instructions officielles excluent explicitement ce risque (ou cette dérive). On peut y lire en effet : "L'enseignement de spécialité permettra de travailler les thèmes d'étude du

programme d'enseignement général avec les mêmes concepts, mécanismes et théories : les deux enseignements sont donc étroitement liés." (souligné par moi).

C'est la démarche utilisée (l'étude des textes des auteurs eux-mêmes) qui fait la spécificité de l'enseignement de spécialité, non les contenus. L'existence de l'EDS n'implique donc en aucune façon (bien au contraire!) que l'on renonce à l'approche théorique dans l'enseignement de tronc commun.

## **V. Auteurs ou "objets-problèmes" : un faux débat**

La démarche de l'EDS n'opère-t-elle pas une rupture par rapport à la tradition des SES qui consistait à partir des "objets-problèmes" et non de la présentation a priori des discours des économistes et des sociologues ?

Rien dans les textes officiels n'implique que l'on étudie les textes d'auteurs sans référence à des objets-problèmes (ou des situations-problèmes). Il semble même qu'il soit particulièrement opportun de partir de problèmes soulevés dans le tronc commun, pour faire un détour théorique par les textes d'auteurs.

Lors de l'Université d'été de Lyon, J. Etienne (IPR), reprenant une intervention de L. Simula (membre du GTD), déclarait : "Il peut y avoir une mauvaise lecture du programme. Il ne s'agit pas de rentrer par les auteurs. Il y a toujours une entrée par les thèmes avec l'appui d'auteurs."

Bien évidemment, si l'on fait se succéder l'étude des textes en dehors de toute problématisation, il y a fort à parier qu'aucun processus d'apprentissage ne se déclenche chez les élèves<sup>6</sup>.

Certains thèmes, il est vrai, peuvent sembler loin des problèmes qui se posent aujourd'hui. Par exemple, à propos du commerce international, l'étude des seuls textes de Ricardo serait peu pertinente. Mais les instructions officielles indiquent : "On pourrait également étudier des extraits d'auteurs plus contemporains qui s'inscrivent dans la même perspective théorique, prolongent leur réflexion ou la discutent...". Il est donc parfaitement conforme à l'esprit de l'EDS de confronter les analyses de Ricardo et les thèses défendues aujourd'hui par P. Krugman ou J.M. Jeanneney.

## **VI. Quelle place pour le recueil de textes diffusé par l'inspection ?**

Le recueil de textes diffusé par l'inspection et la DLC dans tous les lycées appelle deux séries de remarques :

a) L'existence de ce recueil constitue une contribution positive à la mise en place de l'EDS. Les collègues qui ont élaboré ce dossier dans l'urgence sous l'impulsion de J. Etienne étaient animés de la volonté de rendre service à leurs collègues et à la discipline. La plupart des enseignants ne s'y sont pas trompés qui attendaient avec impatience la livraison du fascicule dans les établissements.

b) Ce document ne vise absolument pas au monopole, il n'impose pas non plus une norme pour cet enseignement.

Le "monopole" de ce document est tout à fait provisoire, les éditeurs diffuseront pour la rentrée prochaine un large éventail de documents.

Le recueil de texte ne constitue pas une norme car les différents dossiers reposent sur des choix pédagogiques différents. Le dossier sur la division du travail ne comporte que des

---

<sup>6</sup> On retrouve ici non seulement la tradition des SES, mais les acquis de la didactique. Il n'y a apprentissage qu'à partir de questions qui ont du sens pour les élèves. Sans mise en mouvement du système de représentations des élèves, aucune connaissance nouvelle ne peut s'ancre dans la structure cognitive des élèves.

textes d'A. Smith. A l'inverse, le dossier sur Schumpeter ou celui sur Malthus et la loi de population comportent des documents de nature variée.

Les documents choisis dans le recueil diffusé par l'inspection sont offerts au choix des professeurs. Dans sa préface le Doyen Thès écrit : "L'outil qui vous est offert par la présente base de travail (...) est riche donc lourd : sa mise en oeuvre ne saurait, évidemment, rechercher une utilisation exhaustive de ce fascicule ; la liberté de choix préserve la liberté pédagogique traditionnelle du professeur de SES" (Thès, 1994, p.1). Beaucoup de collègues considèrent par exemple que les textes de Keynes relatifs à la relation épargne/investissement sont trop difficiles. Rien n'impose de les travailler avec les élèves. Il existe sur le même thème des textes de Keynes qui sont plus simples<sup>7</sup>. De même, on peut penser que dans la plupart des classes, la discussion de la forme de la fonction keynésienne de consommation (est-elle représentée par une droite ou par une courbe ?) n'est pas un objectif pédagogique pertinent.

## **VII. La didactique de l'EDS : une inflexion et non une remise en cause**

L'EDS appelle-t-il la mise en place d'une didactique spécifique, distincte de celle du tronc commun ? Cette question, entre autres, est à l'ordre du jour de la prochaine université d'été des SES. Pour ma part je considère qu'il n'existe pas de didactique spécifique à l'EDS. Il s'agit d'une inflexion qui découle d'un travail plus systématique sur les textes d'auteurs<sup>8</sup> et non d'une remise en cause.

En particulier il me semble possible, et le plus souvent nécessaire, de partir de problèmes contemporains (et des documents correspondants) pour montrer en quoi les fondateurs de nos disciplines nous offrent des grilles de lectures pertinentes.

C'est ce qu'ont fait beaucoup de collègues en mettant en relation la Conférence du Caire sur la population et le travail sur Malthus.

De même, il était tout à fait possible cette année de partir du rapport économique et financier annexé à la loi de finance pour poser le problème des rapports entre épargne et investissement. De même encore, certaines contributions récentes de l'OFCE (Muet, 1994, et Atkinson et alii, 1994) pour aborder la relation salaire/emploi<sup>9</sup>.

Dans l'EDS, comme dans le tronc commun, le travail doit reposer sur l'activité des élèves, sans laquelle il n'y a pas de véritable appropriation des savoirs. La démarche traditionnelle de l'étude du dossier documentaire est une démarche active. Mais il est possible d'innover. Pourquoi, à la manière de ce que faisait jadis la revue "Science et vie Economie" ne pas organiser des interviews posthumes des auteurs. L'interviewé (jouant le rôle de Smith, Marx ou Schumpeter) devrait travailler son dossier pour être à la hauteur et les "journalistes" chargés de poser les questions devraient, eux aussi, bien connaître les positions de l'auteur étudié pour poser des questions pertinentes. Ces séquences (courtes) pourraient être enregistrées au magnéscope, puis faire l'objet d'une discussion avec l'ensemble de la classe.

## **VIII. L'étude des auteurs : quel sens et quel intérêt pour les élèves ?**

Certains collègues craignent que l'étude des textes d'auteurs reconnus soit dénuée d'intérêt pour les élèves. Textes trop vieux, trop difficiles, trop éloignés du vécu des élèves disent certains. Il faut éviter sur ce plan les jugements péremptifs. Nombre de collègues

---

<sup>7</sup> Voir en particulier l'allocution radiodiffusée publiée sous le titre "L'économie en 1931" dans les *Essais sur la monnaie et l'économie*, Payot, 1990, (p. 49-67)

<sup>8</sup> De ce point de vue des progrès méthodologiques sont sans doute à faire sur la base de l'expérience de l'enseignement. Qu'est-ce que l'étude d'un texte en SES ? En quoi se distingue-t-elle de l'étude d'un texte en français ou en philosophie par exemple ?

<sup>9</sup> Lorsque l'Expansion titre en première page : « Pour lutter contre le chômage, il faut augmenter les salaires », il y a là matière à un "conflit socio-cognitif" susceptible de favoriser les apprentissages.

soulignent que certains thèmes, certains textes suscitent un vif intérêt chez les élèves. En fait, comme le remarquait P. Combemale : "les auteurs n'auront éventuellement un sens pour nos élèves que s'ils en ont d'abord un pour nous. Car ce qui compte c'est de savoir pourquoi on enseigne ce que l'on enseigne (et pourquoi l'on apprend ce que l'on apprend)." (Combemale, 1994, p. 24).

De façon plus générale, des travaux récents<sup>10</sup> montrent que l'on a d'autant plus de chance de mobiliser les élèves, en particulier les élèves issus des milieux populaires, qu'on leur propose des objectifs ambitieux, que l'on donne aux savoirs un sens proprement cognitif. Certes, les objectifs fixés doivent pouvoir être atteints, faute de quoi on tombe dans un élitisme aux effets ségrégatifs. Mais ne succombons pas pour autant au misérabilisme qui priverait les élèves de l'accès à une partie du patrimoine culturel. Fixer les objectifs de l'enseignement, uniquement en fonction des centres d'intérêt des élèves, risque les enfermer dans les limites des déterminismes socio-culturels.

### **IX. L'évaluation : quelle contrainte pour l'EDS ?**

Certains collègues s'inquiètent d'un risque de bachotage qui viderait de son sens l'enseignement des SES. Il faudrait étudier (tous) les textes du recueil diffusé par l'inspection car ces textes risquent de figurer dans les sujets du baccalauréat.

L'évaluation d'un enseignement nouveau est toujours une source d'inquiétude. Il n'y a pas en effet de tradition sur laquelle s'appuyer. Mais le problème des documents n'est pas nouveau en SES. Personne n'a jamais affirmé qu'il fallait étudier tous les tableaux des TEF sous prétexte que l'un d'eux pourrait figurer dans les sujets de bac. La tradition en SES c'est qu'il faut former des élèves à des méthodologies (étude d'un texte, étude d'un tableau, lecture d'un graphique, construction de plans...), sur la base de ces savoir-faire et des connaissances acquises (concepts, problématiques théoriques ...) les élèves doivent pouvoir traiter l'un des deux sujets du bac. C'est dans cette voie qu'il faut poursuivre. A condition que les auteurs de sujets ne recherchent pas l'originalité au point de cultiver l'ésotérisme, un élève doit pouvoir le jour du bac mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire et réussir son épreuve même s'il n'a pas étudié le texte qui figure dans le sujet. Au demeurant les instructions officielles précisent : "Les documents insérés dans l'évaluation finale propre aux élèves ayant suivi l'enseignement de spécialité pourront être des extraits des textes des grands auteurs ou, plus généralement, des extraits de textes s'inscrivant dans le prolongement ou en opposition avec les problématiques qu'ils ont posées." Le champ des textes possibles est donc pratiquement illimité. Il ne s'agit pas de chercher à traiter en classe les textes qui "tomberont" au bac. Le fait de préparer avec les élèves des "commentaires types" de textes d'auteurs serait contraire aux objectifs de l'épreuve de SES. Dans l'EDS comme dans le tronc commun l'élève sera évalué sur sa capacité à problématiser, à construire une argumentation, à mettre en oeuvre les savoir-faire caractéristiques des SES... C'est à cela qu'il faut le former par un travail sur des supports appropriés. Le bachotage serait contre-productif.

### **X. Quelle posture épistémologique pour l'enseignant ?**

En fait le débat sur l'EDS fait ressortir l'importance (qui vaut aussi pour le tronc commun) de la posture épistémologique de l'enseignant<sup>11</sup>. Je me suis souvent appuyé à ce propos sur des textes d'économistes (Beitone et Legardez, 1992). Afin d'introduire un peu de variété dans l'argumentation j'invoque aujourd'hui les réflexions d'un sociologue. Lors de l'Université de Lyon, D. Gaxie (spécialiste de sociologie politique) a déclaré : "Observation et

---

<sup>10</sup> Voir en particulier B. Charlot et alii ( 1992), Aumont et Mesnier (1992)

<sup>11</sup> Sur ces questions relatives au statut épistémologique des sciences sociales je recommande très vivement la lecture du livre d'A. Testard (1991)

théorisation sont totalement imbriquées. On ne peut étudier le concret qu'en faisant des hypothèses et celles-ci sont le résultat d'une approche théorique. Initier les élèves à l'observation de la réalité passe donc par le détour théorique. Mais il me paraît dangereux d'isoler ce détour, de prendre en soi un texte de Durkheim, de Marx, de Tocqueville. Un texte doit avant tout être considéré comme une boîte à outils dans la quelle on va puiser des concepts, des modes de raisonnement, des manières de poser les problèmes." (Gaxie, 1994, p. 50)

Il soulignait l'importance (pour les enseignants, comme pour les élèves) des enjeux épistémologiques de la formation en sciences sociales :

"Tout ceux qui enseignent les sciences sociales, devant quelque public que ce soit, ont une responsabilité particulière dans le contexte d'essayisme lettré dans lequel nous vivons, contexte intellectuel un peu mou dans lequel chacun peut dire ce qu'il pense, émettre une opinion parmi d'autres, aussi recevable que les autres. Il me semble que les sciences sociales, si elles se veulent vraiment des sciences, ne peuvent pas dire n'importe quoi et, il y a un certain nombre d'exigences épistémologiques qui impliquent par exemple de donner un sens précis aux mots, à ne pas rester dans le flou, à formuler des hypothèses, à les expliciter, à les confronter à la réalité et à y renoncer quand la réalité nous inflige des démentis, à la différence d'attitudes dogmatiques. S'il y a un message à faire passer, au delà des apprentissages ponctuels, c'est que sur la société, comme sur la nature, on ne peut pas dire n'importe quoi." (Gaxie, 1994, p. 53)

Contre les idées reçues sur l'opposition entre sciences sociales (en particulier la sociologie) et sciences de la nature, il souligne : "Il y a des procédures de réfutation et la sociologie, de ce point de vue, n'a pas de complexe à faire par rapport à d'autres disciplines." (Gaxie, 1994, p. 55).

L'EDS offre donc une occasion supplémentaire de montrer aux élèves que tous les discours ne se valent pas. Qu'une théorie est un modèle, toujours provisoire, à partir duquel on lit et on interprète le réel. Qu'une théorie scientifique ne prétend jamais épuiser le réel car ses propositions sont toujours relatives à l'objet qu'elle s'est construit, toujours subordonnées aux hypothèses qu'elle s'est donnée, toujours conjecturales.

Des économistes aussi résolument libéraux que V. Pareto et J. Rueff<sup>12</sup> ont souligné à quel point les modèles théoriques du marché ne devaient pas être confondus avec la réalité. Rueff par exemple écrit : "L'univers étudié par l'économie rationnelle est purement théorique (...) il nous renseigne sur la tendance des phénomènes concrets, non sur leur forme véritable" (Rueff, 1945, p. 447). Walras, pour sa part, insistait sur la distinction entre l'économie politique pure, l'économie sociale et l'économie appliquée. Il faut donc montrer aux élèves à la fois l'intérêt et les limites des approches théoriques. Il faut souligner l'indispensable détour par l'abstraction car "l'abstraction constitue pour toutes les sciences la condition préliminaire et indispensable de toute recherche" (Pareto, 1906, p. 17). Voilà au moins un point de vue de Pareto avec lequel Marx aurait pu marquer un accord sans réserve.

## BIBLIOGRAPHIE

APSES info n° 9 : **Enseignement de spécialité, évaluation et contenus** (Stage APSES/SE-FEN, 14 et 15 novembre 1994)

Atkinson A.B. et alii (1994) : **Pour l'emploi et la cohésion sociale**, Presses de la FNSP

Aumont B. et Mesnier P.-M. (1992) : **L'acte d'apprendre**, PUF

Beitone A. et Legardez B. : "Contre l'empirisme et pour le pluralisme", **Cahiers pédagogiques**, n°308, novembre 1992

Beitone A., Cazorla A., Dollo C., Draï A.-M. (1995) : **25 livres clés de l'économie**, Marabout

---

<sup>12</sup> Dans notre présentation de quelques unes des oeuvres les plus marquantes de l'analyse économique (Beitone, Cazorla, Dollo, Draï, 1995) nous avons souligné l'importance accordée par les auteurs à la réflexion épistémologique.

Charlot B. et alii (1992) : **Ecole et savoirs...dans les banlieues et ailleurs**, Armand Colin  
Combemale P. (1994) : "De l'utilité des grands classiques par temps couvert..." in APSES  
info n°9  
CRDP de Montpellier (1994) : **Les sciences économiques et sociales en terminale ES :  
Implications pédagogiques de la présentation des grands courants théoriques**, Actes  
de l'Université d'été SES de 1994  
Gaxie D. (1994) : Compte rendu de l'Université d'été de Lyon (30 août/3 septembre 1993)  
L'Expansion (1995): "Il faut augmenter les salaires", n°491, 19/12/94-801/95  
Muet A. dir. (1994) : **Le chômage persistant en Europe**, Presses de la FNSP  
Testard A. : **Essais d'épistémologie**, Bourgois  
Thès A. (1994) : "Une base de travail", in **Documents pour l'enseignement de spécialité**,  
DLC/MEN